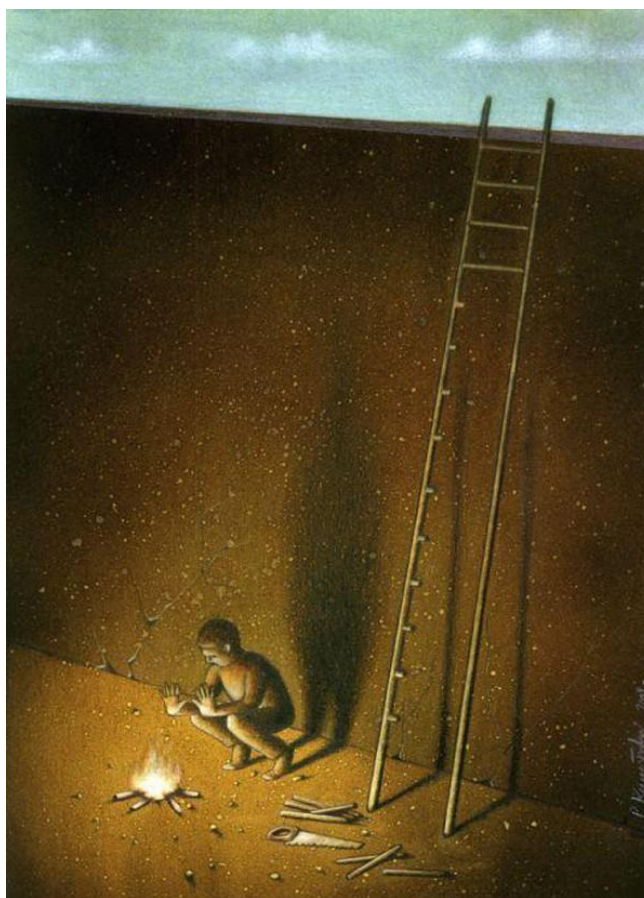


SENTIDOS Y TRAYECTORIAS DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EN EL PROGRAMA JÓVENES EN RED EN COSTA DE ORO Y TACUAREMBÓ



FEDERICO MARTÍN SILVA SARA
Psicología y Educación
Facultad de Psicología Universidad de la República
Montevideo, 2020



Sentidos y trayectorias de adolescentes y jóvenes en el programa Jóvenes en Red en Costa de Oro y Tacuarembó

Entre el control social y prácticas transformadoras

FEDERICO MARTÍN SILVA SARA

Tesis presentada para optar al título de Magíster en Psicología y Educación en el marco de los estudios de posgrado de la Facultad de Psicología

Director de tesis: Magíster Diego Silva Balerio

Montevideo, 2020

TABLA DE CONTENIDOS

SENTIDOS Y TRAYECTORIAS DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EN EL PROGRAMA JÓVENES EN RED EN COSTA DE ORO Y TACUAREMBÓ.....	4
Entre el control social y prácticas transformadoras	4
<i>Resumen</i>	4
<i>Abstract</i>	5
ANTECEDENTES Y MARCO GENERAL DE LA TESIS.....	6
Caracterización del programa Jóvenes en Red.....	9
Problemas y preguntas de investigación	12
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos	13
Algunas puntualizaciones.....	14
Consideraciones éticas.....	15
Abordaje metodológico	17
Acceso y recolección de la información.....	20
CAPÍTULO I.....	23
<i>Marco teórico</i>	23
Modernidad, control poblacional y procesos de gobernanza	23
Procesos de filiación, comunidad y educación	24
Proceso fundacional y formas de gobierno en Uruguay.....	25
Procesos segregativos y desafiliación social en Uruguay (1970-2019).....	27
Contexto histórico de la metodología de proximidad en Uruguay (1980-2019).....	30
Gubernamentalidad y políticas sociales.....	34
Operadores sociales: entre prácticas transformadoras y el control poblacional.....	38
CAPÍTULO II	44
<i>Adolescencias y juventudes a la intemperie</i>	44
Adolescencias y juventudes desprotegidas en el devenir moderno	49
<i>Paréntesis</i>	55
Cuadro de contenidos.....	57
CAPÍTULO III.....	58
<i>Territorialidades en disputa. Entre mandatos y lo posible</i>	58
Jóvenes en Red en Tacuarembó	60
La propuesta en territorio. Tacuarembó	61
Jóvenes en Red en Costa de Oro	64
La propuesta en territorio. Costa de Oro	64
Trabajo de proximidad en pequeñas comunidades.....	68

CAPÍTULO IV.....	71
<i>El trabajo con otros.....</i>	71
Lo institucional en el llano y lo artesanal de lo interinstitucional.....	75
La institucionalidad al palo y las desventuras de Hefesto.....	83
CAPÍTULO V	88
<i>Entretejiendo lazos a partir de lo educativo</i>	88
Entre construcciones narrativas y tránsitos que dejan huella.....	88
Dimensión individual	93
Dimensión grupal.....	99
Qué transmite Jóvenes en Red	102
Contenidos educativos.....	104
Lo terapéutico en lo educativo.....	112
CONCLUSIONES.....	115
Trabajo y estudio.....	120
Política pública de empleo	124
Tiempos y espacios para la experiencia educativa	125
Otros escenarios posibles.....	131
Últimas palabras	135
BIBLIOGRAFÍA	137
ANEXO	145
Cuadro de entrevistados.....	145
Nomenclátor de entrevistas.....	146
Gráfico 1. Proporción de personas entre 15 y 29 años que no estudian ni trabajan. País urbano. 1986-2010	146
Gráfico 2. Proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan por subcategorías según sexo.....	147
Gráfico 3. Proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan por subcategorías según pobreza	147

Para el Zorro, que me enseñó el valor de lo efímero
y que si no querés no hay que pertenecer.

SENTIDOS Y TRAYECTORIAS DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EN EL PROGRAMA JÓVENES EN RED EN COSTA DE ORO Y TACUAREMBÓ

Entre el control social y prácticas transformadoras

Resumen

El presente trabajo tiene como principal objetivo profundizar en el análisis de las políticas sociales de proximidad llevadas a cabo por el Estado uruguayo durante el período 2012-2019 a través del Ministerio de Desarrollo Social con el fin de garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales a determinados sectores de la población que se identifican en riesgo social. El análisis de dichas políticas, de carácter focal y territorial, tendrá su principal tensión entre el despliegue en el contexto y las relaciones que establecen los operadores sociales con los beneficiarios del programa. El análisis abarca también el carácter socioeducativo que caracteriza a tales políticas y cómo se materializa el componente pedagógico en acciones y estrategias concretas para alcanzar los objetivos propuestos.

Palabras claves

política social, educación, control social, exclusión, juventud, derechos

Abstract

The main purpose of this work is to deepen in the analysis of Social Policies of proximity, developed by the Uruguayan government from 2012 to 2019, inserted in the development of policies by the Ministry of Social Development, with the purpose of guaranteeing the exercise of fundamental rights for some sectors of the population identified as in social risk. The analysis of those policies, characterized as focal and territorial, will have its main tension in the deployment of such policies in the context and in the relationships that the social operators develop with the beneficiaries of the program. The analysis also takes care of the social and educational characteristics of such policies and how the pedagogical component materializes in specific strategies and actions to accomplish the proposed goals.

Key words

social policies, education, social control, exclusion, youth, rights

Antecedentes y marco general de la tesis

Esta investigación surge como consecuencia de una serie de incertidumbres que devinieron del desarrollo profesional de quien la escribe sobre el programa Jóvenes en Red a partir de su surgimiento en el año 2012. Existen varias investigaciones nacionales e internacionales que exploran sobre políticas sociales focales con énfasis en lo institucional y en el dispositivo en sí mismo (estructura, desarrollo en territorio) como antecedentes de este trabajo. Sin embargo, considerando el objeto de su estudio y el hincapié puesto en el componente pedagógico y educativo desplegado en el territorio, no se encuentran producciones con esas características. No obstante, se identifican algunos puntos en común con *Conocimientos, agentes y articulaciones* (2001) de Marisela Montenegro Martínez (Universitat Autònoma de Barcelona), pues la indagación sobre los modelos de intervención social es semejante a la materia del presente trabajo, aunque los contextos sociales e institucionales en ambos son muy diferentes; Uruguay tiene una política con características particulares.

En el ámbito nacional hay un amplio abanico de obras académicas en torno al programa Jóvenes en Red, sobre todo, producciones de grado con un abordaje descriptivo sobre las diversas dimensiones de la política. Asimismo, hay trabajos de perfil investigativo con aportes de relevancia en torno a las representaciones discursivas y el despliegue de estrategias de abordaje e incorporación de la perspectiva de género en la metodología de intervención (Ávila, 2015). También estudios orientados al análisis de las funciones y las formas vinculares en el encuentro entre el operador y el participante del programa (Larrosa, 2016). El que tiene posibles rasgos comunes con la presente investigación es la obra de Lilián López (2015), *Producción de subjetividad y políticas públicas: el caso de Jóvenes en Red*, orientada al análisis de «las percepciones y opiniones de los adolescentes destinatarios del programa Jóvenes en Red, acerca de cómo las acciones que realizan desde el programa producen efectos para la elaboración de proyectos de vida». (p. 11)

Si bien la última producción mencionada es un insumo para el proceso de construcción de esta tesis, debe y puede pensarse desde una perspectiva complementaria porque tienen focos de investigación diferentes; aquel trabajo se sitúa, principalmente, en las percepciones subjetivas de los adolescentes en torno a su experiencia en el tránsito por el programa. Sin duda que las formas de construcción subjetivas de los participantes del programa son parte del

análisis, pero el núcleo de abordaje del presente estudio son las formas de construcción de la relación educativa entre educador y educando, elementos que la mediatizan —o no—, y su relevancia para los recorridos vitales que puedan sortear procesos de exclusión social.

Las producciones académicas sobre el programa Jóvenes en Red tienen lugar en el marco de acuerdos interinstitucionales (Ministerio de Desarrollo Social y Facultad de Ciencias Sociales) como, por ejemplo, *Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales 2* (2015). En los capítulos II y III hay un análisis general sobre la incidencia del programa, su metodología de intervención y sobre las trayectorias institucionales de los beneficiarios. Otras producciones académicas relacionadas al programa son el trabajo de Carmen Rodríguez y Diego Silva Balerio (2017), *Adolecer lo común*, que explora el sentido de las prácticas que se despliegan en el marco institucional, caracterizando la metodología de abordaje y las implicancias del accionar estatal en estas poblaciones; y el estudio de Mabel Ruiz Barbot y Marcelo Viñar (2012), *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*, que aborda los sentidos de las experiencias educativas de adolescentes y jóvenes situados en los márgenes del vínculo educativo formal.

Siendo estudios de relevancia y de obligada lectura, ninguna de estas producciones se adentra en los cuestionamientos y aborda los puntos de interés que me propongo hacer aquí.

Una política social tiene diferentes formas de materializarse y en su proceso de producción se percibe un *hecho social* donde hay que intervenir desde la órbita estatal. El recorrido para modificarlo es siempre complejo: «cuando se habla de hecho social, se hace referencia a algo hecho tanto de elementos técnicos como sociales, es decir, a algo que no es puro, sino heterogéneo» (Grau, Íñiguez y Subirats, 2010, p. 63). El devenir de la política social tiene determinadas características desde la concepción como *problema-hecho* que la vuelven particular.

El programa Jóvenes en Red surge en Uruguay a mediados del año 2012 como respuesta a una problemática social. Las circunstancias que propician su surgimiento se evidencian en dos hechos que no son casuales. Cierta visibilización de poblaciones adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan formalmente a partir de su exposición en los medios de comunicación. Este hecho mediático identificó a una determinada población muy heterogénea con el acrónimo *nini* que refiere a la ausencia de estudio y trabajo, es decir, a la carencia de actividades *productivas* tanto para los sujetos como para la sociedad en su conjunto. Es necesario precisar que el momento histórico en el que surge es previo al plebiscito —en octubre de 2014— por la

modificación de la ley N.º 17.823, específicamente el Artículo N.º 69 del *Código de la Niñez y Adolescencia*, con el objetivo de bajar la edad de imputabilidad penal juvenil.

Esta visión refiere a una concepción de sujeto *peligroso* para la sociedad, al decir de Chaves (2005):

[...] La juventud está signada por el «gran no», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente). (p. 32)

Es por ello que, como consecuencia de las presiones mediáticas, la sociedad civil empezara a demandar respuestas al Estado ante la presencia de sectores de la población plausibles de estar en *problemas*.

Pero en términos reales, ¿estamos hablando de un problema o de un hecho que amerite el despliegue de una política? Desde el análisis estadístico existen dos documentos de referencia en los cuales nos apoyaremos para analizar este fenómeno, la Encuesta Continua de Hogares y la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. A partir de los datos estadísticos que reflejan se puede observar que la población de adolescentes y jóvenes que no asisten a centros educativos formales y no tienen trabajo remunerado formal se ha mantenido constante durante los últimos veinticinco años y oscila entre 20 y 23 % del total de la población de entre quince y veintinueve años. (Véase gráfico 1) En los últimos cinco años los guarismos se han reducido levemente y se ubican en 17,8 % para la totalidad del país. Este porcentaje equivale a, aproximadamente, 130.000 jóvenes y adolescentes sobre un total de 715.000 personas de entre quince y veintinueve años de edad.

Dentro del total de la población de adolescentes que no estudian ni trabajan existe una variedad de características situacionales que explicarían las diversas causas de por qué no pueden concretar dichas inserciones. A grandes rasgos, se podría identificar cuatro subcategorías: «no busca empleo ni realiza quehaceres del hogar»; «busca empleo»; «realiza quehaceres del hogar»; «no estudia». (Véase gráfico 2) Si realizamos cortes por edad y sexo, observaremos situaciones bien diversas con respecto a la búsqueda de empleo, la inserción educativa y el rol que se desempeña en la organización familiar. Del universo total de adolescentes y jóvenes en el Uruguay, el porcentaje de los que no estudian ni trabajan es muy significativo, el cual evidencia una problemática que se sostiene en el tiempo y que el Estado ha ignorado, considerando la ausencia, hasta el momento, de respuestas para atenderla.

Cuando se introduce la variable socioeconómica se define, en un principio, un recorte sobre las diferentes franjas, en este caso, quintiles que refieren a las condiciones de desarrollo favorable o desfavorable para el ejercicio pleno como ciudadanos. Esta forma de medir la pobreza se realiza a través de cálculos metodológicos a cargo del Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE). A partir de los resultados obtenidos se destaca que el 36 % de los jóvenes en condición de pobreza no estudia ni trabaja; esta cifra se reduce en los sectores no pobres de la población juvenil (13 %). (Véase gráfico 3)

Las estadísticas son más que elocuentes, existe una íntima relación entre la realidad socioeconómica de determinados sectores de la población y el acceso y sostenimiento en el mercado laboral y en el sistema educativo formal de las poblaciones jóvenes y más vulnerables a nivel social. Diseñar un dispositivo de intervención territorial que haga foco en estos sujetos y en las condiciones que determinan y agotan el tránsito por determinados espacios, redes e instituciones formativas, fundamentales para su pleno desarrollo, son los principales objetivos del programa Jóvenes en Red, que a partir de agosto del año 2012 se ejecuta en las zonas metropolitanas de Montevideo, Canelones y San José.

Caracterización del programa Jóvenes en Red

Desde sus inicios se planteó como un dispositivo interministerial, en el cual confluían varios organismos del Estado que supuestamente debían hacer sinergia en torno a esta política. Más allá de esta salvedad, el encargado de ejecutar dicho dispositivo debía ser el Ministerio de Desarrollo Social (en adelante Mides). El carácter de programa socioeducativo, que tenía salir a la búsqueda de las poblaciones objetivo, determinó su diseño con características de abordaje de proximidad, lo que implica un movimiento diferente para la llegada de la institucionalidad al sujeto. A diferencia de otros muchos programas educativos formales o no formales, Jóvenes en Red está delineado para la aproximación del Estado a los contextos barriales donde viven los adolescentes y jóvenes con determinadas características, que le permitirían, en un principio, ser los beneficiarios. Jamoulle (2008) define al trabajo de proximidad como «las actitudes profesionales que permiten acercarse, entrar en contacto y construir relaciones con públicos vulnerables y alejados de las instituciones»; refiere a «trabajar con» y «los más cerca posible del usuario». (p. 42)

Este tipo de dispositivos implican un exigente trabajo vincular que permita entablar una relación educativa para luego desarrollar un *acuerdo educativo* en conjunto y de forma voluntaria entre el operador del programa y el joven o adolescente.

El perfil del beneficiario apunta a personas de entre catorce y veinticuatro años de edad con Ciclo Básico incompleto que, al momento de ser contactado, no debe encontrarse estudiando formalmente o desarrollando alguna tarea remunerada dentro de un contexto de formalidad. La amplitud de este perfil y el universo de variables y características que implica exige al programa el desarrollo de un abordaje individualizado. Esta dimensión individual del abordaje trasciende el área laboral y educativa para desplegar acciones teniendo en cuenta la integralidad del sujeto. Es decir, la salud, la documentación, el acceso a prestaciones sociales y la circulación social del beneficiario son áreas a considerar y por las que hay que actuar para garantizar el desarrollo pleno del adolescente o joven. Es pertinente destacar que la población que pretende abordar el programa se encuentra en condiciones de extrema vulnerabilidad social y que el no acceso al mundo laboral o educativo es una consecuencia más del proceso de retraimiento de poblaciones que no acceden a servicios públicos, como, por ejemplo, transitar por la ciudad o consumir bienes culturales valiosos para la época.

Para este tipo de programas, el trabajo en territorio desde una lógica de proximidad es la única forma de llegar a determinada población para la cual el barrio o su hogar es su ámbito de permanencia y desarrollo.

Al abordaje individual hay que sumar dos áreas de intervención más, la grupal y la comunitaria. En el aspecto grupal, el principal objetivo es motivar espacios dentro del barrio y fuera de él que sirvan de ámbitos educativos donde los sujetos se encuentren con sus pares. El encuentro con otros es fundamental para el desarrollo y aprendizaje en adolescentes y jóvenes; allí se despliegan dinámicas y procesos educativos que difícilmente se desencadenen en la relación educativa entre los operadores del programa y los participantes. Con respecto a la dimensión comunitaria, se considera necesario generar espacios de encuentro e intercambio con instituciones y organizaciones de la zona con el objetivo de mejorar las condiciones de llegada y permanencia de los adolescentes y jóvenes a ellos, así como también conectarlos con la oferta educativa, cultural y artística existente en territorio. El conocimiento de los recursos de los que dispone la comunidad permitirá un mejor trabajo con la red y una mejor utilización de esos recursos territoriales. Además, las actividades en conjunto dentro del territorio potencian y masifican acciones que permiten su acceso a la mayor parte del barrio, visualizan el trabajo que se desarrolla en él, así como también favorecen la participación de la comunidad en actividades

que habilitan el disfrute, el aprendizaje y la discusión de temáticas de interés común entre los ciudadanos.

Los equipos de atención territorial están compuestos por tres operadores sociales (con formaciones diversas en el ámbito de las ciencias sociales) donde uno de ellos cumple con la función de coordinar el equipo y un cuarto elemento que realiza las tareas administrativas. Cada uno de estos operadores trabaja con veinte adolescentes y jóvenes que cumplen con el perfil de beneficiario ya descrito. Las etapas previstas en el marco del proceso del programa son cuatro.

La primera etapa es de captación; los equipos ya establecidos en el territorio despliegan diversas estrategias para tomar contacto con grupos de adolescentes y jóvenes con el objetivo de presentar el programa y, con la información debida, estos deciden participar o no. Es importante destacar que la adhesión a Jóvenes en Red es voluntaria, pero se les pide ciertos niveles mínimos de compromiso con un proceso que se realiza con el operador y que incide en la cotidianidad del sujeto. Los beneficiarios llegan a través de tres posibles canales, a saber: captación en recorridos o actividades que generan visibilidad en el barrio (involucra a vecinos, familiares, los mismos jóvenes); derivación directa de instituciones ya establecidas en territorio (por ejemplo, INAU, Liceos, UTU, Centros juveniles); y a partir de la base de datos del Mides y la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (en adelante DINEM) que reúne información adquirida en visitas realizadas por el Mides, la que dispone el Banco de Previsión Social (en adelante BPS) y otros organismos del Estado. Los operadores proporcionan todo tipo de información sobre los usuarios de los programas que alimentan la base de datos de los sistemas informáticos; este tipo de acciones permiten conocer en profundidad las características, los avances y las problemáticas de las personas.

La segunda y tercera etapa refieren a la realización de un acuerdo educativo que funda el inicio de la intervención; este documento tiene un carácter más que nada simbólico, ya que no tiene otro sentido que el de marcar el inicio de una estrategia de trabajo con metas a mediano plazo. Estructura las acciones a desarrollar, a modo de *contrato pedagógico* se definen las prioridades donde el joven es el protagonista en el intercambio con el operador, él decide y opta considerando sus intereses y necesidades, siendo este el primer acto educativo de la intervención. El acompañamiento y seguimiento de las gestiones que se van definiendo, además de espacios de entrevistas individuales para identificar dificultades, intereses e intercambiar ideas, son las principales herramientas de trabajo en el espacio de abordaje individual.

La cuarta etapa del programa es el egreso. La finalización de la intervención ocurre como consecuencia del cumplimiento total de las metas pautadas con el sujeto o del cumplimiento parcial por su desvinculación a causa de motivos tales como falta de interés o mudanza, por ejemplo. El plazo de finalización del vínculo varía dependiendo de la celeridad con la que se van alcanzando los objetivos, aunque existe un plazo máximo de intervención.

Pensando en términos de política social, la metodología de proximidad surge en el Uruguay con los programas de atención a niños y niñas en situación de calle a cargo del antiguo Consejo del Niño, antecesor del hoy Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (en adelante INAU). La necesidad de una metodología flexible, en movimiento, que permitiera salir de las instituciones para buscar a los posibles beneficiarios exigía cambios en las técnicas de abordaje. Otra característica en este tipo de programas es que tienen independencia técnica, tanto los equipos de trabajo como en el accionar directo de los operadores sociales. Pues a partir del conocimiento particular del adolescente o joven se puede concebir una propuesta que se adapte al sujeto de forma singular con el objetivo de modificar su situación de riesgo. El énfasis de la intervención se encuentra en el carácter educativo, entendiendo la educación como promotor de cambios para trascender situaciones de exclusión social.

Problemas y preguntas de investigación

Las interrogantes planteadas a continuación surgen del cuestionamiento ético-político de un profesional que supo ser parte del programa Jóvenes en Red, tensiones que se hacen carne entre las necesidades de los adolescentes y jóvenes en contexto de exclusión social y las limitaciones y posibilidades que ofrece la política social, es decir, el Estado.

La diversidad de situaciones existente entre los adolescentes y jóvenes que potencialmente son beneficiarios de Jóvenes en Red requiere el despliegue de una política que considere en su diseño e instrumentación estas complejidades. Teniendo en cuenta que el programa exige un abordaje individualizado de todas las dimensiones a trabajar con cada sujeto (área social, laboral y educativa) en un lapso de tiempo de entre dieciocho y veinticuatro meses, surgen algunas preguntas que son las que motivan la presentación de este proyecto de investigación:

- ¿Qué características tienen las acciones que despliega el operador en territorio para alcanzar los objetivos planteados?

- ¿La intervención que se desarrolla promueve procesos educativos en los sujetos que participan del programa?
- ¿Qué lugar ocupa el componente educativo en los diferentes equipos territoriales a analizar?
- ¿Qué obstáculos identifican los educadores en el desarrollo de su tarea? ¿Qué estrategias utilizan para sortearlos?

Como se puede apreciar, son varias las interrogantes en torno al funcionamiento del programa, su alcance y sus logros respecto a los objetivos explicitados; en otra dimensión, también hay interrogantes en torno a lo metodológico. El punto de tensión está ubicado a la interna del programa, ya que el ratio de atención es de un operador cada veinte adolescentes y jóvenes. En principio, se estima como muy difícil de sostener, sobre todo, si el objetivo es la proximidad.

La intención del presente trabajo es dar respuesta a estas preguntas; la exploración quizás nos conduzca a nuevas interrogantes que, en definitiva, son el motor de búsqueda de todo investigador comprometido con la realidad social de su época.

Objetivo general

Comprender los procesos de trabajo social y educativo en la implementación del programa Jóvenes en Red en Costa de Oro y Tacuarembó.

Objetivos específicos

Comprender la incidencia del componente pedagógico en la intervención en el marco del Programa Jóvenes en Red. Analizar la tensión entre los requerimientos de atención —cantidad de beneficiarios por equipo— y las intervenciones individualizadas que se realizan en territorio. Conceptuar los elementos que habilitan e inhabilitan el desarrollo de prácticas educativas dirigidas hacia los adolescentes y jóvenes participantes del programa.

Algunas puntualizaciones

Los objetivos de la investigación se encuentran estrechamente ligados al objeto de estudio que se define en un proceso de negociación que involucra a la coordinación del programa y al investigador en cuestión. Durante dicho proceso empiezan a intermediar variables previamente establecidas y garantizadas para el desarrollo del trabajo de campo y supeditadas por las posibilidades materiales y simbólicas de Jóvenes en Red. De alguna forma, se establece una negociación en la cual el equipo de gestión establece determinadas opciones y el investigador pauta determinadas variables que deberían estar en juego en territorio y allí se transita un camino arduo entre las mejores condiciones que —a priori— considera quien lleva a cabo el estudio y las posibilidades de acompañamiento que tienen los dispositivos en territorio.

Más allá de que, en principio, es una negociación asimétrica, ya que el que instaure las condiciones es el equipo de gestión programático, las reuniones de coordinación siempre se dieron en un clima cordial y de escucha ante los requerimientos establecidos para el normal desarrollo del estudio. Asimismo, debemos puntualizar que fue necesario flexibilizar los requerimientos previos, lo cual implicó ajustar la metodología de abordaje y los objetivos en cuestión. De esta forma se definió que la muestra estuviese orientada a equipos por fuera de la zona metropolitana, ya que estos equipos se encontraban, en su inmensa mayoría, con menores posibilidades de acompañamiento, muchos de ellos con falta de profesionales o con procesos previos de acompañamiento en investigaciones externas.

Uno de los requisitos de la investigación estaba asociado a la búsqueda de heterogeneidad disciplinar en torno a los profesionales que se desempeñan en territorio, lo cual fue difícil de garantizar, dadas las características de los equipos existentes. Sin duda, hubiese sido de relevancia para el presente estudio encontrar equipos que, en su configuración, estuviesen integrados por profesionales con bases formativas asociadas a lo pedagógico. Pero lo cierto es que no se pudo contemplar ese requerimiento, lo cual no invalida el proceso de trabajo de campo o el análisis posterior, simplemente es parte de las definiciones que implicaron abordajes alternativos para ciertas interrogantes que se ajustaran al material de estudio con el que se contaba. La diferencia estuvo en la necesidad de flexibilizar los requerimientos y concordar objetivos y metodologías de investigación, lo cual se configuró como un proceso de aprendizaje en sí mismo para el encargado del estudio.

Consideraciones éticas

La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario, remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo. (Foucault, 1978)

Desde esta perspectiva, la educación se posiciona como un acto netamente humano, fundamental en el proceso de formación de los recién llegados. Según Rebellato (1997) «nadie nace espontáneamente autónomo, precisamente en la medida en que todos reproducimos las imágenes y las relaciones predominantes en la sociedad que vivimos». (p.31) En este contexto, las valoraciones éticas sobre el accionar profesional, desde la formación académica hasta el desempeño técnico de quien investiga, cobran un sentido fundamental en el diseño de las prácticas educativas. La educación se configura como acto político, dado su carácter intencionado y transformador de las realidades de los sujetos. Existe una tensión inherente al quehacer del educador entre los procesos de construcción de ciudadanía y la gestión de las acciones dirigidas al control social de determinadas poblaciones que, en este caso particular, están en contextos de vulnerabilidad social.

Dadas las características del objeto de estudio, es necesario el acercamiento a las dinámicas que se despliegan para llegar a conclusiones en profundidad que puedan transformarse en insumos que permitan pensar las condiciones de ejecución de los programas de proximidad. Estos procesos deben darse progresivamente y analizando en forma constante las repercusiones en los participantes. A partir de un abordaje de corte etnográfico sostenido en el período de tiempo estipulado, se puede generar un análisis situacional que enriquezca el dispositivo institucional y, por consiguiente, mejorar las intervenciones y posibles trayectorias de los adolescentes y jóvenes por el programa.

La rigurosidad metodológica con la cual se ejecutaron las diferentes instancias del trabajo de campo así como también la utilización de las herramientas adecuadas para afrontar situaciones de malestar o incomodidad, fueron aspectos fundamentales durante el desarrollo de la investigación. El principal objetivo es el respeto a los derechos humanos a través de la aplicación de las normas vigentes en torno a los estudios sobre Investigación en seres humanos, según el Decreto 379/008. (Ministerio de Salud Pública, 2008)

Con respecto a la valoración de riesgo del presente estudio, debemos partir del mayor de los respetos y cuidados por los participantes que forman parte de él. Se utilizaron los recursos necesarios para garantizar la protección y el anonimato de los datos personales de los adolescentes, jóvenes y adultos que concurrieron a las diferentes instancias de la investigación. Desde el inicio se explicó la importancia y los objetivos de la investigación en curso así como los diferentes momentos del trabajo de campo que involucró los espacios de la propuesta en cuestión.

Otros aspectos fundamentales del encuadre previo fueron la explicitación del carácter voluntario de la participación y la privacidad de los datos personales. Desde el momento de la solicitud de su colaboración se les leyó, tanto a los jóvenes como a los adultos participantes, el consentimiento informado que explicita el marco institucional, los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación y su carácter de anónima. La participación en la investigación no conlleva beneficios directos. Se acordó con los educadores del equipo que al finalizar el estudio habría espacios de devolución de la investigación con los participantes, espacio en el cual se seguirán las directrices de protección de identidad, anteriormente expuesta.

Esta estrategia de llegada a los equipos territoriales tuvo como principal intencionalidad reducir las posibles incomodidades que puede acarrear el ingreso de un agente externo a los espacios de desarrollo de la propuesta, cuidando los climas y espacios a través de la progresividad de la participación del investigador.

Teniendo en cuenta las características de la investigación, se considera poco probable la manifestación de situaciones de angustia o desborde ocasionados por los diferentes espacios propuestos por el investigador. Igualmente, se acordó previamente con el equipo territorial ciertas pautas de cuidado y de acompañamiento ante cualquier emergente. A partir de la concreción de las instancias del trabajo de campo, se realizó seguimiento y orientación ante posibles repercusiones desencadenadas a partir de la participación de los adolescentes y jóvenes en las entrevistas individuales; este proceso estuvo coordinado con los referentes de la propuesta territorial. Ante alguna manifestación de angustia o incomodidad durante el proceso, existió la posibilidad de suspender la entrevista. Si durante el proceso o en el posterior desarrollo de la investigación se manifestara algún tipo de malestar, se coordinarían acciones con los dispositivos de cuidados dentro del programa o con los recursos institucionales de salud frecuentados habitualmente por los participantes del programa.

Cabe destacar que luego de varios meses de terminada la fase empírica de la investigación, no se observó síntomas de malestar o angustia como consecuencia de las instancias por las cuales transitaron los participantes del programa involucrados en este estudio.

Abordaje metodológico

Para acceder a la información, a las prácticas e interacciones que tienen lugar en el marco del programa fue necesario pensar en profundidad las formas de acceso al conocimiento necesario para el desarrollo del presente trabajo. Poder comprender las formas de relacionamiento, las variables que están en juego en el encuentro y en la relación educativa implicó la construcción de un abordaje metodológico preciso y singular para llegar a conocer y responder a las inquietudes planteadas en el inicio. Sin duda, para adentrarnos en las formas relacionales, en los componentes educativos y pedagógicos del programa y, más específicamente, en los despliegues territoriales en Costa de Oro y Tacuarembó, fue ineludible promover formas de acceso al objeto de estudio que permitieran una profundidad relevante a la hora de observar y analizar las diversas aristas puestas en interacción en torno al desarrollo territorial del programa.

La metodología de abordaje investigativo seleccionada para este estudio tuvo características cualitativas desde una perspectiva etnográfica. El porqué de esta decisión no es azaroso, sino que responde a una exhaustiva indagación y búsqueda de las mejores herramientas para responder a las preguntas sobre las que se basa la presente indagación. La metodología de investigación etnográfica, según Guber (2001), «supone dar cuenta de su triple acepción de enfoque, método y texto». (p.11) La etnografía denota su carácter profundo más allá de una técnica de abordaje, la aproximación e implicancia en el texto permite una llegada y un compromiso con la investigación social que deja en evidencia su carácter político, alejado de la mirada del *investigador de escritorio*; abordaje comprometido con esa realidad que se estudia y decidida a aportarle nuevas miradas. Desde esta perspectiva, el trabajo de campo se erige como una herramienta de conocimiento fundamental. «La búsqueda del conocimiento del punto de vista de los sujetos y la singularidad del posicionamiento del investigador abren nuevas posibilidades para el conocimiento de la realidad social». (Ameigeiras, 2006, p. 9)

En un primer momento se consideró emplear la estrategia de muestreo y selección entendiéndola como el criterio metodológico que define dónde realizar el corte del estudio (Goetz y Lecompte; 1988) con el objetivo de abarcar distintos escenarios y características

poblacionales con las cuales se ejecuta el programa. Los criterios de selección para el estudio fueron los siguientes: diferentes territorialidades (menos próximas a la zona metropolitana del país), diversidad disciplinar en los equipos (equipos técnicos integrados con trabajadores sociales, educadores sociales y psicólogos) y adolescentes y jóvenes con identidad de género heterogeneas (varón, mujer, trans). La intencionalidad de dicha selección fue abarcar los diferentes escenarios y sujetos que allí confluyen para llegar a conclusiones representativas de la realidad al finalizar la investigación. Existió la intencionalidad expresa de generar un estudio con equipos territoriales alejados de la centralidad capitalina para comprender las formas de operar desde la lejanía del centro de influencia, es decir, del Instituto Nacional de la Juventud (en adelante INJU) y del caudal de oferta educativa, laboral y cultural que se encuentran fuertemente concentradas en la capital del país.

La estrategia de llegada a campo implicó, en un primer momento, el análisis de casos para comprender el despliegue, las características y las diferencias de los dos dispositivos institucionales seleccionados. La metodología de estudio de caso permite el abordaje de las complejidades de los procesos que se generan a la interna de los espacios programáticos con un instrumental flexible y adaptable a las circunstancias en las que se despliega (Stake; 1998). A su vez, la batería metodológica seleccionada habilitó una heterogeneidad de formas de acceso al objeto de estudio que permitió su aproximación y análisis en diversas capas, con profundidad y énfasis dispares. A partir del estudio de casos de los equipos territoriales de Costa de Oro y Tacuarembó se establecieron conexiones que podían trazar aspectos en común, similitudes, divergencias y procesos particulares dependiendo de los elementos analizados. Lo que permitió la construcción de un desarrollo analítico que enriquece el proceso reflexivo y permite la producción de un material académico con aportes significativos para pensar las políticas sociales de proximidad.

La observación del contexto y de sus actores permite conocer las formas de interacción entre sí y las herramientas que usa cada equipo técnico, el análisis de cómo se transitan las tensiones éticas entre política educativa y dinámicas de control social, las diferentes formas que toma lo *pedagógico* en territorio, la incidencia del marco institucional en el cual se despliegan dichos elementos, entre otras cosas. La lectura de documentación relevante también formó parte de esta etapa, lo cual es fundamental para el proceso de aproximación y conocimiento, pues aporta matices en torno a los discursos latentes en la implementación metodológica en estos territorios. Así como también fueron insumos valiosos para la presente investigación el

conocimiento de las planificaciones y evaluaciones llevadas a cabo por los equipos territoriales y el acceso a los proyectos educativos individuales de los adolescentes y jóvenes.

Por otra parte, las entrevistas semidirigidas y en profundidad permitieron la construcción y comprensión de los procesos experimentales y formas de sentidos en torno a las trayectorias de los participantes del programa. Nos proporcionaron diversas capas y ópticas de análisis de la experiencia a partir de la toma de contacto con los profesionales que trabajan en el programa y con actores que coordinan con los equipos territoriales desde otros dispositivos institucionales de educación formal-universal y programas focales. Estos últimos dotan al presente estudio de una mirada periférica y comparativa en torno a los adolescentes y jóvenes que llegan a los dispositivos que representan diferencias y similitudes, entre otros aspectos.

Posicionado desde una perspectiva constructivista, entendemos el contacto con las personas y con los dispositivos de intervención como una *construcción* a partir de la multiplicidad de elementos a considerar en el marco de la observación y análisis del investigador. En contraposición a otras corrientes, el acceso al territorio y al conocimiento se encuentra en constante evaluación para llegar a formas de acceso que permitan el esclarecimiento de las incertidumbres y el cuidado de los sujetos involucrados.

Reconocer la tensión moral, la ambigüedad ética, implícita en el encuentro entre antropólogo e informante, y ser todavía capaz de disiparla a través de nuestras acciones y actitudes, es lo que el encuentro reclama a ambas partes si es que quiere ser auténtico, si es que quiere darse efectivamente. Y descubrir esto es descubrir algo muy complicado y no del todo claro acerca de la naturaleza de la sinceridad y la insinceridad, la autenticidad y la hipocresía, la honestidad y la autodecepción. (Geertz, 1996, p. 62)

La reflexividad en el marco de una investigación etnográfica es primordial, ya que nos ubica dentro del texto con nuestras propias concepciones teóricas, es «una relación intersubjetiva, productora de sentido y determinante del producto final escrito». (Apud, 2013, p. 225) En otros términos, nos referimos a la implicancia del investigador que en esta oportunidad es doble considerando su involucramiento como etnógrafo y como extrabajador que se desempeñó en el programa Jóvenes en Red, aspectos ponderados en los momentos de entrada al campo, así como también en el análisis previo y posterior del producto generado.

En lo que refiere al trabajo de campo, en la primera etapa tuvo lugar la presentación del investigador en el territorio a los diferentes actores que confluyeron allí. Le siguió una segunda etapa de aproximación a las instancias de ejecución del programa en territorio, individual y

grupal. Las herramientas de aproximación fueron la observación participante, el registro en cuaderno de campo, el análisis de documentación y las entrevistas en profundidad (semiestructuradas) con los profesionales y con los adolescentes y jóvenes del programa, además de actores relevantes de instituciones educativas y programas formales en coordinación con los equipos territoriales parte del estudio, seleccionados previamente con el fin de diversificar las características de los informantes a partir de sus trayectorias en el programa. Luego sobrevino la etapa de análisis y sistematización de la información relevada, para la cual el investigador se retiró del campo.

Acceso y recolección de la información

El acceso y la recolección de información implicó el despliegue de toda la metodología anteriormente descrita en distintas fases que tuvieran en cuenta las mejores formas de acceso al material de estudio y el cuidado de las personas involucradas en el proceso de la fase empírica.

En un primer momento se generaron espacios de intercambio con los equipos territoriales para explicitar el encuadre institucional del estudio, el objetivo de la investigación, los requerimientos metodológicos y, al final, lo que se esperaba de la colaboración de los equipos durante el estudio. Estas instancias transmitieron, ante todo, claridad y rigurosidad metodológica, seriedad en el abordaje sin caer en culpabilización o en juicios de valor acerca de la tarea de los técnicos que allí se desempeñan. Además, fue indispensable coordinar ciertos cuidados con los profesionales para no alterar los procesos grupales e individuales de aquellos adolescentes y jóvenes que serían protagonistas de las entrevistas.

Posteriormente se les brindó un pequeño resumen sobre los aspectos de la investigación. Luego de acordadas las formas de ingreso al campo, se estableció el cronograma en el cual se contempló los espacios de observación y las entrevistas individuales. Los equipos territoriales brindaron sus planificaciones programáticas del último año, lo cual fue un insumo indispensable para el análisis comparativo de lo planificado y lo ejecutado, además de buscar en las narrativas allí plasmadas insumos que sirvieran para pensar los procesos de construcción de la propuesta metodológica con énfasis en la intervención y concepción del sujeto de intervención.

A partir del plan de llegada a los territorios se trabajó sobre los aspectos vinculados a la selección de los adolescentes y jóvenes que participarían de las entrevistas. El criterio de selección estuvo sujeto a que pudieran dar cuenta de una experiencia, un tránsito por el

dispositivo; para ello era fundamental que tuvieran un período de tiempo significativo participando de la propuesta, al menos un año o que fueran egresados del programa. Para el acceso a las construcciones simbólicas que generan estos sujetos a partir del intercambio con un extraño, se valoró significativamente que los convocados a estos espacios fueran sujetos con determinadas capacidades oratorias, que pudieran dar cuenta de su proceso a partir de las preguntas realizadas. Se buscó ser equitativos en la cantidad de adolescentes y jóvenes por sexo y, además, se buscó incluir a jóvenes con identidades de género distintas de la heteronormatividad. Pero esto último no fue posible porque el programa no tenía vínculos en ese momento con personas con esa característica.

Durante el proceso de entrevistas, los cuestionarios fueron diferentes dependiendo del lugar que se ocupara dentro o fuera del dispositivo programático, es decir, que la búsqueda era diferente, aunque el objetivo era el mismo. Se realizaron entrevistas a adolescentes y jóvenes con un recorrido temporal que pudiera dar cuenta de un proceso, si bien no era necesario, en el caso de sujetos egresados, que hubieran alcanzado las metas programáticas. De esta forma se enriquecía la muestra a partir de la diversidad de trayectorias analizadas. Con respecto a los técnicos que se desempeñaban en estos equipos, se buscó tener la mayor amplitud respecto a disciplinas profesionales de las cuales provenían para llegar a analizar diferencias o similitudes en torno al desempeño del rol dependiendo de sus formaciones académicas. A su vez, se entrevistó también agentes externos al programa, pero con una experiencia significativa en torno a la articulación y coordinación de acciones con los equipos de Jóvenes en Red. Es así que se realizaron entrevistas a docentes de liceos, educadores del plan Formación Profesional Básica de UTU y del plan Uruguay Trabaja del Mides.

Más allá de los enfoques de los cuestionarios diseñados para la indagación y acceso a la información, se pueden establecer bloques de análisis que guiaron las preguntas, con énfasis dependiendo de las características del entrevistado y del rol que desempeñaba en el marco del programa en cuestión. Estos bloques de indagación y posterior análisis son los siguientes: qué transmite Jóvenes en Red; qué aspectos están mediando o circundando la relación educativa; cuáles son los obstáculos que se identifican en el desarrollo de la tarea del educador; qué encuentran en Jóvenes en Red los adolescentes y jóvenes que participan de la propuesta; y, por último, qué características tienen las acciones que despliegan los educadores en territorio para alcanzar los objetivos planteados.

Con algunos matices y énfasis, esta fue la estructura que posibilitó pensar y orientar el proceso de indagación a partir de entrevistas estructuradas y semidirigidas para el acceso a un

material discursivo para la reflexión y el análisis en torno a los objetivos de la investigación. El relevamiento de datos a través de la metodología en capas (análisis documental, observación de actividades grupales, entrevistas semiestructuradas) permitió la construcción de unidades analíticas para la conversión de los datos arrojados por la metodología de abordaje en subcategorías conceptuales. Este proceso evidencia la construcción de categorías que permitieron un análisis constructivo y la comprensión desde una perspectiva reflexiva de los datos relevados. (Strauss y Corbin, 2002)

Los espacios grupales en los cuales se participó fueron acordados con los equipos territoriales y se explicitó quién era este agente externo, cuál era su cometido en estos espacios y en cuántas instancias iba a participar. Sin duda que el proceso de observación e interacción en espacios reglados, pero muy flexibles, con un alto grado de espontaneidad y naturalidad de las formas de interacción, tenían un valor significativo para la investigación. Es más que claro que el ingreso de un extraño a espacios de intimidad grupal podrían alterar los cursos habituales de gestión y contacto grupal. Igualmente, cabe destacar que la forma de ingreso y la explicitación de las pautas de tránsito del investigador en ellos, así como también el cuidado y el trato ameno y desde un lugar de confianza que ofrecieron los educadores, facilitaron la tarea, minimizando la alteración de la dinámica grupal.

Por último, se destaca el proceso de problematización y visibilización de la implicancia a la cual estaba sometido el investigador del presente estudio. Es relevante destacar que, como profesional que trabajó en el programa Jóvenes en Red, la investigación se vio atravesada por un proceso reflexivo constante, en el cual se buscó despejar las construcciones previas al proceso de investigación con el objetivo de clarificar los datos obtenidos y las hipótesis trazadas, en la búsqueda de minimizar la posibilidad de contaminar con concepciones y elaboraciones preexistentes.

CAPÍTULO I

Marco teórico

Modernidad, control poblacional y procesos de gobernanza

Los procesos de gestión de las sociedades a partir del surgimiento del Estado estuvieron íntimamente ligados a procesos de control y disciplinamiento de las poblaciones con el objetivo de normalizar y pautar las formas de convivencia, mantener cierto orden y permitir el desarrollo de las sociedades. Con ese objetivo, luego de la Revolución Francesa en Europa y en el siglo XIX en Uruguay, surgieron instituciones encargadas de gestionar, dirigir, legislar, educar y controlar a las sociedades de la época. (Foucault, 2006) A partir del origen de las instituciones modernas, surgen corrientes de estudios que analizan las tecnologías de gobierno que desarrollan los Estados para disciplinar y mantener el orden que permita una mayor adaptación al desarrollo del capital. Personas aptas para ser fuerza de trabajo y producción, pero también para ser fuerza de consumo, base del capitalismo. Estos estudios conocidos como de gubernamentalidad tienen como principal expositor a Michel Foucault.

El gobierno tenía que actuar sobre estas relaciones que estaban sujetas a procesos naturales y presiones externas, y estas debían ser entendidas y administradas usando un amplio rango de estrategias y tácticas para asegurar el bienestar de todos y cada uno. (Rose, O'Malley y Valverde, 2012, p. 120)

El conocimiento de las poblaciones fue y es crucial para concebir políticas centradas en su control y gestión con el cometido de administrar y delinear los ámbitos de la vida de los sujetos. A partir del perfeccionamiento del *arte de gobernar*, se fueron generando nuevos dispositivos que permitieron hacer frente a las problemáticas que surgían en la sociedad con el objetivo de gestionar los malestares. En este proceso se identificó que a través de políticas prevencioncitas se podía lograr que los sujetos internalizaran los sistemas de control, modificando el paradigma social, ya que el control de las poblaciones transitaba desde un control externo a ellas hacia la interiorización de formas de control a partir de lo que Foucault (1978) pasó a llamar «tecnologías del yo».

A partir de la expansión de modelos de desarrollo económico en los cuales se maximiza las ganancias que se adquieren, el uso de tecnologías suplen la fuerza de trabajo humana y provocan reducciones de puestos de trabajo, lo que aumenta las tasas de pobreza y poblaciones excluidas del ejercicio pleno de sus derechos; y, por ende, crece la conflictividad social y el malestar de esos sectores poblacionales ponen en riesgo el orden social. Al decir de Guattari y Rolnik (2006):

El capitalismo mundial integrado se afirma en modalidades que varían de acuerdo con el país o con el estrato social a través de una doble opresión. Primero, por la represión directa en el plano económico y social, el control de la producción de bienes y de relaciones sociales a través de medios de coerción material externa y de la sugestión de contenidos de significación. La segunda opresión, de igual o mayor intensidad que la primera, consiste en que el capitalismo mundial integrado se instale en la propia producción de subjetividad: una inmensa máquina productiva de una subjetividad industrializada y nivelada a escala mundial se ha convertido en una realidad sobre la base de la formación de la fuerza colectiva de trabajo y de la fuerza de control social colectivo. (p. 54)

Procesos de filiación, comunidad y educación

El ser humano como especie animal convive con los demás seres vivos que habitan el planeta. La presencia de la especie humana no pasa inadvertida en relación a los demás animales, ya que tiene particularidades propias y únicas en el reino animal que saltan a la vista. Una de las características primordiales es su condición de ser *temporal*, es decir, que es un ser con historia que se construye en su relación con el pasado. A diferencia de los animales, que son atemporales, vive en el presente su cotidianeidad. En este sentido, afirma Freire (1985):

A diferencia de los hombres, los animales simplemente están en el mundo, y son incapaces de objetivarse a sí mismos o al mundo. Viven una vida sin tiempo, los hombres, por el contrario, pueden superar esta adherencia y trascender el mero ser en el mundo, añaden a la vida que poseen la existencia que construyen ellos mismos. Por lo tanto, existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse. (p. 86)

Producir, transformar, crear, comunicarse, con y para un *otro*, es uno de los diferenciales que distingue a la especie humana del resto de los seres vivos. La existencia tiene sentido en tanto hay un *otro*, un semejante, en el cual me reflejo, con el cual me relaciono. Es que el ser humano

es un *ser social*, no se puede separar su existencia en tanto se relaciona y convive con otros dentro de un sistema de relaciones que ha cambiado constantemente desde el origen de la especie y que ha reglado la convivencia en las diferentes sociedades.

Pero estas características propias del ser humano no vienen incluidas con el nacimiento del niño. El *cachorro humano* viene desprovisto de estas facultades. Para ello es fundamental su entorno próximo; su familia y los ámbitos de socialización primaria son esenciales para que el niño adquiera los ritos, las costumbres, los hábitos de la sociedad en la cual vive.

El proceso por el cual las generaciones adultas transmiten al recién llegado su legado cultural e histórico, así como las costumbres y formas de dicha sociedad para incluirse en ella, es la educación. Núñez (1999) conceptualiza a la educación como «cierto proceso de transmisión (profundamente incompleto) a través del cual las generaciones adultas despliegan las responsabilidades que le son propias, a saber: posibilitar el acceso de las nuevas generaciones al mundo humano». (p. 54)

La educación surge como el proceso primario de transmisión de estos saberes fundamentales para que el recién llegado genere sus primeros lazos sociales y pueda iniciar su tránsito por el espacio social amplio de su época. Pero estos conocimientos no son cualquiera, son una pequeña parte, un recorte del universo simbólico que se encuentra dentro de lo cultural amplio, pensando el concepto de cultura surge la definición de García Canclini (2004), para quién «la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumos de la significación en la vida social». (p. 34)

Es decir, la cultura se encuentra en casi todas las producciones que genera el ser humano, en los objetos materiales, en las creencias, en los idiomas. Los cuales pasan por diferentes procesos de significación y de uso según la sociedad.

Proceso fundacional y formas de gobierno en Uruguay

Desde el surgimiento de la democracia como forma de gobierno y organización de las sociedades, ha existido la necesidad de pensar la situación de los sectores más desfavorecidos en términos materiales. Esta intencionalidad estaba orientada a la prevención y control de determinados contingentes poblacionales capaces de generar acciones que atentaran contra la propiedad privada y la vida de otros ciudadanos. Así, se percibe a ciertos sujetos como

potenciales amenazas a partir del no acceso a bienes y servicios, provenir de contextos familiares violentos y uso de drogas, entre otros aspectos. La transformación de las sociedades democráticas industriales devino en la necesidad de reorganizar e instruir a grandes cantidades de poblaciones que se encontraban ociosas o parcialmente ocupadas. La modernización y la tecnificación de la producción en masa a partir de la Revolución Industrial generó la necesidad de un cambio profundo en las subjetividades de las sociedades de la época que permitieran la maximización de las capacidades productivas de la mano de obra. En Uruguay, este proceso se forjó a fines del siglo XIX con una batería de acciones promovidas por los gobiernos de la época que produjeron el advenimiento de normativas e instituciones que tenían como principal objetivo la reorientación y el disciplinamiento de las conductas de grandes sectores de la sociedad de la época. «Estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y se les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se pueden llamar las *disciplinas*». (Foucault, 2002, p 141)

El paulatino proceso de masificación de la matrícula escolar así como las modificaciones en la currícula de los cursos ponían énfasis en el control de los cuerpos y la formación moral de los niños. La modificación de nuevos códigos penales, el surgimiento de la policía, la propiedad privada y los hospitales fueron parte de una ingeniería gubernamental en pos de la formación de una sociedad nueva.

Los flujos migratorios provenientes de Europa a causa de grandes epidemias, guerras y hambrunas provocaron el incremento poblacional de Montevideo y con ello los desajustes sociales a partir del desborde del agente continentador primario de los sujetos, la familia. Se empieza a evidenciar un mayor número de menores en situación de desprotección y el Estado uruguayo de forma tímida y poco planificada inicia una serie de acciones vinculadas a la atención de este tipo de problemáticas. Estos niños y niñas se encontraban sin la tutela de adultos y muchos de ellos incurrían en actividades delictivas o de mendicidad para satisfacer sus necesidades. Situaciones que eran derivadas a las instituciones religiosas para su atención, pues contaban con hogares de veinticuatro horas para albergarlos desde una lógica punitivista y de encierro.

Los procesos de transición de sociedades y Estados recientemente fundados y con una necesidad urgente de establecer cambios en la población que permitiesen hacer frente a los desafíos mundiales de mayor industrialización, mejora y aceleración de la cadena de producción, trajeron aparejados otros procesos en el seno de la comunidad. En la medida en que fueron surgiendo las instituciones a principios del siglo XX, se buscó la forma de enfrentar

los desafíos que provenían del constante cambio social, cultural y económico que traía la modernización, el flujo de capitales y los nuevos patrones de socialización.

La búsqueda de formas de satisfacer las demandas y resolver las problemáticas emergentes, muchas veces, eran acciones desarticuladas y de bajo impacto que daban cuenta de un formato de organización muy novel y con respuestas que carecían de incidencia sobre las necesidades poblacionales. La conformación de un Estado con un fuerte aparato de respuesta se fue desarrollando con el transcurrir del siglo XX a la par de la consolidación de las instituciones públicas y la creciente organización y modernización de las sociedades a partir de la llegada de capitales extranjeros con el objetivo de invertir en el país. El Estado uruguayo ejerció una fuerte incidencia en la generación de obras de infraestructura que dinamizaron y potenciaron la economía interna del país. Este proceso de cambio en torno a la matriz productiva, económica y social tuvo una fuerte repercusión en las vidas cotidianas de las poblaciones más necesitadas, las cuales servían de fuerza de trabajo para las industrias que se instalaban en el país. Los núcleos de sostén de estos sectores fueron las comunidades y, en una primera línea, las familias que, muchas de ellas, se vieron fuertemente impactadas por estos procesos macropolíticos que generaban nuevas prácticas organizacionales.

En muchos casos, el fuerte crecimiento económico del país no estuvo asociado a un mayor bienestar material de la población. Los procesos de desigualdad social son y serán parte indisoluble de los regímenes capitalistas que ayer y hoy nos gobiernan. En palabras de Marshall (1997), «la pobreza es un ingrediente necesario e indispensable de la sociedad sin el cual las naciones y las comunidades no podrían existir en un estado de civilización». (p. 314)

Procesos segregativos y desafiliación social en Uruguay (1970-2019)

Desde hace más de un siglo la sociedad uruguaya vive en un sistema que reproduce constantemente desigualdades sociales, aunque con períodos en los cuales el acceso a bienes y servicios se vuelve más democrático, dependiendo de los vaivenes del capitalismo de la región. Cuando las crisis económicas se agudizan, la brecha entre los ricos y los pobres se amplía. Lo más desconcertante es que este mismo régimen político de organización, la democracia, se erige sobre el principio de igualdad entre los ciudadanos, pero claramente no lo son, muchos de estos ciudadanos viven sin las condiciones materiales necesarias para desarrollarse de forma integral.

El aspecto central de esta disyuntiva es que vivimos con la imagen ilusoria de una sociedad igualitaria y regidos por condiciones de vida fuertemente signadas por la concentración del capital y la concepción fáctica de que la meritocracia es un factor de ascenso social (o estancamiento) que permitiría a las clases menos pudientes acceder a otras condiciones materiales de vida. De alguna forma, responsabilizamos de su situación a los ciudadanos y a su capacidad de esforzarse, perdiendo de vista la relevancia e incidencia del punto de partida material y simbólico del que todos venimos y que nuestras trayectorias de vida están determinadas por el lugar en el cual nacimos y las posibilidades materiales, culturales y sociales que allí dispongamos para nuestro desarrollo como individuos. Dubet (2016) reflexiona en estos términos:

La igualdad y el mérito no solo son a priori contradictorios, sino que va de suyo que el verdadero reconocimiento del segundo exige la conquista previa de una igualdad básica a fin de que las circunstancias, y en especial el nacimiento, no borren por completo la expresión personal del talento. (p. 36)

La diferencia, en la actualidad, es que la experiencia de sentirse desigual se individualiza, cada sujeto por sí solo tiene responsabilidad sobre sus posibilidades de acceso y escala social, cuando, no hace mucho tiempo, las diferencias en el acceso se tramitaban de forma colectiva. Es decir, los sujetos se nucleaban en diferentes colectivos y eso les permitía demandar y movilizarse en pos de mejores salarios o acceso a la vivienda, por ejemplo. De alguna forma, la invisibilización de la lucha de clases, la desarticulación de forma paulatina de movimientos sociales que nucleaban a grandes contingentes de personas con los mismos derechos vulnerados, devino en este proceso de singularización de las responsabilidades sobre las condiciones de vida de cada sujeto, perdiendo de vista las problemáticas sociales como colectivas y evitando así la organización y movilización colectiva como un motor de cambio y visibilización de las inequidades sociales.

La pérdida de la capacidad de movilización, de conciencia y de valores que significaban concepciones identitarias colectivas, propias de grupos de personas con necesidades en común, llevaron, durante el transcurso de la historia reciente, a una paulatina pérdida de intensidad.

Mientras tanto, el Estado uruguayo posdictadura se encuentra en un proceso de reorganización de su matriz organizacional, luego de los diez años de gestión militar en el gobierno. Los desafíos en términos económicos y sociales implicaban decisiones que determinarían el futuro del país. El contexto internacional de liberación y globalización de las

relaciones internacionales conlleva una modernización en la matriz comercial y económica del país. El capitalismo mundial integrado iniciaba su etapa neoliberal caracterizada por una reducción de las competencias del Estado como regulador de las formas de funcionamiento del mercado, lo que significó, entre otras cosas, desregulación de las condiciones laborales y privatización de empresas nacionales; en definitiva, repliegue de sus obligaciones que repercutieron en las condiciones materiales de vida de los sectores más desfavorecidos.

Por otra parte, la familia como núcleo básico organizativo y de sostén de la sociedad se encontraba en un proceso de cambios que significaron su desestructuración en su conformación previa (Portillo, 1989) y en sus obligaciones como lugar fundamental para el ingreso de los sujetos a la vida social. Decaía su capacidad de sostener, retener y dar respuestas a las necesidades de sus integrantes, capacidades que la caracterizaron hasta mediados del siglo XX a partir de procesos de desintegración familiar e incremento de familias monoparentales, por ejemplo. Además de los grandes movimientos de inmigración interna que dirigieron flujos poblacionales hacia Montevideo, en respuesta a la escasez de oportunidades laborales en el interior del país.

El nuevo escenario de movilidad demográfica, la inestabilidad en las formas de organización familiar y la retracción del Estado como amortiguador de determinados procesos sociales, devino en el desamparo de grandes sectores de la población que se vieron desprotegidos ante un escenario hostil, que no les aseguraba el acceso al mercado laboral, a la vivienda y a la seguridad social. Las décadas del ochenta y noventa fueron signadas por procesos de guetización de poblaciones que no encontraban formas de integrarse plenamente a la sociedad.

Estos sectores se ubicaron en la periferia de la capital del país por la vía de la ocupación de territorios privados o municipales y a partir de la conformación de grandes aglomeraciones de viviendas precarias sin acceso regular a servicios de saneamiento, electricidad o agua potable. Estos nuevos formatos de pobreza trajeron aparejados un desmembramiento del tejido social, continentador de las sociedades, y con ello se agudizaron procesos de marginalización, violencia y exclusión de grandes sectores de la población.

Contexto histórico de la metodología de proximidad en Uruguay (1980-2019)

El abordaje de intervención metodológica de proximidad surge en Uruguay en la década del ochenta, simultáneamente con la irrupción de programas de atención a niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Varios son los antecedentes de este tipo de intervenciones que marcan un nuevo paradigma en el desarrollo de las políticas sociales. Modifican las formas de encuentro con las poblaciones objetivo y trascienden la concepción relacional, es decir, de ser meros receptores de personas salen a su búsqueda y al encuentro de los problemas. (C. Álvarez, 2002; Cal, 1996; Dellapiazza, 2003; Pierri, 1997; Stoppiello, 1996).

Los nuevos desarrollos metodológicos marcan un hito en la forma de los organismos encargados de la asistencia social. Estos fueron el Consejo Nacional del Menor, creado en 1937, luego, en 1987, el Instituto Nacional del Menor (en adelante INAME) y a partir de 2004 Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (en adelante INAU). Las instituciones encargadas de dirigir la política asistencial orientadas a la minoridad vulnerada contaban con dispositivos de gestión que, básicamente, recepcionaban las situaciones que terminaban siendo judicializadas, como, por ejemplo, situaciones de abuso, de abandono o infracción cometida por niños, niñas y adolescentes. De esta forma, el sistema de atención era el último eslabón de diferentes institucionalidades que tomaban contacto ante situaciones de vulnerabilidad infantil, signando a estos sujetos de corta edad con marcas vinculadas a la «desafiliación de lo común», señalando y distinguiendo «algunos niños de los niños» (Frigerio, 2008).

Este sistema se categoriza como de *espera y respuesta*, atendiendo las situaciones de riesgo en el momento que ocurrían. Los cambios que se suscitaron a partir de la década del ochenta se dieron a causa de hechos sociales que se empezaron a manifestar con mayor persistencia y se consideró que era necesario otro tipo de respuesta como lo fue la irrupción de metodologías de atención en proximidad.

Los programas de atención a niños, niñas y adolescentes en situación de calle surgen en 1986 como plan piloto, pero se instauran en 1989 de forma oficial. Fueron ejecutados en un principio por el INAME, y posteriormente por el INAU, pero paulatinamente fueron migrando de la órbita estatal para formar parte de proyectos gestionados íntegramente, o cogestionados en un modelo mixto, por organizaciones no gubernamentales (en adelante ONG). Tanto los proyectos ejecutados por el Estado como por las ONG tienen la particularidad de actuar en territorio en un formato comunitario y en zonas de circulación de capital como, por ejemplo, las zonas comerciales. Estas definiciones metodológicas partían de la investigación y análisis de

los procesos de tránsito y estrategias de subsistencia generadas por las poblaciones en situación de calle.

Los procesos de construcción programáticos están asociados a las particularidades de la realidad de ciertos sectores de niños, niñas y adolescentes que pasan una gran cantidad de horas fuera de su casa, básicamente, en zonas céntricas de la capital como forma de acceder a alimentos o dinero. En un principio, este fenómeno estaba vinculado a sujetos que retornaban a sus casas para compartir lo obtenido ya sea a través de la mendicidad, como fruto de delitos menores (hurtos) o de explotación sexual y comercial, entre las principales estrategias de acceso a los bienes.

La visibilización de esta problemática por ciertos sectores de la sociedad metropolitana que transitaban por las zonas en las cuales estos sujetos desplegaban sus estrategias, generó una especie de alarma pública a partir de la consideración de que representaban una amenaza para el resto de los ciudadanos.

Se estableció con cierta intensidad un discurso que asociaba a esta población en situación de calle a sujetos peligrosos para el resto de la sociedad, perdiendo de vista el origen del fenómeno. Los procesos de segregación territorial y exclusión están vinculados a la imposibilidad de las sociedades de la época de dar respuestas a las necesidades de sectores de la población que viven en contextos de extrema vulnerabilidad social. El abordaje de estas situaciones llevó a una modificación metodológica en los dispositivos estatales y de las ONG a partir de la necesidad del cambio de lógica. El abordaje en escenarios no convencionales implicaba un movimiento que requería ir a la búsqueda y encuentro de estos sujetos en las zonas de influencia de sus estrategias de adquisición de recursos.

Estos programas de atención, pensados en la metodología de proximidad, tienen una alta independencia técnica, tanto los equipos de trabajo como el accionar directo de los educadores. Esta innovación metodológica se fundamenta en el entendido de que el conocimiento particular del adolescente y joven puede forjar una propuesta adaptada al sujeto de forma singular con el objetivo de modificar su situación de riesgo. La gestión de los dispositivos de intervención asociados a niños, niñas y adolescentes en situación de calle era desde una perspectiva individualizada, ya que se comprendía que cada sujeto encarnaba múltiples dimensiones que complejizaban su proceso de callejización, y que este panorama implicaba una intervención a medida de las necesidades y potencialidades de cada uno. La intervención estaba dirigida desde sus objetivos centrales a la reducción del daño que generaba la exposición a constantes situaciones de riesgo y vulneración de sus derechos, disminución progresiva del tiempo que

cada niño, niña y adolescente transcurría en la calle hasta que retornaba a su comunidad y a su familia luego de identificar a algún referente con posibilidades de desempeñar el rol de cuidado y protección o, en su defecto, la institucionalización en algún centro de tiempo completo dentro de la órbita estatal.

La metodología de abordaje estaba fuertemente centrada en el vínculo que los educadores creaban a partir del relacionamiento en calle y otras actividades con la intencionalidad de promover lazos de confianza con el sujeto. Una gran cantidad de estos niños, niñas y adolescentes se mostraban reacios al contacto con adultos, puesto que sus lazos o vínculos primarios estaban dañados. Este tipo de dispositivos con gran autonomía técnica conllevan un grado de profesionalización del rol que hasta ese momento no se había priorizado en el INAME. El grado de complejidad, flexibilidad y creatividad que requiere determinó la incorporación de profesionales de las áreas sociales y educativas que pudieran dar respuesta a las exigencias de la población en cuestión.

En este momento surgen dos hitos que no se encuentran directamente ligados, pero dan cuenta de un contexto nacional e internacional. Estos son la reapertura de la Escuela de Funcionarios del INAME en 1989 y la elaboración del primer plan de estudio de la carrera de Educación Social en 1991 orientado a la formación y profesionalización de los *instructores* que desempeñaban tareas de atención directa a niños, niñas y adolescentes institucionalizados. Tiene lugar en el marco de cambios de paradigma y regulación en relación a las infancias y adolescencias, ya que ese año Uruguay ratifica la *Convención de los Derechos del Niño* del año 1990.

La primera década del siglo XXI estuvo signada por una grave crisis económica en la región que trajo aparejado un fuerte incremento de los índices de pobreza y mendicidad en el país. Se evidencia una nueva oleada de niños, niñas y adolescentes en situación de calle que, muchos de ellos, transitaban procesos profundamente endémicos, caracterizados por la permanencia en calle durante las veinticuatro horas. Lo cual demandó la gestión de un sistema coordinado y centralizado que pudiera dar respuesta a esta población. Surge entonces la red de *calle extrema*. Para el tratamiento de la situación se crea una red institucional de atención, previo plan piloto; fue un proyecto en particular que primero funcionó como refugio y luego como un proyecto de atención en calle extrema. La categorización en *niños, niñas y adolescentes en situación de calle extrema* es una denominación que se le adjudica a los procesos de callejización aguda, en los cuales los sujetos transcurren la totalidad de su día allí, con vínculos deteriorados o nulos con sus familias y comunidades de origen. La institucionalidad estatal

consideró necesario elaborar un dispositivo que involucrara diferentes servicios para el abordaje de esta situación particular.

Sin duda, la situación de calle de niños, niñas y adolescentes fue un tema prioritario para la gestión estatal que queda registrado en varios informes (Chiossi, Machado y Pierri, 2009; Infamilia-Mides, 2007) En el transcurso del año 2010 se redacta un documento sobre la estrategia nacional para la infancia y adolescencia 2010-2030 desde varios ministerios e instituciones públicas y privadas y avalada por Naciones Unidas. En él se enuncia claramente que el objetivo es terminar con la situación de calle, pero que la prioridad es la prevención mediante un fuerte apoyo a las familias en situación de extrema vulnerabilidad, especialmente primera infancia y jóvenes que no estudian ni trabajan (CCE, 2008). Este nuevo escenario denota una estrategia gubernamental que apunta a tratar el tema de la vulneración de derechos desde su gestación a partir del conocimiento generado sobre las características de las situaciones de calle y su contexto de producción social. Es así que hacia 2012 surge un paquete de políticas sociales consideradas, en un principio, como prioritarias y orientadas en este sentido.

En el caso de los programas catalogados como *prioritarios* (esta caracterización surge de las autoridades de gobierno que así adjetivaban a estas políticas), a partir del análisis de su marco lógico y términos de referencia, se observa en dos de los tres que surgieron un énfasis en la intervención educativa, entendiendo a la educación como promotor de cambios para trascender situaciones de vulnerabilidad social. A su vez, se evidencia en los marcos conceptuales de los tres programas una clara orientación asistencialista graficadas en la adquisición de prestaciones sociales en términos de acceso de bienes de servicio. Volviendo a los programas prioritarios con énfasis en lo educativo, se propone crear vínculos educativos que permitan la problematización de situaciones de *punto de partida* que limitan procesos de adquisición de derechos como ciudadanos y tránsito por lo social en sentido amplio.

Uno de los puntos de tensión está ubicado a la interna de los programas, dada la gran cantidad de beneficiarios que se plantean atender según los términos de referencia. En el caso del programa destinado a los jóvenes que ni estudian ni trabajan, el ratio de atención es de un operador cada veinte adolescentes. En el caso del programa dedicado a la atención familiar, es de dos educadores cada cuarenta familias con un promedio de seis a siete integrantes cada una. Esta relación entre operador y beneficiarios interpela los dispositivos de proximidad en cuanto a qué tipo de vínculo es el que se pretende generar.

Para la formación del cuerpo de profesionales dedicados a la atención en programas gestionados por el Mides, se observa que muchos de los operadores que se vincularon en un principio a las nuevas políticas sociales, gestionando o trabajando en atención directa, migraron de los programas de atención directa a niños, niñas y adolescentes en situación de calle, buscando una rápida adaptación y traducción metodológica. Otro de los elementos que se pueden considerar migratorios es el del monitoreo de las situaciones y el cruce de información. En este sentido, los operadores alimentan los sistemas informáticos con datos de todo tipo de los usuarios de los programas.

Este proceso conlleva la creación de una base de datos que se cruza en varios ministerios y permite conocer de manera más profunda las características, los avances y las problemáticas de esta población. Se profundiza en la gestión y control de información de forma digitalizada a partir de una ingeniería virtual que atraviesa los distintos dispositivos de gobernanza, como, por ejemplo, el BPS, el Ministerio del interior, el Mides, el Consejo Directivo Central (Codicen), entre otros.

Otras características convergentes entre las políticas focales fueron los contenidos socioeducativos que son la base del trabajo prescripto de los operadores, que a su vez también gozan de lo que se llama *independencia técnica*, pero, a diferencia de los programas de calle, está mucho más claro el producto a alcanzar y el tiempo signado para eso. En el programa de situación de calle el tiempo de la intervención no tenía un límite claro ni tampoco se valoraba cuantitativamente el producto a alcanzar, los objetivos estaban orientados a la minimización o finalización de la permanencia en calle. Sin embargo, en los programas prioritarios de base educativo y social (familia y jóvenes) está claro que los procesos duran, aproximadamente, dieciocho meses con prórrogas no superiores a los seis meses, y el producto, en el caso de las familias, es reducir el índice de carencia crítica al mínimo y, en el caso del programa de atención a la población juvenil, que logren su inclusión en espacios de educación o trabajo formal.

Gubernamentalidad y políticas sociales

Los estudios analíticos de la gubernamentalidad proponen racionalidades ejecutadas desde los distintos dispositivos estatales desde el supuesto de que para alcanzar el disciplinamiento social es necesario conocer a las poblaciones. Estas ingenierías estatales se logran, según Foucault (2006), a partir de un complejo sistema de articulación entre instituciones, reflexiones y tácticas

que permiten establecer un profundo conocimiento de quienes deben ser gobernados y posibilita elaborar estrategias definidas para su gestión. Estas tecnologías del gobierno del yo son características de Occidente y surgen en épocas de la Revolución Francesa. Las instituciones encargadas de disciplinar las poblaciones son, para Foucault, el Estado, la familia, la educación, la salud, el trabajo, la sexualidad, el lenguaje y la prisión, entre otras tantas. Rose, O'Malley y Valverde (2012) afirman:

El gobierno tenía que actuar sobre estas relaciones que estaban sujetas a procesos naturales y presiones externas, y estas debían ser entendidas y administradas usando un amplio rango de estrategias y tácticas para asegurar el bienestar de todos y cada uno. (p. 120)

Estas formas de gobierno asociada al control y disciplinamiento de las poblaciones para lograr de ellas mayor adaptación al desarrollo de sociedades capitalistas, pretende personas aptas para ser fuerza de trabajo y producción, pero también ser fuerza de consumo. En este sentido, la tensión del gobierno, pensado este en abstracto, está centrada en lograr un cuidado por sobre esos que son la fuerza de trabajo del sistema. Es así que las primeras estrategias de control social surgen a partir de las campañas higienistas en torno a la prevención de epidemias. Foucault establece un paralelismo con las campañas por la viruela a principios de siglo que llevaron a los médicos a adentrarse en los lugares donde se gestaba para corregir hábitos y costumbres de la población que favorecían el contagio. Estos registros que Foucault recoge son relevantes a la hora de buscar estrategias de control social de proximidad entre los técnicos estatales y las poblaciones.

El conocimiento de las poblaciones fue parte fundamental para generar políticas centradas en su control y gestión con el cometido de tramitar y delinear los aspectos y ámbitos de la vida de los sujetos. A partir del perfeccionamiento del arte de gobernar se fueron diversificando los dispositivos que permitían hacer frente a las problemáticas que surgían en la sociedad con el objetivo de gestionar los malestares. En este proceso se identificó que, a través de políticas prevencioncitas, se podía lograr que los sujetos internalizaran los sistemas de control, modificando el paradigma societal, ya que el control de las poblaciones transitaba desde un control externo a la interiorización de formas de control a partir de lo que Foucault (1978) pasó a llamar como «tecnologías del yo».

Las sociedades occidentales manifiestan ese continuo y creciente proceso de disciplinamiento social y mantenimiento del sistema capitalista gestionado en un tenso equilibrio donde los márgenes pueden o no ser tolerables. Esos procesos de segregación poblacional

están signados por problemas de salud de determinados sectores que alteran el funcionamiento para el desarrollo económico. Asimismo, se observa un incremento de las actividades delictivas relacionadas a la apropiación de los bienes privados en manos de sectores de la comunidad que acceden a determinadas materialidades; los niveles de pobreza alteran la circulación de las poblaciones por los sistemas de control como la salud, la educación y el trabajo; situaciones que merecen ser atendidas por el gobierno y para las cuales se desarrollarán estrategias efectivas para que el desequilibrio esté en relaciones sostenibles (Rose, O'Malley y Valverde, 2012).

A partir de fines de la década del noventa surge una nueva ola de innovación tecnológica y cibernética que revoluciona las viejas formas de producción, consumo y hasta las formas de relacionamiento de las comunidades. La expansión de modelos de desarrollo económico, en los cuales se maximiza las ganancias que se adquieren, conlleva el uso de tecnologías que suplen la fuerza de trabajo humana y provocan reducción de puestos de trabajo y, por ende, aumento de las tasas de pobreza y de poblaciones excluidas del ejercicio pleno de sus derechos; crece entonces la conflictividad social y el malestar en esos sectores poblacionales que ponen en riesgo el orden social. Al decir de Guattari y Rolnik (2006):

El capitalismo mundial integrado se afirma en modalidades que varían de acuerdo con el país o con el estrato social a través de una doble opresión. Primero, por la represión directa en el plano económico y social, control de la producción de bienes y de relaciones sociales a través de medios de coerción material externa y de la sugestión de contenidos de significación. La segunda opresión, de igual o mayor intensidad que la primera, consiste en que el capitalismo mundial integrado se instale en la propia producción de subjetividad: una inmensa máquina productiva de una subjetividad industrializada y nivelada a escala mundial se ha convertido en una realidad sobre la base de la formación de la fuerza colectiva de trabajo y de la fuerza de control social colectivo. (p. 54)

Desde esta perspectiva, se puede establecer que la población denominada como desafiada y, por ende, por fuera del control de las instituciones principales fueron, en un primer momento, los niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Posteriormente, se trasladó el foco de atención a sus familias, concretamente, a los niños que nacen en este contexto y a los jóvenes que no tienen una actividad formal como el estudio y el trabajo. La respuesta generada por el Estado fue la creación de programas focalizados, dirigidos a estos estratos poblacionales para volverlos a incluir en el sistema. Álvarez Leguizamón (C. Álvarez, 2002; Barba y Cohen, 2011) plantea que los Estados neoliberales, en donde se producen procesos de pobreza, se vuelven

incontrolables para el equilibrio social y producen paquetes de medidas subsidiarias para pobres con programas asistencialistas que pretenden garantizar a las poblaciones los niveles mínimos de subsistencia y funcionalidad. Estas políticas de carácter focalizado y transitorio tienen como objetivo reducir los indicadores de vulnerabilidad como los índices sociales y económicos que dictan un panorama de la situación general del país en torno a diferentes áreas de desarrollo y de bienestar social. De esta forma, se puede observar una tensión inherente en el desarrollo de políticas que tienden a reestablecer el equilibrio para asegurar la armonía societal, sin profundizar en acciones orientadas a la restitución de sus derechos.

Esto queda en evidencia, también enunciado por Rose (2005), cuando los que diseñan los programas son economistas. ¿Con qué finalidad organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros, ponen su foco de atención en la lucha contra la pobreza en los países en vías de desarrollo destinando financiación a proyectos dirigidos a reducir la desigualdad?

Según Murillo (2008), existen variados intereses creados, entre los cuales se encuentran:

- La pobreza como motor de inestabilidad social, en niveles muy altos, promueve contextos de violencia y delincuencia, poniendo en riesgo el Estado de derecho y la propiedad privada.
- La pobreza genera el no acceso de grandes sectores de la población a ingresos económicos, disminuyendo o negando su capacidad de consumo de bienes y servicios, enlenteciendo el desarrollo y el mercado interno.
- Intervenir ante la ineficacia de los gobiernos locales para la ejecución de los préstamos internacionales y la disminución de la pobreza.
- Se parte desde el entendido de que la disminución y erradicación de la pobreza son objetivos que impactan a largo plazo y que son de difícil modificación.
- La consideración generalizada de los ciudadanos de estos países que se encuentran en mejores condiciones de vida que la pobreza y la desigualdad tiene connotaciones negativas sobre las personas y los intereses de su país.

En el trabajo de Murillo, que realiza un extenso análisis de documentos del Banco Mundial y sus intereses en el abordaje de estas problemáticas, queda claramente expuesta la intencionalidad de estas entidades internacionales, que no son más que la preservación de la estabilidad política regional, el cuidado de los bienes materiales de determinados sectores de la

población y la preservación de niveles *tolerables* de pobreza que permitan el normal funcionamiento de la sociedad.

Denotado cuáles son sus principales intereses en la atención de las problemáticas locales, no parece tener cabida la necesidad de buscar políticas que profundicen en la búsqueda de la erradicación de la pobreza y en la justicia social, sino el mantenimiento de un orden que administre el cuidado y el sostenimiento de la estabilidad política permitiendo el fortalecimiento del mercado internacional y la continuidad de las lógicas capitalistas imperantes.

Algunas de las preguntas que impulsan el presente estudio están vinculadas a las reflexiones plasmadas en los párrafos anteriores. Cómo, de alguna forma, conviven en los programas de proximidad, más específicamente en Jóvenes en Red, esta doble finalidad en la gestión de la política; por un lado, la necesidad de controlar a determinados contingentes poblacionales para prevenir potenciales amenazas al orden social, y, por otro, el abordaje de procesos de transformación a través de la educación como motor de cambio y esperanza de un futuro mejor. Cómo se hace carne en el encuentro de los diferentes actores que confluyen en el complejo entramado de la construcción material y simbólica de acciones que están de alguna forma contrapuestas.

Operadores sociales: entre prácticas transformadoras y el control poblacional

Durante la década del setenta y del ochenta se cimentaron las condiciones para un cambio de paradigma asociado a la protección y vigilancia estatal de determinados sectores de la población. Se hizo necesario crear una ingeniería estatal configurada en torno a integrantes de la sociedad que, a través de los procesos de socialización y normalización universales, no han desarrollado tránsitos dentro de lo esperado por la sociedad y el Estado.

Durante este tramo de la historia del país se profundizó un proceso de fragmentación societal que fracturó las formas preestablecidas de organización familiar y configuró el escenario para nuevos trayectos por fuera de la norma y lo establecido por el sistema de control y disciplinamiento construido durante décadas para mantener la sujeción y el orden social. De alguna forma, las familias se volvieron sujeto y objeto de gobierno y, para los casos de que ciertos individuos desertaran de los órdenes establecidos de lo familiar (Donzelot, 1998), lo estatal tuvo que configurar algún tipo de respuesta.

Las formas de restablecimiento del orden social estuvieron asociadas a diversas disciplinas y dispositivos capturados por lo institucional, encargados de reorientar las prácticas sociales que estos sujetos materializaban. Tanto la escuela como el hospital o la policía, conjuntamente con el poder judicial, oficiaron durante décadas como los responsables de establecer y garantizar el equilibrio social. Pero ante la complejidad y el desborde de situaciones emergentes se buscaron nuevas tecnologías gubernamentales para dar respuestas a las desviaciones. Se fue configurando un tipo de vínculo cada vez más hostil a partir de prácticas de acción y respuesta relacionadas con la represión y el punitivismo que de alguna forma distanciaron relacionalmente a determinados sectores poblacionales de lo estatal. Al decir de Jamoulle (2008):

El miedo también distancia a los dispositivos. En las situaciones de precariedad, la confianza en las instituciones se altera, la gente se preserva del control social [...]. La relación prolongada con la ayuda social influye sobre las relaciones con las instituciones. Asienta a menudo la desconfianza y ciertas formas de comunicación viciadas. (p. 45)

En este contexto, a fines de la década del ochenta, Uruguay ratifica la *Convención de los Derechos del Niño* que se materializa en el *Código de la Niñez y Adolescencia* en 2003. Procesos que implican transformaciones en el vínculo entre Estado y niñez y adolescencia, estableciendo un orden jurídico, formas de protección y garantías de acceso a los derechos básicos comprendidos en estos documentos.

La transformación de la matriz de protección estatal trajo aparejado la necesidad de construir nuevas formas de respuesta y, por consiguiente, la irrupción de un nuevo rol para el desarrollo de estas tareas. Nace la figura del *operador social* acompañado de dispositivos de atención que implicaban recursos materiales y económicos, además del diseño de metodologías que estuvieran en consonancia con las modificaciones jurídicas que determinaban un cambio de orientación de las formas de abordaje y atención a las poblaciones más desfavorecidas.

El operador social es una figura estatal que se conforma en torno a un campo profesional creciente relacionado con las ciencias sociales, la psicología o la educación, ya que se consideraba necesario el abordaje desde una perspectiva contemplativa y con base en relaciones de confianza que permitieran un accionar distinto. En este sentido, el operador no es solo social, sino que también es material y semiótico, se apoya para su tarea en campos disciplinares como la psicología y la medicina, entre otros. En este contexto temporal y espacial, una de las problemáticas emergentes son los niños, niñas y adolescentes en situación de calle, población que estaba en crecimiento y provocaba problemas de convivencia en espacios

públicos por los que transitaban grandes flujos poblacionales. Estos sujetos se concentraban en las zonas céntricas de la ciudad buscando forjar estrategias para acceder a dinero para su subsistencia. Surgen los programas de atención a niños en situación de calle vinculados a la órbita estatal del INAME, y posteriormente INAU. Algunos de estos dispositivos son gestionados también por ONG.

Una de las particularidades de la metodología de dichos programas es el de no ser un dispositivo de espera y respuesta, sino que los equipos transitan por determinadas zonas en búsqueda y captación de los niños, niñas y adolescentes en esta situación con el objetivo de entablar un vínculo que, a posteriori, se traduzca en acciones que disminuyan paulatinamente su permanencia en calle para favorecer el restablecimiento al núcleo familiar de origen o su institucionalización en centros de tiempo completo. Para el desarrollo de la estrategia se necesitaban equipos que trabajaran de forma focal, con alta independencia técnica y flexibilidad para un abordaje particular y a medida de cada situación personal. Las acciones estaban orientadas al fortalecimiento vincular a partir de la presencia y la afectividad, buscando reestablecer la confianza con el mundo adulto y por qué no, con el Estado. Se acompaña su permanencia en calle y se toman acciones en torno al ejercicio de derechos fundamentales como la alimentación, la salud, la recreación y la educación, entre otros, procurando no solo una transformación material de las condiciones de vida, sino que también de un proceso de desnaturalización de su estadía en la calle.

De esta forma, la intervención de los operadores se orienta a la problematización y cambio de esquemas subjetivos relacionados con la exclusión y marginalidad social. Esto implica un cambio de estrategia en torno a las formas de control social; al decir de Rose (1999):

Las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos han sido incorporadas al ámbito y las aspiraciones de los poderes públicos. Esto no sólo se vincula con el nivel de las especulaciones políticas abstractas, sino también con el nivel de las estrategias sociales y políticas y de las instituciones y técnicas de administración y regulación. (p. 1)

Desde las tecnologías de gubernamentalidad hay un desplazamiento en torno a las formas de control y disciplinamiento de determinados segmentos poblacionales que promueven la incidencia en las formas de construcción de subjetividad para modificar las conductas nocivas para la comunidad y los sujetos a los cuales se interviene. (Foucault,1990; Rose,1999; Larrosa, 1995)

Los operadores sociales son los encargados de sostener este tipo de acercamiento metodológico de proximidad. El diseño y la búsqueda de estrategias fundamentadas en su quehacer profesional tienen como principal objetivo programático el desarrollo de los sujetos y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos; para ello, se busca trascender las situaciones de exclusión y violencia simbólica y material de las que son objeto estos sectores de la población. Los operadores con una base educativa social establecen relaciones que buscan sostener durante los procesos de intervención programática, gestionando estrategias y problematizando la vida cotidiana de los sujetos.

La búsqueda a través de la educación, según Meirieu (2001), es «promover lo humano y construir la humanidad». (p. 30) Estos procesos de desafiliación social en los cuales se encuentran involucrados los participantes del programa favorecen la construcción de subjetividades marginales que los aparta del acceso a derechos básicos que dignifiquen y promuevan estándares de vida para un desarrollo personal pleno. Las construcciones en torno a la política social y sus cometidos básicos tienen contradicciones intrínsecas que atraviesan el accionar profesional del operador en territorio. Por una parte, la solidificación de programas y políticas diseñadas minuciosamente, asociadas al control y corrección de determinadas conductas, y, por otra, la búsqueda y generación de procesos de transformación de la realidad de los sujetos a través de experiencias educativas que desencadenen una mejor calidad de vida.

De alguna forma, entran en contradicción los mandatos institucionales y determinados lineamientos y la ética profesional de los operadores sociales, que en la búsqueda de mejores condiciones para el desarrollo de su accionar educativo enfrentan dilemas en torno a la calidad de la intervención y la sujeción a lineamiento político-institucionales.

En lo que refiere al programa Jóvenes en Red, existe una fuerte disposición programática hacia las metas planteadas a partir de bloques de acción orientados a determinados derechos como la salud, la educación, el trabajo y la circulación, entre otros. La planificación y evaluación programática sigue lineamientos que estipulan plazos para la intervención, centrándose en los sujetos y estableciendo determinados mínimos a los que deberá acceder el adolescente o joven. Del mismo modo, se fijan metas y objetivos de la intervención, pero, en muchos casos, los procesos metodológicos quedan asociados a lo que *puede y considera* el operador de turno. Dependiendo de las condiciones de inicio de la intervención, el operador identifica el déficit que acarrea el sujeto y diseña un plan a ejecutar en un determinado plazo. En definitiva, el operador social, a partir del mandato institucional, gestiona una batería de acciones y recorridos en torno

a la asistencia y transformación de la realidad personal de los adolescentes y jóvenes a su cargo.

El programa Jóvenes en Red se cimienta en un accionar educativo social que solidifica un alto porcentaje de las intervenciones que se generan, entendiendo a la educación como una disciplina fundamental para el acceso a derechos inherentes al ser humano. El operador es quien selecciona las estrategias para el establecimiento de un vínculo que funde una relación educativa, mediatizada por los contenidos seleccionados por él. Según Meirieu (2013):

La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad. Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber, que escapó definitivamente a la tentación demiurgo de Frankenstein. (p. 136)

En el marco del tránsito por el dispositivo, se produce el encuentro con la alteridad y se tiene la oportunidad de instaurar los cimientos, en un futuro próximo, para un acontecimiento educativo que devenga en un lazo significativo para ese otro; diversas formas de habitar ese vínculo que nos vuelve partes de una sociedad, que por derecho se les es dado, pero que de hecho se les fue negado.

La educación tiene el potencial de albergar a ese *otro*, en un mundo que le es ajeno, a través del encuentro con el mundo adulto. Habilitar un espacio que permita el despliegue de su singularidad, sus formas de pensar, de sentir, sus preferencias personales, siempre a partir del respeto por el otro y la significación del encuentro. A partir de ese momento, podemos pensar en el desarrollo de una relación educativa que mediatice el vínculo y traslade al operador, adolescentes y jóvenes hacia el encuentro de contenidos culturales valiosos, previamente seleccionados por el operador. Ese valor es dado por una lectura profunda de los intereses y necesidades de los sujetos que se encuentran en el centro de la intervención y plasmada en acciones orientadas al ejercicio de los derechos de los involucrados.

Algunas de las interrogantes que surgen están atravesadas por el desarrollo del presente apartado: cómo se regula, cómo se orienta y cómo se acuerdan las formas de acceso a los objetivos planteados en los términos de referencia programática. De la forma que se encuentre establecido el *entre* las metas a alcanzar y las acciones desarrolladas *con* adolescentes y jóvenes, dependerá de la experticia del profesional a cargo y de su ética profesional en el desempeño del rol.

Los requerimientos programáticos en torno a la cantidad de adolescentes y jóvenes intervenidos en simultáneo por cada operador social se encuentran en la opacidad si se piensa

en una intervención de calidad que pueda garantizar los tiempos necesarios para que las acciones educativas y sociales puedan desarrollarse. Considerando el ratio de atención por operador social y las metas que se deben alcanzar, y teniendo en cuenta que la propuesta programática contempla una intervención integral de los derechos vulnerados de estas poblaciones juveniles, parece un desafío difícil.

CAPÍTULO II

Adolescencias y juventudes a la intemperie

Pensar las políticas sociales destinadas a la atención de determinados sectores de la población tienen como principal intención comprender por qué y para qué se destina ese contingente de recursos materiales, económicos y humanos en torno a lo que el Estado considera un *problema*. Es necesario identificar qué colectivos sociales captan estos dispositivos a partir de procesos de visibilización que ponen de manifiesto sus formas de vincularse, cómo conciben el mundo y, principalmente, cuáles son los cambios que se espera que ocurran. Porque toda política responde a una clara intención de determinar y mandar las formas esperadas, existe una proyección, un imaginario colectivo sobre las formas de tránsito y desarrollo esperado para los diversos colectivos sociales que conviven en las sociedades.

El programa Jóvenes en Red no es la excepción a la regla; como su nombre lo enuncia, está dirigido a los jóvenes, más específicamente, a determinadas juventudes que por diversas razones necesitan de un dispositivo que los acompañe, que sostenga su desarrollo integral y que sea motor de cambio de determinados hábitos de vida y recorridos por diferentes esferas institucionales de la sociedad actual.

La *juventud*, la cual abarca varias etapas de la vida de los sujetos (adolescencia, juventud), es la categoría que determina a quiénes está orientada las prácticas del INJU y las políticas que dicha institución ejecuta. Estas definiciones conceptuales se consolidan, de diferentes formas, en prácticas y discursos orientados a determinados contingentes, generando recortes y visibilizando e invisibilizando poblaciones, todo lo cual determina y guía las intervenciones de los programas. De esta forma, el Estado crea un dispositivo institucional que, al decir de Deleuze (1985), se vuelve una «máquina óptica» que produce condiciones de visibilidad y enunciabilidad sobre determinadas poblaciones signándolas, capturándolas dentro de la maquinaria estatal para producir determinadas formas de «ser y estar en sociedad».

Por lo tanto, ver, decir, hacer ver y decir no pertenecen al mismo nivel que comportarse o tener tal o cual idea. Un régimen de decir es la condición de todas las ideas de una época. Un régimen de ver es la condición de todo lo que hace una época. (Deleuze, 1985, p. 16)

Las definiciones sobre qué implica las categorías adolescencia y juventud están supeditadas a lo que lo social, lo político y lo histórico capturan de cada sector de la población en determinados contextos históricos. (Dávila, 2004) A su vez, dependen de la lectura adultocéntrica que promueven las sociedades en cada época, capturando las prácticas y las subjetividades esperables para este colectivo, entendiéndolo como una tensión generacional constante entre quienes transitan etapas de desarrollo tempranas y las concepciones adultas sobre lo esperado de los adolescentes y jóvenes en Uruguay en la actualidad.

Ante situaciones de desvíos en torno a los comportamientos esperados de los adolescentes y jóvenes, rápidamente se pone en marcha la ingeniería estatal para volver a su cauce *normalizado* a quienes intenten desafiar la *armonía* de las sociedades. Estas acciones estatales pueden tener diferentes orientaciones, dependen del gobierno de turno, del contexto sociohistórico en el cual se desarrolla y de determinados sectores de la sociedad que se expresan a través de los medios de comunicación a partir de lo que denominamos la *voz mediatizada*, más conocida como *opinión publicitada*. Cuando las fuerzas entran en tensión, el Estado puede tomar alguna medida. Estamos ante un escenario en el cual diferentes poderes pugnan por determinar la orientación que deberían tomar las adolescencias y juventudes y las posibles respuestas ante conductas no deseadas. De esta forma, se pone en juego diversas políticas represivas, de control y promoción del desarrollo de los sectores poblacionales identificados, dependiendo de las variantes antes descriptas.

El programa Jóvenes en Red, dependiente del INJU, es un dispositivo institucional de carácter estatal que tiene como principal cometido intervenir sobre determinado contingente juvenil. Así pues, es necesario crear un soporte que pueda acompañarlo en su inserción laboral y educativa desde una perspectiva integral del sujeto. Para ello, se alternan acciones desde una concepción asistencial y educativa de poblaciones con determinados procesos de exclusión social que no les permite el ejercicio de sus derechos como sujetos plenos de la sociedad.

A partir de la segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (Mides. Unidad de Comunicación Infamilia, 2010) se empieza a instalar la preocupación sobre el hecho de que colectivos de adolescentes y jóvenes que no estudiaban ni trabajaban durante largos períodos de tiempo ponían en riesgo sus vinculaciones educativas y laborales, ya que los distanciamientos prolongados a esos circuitos indispensables para su desarrollo generan cronicidad. Este contingente juvenil se lo puede categorizar como de sujetos *improductivos* para las sociedades modernas que están fuertemente marcadas por la generación de individuos

empleables para el mercado de trabajo. El alejamiento de los circuitos esperables para la franja etaria que transitan instituciones educativas y trabajos formales, los posicionan frente a representaciones y discursos sociales con una fuerte tendencia al estigma (Goffman, 2006). Son claramente ubicados en el lugar de «vagos, drogadictos, ladrones»; de esta forma, «las afirmaciones así como las negaciones del mismo son lo que lo hacen existir, siendo esto lo que posibilita constituir identificaciones, pertenencias, alianzas y oposiciones» (Chaves, 2005, p. 3), promoviendo la irrupción de tensiones en el orden de lo social ante la desviación sobre lo *esperado* para ciertos sectores juveniles.

Dependiendo de lo que pueda *hacer* cada sujeto en torno a sus trayectorias de vida, se ven relegados a sus entornos más próximos. El barrio, la esquina y la familia surgen como lugares de referencia, deviniendo en procesos de subjetivación y construcción identitaria en las cuales tienen poca incidencia las instituciones educativas y ámbitos laborales formales profundizando la inamovilidad social y, por consiguiente, la pérdida de oportunidades de desarrollo como sujetos plenos. El recorrido de estos sujetos por espacios de socialización y de formación de valores identitarios, sus hábitos y costumbres, las cuales son consideradas como *esperables* para un desarrollo íntegro del sujeto en su proceso de formación, los etiquetan como *extranjeros* con pocas posibilidades de habitar las instituciones que permiten el ingreso a la vida en sociedad, a la construcción de ciudadanía y al acceso a los bienes comunes de cada sociedad.

En cuanto a lo que se refiere a instituciones educativas, el tránsito por esta maquinaria estatal deja marcas en los procesos subjetivos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que poco tienen que ver con habitar lo común, con la adquisición de cultura, con habitar procesos de construcción ciudadana plena para el desarrollo en sociedad. Esta construcción de sentidos que el dispositivo escolar (me referiré al sistema educativo formal básico, escuela, liceo y UTU) es responsable de promover, determinará las trayectorias vitales que podrán diagramar en el resto de sus vidas. De alguna forma, estas experiencias tempranas fundan las condiciones simbólicas de vincularse con las instituciones y con el mundo adulto; a edades tempranas, el destierro de estos espacios genera identificaciones con el fracaso, el no poder y la desesperanza.

Pensar en la reproducción de las desigualdades sociales que la educación produce, pero también en la politización de la educación que emerge apocadamente, a partir de un lenguaje difícil de desplegar. Un lenguaje que pone en relación la institución educativa con las condiciones existenciales de los y las jóvenes. Politización que pasa por multiplicar las huellas, aumentarlas, amplificarlas, extenderlas, manifestando, en

su énfasis e intensidad, lo arbitrario y absurdo o lo injusto de la educación. (Ruiz Barbot, 2015, p. 26)

Estas construcciones están fundadas en algunos indicadores que denotan las trayectorias de los adolescentes y jóvenes a los cuales pone el foco Jóvenes en Red; poblaciones con algunas características en común, como la salida temprana de las instituciones educativas, el descreimiento del mundo adulto, el desempeño en trabajos informales, la incursión en actividades delictivas y la dedicación a tareas del hogar, entre otras.

Dadas estas condiciones descriptas, los sujetos están destinados a ocupar trabajos poco calificados, a la informalidad o al desempleo; básicamente, estamos condenando a 131.000 personas —según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud de 2010—, un 17,8 % del total de jóvenes uruguayos, a la pobreza sin ninguna posibilidad de pensarse en otros recorridos, en proyectar su vida en condiciones justas que le permitan la búsqueda y experimentación de un futuro con mejor perspectiva de desarrollo personal.

A partir de la Encuesta Nacional de Juventudes de 2010 (Mides. Unidad de Comunicación Infamilia, 2010), se definen tres subcategorías de adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan formalmente al momento de ser encuestados, pero con características y realidades diferentes. A la primera subcategoría pertenecen los *jóvenes que no estudian pero buscan empleo*, sujetos que se encuentran activamente en la búsqueda de trabajo y no se encuentran estudiando formalmente, pero no se encuentran totalmente desvinculados del mundo laboral, ya que probablemente hayan transitado algún tipo de experiencia laboral temporal que les permita proyectarse en un trabajo formal en un futuro próximo. A la segunda subcategoría pertenecen los *jóvenes que no estudian ni trabajan formalmente pero desarrollan tareas en el hogar*, estos jóvenes habitualmente son referentes fundamentales en la estructura organizacional familiar al dedicarse a tareas que permiten a los adultos salir a trabajar, como por ejemplo el cuidado de niños, por lo general, hermanos o primos. Mayoritariamente, son adolescente y jóvenes mujeres. La relevancia de las tareas que desarrollan para la estructura familiar indica que no se les puede considerar como una subcategoría *inactiva*, aunque no reciban una remuneración por la tarea, porque permite el sostén de aspectos fundamentales de sus familias. La tercera y última subcategoría es la de los *jóvenes que no estudian ni trabajan y no se encuentran buscando trabajo ni realizan tareas del hogar*; más allá de la heterogeneidad de trayectorias juveniles en este tipo de programas, lo cual implica un tipo de intervención ajustada a cada realidad del sujeto que tenemos enfrente, son individuos en procesos de desafiliación profunda

de los ámbitos laborales y educativos, indispensables para el desarrollo de sus potencialidades como sujetos.

Ahora bien, podemos afirmar que estos adolescentes y jóvenes que pertenecen a los quintiles más bajos de ingresos económicos del país, además de vivir en condiciones muy desfavorables en términos estructurales (vivienda, salud, alimentación) y a los cuales se les ha vuelto muy hostil una de las pocas instituciones educativas asentadas en el barrio, ven, a su temprana edad, cómo sus oportunidades de formación y sustento económico quedan estrechamente ligados a la informalidad, a hechos delictivos o al rebusque diario en el cual no existen muchas posibilidades de pensar y proyectarse en un futuro diferente. Jóvenes en Red es la respuesta que seguiremos analizando en este estudio para poder promover golpes de efecto que modifiquen positivamente la realidad de estos sujetos, los cuales, por sí solos, ven hipotecadas sus posibilidades de desarrollo pleno de sus derechos como ciudadanos.

La política social en el contexto anteriormente descrito tiene como principal intención corregir las trayectorias individuales de determinados sectores de la población juvenil cuyos recorridos personales no se encuentran dentro de los parámetros de lo *esperado* por la sociedad actual. Pero también es necesario puntualizar que la sociedad, en la que estos adolescentes y jóvenes con menores posibilidades y condiciones de desarrollo se deben abrir paso, está signada por altos niveles de incertidumbre y constante transformación de su matriz de empleabilidad. La sociedad actual le exige a los jóvenes cada vez mayores niveles de capacitación laboral en el ámbito que hayan preferido para su formación, pero ¿el mercado laboral cuenta con espacio para albergar a todos los adolescentes y jóvenes que se formen en las diferentes ramas de la producción? La mayoría de los jóvenes que consiguen su primera experiencia laboral terminan desempeñándose en tareas vinculadas al área de servicios. Al mismo tiempo, les es muy difícil sostener su empleo y seguir estudiando y ante la disyuntiva sobre cómo seguir, ante la menor dificultad, muchos de ellos terminan dejando sus estudios para focalizarse en su actividad laboral. Las demandas de alimentación y el pago de servicios, entre otras necesidades, sin perder de vista la sociedad de consumo en la cual vivimos, genera que cada vez, a más temprana edad, los jóvenes se encuentren ante la necesidad —o la imposición— de generar dinero.

Los jóvenes con procesos de desarrollo fragilizados por experiencias educativas marcadas por el rechazo y la desafiliación escolar, y con familias que no pueden brindar soportes sólidos para garantizar recorridos sostenidos en las instituciones educativas, terminan desarrollando a temprana edad actividades laborales informales, en contextos de precariedad y desprotección,

urgidos por la necesidad constante de obtener dinero para la subsistencia. Otro aspecto relevante a tener en cuenta en el discurso elaborado por grandes sectores de la sociedad, ante este tipo de fenómenos, es el carácter injusto que revisten estas manifestaciones al responsabilizar a los individuos de la incapacidad de hacer frente a las demandas y necesidades de las instituciones y, por ende, de la sociedad toda.

Según Bauman (2012), «la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo». (p. 13) La culpabilización de los sujetos por los resultados o lugares que terminan ocupando en las sociedades modernas son artilugios que terminan generando un corrimiento y una invisibilización de las verdaderas causas de las problemáticas individuales, las cuales están determinadas por aspectos estructurales de distribución justa de los recursos materiales con los que cuenta una sociedad. Es decir, el régimen económico que gestiona nuestras sociedades no solo oprime ante la imposibilidad de suministrar los recursos necesarios para que el sujeto pueda desarrollarse como un ciudadano pleno, sino que también culpabiliza su inoperancia por el lugar que ocupa en ella.

Con respecto a políticas sociales como Jóvenes en Red, que tienen un aire renovador y que establece una estructura en pos de restituir a estos sectores de la población ciertos derechos violentados, la cuestión es saber si, a través del dispositivo en cuestión, se logra la ampliación y el ejercicio de sus derechos negados o, simplemente, se vuelve a una lógica de responsabilizar de los sujetos por las trayectorias de vida *elegidas*. Ahora bien ¿en qué lugar queda la responsabilidad del mercado laboral y las instituciones educativas como actores fundamentales a la hora de pensar las condiciones de inserción laboral y educativa de los sectores relegados?

Adolescencias y juventudes desprotegidas en el devenir moderno

La construcción de las sociedades contemporáneas y los procesos sociales que en ellas afloran son parte de su devenir histórico y las problemáticas sociales con las cuales nos encontramos en la actualidad acarrear esa historia. La tensión o conflictos que viven las sociedades actuales no podemos pensarlos de forma descolgada del proceso histórico y social que los construyó. Los procesos de desafiliación social de grandes sectores de la población actual no escapan a esta realidad e impactan en la vida de los ciudadanos. De alguna forma, existe una doble afectación de los hechos sociales que marcan nuestro devenir como sociedades que inciden en las formas de vincularnos, de desarrollarnos en sociedad. La modernidad, como etapa histórica,

se encuentra signada por diferentes procesos históricos que revolucionaron las formas económicas, sociales y políticas de nuestras comunidades. Estos hitos históricos se encuentran en consonancia con la irrupción y expansión del capitalismo como modo de producción y comercialización de bienes, que afectó de forma drástica a esferas de las sociedades, reconfigurando nuevas formas de organización colectiva, que determinó, a su vez, nuevas formas de pensar y capturar al *sujeto moderno*.

Los modelos organizacionales anteriores al capitalismo no consideraban como situaciones problemáticas lo que actualmente pensamos como tales. Las sociedades feudales se configuraron como comunidades organizadas en torno al trabajo de la tierra, propiedad del señor feudal, quien impartía sus propias leyes y suministraba los recursos necesarios para la manutención de la comunidad; este acuerdo permitía su funcionamiento ordenado alrededor de su figura. Las personas nacían, vivían y morían en un mismo feudo, por lo que construían relaciones sociales dentro de su comunidad.

Con la crisis del feudalismo y sus formas organizativas, en un contexto europeo en ebullición y contestatario respecto de las monarquías y del catolicismo, irrumpen las ideas de la Ilustración que ubicaron al individuo en el centro del pensamiento contemporáneo y plantearon la necesidad de crear un nuevo orden societal. El surgimiento de nuevas formas de intercambio de bienes a partir de la comercialización y la Revolución Industrial aceleraron y reordenaron las sociedades, sus economías y sus relaciones sociales. De alguna forma, en un proceso paulatino, la modernidad fue construyendo un *hombre nuevo*, pues reconfiguraron el lugar del individuo, desprovisto y a su propia merced. La comunidad primaria como espacio donde se resolvían todas las necesidades del sujeto, dio paso a la vida en ciudades, construcción de constituciones parentales más pequeñas. La modernidad obligó al individuo a renunciar a sus formas organizativas anteriores, a adentrarse en terrenos no explorados y a construir y reformular las formas de vivir en sociedad, lo cual trajo aparejado nuevas formas de relacionamiento y acceso a recursos para satisfacer sus necesidades básicas; esto desembocó en formas de representación sociales e individuales inéditas en las cuales reafirmar los procesos de construcción del ser. Según Bauman (2007), es en este período de la historia reciente cuando surge la necesidad de pensar los procesos identitarios para dotar a la población de sentido en torno a las nuevas configuraciones societales:

La idea de «identidad» nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó para salvar el abismo existente entre el «debería» y el «es», para elevar

la realidad a los modelos establecidos que la idea establecía, para rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea. (p. 49)

Estas construcciones de pertenencia se vieron profundizadas con la emergencia de los Estados-nación como formas de organización societal que promovieron el desarrollo de toda una ingeniería para la creación del ciudadano a imagen y semejanza de lo que el orden establecido consideraba necesario. (Barrán, 2004; Foucault, 2002) Para ello, fue indispensable la creación de dispositivos disciplinares que moldearan al nuevo individuo. De esta forma, a fines del siglo XIX, surgen instituciones como la escuela, la cárcel y el hospital, los cuales son parte del sistema de producción de formas de comportarse. Se visibilizan y enuncian las representaciones validadas de *ser parte* dentro de las sociedades; quienes incumplan con estos requerimientos se les sancionará, aislará y despojará de sus derechos como ciudadano.

En un contexto de nuevas construcciones societales surge la identidad nacional como forma de nuclear y fortalecer los lazos de un contingente poblacional ubicado dentro de los límites de una nación. Es en el marco de estas formaciones organizacionales donde recae, en la figura del Estado como entidad superior, la responsabilidad del bienestar de la comunidad con el objetivo de regular y salvaguardar las necesidades y derechos de los ciudadanos.

Durante la última década del siglo XX e inicios del siguiente entra en crisis el modelo Estado-nación ante una arremetida feroz de las lógicas de mercado que promovieron procesos a la interna de los países que provocaron el desmantelamiento de la estructura estatal con la venta de empresas públicas, la privatización de recursos naturales que pasaron a manos de empresas extranjeras y la desregulación de las relaciones laborales. Este proceso de desfondamiento y caída del modelo nacional trajo aparejado movimientos y crisis de sentido en torno a institucionalidades claves en la construcción del lazo social; entre ellas, el sistema escolar. La radicalización y voracidad del sistema capitalista, a partir de sus nuevas formas de producción en las cuales desestima una gran cantidad de mano de obra que tiempo atrás era indispensable para la generación de riqueza y el ascenso de las nuevas tecnologías del desarrollo que permiten la producción a gran escala prescindiendo de puestos de trabajo, promueve el desplazamiento del modelo de producción fabril hacia una lógica empresarial y el emprendedurismo como forma individual de organización laboral.

Hay una gran cantidad de seres humanos al ras o por debajo del nivel de subsistencia que no pueden integrarse a los nuevos requisitos del mercado y terminan volviéndose irrelevantes y desechables. La muerte, bajo diferentes ropajes, es uno de los subproductos del neoliberalismo: cuando no se puede extraer nada más de alguien,

ya sean recursos o fuerza de trabajo, se vuelve sencillamente desechable. (Crary, 2013, p. 70)

Se invierte de forma taxonómica las condiciones de enunciabilidad del individuo en sociedad, trasladándose el sujeto ciudadano hacia el *consumidor-consumido*. Este proceso de reconfiguración societal deja a los seres humanos en un mar de incertidumbre y perplejidad, en el cual se promueve el *sálvese quien pueda* o, como comúnmente se dice, *sálvese quien quiera*, posicionando así la responsabilidad del lugar que ocupa en la sociedad al individuo, principio fundamental de nuestras sociedades meritocráticas en las cuales se disimula las tensiones e implicancias que tienen los hechos anteriormente descriptos en las posibilidades de creación de escenarios que posibiliten condiciones de habitabilidad en un mundo cada vez más hostil.

En estas condiciones de habitabilidad se encuentran determinadas adolescencias y juventudes uruguayas que atraviesan procesos de desarrollo signados por la fragilidad de las relaciones parentales, por instituciones hostiles y toda la responsabilidad encima de sus cuerpos para no defraudar a la comunidad y ser individuos *de bien*. No es ingenuo referirse a estas categorías de forma plural —por lo general, son denominadas en singular—; es una manera de resaltar determinadas características, omitiendo las que se refieren a condiciones materiales o económicas, es decir, a condicionantes referidas a clases sociales. No son los mismos recorridos los que realizan jóvenes que se encuentran en el último quintil de ingresos de la sociedad que los que se encuentran en el primero. Sin perder de vista que los jóvenes en general son una categoría subordinada y en constante tensión con los estereotipos que les signan los adultos. Según Bourdieu (2002):

Esta estructura, que existe en otros casos (como en la relación entre los sexos), recuerda que en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe ocupar su lugar. (p. 164)

Nótese que a lo largo de este trabajo hemos diferenciado *adolescencia* de *juventud*, esta demarcación no es casual. *Juventudes*, como categoría, puede comprender a las adolescencias, pero, en sí misma, le falta profundidad para poder dar cuenta de las complejidades de esta etapa de la vida. De alguna forma, plantear que de la infancia se pasa a la juventud se invisibiliza todo un proceso de formación y desarrollo tanto físico como cognitivo de los sujetos que la transitan. Posiciona al adolescente desde un lugar de mayores

responsabilidades y demandas por parte del mundo adulto, sin considerar las necesidades que debemos contemplar para un tránsito cuidado de los adolescentes por esta etapa compleja de sus vidas.

El hecho de la transición biológica de los caracteres sexuales de los que el niño carece y el adulto dispone, siempre o nunca en su plenitud. Descubríamos que, simultáneamente en lo psicológico, se produce una crisis, un derrumbe de la credulidad infantil en la bondad y omnisciencia del mundo de los adultos; del desasimiento o desprendimiento de las figuras parentales del mundo endogámico de la familia para crear y construir el mundo exogámico de los pares e iniciarse en los avatares voluptuosos del amor y erotismo. (Viñar, 2012, p. 3)

Tal como lo expresa Viñar en la cita anterior, los adolescentes transitan por un proceso de fuertes cambios físicos y psíquicos, que repercuten en sus relaciones de proximidad y fundan las bases que dispondrán su trayectoria vital. La salida del lecho familiar como principal agente socializante conjuntamente con la escuela en la niñez, implican la búsqueda e identificación con grupos de pares que solidifique aspectos fundamentales de su estructura subjetiva como individuo.

Pero qué sucede con las adolescencias a la intemperie, individuos en soledad, que se encuentran desprovistos de soportes simbólicos y materiales que acompañen su proceso de circulación por redes para el desarrollo pleno de sus facultades. Es un rasgo común de las historias de vida de estos jóvenes las trayectorias educativas marcadas por el rezago y la desafiliación institucional, por los vínculos familiares erosionados, que, en muchos casos, no comprenden la postura desafiante y contestataria del adolescente; «no quiere nada» o «no puedo con él» son algunas de las frases que se escuchan al referirse a estos individuos incomprendidos por las instituciones y su entorno. Para ellos, la forma de pertenecer de forma satisfactoria, muchas veces, es unirse al grupo de pares y ocupar espacios como la esquina, que terminan siendo los continentadores de los adolescentes sin otras posibilidades y marcados por la mirada juiciosa de los adultos que los rodean.

Para las adolescencias y juventudes en los márgenes de la filiación social, que viven procesos signados por la violencia y exclusión tanto simbólica como material desde temprana edad, el universo de posibilidades de desarrollo personal se estrecha de forma radical, agotando sus posibilidades en los circuitos interpersonales que devienen de la comunidad local.

La biopolítica de la pobreza ha construido una asociación entre la condición y disposición a la violencia. En los «cuerpos» de los jóvenes se inscribe un imaginario

vinculado a la delincuencia. Se trata de cuerpos ingobernables en la medida que han sido abandonados por la mano protectora de la sociedad que se ve «traicionada» por unos padres y un ambiente que, en su misma condición de pobreza, son incapaces «naturalmente» de socializar adecuadamente a los niños y jóvenes. (Reguillo, 2002, p. 2)

Es decir, los procesos de exclusión y tránsito restringido por soportes simbólicos y materiales que permitan un acceso a las redes de socialización, aprendizaje e intercambio que las sociedades habilitan para el pleno desarrollo de las generaciones más jóvenes, devienen en jóvenes relegados en su desarrollo identitario, caracterizados por subjetividades al borde de la exclusión y situados en soportes estigmatizantes (Martuccelli, 2007), sin posibilidades de movilizarse y habitar otras formas de construcción subjetiva. De esta forma, el estigma termina siendo parte de los procesos de identificación de estos colectivos juveniles, alejando toda posibilidad de habitar otros espacios, de circular socialmente y construir ciudadanías alternativas por fuera de los márgenes.

En las sociedades actuales se encuentra instalada la concepción de que cada ser humano es dueño de su destino apelando a un voluntarismo personalista, denodadamente ingenuo y falto de entendimiento de los factores que nos rodean y determinan los caminos que vamos generando. Todo recae en el sujeto, en lo que Martuccelli (2007) designa como la «paradoja irreal ilusoria» (p. 71) para referirse, básicamente, a la percepción del ser humano como soberano de su vida y que toma libremente las decisiones que la atañen. Un ser autónomo e independiente que, más allá de las condiciones materiales y de las redes vinculares en las cuales se forjó, tiene en sus manos la capacidad de decidir su destino. Esta concepción ilusoria está muy arraigada en la sociedad, pero carece de sustento conceptual y su repetición tiene un efecto estigmatizante respecto a la posición que gran parte de la sociedad ocupa, supuestamente, por méritos propios o por haraganería.

El sujeto, como bien lo deja entrever su etimología, se encuentra *sujetado*, amarrado, vinculado a una historia, a una sociedad y a sus tránsitos. El desafío de las políticas sociales que se despliegan con adolescentes y jóvenes tienen que ver con diferenciarse de estos clichés culpabilizantes y promover proyectos que ofrezcan espacios de habitabilidad en los cuales otras recorridos puedan ser pensados y contruidos. A partir de soportes que eviten miradas juiciosas y que se encuentren con el *otro*, más allá de sus vestiduras, daños y *galones institucionales*, para promover espacios donde la hospitalidad, el encuentro sincero y el cuidado sean la plataforma de un recorrido acompañado.

Paréntesis

Cuando el no ser queda en suspenso
se abre la vida ese paréntesis
con un vagido universal de hambre

Mario Benedetti

A modo de recordatorio y con la intención de poder situar al lector en el proceso de encuentro en las siguientes páginas, se considera de orden, antes de iniciar el análisis, realizar un racconto de las inquietudes que impulsaron el desarrollo de la investigación y una breve reseña de lo que el lector se va a encontrar en los siguientes apartados. La presente investigación es impulsada por la necesidad de buscar respuestas en torno a las formas de desarrollo de las políticas sociales y, más particularmente, de determinados dispositivos institucionales. De alguna forma, estos cuestionamientos atraviesan el desarrollo como profesional de lo educativo y social de quien escribe durante su proceso de formación y desempeño laboral en el campo de las políticas sociales.

No es la primera vez que se cuestionan las prácticas y se irrumpe en reflexiones sobre las formas institucionales y las verdaderas implicancias que traen aparejados los constructos y acciones que ponen en juego diversas instituciones, prácticas e intervenciones en la comunidad. Porque, al fin y al cabo, de eso se trata, qué tipo de soportes, andamiajes y redes ofrecemos a ciertas poblaciones desprovistas y sin acceso a los principales derechos como ciudadanos. En definitiva, se trata de justicia social y cómo promover la búsqueda de la restitución de sus derechos.

Este trabajo tiene como principal objetivo desasnar las formas de desarrollo del programa Jóvenes en Red; la búsqueda de respuestas en torno a los procesos de trabajo social y educativo en la implementación del programa, específicamente, en Costa de Oro y Tacuarembó y las tensiones que surgen en el quehacer de los profesionales que allí se desempeñan.

El proceso de búsqueda de respuestas permitió trazos que, en un primer momento, se podía hipotetizar que podíamos transitar, pero también sucitó el encuentro con la ajenidad, lo desconocido, que nos trasladó a nuevos escenarios, a nuevas construcciones y reflexiones que hubiesen sido impensadas fuera del marco de un proceso investigativo.

Los siguientes capítulos transitan por esas zonas menos claras que están asociadas con la búsqueda de respuestas y el encuentro con lo desconocido, lo que se configura como un proceso fascinante del quehacer del investigador. Humilde y responsablemente ir tras las respuestas que, probablemente, nos lleven a otras interrogantes, pero que nos permiten seguir pensando las políticas sociales y, como consecuencia, impulsar la mejora de las condiciones de existencia de las poblaciones participantes de programas estatales.

En el capítulo III se encuentra un desarrollo asociado a las características territoriales en las cuales se realizó el presente estudio, las formas de articulación territorial, las redes organizativas, las formas de desdoble y caracterización del programa en los dos equipos de profesionales en los cuales se encuentra centrado el estudio y cómo repercuten en la propuesta, en las acciones y en las formas de relacionamiento en cada territorio.

El capítulo IV profundiza sobre las formas de despliegue del rol del educador de Jóvenes en Red, las tensiones que se evidencian en su desempeño, los recursos personales y programáticos con los que cuenta. Por último, se intenta analizar los conflictos que subyacen a la tarea del educador y qué tan presentes están en el discurso y en las prácticas que ejecutan, considerando los requerimientos institucionales y la ética del educador del programa.

El capítulo V se centra en la unidad básica programática, la relación educativa entre educador y educando. El objetivo es analizar y comprender qué aspectos se materializan en la relación profesional y las diferentes dimensiones que se ponen en juego. Los requerimientos formales programáticos, la dimensión temporal, lo artesanal del vínculo y los componentes que construyen esta relación que, de alguna forma, signan lo que caracteriza y encuentran los participantes del programa en el dispositivo. Se busca la profundización de la dimensión pedagógica-educativa de la relación y sus posibles fortalezas y debilidades en la práctica en territorio.

Por último, nos encontramos con el apartado de las conclusiones que tiene como principal intención sintetizar los hallazgos más relevantes de la investigación y realizar un resumen del proceso transitado.

Cuadro de contenidos

Capítulo III	Territorialidades en disputa entre mandatos y lo posible. Características del dispositivo en Costa de Oro y Tacuarembó. Lejanía con área metropolitana. Proximidad territorial. Trabajo en pequeñas comunidades.
Capítulo IV	El trabajo con otros. La modernidad y el declive de las instituciones. Las instituciones y su relevancia en las sociedades actuales. Lo macro y lo micropolítico en torno a lo interinstitucional. El educador y sus múltiples facetas en torno a la relación entre adolescentes y jóvenes e instituciones estatales. Las instituciones y los jóvenes (empatía, códigos, violencia, responsabilidad y culpabilización del individuo)
Capítulo V	Entretejiendo lazos a partir de lo educativo. La relación educativa y el valor del encuentro (dimensión individual y grupal). Qué transmite Jóvenes en Red. El técnico autómatas. Lo terapéutico en la relación educativa.
Conclusiones	Trabajo y estudio. (sistema educativo, mercado laboral, dinero versus empleo). Políticas de empleo (capacitaciones, trabajo protegido, etc). Tiempos y espacios de la relación educativa. Otras alternativas de existencia (colectivo-solidaridad, invención). Resignificar lo comunitario. Líneas propositivas (fortalecimiento de políticas de empleo, políticas universales y su necesidad de reinventarse, ética del rol del operador social, departamento pedagógico en Jóvenes en Red, etc).

CAPÍTULO III

Territorialidades en disputa. Entre mandatos y lo posible

La fase empírica del presente estudio se desarrolló durante el período de agosto a diciembre del año 2019 en dos equipos territoriales del programa Jóvenes en Red. Uno de ellos, ubicado en el área metropolitana de la ciudad de Tacuarembó, capital del departamento ubicado en la región norte del país. El otro equipo territorial comprendido en la investigación es el que se encuentra en Costa de Oro, ubicada al este del departamento de Canelones. Dentro del área metropolitana, es la región más densamente poblada y que concentra, además, el mayor flujo de recursos materiales del país.

Cuando surgió la posibilidad de realizar esta investigación en el marco del programa Jóvenes en Red, la intención de la coordinación del programa fue obtener la muestra en equipos ubicados en el interior del país, en el entendido de que la mayoría de las investigaciones que se habían realizado en el marco del programa estaban concentradas en equipos de la capital. A su vez, los equipos capitalinos tenían poca disponibilidad para el recibimiento y atención de una propuesta que se sumaba a la logística cotidiana de trabajo .

A partir de los primeros espacios se empieza a delinear la trayectoria del proceso de anclaje de la muestra que repercute en nuevos escenarios, problematizaciones y preguntas en torno a las territorialidades y disponibilidades. La concepción de *proximidad* del programa en torno a su metodología de abordaje interpelaba también las estructuras internas del dispositivo, trasladando la tensión entre proximidad y lejanía a la interna de los procesos de construcción metodológica y simbólica que se representaban en las manifestaciones del programa en el territorio. Analizar cómo estos constructos se hacían carne en los procesos de enunciación y visibilización de los educadores del programa y cómo estos impactaban en las formas de materialización del programa en los territorios más alejados de la centralidad metropolitana, generaban nuevas interrogantes en el marco de la investigación.

Estos equipos territoriales, así como los cuarenta y dos equipos restantes desplegados en diferentes departamentos, a partir de su conformación debieron construir desde cero su llegada

al territorio. Esta construcción desde los cimientos de la estructura material del programa en territorio implicó la presentación con instituciones y redes barriales, y la definición de anclajes comunitarios para el desarrollo de la propuesta, además de la definición estratégica de cómo generar los primeros procesos de captación y materialización de la oferta metodológica del equipo.

Considerando los equipos analizados en la presente investigación, la definición del anclaje territorial no podía ser azarosa, teniendo en cuenta las dimensiones territoriales. Tanto la ciudad de Tacuarembó como Costa de Oro comprenden tramos espaciales muy amplios como para poder abarcar todos los posibles territorios en los cuales se encontrara población plausible de ser beneficiaria del programa. Asimismo, la capacidad de atención es muy limitada, teniendo en cuenta la metodología del programa y su marco lógico (tres educadores referentes y sesenta jóvenes beneficiarios).

De esta forma, las definiciones en territorio sobre dónde anclar la propuesta se basaron en criterios técnicos que implicaban tres dimensiones principales, a saber: concentración de jóvenes con perfil para participar de Jóvenes en Red; presencia de instituciones que permitieran el trabajo en red; y escasa o nula presencia de propuestas socioeducativas para estas poblaciones (Mides. DINEM, 2013-2014).

A partir de estos criterios para el despliegue del dispositivo en territorio se evidencia el carácter de proximidad del programa que busca estar en los barrios en los cuales los jóvenes se encuentran, además de la necesidad de promover el trabajo en red con otras propuestas educativas que se sitúan dentro de las zonas del anclaje territorial, al tiempo de no superponer recursos territoriales con objetivos poblacionales o programáticos similares.

El criterio para definir la *llegada* de Jóvenes en Red al territorio está fundada en estos preceptos y consensuada entre el equipo técnico y el equipo de gestión del programa. En cuanto a estas estrategias, debemos considerar su carácter de flexibles, ya que no terminan siendo definiciones estancas, sino que se encuentran en revisión y pueden llevar a cambios y movimientos dentro de la territorialidad que comprenden los equipos. Algunos de los elementos que mediatizan estas definiciones pueden ser la saturación territorial de programas y servicios de atención socioeducativa en los barrios, la presencia del programa durante tramos de tiempo muy extensos que agoten las posibilidades de intervención y la incapacidad de acceder a un local que permita el desarrollo de la propuesta en zonas puntuales donde se observa población objetivo. Estas características del dispositivo y sus definiciones metodológicas lo vuelven un

programa de proximidad muy flexible en torno a sus formas de adaptación, teniendo en cuenta las multiplicidades de agentes que repercuten en el normal desarrollo de la propuesta.

Con respecto a las definiciones metodológicas de acercamiento al objeto de estudio de la investigación, es necesario resaltar que se utilizaron diversas formas, aunque la principal fue la entrevista semidirigida a participantes del programa, educadores referentes y agentes institucionales del ámbito formal universal y focal (UTU, Uruguay Trabaja), todos ellos con diferentes grados de cercanía con Jóvenes en Red. En total, se realizaron veinte entrevistas con actores relevantes de las zonas en las cuales se enmarca el presente estudio.

A su vez, se desarrollaron observaciones participantes de actividades en el marco de los dispositivos grupales realizadas por los equipos territoriales, así como también el análisis de documentación referida a las planificaciones estratégicas y sus evaluaciones presentadas de forma anual por los equipos.

Jóvenes en Red en Tacuarembó

La ciudad de Tacuarembó se encuentra a 388 km de distancia de la capital del país, atravesada por la ruta nacional N.º 5, cuenta con una población total de 54.757 habitantes (INE, 2010). En la capital departamental hay 860 jóvenes con características que le permitirían ser beneficiarios del programa Jóvenes en Red, según la Encuesta Continua de Hogares realizada en el año 2010. Esta cifra de potenciales participantes representa el 5,1 % del total de jóvenes que viven en el departamento. A fines de diciembre del año 2013 empieza a funcionar el programa en Tacuarembó como parte de una estrategia de ampliación territorial de Jóvenes en Red, que comprendió además a las ciudades de Paysandú, Rivera y Salto, luego de un año de puesta en marcha del programa.

El equipo territorial de Jóvenes en Red Tacuarembó se encuentra, durante el 2019, en las zonas de Diego Lamas, que comprende los barrios Santangelo, Rinaldi, San Gabriel, San Javier, Diego Lamas, barrio Artigas, Nuevo Tacuarembó y barrio Montevideo. Todos ellos, territorialidades aledañas entre sí y periféricas a la zona céntrica de la ciudad.

Cabe destacar que la ciudad de Tacuarembó no se caracteriza por ser una zona muy extendida espacialmente, es decir, es bastante transitable en lo que refiere a distancias y tiempos. Dadas sus dimensiones, podríamos afirmar que en cuestión de pocos minutos una persona en transporte público puede acceder a gran parte de su territorio. La presencia del

programa en estas zonas se encuentran atravesadas por los criterios anteriormente descritos, además de acuerdos interinstitucionales que se generan a partir de las demandas que surgen en territorio, la información con la que cuenta el Mides y la DINEM que permite ubicar en el espacio las concentraciones de población objetivo del programa y a partir de la experiencia acumulada del equipo territorial en zona.

En la actualidad, uno de los centros de referencia del programa en Tacuarembó se ubica en el barrio Montevideo, más específicamente, en las instalaciones del club Wanderers. La decisión de situar la localización de la propuesta del dispositivo en este enclave está vinculada a la búsqueda de un centro de referencia ubicable y próximo en distancia de la mayoría de los adolescentes y jóvenes que participan de la propuesta. Además, el local cuenta con una extensa disponibilidad horaria para la utilización por parte del equipo de educadores de sus instalaciones, lo cual permite realizar actividades de diferente índole con amplitud horaria. Teniendo en cuenta la flexibilidad de la propuesta y el abordaje de situaciones y disponibilidad de tiempo bien heterogéneas de los jóvenes participantes, el club Wanderers es visualizado por parte del equipo técnico como un centro muy útil para el despliegue del dispositivo.

La propuesta en territorio. Tacuarembó

Para poder adentrarnos en la descripción de cómo se despliega la propuesta en territorio, debemos comprender que Jóvenes en Red, desde sus orígenes, es un programa con una propuesta atravesada por algunas construcciones que implican las características del territorio y la adaptación que realizan los técnicos encargados de concretarlo en las zonas elegidas, sin perder de vista otras características fundamentales respecto a las materialidades y marcos conceptuales programático-institucionales que trae consigo Jóvenes en Red. Asimismo, es necesario destacar que la traducción que realizan los técnicos en territorio, así como también las características de la zona, determinan las diversas formas de desarrollo de la propuesta, que vistas con amplitud permiten observar variaciones dentro del mismo programa en cuanto a las formas de ejecutar la tarea en territorio.

La heterogeneidad existente entre los jóvenes nini debe tener su correlato en el diseño e instrumentación de políticas. Si entendemos que el conjunto de jóvenes presenta diversas realidades, las respuestas desde las Políticas de Estado también debe ser amplias. (Mides, 2012, p. 29)

En lo que respecta a la propuesta de Jóvenes en Red en Tacuarembó, se encuentra ubicada dentro de los marcos conceptuales preestablecidos desde sus orígenes, es decir, el equipo se desarrolla en sus dimensiones principales para la ejecución de la tarea. Estas dimensiones son el abordaje comunitario, grupal e individual. El abordaje comunitario comprende las vinculaciones institucionales, la participación de redes y nodos y la gestión de acciones conjuntas como la realización de talleres en coordinación con agentes del ámbito institucional de la salud y del educativo, entre otros.

Dentro de las acciones que se desarrollan en el marco del programa se incluyen las generadas a partir del eje comunitario, donde encontramos la inclusión en redes y conexiones barriales, teniendo en cuenta diferentes formas de lo institucional no estatal y organizaciones no formales, las cuales permiten otros tipos de vínculos e inserciones en los barrios con menor penetración de lo estatal.

En lo que respecta a las dimensiones de lo grupal e individual, el equipo de técnicos de Tacuarembó materializa el desdoble del marco conceptual en la propuesta en cuestión considerando los espacios de trabajo en grupo con los jóvenes que participan del programa como una puerta de entrada que facilita su inserción y el conocimiento del programa. Luego que se toma contacto con el adolescente o joven en los primeros encuentros, se lo invita a participar de los espacios grupales que organiza el equipo en territorio. Estos espacios de encuentro con jóvenes que habitan realidades similares y trayectorias disímiles permiten, según la opinión del equipo técnico, una mejor inserción y entendimiento de lo que les ofrece el programa.

Cabe destacar que estos espacios colectivos están pensados para que lo educativo irrumpa; muchas veces se abordan temáticas que son consideradas por parte del equipo técnico como emergentes que inciden en las juventudes presentes o, simplemente, son contenidos necesarios a impartir. Según el momento del año que se atraviesa, se organizan, por ejemplo, talleres de preparación para paseos o salidas culturales con el objetivo de enriquecer y dotar de mayores insumos a los participantes a la hora de tomar contacto con estas experiencias. Otros contenidos educativos que imparten son talleres de género, de sexualidad, de vínculos saludables, además de espacios de adquisición de herramientas para el mundo del trabajo, entre otros.

El abordaje grupal tiene un lugar central. Nosotros, generalmente, tenemos una fuerte impronta grupal cuando los gurises entran al programa, orientada a la formación de hábitos, formación de grupo, de ciertas rutinas de conocimiento, esa ha sido la

idiosincrasia de nosotros. Una vez que el chiquilín empieza a transitar y proyectarse un poquito más allá, el abordaje pasa a ser más individual. (E.E.1, agosto 2019)

En la narrativa del educador entrevistado se puede vislumbrar la relevancia del dispositivo grupal como puerta de entrada de los adolescentes y jóvenes. De alguna forma hay un pasaje de información, de ciertos rituales de bienvenida que se adquieren de mejor forma en espacios colectivos. La significación del espacio de encuentro con pares para la adquisición de habilidades y competencias para la convivencia y comunicación en grupo son contenidos esenciales para este tipo de programas, considerando la búsqueda de la integración de estos sujetos en espacios de educación y empleo formal, en los cuales el encuentro con otros es indispensable.

Además de los contenidos de la currícula explícita de cada taller temático, existe otro tipo de habilidades sociales a desarrollar por parte de los jóvenes participantes que son visualizadas por los educadores como indispensables, pues permiten el despliegue e inserción de los sujetos en la vida institucional. Habilidades vinculadas a la capacidad de escucha, al desarrollo de la oralidad en público, a la puntualidad y al respeto por los otros, son algunos de los contenidos educativos que se ponen en juego en estos talleres. A su vez, en la medida en que los jóvenes sostienen su presencia en estos espacios es que la figura del educador referente se empieza a vislumbrar.

La decisión por la cual se asigna a cada joven un educador referente está vinculada a criterios que pueden variar dependiendo del equipo técnico. En el caso del equipo de Jóvenes en Red de Tacuarembó, los criterios dependen de la proximidad vincular que se va generando en estos espacios, como la afinidad y la empatía, y la necesidad de lograr, dentro de las referencias de cada educador, un equilibrio que permita contar con jóvenes dentro de la referencia que a priori se pueda visualizar con diversas intensidades de acompañamiento. Estas formas un tanto artesanales de *cuidado de equipo* surgen a partir de la necesidad de construir ingenierías de trabajo a la interna que no terminen desgastando y saturando con realidades extremadamente complejas y de grave vulneración de derechos de los participantes del programa.

La propuesta de Jóvenes en Red Tacuarembó se materializa dentro del marco conceptual del programa, teniendo una fuerte impronta en lo que refiere a organización de los espacios, así como a espacios educativos de dimensión grupal. La relevancia de los espacios grupales estructura y da forma a los procesos educativos de los adolescentes y jóvenes que por allí transitan.

Jóvenes en Red en Costa de Oro

Con respecto al equipo de Costa de Oro, su marco espacial es bastante amplio, está ubicado en la franja costera del departamento de Canelones y comprende aproximadamente 30 km de largo por 3 km de ancho, desde Neptunia hasta San Luis, abarcando cuatro municipios dependientes de la Intendencia de Canelones (Intendencia de Canelones, 2017, p. 12). El eje estructurador que atraviesa el territorio es la ruta interbalnearia, concentrando a lo largo de su trayecto la mayoría de los servicios, así como también la casi totalidad del transporte público de la zona.

Al ser una zona que se configuró a lo largo del trazado de la ruta, sin ninguna planificación territorial, no tiene un punto que concentre la mayoría de los recursos sociales, económicos o culturales. Sí se pueden identificar aquí y allá pequeños núcleos poblacionales en los cuales hay variedad de recursos. Esta disgregación territorial exige al máximo las capacidades de los técnicos que trabajan en esta zona y la casi inevitable necesidad de hacer un recorte de las situaciones que se pueden abordar.

En la actualidad, el equipo de educadores tiene dos enclaves territoriales en locales municipales ubicados en Salinas y Estación Atlántida. Desde el año 2012 hasta la fecha, el equipo ha ido variando sus enclaves locativos con la finalidad de abarcar las diferentes zonas en las cuales se encuentran adolescentes y jóvenes con características para poder participar del programa. Hasta el momento, los equipos han llegado a las localidades de Neptunia, Salinas, Marindia, Estación Atlántida y Parque del Plata.

La propuesta en territorio. Costa de Oro

La territorialidad y la traducción en la propuesta del dispositivo se ven alterados a partir del desdoble que los técnicos consideran más efectivo en cada territorio. Es decir, el factor espacio y la experticia profesional determinan las características del dispositivo en cada escenario, lo cual termina impactando en las formas de hacer, en los tipos de vínculos y en los tiempos en los cuales se van encontrando.

Existen diversos elementos a considerar en la construcción de la relación entre educadores y educandos, en el entendido de que en este encuentro la mediatización y construcción de estructuras que trasciendan el vínculo es fundamental para el desarrollo y la adquisición de saberes y herramientas. De esta forma, cobra sentido la construcción de nuevas formas de ser

y estar dentro y fuera de las instituciones actuales. Es indispensable comprender que estos encuadres flexibles se dan dentro de un marco metodológico previamente fundamentado y trasladado a los equipos territoriales y que sirven de sostén institucional a las prácticas a desarrollar en el marco de Jóvenes en Red.

Durante el año 2019, el equipo territorial de Costa de Oro contó con dos espacios en los cuales trabajó propuestas grupales; uno de ellos se encuentra en Salinas y el otro en Estación Atlántida. En los dos enclaves la propuesta fue variada; en uno, hubo una propuesta de espacio taller con temáticas diversas y, en el otro, un espacio orientado al reciclaje electrónico liderado por un docente electricista, que además abordó nociones básicas de electricidad.

Estos espacios grupales fueron considerados como muy valiosos para la construcción y conocimiento de la propuesta del programa y para la adquisición de saberes y herramientas significativas para los adolescentes y jóvenes que participan de él. Cabe destacar que en Costa de Oro la dimensión espacial es determinante para que estos espacios involucren a una gran cantidad de jóvenes, ya que el costo del transporte público y sus dificultades para ofrecer una conectividad eficiente entre las localidades determinan que la participación sea más intermitente de lo habitual, generando una concentración aún mayor en la dimensión individual del abordaje en territorio. En términos materiales, el programa dota a los participantes de cierta cantidad de pasajes para que no vean como una condicionante contar con dinero para trasladarse y así participar de los espacios grupales, pero muchas veces no alcanza con este recurso. Además de que, más allá de contar con los boletos, muchos de estos jóvenes ven el hecho de trasladarse en ómnibus y salir de sus territorialidades más próximas como cruzar una frontera simbólica.

Las condicionantes territoriales y del dispositivo programático confluyen generando circunstancias que modifican el desdoble del marco conceptual del programa en acciones concretas que implican variadas formas de *estar* en él. La diversidad de formas de comprender y ejecutar Jóvenes en Red puede ser una potencialidad de la herramienta para ser más flexible considerando las características de la zona y de los jóvenes. Pero estas definiciones responden, muchas veces, a carencias materiales que de alguna manera determinan y condicionan el tipo de intervención territorial.

Las formas de ordenamiento territorial generan marcas, signan sentidos a las poblaciones que allí se encuentran, promueven u obstruyen capacidades de transformación o reproducción de diversos escenarios; se vuelven fronteras infranqueables, o no, a partir de la accesibilidad material a otras realidades posibles, pero también se vuelven fronteras simbólicas que

condicionan la mirada de los sujetos sobre la posibilidad de pensarse en otros escenarios que sus realidades próximas no proveen. «Acá no hay muchas propuestas, no hay cómo moverse y quedan relegados, hay mucha soledad». (E.E.6; setiembre 2019)

La lejanía respecto al centro de referencia sociocultural y simbólico, además del material y económico, representado por la capital del país y sus alrededores, estipula en gran medida las oportunidades de desarrollo de las propuestas programáticas. Deja a merced de actores institucionales diversos y equipos territoriales las posibilidades de articulación y desarrollo de propuestas en el plano local. En este escenario, las posibilidades materiales de generar propuestas de alto impacto en la población está limitada por la centralidad del equipo de gestión, ante estas carencias, recae la responsabilidad en los equipos territoriales, dada la necesidad de promover la creación de dispositivos satelitales que lo fortalezcan, en el entendido de que Jóvenes en Red es un programa que tiende a que sus participantes puedan habitar institucionalidades universales.

Como consecuencia de las complejidades estructurales para el desarrollo de la propuesta, nos encontramos ante una polisemia práctica de la proximidad. Por una parte, nos enfrentamos a un dispositivo que se define como una política de cercanía que permite acceder a poblaciones con procesos de desafiliación social signados por su retraimiento al plano barrial y al hogar, pero, por otra parte, con dificultades para dotar de los recursos materiales para el desarrollo de estos sectores poblacionales. Otra dimensión que se ve alterada por las condicionantes materiales y espaciales es la variable temporal. En lo que refiere al equipo territorial de Costa de Oro, se puede afirmar que hay una mayor focalización del tiempo en que se desarrolla la tarea a los procesos individuales. Ante las dificultades a las que se enfrentan la mayoría de los adolescentes y jóvenes para transitar por los espacios grupales, el abordaje se orienta fuertemente al acompañamiento individual.

Estas características metodológicas requieren otras temporalidades que no se encuentran consideradas en el marco lógico del programa, tales como las distancias a recorrer y el tiempo que insume hacerlo para poder acceder a los servicios educativos y de salud, por ejemplo. Condiciones que alteran los tiempos de acompañamiento de los procesos educativos de Jóvenes en Red y, a su vez, provoca un tránsito personalizado de los participantes que no está vinculado a las necesidades y diseño de la propuesta, sino que se debe a condicionantes de tipo material y de diseño del dispositivo. La necesidad de un abordaje marcado por el encuentro educador-educando implica, para los participantes, una dificultad a la hora de entender el funcionamiento e involucrarse, determinando el grado de adhesión a la propuesta.

Estas carencias materiales y metodológicas a la hora de pensar la concreción en territorio, pueden estar relacionadas al diseño de políticas sociales desde la centralidad, con dificultades para considerar aspectos fundamentales de los territorios más alejados de los equipos de gestión. Para crear programas con mayores posibilidades de impacto en territorio, es condición necesaria el diálogo constante con los equipos territoriales que, desde su inclusión local, pueden dar muestras de las particularidades a las que el programa debe ajustarse.

Facilita trabajar más donde los recursos están más centralizados y acá en la Costa es otra lógica, hay que pensar en los boletos todo el tiempo, lo problemático del traslado de los gurises, están alejados, policlínicas son pocas, los tiempos... Te condiciona como para organizarte, hay que tener en cuenta que, por los recursos, tienes que ir seguido a Montevideo y eso implica traslados de 40 o 50 km y se destina toda la jornada laboral. (E.E.6, setiembre 2019)

Es imprescindible en el desarrollo de propuestas que tienen como principal cometido el acceso a derechos fundamentales para poblaciones que no los ejercen como ciudadanos plenos, la búsqueda de diseños metodológicos y conceptuales que dialoguen de formas y que garanticen el impacto de la propuesta en su aplicación material. Para ello, es primordial generar espacios articulados y sistemáticos de intercambio con actores relevantes, como el caso de los técnicos que trabajan en territorio, pero sin descuidar las miradas a los entornos comunitarios y la de los propios participantes.

Si la propuesta de Jóvenes en Red tiende al ejercicio de derechos plenos, es esencial cambiar concepciones que están enraizadas como, por ejemplo, el concepto de «beneficiario» que se encuentra en varios pasajes de los documentos del Mides y del INJU, para hacer referencia a los participantes del programa. La concepción que se tiene de las poblaciones que abarcan los proyectos, muchas veces, no permite visualizarlos como potenciales objetores de las políticas públicas, sitúandolos como meros consumidores de una política de la cual no forman parte de su construcción. En estos procesos de «traducción» (Latour, 1998) de la política pública, se deja entrever la concepción de sujeto-beneficiario y sus márgenes de acción en el diseño de la política. Según López (2004), «la desconstrucción y cuestionamiento del sujeto no es en la desconstrucción de la política; más bien establece como campo de acción política el propio proceso de construcción y/o subversión de identidades naturalizadas». (p. 11)

Para garantizar el éxito de las políticas públicas es fundamental concebir nuevas formas de «gobernanza» (Grau, Íñiguez y Subirats, 2010), que posicionen a los actores involucrados en

lugares claramente asimétricos con respecto a sus funciones y responsabilidades, pero cambiando el orden de las formas de construcción de políticas.

Así pues, hay que promover funcionamientos con responsabilidades claras, pero que tiendan a formas de retroalimentación de los programas teniendo como actores relevantes a los técnicos en territorio, pues son los que tienen el conocimiento acerca de las realidades locales, de las redes comunitarias y de los jóvenes que allí se encuentran. Pero, es indispensable generar, en el marco del programa, espacios de construcción de ciudadanía que permitan procesos de participación que impacten en acciones políticas a la interna.

De manera sustantiva o como proceso, promoviendo el acceso real de los hombres y mujeres a la toma de decisiones en la elaboración, ejecución y evaluación de políticas y programas, o, por el contrario, subordinada a las actuaciones profesionales y directrices políticas; siendo un simple medio cuyo objetivo es legitimar políticas, programas y actuaciones profesionales. (Seller, 2009, p. 91)

Ubicar a los adolescentes y a los jóvenes participantes del programa como protagonistas, involucrarlos en el diseño de las políticas que los tienen en el ojo de la maquinaria estatal, pero relegados a la hora de la toma de decisiones sobre su futuro.

Trabajo de proximidad en pequeñas comunidades

El desarrollo del programa en pequeñas localidades del interior del país también tiene como característica la concentración en pequeños territorios de dispositivos institucionales y de quienes conforman estas estructuras, como técnicos, docentes, operadores de la salud y operadores judiciales, entre otros. Confluyen y circulan por diferentes instituciones con las cuales se articulan y gestionan diversos servicios que están relacionados con la vida de los sujetos con los cuales Jóvenes en Red trabaja.

Muchas de estas instituciones reproducen modelos de intervención que no terminan siendo del todo comprensivos con las formas de ser y estar de los participantes de Jóvenes en Red; los técnicos que llevan a cabo su tarea en territorio son visualizados, muchas veces, como agentes interpelantes de las prácticas que desarrollan las instituciones educativas, de salud, el Poder Judicial o la Policía. Queda en evidencia las carencias que las instituciones públicas tienen a la hora de garantizar el ejercicio de los derechos de estas poblaciones. Cuando se coordina acciones con ellas, se termina generando tensiones ante su imposibilidad de

trascender y comprender que las carencias de los dispositivos en cuestión no representan cuestionamientos personales a los actores que allí se desempeñan.

Estos procesos de articulación interinstitucional denotan un carácter *artesanal* de los vínculos que entablan y provocan dificultades en el desarrollo profesional de los operadores estatales que pierden de vista las características del desempeño de sus tareas cuyo objetivo debería ser permitir el acceso a bienes y servicios que garanticen el ejercicio de los derechos fundamentales de las poblaciones para las cuales trabajan.

En pequeñas comunidades, estos procesos funcionan como cajas de resonancia que terminan penetrando en la vida de los educadores que, muchas veces, trascienden su vida profesional y laboral. De esta forma, la proximidad es atravesada doblemente para los técnicos que viven dentro de las fronteras del territorio donde se desempeñan.

Otro aspecto a tener en cuenta está asociado a los mandatos institucionales del programa; el carácter de política de proximidad, en su formato metodológico, está estrechamente asociado al tipo de relación que se mantiene con las poblaciones participantes. La búsqueda de los adolescentes y jóvenes en sus comunidades implica una cercanía y una forma de relacionamiento específica. Sin embargo, se evidencia una falta de proximidad en torno a la articulación con el equipo de gestión programática que permita otro conocimiento de la realidad, de las instituciones y de los recursos que se encuentran en las zonas de influencia. Aunque de forma explícita no existieron planteos directamente relacionados con la ausencia o falta de acompañamiento, y se valora significativamente el vínculo con el equipo de coordinación, queda manifiesta implícitamente la lejanía geográfica con la centralidad gestora del programa, condicionando acuerdos interinstitucionales y el acceso a mayor cantidad de recursos y propuestas formativas para los jóvenes.

Sin duda, las dificultades de descentralización de recursos en el territorio nacional exceden las lógicas programáticas, pero es necesario buscar estrategias para minimizar las brechas que separan al interior de la capital del país, brechas que reproducen formas de exclusión sobre determinados sectores poblacionales alejados del núcleo de influencia social, económico y cultural. La lejanía y la ausencia de recursos atraviesa a los profesionales del programa que llegan a trabajar a la intemperie y en soledad y que muchos de los adolescentes y jóvenes manifiestan en sus narrativas discursivas, como en el siguiente testimonio: «Creo que este es el segundo año que notamos carencias más a flor de piel, en cuanto a espacios, recursos y materialidades para poder trabajar y poder generar algún recurso que no implique trabajar debajo de un árbol». (E.E.1, agosto 2019)

Esta situación de cercanía con los sujetos de intervención y lejanía respecto a los recursos materiales y simbólicos terminan afectando las posibilidades de impacto de la propuesta programática, situación que se hace notar de los dos lados de la relación; adolescentes, jóvenes y técnicos a la intemperie, desprovistos y debajo de un árbol.

CAPÍTULO IV

El trabajo con otros

Cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir. (Deligny, 2015, p. 20)

Si lo que caracteriza al ser humano, a diferencia de los demás animales —además de nuestra capacidad de crear, razonar, elaborar grandiosas materialidades para poder sostenernos en el mundo, formas elaboradas y complejas de construcción de creencias—, es y será la capacidad de trascender lo temporal y terrenal para poder pensarnos y repensar nuestra existencia. El ser humano y sus formas de construcción de presencias en el mundo tienen sentido ante un *otro* que le dé validez a todo aquello que construye y signifique.

La construcción de redes, de formas de relacionarse y *estar* con otros es lo que sostiene y vuelve más tolerable nuestra existencia en el mundo. Desde el origen de la civilización hemos construido formas cada vez más complejas para sostenernos con otros en la existencia como estrategias de supervivencia de la especie. Estas construcciones cada vez más elaboradas responden a formas de organización colectivas que nos permiten, entre otras cosas, introducirnos desde muy temprana edad en las redes más próximas de civilidad, progresivamente y generando recorridos propios a partir de nuestras posibilidades e intereses personales en el basto universo cultural que habitamos.

Nos asiste una razón existencial fundamental para comprender la necesidad de generar formas de existencia a través de redes de contención y significados en torno a lo común, a lo que nos es conferido, propio del ser humano. Estas formas de transposición simbólicas de ser y estar en sociedad se dan a muy tempranas edades y las instituciones cumplen un rol preponderante en las sociedades modernas para hacer menos tortuosa nuestra existencia en sociedad. Al decir de Moyano (2012), «las instituciones, como construcciones sociales, son producto de un orden discursivo que las define en sus funciones, las enmarca en un momento histórico determinado y las proyecta en sus recorridos». (p. 188)

De esta forma, los marcos institucionales son comprendidos como «encuadres normativos que establecen (instituyen) un conjunto de relaciones sociales en un orden determinado» (Núñez, 1999, p. 58). Para poder pertenecer debemos someter nuestras pasiones e impulsos al dulce yugo de lo instituido. Es decir, hay algo de lo personal que se pone en juego en el tránsito por las instituciones que de alguna forma debemos doblegar, disciplinar o apaciguar. A su vez, estos espacios formales surgen como habilitantes para poder recorrer otros dispositivos institucionales o nuevas realidades sociales, hasta ese momento desconocidas.

Surge así un tipo de contrato en el cual el tránsito normalizado por diferentes instituciones traerá aparejado la posibilidad de construcción de nuevas formas de civilidad y acceso a lo común en la sociedad. El recorrido de los individuos por las instituciones genera formas de estar con otros que permiten la convivencia en espacios comunes, pero, para ello, es necesario la comprensión de las formas de funcionamiento de lo institucional y los acuerdos con los órdenes normativos que generan espacios de construcción de lo común. Las leyes y normas «tienen como propósito volver previsible los comportamientos de los actores, es decir, de establecer zonas de certidumbre» (Frigerio y Poggi, 1996, p. 2).

Más allá de lo normativo, en los pasajes por dichos dispositivos se generan diversas transferencias del orden de lo simbólico que permitirán la accesibilidad a recursos fundamentales para el desarrollo integral de los sujetos.

Queda en evidencia el rol fundamental que cumplen las instituciones en las sociedades modernas; cómo el éxito o el fracaso del recorrido a tempranas edades puede marcar el tránsito de poblaciones por determinadas instituciones habilitantes y promotoras de accesos a condiciones que dignifiquen sus existencias o las condicione al recorrido por dispositivos institucionales que reproduzcan un espiral de violencia y marcas que devengan en estigmas sociales, condicionando el acceso a derechos fundamentales.

De alguna forma, Jóvenes en Red como política focalizada en determinadas poblaciones alejadas de los ámbitos formales educativos o del circuito laboral formal tiene como principal encargo social el de devolver a lo *común* a adolescentes y jóvenes que tuvieron experiencias institucionales marcadas por la desafiliación y la exclusión. El desarrollo del marco conceptual del programa evidencia un tipo de estrategia que remite a buscar soportes de tipo actitudinales y educativos para que el sujeto se sostenga en dichos espacios.

Podemos afirmar que nos encontramos ante una *paradoja gubernamental* en el sentido de que un dispositivo focal, creado por el Estado, está abocado a la tarea de revincular a ciudadanos que fueron segregados por esa misma institucionalidad. El mismo sistema estatal

que segrega a miles de jóvenes de sus aulas educativas, luego, intenta volver a captarlos para que ingresen nuevamente en el circuito formal. Dicho de esta forma, hasta puede sonar un tanto perverso. ¿Cómo las lógicas estatales generan políticas focales para hacer frente a falencias de su propio orden?

Sin duda, e intentando responder a la interrogante, los encargados de gestionar estas políticas parten del entendido de que existen posibilidades de diseñar dispositivos que tiendan a reducir las brechas, apelando al fortalecimiento y apoyo a poblaciones a las cuales se le ha obturado su derecho a la educación básica media o a un empleo formal.

En el marco del fortalecimiento de los sujetos a través del dispositivo institucional, no se plantea la problemática sobre las dificultades de las instituciones educativas para poder volver habitables los centros de estudio; implícitamente se traslada la responsabilidad del fracaso educativo o desempleo laboral al joven. Con respecto a este punto en tensión Leopold et al. (2015), opinan:

No está ausente cierta perspectiva individualizadora del conflicto social, que coloca la mirada sobre los jóvenes y adolescentes y sus familias, e identifica en ellos, en su desidia, en su falta de interés, en su falta de motivación, en su cortedad de miras o en su egocentrismo, la explicación a los problemas que se presentan en sus trayectorias vitales. (p. 28)

Es indispensable ante este tipo de circunstancias atender a los diversos frentes que suponen el conflicto social, que se plasma en el no acceso a determinados derechos por parte de ciertos sectores de la población.

Si, simplemente, la política pública se aboca a atender aspectos vinculados a las trayectorias personales, se pierde de vista todo un frente de intervención fundamental que implicaría la revisión de las instituciones educativas que sistemáticamente expulsan de sus aulas a adolescentes y jóvenes con características y biografías comunes. Si no se incide en las condiciones de hospitalidad de ciertas instituciones, se corre el riesgo de caer en una intervención que solo contemple uno de los frentes de intervención y, como consecuencia, el impacto del programas será parcial, además de provocar nuevas experiencias de segregación institucional —y nuevas formas de violencia—, contradiciendo los preceptos fundacionales del programa.

Cuando Jóvenes en Red iniciaba su implementación territorial y se promocionaba como un programa que intervendría en estas poblaciones, el discurso de las autoridades hacía énfasis en el carácter de *interinstitucional* del programa. Más allá de lo discursivo, en la estructura

organizativa que sostiene y da marco a Jóvenes en Red hay una comisión interinstitucional, por debajo de las autoridades políticas, que de alguna forma articula con el equipo de gestión del dispositivo. Esta comisión se plantea como una forma de estructurar la política social de forma divergente y que permitiría un espacio de diálogo con los diferentes actores estatales involucrados en políticas de juventud; entre ellos, el Mides, el MEC, el Ministerio de Defensa Nacional, la ANEP, el INAU, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Turismo y Deporte. (DINEM, 2014) Estaría en diálogo constante con el equipo de gestión de Jóvenes en Red a partir de reuniones periódicas y con el principal objetivo de articular e incidir en las demandas planteadas por los equipos territoriales. De esta forma, la comunicación sería más fluida e impactaría en cambios en las bases de las instituciones estatales con el fin de mitigar aspectos que interferían con la inclusión y habitabilidad de los participantes del programa.

En términos enunciativos, la propuesta se puede considerar muy necesaria. Uruguay cuenta con una fuerte historia democrática y su institucionalidad es una fuente fundamental de este principio, pero una de las principales carencias de este precepto es la difícil articulación de las políticas que se traducen en un diálogo muy ríspido entre los diversos entes y ministerios que no permiten una incidencia real en la transversalización de la política pública. Es llamativo que un país con dimensiones pequeñas presente dificultades para poner en diálogo a sus políticas públicas, la concepción de trabajo articulado y en red entre instituciones que pertenecen a una misma entidad se vuelve de muy ardua aplicabilidad; la búsqueda de beneficios personales, la concentración de poder y la incapacidad de priorizar el bien común frente a los intereses de cada cartera ministerial o ente, surgen como potenciales amenazas al trabajo en redes colaborativas.

En la actualidad, luego de dos cambios de autoridades gubernamentales y a ocho años de su fundación, el programa Jóvenes en Red ya no cuenta con la comisión interinstitucional, pues, a medida que transcurrió el tiempo, fue perdiendo incidencia y no pudo instalarse en la cultura institucional estatal ni provocar demasiados impactos a la interna de los diferentes entes y ministerios participantes.

Sin duda, en términos generales, en la modernidad las instituciones han cumplido un rol fundamental para la generación del lazo social y contención para el desarrollo de las individualidades en sociedad. Lo cierto es que, de un tiempo a esta parte, vivimos una crisis o declive del modelo *Estado-nación* (Lewkowicz, 2004); esta pérdida de sentido por parte de grandes sectores de la población de pertenecer a determinadas instituciones tiene que ver, en

gran medida, con la profundización de los procesos de exclusión de los sujetos de los espacios reglados. Entonces, ante la coyuntura actual, ¿por qué debemos insistir con las instituciones tal y como las conocemos y habitamos en la actualidad? ¿No podemos pensar otras formas organizativas que contemplen diversas formas de ser y estar con otros? ¿Se puede pensar lo educativo por fuera de lo institucional? Interrogantes que surgen, a su vez, del intento de responder a las preguntas del presente estudio.

La relación entre la inscripción y el despliegue nos parece inevitable solo porque no somos capaces de concebir una interpretación distinta de los signos inscriptos en el presente. La línea de escape de lo inevitable es lo inconcebible: aquello que todavía no somos capaces de concebir, de imaginar, y que por ende no podemos ver.
(Berardi, 2017, p. 252)

Nos encontramos en un contexto histórico que permite pensarnos en un panorama un tanto incierto respecto al futuro de la humanidad, pero esta incertidumbre abre el espectro para que nuevas realidades y construcciones puedan emerger. Es fundamental para el desarrollo y construcción de sociedades más justas pensar nuevas formas organizativas que permitan otras manifestaciones de la *disponibilidad* del mundo adulto ante subjetividades interpelantes del *statu quo*. Tendremos la capacidad de albergar subjetividades divergentes en un mundo hostil ante el diferente o simplemente seguiremos reproduciendo sujetos al margen de las sociedades.

Si gracias a esta práctica de trazar los trayectos aparece lo arácnido de las líneas de errancia, que son trazos de los trayectos de los pibes cuyo proyecto se nos escapa, ¿vamos a ser capaces de respetar como corresponde esa vecindad? (Deligny, 2015, p. 45)

Mientras sigamos prefiriendo la desigualdad como forma de construcción de las sociedades, difícil será avizorar otros futuros.

Lo institucional en el llano y lo artesanal de lo interinstitucional

En el apartado anterior, el análisis estaba posicionado en las instituciones, los sujetos y lo complejo de la ingeniería del trabajo en red. Pero en lo que refiere al programa en territorio, existe un nivel local de intercambio entre instituciones en el cual se visibilizan otras dinámicas del quehacer con otros. Sin duda, la dimensión macro de las políticas sociales tiene una incidencia fundamental en las prácticas de los equipos en territorio; sin embargo, en estos

encuentros cara a cara surgen otras complejidades o facilitadores de encuentro e intercambio con el cometido de sortear dificultades en el desarrollo de prácticas que posibiliten la habitabilidad de jóvenes desafiados de espacios formales.

La posibilidad de llegar a acuerdos en lo micropolítico tiene varios factores determinantes, algunos de los cuales se observaron durante la investigación a partir del intercambio con los educadores, atravesados en el caso de territorialidades más próximas por la posibilidad de hallar espacios que habiliten el diálogo entre actores de diversos entes para alcanzar mayores alianzas. Así lo testimonia uno de los entrevistados: «[acuerdo] con las instituciones, que eso también se ha ido creando y tiene más facilidad las cercanías institucionales de los departamentos del interior donde hay más cercanías entre actores». (E.E.1, agosto 2019)

La proximidad con las instituciones permite otras formas de encuentro; la cita anterior es muy significativa en este sentido. Pero para que estas valoraciones sean visualizadas como relevantes para el trabajo interinstitucional, existen variables que operan en forma artesanal, podríamos decir, ya que dependen de formas de construcción vinculares, de estrategias que tienen que ver con las formas de aproximarse, de expresarse y de visibilizar los aspectos necesarios para poder volver habitables los espacios.

Lo artesanal irrumpe como forma de hacer que depende de las lecturas que hacen los técnicos y las capacidades de entender las ingenierías institucionales. Estos aspectos son relevantes para que los encuentros entre actores de diversas instituciones sean operativos, pero, a su vez, denotan ausencia de consensos entorno a las formas de intercambio entre los diferentes dispositivos que deberían contar con protocolos y directrices claras desde las direcciones de cada institución. Ahora bien, en muchos de estos casos estamos refiriéndonos a instituciones estatales que tienen como principal fin el servicio a la ciudadanía y donde, se supone, las capacidades de articulación y conjunción de esfuerzos en pos del bien común de la población deberían ser su horizonte a alcanzar.

Pero, en Uruguay, estamos muy lejos de que estas condiciones se alcancen, los dispositivos se encuentran muy segmentados y los objetivos institucionales están orientados a determinadas áreas o sectores que no atraviesan otras formas organizativas. En muchos casos donde existen intenciones de sostener un espacio de desarrollo de políticas que hacen sinergia por un mismo fin —como en el programa Jóvenes en Red—, terminan deshilachándose, perdiendo intensidad en la gestión o simplemente quedan como el recuerdo de buenas intenciones y nada más. Hasta que no se trascienda las intencionalidades políticas y los intereses personales de

muchos dirigentes políticos y se amplíe la mirada para comprender que lo fundamental es el desarrollo de políticas que beneficien a las sociedades, las dificultades seguirán existiendo.

Volviendo a la dimensión más micro y de injerencia de los mandos medios y técnicos que emplean las instituciones, debemos plantear la fragilidad que, en muchos casos, tiene que ver con este tipo de acuerdo de corte *artesanal*, como lo habíamos calificado algunas líneas más arriba. Ya que básicamente son acuerdos que se realizan entre técnicos acerca de *formas de hacer* que no quedan cimentadas en líneas de acción a largo plazo ni trascienden los muros de la institución. La fragilidad de estos acuerdos queda en evidencia cuando tiene lugar el relevo de técnicos o de mandos medios o, simplemente, cuando llegan resoluciones tomadas por la dirección institucional que contradicen las líneas que venían desarrollando las redes locales. La verticalidad de las instituciones, su poca capacidad de trabajo con *otros* y la falta de comunicación efectiva a la interna, son algunas de las falencias que quedan manifiestas en este estudio.

De la forma en la que los técnicos de Jóvenes en Red establecen vínculos con las instituciones surgen cuatro categorías que sintetizan el tipo de relación que entablan con ellas y el rol que les toca desarrollar dependiendo de la intencionalidad que persiga. Estas categorías, que no son excluyentes y tienen como finalidad mostrar lo versátil del accionar del técnico que se desempeña en el programa, son las siguientes: el educador como *articulador*, como *sostén*, como *negociador* y como *formador*.

Además de no ser excluyentes, estas formas de vínculo con lo institucional tienen diferentes grados de acciones directamente orientadas a actores y dispositivos con los cuales se vincula el técnico y, por consiguiente, con los jóvenes participantes, y como objetivo primordial el potenciar y posibilitar la adquisición de herramientas de diversa índole a los participantes del programa. Es decir, su accionar estará mayormente orientado a generar acciones con adolescentes y jóvenes y no directamente con las instituciones. Sin embargo, el principal fin es el acceso y permanencia en estos espacios, indispensables para el ejercicio de sus derechos.

El educador de Jóvenes en Red como *articulador* busca que determinados programas, instituciones y empresas puedan crear espacios con ciertas condiciones de disponibilidad para atender las subjetividades que a priori no están contempladas. De alguna forma, el técnico llega a diagnósticos donde detecta las dificultades del orden material y simbólico que funcionan como obturador de procesos de inserción institucional. Muchas veces, se termina negociando determinados aspectos que implican el articular recursos materiales que puedan garantizar el acceso a propuestas educativas relevantes para la comunidad de determinados territorios

como, por ejemplo, la llegada al barrio de la UTU (con programas de Formación Profesional Básica) y de programas de alfabetización escolar (Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos), así como facilitar enlaces con el Ministerio de Trabajo para capacitaciones (Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional) y acuerdos con instituciones o empresas para que los jóvenes accedan a puestos de trabajo. La diversidad de articulaciones y lazos que se establecen con instituciones y organizaciones es muy amplia y su enumeración llevaría varios párrafos.

Esta dimensión del trabajo con las redes implica creatividad y capacidad de comprender qué tipo de recursos serían beneficiosos para los jóvenes y para la comunidad en general, capacidad para conectar con actores relevantes y llegar a acuerdos que permitan que las gestiones lleguen a concretarse. Las articulaciones en territorio, en muchos casos, dependen de conexiones que se pueden promover o terminar de concretar con incidencia de los equipos de gestión del programa, lo que permite otro tipo de sustentabilidad y validez institucional de los acuerdos, además de su replicabilidad en otras territorialidades.

Se puede observar, entonces, la potencialidad del técnico en territorio en el entendido de que es un actor relevante con diversas y múltiples conexiones con lo comunitario y lo institucional. La cualidad de generar recursos y conexiones depende, en gran medida, de poder visibilizar determinados contextos como *posibilidades* de creación de redes. La habilidad de transformar una situación o determinado contexto en una posible conexión relevante para las trayectorias de los adolescentes y jóvenes tienen que ver con propuestas atractivas, que potencien las capacidades de los sujetos y la creación de ambientes con adultos disponibles que puedan acompañar de una forma respetuosa el tránsito por estos espacios.

Una carencia material ha sido la vivienda, en el entendido de que el techo te proporciona otras oportunidades para poder pensar un poco más allá, una lógica a mediano plazo que muchas veces es lo que se busca trabajar con los gurises [...] se ha podido paliar con algunas articulaciones como el Plan Juntos, algunas derivaciones y seguimientos que hacen que esa materialidad permita generar nuevos movimientos.
(E.E.1, agosto 2019)

En lo concerniente a las articulaciones con empresas del ámbito privado, las condiciones suelen ser muy diferentes, ya que no tienen una posible mirada entorno a la finalidad social, es decir, un principio de solidaridad o de servicio hacia el ciudadano, como se le puede demandar a las instituciones estatales. En el caso del mercado laboral, la relación con los sujetos básicamente es instrumental y se refiere a condiciones de costo-beneficio, se disipan aspectos

de solidaridad o justicia social y se busca un rédito netamente económico. En este sentido, la capacidad de articular y mediar con un posible empleador se ha vuelto muy dificultoso para las políticas sociales. Asimismo, termina siendo un cuello de botella para este tipo de políticas que tienen como una de sus metas la inserción de adolescentes y jóvenes en el mercado laboral formal; sin embargo, por diferentes causas, es la línea más frágil del programa.

Respecto a la categoría del educador como *sostén*, muchas de las instituciones por las cuales transitan los adolescentes y jóvenes se vuelven lugares muy hostiles para que puedan habitarlas. El rol del educador como sostén implica la posibilidad de transitar con diferentes niveles de autonomía, dependiendo de cada sujeto, por diversas institucionalidades. Cada institución involucra complejidades, formas de tránsito y de espera, formas de relacionamiento y hasta códigos lingüísticos, entre otros aspectos, que hay que tener en cuenta.

Muchas de las acciones que se emprenden en el marco del programa tienen que ver con la presencia de los educadores en gestiones de diversa índole, de esta forma se puede detectar el doble sentido de las intervenciones; por un lado, un aspecto relacionado al aprendizaje a partir de vivenciar nuevas formas de relacionamiento con las instituciones, y, por otro, la importancia del educador como una figura de cuidado y garantista de determinadas condiciones de habitabilidad y ejercicio de los derechos. La potencia de las intervenciones de los educadores del programa denota el doble sentido de las diversas acciones en los programas socioeducativos; por un lado, el fin educativo y, por otro, el fin terapéutico o de cuidado en las intervenciones con estos jóvenes.

El sostener al sujeto tiene que ver con las presencias y las formas de estar disponible, pero, básicamente, tienen que ver con un *otro*, condición de existencia indispensable para sostenerse en determinados escenarios de lo social, que para estos sujetos no siempre está garantizado. De alguna forma, el acompañamiento implica el reconocimiento del otro (Ruiz Barbot, 2013) como un sujeto relevante; visibilizar y reconocer al sujeto dignifica, revaloriza y deja de manifiesto ciertas condiciones de existencia en donde la violencia y la desigualdad se hacen carne en adolescentes y jóvenes.

El tema del liceo, uno a veces empieza y a veces llega a casa y se cansa y quiere dejar y para eso están ellos, para apoyarnos, están atrás de nosotros...Lo que cansa es ir al liceo, nosotros vamos de noche, llega una hora que te querés ir, y pensar que al otro día tenés que volver, te desanima [...] Gracias a ellos, porque nunca, sinceramente, nunca había pensado en volver a estudiar. (E.P.3, agosto 2019)

Acompañar y sostener tiene el doble sentido de lo educativo y lo terapéutico, porque en el tránsito por procesos de encuentro consigo mismo y resignificación de las trayectorias y las experiencias vividas terminan siendo procesos dolorosos para cualquier ser humano.

Al decir de Todorov (2012):

La relación entre los hombres es previa a la construcción del yo, y el ser humano no puede darse sin el reconocimiento que encuentra en la mirada de los que lo rodean. Impone pues a la autonomía de todos ellos restricciones procedentes de nuestra vida, necesariamente común. (p. 104)

Otra de las dimensiones significativas en el vínculo entre técnicos, jóvenes e instituciones es el rol del decodificador como *negociador*, dadas las características del programa que tiene como principal objetivo lograr que las juventudes por fuera de las redes sociales, y a través de un proceso socioeducativo, puedan acceder a los espacios universales de tránsito *valiosos* para la época. Trabajar desde esta perspectiva es, ineludiblemente, trabajar con *otros*, que muchas veces comprenden los cometidos institucionales, más allá de las dificultades que acarrea *hacer lugar* a determinadas juventudes, y en otras tantas donde se prioriza el cuidado del orden institucional, perdiendo de vista la finalidad de las instituciones que representan.

Es por ello que el rol de negociador de los educadores de Jóvenes en Red está vinculado a demandar que esos espacios estén asignados a las poblaciones y que las instituciones están mandatadas a provisionar. Ante este contexto, el educador del programa, en muchas situaciones, ocupa el lugar de contralor de que se den determinadas garantías para el ingreso de estos jóvenes, aunque no solo en su acceso, sino también en su sostenibilidad. Surgen tensiones en torno a las prácticas que se desarrollan en determinados dispositivos institucionales que, en no pocos casos, desembocan en denuncias ante casos de gravedad por prácticas llevadas a cabo en el ámbito de la salud, policial o educativo. «Parte del tiempo de trabajo nuestro pasa por esto..., por exigir que las instituciones cumplan con sus directrices» (E.E.3, agosto 2019).

Ante estos procesos de puesta en común de las formas de habitar las instituciones, el técnico de Jóvenes en Red es visualizado como un actor esencial para que el joven permanezca o acceda a las prestaciones básicas de los dispositivos. En muchos casos, el programa es considerado como el único interlocutor válido, el más próximo al sujeto que permite decodificar y problematizar lo que la institución espera de ellos.

Los procesos de mediatización requieren de mucho tiempo de trabajo con las dos partes involucradas; se establecen acuerdos con el joven acerca de la relevancia de transitar por estos

espacios, ya que puede existir un fuerte rechazo ante la idea de vincularse a instituciones donde ha sido catalogado como problemático, peligroso, ignorante, tonto o calificada como mala madre.

La extranjerización de los sujetos en espacios que les deben ser dados por derecho abren brechas extremadamente amplias que de alguna forma los técnicos de Jóvenes en Red tienen como cometido franquear. En las instituciones formales se ha vuelto sistemática una forma de relacionarse caracterizada por la *ajenidad*, se ha perdido proximidad en la relación con los sujetos, instrumentalizando el vínculo y no permitiendo dejarse afectar por lo que le pasa al otro.

Asimismo, sensibilizar, problematizar o sencillamente exigir que los operadores institucionales comprendan o acaten un deber ser como actores de lo estatal, figuras fundamentales que tienen como exigencia lograr procesos de filiación simbólica con toda la sociedad. «Cuesta mucho cuando se coordina con otros docentes poder llegar a que el profesor entienda que este chiquilín no aprende por esto o por lo otro, y no porque sea un mal encarado, atrevido o no tenga ganas» (E.E.1, agosto 2019).

De alguna forma, la tarea del educador del programa se asemeja al de un traductor de lenguas, media entre dos personas que no hablan el mismo idioma.

Iba a la UTU, Ciclo Básico, me iba horrible, iba a solo relajar nomás, ahora metí las pilas, estoy haciendo carpintería [...] Una vez grabé un video de una pelea y me iban a suspender y ellos me ayudaron y tuve que realizar actividades comunitarias en la UTU de ir a estudiar todos los días de 2 a 4 y evité la suspensión. (E.E.6, setiembre 2019)

Aquí un ejemplo claro de situaciones donde los técnicos del programa interceden buscando la promoción de acciones que no se traduzcan en un castigo o sanción que implique una reafirmación de los procesos de minorización (Frigerio, 2008) de los jóvenes que sostienen con gran esfuerzo en instituciones para nada hospitalarias con ellos.

La cuarta y última categoría que surge de este análisis es la del educador como *formador*, uno de los roles fundamentales del técnico de Jóvenes en Red. La búsqueda de espacios individuales y grupales donde propiciar aprendizajes en torno a las formas de *ser* y *estar* en las instituciones. Los procesos formativos se materializan en el acompañamiento en diversas gestiones para el acceso a derechos, donde el técnico debe graduar su rol protagónico con el objetivo de que, a partir de las experiencias, el joven genere un aprendizaje y ejercite diversas estrategias ante la complejidad de las instituciones del ámbito público y privado.

Otra de las instancias relevantes en las que se generan aprendizajes valiosos son los espacios grupales. Consultados los educadores sobre qué contenidos educativos se ofrecen en estos espacios, rápidamente surge la dimensión de competencias actitudinales para habitar los dispositivos. «Trabajamos con gurises en espacios grupales donde el cuidado y el respeto del otro, del espacio, la toma de la palabra, la escucha... Hay gurises que tienen más de diez desvinculaciones con lo formal y estos aprendizajes son necesarios». (E.E.3, agosto 2019)

Es fundamental para estos adolescentes y jóvenes adquirir herramientas que les permitan reorientar sus formas de habitar las instituciones, pero más importante es entender que son parte de una sociedad y como ciudadanos tienen derecho de uso y goce, además de que se les ofrezca una educación digna.

De esta forma, el ejercicio de los derechos surge como un objetivo fundamental en el despliegue del programa con los adolescentes y jóvenes, no solo como una meta, sino también como contenidos educativos a promover, más allá de las habilidades a desarrollar para sostenerse en los espacios institucionales que garantizan su acceso.

Hay que generar condiciones en las cuales los adolescentes y jóvenes puedan vivenciar instancias de diversa índole que les permitan experimentar y comprender la significación y la relevancia que tienen como sujetos con necesidades y comprender que esos lugares que ocupan otros por derecho también son espacios para ellos. «Hacemos la previa, para luego jugar el partido». (E.E.1, agosto 2019)

Ante procesos crónicos de desafiliación social y confinamiento en sus hogares y barrios, la construcción subjetiva transcurre por condiciones que nada tienen que ver con la autopercepción de que son sujetos dignos de *habitar* otras posibilidades y trayectorias.

El individuo, en realidad, está en posición de «terminal» respecto a procesos que implican grupos humanos, conjuntos socioeconómicos, máquinas informáticas, etc. Así, la interioridad se instaura en el cruce de múltiples componentes relativamente autónomas las unas con relación a las otras y, llegado el caso, francamente discordantes. (Guattari, 2003, p. 25)

Poder transitar por espacios en los cuales repensar determinados órdenes preestablecidos, poder cuestionar formas de pensarse, de hacer y de comprenderse a sí mismo, son procesos necesarios en el tránsito por el programa. Estas condiciones de habitabilidades relegadas tienen como principal circunstancia —a partir de la enunciación y visibilización— la promoción de determinados procesos de significación que van relegando al sujeto de lo *común* a través de formas de *decir*, construcciones narrativas que van dejando *huella* y sentidos sobre la

subjetividad de las personas, lo que posteriormente se materializa en formas de verse que condiciona sus prácticas y trayectorias. (Deleuze, 1985)

Es fundamental, entonces, contar con adultos disponibles en el sentido ético-profesional y afectivo de la palabra. En el entendido de que en la intervención de este programa se conjugan aspectos de tipo socioeducativo y terapéutico en el encuentro con otros.

Muchos de estos adolescentes han perdido la condición de deseantes, porque al no poder trascender la cotidianidad, la emergencia, la violencia contextual, no pueden pensarse en ámbitos que ni siquiera pueden anhelar porque se les fue arrebatado. Poder resignificar sus trayectorias al acompañarlos por espacios históricamente negados y promover la irrupción de acontecimientos educativos que cuestionen los órdenes establecidos y las concepciones fatalistas para favorecer nuevas experiencias que les permitan reconocerse como sujetos con posibilidades de otros futuros. Uno de los grandes desafíos de los educadores del programa está relacionado con la creación de condiciones de habitabilidad en otros mundos, a partir de la *disponibilidad* en términos de *estar* y *hacer* con el otro.

Estas ingenierías educativas no dependen solamente de la experticia del educador. De alguna forma, ha sido el objetivo de este capítulo desenmarañar las diversas tramas y complejidades de lo interinstitucional y la existencia de condiciones previas a la relación entre el educador y el joven.

La institucionalidad al palo y las desventuras de Hefesto

La multiplicidad de procesos y variables que confluyen en los muchos escenarios posibles de lo institucional, lo vuelven una ingeniería con influjos que emergen y se concentran, toman diversas formas y devienen en paisajes disímiles. Dentro de este crisol de lo estatal y mercantil nos encontramos con Jóvenes en Red, un dispositivo que captura determinadas formas de ser y estar juvenil, con el mandato de resignificar sus trayectorias por los difíciles y hostiles trazos de lo social.

Las expectativas institucionales sobre las acciones que se generan en el encuadre programático, a partir del proceso forjado en el presente estudio, termina siendo de una exigencia difícil de alcanzar por las complejidades de los diversos anclajes territoriales en los que se encuentra el programa, los tiempos de intervención y las herramientas programáticas en

términos de inversión económica, disponibilidad política y capacidad de impactar en los espacios por fuera de la órbita de lo estatal, como lo es el mercado laboral.

Desde su fundación, en 2012, a esta parte, el programa Jóvenes en Red fue sufriendo un paulatino deterioro en términos de respaldo económico y político. En su fundación, el programa contaba con un fuerte apoyo político que se veía reflejado en las manifestaciones de altos jefes de gobierno y se materializaba en la priorización en decisiones político-gubernamentales para la atención de estas poblaciones, así como también la intención de llegar a un acuerdo interinstitucional para la mejora de diversas áreas estatales que se encontraban dentro del organigrama de gestión político-programática.

La categoría de programa *prioritario* generó la ilusión, a la interna del dispositivo, que diversas instituciones estatales tendrían deferencia en la coordinación con los equipos territoriales, lo cual se sostuvo durante los primeros años de ejecución programática, pero que paulatinamente se fue perdiendo. Para lograr incidir en las poblaciones participantes con las políticas de gestión, se redirigió la estrategia hacia los territorios con la intención de que los acuerdos se establezcan en lo micropolítico, para luego intentar llegar a otros niveles. Se logró concretar de forma parcial, ya que la segunda etapa vinculada al impacto en lo micro hacia los órganos decisores de las instituciones, no ha provocado mayores cambios en las formas de relacionamiento en territorio. La cuestión es y será, quizás para próximos estudios, cómo incidir en las políticas universalistas para hacer lugar al *otro*.

En un principio, el programa contaba con un presupuesto económico que permitía hacer frente al acceso a materialidades que desde los equipos territoriales se consideraba como muy necesarias para el desarrollo de la tarea, todos los años se hacían talleres culturales y artísticos con un anclaje comunitario y barrial con los participantes de Jóvenes en Red y la comunidad. Se facilitó el acceso a contratación de buses, alimentación en actividades de circulación social, acuerdos con clubes deportivos a través de becas, alojamientos en hoteles u hospedajes, tarjeta con beneficio para el acceso a eventos artísticos y culturales y contraprestación económica (beca mensual). Estas son algunas de las materialidades que constaba la caja de herramientas del programa. Muchas de estos recursos se fueron perdiendo a lo largo de los años.

Nacimos en cuna de oro y ahora no estamos en cuna de oro, que, por cierto, contábamos con muchos más recursos de los que contamos ahora, económicos, de gestión y articulación, más simbólicos. Creo que eso obviamente es por el proceso

propio del programa y por donde se ha ido institucionalizando Jóvenes en Red ha quedado en un segundo plano. (E.E.1, agosto 2019)

En el marco de la investigación se ha intentado acceder a información de corte presupuestal del programa, pero sin éxito alguno. Los datos de tipo económico hubiesen permitido contrastarlos con los relatos sobre la experiencia en territorio, pero el acceso a esta información no ha sido posible. No obstante, la concordancia en los testimonios de varios técnicos abocados al trabajo en territorio en Jóvenes en Red coinciden en que hay una paulatina pérdida de recursos dirigidos a la intervención del programa.

El empobrecimiento de la caja de herramientas programática no incidió en un reajuste de las metas programáticas, pero de alguna forma provocó la búsqueda de nuevas formas de acceder a diversos soportes que permitan la continuidad de las acciones que se venían practicando. Asimismo, el impacto de la falta de recursos materiales genera sensaciones de soledad y desamparo según los relatos de los educadores al hablar de esta problemática. Si no se dota de recursos propios para invertir en herramientas que permitan nutrir, diversificar y potenciar la propuesta, se corre el riesgo de que Jóvenes en Red se vuelva un programa donde no solo las juventudes transiten la intemperie de las instituciones. Es esencial que el educador disponga de propuestas de diversa índole y textura para que pueda echar mano a los muchos recursos que ofician de sostén de la relación educativa.

Generar condiciones que mediatocen y potencien la relación educativa es indispensable para alcanzar las metas programáticas y para la promoción de políticas sociales que generen un impacto significativo en las trayectorias de los jóvenes participantes. Habilitar nuevos tránsitos y hacer conocer y experimentar nuevas realidades apoyados en estructuras simbólicas y materiales que permitan el sostenimiento de los recorridos de los participantes del programa, se vuelve un cometido indefectible para el impacto de las intervenciones gestadas en territorio. De no ser así, nos enfrentamos a dispositivos sostenidos por relaciones mediadas por políticas empobrecidas, sin convicción política alguna sobre su capacidad de intervenir sobre la realidad; en definitiva, estaríamos ante la gestión de una ingeniería de control de poblaciones excluidas.

El gobierno depende del conocimiento. Por un lado, para gobernar a una población es necesario aislar un sector de la realidad e identificar ciertas características y procesos propios, para hacerlos notorios, decibles, pasibles de escritura, para dar cuenta de ellas según ciertos esquemas explicativos. El gobierno, entonces, depende de la producción, circulación, organización y autorización de verdades que encarnan lo que debe ser gobernado, que lo hacen pensable, calculable y practicable. (Rose, 1999, p. 5)

Por más que la intencionalidad de las autoridades de gobierno y equipo de gestión sea la de diseñar un dispositivo que impacte en las trayectorias vitales de determinados segmentos de la ciudadanía en pos de mejoras y acceso a derechos fundamentales, si no se dota de herramientas para que se pueda llevar acabo la implementación de las acciones, se corre el riesgo de generar intervención estatal de bajo impacto, es decir, políticas empobrecidas para pobres. Se convierten, simplemente, en políticas paliativas y continentadoras de ciertos contingentes poblacionales ante el malestar social y las desigualdades de las cuales son objeto.

Jóvenes *cuarteados* por sus tránsitos institucionales. Esta analogía propuesta por uno de los educadores del programa a partir de una pregunta, me invitó a pensar en una construcción de imágenes que inundaron el encuentro. Según la definición del diccionario, 'cuarteado' refiere a algo que «está agrietado o deteriorado. Utilizado cuando el cuero del zapato está roto» (RAE, 2019). Trazando un paralelismo entre la definición y la utilización del concepto, podemos proponer varias asociaciones para pensar los recorridos de los adolescentes y jóvenes por espacios institucionalizados.

Por un lado, la noción de algo en deterioro o agrietado establece una relación con el tiempo y el estado de conservación del material; algo agrietado es un material que por desgaste se encuentra en mal estado. Por otro, la imagen del cuero refiere, metafóricamente, a las corporalidades de los sujetos en su encuentro con la sociedad; la piel, el cuero como una frontera que simboliza el adentro y el afuera en términos de singularidad y en términos de exclusión.

Pero si profundizamos en la noción de *adentro* y *afuera*, es inevitable invocar el concepto de *pliado* (Deleuze, 1986), en el entendido de que la construcción de la subjetividad está asociado al plegamiento de lo exterior hacia lo interior, es decir, la construcción de singularidad está asociada a la dimensión histórica social de una sociedad. El devenir del sujeto está directamente asociado a su ligazón con lo social, a las marcas en su piel, la experiencia es lo que nos pasa por el cuerpo, lo que nos atraviesa y deja huellas.

Ocupar lo institucional de forma diferente es indispensable para la construcción de condiciones de habitabilidad, así como promover soportes para que el acontecer genere el desarrollo de escenarios que habiliten condiciones para la experiencia. Es imperioso promulgar narrativas divergentes que promuevan espacios o líneas de fuga para albergar al otro en condiciones de *disponibilidad efectiva-afectiva*.

El desarrollo de condiciones propicias para el sostenimiento de estas conexiones de forma cuidada, al igual que el forjado del cuero cuarteado, está condicionado por un saber-hacer artesanal. Al igual que el zapatero, el educador, a través de sus conocimientos previos, asociados a sus saberes profesionales, pone en juego la singularidad de los sujetos, de los territorios y de lo institucional para pensar escenarios de habitabilidad cuidada. El oficio de garantizar condiciones para el trabajo del *material* debe contar con varias características que tiene que ver con el manejo de los tiempos, la paciencia y los usos narrativos, entre otros.

Lo que nuestro cuerpo puede hacer. Las consecuencias sociales están inscritas en la estructura y el funcionamiento del cuerpo humano, así como en las operaciones de la mano humana. Lo único que sostengo, ni más ni menos, es que las capacidades de nuestro cuerpo para dar forma a las cosas físicas son las mismas en que se inspiran nuestras relaciones sociales. (Sennet, 2009, p. 188)

La piel que habito, delinea y delimita el vínculo interior y exterior que se encuentran íntimamente ligados con los procesos de socialización de cada individuo, vínculos familiares, barriales y diversas experiencias que permean los procesos de construcción subjetiva. De esta forma, podemos considerar los conceptos de *interior* y *exterior* como fronteras con alto grado de opacidad y complejidad a la hora de comprender los procesos de construcción personal.

En definitiva, la capacidad de identificar, problematizar y construir posibles escenarios en los cuales el otro pueda trazar sus propios caminos, sus nuevas formas de ser y estar con otros, son algunos de los imperiosos constitutivos del trabajo del artesano-educador. Aprender a vivir en un mundo, salirse al encuentro de ese mundo y encontrarse con otros, para apropiarse de él y modificarlo.

Así como Hefesto fue desterrado del Olimpo y fue en la tierra que se volvió el dios que forjaba las armaduras de hierro para los dioses, los artesanos de las narrativas divergentes acompañan el proceso de construcción de armaduras simbólicas para que adolescentes y jóvenes puedan ir al encuentro de la ajenidad.

CAPÍTULO V

Entretejiendo lazos a partir de lo educativo

Empezar
por acontecimientos
mínimos.

Como quien empieza
una canción
con solo
un par de notas.

Pero arrastrando
otras.
Imperceptiblemente.

Circe Maia

Entre construcciones narrativas y tránsitos que dejan huella

En el presente capítulo abordaremos aspectos vinculados a las características que se pueden vislumbrar en la unidad molecular de Jóvenes en Red. El objetivo del siguiente desarrollo es desarmar ese entramado de conexiones, hacer y decires que implican la construcción de un vínculo o relación que funde un tránsito compartido. Se llamó a este apartado *Entretejiendo* y hace honor a su nombre las diversas variables que se conjugan en la tarea del educador del programa y donde son convocados los adolescentes y jóvenes participantes. Como la conexión que liga la aguja y el hilo, el encuentro no es azaroso, sino que deviene de una construcción histórica y cultural que hace referencia a posibles recorridos que tienen como punto de encuentro este binomio. No hay nada de casual en la relación entre estos dos elementos, sino que simplemente son parte de un proceso que implica y los resignifica en sus condiciones primarias.

De ahí en más, los desarrollos que le siguen dependerán de diversas variables que tienen que ver con los conocimientos, la intencionalidad o la finalidad pensada para ese encuentro, los materiales, entre otras. Estas condiciones determinarán las posibilidades a futuro para el

producto conseguido, pero más allá del resultado, uno de los puntos determinantes del tejedor tiene que ver con la acción mínima referida al tejido, el encuentro en sí mismo de la aguja y el hilo en el cual, a través de movimientos orientados e intencionados, estos dos objetos trazan un recorrido en esa repetición de movimientos pensados y orientados. Entonces, podemos observar el nacimiento de algo nuevo, más complejo, que tiene que ver con la trama de hilos entrecruzándose; ya su forma tomó otra textura, su significación se complejizó. Ahora bien, los elementos fusionados dieron forma a un nuevo constructo con características particulares, esta nueva materialidad permite el desarrollo en nuevos escenarios; a su vez, esta construcción permite la contención y la habitabilidad de nuevas formas, sostiene y protege de la exterioridad, cobra nuevos sentidos a través del encuentro entre la materia prima y el sujeto.

El encuentro se da en el marco de un programa con objetivos socioeducativos, en el sentido de que opera en las dimensiones de exclusión-inclusión que se despliegan en el dominio de las lógicas socioeconómicas y sus formas de gestionarlas, cuestionarlas y corromperlas. (Núñez, 1999)

Las diversas formas de atravesamiento, entendimiento y despliegue de las acciones gestadas en el marco del dispositivo están mediatizadas por los técnicos que ejecutan la tarea. Es por ello que la concepción de la realidad, las formas de concebirlas y, por ende, las conexiones que se deben realizar para promover el acceso a derechos fundamentales por parte de las poblaciones con las cuales se encuentra, están permeadas por las construcciones disciplinares que se realizan a partir de la profesionalización de los técnicos. A su vez, está vinculada con aspectos que tienen que ver con las formas relacionales y vinculares que logran alcanzar los técnicos en su tarea diaria. Es decir, en el encuentro con el otro se despliega una batería de representaciones y formas de interpretación de la realidad que operan en dos dimensiones principales, la dimensión técnica o saberes profesionales y la dimensión de recursos interpersonales y vinculares. Estas dos dimensiones funcionan de forma entrecruzada, es decir, se entretejen de tal forma que se manifiesta a partir de construcciones pensadas y orientadas con un fin y otras que operan en el plano de lo inconsciente y que reflejan la dimensión más humana de la relación y el encuentro con el *otro*.

Al decir de Larrosa (1995):

La misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad [...]. En suma, puede analizarse en su constitución

histórica, en su singularidad y en su contingencia, a partir de una arqueología de las problematizaciones y de una genealogía de las prácticas de sí. Y lo que aparece ahora como «peculiar», como histórico y contingente, no son ya solo las ideas y los comportamientos, sino el ser mismo del sujeto, la ontología misma del yo o de la persona humana en la que nos reconocemos en lo que somos. (pp. 10-11)

Es a partir de esta confluencia intersubjetiva de diversos mundos simbólicos que el encuentro con el otro va cobrando determinados matices que conjugan las complejidades personales de los que allí se interrelacionan. Poder comprender las lógicas personales y profesionales que están en juego, tomar distancia, desprenderse de ellas y cuestionarlas permitirán abarcar el real sentido de las intervenciones generadas, sus consecuencias y el lugar en el cual ubicamos a los adolescentes y jóvenes participantes del programa. Qué de mi yo interior pongo en juego a partir de las significaciones que en mí despierta la otredad, significaciones que están marcadas, entre otras cosas, por los tránsitos anteriores, es decir, por la experiencia personal.

El desempeño profesional en contextos donde la violencia, las carencias materiales y el despojo de los derechos fundamentales es parte cotidiana del encuentro con los sujetos deviene en diversas respuestas que, muchas veces, puede ubicar a la otredad en un lugar adjetivado, encasillándola y sin darle posibilidad de movimiento alguno.

Cuando el diagnóstico y proyección de las posibilidades de un joven parte de nuestras percepciones morales, adjetivadas, nada bueno puede esperarse y el camino hacia una relación que habilite procesos valiosos para el otro queda básicamente dinamitada. La construcción de la relación educativa en torno a estos preceptos condiciona las posibilidades de los adolescentes y jóvenes. A partir de las primeras tensiones en el proceso de trabajo, el técnico lo interpretará como señales que reafirman sus conceptualizaciones personales previas, sin capacidad de reflexión crítica sobre lo que realmente está sucediendo. Asimismo, el desarrollo de la sociedad está signado por un proceso configurado como la «profecía autocumplida» (Núñez, 1999), lo que inhabilita todo posible encuentro con la singularidad y promoción de condiciones que habilitan la irrupción del acontecimiento pedagógico.

La necesidad de no dar por obvio de que quienes estamos trabajando ahí tenemos interiorizados en los códigos de la pobreza la necesidad de formación en estos aspectos. No es lo mismo trabajar con poblaciones con necesidades insatisfechas, lo que podemos esperar, lo que podemos demandar. Es muy diferente qué es un embarazo en gurises pobres, qué es estudiar, qué es trabajar; son aspectos que hay que problematizar con los trabajadores. Cuando los trabajadores plantean la apatía en

los gurises, hay que trabajar en qué es la pobreza en poblaciones altamente vulnerables. (E.E 3, agosto 2019)

Sin intención de distorsionar las expresiones de la educadora en el fragmento seleccionado, hay varias aristas que ameritan su análisis. Pero, en principio, uno de los enunciados más relevante que se plantea tiene que ver con lo que respecta a los «códigos de pobreza». Esta expresión destaca por sobre las demás, porque hace referencia de una forma divergente a expresiones más tecnicistas en la búsqueda de la comprensión de determinadas construcciones subjetivas, formas de actuar y hacer, que poco tienen que ver con las conductas esperadas por poblaciones con necesidades insatisfechas.

Algún tipo de pensamiento más lineal y simplista podría llevar a razonamientos del tipo «este joven no quiere nada» o «tiene las oportunidades y no las aprovecha». De alguna forma, el discurso se sostiene en los conceptos que terminan considerando al mérito o a la voluntad como condiciones fundamentales para que ciertas cosas sucedan. Una lógica de esfuerzo-premio que, muchas veces, se materializa de forma inconsciente en el hacer de algunos educadores y generan determinadas afinidades a partir de la receptividad a las propuestas planteadas.

La necesidad de entender los «códigos de la pobreza» tiene que ver con la comprensión de la construcción de las realidades simbólicas y materiales en las que viven estos sujetos y como los procesos educativos que cruzan etapas en que no se sostienen en una lógica de progresividad lineal, sino más bien todo lo contrario, los procesos de abordaje socioeducativo en estos contextos y atravesados por diversas variables se tornan más bien en una figura irregular y, en el mejor de los casos, en una construcción espiralada, en la cual los aprendizajes se van reforzando a través de los acontecimiento que van dejando marcas en los procesos simbólicos de los adolescentes y jóvenes.

Comprender determinados rasgos culturales para luego aproximarse a la singularidad de los sujetos es una postura ético-profesional necesaria para la construcción del lazo. La aceptación del otro como el individuo que realmente es, entendiendo la diferencia como un valor fundamental de las sociedades actuales; si no fuese de esta forma, caeríamos en una acción que corre el riesgo de incurrir en la disipación de las diferencias y, como consecuencia, volver el carácter del accionar del educador como un proceso normalizante de los adolescentes y jóvenes allí convocados.

La recepción de cuando vos haces una intervención y cómo te vinculás cambia como lo viven. A nosotros nos dicen «profe», pero creo que no es lo mismo como se

vinculan con el profe de UTU que con el de Jóvenes en Red, tiene que ver que la relación se hace desde un respeto por las diferencias, un no juzgar, un no criticar. (E.E.2, agosto 2019)

Una de las características distintivas del programa está vinculada a su condición fundamental de despliegue territorial, este diferencial metodológico permite acceder a determinados adolescentes y jóvenes a quienes no le llegan otras políticas sociales. Este valor que exalta al programa por su focalización y acceso a poblaciones desprovistas de atención también implica una estrategia metodológica cuidadosa y refinada a la hora de tejer los primeros contactos y aspirar a la construcción de una relación educativa que posibilite la edificación de un acuerdo de trabajo.

Partimos desde el entendido de que Jóvenes en Red es un programa con componentes educativos y sociales, ya que apunta a la construcción de una relación entre el técnico del programa y el adolescente o joven para brindarle determinadas prestaciones sociales y acceso a otros ámbitos de lo social. Para ello es necesario la construcción de procesos educativos en los cuales no solo se promueva el acceso y permanencia en esos espacios; en pocas palabras, favorecer lugares para el aprendizaje que permita, luego del egreso del programa, el sostenimiento autónomo de los procesos promovidos y que, a su vez, los adolescentes o jóvenes puedan, a partir de las experiencias generadas y las herramientas adquiridas, crear sus propios recorridos por los espacios socioculturales que les interesen.

Es fundamental, entonces, comprender la dimensión educativa del programa, entendiendo a la educación como nos la describe Meirieu (1998):

Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos. (p. 25)

Un universo cultural que le es esquivo y que cuenta con diversas formas de *hacer y estar* a las que los adolescentes y jóvenes no han accedido porque se les ha negado por falta de oportunidades o adultos sin disponibilidad para acompañar los procesos, entre otras formas. Estas trayectorias de encuentro con lo nuevo o no tan nuevo, pero vivenciado desde un lugar hostil, implica un volver a confiar, asociado a la construcción de ese lazo que está en juego en la relación educativa. Cuando hablamos de la relación educativa es pertinente convocar las conceptualizaciones de Núñez (2003) sobre la temática; cuando hace referencia a las características del vínculo educativo lo describe como «atadura», porque establece un lazo, una

construcción que une al sujeto con la cultura: «Ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones, cada sujeto, ha de hacer su juego». (p. 39)

En otras palabras, no se clausura ahí el encuentro, la construcción del lazo o atadura permitirá al sujeto construir nuevas combinaciones, alcanzar un nuevo porvenir. La atadura como metáfora que recrea las formas de lazo social no se agota en el gesto en sí mismo, sino que debe ser la plataforma para seguir pensando lo humano, habitar futuros inexplorados.

Otra de las características del vínculo educativo, tal como lo comprende Núñez, es la «joya». Joya «cuyo brillo es entrevisto. El educador la enseña: he allí su mérito. El educador que se presta a establecer un vínculo educativo con sus educandos; el educador que, en palabras de María Zambrano, no dimite». (2003, p. 39)

La relación educativa es, pues, una construcción intergeneracional que permite conectar dos universos intersubjetivos diferentes, pero con muchas similitudes. Ese valor que se le asigna al encuentro está relacionado con las potencialidades para construir a partir de la confluencia con el otro y la asunción de adultos disponibles que establezcan vínculos de confianza y con real interés por lo que el otro trae, es decir, cultivar el respeto por su singularidad y su acervo cultural de origen.

Esta construcción relacional no se caracteriza por ser como cualquier otra; cabe destacar que tiene un sentido en sí misma enmarcada por las acciones que se despliegan, los objetivos que se construyen y, por sobre todas las cosas, porque se encuentra mediatizada por contenidos educativos que se van a desarrollar en las diversas dimensiones de las intervenciones con las que cuenta el programa.

Dimensión individual

El contenido de los siguientes párrafos está orientado a la construcción micro-relacional del dispositivo programático. Cada joven que voluntariamente decide participar del programa estará vinculado a un educador referente, quien es el responsable de construir con el sujeto un acuerdo o plan que sirva de guía para ordenar y proyectar las futuras acciones. Por lo general, este acuerdo está dirigido a enmarcar algunas de las metas que se esperan alcanzar como, por ejemplo, el ingreso a la educación formal o al mercado de trabajo, así como también, garantizar el acceso a servicios de atención ciudadana, de documentación y de salud, entre otros.

De alguna forma, se funda en un rito simbólico las primeras acciones que se realizarán y los objetivos del proceso personal del sujeto. Este momento sirve para dejar plasmada en una instancia la toma de decisión y la responsabilidad asumida de ser parte del proceso, dando cuenta del rol fundamental que cumplen los adolescentes y jóvenes en este programa.

La construcción de la relación educativa estará atravesada por el proceso de conocimiento y confianza que puedan construir educador y educando en las instancias futuras de encuentro, las cuales estarán matizadas por espacios grupales con pares en formato de taller con una orientación educativa y lúdico-recreativa, y con espacios de circulación social y contactos atravesados por lo interinstitucional y lo barrial-comunitario.

Estos espacios permitirán el despliegue de la singularidad de los participantes de la propuesta en diferentes modalidades, con diversas demandas hacia los sujetos. Para ello, el afianzamiento de la relación educativa es fundamental; tanto la disponibilidad y presencialidad como la confianza y paciencia serán las herramientas esenciales del técnico del programa. «Construir algo con ellos, poder pensar una propuesta a medida, creo que es la gran diferencia de este programa, la riqueza de construir en base y con cada joven». (E.E.6, setiembre 2019)

La disponibilidad y presencialidad están asociadas a la dimensión *aprender haciendo* que es una construcción esencial en los aprendizajes orientados en el programa. Una de las características programática es que muchos de los espacios educativos se generan a partir de la construcción vivencial que se desarrollan en el tránsito. Los espacios de encuentro grupales y los individuales tienen un gran componente de aprender desde la experiencia como un lugar que habilita los procesos de interacción con el aprendizaje de una forma experimental, corporal y cognitiva. En ese sentido, la disponibilidad y presencialidad son primordiales para el sostenimiento de lo que Jóvenes en Red hace y para el reconocimiento de la relevancia del encuentro, del hacer con otros y el valor que deposita en cada sujeto.

«A lo primero era mi educadora, estaba muy sobre mí y yo no quería saber de nada, pero ta, era para que me pusiera las pilas. Al principio me costaba un poco eso, pero después era yo quien estaba pendiente». (E.P.10, octubre 2019)

Adultos disponibles, pero con una disponibilidad desde la escucha, el cuidado del otro y la construcción de espacios de intercambio, aprendiendo y permitiendo la mutua afectividad del encuentro.

Si hay una particularidad de esa presencia es que ella busca instalar un tiempo y un espacio para que un proceso educativo acontezca. La tarea educativa supone la construcción de esa presencia, que se desarrolla en múltiples escenarios, pero en

tanto escenarios educativos se componen de un conjunto de actividades para vivir con educadores de los cuales se espera que como resultado acontezca procesos de transformación personal. (Rodríguez y Silva Balerio, 2017, p. 66)

Esta forma de pensar la presencialidad debe traer consigo la capacidad de comprender por parte del educador de los tiempos personales del sujeto, saber cuándo y cómo proponer diversas intensidades en torno a las tareas a desarrollar y cuándo establecer paréntesis de espera para no saturar el vínculo. Existe una construcción, un saber artesanal en lo vincular que va a depender de las características humanas del educador, asociadas a las herramientas personales de construcción vincular y a las formas de concepción profesional que despliega en su rol de técnico en contextos habitados por adolescentes y jóvenes que descreen del mundo adulto y de las instituciones. No podemos concebir los procesos de aprendizaje y encuentro intergeneracional sin comprender que, inherentemente a lo relacional, surgen ciertas tensiones y confrontaciones que son parte de la consolidación vincular, del encuentro con el saber y de lo que moviliza al sujeto hacia la construcción de nuevas trayectorias personales que lo tienen como protagonista.

Creo que a veces la educación formal adolece de poder tener un vínculo con el otro como persona. Nos involucramos más o menos, pero entablamos un vínculo desde otro lugar [en alusión a Jóvenes en Red]. Creo que eso tan despersonalizado que pasa en las aulas se refleja en las fugas en el sistema educativo. (E.E.2, agosto 2019)

Para ello hay que comprender la necesidad de inaugurar un nuevo espacio que resignifique los recorridos institucionales de los sujetos, demostrar que determinadas trayectorias son posibles, así pues, el encuentro con los aprendizajes, con los saberes, puede y debe ser una experiencia gratificante. El educador habilita estos recorridos en espacios sin exigencias, sin apremiar el tiempo como forma de revalorizar el encuentro, apreciar las miradas, los silencios, las risas; en definitiva, dejarse llevar por la tentación hermosa de compartir un tiempo.

Poder dar espacio para el desarrollo a un tiempo *aiónico* como los griegos supieron concebir, un tiempo libre, pero de intensidad, es decir, que no es un momento en el que no pasa nada, sino que simplemente los sujetos se sientan cómodos y confiados de que en este lugar pueden ser ellos, pueden desplegar su singularidad. Así pues, resignificar la charla como herramienta narrativa fundamental para el encuentro, para el conocimiento y como generador de pistas que develen al educador trayectos educativos a trazar con el sujeto. Sin construcciones narrativas no hay educación posible, no hay espacios que habitar.

Desde esta perspectiva, dos conceptos surgen con intensidad para pensar el *hacer* y *estar* en la relación educativa: el valor de la experiencia como proceso singular que permite fundar tejidos narrativos a partir de lo que emerge y deja una marca; y la hospitalidad como el reconocimiento de ese *otro* y su derecho al *deseo de aprender*. Estos constructos promueven y potencian la resignificación de los tránsitos institucionales a partir del reconocimiento del otro como un sujeto con derechos, modificación epistemológica y narrativa que permite la visibilización y la exaltación de la singularidad del sujeto; visibilizarlo y nombrarlo, acciones con una potencialidad educativa y terapéutica inimaginable. A partir de aquí, el educador debe empezar su propio proceso relacionado a la construcción de una oferta, una propuesta que mediatice el encuentro y que sitúe a la cultura en el centro de la intervención socioeducativa.

La acción pedagógica que consiste en un «hacer» lo real a partir de lo posible parece indiscutible. La acción pedagógica depende de cómo nuestros saberes determinan lo posible y de cómo nuestras prácticas producen lo real. La educación, entonces, no sería otra cosa que la realización de lo posible. (Larrosa, 2000, p. 10)

Este hacer artesanal en el cual se empieza a diseñar y construir los caminos que serán transitados, será el pilar para los procesos experimentales venideros. Es por ello que la dimensión individual tiene una relevancia que trasciende la gestión de los requerimientos sociales que puede llegar a embarcarse el dispositivo programático. Por lo tanto, va más allá del acompañamiento meramente instrumental y de contralor de que ciertas cosas sucedan en el marco de la inserción institucional al programa. Es necesario entender el abordaje individual como la dimensión micropolítica y de acción pedagógica que se desarrolla y tiene incidencia directa sobre los procesos que ocurren durante el tránsito conjunto por los caminos socioeducativos que se encontrarán por delante.

Tiene que ver con construir un andamiaje. Estoy convencida que sí. Es lo propio de un andamio en obra, donde hay que armar una estructura a medida de esa persona que tienes adelante, y que te va a servir en ese momento y capaz que a otro no le va a servir para nada, o a vos mismo no te va a servir, por eso, hay que armarlo a medida. (E.E.2, agosto 2019)

Cuando se introduce en el presente estudio las formas de comprender y de desplegar metodológica y relacionamente el abordaje individual, se observa una disparidad de concepciones que permiten pensar la intervención individual en distintas vertientes. Se puede notar una tensión significativa en torno a la tarea a desarrollar por parte de los educadores del programa, sujeto a la principal finalidad del dispositivo.

No parece existir un consenso en torno a la intencionalidad metodológica del programa, en este sentido y refiriéndonos a la esencia de Jóvenes en Red, no se evidencia un discurso común, sino que se deja entrever dos formas de entender y construir el dispositivo. Jóvenes en Red es un programa íntegramente de intervención social o Jóvenes en Red es un programa socioeducativo; quizás pensarlo desde una perspectiva dicotómica sea el principal error, pero en varios de los relatos de los educadores entrevistados existe una tensión en torno a cuál es su principal finalidad y construcción metodológica.

Quizás el nudo en cuestión esté asociado a las formas de despliegue territorial abordadas en capítulos anteriores. Esta construcción singular de lo que entendía y atendía cada equipo en territorio a partir de las diversas disciplinas profesionales que confluyen en el programa genera un discurso singularizado que, en muchos casos, es bien heterogéneo acerca de las formas de orientar la intervención en territorio.

Sin duda, uno de los elementos a tener en cuenta y que surge en varios de los espacios compartidos en el marco de la investigación es la dificultad temporal con la que cuenta el programa en relación a la cantidad de adolescentes y jóvenes que integran la propuesta. Recordemos que el tiempo estimado de permanencia de los sujetos es de dieciocho a veinticuatro meses aproximadamente y el promedio de jóvenes referidos simultáneamente a cada educador es de dieciocho o veinte. Debemos tener en cuenta que no todos coinciden en el mismo momento de la intervención y que sus trayectorias singulares permiten buscar que las diferentes intensidades de encuentro y seguimiento individual converjan. Por otra parte, existe una carga de alta exigencia sobre los requerimientos formales de atención, que por momentos se vuelven una gran presión y de difícil aplicabilidad. Entonces, surge la inquietud acerca de la calidad del abordaje que se establece con los sujetos, atendiendo a estas dificultades operativas.

Esto de Jóvenes en Red, primero, no sé si podría trabajar con veinte, es un montón, habría que hacer algo porque sé que hay un presupuesto, pero para las complejidades que hay me parecen muchas situaciones para poder realmente abordar y que no te desgastes mucho. (E.E.6, setiembre 2019)

Las tensiones sobre los requerimientos que exigen las políticas sociales en torno a la cantidad de intervenciones que se generan están vinculadas a la necesidad de promover un impacto que visibilice al programa desde una perspectiva mediática y a las formas de evaluación de gestión que organismos internacionales condicionan el préstamo de dinero para la ejecución de las políticas sociales. Estas determinantes afectan el tipo de intervención que se

lleva a cabo y, por consiguiente, impacta directamente en la calidad de la propuesta, condición que estaría atentando, desde dentro del programa, contra el logro de un cambio real en la vida de los adolescentes y jóvenes que transitan por el programa.

Estas lógicas economicistas que condicionan las políticas sociales miden el éxito de un programa por el nivel de cobertura de atención que suscitan y poco queda para pensar los impactos que se generan en los procesos individuales y, por consiguiente, en la calidad de la intervención. Todo lo visible, en términos evaluatorios, son números; el impacto y los aprendizajes que se alcanzan no termina siendo una prioridad para los que determinan los destinos de la gestión estatal.

Este tipo de encrucijadas en las que se encuentran los técnicos de los programas determinan la capacidad de conjugar los requerimientos formales programáticos con las intervenciones que permitan avizorar otros posibles recorridos. No obstante, si la dinámica diaria consume los espacios de reflexión y las exigencias operativas terminan siendo la prioridad de los equipos, entonces, estamos ante un panorama complejo para la generación de espacios que permitan pensar cuál es el rol de los ejecutores del programa y cuáles son las prioridades en torno a la tarea a desempeñar.

El tiempo de intervención no es demasiado, a veces uno termina demasiado exigido en las intervenciones y determinado por esas aristas y esas variables, uno no tiene que trabajarlo desde lo laboral o lo educativo, sino que también tiene que tener una concepción integral de su tiempo. El tiempo de trabajo y la cantidad de grises con los que trabajas es un combo, es un peso importante, porque no es ir a sacar sangre y a ver cómo está de glóbulos rojos. (E.E.1, agosto 2019)

Las posibilidades de volverse un técnico *autómata* son altas; encontrarse con los adolescentes y jóvenes desde una perspectiva instrumental y mecanicista y que se pierda la intencionalidad educativa, termina por convertirse en una captura de los cuerpos de los individuos, volviéndolos objetos de control institucional y transformándolos en un número de la ingeniería tecnológica, un registro más en los campos de acción del control virtual del programa.

Me pasa con una gurisa, siempre desde el mismo lugar, plantearle vamos hacer otra cosa, salir, poder que te vean de otro lugar, sino siempre estás pidiendo y exigiendo. Pero sacarlo del *trajiste* o *hiciste lo que te pedí*, en el apuro de tramitar el registro. Si te corres un poco de eso, caes en las lógicas de lo que tenés que hacer o es esperable. (E.E.6, setiembre 2019)

Las distancias con los sujetos se acrecientan, este tipo de *ceguera profesional* no permite analizar los contextos con claridad y se vuelve hacia la culpabilización y adjetivación de las poblaciones a las que se interviene. La burocratización de las prácticas educativas son parte de los riesgos que se pueden correr, si las prioridades programáticas en términos metodológicos y de metas no están vinculadas a la creación de entramados procesales que prioricen el tránsito por experiencias enriquecedoras para los sujetos. El centro de la intervención deben ser los adolescentes y jóvenes, cómo interpelarlos, cómo movilizarlos para que puedan creer y crear nuevos escenarios de construcción de su realidad.

El burócrata-educador está obsesionado por la gestión, por el logro de las metas estipuladas; así, la distancia con los sujetos se incrementa y toda posibilidad de cobijar procesos de transformación de la realidad queda dinamitada. Si este es el camino a transitar, si no podemos repensar los procesos educativos, si los alcances de las metas cuantitativas sobrepasan la construcción y reflexión de las intervenciones en territorio, Jóvenes en Red se volverá un programa de control y gestión de determinados sectores pobres de la población. Según Berardi (2017), «el autómatas toma el lugar del organismo individual sensible y consciente, capaz de llevar adelante estrategias efectivas de diferenciación y de transformar su entorno». (p. 120)

En definitiva, el componente de abordaje individual no aparenta ser la dimensión en donde lo educativo se instale de forma organizada y planificada, va a depender de la intencionalidad y gestión de cada educador lo que pueda derivar de esta unidad molecular del programa, si se prioriza el encuentro de la palabra y la generación de espacios de problematización de las realidades personales. Al decir de Fryd (2018), el abordaje individual «es un instrumento donde se sistematiza, diseña y planifica el trabajo educativo y el conjunto de actividades a desarrollarse con el sujeto». (p. 123)

La pérdida de la significación del abordaje individual termina siendo el desaprovechamiento de un espacio que puede llegar a movilizar construcciones personales de relevancia para los sujetos; sin duda, existen matices y no es la intención plantear una mirada totalizante y sesgada; lo que sí se pudo analizar es la pérdida de valor en la metodología del dispositivo de este tipo de abordajes.

Dimensión grupal

En el tratamiento de los diferentes ámbitos en los cuales se desarrolla el dispositivo programático, los espacios grupales son naturalmente los que se visualizan con mayor potencial

educativo. Están pensados para tratar diversas temáticas que pueden ir desde instancias colectivas para el desarrollo de herramientas destinadas al mundo laboral, planificación de paseos, talleres sobre diversos temas como el consumo problemático de drogas, sexualidad, violencia de género o derechos humanos, hasta talleres lúdicos y artísticos, entre otros tantos. El universo del espacio grupal es muy variado y depende de las problemáticas o particularidades en común que tengan los adolescentes y jóvenes que se encuentran conviviendo en la propuesta.

La instalación de un ambiente educativo en contextos institucionales que se encuentran por fuera de lo educativo formal implica todo un proceso de construcción y sostén de la propuesta por parte del equipo técnico. Si tenemos en cuenta las carencias y experiencias previas de los participantes del programa en escuelas, liceos y UTU, esa complejidad y hostilidad se incrementa si pensamos en este tipo de dispositivos. Es por ello que la finalidad y metodología de los encuadres forman parte fundamental de las posibilidades de perdurabilidad del espacio.

La valoración y relevancia de los espacios grupales se hace evidente a partir del relato de los educadores que convocan a diversos sujetos a partir de las temáticas que plantean, pero que tienen como denominador común el desarrollo en un formato de encuentro caracterizado por tratar asuntos valiosos para la cotidianidad de los participantes, orientados metodológicamente para ser convocantes en sus formas y contenidos.

La metodología de taller es la más utilizada; el contacto es fluido, el intercambio de experiencias y saberes se orienta desde un lugar de escucha y de respeto por las singularidades de cada sujeto allí presente.

El espacio grupal genera un montón. Desde la grupalidad empiezan a surgir otras cosas que desde lo individual no. También surge eso de potenciar cosas que hace mucho tiempo estaban dejadas de usar, como esperar para hablar, escuchar al compañero, que en el grupo vuelven a aparecer. (E.E.6, setiembre 2019)

El dispositivo grupal permite potenciar, acelerar e identificar aspectos de las singularidades de los sujetos que en las instancias individuales son más difíciles de detectar. Así pues, retomar o repensar las intervenciones individuales permite otras formas de adquisición de saberes, de construcción de aprendizajes de forma conjunta y de potenciar aspectos vinculados a habilidades sociales y de relacionamiento que solamente en la confluencia con otros y en encuadres claros y definidos permite otras formas de encontrarse. Pero, por sobre todas las cosas, tiene como finalidad que el adolescente o joven descubra que no está solo en este proceso, que lo que le sucede en la vida tiene puntos de conexión con otros individuos. Este

aspecto del abordaje con características terapéuticas tiene un gran potencial para proyectar a los adolescentes y jóvenes en otros formatos institucionales más hostiles donde puedan enfrentarse a una institucionalidad estatal que no los expulse, al contrario, que los escuche, que les permita transitar la experiencia educativa desde una perspectiva más creativa, amena y en la cual el sujeto tiene algo que aportar.

La metodología, entonces, les posibilita acercarse a objetos culturales, permitiéndoles experiencias enriquecedoras y la mejora de las capacidades de socialización institucional para su tránsito. Transcurrir lo educativo desde un lugar de experimentación gratificante es quizás uno de los retos más desafiantes de la educación. En muchas de las experiencias de Jóvenes en Red, estos tránsitos son posibles gracias a la comprensión de que es necesario construir procesos educativos a partir de las singularidades, intereses y potencialidades de los sujetos.

Los talleres sobre relaciones tóxicas. Yo estaba en una relación tóxica y no la veía, y ta, ellos me ayudaron a verlo a partir de los talleres sobre violencia de género, yo lo veía muy normal, pero no era normal, tipo violencia, no era física, pero sí era otro tipo de violencia que con los talleres y eso yo escuchaba y me di cuenta y pensaba y me alejé. (E.P.1, agosto 2019)

El potencial del abordaje grupal en el trabajo con adolescentes y jóvenes es fundamental para la generación de aprendizajes múltiples y el entendimiento del programa desde el encuentro con pares es indispensable para el despliegue de una propuesta programática de esta índole. Además, permite maximizar el tiempo de transcurso en Jóvenes en Red. Los sujetos desarrollan procesos formativos en un espacio en el cual lo colectivo genera otras posibilidades, permite al educador el encuentro con varios de sus referidos y, además, promueve la identificación de líneas de abordaje para seguir problematizando en los espacios de abordaje individual.

La tarea del educador en este sentido será buscar junto al sujeto la gama más amplia, interesante y con mayores posibilidades de conexión social. O sea, de conocer más personas, otros lugares, aprender más y ser plataforma para otras actividades que el sujeto pueda realizar. La selección que realizamos no puede ser para ocupar el tiempo en un mientras tanto que puede durar para siempre. (Fryd, 2018, p. 139)

Este tipo de instancia tiene una relevancia crucial en el despliegue del dispositivo programático, pero las posibilidades de quedar capturado en una maquinaria que simplemente reproduce un *como si*, una pantomima o farsa educativa, está dentro de los riesgos que se pueden correr cuando no se respetan los ámbitos de reflexión colectiva a la interna del equipo,

los espacios sostenidos de evaluación y planificación de los dispositivos y la focalización en los sentidos y finalidades educativas que se persiguen. Es necesario pensar actividades, proyectos creativos que sean interesantes para los jóvenes, pero que desafíen sus posibilidades, los cuestionen, los movilicen para la búsqueda de nuevos trayectos. Otro de los potenciales riesgos que se corren es el *hacer* por delante del *pensar*, cuando la dinámica de desarrollo de acciones cotidianas no nos permite contar con espacios de planificación se genera una suerte de *como si* que dinamita toda posibilidad de irrupción de espacios educativos.

Ciertas acciones normalizadoras, aplicadas muchas veces sin criterio de ubicuidad o correspondencia, suelen en ocasiones formar parte de una suerte de programa cultural políticamente correcto, pero de escasas consecuencias educativas. (Miranda, 2018, p. 64)

Por lo tanto, es vital trascender los lugares comunes en torno a determinados ejes conceptuales sostenidos por una idea preventiva y sesgada de la selección cultural para estos segmentos poblacionales. Es esta una mirada construida desde una concepción de jóvenes negativizada y desde el lugar *del cuidado y riesgo*, perdiendo de vista el desarrollo de toda una gama de bloques temáticos que promueven el desarrollo de potencialidades para el despliegue de nuevos escenarios socioculturales posibles.

En otras palabras, queda al descubierto la relevancia de la dimensión grupal en el desarrollo de la propuesta de Jóvenes en Red, tanto para los educadores como para los participantes de la propuesta. El espacio es valorado muy positivamente por ser un lugar en el cual se afianzan lazos entre el equipo técnico y los jóvenes y adolescentes. A su vez, se generan procesos de entendimiento y adhesión al programa a partir de recorridos comunes y la comprensión de que no se está solo, existen adultos con disponibilidad para acompañarlos y por, sobre todas las cosas, para resignificar el encuentro entre ellos y lo institucional educativo. El fortalecimiento de las capacidades individuales y la reconstrucción de entramados sociales tienen un potencial que permitirán la cimentación de estructuras básicas para poder pensarse en nuevos escenarios sociales.

Qué transmite Jóvenes en Red

El pasaje por el programa Jóvenes en Red trae aparejado en su tránsito procesos educativos que están vinculados a espacios creados y orientados en el marco del dispositivo con una clara orientación educativa. Por otra parte, en el discurso de los técnicos que conforman los equipos

protagonistas del presente estudio, se puede identificar dos formas de concebir la matriz epistemológica del programa. Por un lado, existen concepciones encontradas en torno a si Jóvenes en Red es un programa orientado a la vinculación educativa o si es una propuesta que busca la restitución de derechos; por el otro, se percibe otra tensión que está asociada a si el programa es un dispositivo educativo en sí mismo.

Con respecto al primer núcleo de tensión explicitado, se observa que Jóvenes en Red es un dispositivo que alberga las dos construcciones conceptuales dentro de su despliegue metodológico y conceptual. La intencionalidad final del programa es la revinculación educativa y la forma de alcanzar esa meta es la búsqueda de restitución de derechos como plataforma básica para pensarse en nuevos escenarios posibles. Aquí encontramos algunas limitaciones y carencias si el programa que tiene un determinado alcance territorial no logra pensarse como un amplificador de las demandas y necesidades de sus participantes para proyectarlas en otras dimensiones de gobernanza e incidir en políticas públicas. Asimismo, el discurso de restitución de derechos tiene un impacto limitado si consideramos su radio de intervención vinculado a los movimientos que puedan generar los adolescente y jóvenes en sus contextos cotidianos, o en la incidencia territorial que puedan causar los equipos en torno al trabajo en red tanto comunitario como institucional.

Por otra parte, nos encontramos con el eje orientado hacia la revinculación educativa que tiene dificultades similares a la de restitución de derechos si se trabaja solo en la dimensión micro de las intervenciones para lograr sus objetivos. Resulta indispensable la articulación y búsqueda de niveles de impacto en los ámbitos institucionales universales para que los efectos de la intervención alcancen ciclos sostenidos de revinculación y que, a su vez, programas como Jóvenes en Red puedan pensarse como políticas de intervención paliativas y transitorias sobre procesos de construcción de nuevas condiciones para albergar a la diversidad de jóvenes que llegan al sistema educativo.

Por otra parte, es necesario profundizar en definiciones programáticas que dejen mensajes claros sobre qué tipo de política social se espera cuando se piensa el programa; en términos conceptuales podemos entender a Jóvenes en Red como un programa híbrido, entre la restitución de derechos y la revinculación educativa, pero esta construcción tiene diversas traducciones territoriales que se manifiestan en formas de desarrollo micropolítico de las propuestas. Más allá de las construcciones discursivas emergentes sobre la finalidad del programa, es necesario dotarlo de materialidades en sus diferentes niveles de intervención para un impacto en sus prácticas concretas.

Las instituciones sociales (partidos políticos, sindicatos, gobierno) se convierten en conservadoras de una realidad social que hay cada vez menos [...]. Una sociedad industrial conservada en las instituciones y que ya no comprende el mundo. (Beck, 2002, p. 127-128)

Si realmente la intención es desterrar a estos sectores juveniles de la exclusión social debemos profundizar en el diseño de políticas para identificar y paliar las construcciones sociales, políticas y económicas que generan la reproducción de ciclos de desigualdad y segregación social.

Contenidos educativos

Este estudio se aproxima a Jóvenes en Red con la interrogante de qué sucede en la dimensión educativa-pedagógica del programa para descubrir lo que acontece a partir del encuentro entre los educadores del programa y los jóvenes y adolescentes, entrever las formas de construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y generan el encuentro con nuevos constructos esperados o inesperados para elaborar hipótesis sobre lo que sucederá.

En un programa con un fuerte componente orientado a la revinculación educativa formal y acceso a derechos vulnerados, la paleta de áreas de abordaje educativa es bastante amplia y su presentación puede ser bien diversa en sus formas y metodologías. Ya descubrimos en párrafos anteriores que los dispositivos grupales son el espacio referente a la hora de planificar y ejecutar acciones socioeducativas, a partir de un plan que va a depender del acumulado experimental de los educadores, las características y los momentos del proceso de los sujetos que participan, con la finalidad orientada a fortalecer las herramientas para el acceso a lo social amplio y a la construcción de nuevas y gratificantes experiencias educativas. En palabras de Meirieu (1998), esta es la finalidad de la educación:

Movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han construido la cultura humana, incorpore saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. (p. 70)

Promover determinados recorridos culturales con la intención y convicción de que estos serán de utilidad para los procesos de los sujetos, con la premisa de que se apropien de ellos para trazar sus propios recorridos. El desarrollo de una propuesta educativa debe estar

sedimentada en el respeto al otro y en la concepción de que el *otro*, no porque se encuentre en un contexto de desvinculación de ámbitos educativos o con urgencias de tipo económicas o con necesidades básicas insatisfechas, debe renunciar a la posibilidad de encontrarse en escenarios educativos que lo movilicen, donde se cuestione la realidad y lo exiga en sus capacidades con el objetivo de repensarse en su cotidianidad desde el entendido de que no son contextos estancos, que se puede generar nuevas formas de tránsito y habitabilidad en su proceso individual y, por qué no, comunitario. «Aprendizajes a partir de la posibilidad, a partir de la oportunidad de ser mirados por alguien [...]. Lo importante del seguimiento, me importa escucharte, me importa saber cómo estás, me importa no juzgarte». (E.E.3, agosto 2019)

Es fundamental el posicionamiento ético-político en torno a estos sujetos y sus procesos, pero sin caer en una lógica de la inmediatez, del abordaje educativo desde una perspectiva paliativa y desde la emergencia que nos trasladará a concepciones peligrosas que poco tienen que ver con escenarios educativos. Perceptivas que se orientan hacia la simplificación y empobrecimiento de la propuesta educativa, desde el entendido de que las prioridades del sujeto están en otro lado. Sin duda, la atención de las necesidades básicas de los adolescentes y jóvenes es una condición indispensable para generar una plataforma inicial, para pensar lo educativo, pero no se puede permanecer en este estadio durante todo el recorrido programático, si no estaríamos siendo capturados por la lógica reproductivista de las condiciones de existencia del sujeto, control y asistencia de las poblaciones participantes.

Para pertenecer a una comunidad hay que acercar al sujeto a lo que nos es común, pero no desde una perspectiva funcionalista o determinista sobre su futuro; es necesario promover escenarios cotidianos que estén mediatizados por bienes culturales, con los cuales el sujeto realizará sus propias combinaciones.

Esta restitución de lo cultural a la vida común de las personas debe ser parte del programa vigente de las prácticas educativo sociales, de los programas de las instituciones de la educación y de los planes de la formación. Más que inducir un sentido homogéneo o único, es volver a colocar los bienes culturales en el centro de la práctica educativa como derecho de acceso de la comunidad toda más allá de (y más aún desde) las pertenencias particulares de los sujetos. (Miranda, 2018, p. 80)

El eje orientador de las prácticas debe estar mediatizado por la comprensión y el ejercicio de derechos, y la cultura debe ser considerada como un derecho fundamental que los educadores deben prestar principal atención. Desde la construcción de espacios de confianza, la

cimentación del vínculo está caracterizada por la disponibilidad y sostenimiento de los recorridos definidos por el sujeto, orientados y acompañados por el educador.

Hay que admitir que lo «normal», en educación, es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 1998, p. 73)

Desafiando e interpelando las construcciones naturalizadas de la vida cotidiana, el respeto y reconocimiento del *otro* están vinculados por ese recorte de la cultura que se ofrece al sujeto, desde una búsqueda por la superación y la exigencia, partiendo del entendido de que el otro puede encontrar en eso que se le exige, que le interpela, nuevos trazos para su construcción personal. Al decir de Meirieu (2001), «en realidad, hace falta querer hacer llegar aquello que a la vez parece eminentemente necesario y decididamente inaccesible». (p. 32)

Para adentrarnos en el análisis sobre qué es lo que se transmite en el marco de la intervención socioeducativa de Jóvenes en Red, es necesario proponer una categoría para nuclear las áreas de abordaje que nos permitirán visibilizar las diferentes dimensiones del ser humano que están asociadas a un accionar como el que propone este dispositivo. Si consideramos el marco conceptual y metodológico de Jóvenes en Red, observamos una construcción de la intervención desde una perspectiva bastante abarcativa del sujeto, promoviendo una concepción del abordaje desde una mirada integral. Si, además, consideramos que se trabaja con una población que se aproxima a la edad adulta o ya la está viviendo, debemos situarnos desde la necesidad de generar procesos educativos atravesados por construcciones del quehacer autónomo y protagónico del sujeto, para promover recorridos que, luego de retirado los programas, puedan perdurar en el tiempo. Estos andamiajes deben sostenerse en estructuras que estén mediatizadas por la enseñanza y aprendizaje de formas de hacer, asociadas a competencias básicas y contenidos culturales. Los procesos educativos se estructuran, según García Molina (2003), de la siguiente manera:

La transmisión de conocimientos, habilidades y saberes es lo que define la tarea del educador y le diferencia de otros profesionales, instituciones, individuos y dispositivos que pudieran ejercer una influencia que hiciera acontecer efectos subjetivantes. (pp. 102-103)

Según el autor, los educadores tienen la difícil e imperiosa tarea de generar las condiciones previas para que el acto educativo promueva la construcción de nuevas trayectorias personales

y sociales. Para la formación de sujetos autónomos, reflexivos, que los adolescentes y jóvenes pueda hacer sus propias combinatorias, sus propios recorridos, sin la necesidad de un acompañamiento guiado; para resignificar la construcción de un actor responsable de sus propios procesos es indispensable el abordaje desde una perspectiva de contenidos educativos. El reconocimiento del otro a partir del diseño de una propuesta educativa atractiva en sentido estético y exigente en términos de complejidad de lo transmitido, promueve posibilidades inéditas que cimentan el andamiaje para la adquisición de nuevas construcciones subjetivas.

Los sujetos con su entorno no son meramente racionales. Por tanto, las representaciones simbólicas, estéticas, artísticas, han de poder contribuir a instaurar nuevas formas de existencia que tomen en consideración las posibilidades de confrontar la experiencia fuera de la exclusiva conciencia cartesiana, racional, de las personas. (Miranda, 2018, p. 80)

Para ello, es necesario planificar, coordinar y ejecutar espacios que promuevan el acceso a diversas manifestaciones culturales que permitan el despliegue y la construcción de muchas combinatorias, resignificando las previas. Promover ámbitos en los cuales la adquisición y la experimentación con contenidos culturales heterogéneos tenga variantes múltiples que habiliten la irrupción de acontecimientos que impacten en las construcciones subjetivas de los sujetos.

Es fundamental favorecer espacios y condiciones que generen un clima propicio para la experimentación estética con diversos estímulos culturales, artísticos, con nuevos lenguajes que movilicen el *statu quo* de los participantes. Estructurar espacios y tiempos está directamente vinculado a la comprensión de que toda acción en el marco del programa puede tener repercusiones en el otro; para planear las diversas instancias y formas de despliegue de lo educativo es interesante pensar las construcciones metodológicas y pedagógicas propuestas por García Molina (2003), a saber: mediar, transmitir y enriquecer el medio.

Como criterio orientador para clasificar y ordenar los contenidos educativos transmitidos en Jóvenes en Red, utilizaremos las categorías de áreas de abordaje expuestas por Núñez y Planas (1997) con el objetivo de ordenar y comprender las orientaciones pedagógicas que traen consigo las manifestaciones y análisis de las prácticas educativas. En dicho constructo, se hace referencia a cinco bloques conceptuales referidos a determinados áreas de interés educativo. Las áreas de abordaje educativas son las descritas a continuación y con ellas algunos de los contenidos educativos, habilidades y competencias, puestas en juego en la relación educativa, relevadas en la presente investigación.

- **Área de lenguaje y comunicación**

Se desarrollan habilidades comunicacionales dependiendo del contexto, como otras formas de hablar, la escucha, la espera, el silencio, el lenguaje corporal y actitudinal; las formas de trato social e institucional, la planificación y preparación de actividades o encuentros formales, las entrevistas, el llenado de formularios. Se trabajan también las formas de reflexividad y criticidad sobre el entorno, los procesos personales y los medios que inciden directamente en la construcción de subjetividad (discursos simbólicos, sentido común, medios de comunicación, usos de redes sociales y más).

- **Área de sujeto social y entorno**

Se trabajan las formas de relacionamiento y de socialización, el reconocimiento de formas vinculares y el comportamiento social y grupal, la resolución de conflictos, la detección y manejo apropiado de contextos o situaciones de riesgo. También la identificación de recursos comunitarios e institucionales. Manejo del transporte público y las formas de acceso a diversas partes de la ciudad. Reconocimiento de servicios y competencias institucionales. Autocuidado y cuidado de los demás, promoción de hábitos saludables para la vida, desarrollo de prácticas de higiene personal y ambiental. Procesos de identificación, reconocimiento y aceptación personal (trámites y derechos), otras formas de identificación personal como el respeto y aceptación de las diversas identidades de género.

- **Área de arte y cultura**

Se forma en derechos humanos, tanto la dimensión personal como colectiva; se trabaja para identificar los derechos personales, civiles, laborales, dónde y cómo ejercerlos y demandar por el cumplimiento de determinadas ordenanzas (construcción de ciudadanía), además de comprensión y ejercicio de hábitos democráticos. También se busca el reconocimiento e identificación de las formas de acceso al acervo cultural y social, el conocimiento de las muchas formas de expresión cultural y artística. El desarrollo del gusto y sentido estético. Asimismo, se busca favorecer la circulación social (hábitos, accesibilidad), el derecho a la ciudad y al acervo cultural, ocio y disfrute de espacios y lugares comunes (recitales, paseos).

- **Área de tecnología**

Se trabaja acerca de las formas de relacionamiento y uso de redes sociales e internet, así como la decodificación de mensajes virtuales; sentidos y efectos de la virtualidad en

la cotidianidad, la búsqueda de trabajo y postulación en internet, por ejemplo, además de otros usos informáticos como la generación de espacios en los cuales se desarrollan habilidades prácticas (oficios, capacitaciones, formas de elaboración de alimentos) para emprendimientos colectivos o individuales o para el mundo del empleo.

- **Área de juego y deporte**

Se busca promover actividades lúdico-recreativas y deportivas para el desarrollo y bienestar personal y formas de relacionamiento grupal.

En el transcurso del proceso de relevamiento metodológico del estudio y en el encuentro con los diversos actores involucrados en el primer nivel de atención programático, se hizo evidente la condición de oportunidad que el programa brinda a los participantes y atraviesa todo el desarrollo de la investigación. La posibilidad de generar nuevas trayectorias personales asociadas a vínculos que permitan el desarrollo de forma plena y autónoma de los sujetos por espacios significativos de lo social, es una posibilidad que se sostiene a partir de los espacios y las estrategias que construyen los equipos territoriales. La posibilidad de habitar de otra manera los espacios y las instituciones que anteriormente les fueron negadas es una potencialidad latente en el marco de procesos orientados a la restitución de derechos a partir del acompañamiento y la generación de experiencias educativas que permiten resignificar y replantearse las maneras de existir.

Sin duda, hay que remarcar que no todos los contenidos y competencias transmitidas en el marco del programa se hacen de la misma manera o logran la profundidad de abordaje necesario para alcanzar el impacto deseado; estos desarrollos dependen de las valoraciones que realizan los profesionales y las capacidades didácticas y metodológicas que pueden desplegar en las instancias educativas.

Las primeras dos unidades temáticas de abordaje —*lenguaje y comunicación, sujeto social y entorno*— se pueden considerar metodológicamente como áreas transversales que están presentes durante todo el proceso de intervención por ser fundamentales en la construcción y uso de herramientas básicas para entablar el *lazo social normalizado* y, a su vez, son fácilmente articulables con otros contenidos.

La construcción de la propuesta metodológica en territorio tiene, en su implementación y contenidos, similitudes, pero no existe un despliegue curricular que oriente o dirija los temas relevantes que deben encontrarse en la propuesta programática territorial. La priorización de unas temáticas por sobre otras dependerá de las características de los adolescentes y jóvenes

que participen del dispositivo y el diagnóstico al que puedan llegar los equipos de trabajo. A su vez, muchos de estos contenidos son discutidos en espacios grupales y posteriormente reforzados en espacios de entrevista o realización de gestiones prácticas.

En muchos casos, las representaciones que tienen los educadores sobre la intencionalidad y objetivos del programa se evidencian en el desdoble de estos presupuestos en formas de implementación metodológica manifestadas en el territorio y que repercuten en la diversidad de trayectorias y heterogeneidad de formas de ejecutar y comprender al programa. Lo cual puede ser un diferencial valioso en torno a las capacidades de flexibilidad y adaptación a las realidades comunitarias y singularidades juveniles, pero también debe considerarse la necesidad de llegar a acuerdos desde y con el equipo de gestión que involucren a los equipos territoriales para establecer una currícula de contenidos y competencias básico. A su vez, permitirá el reconocimiento de una especificidad de la propuesta que orientará y marcará criterios en común sobre la intervención a partir de la búsqueda de coherencia metodológica y permitirá también identificar mínimos indispensables a desplegar en la propuesta educativa, mermando los posibles desvíos y arbitrariedades que se puedan generar en la interpretación sobre las formas de ejecutar la metodología programática.

Para finalizar el presente apartado, queda evidenciado entonces el potencial que puede llegar a alcanzar el programa Jóvenes en Red como propuesta que busca la generación o reconstrucción del lazo social para los segmentos juveniles más distanciados de lo común. (Rodríguez y Silva Balerio, 2017) Es justo reconocer el potencial de desarrollo e impacto de propuestas de carácter artístico, cultural y de circulación social en los adolescentes y jóvenes participantes del programa. Cuando se les pregunta a los entrevistados sobre lo que más les gusta del programa, es abrumador el nivel de consenso vinculado a las actividades de tránsito sociocultural y artístico que se les propone.

Las actividades que implican el encuentro con paisajes, lugares y personas por fuera de la cotidianeidad habitada tienen en los procesos de tránsito de los adolescentes y jóvenes una potencialidad única, a partir del conocimiento y experimentación de nuevas formas de ser y estar, del contacto con nuevas realidades orientadas con un sentido educativo y de la promoción del derecho a la circulación, a la ciudad y a su acervo cultural.

Hay cosas que uno va aprendiendo cuando viajas a otros lugares, el ambiente, en el curso que estoy haciendo tienen otro tipo de vida, vas aprendiendo pila de cosas, uno habla de otra forma y vas a otro lugar y te tenés que manejar de otra forma. (E.P.2, octubre 2019)

Permite ampliar el horizonte de realidades, favorece el contacto con nuevos lenguajes estéticos, expresivos, potenciando así el carácter experimental de la propuesta educativa desde una perceptiva guiada y colectiva. La posibilidad del reconocimiento como sujeto parte de estos nuevos horizontes culturales, pues permiten la comprensión de que eso les pertenece como integrantes de la sociedad. Tomar contacto con recorridos comunes, con lugares significativos para la sociedad, con lenguajes estéticos que atraviesan e impactan sobre las construcciones subjetivas propias, a partir de un contexto placentero y fuera de los marcos espaciales habitualmente transitados, tienen implicancias significativas muy poderosas en términos educativos y terapéuticos.

Los viajes, los paseos que íbamos en grupo, buenazo..., los talleres, conocimos las Termas que nunca había ido, nunca había salido lejos de acá, conocés gente nueva, cambia la mente de uno... viene uno más libre. (E.P.3, agosto 2019)

Salir del barrio, de los muros de los centros educativos, habitar los espacios significativos para la sociedad y generar condiciones de habitabilidad en lo educativo en formatos poco tradicionales, como pueden ser otros escenarios territoriales, promueven nuevas construcciones participativas y ciudadanas, habilitando otras combinatorias simbólicas para que adolescentes y jóvenes puedan concebir y habitar este mundo que les es propio. Según Miranda (2018):

En educación es importante reflexionar acerca de las producciones culturales de los colectivos, el acumulado por la sociedad y la manera en que tales bienes se seleccionan y ofrecen a los sujetos mediante las prácticas educativas. Cómo, de alguna manera, puede conseguir restituir la relación entre lo producido en la cultura y el arte y la experiencia cotidiana de las personas; relación muchas veces perdida por el desarrollo de lo cultural como mercado y la transformación del bien de uso en bien de cambio y consumo. (p. 92)

Potenciar los procesos de circulación, de conocimiento y experimentación con otros a partir de construcciones culturales y artísticas tiene una potencialidad inimaginable, siempre y cuando se pueda utilizar estas experiencias como materia prima para la reflexión y pienso compartido con los educadores. La selección de contenidos culturales y lugares que escapen a la lógica de producto cultural desde una perspectiva capitalista como bien de consumo (Bauman, 2000b, 2010), permitirá el encuentro con nuevas sensibilidades que interpelarán la cotidianidad habitada.

Lo terapéutico en lo educativo

Aprendí muchas cosas.... Antes sentía que estaba mal, todo para abajo, aprendí a estar más positivo, aprendí a insistir. (E.P.4, octubre 2019)

Otra dimensión significativa del abordaje de Jóvenes en Red, además de la educativa, es la dimensión terapéutica. A partir de la valorización del sujeto, se despliegan cotidianamente formas de vínculo y reconocimiento del otro, de sus potencialidades, comprensión ante sus dificultades, así como también el sostenimiento y la disponibilidad para acompañar el recorrido de los participantes por las diversas experiencias significativas que atraviesa, posibilitando transitos cuidados de su salud mental y emocional.

«Me hicieron reflexionar para poder estudiar de vuelta, me ayudaron a darme cuenta que todo se puede». (E.P.6, octubre 2019)

El cuidado, la revalorización y resignificación del otro como sujeto con derechos, es parte fundamental de los efectos que puede alcanzar la intervención socioeducativa, la cual genera una plataforma fundamental para la toma de acciones que implica enfrentarse a situaciones que en muchos otros casos no hubiese podido sostener sin la capacidad de reconocerse como un sujeto con posibilidades y derechos.

Cuando analiza uno al hombre quita capa tras capa y cada capa como tal es completa e irreductible en sí misma; al quitarla revela otra capa de diferente clase que está por debajo. Si se quitan las abigarradas formas de la cultura encuentra uno las regularidades funcionales y estructurales de la organización social. Si se quitan éstas, halla uno los factores psicológicos subyacentes —«las necesidades básicas» o lo que fuere— que les prestan su apoyo y las hacen posibles. Si se quitan los factores psicológicos encuentra uno los fundamentos biológicos —anatómicos, fisiológicos, neurológicos— de todo el edificio de la vida humana. (Geertz, 2003, p. 46)

El espejo que devuelve la imagen del *otro*, la capacidad de verse reflejado a partir del reconocimiento de sus capacidades y posibilidades tiene efectos muy significativos al sentirse con reales chances de construir trayectos desde una perspectiva del ejercicio y demanda de lo que le fue negado y le es propio por derecho. Se construye un espacio de escucha ética a partir de la existencia de educadores disponibles para ello, espacio donde el sujeto manifiesta sus singularidades, intereses y deseos. Estas prácticas permitirán diseñar estrategias de

anclaje en los amarres que solidifican los proyectos e impulsos de vida que anidan en el interior de los adolescentes y jóvenes.

Esta metodología de trabajo busca siempre, sea donde sea, por medio de una escucha clínica, los hilos que amarran al sujeto a la vida. Es la escucha que nos permite mapear estos hilos que se entrelazan por el territorio físico y psíquico. Vamos a tirar de ellos, amarrarlos, articularlos en la red del deseo a través de la atención en la comunidad, en la institución, en la familia, y con nuestro atendido. (Broide y Estivalet Broide, 2018, p. 34)

Mapear y entrelazar los universos simbólicos para poder amarrarlos con lo común, establecer nuevos trayectos de posibilidad de realización personal.

Las reminiscencias sobre el cambio de postura, sobre aspectos de sus proyectos de vida, referencias a cambios anímicos, revalorización de sus vivencias, emergencia en la búsqueda e insistencia de tránsitos alternativos a partir de la construcción de nuevos tejidos narrativos y simbólicos, permiten otras formas de actuar sobre la realidad y búsqueda de nuevas oportunidades.

Estos cambios en las construcciones narrativas están asociados al encuentro de adultos con compromiso y facilitadores de procesos en los cuales se abren paso las construcciones subjetivas de los participantes desde la búsqueda de conexiones y vínculos empáticos para promover el encuentro con lo humano, desde lo humano. Entendiendo la necesidad de suscitar condiciones para que esto acontezca, para que adolescentes y jóvenes recorran nuevas realidades, entablen vínculos de confianza y afecto que les permitan la creación y experimentación por fuera de lo conocido, adentrándose en nuevos espacios, lejos de las zonas de *seguridad* que de alguna forma habitan en frágiles condiciones materiales y simbólicas.

No pensaba en el futuro [...] y acá como que te hacen ver muchas cosas que antes no veía. [...] Hablamos bastante, saben entender. [...] He logrado metas, ponerme a estudiar, trabajar, los documentos y el tema anímico, estoy mucho mejor. (E.P 1, agosto 2019)

Sin duda, el vínculo entre la dimensión educativa y terapéutica están íntimamente ligadas en el desarrollo del dispositivo, para poder dimensionar el impacto de estas intervenciones es fundamental visibilizarlas y promover la construcción de herramientas y condiciones para que los adolescentes y jóvenes fragüen las estructuras necesarias para pensar nuevos escenarios y trayectos personales. Los técnicos del programa deben comprender y estar involucrados en la

visibilización de estos conceptos, para poder dotarlos de sentido y construir intervenciones éticas y profesionales.

CONCLUSIONES

Empezar a escribir las conclusiones del presente estudio significa que nos encontramos próximos al cierre de un proceso con características singulares, ensayo y error, búsquedas, frustraciones y, por qué no, satisfacciones. Son algunas de las sensaciones que marcan esta sinuosa exploración. Como el péndulo de un reloj, oscilamos entre sensaciones y búsqueda de respuestas para la construcción de un producto valioso, que en definitiva es el objetivo de todo este proceso, generar herramientas, aprendizajes y ponerlos en juego en un estudio que tenga valor académico. Sin duda, el sentido estará dado por la posibilidad de problematizar construcciones previas, poner en juego las certezas y las convicciones, para así de esta forma avanzar en la mejora de las políticas públicas.

En ese sentido se orientaron las interrogantes y el devenir de esta aventura, buscando comprender, en el marco del programa Jóvenes en Red, qué incidencia tiene el componente pedagógico en la intervención. Analizar las tensiones entre los requerimientos de atención, es decir, la cantidad de beneficiarios por equipo, y las intervenciones individualizadas que se realizan en territorio y poder reconocer y significar los elementos que habilitan e inhabilitan el desarrollo de prácticas educativas dirigidas hacia los jóvenes participantes. Estas fueron algunas de las inquietudes que guiaron el presente estudio y, sin duda, la indagación ha abierto nuevos horizontes y también opacidades, lo cual es el motor de búsqueda de cualquier investigador. Este capítulo es el inicio de la culminación de una tarea ardua, pero no significa que es el final, ya que a partir de este recorrido se abrirán nuevos caminos para alcanzar las respuestas que desemboquen en la mejora de las políticas públicas tras la incesante búsqueda de justicia social, constructos éticos y políticos que forman la episteme de quien escribe.

En *La República*, Platón nos introduce en la caverna donde hay seres humanos retenidos forzosamente, obligados a observar un espectáculo de sombras que simulan la exterioridad de su recinto. Al lograr escapar, los individuos se encuentran en la superficie terrenal y ante ellos se descubre la desolación de lo real. Esta construcción maravillosamente escenificada hace ya muchísimos años, nos posiciona ante un dilema sumamente cotidiano en el desarrollo de la historia de la humanidad que tiene que ver con las formas de control y explotación por parte de unos pocos sobre el resto de la humanidad.

Las diversas maneras de control poblacional y sujeción a los intereses de determinados sectores fueron mutando a lo largo de la historia, dependiendo de formas de relacionamiento social y división de tareas, que complejizaron la construcción societal, entre otros aspectos. Estas formas de dominación determinan las posibilidades de desarrollo de los sujetos, considerados meros objetos para la satisfacción de los intereses creados por un sector privilegiado de la población.

Estas gubernamentalidades desplegadas en forma de control poblacional (Foucault, 1984), han ido mutando en el transcurso de estos años, considerando al capitalismo como el paradigma económico y en el cual comprendemos la realidad desde hace ya muchísimo tiempo. Podríamos afirmar que estas condiciones de construcción social se han acelerado en lo que diversos pensadores han llamado la tercera revolución industrial. (Rifkin, 2014) Esta tercera revolución industrial está marcada por la irrupción de un proceso de aceleración científico y tecnológico, que ha desbordado y modificado los ámbitos de desarrollo social, cultural, informativo y económico, entre otros.

En el presente capítulo abordaremos la problemática de la inserción laboral del contingente poblacional comprendido en Jóvenes en Red, en un escenario muy cambiante y con desafíos que trascienden la realidad local y donde confluyen dinámicas que no se han abordado aún en el presente trabajo. Si existe un consenso generalizado en el marco del relevamiento realizado para el presente estudio sobre las problemáticas operacionales para alcanzar las metas planteadas por el programa, una de ellas es la falta de acceso de la población juvenil al mercado formal de trabajo.

Esta dificultad tiene varias aristas que no solo están orientadas a la adquisición de un empleo formal o no, sino que están asociadas, en cierta medida, a la obtención de determinadas herramientas para la inserción en el mundo del trabajo, como, por ejemplo, la instrucción de estas poblaciones, entre otras dimensiones.

De alguna forma, se puede entrever que el mercado laboral en pleno siglo XXI no tiene lugar para albergar a toda la población activa con interés y necesidades de acceso al trabajo. Las sociedades actuales, donde las tecnologías han penetrado de forma vertiginosa en las formas de producción de bienes y servicios, han reducido costos y limitado la necesidad de mano de obra humana para realizar las mismas tareas y obtener igual o mayor producción de bienes materiales. Transitamos hacia un lento proceso de desmantelamiento de la clase trabajadora o la «muerte del trabajo remunerado». (Marx, 2005; Rifkin, 2014; Berardi, 2017)

La cuestión central, o quizás una de las disyuntivas subyacentes a este enunciado, sería ¿y mientras tanto qué? Lo cierto es que los índices de precarización, movilidad laboral y desempleo son características identitarias de los vínculos con el trabajo remunerado que se están estableciendo en la actualidad. Estas realidades no escapan a los adolescentes y jóvenes que agrupa el programa; teniendo en cuenta que están dentro de la categoría de *inempleables*, se los deja al borde de la exclusión de los canales formales de acceso a bienes materiales y no parece quedarles más que la informalidad, la explotación o el delito. Al decir de Deleuze (1991):

Es cierto que el capitalismo ha guardado como constante la extrema miseria de tres cuartas partes de la humanidad: demasiados pobres para la deuda, demasiado numerosos para el encierro: el control no solo tendrá que enfrentarse a la disipación de fronteras, sino también con las explosiones de villas-miseria y guetos. (p. 4)

Ante este contexto poco alentador ¿cuál debe ser el camino a transitar por la política pública y las comunidades para la construcción de sociedades más justas que puedan albergar a todos sus integrantes?

Es necesario intentar no caer en la falsa dicotomía entre educación y trabajo, en el entendido de que los participantes del programa se orientan a partir de su ingreso en una posible trayectoria que se inclina hacia la búsqueda de trabajo formal —como meta final a lograr— o el acceso y permanencia en el sistema formal educativo. A partir de estas proyecciones que van delineando posibles recorridos biográficos, la tarea del educador es problematizar y construir un tránsito que permita repensar, relegar transitoriamente el ingreso al mercado laboral para poder enriquecer y fortalecer aprendizajes y habilidades que no dobleguen los impulsos y necesidades por el acceso al dinero, principal necesidad de trabajo y combustible fundamental en las sociedades capitalistas para alcanzar el estatus de *perteneciente*, lugar denegado a estos jóvenes durante la totalidad de su existencia.

La tensión radica en la necesidad de acceso material de los jóvenes para cubrir necesidades básicas personales y, en muchos casos, también de sus familias. Es por ello que el Estado debería jerarquizar su apoyo a las poblaciones que se encuentran puntualmente (ya que nos referimos a estas situaciones en particular) en estas disyuntivas existenciales. En la actualidad, la contraprestación prevista en el marco de Jóvenes en Red, llamada *beca*, (paradójicamente) asciende a un monto de 800 pesos uruguayos; comparémoslo con el monto de la canasta básica familiar —83.178 pesos, valores a febrero de 2019— y el sueldo mínimo nacional —15.650 pesos, valores a diciembre de 2019—.

Ahora bien, que un núcleo familiar pueda recibir diversas prestaciones estatales como, por ejemplo, la Tarjeta Uruguay Social (Mides) o Asignaciones familiares, en el caso particular de los adolescentes y jóvenes que participan de Jóvenes en Red y a partir de un análisis comparativo, la beca mensual que destina el programa a muchos de estos sujetos no termina siendo un ingreso significativo para paliar las carencias materiales estructurales a las cuales están expuestos. Encontramos, entonces, una nueva situación en la cual los adolescentes y jóvenes se ven tensionados; están ante una propuesta que tiene una postura dirigida hacia un proyecto personal que considera, en muchos casos, postergar el ingreso al mercado laboral ante la necesidad de fortalecer, en espacios educativos y sociales, herramientas personales para mejorar su competitividad como mano de obra. De modo que si a estas condiciones le sumamos la presión social que recae sobre las juventudes para formarse y alcanzar así *un mejor futuro*, las demandas familiares y las necesidades personales, tornan a este tipo de definiciones como poco sostenibles o culpabilizantes de cualquier camino a seguir.

Nuevamente encontramos al sujeto ante un contexto que lo desafía a tomar una definición sobre aspectos que se vinculan a sus derechos y donde debe optar por cuál de ellos relegar. Es una situación difícil de comprender en un escenario en el cual es el Estado quien tiene la obligación de generar las condiciones necesarias para que el adolescente o joven no tenga que colocarse en el lugar de decisor sobre aspectos que deberían estar garantizados de antemano. Estas tensiones se hacen parte de las narrativas discursivas de educadores y jóvenes:

Quando hay gurises que se le llueve la casa, le pasa el agua por debajo de la cama... no vamos a ir a hablarle de la UTU, no tiene sentido. [...] Hay gurises que es un tema de instinto por sobrevivir... ir a hablar de proyecto educativo es todo un tema. (E.E.3, agosto 2019)

Las potencias de estos entramados narrativos dejan en claro la tensión inherente al quehacer de los educadores del programa y las confrontaciones ético-profesionales que deben procesar. Someter a los adolescentes y jóvenes a este tipo de decisiones confronta los principios básicos de las políticas educativas ante el ejercicio de formas de violencia institucional solapadas y, muchas veces, invisibilizadas en prácticas discursivas de muchos agentes estatales.

La vida humana se va entretejiendo en base a multitud de situaciones que nos sorprenden, que nos asaltan a menudo de forma imprevista. Las decisiones que tomamos son siempre e ineludiblemente parciales, porque nunca podemos desembarazarnos totalmente de nuestra naturaleza (biológica y cultural), de nuestro

mundo y decidir absolutamente qué queremos ser, cómo y de qué manera tenemos que orientar nuestra vida. (Melich, 2008, p. 112)

El carácter *instintivo* de determinadas acciones llevadas a cabo para la subsistencia de muchos de estos jóvenes refuerza la condición de sujetos en contextos existenciales con graves carencias e incertidumbres que operan a niveles organizativos, subjetivos, impidiendo pensarse más allá del próximo plato de comida que tendrá delante. Por consiguiente, lo despoja de alguna forma de su humanidad, para exponerlo a la desesperada carrera por *sobrevivir*.

Estos procesos de desafiliación social crónico, asociados a largos períodos de tiempo expuestos a la vulneración de sus derechos, determinan condiciones de construcción subjetiva que se cimientan fuertemente en la psiquis de los sujetos, determinando ciertas formas de pensarse y actuar que atentan contra sus posibilidades de proyectarse. A la vez que pone en riesgo la posibilidad de construcción de caminos alternos a la atención de la emergencia, lo que denigran y sumen al sujeto a una trayectoria vital determinada por la incertidumbre y atada a esa atención de la emergencia propia y de sus familias. Estos procesos se arraigan fuertemente en el interior del sujeto, dejan una huella imborrable sobre sus proyecciones como personas y su relacionamiento con otros; en otras palabras, deja marcas en su subjetividad.

Los desafíos a los que se enfrentan los educadores del programa tienen que ver, como vimos anteriormente, con la búsqueda de condiciones de habitabilidad relacionadas con formas *cuidadas* de construcción del vínculo y de un espacio que continente y permita otras presencialidades, para después sí profundizar en el deseo del *otro* intentando despojarse de las ataduras impuestas por construcciones signadas por la exclusión.

Las zonas ya marcadas que trae consigo el sujeto formando parte de su propio bagaje son a su vez límites para la tarea educativa porque suponen modos de funcionamiento, modos de goce que están instalados y la educación no va a cambiar: no todo en el niño es educable... (Tizio, 2003, p. 132)

Esto implica una postura ética del educador ante la incertidumbre y ajenidad que despierta la subjetividad del otro, desprenderse de la omnipotencia que a muchos profesionales aqueja, comprender que en el acto educativo el que tiene la última palabra es el sujeto. Es por ello que debemos ser respetuosos de las formas en que los jóvenes fueron construyendo condiciones para poder sostenerse en este mundo hostil. Es indispensable, a partir del acercamiento, sostener un lugar de respeto para con las formas del otro, en el entendido de que, en ese encuentro con la cultura y con lo diverso, el acontecimiento educativo permite trazar otros puentes, respetar, evitar los juicios y no etiquetar al sujeto como imposibilitado; son

condiciones previas al encuentro esenciales para entablar una relación con posibilidades de experiencias enriquecedoras para estos adolescentes y jóvenes.

Mi madre nomás ahora tiene que tirarla pa' delante con seis hermanos, y bueno, yo con la beca y con el trabajo... Uruguay trabaja, la voy ayudando... Cuando yo era chico en casa, a veces, a una calesita no podía ir, a un lugar donde me gustara, ¿viste? Y bueno, pude llevarlos a ellos a que jugaran... todas esas cosas buenas.
(E.P.4, octubre 2019)

Trabajo y estudio

Sin duda alguna lo que distingue al ser humano del resto de los animales está relacionado con su caudal cognitivo que le permite, entre otras cosas, generar productos con creatividad e invención. La reflexión, la búsqueda de la mejora de las condiciones de existencia, lo que muchos pensadores dieron a llamar *evolución*, es una de las condiciones inherente a la raza humana. Esta capacidad que se desdobra en la forma de reflexión y pienso y se materializa en una acción que puede desembocar en la creación, es una de las particularidades del ser humano.

El trabajo es sin duda una de las actividades más integralmente «humana», pues es a través de su desarrollo que la humanidad, desde la antigüedad a nuestros días, ha podido desplegar su capacidad transformadora del medio y sus circunstancias. (MEC, 2010, p. 27)

Durante el transcurso de la historia humana, el trabajo como actividad ha cambiado sus formas y su vínculo social atravesando diversas etapas (esclavo, artesanal, fabril, empresarial, *freelance* y emprendedurismo); estas formas de relacionamiento de los hombres con el trabajo traen aparejadas construcciones sociales, que con diversos matices se repiten a lo largo de la historia, promoviendo una tensión de relaciones asimétricas acerca de los lugares que ocupan las personas en las estructuras asociadas al mundo del trabajo.

En lo que concierne a las poblaciones juveniles que se aproximan a Jóvenes en Red, podemos identificar como rasgo común un tipo de vínculo con el mundo laboral caracterizado por la precariedad, la inestabilidad, la informalidad y en casi la totalidad de los casos por muy bajas remuneraciones y con riesgos para la salud de quienes los llevan a cabo. Cuando realizamos una distinción por sexos, las adolescentes y jóvenes mujeres desempeñan modalidades de trabajo distintas a la de los varones, siendo remitidas a los ámbitos hogareños

propios, de familiares cercanos o de vecinos. Las actividades que realizan están vinculadas al cuidado de niños, a las tareas del hogar y, en algunos casos, a la explotación sexual comercial como una estrategia de acceso al dinero.

En el caso de los jóvenes varones, el vínculo con lo laboral es muy frágil, con las mismas características anteriormente descritas, pero con la distinción de que se llevan a cabo, mayoritariamente, fuera del ámbito del hogar, generando conexiones que les permite trascender los vínculos y contactos más cercanos. Así pues, si a estas condiciones les sumamos el bajo nivel de instrucción formal, estamos ante una situación que mengua y determina sus posibilidades de acceso a ofertas laborales, situación que los mantendrá en contextos de exclusión social. El trabajo termina configurándose como otro ámbito de desafiliación social y, por ende, un espacio de no realización personal para parte de estos sectores de la población. El gran desafío de Jóvenes en Red y de las políticas en torno a las juventudes es romper con este circuito y promover, acompañar y generar las condiciones necesarias para la formación educativa de los adolescentes y jóvenes que, además de permitirles un crecimiento personal, los dote de otro tipo de herramientas para afrontar un mundo extremadamente hostil y sin lugar para ellos.

A causa de este tipo de construcciones, las actividades laborales no se vuelven gratificantes ni atractivas como ámbito para desarrollar las capacidades de los jóvenes, desestimando la posibilidad de formarse, y el trabajo deja de constituir un lugar de identificación y construcción de la identidad obrera.

En consecuencia, el empleo termina constituyéndose como un mero instrumento para el acceso a bienes materiales y simbólicos para la subsistencia. En pocas palabras, se abre una brecha en torno al imaginario de estos sujetos donde ya no pueden identificarlo con un ámbito de concreción y realización personal y, por ende, un espacio de goce.

En la actualidad, el goce o el placer se vio modificado a partir de un vaciamiento y corrimiento de los medios por los cuales accedemos a la satisfacción de nuestros deseos, ese corrimiento está atravesado por el desplazamiento de las construcciones subjetivas de la época; pasamos de ser y de identificarnos como *trabajadores-obreros* a ser meros consumidores. Bauman (2000b) lo expone con estas palabras:

El papel, en otros tiempos a cargo del trabajo, de vincular las motivaciones individuales, la integración social y la reproducción de todo el sistema productivo corresponde en la actualidad a la iniciativa del consumidor. (p. 48)

Es un desafío indispensable para las propuestas educativas contemporáneas repensar las proyecciones entorno a qué implica prepararse para el mundo del trabajo. Comprender que es necesario establecer formas de abordaje de las diversas dimensiones de lo personal y social de los sujetos, pero, por sobre todas las cosas, redirigir el foco de las metas a alcanzar en estos ámbitos en términos programáticos.

Es fundamental profundizar en el direccionamiento de políticas dirigidas a la construcción de ciudadanía y formas de participación comunitaria, a potenciar el desarrollo a partir de la educación artística, de la circulación social, del acceso a actividades culturales que dotarán al sujeto de aprendizajes que le permitirán pensarse más allá de las formas de generación de dinero y poder llegar a proyectarse por fuera de los circuitos hostiles de producción de ingresos materiales. Es ineludible fortalecer las capacidades de los sujetos para que esto ocurra, trascender las consideraciones particulares como simple eslabón o instrumento de la cadena productiva, resignificar la relación con el trabajo, reconocerse como un sujeto con posibilidades y ubicarse en contextos de la realidad social y cultural que le permitan descubrir otras formas de hacer y estar en sociedad. Suscitar el encuentro a partir de formas que tengan en cuenta las particularidades de los adolescentes y jóvenes sin condicionar las posibilidades de transformar esos escenarios a partir del contacto con diversas expresiones de lo cultural que le permitan reconsiderar sus recorridos personales, augurando caminos que alienten, que afirmen la dignidad, la valorización de las tareas y el disfrute del *hacer*.

Es por ello que es necesario profundizar en bloques conceptuales dentro de la acción metodológica de Jóvenes en Red, buscando modificar la ecuación que en muchos de los despliegues territoriales del programa suelen enunciarse desde una perspectiva totalmente instrumental, donde la educación está orientada al *ganarse la vida* a partir de la salida al mercado laboral.

Nos encontramos en sociedades en las cuales los seres humanos no solo somos consumidores, sino que también terminamos siendo «consumidos» (Bauman, 2010), en el mejor de los casos, a partir del lugar que ocupamos en la cadena productiva; en otros, como muchos de los sujetos que llegan a Jóvenes en Red, ni siquiera califican como objetos de consumo del sistema. En consecuencia, en sociedades donde predomina el elogio de lo inútil, la búsqueda de espacios reorientados al fortalecimiento de los sujetos como seres culturales, comunitarios y solidarios va a contracorriente de los valores hegemónicos promovidos por la imperiosa necesidad de generar un sujeto productivo para el mundo capitalista.

Devolver al trabajo su sustancia básica que tiene que ver con el despliegue de lo humano, con el encuentro con otros, en la tarea, en el pensarnos; restituir el carácter esencialmente transformador del *hacer*, su carácter sustancialmente humano; el despliegue de nuestras habilidades; reivindicar su carácter de actividad donde se desarrollan sentidos y pensamientos y, por ende, formas reflexivas y de desarrollo personal.

En cualquier trabajo físico, incluso en el más mecánico y degradado, hay un mínimo de actividad intelectual creadora [...] podría decirse que todos los hombres son intelectuales; pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. (Gramsci, 2004, p. 391)

Devolver la dignidad y gratificación a los sujetos en el área laboral es un factor fundamental para el desarrollo personal y la generación de actividades que permitan humanizar la relación con el mercado de trabajo, para ello es necesario repensar y modificar las formas de trabajo educativo con las poblaciones jóvenes del programa. Además, supone poner el foco en su formación dentro del sistema educativo formal, como espacio en el cual el sujeto puede aplazar momentáneamente su inserción en el mercado laboral. Mientras, en estos espacios los adolescentes y jóvenes buscan su propio camino desarrollando habilidades personales que quizás no sabían que tenían, permitiéndoles un vínculo menos alienado y explotado del que pueden establecer sin formación específica alguna. En otras palabras, desacelerar el ritmo con el cual transitamos y vivimos cotidianamente, permitiéndonos un paréntesis por fuera de la concepción de tiempo productivo, nutriendo de otros estímulos, otras temporalidades, para que lo realmente humano se vuelva presente en este ámbito.

Pensar las temporalidades en la actualidad equivale a posicionar la centralidad en las formas de relacionamiento que despliegan los educadores con los adolescentes en marcos programáticos, con metas muy exigentes en términos de impacto esperado por estas políticas. Estos requerimientos de implementación están asociados a los tiempos de desarrollo del programa y a las dificultades de ejecución de diversas ofertas educativas y formativas que se evidencian en el presente estudio.

En el proceso de construcción de recorridos personales de adolescentes y jóvenes, se termina corriendo el peligroso riesgo de orientar nuestras prácticas hacia la reproducción de vínculos contraproducentes para el proceso de los sujetos, lo que, de alguna forma, los tránsitos educativos deberían repeler. Nos encontramos ante una de las disyuntivas históricas de las políticas sociales y educativas acerca de cuál debe ser el foco de las intervenciones, el alcance de las metas como finalidad última o promover el proceso de experiencias significativas en el

transcurso de su estadía, partiendo del supuesto de que lograr una intervención que conjugue estas dos concepciones parece difícil de concretar en la actualidad.

Política pública de empleo

Con respecto a la política pública orientada a favorecer el acceso al empleo formal, en las últimas décadas se vienen impulsando diversos programas, así como también se han redireccionado y ampliado la oferta de capacitaciones laborales, empleo protegido y programas de primera experiencia laboral con el objetivo de fortalecer a determinados sectores de la población con dificultades en el acceso al mercado de trabajo. No obstante, varias de estas iniciativas articulan experiencias prácticas de desarrollo de contextos *protegidos* y capacitación laboral orientada a la introducción en algún oficio, al conocimiento de los derechos laborales, a formas de comunicación y relacionamiento vincular, entre otros.

Muchas de estas propuestas tienen como población objetivo parte de los participantes de Jóvenes en Red, pero las posibilidades de articulación efectiva en territorio dependen de varios factores, entre ellos, la disponibilidad y sostenibilidad de programas en su zona de influencia y el interés de los sujetos por el perfil de la propuesta. En el caso de los equipos territoriales en los cuales este estudio se ancló, la mayoría de los entrevistados hacían acuerdo sobre la falta de capacitaciones laborales o la necesidad de ampliar el acceso a más jóvenes a propuestas de trabajo protegido como, por ejemplo, Uruguay Trabaja (Mides), que tienen potencial para desplegar en los jóvenes procesos educativos que les permite una primera aproximación al mercado formal de trabajo.

Otras iniciativas estatales están vinculadas al desarrollo del emprendedurismo social, también dependiente del Mides, y brinda asesoramiento y acceso a préstamos de dinero para la compra de materiales, por ejemplo, en el caso de emprendimientos de tipo asociativo entre jóvenes. Esta propuesta, en muchos casos, no está directamente vinculada con las características y posibilidades reales de desarrollo de actividades laborales colectivas, sino que responden a la falta de acceso efectivo a empleos formales en condiciones contractuales dignas. Los contextos donde se desarrollan estas propuestas no terminan siendo los más favorables para garantizar la continuidad de los proyectos más allá del acompañamiento y tutelaje.

Tiempos y espacios para la experiencia educativa

Pensar el escenario planteado con sus diversas conexiones y complejidades desde un entramado arácnido (Deligny, 2015), atravesado por variables con diferentes lógicas de funcionamiento, tiempos y espacios, nos posiciona necesariamente en la atención a la relación entre el educador de Jóvenes en Red y los adolescentes y jóvenes que allí llegan. Ahora bien, partiendo del entendido de que estos jóvenes acarrean trayectorias y experiencias institucionales marcadas por el desmerecimiento y el no reconocimiento de su lugar como sujetos con derechos a determinados espacios públicos, la negación que recae sobre estos sujetos nos interpela y nos desafía fundamentalmente a construir en base al encuentro, a la confianza y a la escucha, a promover nuevos espacios con adultos con disponibilidad para la mirada que reconoce, que se implica en el relato de las vivencias del otro.

Son experiencias que dejan huella y tienen que ver con lo que pasa por el cuerpo (Larrosa, 1995), lo que le pasa al otro. Ante procesos de deterioro respecto a las instituciones y a los adultos que la representan, es necesario reestablecer la confianza de adolescentes y jóvenes por el mundo adulto; para ello, es fundamental la tarea artesanal del educador en el manejo de herramientas para el tejido del lazo educativo. Así pues, la escucha atenta, los silencios, la palabra y el humor, son herramientas claves para el encuentro y que posibilitarán la fundación de una relación que puede significar un nuevo inicio para los sujetos en lo universal y en lo común a todos los integrantes de la sociedad. Al decir de Ruiz Barbot (2012):

Los jóvenes del programa Jóvenes en Red parecen reclamar ser reconocidos desde la distinción, es decir, cuestionan modalidades, formas de vincularse, esa verdad que se le presenta desde las instituciones educativas formales y que no reconocen como propia y que nos los reconocen. Ante esto desertan o piden construir nuevas formas, nuevas normas, nuevos vínculos. (p. 79)

Reconocer al otro con sus particularidades, fortalezas y dificultades es el punto de partida para una relación educativa desde la ética del encuentro, emprendiendo, ante todo, la labor fundamental e imperiosa que tiene todo técnico del programa de perseguir el ejercicio de los derechos vulnerados de este sector de la población. Desde esta perspectiva, el encuentro, el compartir un tiempo y un espacio común con otros se vuelve la unidad básica de desarrollo de la tarea, vinculada con el *estar* y el *hacer* con otros. Esta distinción no es ingenua, ya que nos encontramos con propuestas educativas que ponen su énfasis en las formas de hacer y del ser a partir de aspectos actitudinales y formas presenciales, y desde esos ámbitos definen las

trayectorias de los sujetos; no deberían de entrar en el terreno de la distinción y de las etiquetas de personas con los mismos derechos a pertenecer que el resto de los ciudadanos.

En el punto de partida se pone en juego un proceso diagnóstico en el cual el educador deberá reconocer en el otro sus necesidades, sus potencialidades y posibles trayectorias que le devuelva al sujeto los espacios que le fueron arrebatados. En esta tarea se ponen en marcha los componentes de atención programática en sus dimensiones grupales e individuales. Los espacios grupales de encuentro con pares y educadores permiten la adquisición de determinadas herramientas fundamentales para el sostenimiento del *otro* en espacios colectivos —herramientas de manejo actitudinal y reconocimiento de procesos vitales que en muchos casos se asemejan y les permite sentirse acompañados—, el comprender y complejizar las relaciones con las instituciones y, en definitiva, tornar más soportable la búsqueda de nuevas formas de habitar lo común.

No hay sujeto de saber y no hay más saber que dentro de una cierta relación con el mundo- que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y con el tiempo. (Charlot, 2006, p. 72)

De alguna forma, las contrucciones dicotómicas entre interior-exterior del sujeto e individual-colectivo se vuelven más complejas y opacas, lo cual implica construcciones y análisis que problematicen e interpelen al individuo y a su vínculo con la comunidad.

La construcción de relaciones basadas en el respeto y el cuidado por la singularidad de los sujetos permitirán habitar los espacios e impulsar los tránsitos personales en diálogo y negociación con los educadores referentes y con los pares partes del proceso. Claramente estos procesos no se establecen desde una perceptiva lineal ni progresiva, son parte de una ingeniería artesanal que implica la construcción de un lugar a ocupar por el *otro*, que siempre está mediada por una negociación y por fuerzas que, muchas veces, se encuentran en tensión.

Este punto de partida es parte del acuerdo implícito que depende de una relación que se construye a partir de la confianza depositada por adolescentes y jóvenes en estos adultos; construcciones que representan una enorme responsabilidad para los educadores, que están ante individuos con recorridos signados por la exclusión y el deterioro intergeneracional. El diseño de estrategias tiene que contemplar al sujeto y permitir la proyección y toma de determinadas acciones para situar a los jóvenes en el centro de la intervención, sabiendo que el

alcance de los objetivos depende de una realidad externa y por fuera de los parámetros de control del programa.

En muchos casos, la realidad golpea y presiona para que los sujetos se sientan tensionados por repensar las acciones y modificarlas, perdiendo de vista el foco principal de sus presencias en el programa. Las incertidumbres y la fragilidad de las realidades cotidianas de los adolescentes y jóvenes atentan contra la posibilidad de sostener procesos que impliquen, en muchos casos, el suspenso y tensión de demandas fundamentales, como la alimentación, la vivienda o situaciones de violencia en contextos familiares o barriales.

En este proceso turbulento de idas y venidas de los itinerarios vitales de los adolescentes y jóvenes, es imperiosa la necesidad de contar con adultos con disponibilidad y capacidad de sostener educativa y afectivamente sus procesos con sus fluctuaciones. Las complejidades en el acceso a la formación y a las ofertas de trabajo, son escollos que se materializan en la carrera contra el tiempo y la necesidad de concreción de metas que establece para cada intervención el programa Jóvenes en Red.

Conjugar factores tan disímiles en el marco de una intervención socioeducativa como, por ejemplo, los tiempos y características de los procesos de cada sujeto, las herramientas que traen consigo (actitudinales, aprendizajes previos), la oferta educativa en territorio y, además, si a todo este combo le agregamos el contexto cotidiano que lo sostiene de forma simbólica y material, se vuelve muy dificultoso el logro de las metas en los procesos educativos. Por otra parte, el atravesamiento de los requerimientos programáticos de Jóvenes en Red (tiempos y objetivos de la intervención) y el escenario que habilite experiencias significativas para el desarrollo de las singularidades de cada sujeto parece quedar en un segundo plano cuando el referente del proceso debe manejar todo este panorama.

Esta tensión casi constante en el diario quehacer de los técnicos de Jóvenes en Red puede devenir en dos formas de comprender o accionar en el programa; por una parte, dejar en segundo plano los requerimientos programáticos y hacer foco en el cuidado y la atención del proceso desarrollado por los adolescentes y jóvenes en el transcurso de su estadía en el programa; o, por otra, volverse un *educador autómat*a que termina por ser doblegado por las obligaciones y demandas de la institucionalidad. Estos mecanismos de instrumentalización de las acciones realizadas en el marco del programa conllevan una mirada que termina considerando al adolescente o al joven como un medio y no como un fin de la intervención socioeducativa. En consecuencia, se pierde el sentido educativo de la intervención, no se contempla los procesos que deben experimentar los sujetos para la comprensión de las acciones

que se proponen acompañar; el joven queda capturado por la ingeniería tecnista del dispositivo, que lo objetiviza, lo torna un ente que es trasladado por diversos espacios institucionales para poder alcanzar el estatus de *egresado*.

Hoy por hoy, lo siento muy desgastante, son veinte gurises y es como que vas tapando parches y que cuesta sentarse a pensar la estrategia personalizada con cada uno, cada momento. Obviamente que tienes un panorama general de cada uno, pero a veces es como una marea. (E.E. 2, agosto 2019)

La metáfora de una marea simboliza la sensación de un estado líquido, sin demasiada consistencia y sin demasiado control. Dentro del agua, el ser humano va haciendo lo que puede y como puede, teniendo en cuenta que no es su hábitat natural. La necesidad de promover espacios por fuera de la marea, reflexionar y redirigir la intervención con el equipo son fundamentales para pensar el accionar en el marco de una propuesta planificada y con diferentes momentos. Sin condiciones que contemplen el pensar antes del hacer, el riesgo de caer en acciones sin demasiado sentido educativo y, por consiguiente, volverse un autómata, es alto. «El autómata toma el lugar del organismo individual sensible y consciente, capaz de llevar adelante estrategias efectivas de diferenciación y de transformar su entorno en consonancia con ellas». (Berardi, 2017, p. 120)

En pocas palabras, el autómata se vuelve una muleta, un apósito gestor de trámites por doquier, sin capacidad de reflexión sobre las implicancias de su accionar y las consecuencias de arrastrar consigo a un otro; no termina de dimensionar la importancia de lo que está haciendo. En definitiva, se persiguen requerimientos institucionales carente de sentido educativo y se dinamita todo posible encuentro o vínculo con un sujeto que es desconocido y lejano. Esta puede ser una de las imágenes más salvajes y crueles que podemos visualizar del accionar estatal sobre el educador y el educando, quitar el rastro de humanidad a una intervención dirigida al control y a la gestión de determinadas poblaciones desafiladas.

Para ello, y a modo propositivo, surgen un paquete de acciones que pueden permitir en términos metodológicos y conceptuales fortalecer el marco en el cual se desarrollan las acciones socioeducativas. Por un lado, parece pertinente enmarcar y visibilizar a la interna del programa algunas tensiones que atraviesan el funcionamiento del dispositivo; en una primera instancia, es necesario definir cuál es el sentido fundamental de la política social, es decir, cuál es su cometido principal, para luego reorientar esas acciones y que ese lineamiento base se pueda materializar en otras definiciones político-metodológicas.

Parece más que oportuno establecer, desde la construcción y pienso del colectivo de profesionales que conforman Jóvenes en Red, el entendido de que en el programa conviven dos perspectivas que bien pueden ser compatibles y que implican un desdoble del rol que, muchas veces, no está del todo claro. Por un lado, en el proceso del presente estudio se establece que Jóvenes en Red es un programa con una clara intencionalidad de restitución de derechos, que se logra a partir de una batería de acciones que exige diferentes niveles de responsabilidad política y técnica de los profesionales del programa. Diferentes niveles de incidencia que pueden traer aparejados impactos disímiles en torno a la accesibilidad o no a determinados derechos fundamentales por parte de los participantes. Uno de esos niveles de impacto está asociado a la relación educativa que entablan educadores y adolescentes y jóvenes en el marco del dispositivo, y es allí que se configura el otro espacio que dota a Jóvenes en Red del diferencial y denominador común del accionar, tiene que ver con su carácter socioeducativo. Desde aquí, se busca alcanzar la autonomía y el protagonismo que permitan a los sujetos establecer sus propios recorridos y desarrollar la capacidad de exigir a quienes corresponda garantías sobre las condiciones de habitabilidad.

Esta puesta en común en torno a la finalidad y orientación metodológica programática, permitiría acceder a un nuevo nivel de construcción de condiciones para fortalecer el carácter educativo del programa. Este escenario proporciona las bases para establecer una currícula de contenidos a los que deberían acceder los adolescentes y jóvenes durante su permanencia en Jóvenes en Red. Esta construcción curricular permitiría, más allá de la heterogeneidad de formas de despliegue de la propuesta en el territorio, enmarcar y orientar la intervención educativa y, a su vez, reafirmaría una comprensión y puesta en común de los aprendizajes que sí o sí es imprescindible que adquiera cada participante. Se reduce así la discrecionalidad de la intervención, sin quitar autonomía técnica a los profesionales, ya que esta currícula orientaría hacia los mínimos requeridos para los procesos de enseñanza en el marco del programa. Para ello, parece indispensable, además de la elaboración de la currícula, la creación de un departamento o área que dé seguimiento, oriente y controle las prácticas educativas que se desarrollan en territorio, como forma de acompañar los diferentes escenarios que pueden ser complejos y, por ende, necesitan de estrategias en este sentido. De esta manera, se dota de otra significación y de certezas a quienes se desempeñan como profesionales en el programa, brinda garantías a quienes participan y pone en común un tránsito por el dispositivo para las instituciones y para la comunidad circundante.

Este nuevo departamento o área debería promover acuerdos interinstitucionales para lograr espacios de formación y capacitación de los profesionales que se desempeñan en el programa, como parte del entendido de que se interviene en una realidad dinámica y cambiante y que siempre es necesario repensar con otros los desarrollos que se realizan en territorio. Hay que habilitar espacios de *paréntesis* en torno a la vertiginosa y movilizante tarea cotidiana de trabajo en contextos de exclusión social, revalorizando y permitiendo construir nuevas y mejores formas de abordaje, ofrecer espacios para la reflexión y resignificando el quehacer profesional del educador del programa.

En esta misma línea sería oportuno brindar la posibilidad de transitar hacia la creación de un código de ética para el operador-educador del Mides, el cual generaría condiciones y garantías en torno al alcance y a los límites de las intervenciones que se efectúan en el marco de la diversidad de programas que gestiona este Ministerio y aportaría mayor claridad en lo que respecta al quehacer ético y profesional que involucran la integridad física, mental y emocional de otros seres humanos.

Es necesario comprender que estas líneas propositivas desarrolladas en los párrafos anteriores podrían llegar a potenciar las líneas de acción, pero también es necesario explicitar que el impacto de la intervención del dispositivo no puede estar centrado solamente en la relación educador-educando. Sería ingenuo pensar que simplemente resolviendo o ajustando aspectos metodológicos o conceptuales el impacto del programa cambiaría drásticamente. Para ello es fundamental comprender que el Estado debe acompañar el impulso de otras líneas de acción asociadas al diseño y desarrollo de herramientas que impacten en los procesos de acceso al mundo del empleo, pero desde perspectivas que dignifiquen y revaloricen el trabajo más allá de su lógica instrumental y deshumanizada; así como fortalecer los programas de trabajo protegido dotándolos de mayores recursos, equipar la propuesta en términos de recursos económicos y diversificar la propuesta formativa.

En lo que respecta a las instituciones educativas, está más que claro el papel primordial que desarrollan los educadores, tanto con los adolescentes y jóvenes durante su estadía en el programa dotándolos de herramientas para su desempeño y recorrido, como el rol de sostén anímico y continentador que representan, que permite minimizar y relativizar los procesos por los cuales los participantes del programa transitan durante su vida educativa institucional. Pero, a su vez, los vuelve interlocutores relevantes en esa articulación y comunicación entre comunidad e institución, que tantas dificultades acarrea a estos dispositivos educativos.

Si las instituciones educativas no transitan por espacios de reflexión, no reacondicionan sus propuestas y sus formas de relacionamiento y no diseñan ofertas educativas, sin duda, ciertos sectores poblacionales estarán destinados a sufrir la desafiliación y violencia institucional, negándoles el derecho a la educación formal. A partir de las experiencias de relacionamiento con programas como Jóvenes en Red, las instituciones educativas deberán reconocer sus dificultades para hacer lugar a determinados sectores juveniles. Es más que evidente el límite que tiene el programa respecto al alcance de sus objetivos sin otros niveles de implicación política. La necesidad de compromiso en otros niveles de responsabilidad política, a partir de la experiencia del programa, debería ser una prioridad para la educación formal y las políticas focales.

Otros escenarios posibles

Ante un panorama un tanto desalentador, no se divisa un futuro claro en torno a cómo conjugar las políticas de acceso al mercado laboral para adolescentes y jóvenes en contextos de desafiliación social. Parecería que la brecha, en vez de disminuir, se amplía; la posibilidad de pensarse en trabajos con condiciones y salarios dignos, donde los sujetos se sientan a gusto, parece difícil de implementar en las condiciones actuales y con un mercado global que se encuentra lejos de compatibilizar el binomio trabajo-goce. Las políticas de intervención para la mejora de las condiciones de empleabilidad de estos sectores de la población padecen la falta de impacto en su aplicabilidad, la desincronización y la carencia de recursos para amplificar sus experiencias y volverse relevantes para las trayectorias de estos jóvenes.

Todo parece indicar que los educadores de Jóvenes en Red, en lo que refiere a las inserciones laborales de los participantes del programa, deberán conformarse con seguir acompañando la lógica que reproduce los *trabajos pobres para pobres*. En la misma línea, el pasaje por el programa les permite, en el mejor de los casos, el acceso a espacios donde se los vincula con contenidos educativos que fortalecerán sus herramientas actitudinales en pos de una mejor adaptabilidad a las circunstancias y a lo que el mercado de trabajo espera de estos sujetos. En algunos de los trayectos dentro del programa, se ofrecen propuestas de *trabajo protegido* y capacitaciones en empresas o entes públicos.

Algunos de los jóvenes entrevistados para esta investigación manifestaron que ya habían egresado del programa, y más allá de las valoraciones personales sobre sus vivencias, se encontraban esperanzados de conseguir un empleo formal. En muchos de estos casos, habían

logrado mejoras en su nivel formativo formal y, en algunos otros, accedieron a capacitaciones en rubros específicos. Lo cierto es que aun con procesos de tránsitos por Jóvenes en Red en los cuales existieron mejoras significativas en el aspecto formativo formal, persisten las dificultades para acceder al mercado laboral.

Es innegable el carácter social del trabajo, desde su esencia como acción realizada por los sujetos, así como también, en contraposición, como vínculo fundamental para el desarrollo y despliegue de las sociedades capitalistas. El valor de la mercancía está mediatizado por diversas variables que dependen de la materia prima utilizada, su manufactura y el valor de mercado, entre otros. En la actualidad, transitamos por procesos sociales que deshumanizan el carácter del trabajo en niveles impensados, se enaltece el valor de los productos y la acción de consumo. Así pues, la revolución tecnocientífica va desplazando cada día a más personas de sus puestos de trabajo, ubicando máquinas o computadoras en puestos de trabajo que antes eran ocupados por seres humanos.

Nos encontramos ante un panorama crucial de las relaciones entre trabajo-producto y ser humano, es necesario que las políticas públicas, los programas o la sociedad civil empiecen a considerar nuevos escenarios por fuera de las lógicas de mercado existentes para garantizar el sostenimiento y la construcción de nuevas formas organizativas. Debemos resignificar, rememorar la esencia básica del trabajo como tarea esencialmente humana, que construye comunidad, que fortalece lazos, dignifica y vuelve útiles a los sujetos que lo desempeñan.

Las acciones tanto para producir bienes como para ofrecer servicios ofrecen a los que las llevan a cabo una contrapartida, que comporta, por supuesto, una remuneración, pero también una contribución —no formal, pero no por ello menos importante— a su equilibrio psíquico y social. Incluso los que trabajan solos, los artesanos y los artistas, tienen la consciencia de ser útiles. (Todorov, 2012, p. 118)

En el mundo del trabajo se ponen en juego diversos elementos que contribuyen al desarrollo de la sociedad y, por consiguiente, a la construcción personal de los sujetos. Pero las transformaciones en el mercado laboral atravesado por la revolución tecnocientífica que ha acelerado y modificado notoriamente las relaciones en la cadena productiva y las formas de vincularnos con la tarea en sí misma. Cada vez hay más gente que no se siente a gusto en sus puestos de trabajo, las remuneraciones no alcanzan para la subsistencia y los contingentes poblacionales que quedan al margen del acceso al circuito laboral formal se han perpetuado en esta condición ocupando el estatus de desempleado. El dinero ha desplazado de su lugar central en la economía y en el mercado laboral al producto, trayendo consigo la

desconfiguración de las relaciones sociales y corriendo hacia los márgenes a las condiciones de existencia de los trabajadores asalariados.

El dinero y el lenguaje tienen algo en común: en el mundo físico no son nada, pero, aun así, en la historia de la humanidad, lo mueven todo. Las palabras llevan a las personas a creer, las palabras forjan expectativas y el impulso a actuar en procura de determinadas metas. Las palabras son herramientas de persuasión y de movilización de energías psíquicas. El dinero actúa de manera similar, basado en la confianza y la credibilidad de que un pedazo de papel representa todo lo que se puede comprar o vender en el mundo. (Berardi, 2017, p. 163)

La búsqueda debe ser en pos de la necesidad imperiosa de hacer lugar a los *otros*, de poder configurar nuevas formas de vincularse en torno a las relaciones sociales que se despliegan con el mundo de trabajo, repensar las formas de desarrollo autosustentable y en condiciones que no agoten y desgasten el medio ambiente. Generar construcciones subjetivas que no se sostengan en la relación de competitividad y voracidad por ocupar todos los espacios en los cuales se pueda insertar el producto de nuestro trabajo.

Es esencial pensar este tipo de construcciones sistémicas en la lógica de la complementariedad, la solidaridad y la creatividad a la hora de emprender. No se pueden pensar dentro de las concepciones de mercado como hasta ahora lo hemos hecho. Es por ello fundamental poder generar condiciones comunitarias en las cuales estas experiencias se sostengan. Desarrollar acontecimientos que tiendan a potenciar lo colectivo, entidades productivas que permitan abrirle espacio a nuevos interesados, que puedan aportar fortalezas y complementen la experiencia, que se sostengan en la construcción colectiva y solidaria del todo.

La construcción de nuevas formas productivas de encuentro entre los sujetos debe reconsiderar y reorientar su mirada hacia la comunidad, ese espacio tan significativo y necesario del orden social, al cual hemos desestimado y desvalorizado. El encuentro con la comunidad y la búsqueda de generación de procesos autónomos y por fuera de lógicas productivas capitalistas pueden oficial de espacios donde podamos eludir la centralidad del dinero y sus construcciones empobrecidas de significados para favorecer el progreso social a partir de la irrupción de nuevos constructos sociales. A través de pilares que permitan el desarrollo de habilidades sociales de los contingentes poblacionales como la cooperación y la invención. (Tarde en Lazzarato, 2018)

Tender al encuentro con un *otro* no como competidor, sino como sujeto que puede aportar, que puede facilitar, cooperar para la mejora de una idea acerca de un producto; es el punto de partido único e irreplicable en el cual el encuentro funda nuevas posibilidades, allí donde la potencia de creación *invención* puede llegar a materializarse, ahí donde lo humano inunda el espacio de vitalidad, de confraternidad y de genialidad.

La dinámica del fenómeno económico no encuentra su explicación exclusivamente en la sed de riquezas, ni en la evasión del dolor y la búsqueda de placer, sino más bien en el esfuerzo continuamente renovado de evitar la tristeza de la reproducción y aumentar la alegría de la invención, reducir la necesidad del trabajo y aumentar la libertad de la cooperación. (Lazzarato, 2018, p. 57)

La necesidad de construir nuevas realidades habitables para grandes sectores de la población despojados de sus derechos básicos como ciudadanos parece no tener cabida en el actual sistema hegemónico sobre el cual se sostiene la realidad social y económica de los seres humanos. Concebir otras formas organizativas para facilitar el acceso a bienes materiales necesarios para el desarrollo humano se torna indispensable considerando las condiciones de existencia actuales; sin embargo, es casi impensado poder establecer formas que vayan a contracorriente de los modelos de gestión política. La capacidad que tiene el capitalismo de hacernos creer que por fuera del sistema no hay posibilidades de existencia alguna es muy poderosa; así lo explica Rifkin (2014):

El poder narrativo de un paradigma se basa en su descripción exhaustiva de la realidad. Una vez aceptado, se hace difícil —si no imposible— cuestionar sus supuestos básicos, puesto que estos parecen reflejar el orden natural de las cosas. Las explicaciones alternativas del mundo rara vez se contemplan porque ponen en entredicho lo que se acepta como verdad inequívoca. (p. 21)

Quizás deberíamos cambiar el enfoque y comprender que los procesos de segregación y desafiliación social que generan sistemáticamente las sociedades capitalistas, y que de un tiempo a esta parte parecen cronificarse, deberían entenderse desde una lógica de *oportunidad* para fundar trayectorias por fuera de la lógica capital-explotación humana y de recursos ambientales que marginan a grandes sectores de la población a condiciones degradantes de vida y que agotan y destruyen los ecosistemas de sus comunidades. Según algunos autores, la necesidad de procurar líneas de fuga por fuera de estas lógicas podrían configurarse como espacios de resistencia y de hospitalidad para las nuevas generaciones. Volviendo al programa Jóvenes en Red y a modo de traducción de reflexiones anteriores, parece indispensable basar nuestras intervenciones en la solidaridad, la comunidad y la invención (Berardi, 2017; Lazzarato, 2018)

como conceptos fundamentales para el fortalecimiento de los entramados que devengan en un lugar para todos. La educación tiene un potencial significativo para crear nuevos escenarios que puedan dar lugar al desarrollo de estas líneas de acción y habiliten contextos de existencia que puedan abarcar a sectores excluidos de los bienes comunes.

Para finalizar, parece necesario desterrar estas construcciones narrativas que se despliegan en realidades inobjetables; sin duda, es un desafío difícil pero necesario en los tiempos que corren. Los programas sociales que se establecen como dispositivos educativos y sociales de restitución de derechos fundamentales para poblaciones excluidas pueden ser ámbitos donde pensar la irrupción de nuevas formas de organización. Pero más desafiante parece ser establecer y sostener la posibilidad de construcción de nuevas realidades habitables desde una perspectiva humanizante y continentadora de las diversas construcciones con las que nos encontramos en la actualidad. Poder modificar formas de relacionamiento, prácticas y concepciones que tienen siglos de enraizamiento parece una tarea apoteósica pero fundamental para el futuro de la humanidad toda.

Últimas palabras

Como el jenga, vas armando de a poquito y de repente se te puede caer todo, pero agarrás y volvés a armar. (E.P.7, octubre 2019)

En el presente estudio queda más que patente la relevancia de las políticas de proximidad que llegan a lugares insospechados. Encontrarnos con adolescentes y jóvenes sumidos en las profundas entrañas de sus comunidades, sin acceso a múltiples derechos inherentes a su condición de ser humano, es uno de los mayores reconocimientos que se le puede realizar a estas políticas, que a su vez ubica a estos sujetos en un lugar central de la institucionalidad estatal.

La exaltación de estos adolescentes y jóvenes forja sus cimientos en la laboriosa y titánica tarea de los educadores que se dedican día a día a la ejecución del programa. Estos procesos de revalorización y reconocimiento de un *otro* (Ruiz Barbot, 2012) deben estar acompañados del diseño de estrategias de sostén y fortalecimiento de los recorridos personales; no alcanza con reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derecho a estudiar, a trabajar o a acceder a una vivienda digna. Es necesario comprender la finalidad última de las políticas sociales y

programas como Jóvenes en Red; si incurrimos en la peligrosa tarea de tornar las intervenciones en meras acciones voluntaristas, sin el respeto y búsqueda de procesos autónomos y protagónicos que signifiquen y habiliten tránsitos por construcciones ciudadanas que le permita a los jóvenes desarrollarse plenamente, caeremos en esquemas de responsabilización y culpabilización (Leopold, González y Baraibar, 2015) de los sujetos que participan de Jóvenes en Red.

Es por ello indispensable poder comprender que existen dos dimensiones ético-políticas que atraviesan el programa; por un lado, el equipo de gestión central y los gestores y decisores de políticas educativas sociales, que inciden en el plano de la macropolítica, y por otro, una dimensión no menos relevante, pero en un contexto micro, que es las formas de desarrollo y gestión del programa en territorio. Al fin y al cabo, la traducción programática está a cargo del educador, pero es necesario dotar de herramientas metodológicas conceptuales y materiales a los agentes en territorio para que promuevan procesos de reconocimiento y singularización de los adolescentes y jóvenes y lleguen a ocupar los espacios que por derecho les corresponde, pero que de hecho les fueron negados.

He aquí algunos de los sentidos que se fueron descubriendo en el proceso de escritura del presente estudio; no solo poder repensar, cuestionar, aportar nuevas lecturas para la mejora de las políticas sociales, sino que también poder denotar la relevancia ineludible de que existan este tipo de políticas que permiten al Estado llegar a donde nunca antes llegó y reconocer a estas poblaciones su derecho al legado que les fue negado durante décadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. (2002). Una mirada de la Educación Social al problema de los niños en situación de calle. *Nosotros*, 1(11 y 12), 20-25.
- Álvarez, S. (2002). La transformación de las instituciones de reciprocidad y control, del don al capital social y de la “biopolítica” a la “focopolítica”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 8(1), 57-90.
- Ameigeiras, A. (2006). *El abordaje etnográfico en la investigación social*. Barcelona: Gedisa.
- Annunziata, R. (2013). La era de la proximidad: imperativo discursivo, paradigma político. *Ensamble*, 6(11). <<http://ensemble.educ.ar/?p=961>>
- Apud, I. (2013). Repensar el método etnográfico. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (16), 213-235.
- Ávila de, A. (2015). *Jóvenes, ¿en red?: un estudio de caso en Uruguay sobre la incorporación de la perspectiva de género en el programa Jóvenes en Red*. Trabajo final de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7800>>
- Barba, C. y Cohen, N. (Coord.). (2011). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/BarbaSolano-Cohen.pdf>>
- Barrán, J. P. (2004). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: *El disciplinamiento*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bauman, Z. (2000a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000b). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

- Benedetti, M. (1998). *La vida, ese paréntesis*. Buenos Aires: Planeta.
- Berardi, F. (2017). *Futurabilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.
- Broide, J. y Estivalet Broide, E. (2018). *El psicoanálisis en situaciones sociales críticas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cal, M. (1996). Niños en la calle: Un abordaje en situación. *Nosotros*, 1(4), 6-10.
- Cartoon Gallery. Pawel Kuczynski.
<<http://www.cartoongallery.eu/englishversion/gallery/poland/pawel-kuczynski/>>
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. *Última década*, (23), 9-32.
- Chiossi, J.; Machado, A. y Pierri, L. (2009). *El programa Infacalle: una mirada al origen, proceso y resultado*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- CCE Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia (2008). Uruguay. Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia ENIA 2010-2030. Bases para su implementación.
<<http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/ENIA%2020102030.%20Bases%20para%20su%20implementacion.pdf>>
- Crary, J. (2013). *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, (21), 83-104.
- Decreto n.º 379/008 (2008). Recuperado el 20 de abril del 2019.
<<http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/379-2008>>
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer. (comp.), *El lenguaje literario*. Tomo II. Montevideo: Nordan.
- Deleuze, G. (1985). *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo I. Buenos Aires: Cactus.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- Dellapiazza, R. (2003). «Algunas ideas acerca de la relación educativa con niños en situación de calle». *Hacia la construcción que nos debemos: Una educación social para el Uruguay*,

- pp. 13-28. Montevideo: CENFORES.
<<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/cap1educsocII.pdf>>
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-texto.
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Equipo territorial JER Costa de Oro (2019). Planificación territorial 2019.
- Equipo territorial JER Tacuarembó (2019). Planificación territorial 2019.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *El uso de los placeres*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freiman, R. y Rossal, M. (2011). *De calles, trancas y botones: Una etnografía sobre violencia solidaridad y pobreza urbana*. Montevideo: División Programas y Proyectos de la Subsecretaría del Ministerio del Interior.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M. y otros (1992). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante.
- Fryd, P. (Coord.) (2018). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y método cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Gramsci, A. (2004). *Antología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Grau, M., Íñiguez-Rueda, L. y Subirats, J. (2010). La perspectiva sociotécnica en el análisis de políticas públicas. *Psicología Política*, (41), 61-80.
- Guattari, F. (2003). *Las tres ecologías*. Madrid: Nacional.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- INE Instituto Nacional de Estadística. Uruguay (2010). Encuesta Continua de Hogares 2010. <<http://www.ine.gub.uy/web/guest/encuesta-continua-de-hogares1>>
- Intendencia de Canelones (2017). Plan local para la microrregión de Costa de Oro. Memoria de información. <https://www.imcanelones.gub.uy/sites/default/files/pagina_sito/archivos_adjuntos/1_memoria_de_informacion.pdf>
- Jamoulle, P. (2008). La proximidad. *Revista Polis e Psique*, (24), 41–58.
- Larrosa, A. (2016). *El vínculo entre operadores sociales y adolescentes del Programa Jóvenes en Red: un estudio de caso*. Trabajo final de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/8490>>
- Larrosa, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Latour, B. (1991). La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En M. Domènech y F. Tirado (Comps.) (1998). *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, pp. 109-142. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (1998). De la mediación técnica. En M. Domènech y F. Tirado (Comps.) (1998). *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, pp. 29-64. Barcelona: Gedisa.

- Law, J. (1998). Del poder y sus tácticas. Un enfoque desde la sociología de la ciencia. En M. Domènech y F. Tirado (Comps.) (1998). *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, pp.63-107. Barcelona: Gedisa.
- Lazzarato, M. (2018). *Potencias de la invención*. Buenos Aires: Cactus.
- Leopold, S.; González, C.; Baráibar, X. y Bevilacqua, L. (2015). *Las trayectorias de inclusión como estrategias de integración social*. Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales. 2. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley N.º 17.823. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, Uruguay, 2 de marzo 2010.
- López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (6), 1-24. <doi:10.5565/rev/athenead/v1n5.114>
- López, L. (2015). *Producción de subjetividad y políticas públicas: el caso de Jóvenes en Red*. Trabajo final de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7293>>
- Maia, C. (2017). *Dualidades*. Montevideo: Rebeca Linke.
- Marshall, T. (1997). «Ciudadanía y clase social». Conferencias A. Marshall, Cambridge, 1949. *Reis*, (79), 297-344. <<http://www.reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=1288&autor=THOMAS+HUMPHREY+MARSHALL>>
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Marx, K. (2005). *El Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MEC Ministerio de Educación y Cultura (2010). *Educación y trabajo*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

- Melich, J.-C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (20), pp 101-124.
- Mides Ministerio de Desarrollo Social (2009). *Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008*.
<<http://dspace.Mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1004>>
- Mides Ministerio de Desarrollo Social. Unidad de Comunicación Infamilia (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe*.
<<http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1005>>
- Mides Ministerio de Desarrollo Social (2012). *¿Ni Ni? Aportes para una nueva mirada*.
<<http://dspace.Mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1006>>
- Mides Ministerio de Desarrollo Social. DINEM Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (2013-2014). *Programa Jóvenes en Red. Caracteriación de los beneficiarios (Formulario de ingreso)*.
- Miranda, F. y Rodríguez, D. (1997). *La educación social: tercer espacio educativo*. Montevideo: INAME. Centro de Formación y Estudios.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
<<http://www.tdx.cat/handle/10803/5410>>
- Moyano, S. (2012) Instituciones de protección a las infancias. En Fryd, P. (coord). *Acciones socioeducativas con infancias y adolescencias*, Cap. VI. Barcelona: Editorial UOC.
- Murillo, S. (2008). «Producción de pobreza y construcción de subjetividad». En Alberto D. Cimadamore y Antonio D. Cattani (Coord.), *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina*, pp. 41-77. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. (coord). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. y Planas, T. (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En Petrus, A. (coord). *Pedagogía social*, pp 103-129. Barcelona: Ariel.

- Pastor Seller, E. (2009). El trabajo social en la dimensión de las políticas públicas de proximidad: responsabilidad y compromiso social. *Humanismo y trabajo social*, (8), pp. 85-109.
- Pierri, L. (1997). De desánimos y amores...(O en los callejones del creer y el crear de un educador de calle). *Nosotros*, (6), 30–31.
- Platón. (1992). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.
- Portillo, A. (1989). Estado y minoridad en Uruguay. Montevideo: Roca Viva
- RAE Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. 23. edición, [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es/cuartear>>
- Rebellato, J. L. y Gimenez, L. (1997). *Ética de la autonomía*. Montevideo: Roca Viva.
- Reguillo, R. (2002). Cuerpos juveniles y políticas de identidad. En Alsinet, C.; Feixa, C. y Molina-Luque, F. (Coords.) *Movimientos juveniles en America Latina: pachucos, malandros, punketas*, pp. 151-166. Madrid: Ariel.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero. El Internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Rose, N. (1999). Gobernando el Alma: La Formación del Ser Privado Asociaciones Libres
- Rose, N. (2005). *El gobierno del alma. Capítulo V. El sujeto del trabajo*.
<<http://es.scribd.com/doc/165507942/Rose-El-gobierno-del-alma-5-El-sujeto-del-trabajo-pdf>>
- Rose, N.; O'Malley, P. y Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio. Nueva Época*, (8), pp. 113-152. <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/2042/1037>>
- Rossel, C. y Pierri, L. (Coord.) (2007). *Estudio de dimensionamiento de la situación de calle de niños, niñas y adolescentes*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Ruiz Barbot, M. y Viñar, M. (2012). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Investigación Científica.

- Ruiz Barbot, M. (2015). Marcas indelebles de la escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana. En Bañuls, G. (Coord.). *Educación y Psicología en el Siglo XXI*. Montevideo: Ediciones Universitarias. < <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18208>>
- Búsqueda (2019). [Nota de prensa]. <<https://www.búsqueda.com.uy/nota/la-canasta-familiar-aumento-83178>>
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stoppiello, M. (1996). El niño en la calle: Reflexiones desde la práctica. *Nosotros*, 1(4), 5-6.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Uruguay Presidencia (2019). Salario mínimo nacional aumentará a 16.300 pesos el 1.º de enero de 2020. [Comunicado de prensa]. <<https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/salario-minimo-ernesto-murro-edificio-consejo-salarios>>
- Viñar, M. (2012). *Adolescencia y mundo actual*. Coloquio Función del Psicólogo en el tercer milenio. Córdoba, Argentina.

ANEXO

Cuadro de entrevistados

Entrevistado	Edad	Sexo	Mes-Año	Tiempo en el programa	Profesión
E.E.1	33	Masculino	8-2019	2014	Psicólogo
E.E.2	45	Femenino	8-2019	2014	Trabajadora social
E.E.3	42	Femenino	8-2019	2014	Psicóloga
E.E.E.4	50	Femenino	10-2019	-	Docente UTU
E.E.E.5	47	Masculino	9-2019	-	Educador Uruguay Trabaja
E.E.6	41	Femenino	9-2019	2012	Psicóloga.
E.E.7	36	Femenino	10-2019	2012	Trabajadora social
E.P.1	20	Femenino	8-2019	24 meses (egreso)	
E.P.2	18	Masculino	10-2019	18 meses	
E.P.3	25	Femenino	8-2019	17 meses	
E.P.4	19	Masculino	10-2019	15 meses	
E.P.5	19	Femenino	8-2019	14 meses	
E.P.5	23	Femenino	8-2019	20 meses	
E.P.6	18	Masculino	10-2019	20 meses	
E.P.7	19	Masculino	10-2019	22 meses	
E.P.8	15	Masculino	10- 2019	14 meses	
E.P.9	21	Femenino	10-2019	18 meses (egresada)	
E.P.10	19	Femenino	10-2019	24 meses (egresada.)	
E.P.11	18	Masculino	10-2019	17 meses	
E.P.12	20	Femenino	10-2019	19 meses (egresada)	

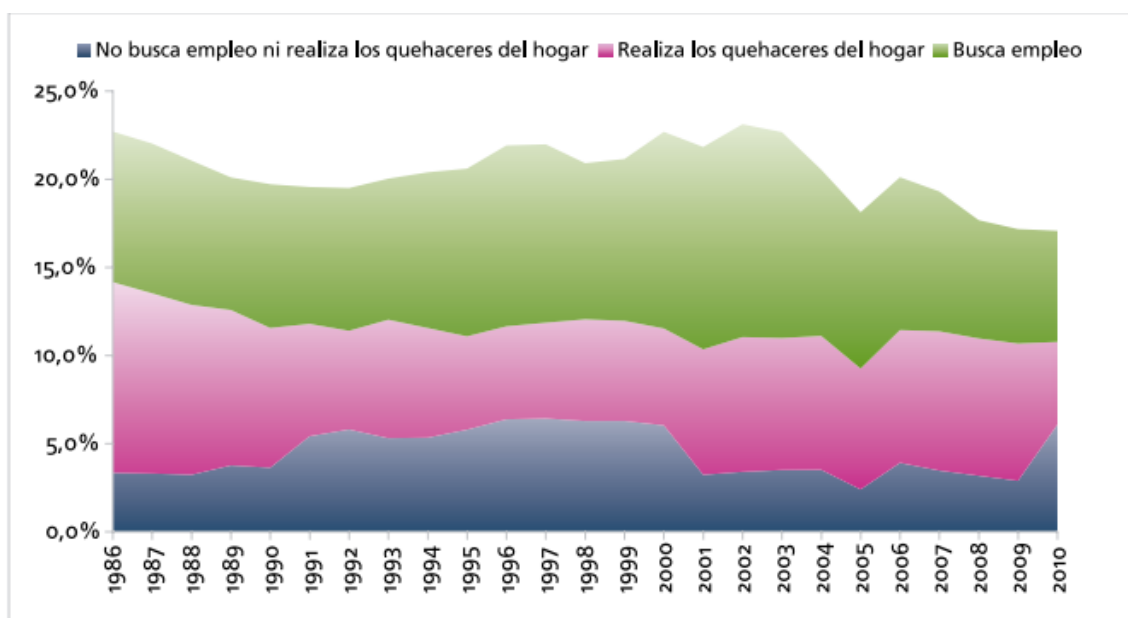
Nomenclátor de entrevistas

E.E: Educador Entrevistado

E.E.E: Educador Entrevistado Externo

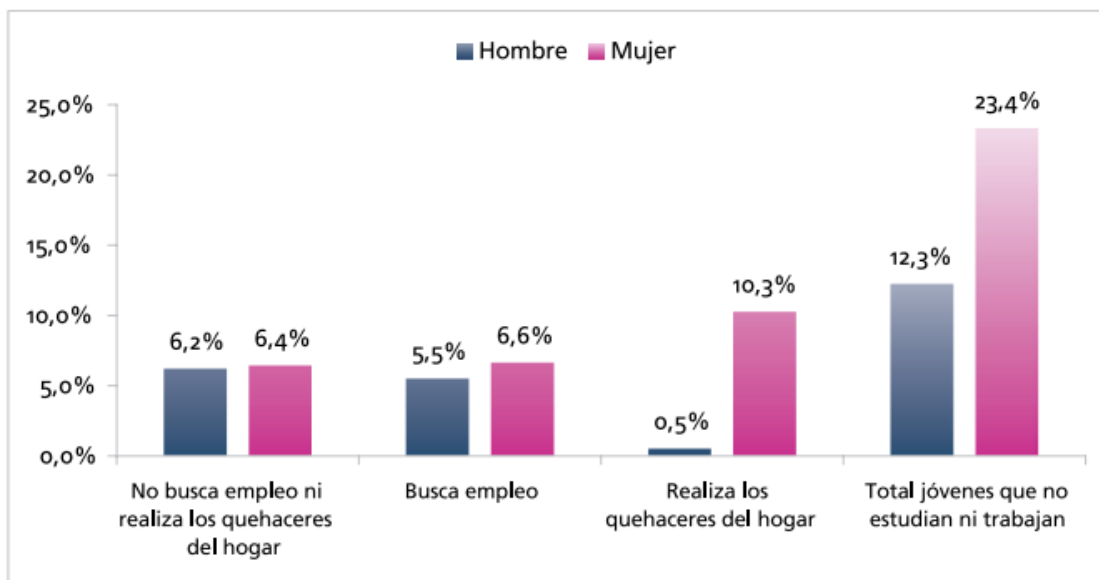
E.P: Entrevistado Participante

Gráfico 1. Proporción de personas entre 15 y 29 años que no estudian ni trabajan. País urbano. 1986-2010



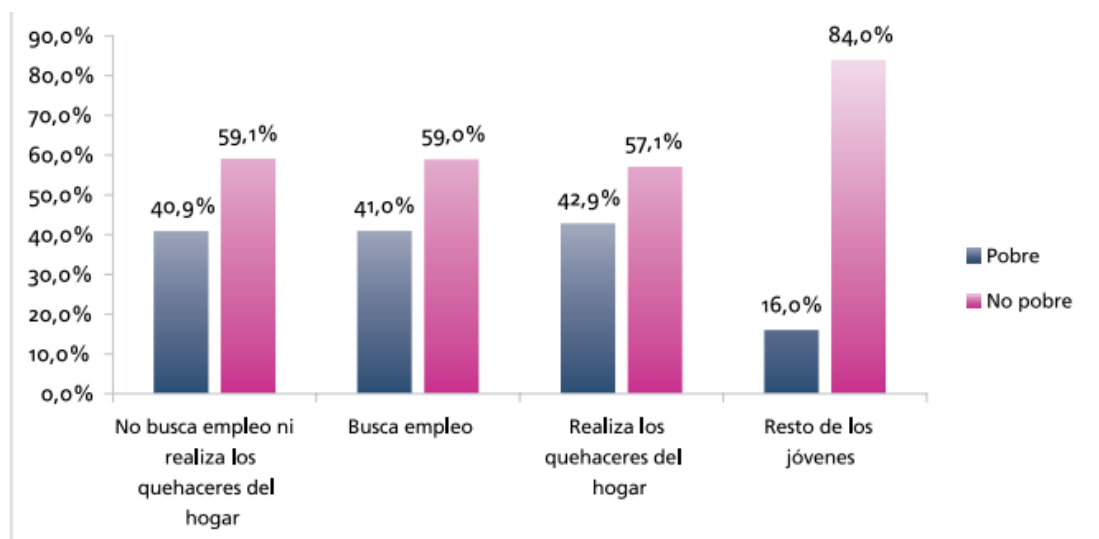
Fuente: IECON en base a ECH 2010

Gráfico 2. Proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan por subcategorías según sexo.



Fuente: elaboración propia en base a ECH 2010

Gráfico 3. Proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan por subcategorías según pobreza.



Fuente: elaboración propia en base a ECH 2010