



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social

Monografía de Grado
Licenciatura en Trabajo Social

Centros Juveniles ¿política participativa y/o legitimación del control social?
La experiencia del Centro Juvenil La Pascua entre los años 2010 y 2021.

María Mercedes Leites Ezquerria
Tutora: Dra. Sandra Leopold

Montevideo, Uruguay
2025

AGRADECIMIENTOS

A todos quienes fueron, desde el corazón, impulso para este logro.

En especial a Baldemar, Catalina, Fiama y Natalia.

A quienes ponen su cuerpo y alma en los barrios,
en la búsqueda de construir espacios de escucha, empatía, amor,
igualdad y derechos.

En especial a compañeros y compañeras de trabajo de todos estos años,
sabios, expertos en amor y lucha cotidiana.

A familias, vecinos, infancias y adolescencias,
grandes maestros en el amor, la solidaridad y el abrazo sin fin.

A Sandra,
por su humanidad, paciencia, cariño, compromiso, disposición y dedicación,
en estos 15 años.

A mis amigas todas, en especial a mis compañeras y colegas de todas las horas:
las tres Lucías y Vito;
con quienes comparto inmensos dolores y alegrías de esta profesión y de la vida.

A mi familia toda, en especial a mis padres,
ejemplo inmenso de generosidad y sacrificio,
incondicionales en entrega, amor y presencia.

A Hami, por ser escucha y abrazo,
por sentir conmigo, y ser mirada de validación
frente al dolor que provoca lo injusto.

A Bruno, Fili y Tomi
por ser impulso de lucha,
y una constante fuente de inspiración y amor.

ÍNDICE

Introducción.....	3
Capítulo I: Adolescencias, en plural	9
1.1. Acerca de la definición de adolescencias.....	9
1.2. Ser adolescente en Uruguay entre 2010 y 2021.....	11
Capítulo II: Centros Juveniles como política pública.....	14
2.1. Políticas públicas: definición y características en Uruguay entre 2010 y 2021.....	14
2.2. Centros Juveniles como política pública: historicidad y componentes.....	16
2.3. Centro Juvenil La Pascua: anclaje territorial e historia.....	18
Capítulo III: La intervención como espacio para ampliar el margen de lo posible	
3.1. La intervención social como acción socio-política	21
3.2. La intervención profesional del Trabajo Social como práctica emancipadora.....	23
3.3. Los Centros Juveniles como prácticas socioeducativas.....	30
Capítulo IV: Centro Juvenil La Pascua ¿Un proyecto que aspiró a minimizar los mecanismos de control social para contribuir a garantizar derechos?.....	33
4.1. Supuestos que dieron sustento al proyecto y su concepción acerca de las adolescencias.....	33
4.2. Formas en que convivieron mecanismos de control social y de promoción de derechos	41
4.3. Los Proyectos Conocer como forma de expresión de lo socioeducativo.....	43
Reflexiones finales	47
Referencias bibliográficas.....	53
Anexos.....	59

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social (Plan de estudios 1992) enmarcado en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República Oriental del Uruguay.

El campo temático en el que se inscribe el estudio es acerca de las propuestas de educación no formal para adolescencias, particularmente, los Centro Juveniles (en adelante, CJ). De acuerdo a la Ley General de Educación, a saber, ley N° 18.437 del año 2008, la educación no formal es comprendida de la siguiente manera:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. (art. 37)

En Uruguay los CJ funcionan desde el año 1992. Se desarrollan dentro del planeamiento del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (en adelante, INAU) en convenio con Organizaciones de la Sociedad Civil (en adelante, OSC), están dirigidos a adolescencias entre 12 y 18 años y son proyectos de atención en tiempo parcial que se brindan a contra turno de la educación formal. La Pascua¹, gestiona un proyecto de este tipo desde 1998, año en el que se efectiviza el convenio con INAU.

¹ Organización de la Sociedad Civil creada en el año 1991 que trabaja en el barrio La Cruz de Carrasco de Montevideo.

El interés de este trabajo es estudiar y debatir los supuestos que dan sustento al proyecto socio educativo de los Centros Juveniles, como propuesta de educación no formal, con particular atención a la experiencia que la OSC La Pascua desarrolla en el espacio adolescente que la misma gestiona en Convenio con INAU, centrando especial atención en el periodo de tiempo entre los años 2010 y 2021; en el barrio La Cruz de Carrasco, en la zona este de Montevideo. Su territorio limita con Bañados de Carrasco al sur, Parque Rivera al norte, Malvín Norte al este y Carrasco Norte al oeste.

El CJ La Pascua funciona desde el año 1998 hasta la actualidad, de lunes a viernes en horario vespertino, de 13 a 17 horas. Se materializa allí una propuesta diaria centrada en el apoyo a la educación formal, diferentes talleres y espacios de recreación; además del acceso a la alimentación.

La propuesta tiene como principal objetivo promover el desarrollo integral de los y las adolescentes participantes. Se trata de un ámbito de socialización, recreación, encuentro, apoyo pedagógico y aprendizaje que apela como tal a brindar orientación en el área educativa promoviendo la inserción, reinserción y permanencia en el sistema educativo formal o en otras alternativas de formación acordes a los diversos intereses de las adolescencias.

Particularmente este trabajo busca discutir y reflexionar acerca de los supuestos que guiaron la intervención que desarrolló esta propuesta de CJ entre los años 2010 y 2021, en cuanto a la concepción que se tuvo desde el equipo acerca del sujeto con el que se trabaja y el sentido que se le otorga a la intervención en cuanto a sus propósitos y objetivos.

Esta discusión se enmarca en una línea de problematización de la propuesta en la que resulta posible percibir cierta tensión, como resultado de la coexistencia de componentes conservadores y transformadores en lo que a la intervención social se refiere.

Con esto se pretende señalar que los cambios doctrinarios en el campo de la infancia y adolescencia, de las últimas tres décadas, traen consigo un movimiento en la visión de los niños, niñas y adolescentes: ahora se está frente a sujetos de derechos, y no frente a objetos tutelares. Movimiento conceptual imprescindible para que surjan este tipo de proyectos que implican intervenciones transversalizadas por lineamientos y

componentes transformadores, desde una perspectiva de derechos. No obstante, también conviven con ellos, elementos conservadores que aún persisten en los entramados de dichas intervenciones.

El estudio toma como año de partida el 2010 hasta el año 2021, rango de años en los cuales la Coordinación del proyecto, promueve una línea de intervención basada en la autogestión a través de asambleas adolescentes, persiguiendo la participación activa de los mismos en el proceso educativo.

En febrero del año 2021, la Iglesia Católica de Montevideo comunicó a la OSC, su pretensión de que, en el mes de agosto del mismo año, el predio retornara a su gestión, lo que se concretó en diciembre del año 2023. Desde entonces los proyectos, a saber, Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), Club de Niños (CN) y CJ, funcionan en otro predio a 10 cuadras, aproximadamente, de donde funcionaban originalmente.

Luego de haber permanecido empleada allí durante casi 3 años (2011-2014), desempeñando el rol referente a estudiante avanzada de la Licenciatura en Trabajo Social, desde la práctica cotidiana, se han generado algunas interrogantes y líneas de problematización a ser puestas en debate en este trabajo.

Por otro lado, resulta pertinente tener en cuenta que actualmente estos centros constituyen un espacio ocupacional para el Trabajo Social (en adelante, TS), por lo que sería de vital importancia entonces, explorar los supuestos que dan sustento al proyecto.

Es por eso, primeramente, y creyendo que este tipo de estudios aportarían al quehacer diario de los trabajadores de los equipos, entre ellos, a los trabajadores sociales, que se sostiene la gran importancia de dar discusiones de esta índole en el ámbito académico. Aún más porque en la actualidad existen escasos estudios que pongan en discusión y cuestionamiento los supuestos en que se basan las intervenciones en este tipo de espacios.

Por otra parte, se entiende que este trabajo contribuye en sí mismo a la definición del TS mirándolo desde la complejidad y diversidad de sus intervenciones y los cuerpos teóricos que las respaldan. En este sentido, enfatizamos en poder contribuir

a complejizar aún más el objeto de intervención de la profesión y a generar problematizaciones y cuestionamientos a las tensiones planteadas en estas prácticas.

Cabe señalar que también se busca contribuir al carácter investigativo de la disciplina, aportando a sus discusiones teóricas y favoreciendo posteriormente a la práctica intencionada y direccionada.

Por último, se asume pertinente el aportar también al estudio de la dimensión pedagógico-educativa del TS. Esto porque la disciplina participa en diversos proyectos de intervención que tienen que ver con personas, grupos, organizaciones y comunidades, donde las prácticas se desarrollan centradas en actos socioeducativos. En este sentido, hacemos acuerdo en lo que plantea García Espíndola (2007):

(...) la dimensión pedagógica educativa del Trabajo Social, por definición, apunta a procesos de aprendizaje y de cambio en las condiciones – materiales y simbólicas- de vida de los sujetos. Implica, por tanto, intervenir en el desarrollo de potencialidades y capacidades intelectuales, organizativas y afectivas. Actuar en la promoción de nuevas formas de relacionamientos y prácticas sociales fundadas en la participación, en la implicancia y en la interacción de los sujetos con su realidad, problematizar las condicionantes culturales e históricas “instituidas” y alentar cambios “instituyentes” de un futuro inédito. (p.4)

En este sentido, nos referimos a una dimensión del Trabajo Social que se visualiza como facilitadora e impulsora de generar en las personas y sus comunidades procesos de reconocimiento de su realidad, pudiendo así generar posibilidades de conciencia crítica, alternativas de cambio y por lo tanto posibles soluciones a las problemáticas que se presentan.

En suma, creemos de gran importancia realizar el estudio que nos planteamos por la trascendencia de los motivos expuestos anteriormente. Por un lado, para el enriquecimiento del carácter investigativo de la profesión, así como también en su carácter educativo pedagógico. Además, para contribuir a las discusiones de los equipos

de trabajo de los programas y proyectos en particular de los CJ, así como de los propios responsables e impulsores de las políticas públicas de Estado.

El objetivo general del trabajo es identificar los supuestos que dieron sustento al proyecto socioeducativo de CJ de La Pascua entre los años 2010 y 2021, para problematizar acerca de la tensión que se genera como resultado de la coexistencia de componentes conservadores y transformadores en lo que a la intervención social se refiere.

Con esto se hace referencia a poner en discusión aquellos componentes reguladores que conlleva toda intervención social, de ordenamiento social en algún sentido, de viejos paradigmas relativos al sujeto tutelar; y aquellos elementos transformadores, relativos a la concepción acerca del sujeto como portador de derechos, donde la intervención pretende trascender el control social para potenciar las adolescencias en su desarrollo y crecimiento, basándose en la participación y contribuyendo a la garantía de derechos.

Esta monografía presenta como objetivos específicos: primero, investigar la concepción que tuvo el equipo de trabajo del CJ La Pascua acerca del adolescente, y segundo, estudiar el sentido que el mismo otorgó a la intervención, en cuanto a sus propósitos y objetivos, a través del análisis de las estrategias de intervención propuestas por el equipo de trabajo, las formas en que las llevó a cabo y el objetivo que persiguieron, en el marco del proyecto de CJ, entre los años 2010 y 2021.

A saber, el equipo en los años en que se ubica el estudio, estaba conformado por: el Coordinador General, cocinera y auxiliar de cocina, auxiliar de limpieza, encargado de mantenimiento, trabajadora social, psicóloga, maestra, educadores y talleristas.

La estrategia metodológica del trabajo apela a técnicas cualitativas, fundamentalmente al análisis de fuentes documentales referidas a los proyectos institucionales anuales del Centro en el periodo de estudio, evaluaciones, ponencias y planificaciones, producidas por los equipos de trabajo, y otros textos de sistematizaciones de micro proyectos realizadas por los equipos, que aportan al objeto de estudio.

A su vez, la estrategia incluye como fuente primaria, una entrevista semiestructurada² a quien fuera durante 18 años, el Coordinador del centro, incluyendo el periodo de estudio. La elección de la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, se sustenta en que la misma es un procedimiento de obtención de datos que permite la aproximación desde el intercambio y la posible obtención de información que a priori no fue consultada por el investigador (Verd y Lozares, 2016).

Así mismo, este tipo de técnica habilitan el relato de la vivencia de la realidad estudiada “desde el punto de vista de las personas o grupos investigados, lo cual permite comprender los significados e interpretaciones que los sujetos tienen sobre sus propias acciones (Verd y Lozares, 2016, p. 39).

Respecto al análisis de fuentes documentales, el mismo permitirá estudiar los documentos consultados de forma de identificar discursos que aporten a los tópicos a analizar. En este sentido, se analizará la entrevista realizada, así como también los proyectos y evaluaciones redactadas por los equipos de trabajo del centro en esos años y a las cuales este trabajo tiene acceso. Se trata en todos los casos de material inédito³.

El trabajo consta de cuatro grandes capítulos, el primero relata acerca del concepto de adolescencias, sus características y particularidades, en el periodo de estudio. En el segundo, se versa acerca del concepto de políticas públicas, y específicamente de la política Centro Juvenil, las características propias del proyecto que se estudia, así como también se realiza una breve reseña de su historia, propósitos y objetivos. En el tercer capítulo se analiza el concepto de intervención social, profesional y socioeducativa, en el marco del proyecto estudiado. En el cuarto, se realiza la discusión pertinente poniendo en cuestión los documentos analizados, la entrevista y el marco teórico del trabajo.

Por último, se relatan las conclusiones, reflexiones finales y cuestionamientos que surgen del proceso de realización de la monografía que tienen que ver con analizar cómo conviven en el proyecto estudiado, componentes conservadores y transformadores en lo que a intervención social refiere. Al final, se presentan los anexos.

² Pauta disponible en anexo 1.

³ Ver listado en anexo 2.

CAPÍTULO I: ADOLESCENCIAS, EN PLURAL.

1.1. Acerca de la definición de adolescencias

Definida únicamente en su dimensión cronológica, Unicef en su página web, trayendo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) expresa que la adolescencia es el periodo comprendido entre los 10 y 19 años de edad, sin embargo, más allá de esta conceptualización, se entiende que la adolescencia trasciende la definición como una franja etaria y en este trabajo se concibe como “un tiempo de transformaciones, de progresos y retrocesos, de logros y fracasos” (Viñar, 2009, p.16).

Partimos de entender las adolescencias como un término plural y ello implica considerar que cada sujeto adolescente se inscribe en una actividad cotidiana singular que no responde a un mismo conjunto de significaciones. Como plantea Viñar (2009), cada condición de ser adolescente, será una construcción cultural y socio histórica inserta en ciertos marcos sociales. Se construirá dependiendo de una serie de características que tienen que ver con lo social, lo generacional, el momento histórico, las formas que adopta el proceso de socialización, la inserción familiar, el género, el lugar geográfico, entre otras.

Es decir, el concepto de adolescencias en plural hace referencia a la subordinación al contexto socio histórico, circunstancial y situacional que determina la forma de ser adolescente de cada sujeto. Es por ello que creemos oportuno recurrir a hablar del plural "adolescencias", y así entender las diferentes realidades al transitar este período en función de los contextos culturales y sociales, y de las singularidades de cada adolescente.

Por ende, se entiende que se constituirán múltiples formas de ser adolescente. Es entonces necesario, generar miradas potencializadoras e integrales de las adolescencias, trascendiendo enfoques homogéneos para comprender la diversidad que encierra este proceso. En este sentido, hacemos énfasis en la que plantea Viñar (2009): “no hay una noción unitaria y genérica: la adolescencia es una unidad estallada, que debe ser estudiada (...) siempre desde lo singular e inédito, y hay ciertas formas de generalización en “regularidades observables” que caminan en el sentido opuesto al deseado”. (p. 21)

No hay entonces adolescencias, por fuera del contexto de su época, y es necesario poder repensar las circunstancias en que cada época brinda los escenarios en los que se desarrollaran las adolescencias en ese momento. En este sentido, Jeammet considera a la adolescencia como “el espejo de la sociedad” (Jeammet en Viñar, 2009, p. 22), mientras Viñar (2009) le replica “que es el fusible, el lugar donde las tensiones, la intensidad de la corriente, hace fundir y saltar tapones”. Además, agrega “No hay adolescencia estudiable como tal, sino inserta en el marco societario en que se desarrolla y transita.” (Viñar, 2009, p.14)

Se encuentran una multiplicidad de nociones que hacen énfasis en distintos factores para acercarse a definir la adolescencia. Algunas de ellas de carácter reduccionista a la condición de la edad. Ante ello, Krauskopf (2003) plantea que "el reduccionismo del paradigma de etapa preparatoria surge como una postergación de los derechos de los niños y adolescentes, al considerarlos carentes de madurez social e inexpertos. Implícitamente se les niega el reconocimiento como sujetos sociales" (p. 15).

Por otra parte, se puede entender la adolescencia como un proceso donde se dan logros madurativos y transformaciones que ocurren en la singularidad de cada adolescente pero que como se dijo anteriormente, son determinadas por los componentes socio históricos y culturales de cada época.

Es necesario, entonces, trascender la definición de adolescencia del Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (CNA) cuando establece que es adolescente “(...) todo ser humano (...) mayores de trece y menores de dieciocho años de edad”. (CNA, 2004) y poder concebirla “...como segunda oportunidad o segundo nacimiento, la adolescencia es un tiempo de profundos cambios. Nombrada como mutación, crisis, pasaje, alude a un tiempo donde aquello que se era ya no se puede seguir siendo (un niño) y lo nuevo aun está por devenir.” (Rodríguez y Silva Balerio, 2017, p. 57)

En este sentido Krauskopf (2003), señala que, entre los 10 y 14 años, se procesa una segunda individuación o definición personal y social, que involucra una serie de transformaciones psicosociales, como lo son, la diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia, fluctuaciones del ánimo, autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los adultos, así como avance en la

elaboración de la identidad. Es decir, se trata de una etapa signada por la re-invencción, por la búsqueda de identificarse con lo nuevo.

Entender, entonces la adolescencia, teniendo en cuenta todos estos componentes nos obliga a referirnos a ella en términos de heterogeneidad y así no caer en lineamientos simplificadores al hablar de un proceso que acarrea tanta complejidad.

Por lo tanto, en este trabajo, nos vamos a referir a las adolescencias de modo plural y heterogéneo para describir aquel proceso de transición y transformación del ser niño al ser adulto, caracterizado por ser un proceso psico-social, determinado por el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla, el cual adquiere diferentes componentes en la singularidad de cada situación.

Ahora bien, teniendo en cuenta todos estos aspectos que nos permiten definir las adolescencias, ¿cuál era la situación de las adolescencias en Uruguay entre los años 2010 y 2021?

1.2. Haber sido adolescente en Uruguay entre el año 2010 y 2021

De acuerdo a la Encuesta Continua de Hogares realizada en el año 2010 por el INE, para el total del país la proporción de hogares bajo la línea de indigencia se estimó en 0,6 por ciento. Es decir, cada 1000 hogares, 6 no superaban el ingreso previsto para cubrir necesidades básicas alimentarias.

Mientras que la incidencia de la indigencia en personas, muestra un comportamiento similar al descrito para hogares. Para el total del país en 2010, el 1,1 por ciento de las personas se ubicó bajo la línea de indigencia. Es decir que, cada 1000 personas 11 no superaban el ingreso mínimo previsto para cubrir las necesidades alimentarias básicas de los miembros del hogar.

En el año 2010, en la totalidad del país, los menores de 6 años bajo la línea de indigencia se estimaron en 3,3 %. Para las adolescencias entre 13 y 17 años se estimó una incidencia del 1,9 por ciento para el total del país.

Durante el 2010 y para el total país, los hogares por debajo de la línea de pobreza se estimaron en 12,6 %, mientras que la estimación de personas por debajo de la línea de pobreza para el año 2010 era del 18,6 %. En 2010 en Montevideo las personas bajo la línea de pobreza eran el 21,6%. En el año 2010 en Uruguay la incidencia de la pobreza para las adolescencias entre 13 y 17 años era del 29%, mientras que en Montevideo ascendía al 38%.

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística (INE) para el año 2021 en la totalidad del país, la proporción de hogares bajo la línea de indigencia (LI) se estimó en 0,2%, y la cantidad de personas bajo la línea de indigencia se estimó en 0,3%. Esto significa que cada 1000 hogares, 2 no superaban el ingreso necesario para cubrir las necesidades básicas alimentarias.

La incidencia de la pobreza se estimó en 7,5%, lo cual implicó que, en el año 2021, cada 1000 hogares, 75 se encontraban por debajo de la línea de pobreza (LP), mientras que el total de personas que se ubicó bajo la línea de pobreza se estimó en un 10,6%. en el año en el que finaliza el periodo de estudio.

Así, en el mismo año, la población comprendida entre los tramos etarios de menores de 6 años, de 6 a 12 años y de 13 a 17 años es donde se registraba la mayor incidencia de la pobreza, respecto a otros tramos etarios, independientemente de la región del país que se considere. Esto arroja la siguiente afirmación: los niños, niñas y adolescentes (NNA) de 0 a 17 años, eran el tramo etario de mayor pobreza en nuestro país en el momento del estudio.

Así mismo de acuerdo a la Encuesta Continua de Hogares realizada por el INE en el año 2021, el porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza en Montevideo era del 8 % o más y la incidencia de la pobreza en los hogares del Municipio F, donde funciona el proyecto, ascendía al 11%.

Además, el informe del INE confirmaba que la pobreza afecta mayormente a los más jóvenes y está disminuyendo a medida que aumentaba la edad. Los NNA siguen siendo la población mayormente afectada por la pobreza. Por otra parte, el crecimiento de la población continuaba concentrándose en los sectores de más bajos ingresos, por lo que

la desigualdad entre generaciones, en perjuicio de los grupos etáreos más jóvenes, se mantenía

Se puede decir que, en Uruguay, las infancias y adolescencias en dicho periodo de tiempo, fueron una de las franjas etarias que enfrentaron mayor vulnerabilidad social, esto se evidencia en los indicadores presentados. Entre ellos encontramos, los niveles de pobreza y las brechas intergeneracionales en la incidencia de la misma; y la inseguridad alimentaria que les afecta.

Se puede afirmar que las adolescencias pobres en nuestro país son víctimas de desigualdades respecto al acceso a los medios de vida, mientras que, para aquellos hogares de los quintiles con mayores ingresos de la población, las adolescencias no son más que la extensión de la dependencia de la familia de origen, permaneciendo en el sistema educativo y postergando el ingreso al mercado laboral; para aquellos hogares del quintil de menores ingresos, la consecuencia más inmediata del pasaje al mundo adulto es la inserción en un mercado de trabajo que muchas veces es informal, y la desvinculación temprana del ámbito educativo.

En este sentido, haciendo referencia a lo que plantean Rodríguez y Silva (2017) podemos decir que los adolescentes que viven en la pobreza se encuentran entonces con una serie de desafíos que afrontar: desigualdad económica, exclusión laboral, exclusión educativa (institucionalidad no preparada para ofertar en base a la diversidad de demanda), expulsión sistemática de los ámbitos educativos formales, inexistencia de espacios de participación protagónica, prácticas punitivas y tutelares ante la transgresión y la desprotección, y una genealogía familiar de pobreza y exclusión que lleva décadas reproduciéndose y determinando importantes efectos en los modos de existencia del ser adolescente.

Las realidades actuales de los adolescentes y jóvenes se expresan a través de una multiplicidad de dimensiones que complejizan el estudio de las situaciones de pobreza que viven los mismos: una síntesis de un conjunto de determinaciones sociales, culturales, económicas, políticas, y más particularmente, familiares; que al decir de Violeta Núñez (2007) parecen tener un destino social asignado a priori.

CAPÍTULO II: Centros Juveniles como política pública

2.1. Políticas públicas: definición y características en Uruguay entre 2010 y 2021

Primero que nada, resulta imprescindible exponer la concepción acerca de las políticas públicas a partir de la cual se basa este trabajo, en este sentido, Corvalán R. (1996) plantea que “Por lo general la política social es definida como una forma de intervención social realizada a nivel macro desde el Estado” y agrega que “es una intervención social puesta en marcha por el Estado, con el objetivo de realizar un tipo de justicia social que sea concordante con el modelo de desarrollo definido por el mismo Estado”. (p.7)

El autor refiere a las contradicciones propias a las que se enfrentan las políticas sociales al ser un mecanismo para corregir consecuencias del sistema capitalista en el que intervienen y del cual forman parte, por lo cual inevitablemente encuentran limitaciones en sus propias puestas en escena, entendiendo que los niveles de intervención, así como trabajan en la corrección de las consecuencias del sistema también apuntan a la supervivencia del mismo, permitiendo su continuidad.

Así mismo Corvalán (1996) plantea desde una perspectiva marxista, en referencia a Higgins, J. (1980), “La política social tendría para esta corriente de pensamiento un objetivo de legitimación del funcionamiento de la sociedad, en especial en lo que se refiere a la explotación, dominación y al predominio de una clase social sobre el resto de la sociedad.” (p.8). Argumentando en el mismo sentido, si bien se entiende que no se presenta a las mismas en base a una dicotomía única, sino en los vaivenes entre minimizar las lógicas de control y ampliar el margen de existencia de la promoción de los derechos.

En base a esto, al decir de Margarita Rozas (2015), se entiende que “la política social no es solo la respuesta estatal frente a situaciones de emergencia, ni tampoco se puede reducir a un mecanismo de redistribución de oportunidades que actúa con criterios de equidad social, es también una poderosa palanca de construcción de sociedad y distribución de signos de pertenencia e integración a una comunidad sociopolítica.” (p.112).

Entonces resulta imprescindible, también al decir de la autora, poder visualizar a la política social como un territorio de disputa y lucha donde se ponen en juego

intereses y donde existe una puja por hegemonizar determinada forma de comprender y las posibles soluciones existentes, a los problemas sociales, por parte del Estado.

En estas definiciones, se conjugan explícitamente el carácter habilitador de oportunidades y acceso a derechos que define a las políticas sociales; y aquellos mecanismos de control y tendientes a la perpetuación del modelo que le son intrínsecos.

Ahora bien, de acuerdo a lo planteado por Baráibar (2020) en la década del 90 en América Latina, la agenda de las políticas públicas, particularmente de las políticas sociales, fueron afectadas por diferentes corrientes que las caracterizaron, en el pasaje del Siglo XX al XXI. Una de las grandes influencias fue el Consenso de Washington, el cual impulsaba recomendaciones dirigidas directamente a la lucha contra la pobreza, a través de dispositivos de carácter focalizado, que buscaban incidir directamente, en las consecuencias de la misma.

En el siglo XXI, más precisamente, en el año 2005, se da en Uruguay la conformación del primer gobierno de izquierda, donde las políticas sociales, se centran en la redistribución y la búsqueda de la igualdad (Baráibar, 2020), con un rol protagónico del Estado en materia de regulación del mercado, continuando esta línea durante 15 años, hasta el año 2020. Es en el margen del año 2010 hasta el 2021 que se enmarca este estudio, por lo que se consideran importantes las puntualidades que anteceden.

2.2. Centros Juveniles como política pública: historicidad y componentes

En el marco de la normativa vigente y la política institucional vinculada a garantizar los derechos de NNA, INAU promueve y es responsable de generar estrategias de promoción y protección dirigidas a tal fin.

En este marco, los Centros Juveniles, forman parte de las políticas integrales dirigidas a las adolescencias, desde los años 90. Se trata de una política de índole socio educativa de carácter no-formal, con anclaje comunitario, y forma parte de los dispositivos de intervención de tiempo parcial con adolescencias, en Uruguay. En su gran mayoría son proyectos co-gestionados por el Estado a través de INAU en conjunto con diferentes OSC.

De acuerdo al Informe de Evaluación presentado en el año 2019 por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de Presidencia de la República Oriental del Uruguay acerca del diseño, la implementación y el desempeño de los Centros Juveniles gestionados por Convenio, se desprende que el origen de los CJ se remonta a 1997. Durante el año 2017 se encontraban en ejecución 100 proyectos en todo el territorio uruguayo.

Este informe plantea que el problema que da origen a estos Centros es que “la población adolescente de entre 12 y 17 años y 11 meses no cuenta con los apoyos necesarios para acceder a las oportunidades, los recursos y servicios necesarios para alcanzar procesos de desarrollo personal y social plenos.”. (p.9) A esto se refiere con situaciones de pobreza extrema, ausencia crítica de figuras parentales, situaciones que vulneran el desarrollo de proyectos de vida acordes a su etapa de desarrollo, desvinculación del sistema de educación formal o cercano a que suceda o trabajo adolescente en condiciones de vulneración de derechos. En este sentido, cabe mencionar que la mayoría de estos dispositivos se encuentran ubicados en los barrios donde los niveles de pobreza detectados son los más altos de Montevideo; esto se puede cotejar en el mapa de georreferenciación de Proyectos de INAU, disponible en el Sistema de Información para la Infancia (SIPI).

De acuerdo al Perfil de Centros Juveniles pautado por INAU en el año 2014, estos centros se conciben como espacios de atención que funcionan de lunes a viernes, durante 4 horas diarias y que contribuyen a los procesos de inclusión, permanencia y socialización de adolescentes de entre 12 y 18 años y sus familias; a través de una

propuesta de carácter flexible y variada donde confluyen espacios tanto de carácter grupal como individual, vinculados a favorecer las trayectorias educativas de las adolescencias, incluyendo en algunos casos formación profesional e inserción laboral acorde así como también el acceso a la cultura y a la recreación; el autocuidado así como también lo vincular, lo social y lo comunitario, contribuyendo a la integración social y al acceso y garantización de derechos.

INAU define los requerimientos y supervisa, monitorea y evalúa, el funcionamiento de cada centro respecto a las estrategias pedagógicas implementadas, mientras brinda una partida de dinero mensual para solventar el funcionamiento de los mismos. Cada centro propone proyectos respondiendo a las particularidades de los territorios donde son implementados, así como también dando lugar a demandas e ideas que surjan de las propias adolescencias o de otros espacios que ya se encuentran en funcionamiento de forma exitosa. Además resulta imprescindible trabajar en consonancia con la diversidad de ofertas en políticas públicas desplegadas en el territorio con el fin de garantizar el proceso de acceso a los derechos básicos de las adolescencias.

Los equipos de trabajo se conforman por un Coordinador/a General, un Psicólogo/a, un Trabajador/a Social, Educadores, Talleristas, Auxiliar de Servicio y Cocinero; estos 3 últimos son opcionales dependiendo las especificidades de cada proyecto.

2.3. Centro Juvenil La Pascua: anclaje territorial e historia

La propuesta de CJ, se desarrolla desde el año 1998 en el barrio la “Cruz de Carrasco”, el cual se ubica en la región este del Departamento de Montevideo, abarcando partes del Municipio E y F.

De acuerdo a lo expuesto por vecinos de la zona y referentes institucionales en un trabajo de consulta comunitaria, realizado por los mismos en el marco del Proyecto: Centros de Escucha e Inclusión Social, en el año 2013, a saber, en una formación en Sistema de Diagnostico Estratégico comunitario (SIDIES); es que se accede al documento sistematizado de estas experiencias que relatan la información expuesta a continuación:

Inicialmente el territorio que hoy conforma el barrio, fue parte de las haciendas que fueron entregadas a los españoles en la época de la colonia. Más tarde fueron dividiéndose las parcelas y a principios del siglo XX, con los inmigrantes principalmente desde Italia, se asentaron numerosa cantidad de familias en chacras o quintas.

Su nombre proviene de una misión realizada en el año 1895, por los Religiosos Católicos, fundados por San Vicente de Paul que cuando finalizó dejaron una cruz en el cruce de Camino Carrasco y Bolivia. Hacia 1934, se produce el fraccionamiento al sur de Camino Carrasco entre Salerno, Siracusa y Camino Carrasco. La Primera Capilla de Camino Carrasco se crea hacia 1943, seis años después se construye la Iglesia definitiva que se inaugura en 1949.

Las primeras viviendas en la zona se construyeron aproximadamente entre 1950 y 1970. En la década del 70 y 80 se construyen grandes Conjuntos Habitacionales por Ayuda Mutua (Cooperativa Mesa 1, CH JPV Zona 1, CH JPV Zona 3 y CH JPV Zona 6). Actualmente en ellos, viven hijos o nietos de quienes las construyeron, así como núcleos familiares que las adquirieron en el correr del tiempo. La mayoría de sus habitantes son trabajadores: empleados dependientes o jubilados. Muchos cooperativistas eran trabajadores de fábricas textiles de la zona que en la actualidad ya no existen.

En la década del 70 se realojan en el barrio, familias provenientes de otros barrios de Montevideo. Es así que surgen conjuntos de viviendas que se denominaban: Sarandí, Rincón y Grito de Asencio, comúnmente conocido como “Casitas Blancas”. De acuerdo al relato de los vecinos, en la dictadura se les prohibió pintar las casas de colores, de ahí surge el nombre.

A estas iniciativas, se suman Programas Habitacionales del Banco Hipotecario del Uruguay (BHU) a lo largo de Felipe Cardozo. Luego en la década del 90 Covicruz (1992), Movidi, Covinus, y Covisocial con el Plan Juntos (2012-2013). Simultáneamente con las Cooperativas se fueron instalando irregularmente viviendas, en las periferias del barrio.

En relación a las principales actividades laborales, en el periodo de estudio, la mayoría de las personas del barrio eran trabajadores vinculados a servicios de la zona o en barrios aledaños. Las principales actividades laborales estaban vinculadas al ramo de la construcción, el servicio doméstico, la clasificación de basura, y trabajos zafrales.

Con respecto al área educativa, en el periodo de estudio, existían en la zona servicios de CAIF, Programa Nuestros Niños, dos jardines de infantes, tres escuelas públicas (N.º 63, N.º 255, N.º 249) y un liceo (N.º 33), un club de niños y un centro juvenil. Asimismo, el área de atención a la salud se centra en la Policlínica barrial correspondiente a la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE).

La Pascua es una OSC anclada hace más de 30 años en el barrio, gestiona diferentes convenios con el Estado, con INAU los proyectos CAIF, Club de Niños y CJ. En el año 2003, al ingresar una nueva coordinación para los proyectos de Aulas Comunitarias⁴, Club de niños y CJ se produce un cambio radical en la metodología de trabajo de dichos espacios. Hasta ese momento la propuesta de la Institución se limitaba a brindar la alimentación diaria de niños y adolescentes del barrio. Desde ese momento se sugiere una propuesta educativa con una metodología de trabajo basada en la autogestión tanto de trabajadores como de niños, niñas y adolescentes.

Esta nueva metodología de trabajo es vista en ese momento como una posible forma de contribuir a mitigar la situación de descontento que se vivía en el vínculo entre

⁴ Vigente en ese momento y hasta el año 2014. Programa de ANEP, ejecutado por el Consejo de Educación Secundaria y co-gestionado por MIDES y diferentes OSC que apuntaba a revincular adolescentes entre 12 y 17 años al sistema educativo formal.

la institución y la comunidad, y que fue puesta a la vista en un incendio producido por los adolescentes a los materiales de trabajo de los proyectos.

A raíz de esta situación puntual es que se solicita a la comunidad, a las familias y a los niños y adolescentes a participar de una instancia de asamblea donde poner en común necesidades, sentimientos y formas de convivencia para el futuro cercano.

A partir de ese momento, en los diferentes proyectos, se refuerzan los equipos y se trabaja con una nueva metodología basada en la participación de todas las personas implicadas en los mismos. Se realizan asambleas donde se exponen las diferentes problemáticas, propuestas y posibles soluciones, haciendo énfasis en el relacionamiento dentro del espacio, el vínculo entre niños, niñas y adolescentes y con los adultos, y las tomas de decisiones colectivas.

Se comienza a participar de las redes tanto con referentes barriales como institucionales así como se coordina con los distintos programas y proyectos en territorio, a saber, Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT), Centro de Escucha, Comuna Mujer, Centro de Salud de La Cruz de Carrasco, centros educativos de referencia de la zona a donde concurren las adolescencias y equipos técnicos de los mismos, liceos y UTU donde concurren los adolescentes de CJ las diferentes áreas de INAU⁵ y equipos de diferentes proyectos en territorio.

Se utiliza entonces, como herramienta fundamental del proyecto, la escucha, el mecanismo de asambleas y el trabajo en equipo para el pensamiento y la resolución de las diferentes situaciones cotidianas. Se trabaja la construcción de identidad, lo comunitario y el trabajo en red, como vías de búsqueda y resolución de las diferentes necesidades y problemáticas en el ámbito territorial barrial.

⁵ Áreas Pedagógicas, Departamento de Laborales, Centros de Referencia Familiar, Recreación, Acogimiento Familiar, Centros de Privación de libertad de adolescentes, entre otros.

CAPÍTULO III:

La intervención como espacio para ampliar el margen de lo posible

3.1. La intervención social como acción socio-política

En este trabajo la intervención social será entendida como un lugar donde conviven y para lo cual son llamadas a implicarse, diversas profesiones, entre ellas, el Trabajo Social. La misma refiere a un espacio donde se conjugan el análisis y la acción, por lo que sería imposible avocarse a ella en base a una única disciplina. Entendiendo a la realidad como un entramado complejo, donde no existe una única forma de abordaje y donde se conjugan una multiplicidad de actores con diferentes y únicos saberes que nos permiten acercarnos a la realidad desde diferentes versiones y aspectos.

De acuerdo a lo planteado por Corvalán, J. (1996) se entiende a la intervención social como “la acción intencionada sobre ciertas problemáticas no resueltas por la dinámica de la sociedad” (p.3) Ahondando aún más en la definición el autor la plantea como acción organizada que se lleva adelante por un conjunto de individuos frente a una situación definida como problemática social, generada a partir de la dinámica de base de la sociedad en un sistema capitalista.

En este sentido, el mismo distingue entre dos tipos de intervención social, por un lado, aquella que se define como “socio-política” y por otro, aquella caritativa o asistencial. Las mismas difieren en cuanto a quienes las realizan y los propósitos finales. En este trabajo daremos lugar a la primera. La misma refiere, según Corvalán (1996) a “la acción social producida a partir de la inaceptabilidad de una situación vivencial de un grupo de individuos, la cual a su vez estaría provocada por la dinámica de base del sistema” (p.5), presenta un carácter crítico frente al modelo de desarrollo y en tanto acción intencionada y organizada requiere de un respaldo argumentado de parte de quienes le dan surgimiento.

En este trabajo, se asume a la intervención social como un espacio de creación y constante revisión, donde se construyen saberes a partir de experiencias cotidianas, donde se dan procesos de reflexión y análisis acordes a la especificidad que requiere visualizar la particularidad de cada una de las intervenciones sin perder de vista las

generalidades de las mismas en base a la dinámica consecuente al sistema en el que se desarrollan.

En este sentido, se puede decir que el CJ La Pascua, forma parte de este tipo de intervenciones. Dice Corvalán (1996) “Existe una intervención social de tipo socio-política cada vez que agentes de la sociedad actuando a través del aparato del Estado u organizados a partir de la sociedad civil plantean la inaceptabilidad de una realidad social que afecta la vida cotidiana de algunos individuos, y cuyo origen es el funcionamiento “normal” de la sociedad. (p.11).

Se puede decir, además, que: “(...) la intervención no es un episodio natural, sino una construcción artificial de un espacio tiempo, de un momento que se constituye desde la perspectiva de diferentes actores (desde aquellos que solicitan la intervención -instituciones, sujetos individuales y colectivos- y desde el propio sujeto profesional). (Cazzaniga, 1997, p.1) entendiendo que la misma asume particularidades de acuerdo a múltiples variables que la determinan como tal: los propios sujetos, los profesionales, el territorio donde se asienta, el momento histórico, entre otras.

Sumado a ello, se entiende que cualquier intervención social supone la convivencia de componentes reguladores, de ordenamiento social, en algún sentido, de viejos paradigmas relativos al sujeto tutelar, con componentes que tienden a ser transformadores, que buscan un cambio en la realidad social en la que intervienen, relativos a la concepción acerca del sujeto como portador de derechos, donde la intervención pretende minimizar los mecanismos de control social para contribuir a ampliar el margen de existencia de la promoción de derechos.

Abordaremos en el siguiente apartado específicamente el rol que se le atribuye al Trabajo Social como una de las profesiones convocada a ser parte de la intervención social, en este caso en el contexto de los CJ y en específico del CJ La Pascua.

3.2. La intervención profesional del Trabajo Social como práctica emancipadora

El Trabajo Social como una de las disciplinas convocadas para la intervención social sitúa su práctica adquiriendo características específicas vinculadas a las condiciones históricas que la justifican y además sobre la cual interviene, por lo que se entiende que la intervención profesional del Trabajo Social se encuentra determinada por las contradicciones inherentes al sistema capitalista y desarrolla su práctica en ese contexto.

En este sentido, “Para el caso de Trabajo Social como profesión – disciplina, la intervención social requiere de rigurosidad teórica y metodológica, al igual que una conexión con la realidad social en la que se desarrolla el quehacer profesional, orientado a procesos de transformación con la participación de los actores sociales implicados en el proceso.” (Sánchez Rodríguez, 2020, p.70).

Se pueden destacar dos dimensiones relevantes de la intervención a tener en cuenta: por un lado, la demanda, que se expresa atravesada por la construcción imaginaria de la profesión, la historia de vida de la persona, la institución en la que se enmarca la tarea, en un contexto histórico particular, entre incontables factores; y por otro lado, la intervención como proceso artificial, de creación, planificación y puesta en escena, que exige desde el sujeto profesional la capacidad para comprender e interpretar esa demanda e incorporar una reflexión ética en términos de reconocer las consecuencias que sobre el otro produce la intervención. Es decir, la producción de sentido específico que otorgamos a la intervención respecto de los sujetos de la acción profesional que llevamos a cabo.

Nuestro accionar tenderá a la promoción de autonomías, es decir, a ampliar el margen de existencia de la promoción de derechos, la emancipación y la transformación, mientras minimiza los mecanismos de control social que toda intervención lleva consigo. En este sentido, hablaremos de “praxis” porque dicho concepto hace referencia no solo a la acción en sí, sino también a su intencionalidad.

La praxis es constitutiva de la misma esencia del hombre, en cuanto ser que está permanentemente transformando la naturaleza, las relaciones con los demás

hombres, las relaciones societarias y políticas. Se desarrolla en condiciones materiales e históricas concretas, que la limitan y condicionan o determinan en última instancia. Pero en la medida en que esta determinación no es total, es necesario hablar de una “praxis creadora”, como actividad a través de la cual se expresa la iniciativa histórica de los hombres en la construcción de la historia. (Rebellato, 1989, p.35).

El concepto de praxis supone una intencionalidad liberadora orientada a transformar las condiciones sociales y políticas que imposibilitan a que los hombres sean totalmente libres. Intencionalidad emancipadora que lo que busca es que los sujetos no actúen en cuanto los determinan las situaciones materiales, sino que también cumplan un rol protagónico en la construcción de una sociedad donde la necesidad de paso a la libertad. Esto quiere decir que la práctica entiende al otro como hacedor, apelando a trascender las múltiples incidencias que condicionaron y/o determinaron su historia de vida para proyectarse y tomar un rol decisivo en cuanto a sus deseos y libertades.

Indudablemente que un proyecto liberador supone ciertas rupturas y transformaciones y la intervención profesional, en tanto trabajo, quehacer o práctica específica debe intentar generar algún tipo de transformación o modificación en relación con la situación en la que interviene, minimizando el control y ampliando las posibilidades de cambio. En este sentido, la misma se expresa en una construcción metodológica y en un conjunto de mediaciones que darán cuenta de su intencionalidad de transformación y de sus mecanismos y formas particulares. Para eso es necesario pensar el cómo y por eso vamos a hablar de:

Método, se plantea entonces, como esa mediación entre teoría y realidad, que no se define a priori, como dispositivo de axio-mas y reglas a seguir, sino y fundamentalmente como construcción. Desde esta mirada, referirse a método se sitúa en pensar en el entramado de supuestos teóricos, epistemológicos, ideológicos y éticos, desde el cual se comprende la realidad a modificar y se establecen los modos de realizarlo; así, se constituye en una estrategia que se

sigue para abordar un recorte de la realidad (fenómeno, situación), desde una perspectiva teórica que otorga referencia para la selección de técnicas y procedimientos específicos a usar, teniendo en cuenta las características particulares y la forma, también particular en que debe ser abordado. (Cazzaniga, 1997, p.1).

Es en el método que se va a ver reflejada y considerada como decíamos, la situación particular del sujeto de intervención, por lo que vale la pena poder retomar lo que plantea Susana Cazzaniga (1997) trayendo a Agnes Heller, para referirse a la importancia de:

entender al sujeto como un entrecruzamiento de aspectos universales (o genericidad, según Agnes Heller), particulares y singulares. Lo universal o genericidad expresa la condición de seres humanos, con derechos y capacidades; universal en tanto horizonte de sentido, el "deber ser". Lo particular, comprende al sujeto en sus condiciones sociales de existencia, la pertenencia, su modo de vida, su historia social familiar, lo que "hace ser". Lo singular, es el aspecto que da cuenta de la individuación del sujeto como ser único e irrepetible, su configuración subjetiva; se trata del "es" como síntesis. (p.4)

Esta forma de comprender la categoría, sujeto, nos compromete con la dignidad del otro, reconociéndolo como sujeto de derechos, a la vez que nos exige la reflexión sobre las condiciones de vida presentes e históricas para entender sus necesidades, intereses y deseos, su expresión como ser singular; y así poder implementar una intervención acorde a las características de la situación.

De acuerdo a lo que plantea Susana Cazzaniga (1997) la intervención "...consiste en la transferencia de autonomía y el aporte a los procesos de construcción de identidades sociales." (p.4) siempre teniendo en cuenta la intencionalidad de la misma, para así esclarecer el método, los objetivos y permanecer alineados a favor de la autonomía y la libertad de la que hablábamos anteriormente; y no así a la legitimación

del control y la reproducción de pautas del sistema sin ninguna intención transformadora.

Las condiciones que singularizan el ejercicio profesional son una forma de concretización de las relaciones sociales actuales y por lo tanto de las relaciones de poder que emergen de ellas. El trabajador social, así como los demás trabajadores de este tipo de proyectos, es contratado por el aparato del Estado y quienes convienen con él; y los usuarios de los servicios prestados, son familias de trabajadores asalariados en algunos casos (incluidos en el mercado de trabajo) o excluidos por completo del mismo; esto manifiesta la fiel reproducción de la estructura social que se personifica en categorías respecto al acceso a derechos, y que se reproduce con total impunidad.

Como dice Iamamoto, y De Carvalho (1984), la actuación del trabajador social está determinada por la mediación entre las clases sociales y sus intereses.

Responde tanto a las demandas del capital como a las del trabajo y solo puede fortalecer uno u otro polo por la mediación de su opuesto. Participa tanto de los mecanismos de dominación y explotación como también, al mismo tiempo y por la misma actividad, da respuesta a las necesidades de sobrevivencia de la clase trabajadora y de la reproducción del antagonismo en esos intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el móvil básico de la historia. (p. 80).

Por lo tanto, reproduce intereses contrapuestos que conviven en tensión continua. Identificar las formas que toman esas contradicciones permiten cuestionarlas y darles la impronta que desde cada proyecto se crea pertinente. Por otro lado, resulta importante resaltar lo siguiente:

Los personajes sociales que entran en la relación profesional son considerados, simultáneamente, en cuanto seres sociales y particulares, y en cuyo modo de ser, de actuar y de ver el mundo están contenidas las determinaciones sociales derivadas de la posición que ocupan en el proceso de producción y en el juego de poder. (Iamamoto, y De Carvalho, 1984, p.81)

En este sentido, no se puede negar la singularidad de los individuos en una visión determinista de la historia, pero esa individualidad es vista como expresión y manifestación de su ser social, de su vida en sociedad. Es decir, su individualidad como manifestación de su vida en sociedad y no por el contrario, como individuo abstraído, artificialmente, de la producción material y de las relaciones de clase.

Se podría afirmar que el Servicio Social, como profesión inscrita en la división social del trabajo, se sitúa en el proceso de reproducción de las relaciones sociales, fundamentalmente como una actividad auxiliar y subsidiaria en el ejercicio del control social y en la difusión de la ideología de la clase dominante al lado de la clase trabajadora. (Iamamoto, y De Carvalho, 1984, p.96)

Situación que se puede trasladar a las distintas profesiones que se ocupan en el proyecto, así como al proyecto en sí; teniendo en cuenta que el mismo se enmarca dentro de los intereses del Estado, como agente tanto garante de derechos como también mecanismo de control de las poblaciones con las que se trabaja.

De otra forma, se puede afirmar no solo que se reproducen las relaciones de poder y dominación de clase sino que también el Estado contribuye en la legitimación del ejercicio de poder de una clase sobre otra, alimentando la contradicción propia que acarrearán las políticas sociales, por tanto, mientras suponen contribuir a la construcción de legitimidad del orden establecido, también buscan generar mejoras en las condiciones de vida de los sujetos con quienes se trabaja y construir proyectos donde los sujetos se involucren en la búsqueda de la construcción común y las tomas de decisiones que les conciernen.

El trabajador social se encuentra cotidianamente frente a las expresiones de la cuestión social y convive con la vivencia de la exclusión; en esta tensión se encuentra inserto nuestro actuar como profesionales, situados en una línea donde confluyen intereses dispares de los cuales no es posible abstenerse.

La exclusión presenta como forma de expresión: el desempleo, la precarización de las relaciones de trabajo, el crecimiento de los niveles de pobreza, que tiene como

resultado un grupo de trabajadores dotado de empleos calificados con acceso a derechos laborales y sociales y una amplia cantidad de trabajadores precarios, tercerizados y con sub-contratos de trabajo.

Es de vital importancia reconocer que por detrás de cada una de las solicitudes que se nos presentan cotidianamente, no solo hay una demanda individual, sino que también representa una dimensión de carácter colectivo. Por detrás de ellas existen problemáticas que redimensionan la cuestión social, la exclusión y las desigualdades.

Así como plantea Iamamoto (1995) el Asistente Social en sus orígenes, no es solicitado tanto por el carácter propiamente técnico-especializado de sus acciones, sino básicamente por las funciones de corte “educativo”, “moralizador” y “disciplinador” que, mediante un soporte administrativo-burocrático, ejerce sobre los segmentos de las clases trabajadoras que forman la “clientela” de las instituciones que desenvuelven programas socio-asistenciales.

Es un trabajo que se sitúa en el campo político-ideológico que tiene dimensiones de control social, de difusión de ideologías oficiales hacia los trabajadores, pero es también un trabajo que puede tener otra dirección, dirigido a los rumbos de colectivización de los derechos, a la construcción de una cultura de lo público, al ejercicio de las prácticas democráticas a partir de las microexperiencias de la vida cotidiana. (Iamamoto, 2002, p. 99).

Es en este sentido que la profesión se encuentra inserta en proyectos como los CJ, donde se reproducen lógicas que contienen ambos componentes, que en medio de las contradicciones toman diferentes formas y recorren variados entramados, tomando particularidades en cada comunidad y grupo humano donde se desarrollan. Dice Iamamoto (2002):

como nosotros somos trabajadores, nuestra intervención, nuestro trabajo, tiene límites, porque nosotros somos trabajadores asalariados y quien nos contrata establece algunas demandas para nuestro trabajo, sino nosotros no tendríamos necesidad social. Y por otro lado la población que requiere los servicios donde

trabajamos tiene demandas que son distintas. Dentro de este campo de tensiones es que nosotros tenemos una relativa autonomía –porque somos sujetos de nuestros trabajo- de definir direcciones para nuestra acción, definir prioridades y formas de encaminarlas. (p.98).

Los trabajadores sociales como profesionales inmersos en estos proyectos, convivimos con la contradicción de ¿hacia qué lugar y con qué dirección llevamos adelante nuestro trabajo de intervención, como conviven en nuestras prácticas las contradicciones propias que acarrear las políticas sociales? mientras se contribuye a la construcción de legitimidad del orden establecido, también se busca generar movimientos para efectivizar cambios en las condiciones de vida de los sujetos con quienes se trabaja.

Los programas y los agentes que trabajan en ellos son dispuestos en el territorio desde su origen, con la contradicción como parte intrínseca de los mismos, y en ellos se buscan muchas veces singularidades que en su trasfondo responden a problemáticas sociales de origen sistémico, donde muchas veces la responsabilidad y posibilidad de mejora recae en la individualidad, invisibilizando el carácter colectivo y sistémico de las problemáticas y de las alternativas posibles para pensar en construir mejorías. Es decir, se buscan “soluciones” materializadas en programas sociales, que individualizan las problemáticas, de carácter colectivo, y redundan en sostener las lógicas imperantes.

Sin duda, el accionar del Trabajador Social, así sea a nivel grupal o desde el ámbito familiar, ejerce control sobre las distintas esferas de la vida de las personas con las que trabaja. Como profesión, vivenciamos una discordancia constante, incorporando una utopía transformadora en nuestras prácticas, conviviendo con una tensión permanente con lo que generan las mismas, en búsqueda de resultados coherentes con la construcción de la demanda y legitimando las lógicas del orden establecido.

El resultado de las formas imperantes es la mercantilización de todas las esferas de la vida del hombre (incluso los servicios sociales) manejadas por los criterios de racionalidad del mercado como son la competitividad, la productividad, la rentabilidad, contribuyendo a una mentalidad utilitarista, reforzando el individualismo y transformando la subjetividad y las formas culturales en algo funcional al sistema. Es por ello que resulta vital trascender lo dicotómico que trae consigo cualquier política

social, para minimizar estos mecanismos de control dirigidos a perpetuar el orden establecido, y ampliar el margen de lo promocional, lo tendiente a garantizar derechos.

3.3. Los Centros Juveniles como prácticas socioeducativas

Los CJ, como La Pascua, operan designándose como intervención socioeducativa. Para este tipo de intervenciones están convocados una multiplicidad de profesionales, entre ellos el Trabajador Social.

En el ámbito de lo socioeducativo, las prácticas están vinculadas a un conjunto de acciones, proyectos y programas llevados adelante en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de las personas con las que se trabaja, en este caso, las adolescencias, mediante la puesta en escena de diversos contenidos culturales. De acuerdo a lo planteado por Rodríguez y Silva Balerio (2017) estas prácticas

Comportan operaciones de adecuación y contextualización a los particulares contextos sociales, educativos y culturales de los adolescentes. Configurando una extensión del tradicional territorio educativo escolar, para crear otros espacios donde se tramita la indispensable relación de las nuevas generaciones con la cultura heredada. Esta ampliación incluye instituciones y propuestas que contribuyen con los procesos de aprendizaje, de filiación simbólica y con la integración y continuidad educativa de las personas. (p.42).

En este tipo de prácticas, la presencia de educadores sociales y trabajadores sociales es un denominador común, incluso por momentos pareciera que ambas profesiones se diluyen, esto quiere decir entonces, que el área de aquellas intervenciones que se denominan socioeducativas no ha sido privativa de una disciplina.

Es en este sentido que, en este trabajo, se reconocen aportes exclusivos del Trabajo Social como lo es el de Susana Cazzaniga y otros desde la Educación Social, que son los de Carmen Rodríguez y Diego Silva Balerio.

Se concibe el desarrollo de las prácticas socioeducativas como modo de ampliar lo educativo, a partir del despliegue de políticas sociales y de inclusión educativa. Con ellas han surgido diversidad de iniciativas tendientes a configurar y disponer territorios amigables a la inclusión y a la participación social, donde las diferentes vivencias y experiencias expanden el campo de posibilidades, en este caso de las adolescencias.

... una buena práctica educativa requiere que se pongan en juego un conjunto de condiciones, realizar un conjunto de acciones que incrementen la probabilidad y las posibilidades de que los adolescentes adquieran saberes, experiencias y capacidades para vincularse vigorosamente con la sociedad. (Rodríguez y Silva Balerio, 2017, p.42).

A la vez que la sociedad deberá estar a la altura de dicho proceso, incrementando las posibilidades y ofertas para garantizar los derechos de los adolescentes. Es en este sentido, que se configura la interdependencia entre lo que la sociedad puede disponer y lo que las prácticas pueden habilitar a los adolescentes. “Ya que los efectos en la construcción de ciudadanía en la adolescencia se sostienen en la asociación entre la disposición a aprender del adolescente, los soportes con los que cuenta, y la oferta del educador.” (Rodríguez y Silva Balerio, 2017, p.45).

Es en este encuentro, donde se trama la relación entre cada adolescente y las alternativas de sentirse parte, y es en ese espacio donde este tipo de proyectos tienen la posibilidad de ser un lugar de encuentro y participación para las adolescencias y las prácticas socioeducativas.

Pero para concretarse, “...la oferta educativa requiere de distintas materialidades, de lo contrario queda sostenido en el vínculo, que, aunque sea excelente resultará insuficiente para tramitar procesos de inclusión social.” (Rodríguez y Silva Balerio, 2017, p.48). He aquí la importancia de encontrarse con prácticas que trascienden el territorio particular donde se desarrollan y pasen a formar parte de la agenda de políticas públicas a fin de contar con la posibilidad de la materialidad, replicándose de forma acorde a las particularidades en cada territorio.

En conclusión,

La conjunción entre los conceptos pedagógicos, la idea de adolescente de la época, la posición de los adolescentes en la sociedad, los saberes a los que tienen derecho, las prestaciones que apuntan a mejorar las condiciones de vida, los objetos para provocar aprendizajes, así como las normas de relacionamiento esperable, etcétera, van configurando las condiciones materiales y simbólicas de producción de la acción socioeducativa. (Rodríguez y Silva Balerio, 2017, p.49).

Es en este espacio donde se genera la acción propiamente socioeducativa, fundamental promover prácticas dirigidas a ensanchar el espacio en dirección a la promoción de derechos y a la habilitación de experiencias para la construcción de ciudadanía. Específicamente en el proyecto estudiado se pueden identificar experiencias que vertebran todo el accionar del proyecto y que consideran a los diferentes actores y sus intereses, como lo son, los proyectos “Conocer”. La acción

se produce en la interacción, necesita de una alianza, incluso de un pacto donde contemporizar intereses compartidos o concertados para en un tiempo acordado, realizar algunos cambios en conjunto. Se trata de la asociación de componentes diversos: educador, adolescentes, materialidades (prestaciones monetarias y en especie), ofertas educativas, laborales, culturales, etc. (Rodríguez y Silva Balerio 2017, p.42).

Contemplando la necesidad de conjunción de todos estos componentes y además la diversidad en torno a las realidades de quienes participan de estas prácticas, la propia acción socioeducativa es un habilitador y/o potenciador activo, de lazos que puedan poner en contacto a las adolescencias, con el ejercicio de distintos derechos o simplemente con la posibilidad de poder ejercerlos. En su acción despliega un espacio que da lugar al ejercicio de derechos, y a instancias de promoción social, educativa y cultural.

Capítulo IV: Centro Juvenil La Pascua ¿Un proyecto que aspiró a minimizar los mecanismos de control social para contribuir a garantizar derechos?

4.1. Supuestos que dieron sustento al proyecto y su concepción acerca de las adolescencias

Vale recordar llegando al último capítulo, que este trabajo se centra en estudiar y debatir los supuestos que dieron sustento al proyecto socio educativo del CJ La Pascua entre los años 2010 y 2021. Particularmente este trabajo busca discutir y reflexionar acerca de los supuestos que guiaron la intervención, en cuanto a la concepción que se tuvo desde el equipo acerca del sujeto con el que se trabaja y el sentido que se le otorga a la intervención en cuanto a sus propósitos y objetivos.

Esta discusión se enmarca en una línea de problematización de la propuesta en la que resulta posible percibir cierta tensión, como resultado de la coexistencia de componentes conservadores y transformadores en lo que a la intervención social se refiere. Con esto se hace referencia a poner en discusión aquellos componentes reguladores que conlleva toda intervención social, de ordenamiento y control social en algún sentido, de viejos paradigmas relativos al sujeto tutelar; y aquellos elementos transformadores, relativos a la concepción acerca del sujeto como portador de derechos, donde la intervención pretende trascender el control social para potenciar a las adolescencias en su desarrollo y crecimiento, basándose en la participación y contribuyendo a la garantía de derechos.

Para identificar los supuestos que dieron sustento al proyecto y reflexionar en torno a ellos, el trabajo apelo a técnicas cualitativas, fundamentalmente al análisis de fuentes documentales referidas a los proyectos institucionales anuales del Centro en el periodo de estudio, evaluaciones y planificaciones, ponencias para exposiciones donde se difundió el proyecto, y sistematizaciones de micro proyectos; en todos los casos llevadas a cabo por los equipos de trabajo del centro; así como, a una entrevista semi estructurada al entonces Coordinador del Centro.

En el análisis de los documentos y la entrevista se pueden identificar determinados supuestos que guían las prácticas llevadas adelante por los equipos de

trabajo en todo momento, tanto en las planificaciones de las actividades, como en los momentos de ejecución y evaluación de las mismas.

Se deja en evidencia la concepción que mantenía el equipo de trabajo del CJ gestionado por La Pascua acerca de las adolescencias como sujetos de derechos, y el sentido que el equipo de trabajo otorgó a las prácticas socio educativas que llevó adelante en ese momento.

Al ser analizados documentos y entrevista, se pueden identificar estrategias dirigidas a sustentar las intervenciones realizadas desde una perspectiva de derechos. Se desprenden de ese análisis estrategias centradas en la participación y expresión de las adolescencias y su nivel de incidencia en el proyecto: el rol que toma el adolescente es de suma centralidad, proponiendo alternativas de contenido de las actividades, tomando decisiones, planteando opiniones de manera guiada a través de asambleas, manteniendo discusiones y tomando resoluciones; así como votando delegados en su representación en el Consejo Juvenil.

Al decir del Coordinador del CJ en la entrevista realizada,

hay otro eje que nosotros trabajamos y que también atraviesa La Pascua toda que es la participación, en la medida que nosotros podamos trabajar para que los niños asuman desde niños y después como adolescentes una participación activa en la toma de decisiones y bueno para eso también usamos un montón de estrategias buscando que eso se concrete. Con casi todos los grupos es con asambleas, pero bueno con los más chicos con un formato y con los más grandes con otro para que ellos realmente asuman esa responsabilidad. Tratamos que las decisiones que ellos toman sean lo más amplias posibles, pero obviamente que tampoco negamos nuestra gran participación en eso de diseñar la curricula, los contenidos programáticos por los que vamos a transitar y bueno las estrategias educativas y didácticas que tomamos, después en lo que son lugares, si

participamos o no, quienes van, en ese camino, ellos tienen todas las posibilidades abiertas. (Entrevista Coordinador CJ)

En este sentido, se visualiza la importancia no solo del trabajo colectivo y de participación activa de las adolescencias, sino también lo progresivo del método de trabajo, entendiendo que el proceso para habilitar a las adolescencias de autonomía en la toma de decisiones respecto a la propuesta y de espacios de ejercicio de ciudadanía requiere de un trabajo minucioso y constante. Así mismo plantea:

“Ellos mismos tienen un Consejo que se llama el Consejo Juvenil, donde se organizan para que circule la información y en las asambleas todos se enteren de las cosas que hay para resolver. El consejo es un cargo anual que se vota todos los meses de mayo, o sea que va de mayo a mayo. Donde ellos se proponen, cualquiera de ellos se puede proponer, siendo habilitado antes por una Asamblea, pero generalmente están todos habilitados. Después son votados en plancha por voto secreto, eligiéndose 5 titulares y 5 suplentes. Esos primeros 5 son los que llevan adelante las asambleas, ellos resuelven por ejemplo si los educadores votamos o no, hay casos en los que nos piden que no votemos por ejemplo porque entienden que es un tema a resolver entre ellos, y después las decisiones que ellos toman son resolutivas, si ellos de repente nos dijeran, a este campamento no queremos ir por tales motivos, es resolutivo eso. O sea que la posibilidad de cambios o no, de mejoras, de participar, siempre la tienen. (Entrevista Coordinador CJ)

Se expone en este relato, la libertad de las adolescencias, para proponerse de modo de ejercer un rol siempre y cuando sean legitimadas por la asamblea de acuerdo a criterios puestos por las mismas adolescencias, así como también, la libertad al momento de votar, dada la calidad de secreto del voto y la legitimidad de sus decisiones como parte constitutiva de las resoluciones del proyecto todo.

De acuerdo a la planificación anual del año 2019, las asambleas tienen por objetivo: “Desarrollar con los jóvenes un proceso de gestión-participación, jerarquizando la asamblea como lugar donde se discutirán y resolverán diversas temáticas relacionadas con las dinámicas grupales, como comportamiento en salidas y paseos, resolución de conflictos, etc. Las asambleas serán coordinadas por los propios jóvenes que el mismo grupo elija para la tarea.”, en este sentido se vota el Consejo Juvenil: “...como órgano de consulta y toma de decisiones pertinentes.”

Como otra estrategia de participación e integración social se plantea el Proyecto de Deportes, donde se explicita la importancia de generar espacios de intercambio entre niños, niñas y adolescentes (NNA) de diferentes barrios y realidades socio culturales como forma de contribuir a romper con estigmas y generar lugares de encuentro que aporten al enriquecimiento sociocultural. Respecto a ello el proyecto esboza como objetivo: “Generar espacios de integración que favorezcan la participación y el encuentro entre personas de distinto estrato social basado en el supuesto de que “nuestro país está viviendo una desigualdad creciente, fragmentación social y segregación residencial y territorial”. (Proyecto de deportes, s/d, p.1).

En este sentido, el Coordinador en la entrevista relata:

... hicimos una consulta participativa para niños entre 5 y 12 años, en esa consulta le preguntábamos acerca de qué mirada tenían los gurises sobre el barrio y su comunidad, la salud, la educación y ahí nosotros nos dimos cuenta de una cantidad de cosas que los chiquilines de 6, 7 8 años nos iban mostrando acerca de lo que consideraban su barrio. (Entrevista Coordinador CJ)

Esto denota la importancia para de las voces de los NNA con los que se trabajó y la contemplación de sus percepciones y visiones para plantear los objetivos del Proyecto, no solo en las actividades dentro del propio espacio sino también en su anclaje barrial y comunitario.

En base a lo redactado en los proyectos y la entrevista realizada, también se desprende que los espacios de participación no solo se generaron dentro de las

actividades del Centro con las adolescencias, sino también se incluyó a las familias, el barrio y la comunidad toda, en aquellas instancias en que se consideraba pertinente.

Se organizaron múltiples espacios de celebración e integración barrial y comunitaria: jornadas de intercambio, espacios de encuentros familiares, fiestas institucionales: desfile de carnaval, celebración de aniversario de la Pascua, corre-caminatas, obras de teatro para NNA y el barrio, Fiesta Criolla, muestras de talleres de mitad y fin de año, día del niño y celebración de la noche de la nostalgia.

Así mismo se denota la importancia de contemplar a las adolescencias inmersas en lo comunitario de distintas formas, por ejemplo, en considerar las condiciones de vida del barrio todo, como parte de la dinámica cotidiana en la que conviven las adolescencias participantes del proyecto; en base a ello el Coordinador relata:

Una de las cosas que en el barrio es muy importante para la mirada de ellos es la infraestructura barrial con todo lo que ellos implican, que existan pasillos, por ejemplo, que haya lugares que ellos los identifican como más peligrosos, más seguros o menos seguros, que existan viviendas que no están en condiciones, eso es lo que dicen los niños, por lo tanto, si nosotros queremos mejorar condiciones de vida tenemos que mejorar la situación toda del barrio. (Entrevista Coordinador CJ)

Así mismo relata:

sí lográramos que se hicieran algunas reformas a nivel barrial que logren abrir calles, saneamiento, iluminación, la recolección de la basura, la infraestructura de las casas, yo creo que ahí mejoraríamos mucho la vida de todos los chiquilines, porque no es solo mantenerlos en el sistema educativo, porque son una cantidad de otras cosas que corren, que van desde la alimentación hasta la vivienda y pasamos por una cantidad enorme de otros ítems, de necesidades insatisfechas que tienen los vecinos y en la medida de que nosotros como sociedad no podamos dar respuesta a

eso va a ser muy difícil que se logren cambios en el barrio. Ha transcurrido el tiempo y si bien uno va obteniendo resultados interesantísimos vez que en otros casos quedas lejos, entonces cada vez vemos necesario complejizar más la respuesta. (Entrevista Coordinador CJ)

Se da cuenta de una concepción de respuesta integral acerca de los problemas y realidades barriales, y de las familias con las que se trabaja, como también de las respuestas a brindar por parte del Estado, y en este caso desde el Proyecto, entendiendo que las soluciones son complejas y requieren de tomar en consideración más de una variable, y entrelazarlas entre sí, concibiendo a las adolescencias como sujetos de derechos que cuenten con soluciones a nivel integral, desde los derechos más básicos para la supervivencia, así como también aquellos que les permiten acceder a patrimonios culturales: como pueden ser la educación y el disfrute.

Así mismo, se puede analizar en los objetivos específicos del proyecto del año 2019, las prioridades en cuanto acceso a los derechos que se quiere atender, desplegando estrategias de intervención acordes a ello: contribuir a garantizar necesidades básicas insatisfechas, elevar autoestima, inserción estudiantil y logros académicos, generar actitud activa y ciudadana responsable, fortalecer vínculos familiares y vecinales, generar sentimiento de pertenencia, educar en la participación en los procesos grupales, generar sentido crítico, promover la autogestión y la toma de decisiones colectivas.

El proyecto plantea como centralidad, la expresión de las adolescencias, las revaloriza como constructoras de sus propias proyecciones, de sus deseos e intereses, pone sobre el campo de las posibilidades el pensarse y la toma de decisiones como parte significativa de la vida del ser humano; subjetiviza a las adolescencias, las visibiliza de manera protagónica en su participación, incidencia y presencia en la vida social.

Los sujetos, conforman parte activa y decisiva de procesos que tienen que ver con el funcionamiento y andamiaje del centro, por lo que el mismo se convierte en un espacio de referencia que interpreta sus intereses y motivaciones de manera tal que pasa a formar parte de su identidad.

Se desprende tanto de los documentos como de la entrevista, que el Centro tiene como objetivo trabajar con las adolescencias acerca de competencias que desarrollen capacidades que enriquezcan lo personal, lo vincular, lo comunitario y les brinde herramientas para enfrentarse a las vicisitudes de la vida cotidiana.

No solo lo académico, aún más que eso, su capacidad de analizar y crear, su sentido crítico, la posibilidad de construir con el otro contemplando sus opiniones, sentires y deseos, así como comprometerse, cooperar y colaborar en objetivos comunes. Circunstancias que habilitan a adquirir habilidades y desarrollar estrategias para resolver y gestionar no solo en el marco del proyecto, sino también en su vida cotidiana, grupos de pares, familias y en la comunidad toda. El proyecto se plantea en sus objetivos, generar las condiciones necesarias para el trabajo colectivo y solidario, así como también para la construcción de autonomía.

Sumado a lo anteriormente descripto, se puede decir que el centro presentó el compromiso y desafío de poder contemplar y trabajar con la diversidad de trayectorias de vida, intereses, culturas y modos de subjetivación de los adolescentes. Lo cual supone trabajar en propuestas diversas, complejas y construidas por todos los actores participantes.

Las planificaciones se centran en el objetivo principal del proyecto: el acceso a la educación, tanto formal como no formal, por ejemplo, a través de diferentes espacios de estudio y tareas académicas. Expresa el Coordinador en la entrevista: “Para nosotros lo más importante ... es que los chiquilines se mantengan dentro del sistema educativo formal” planteándolo como área trascendental en el acceso a derechos.

El acceso al arte como mecanismo de expresión y disfrute también forma parte central del proyecto, a través de los diferentes talleres: guitarra, plástica, edición de video, expresión corporal, música, teatro, percusión, informática y taller literario. Al ser consultado el Coordinador acerca de los propósitos de los diferentes talleres, el mismo responde:

El disfrute de ellos, para nosotros es importante sí que ellos no dejen el liceo pero no queremos ser un anexo al liceo, que no lo dejen pero no ser lo mismo, ellos saben que tienen que estudiar, tenemos al menos dos personas todos los

días que están disponibles para ellos para el estudio, para los deberes, preparar un escrito; pero aparte de eso nosotros tenemos nuestro proyecto que se basa en la participación y en los Conocer con los cuales nosotros trabajamos para ir aportando a ellos en sus actividades, pero tiene que ir cargado de disfrute porque si ese adolescente va 4, 5 o 6 horas a la mañana al centro educativo formal y después viene de tarde y nosotros le exigimos aún más, seguramente ellos se vayan, entonces nosotros tratamos de buscar aquellas propuestas que sean atractivas para ellos y que además vayan vinculado con lo educativo formal y los enriquezca. (Entrevista Coordinador CJ)

Esto permite visualizar la concepción de las adolescencias como sujeto de disfrute y aprendizaje constante, desde mecanismos transversalizados por la vivencia como lo son los proyectos “Conocer”, así como también los talleres en sí mismos; y la ampliación del campo de las posibilidades en alternativas de proyección de las adolescencias, de lo conocido y lo vivido.

Por otra parte, se deja entrever la importancia de lo identitario para las adolescencias; el derecho a la identidad no solo desde la percepción del sujeto de derecho como ser individual, como puede ser el acceso a documentación, o asesoramiento jurídico, sino también entorno a lo grupal, lo barrial y comunitario, realizando festejo de cumpleaños de las adolescencias, la fiesta criolla como jornada de celebración barrial, la celebración del cumpleaños de Pascua; donde lo colectivo adquiere un lugar de suma importancia entorno a todas las aristas del proyecto.

Además, se trabaja respecto a derechos básicos, como lo son el acceso a la salud integral: coordinando fechas para atención, talleres, salud bucal, controles de aptitud física y especialidades, se participa en redes institucionales de educación y salud, se realiza taller de huerta; así como también se trabaja y contribuye al acceso a la alimentación a través de espacio de comedor donde las adolescencias almuerzan y meriendan y se brindan canastas de alimentos en base a la necesidad de cada familia.

Cabe mencionar al decir del Coordinador en la entrevista haciendo referencia al espacio de comedor:

los propios adolescentes en grupos, en equipos, son quienes se encargan de la limpieza al terminar la merienda, y el almuerzo también, este grupo encargado es semanal y entre ellos se van turnando, un día unos se encargan de limpiar lo del almuerzo y otros la merienda y al otro día cambian, eso durante un semana, cuando terminan de merendar, lavan los vasos y barren el salón para que al otro día cuando llegan los chiquilines de Club de Niños el salón esté en condiciones de recibirlos, más allá de que después hay una persona encargada de la limpieza pero tiene un fin educativo más que de limpieza en sí, es generar un hábito, una participación en el cuidado del lugar. (Entrevista Coordinador CJ)

Se brinda acceso a la vestimenta, donde de ser necesario se brinda ropa de abrigo a las adolescencias y sus familias. Se realizan actividades enfocadas en la recreación como derecho, se realizan jornadas de deporte, campamentos recreativos (sumados a los de los de los proyectos Conocer) y jornadas de integración con otros centros educativos.

4.2. Formas en que convivieron mecanismos de control social y de promoción de derechos

Habiendo detallado todas aquellas prácticas y estrategias que respaldan al proyecto como espacio donde el adolescente es contemplado como sujeto de derechos, es que vale la pena también considerar los insumos que se desprenden de los documentos analizados y la entrevista realizada donde se pueden percibir también componentes vinculados a mecanismos de control social, intrínsecos a cualquier intervención social.

En este sentido, en la planificación anual del Centro, del año 2019 se establece como objetivo general de la misma:

Promover espacios de desarrollo cultural y humano integral, individual y colectivo, potenciando la participación y la corresponsabilidad, aportando así al programa institucional de promoción barrial integral con énfasis en los y las adolescentes y sus familias, a fin de que ellos mismos logren modificar las condiciones de vulnerabilidad que presentan y alcancen el máximo desarrollo de su potencial. (Planificación anual, 2019, p.1)

En esta frase se puede ver claramente la convivencia de la dicotomía que se estudia, mientras que se responsabiliza a las adolescencias de lograr modificar las condiciones de vulnerabilidad en la que habitan, se trabaja en pro de alcanzar el máximo desarrollo de su potencial. Es decir, se supone responsable al propio adolescente y su familia de modificar condiciones de vida que subyacen de condicionantes estructurales, asumiendo singularidades en la vida de cada núcleo familiar.

No se niegan los conflictos sociales pero lo que es consecuencia de ellos, se transforma en un problema posible objeto de asistencia y resolución individualizada. Es decir, son dislocados de la estructura social para responsabilizar a grupos e individuos de su ocurrencia. Lo que debe cambiarse de acuerdo a esta perspectiva son hábitos, actitudes y comportamientos que responden a lógicas individuales, en dirección a la legitimidad del orden establecido, contribuyendo así a sacar estos problemas al crecimiento económico y contribuir a que el mismo siga su curso emergente.

En este sentido, este tipo de proyectos presentan el desafío constante de no caer en la delgada línea del espontaneísmo, por el contrario, obliga a un continuo cuestionamiento y rigurosidad, que permita hacer de las propuestas, un medio hacia la autonomía y la libertad, y no un mero mecanismo de control donde se responsabilice al individuo por su situación y la solución a la misma, persiguiendo como único objetivo el control social.

Nuestra función como una de las profesiones llamadas a ejercer el pienso y concreción de estrategias socio educativas que minimicen los mecanismos de control social y tiendan a ampliar el margen de existencia de la promoción de derechos, en este

tipo de proyectos, debería reforzar el apoyo diario al esfuerzo que cotidianamente las adolescencias junto a sus familias, realizan para seguir subsistiendo a un sistema que no solo los mantiene bajo la lupa del control, sino que también los expulsa continuamente en pro de sostener un sistema para el cual son imprescindibles en sus condiciones de vulnerabilidad. Dice Violeta Núñez (2007):

Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo, de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica. (p.4)

4.3. Los Proyectos Conocer como forma de expresión de lo socioeducativo

Por otra parte, los Programas “Conocer” conformaron una parte Central en el Proyecto del Centro Juvenil en esos años, transversalizando casi la totalidad de las actividades realizadas en el espacio, dando suma importancia a la vivencia como parte central del aprendizaje en lo pedagógico educativo.

De acuerdo a lo analizado en los documentos, el proyecto consto de tres partes: Conocer el barrio, Conocer la ciudad de Montevideo, Conocer el Uruguay y luego se suma, Conocer Latinoamérica.

En ellos se ponen en práctica distintas instancias de aprendizajes: la preparación de las salidas a través de talleres semanales en el caso de “Conocer Latinoamérica”; los torneos del saber donde se exponen de forma lúdica, los diferentes contenidos y lugares visitados en los viajes; la preparación de los recorridos e itinerarios y los contactos para llevarlos a cabo; la vivencia del viaje en sí mismo, y luego la difusión de los proyectos

para conseguir el apoyo por ejemplo de organismos estatales y generar la posibilidad de réplica en otros territorios.

De acuerdo a los documentos que refieren al Proyecto “Conocer el Uruguay”, el mismo tiene una larga historia, que se remonta al año 1996, cuando se aplicó por primera vez en el Instituto Saint Exupéry y a partir de 1999 aplicado en la Escuela Pública N° 155 del barrio Melilla en la ciudad de Montevideo. En el 2001 y 2002, se aplicó en la modalidad “Conocer Las Piedras” y “Conocer Montevideo”.

En el proyecto de los diferentes años, se esboza el siguiente objetivo, entre otros: “explorar los espacios de integración de las ciencias favoreciendo el abordaje “problemático” de las mismas que exigen investigación, reflexión, análisis y difusión de parte de los actores, partiendo de la realidad social.” Así mismo plantea:

Con el desarrollo del conocimiento desde la realidad se fomentan en gran medida actitudes científicas, como la curiosidad, la flexibilidad intelectual, el espíritu crítico, el respeto por el medio ambiente, entre otros. Es fundamental que se logre ampliar el conocimiento, que surja de la experiencia cotidiana, conocimiento que la comunidad científica reconoce como válido en un momento histórico determinado. (Proyecto Conocer el Uruguay, 2012).

Así mismo, relata el documento del Proyecto del año 2012:

El objetivo principal de nuestro Programa es que los niños y jóvenes que concurren a nuestra institución educativa, conozcan directamente la historia, la geografía, la cultura y la gente que conforma la realidad del país. La validez educativa del Programa se profundiza aún más si tenemos en cuenta la realidad socioeducativa de estos niños y adolescentes.

En este sentido, explica el mismo documento:

La zona de la Cruz de Carrasco, que es donde trabajamos, se caracteriza por ser un barrio de trabajadores que ha sufrido fuertemente las consecuencias de las

crisis socio económicas del pasado. Esto es, altos índices de desocupación con todo lo que ello trae aparejado, deterioro de las relaciones comunitarias, índice creciente de violencia social, debilitamiento de las estructuras familiares, un doloroso consumo de pasta base y otras drogas entre nuestros jóvenes y altos índices de deserción educativa. (Proyecto Conocer el Uruguay, 2012).

Por lo que, aclara, que el proyecto busca ser un espacio, que superando el asistencialismo, procure crear un escenario posible de enriquecimiento cultural y conciencia que permita superar la realidad detallada. Lo cual explicita de forma clara la convivencia de mecanismos que tienen que ver con el control social y aquellos que, como versa el proyecto, procuran el enriquecimiento cultural de las adolescencias.

Surge de los documentos consultados que el Programa consta de una recorrida en modalidad de campamentos, por todo el país, haciéndolo en 3 campamentos por año, recorriendo el país en aproximadamente 3 años. En 2019 durante la entrevista, el Coordinador explicó:

Este Programa, viene siendo aplicado en la institución desde hace ocho años y nos ha reportado interesantes resultados en lo que respecta a los abatimientos de los niveles de abandonos educativos y un mejor desempeño en los rendimientos de los niños y adolescentes que participaron del mismo. (Entrevista Coordinador CJ)

Esto respalda la importancia del carácter vivencial de la educación e indica que ello se traduce en mejoras en los niveles educativos formales de los NNA que participan, así como también relata la contemplación de las diferentes áreas de formación en las particularidades de los intereses de las adolescencias: “en el campamento también, cada uno va creciendo en el área que va pudiendo, que se siente más a gusto, alguno será en lo geográfico, otro en lo histórico y otro será en la socialización, en generar redes, espacios de pertenencia, grupos.” (Entrevista Coordinador CJ)

En este sentido, se puede visualizar la integralidad de la concepción acerca de las adolescencias en sí mismas. Además, la percepción del equipo, desde la diversidad,

pero a su vez también la contemplación de la particularidad de cada ser adolescente y su forma de interiorizar la experiencia como tal.

Mientras tanto, el Proyecto “Conocer Latinoamérica” en uno de los documentos esboza ser un proyecto de construcción de ciudadanía, siendo impulsado por los propios adolescentes.

Surge a principios del 2011 a partir de la motivación generada por el estudio del bicentenario de la revolución oriental donde se pretendía de acuerdo al documento, recorrer los lugares que transitó Artigas. “Construido y decidido en forma colectiva entre los adolescentes y educadores”. El mismo constó de 4 etapas: en el año 2012 “Tras los pasos de Artigas” hacia Paraguay, en el año 2013 “Por el camino del Inca” hacia Machu Pichu – Perú, en el año 2014, Argentina y Chile; y en el año 2015 – “Hacia la mitad del mundo” – Ecuador. Viajes que duraban aproximadamente 30 días, y se realizaban en el mes de enero de cada año.

En este sentido y como eje transversal de todo el Centro, el Proyecto del año 2011, redacta la importancia de la índole autogestiva del mismo,

La autogestión tiene que ver con una propuesta de trabajo, con una forma de ver el mundo. Entendemos necesario trabajar desde la cultura de la participación activa. Para el proyecto es necesario e indispensable, y tiene que ver con una opción vinculada a la ética, trabajar para educar y educarnos como seres libres, críticos, capaces de comprender el mundo en que vivimos y poder transformarlo. (Proyecto Conocer Latinoamérica, 2011)

Hace referencia a la importancia del aprendizaje como proceso de pensamiento crítico y la libertad como factor fundamental para crear las herramientas de modo de perseguir transformaciones en las realidades sociales y por tanto en la de cada NNA.

Sumado a ello refiere a que existe una etapa posterior al viaje en sí mismo donde se brinda la difusión del proyecto y las adolescencias son quienes realizan grandes partes de la exposición y desarrollo acerca de la experiencia. Para ello se han realizado ponencias en diferentes instancias, donde se exponen las experiencias, su preparación y concreción. Estas actividades de difusión corresponden a la última etapa del proyecto.

Reflexiones finales

En la presente monografía, se procuró poner en discusión y reflexionar acerca de los supuestos que guiaron la intervención que desarrollo la propuesta de CJ de La Pascua entre los años 2010 y 2021, en cuanto a la concepción que se tuvo desde el equipo de trabajo acerca de las adolescencias, así como también, el sentido que se le otorgó a la intervención en cuanto a sus propósitos y objetivos.

El análisis del contenido de la entrevista en conjunto con los documentos expuestos, acarrear conclusiones de índole significativo donde se pueden percibir claramente la convivencia de componentes conservadores y transformadores en lo que refiere a intervención socioeducativa. Esto quiere decir que en la propuesta han convivido componentes tendientes al control social, así como también aquellos que tienden a ampliar el margen de existencia de la promoción de derechos.

Por tanto, resulta imposible reducir este tipo de prácticas a meros mecanismos de control o a acciones de redistribución de oportunidades; se tornan en las adolescencias, mecanismos de construcción de alternativas dirigidas a la promoción de derechos, al acceso a patrimonios culturales y a la construcción de ciudadanía.

Conforman un territorio de encuentro y lucha, donde se ponen en juego contradicciones de índole intrínseco a las mismas, en las cuales se busca trascender lo dicotómico, minimizando los mecanismos de control, tendientes a la perpetuación del modelo, para ampliar así, el margen de la existencia de aquellos que se direccionan a favor de la promoción de derechos.

Las instituciones y en este caso los proyectos como el CJ La Pascua, son, entre otras cosas, expresiones de lógicas de control que han permeado lo social pero específicamente también, lo académico; por ello están ligadas a los profesionales convocados a intervenir en este tipo de prácticas. Lo que nos permite entender lo largo y arduo que puede ser el proceso de reconocer y poder desenmascarar las ansias de ejercer poder desde las diferentes estrategias.

Pero el control social no se materializa únicamente en la relación del Estado (empleador) y el trabajador, sino que también es ejercido por los trabajadores de las instituciones en relaciones directas, donde se expresa la influencia de estos en la vida

cotidiana de los individuos, reforzando la internalización de normas y comportamientos que se encuentran legitimados socialmente.

Dicho de otra forma:

La profesión se institucionaliza dentro de la división capitalista del trabajo, como partícipe en la implementación de políticas sociales específicas llevadas a efectos por organismos públicos y privados, inscritos en el esfuerzo de legitimación del poder de grupos y fracciones de las clases dominantes que controlan o tienen acceso al aparato estatal. En la operacionalización de medidas instrumentales de control social, el empleo de técnicas y tecnologías sociales es largamente utilizado, en tanto medios destinados a influenciar la conducta humana, adecuando los padrones legitimados de vida social, manipulando racionalmente los problemas sociales, previniendo y canalizando la eclosión de tensiones hacia los canales institucionalizados establecidos oficialmente. (Iamamoto y de Carvalho 1984, p.110)

Es decir, las políticas sociales ofrecen al poder un argumento básico que tiene que ver con el control, para permitir la convivencia de los distintos grupos y clases sociales; demostrando su “interés” y sensibilidad con los problemas sociales y su supuesta búsqueda de un proyecto de sociedad humanizado.

Este tipo de proyectos, así como los profesionales convocados a trabajar en ellos, son llamados muchas veces a cumplir un rol fiscalizador de las poblaciones objeto de los programas para así poder constatar la realidad de las poblaciones atendidas, en este caso, las adolescencias.

Ante la pregunta realizada en entrevista al entonces Coordinador del espacio: ¿Cree usted que este tipo de centros son de alguna forma funcionales al control social que podría ejercer el Estado sobre este tipo de poblaciones? El mismo respondió:

Si totalmente, sin dudar, es tal cual. Existe un control que no existe solo sobre los adolescentes sino sobre el barrio, sus familias, los niños, todos quienes viven

acá y tienen vulnerados sus derechos. Lo que si no podemos negar es que nosotros con esto le damos la posibilidad a muchos adolescentes de crecer, de salir, de conocer, reclamar y pelear por sus derechos, eso es lo importante, buscar el cambio en un futuro, en el barrio que sea a través de estos adolescentes con los cuales hoy trabajamos. Entonces yo creo que en cierta forma las dos cosas navegan y conjugan y se resuelven muchas veces en el compromiso que puedan tener los equipos de trabajo y ahí están los riesgos, si vos te convertís en alguien por completo funcional al sistema vas a ser un controlador tremendo. A Nosotros ya el simple hecho de que esto sea tercerizado nos genera un montón de contradicciones, ya para mí es terrible contradicción con la que tengo que luchar todos los días para poder sobrellevarla porque me parece un despropósito terrible que exista una tercerización en la atención integral de los gurises pero bueno ya ahí partimos de algo que ya a mí en lo personal me hace mucho ruido pero después cada día pequeñas cosas que son ramificaciones de esta gran contradicción, con las que luchamos todos los días y tratamos de ver cómo hacer para que el equipo con el que trabajamos nosotros pueda hacer la mejor labor posible con los chiquilines dentro de este marco tan contradictorio y lleno de tensiones.”. (Entrevista Coordinador CJ)

Reconoce la dualidad, lo dicotómico y las tensiones con las que se convive en estos proyectos, y puede anteponer lo habilitador, trascendiendo los meros componentes de control social, si bien los reconoce y los puede visualizar claramente, manifestando no estar de acuerdo con los mismos como tales, lo cual habla de la perspectiva de derechos que presenta el proyecto como guía de sus prácticas.

Se entiende que el desafío para los equipos, es trascender lo dicotómico y precisamente aquello que responde al control social, para poder presentar y trabajar con las adolescencias las diversas posibilidades de habitar lo individual, lo grupal, lo

colectivo y lo barrial, y en este sentido, poder contribuir a garantizar no solo los derechos más básicos, sino también aquellos que refieren al contenido simbólico y cultural que pueden llevar a las adolescencias y sus familias a construir un campo de los posibles que trascienda lo esperado, lo asignado a-priori, al decir de Violeta Nuñez (2007). La autora señala la importancia de construir nuevas modalidades que contemplen las particularidades sin renunciar al tesoro común de las herencias:

la educación como un anti-destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori. (Nuñez, 2007 p.4)

En conclusión, al estudiar y reflexionar acerca de los supuestos que acarrearán las prácticas socioeducativas llevadas adelante por la propuesta del CJ La Pascua entre los años que abarca el estudio se puede resaltar que si bien la misma trae consigo componentes tanto conservadores como transformadores, que conviven de forma muy soslayada y entrelazada, en las prácticas cotidianas del proyecto; este tipo de intervenciones socioeducativas, son habilitadoras desde sus estrategias, de innumerables posibilidades de proyecciones y alternativas para las adolescencias que las habitan, no solo desde el imaginario y el territorio de las subjetividades y las vivencias en sí mismas sino también en el marco del acceso y garantía de los derechos más básicos, por ejemplo en el acceso a la educación formal en sus diferentes niveles. “Desconocemos qué, cómo y cuándo los objetos de la transmisión (los aprendizajes de la cultura), cursarán en las tramas subjetivas y sociales de tiempos que no son nuestros...” (Nuñez, 2007, p.8)

En este sentido, cohabitan tomando diferentes formas, componentes reguladores y transformadores, donde se hace imprescindible vigilar la forma en que conviven, para minimizar aquellos que legitiman el control social, y maximizar el margen de existencia

de aquellos que se direccionan a la promoción de las adolescencias como sujetos de derechos.

Buscar ser una alternativa socioeducativa que tenga como primordial eje de proyección contribuir a las adolescencias como sujetos culturales y sociales, a quienes brindar herramientas y habilitar alternativas para que cada una de ellas construya sus propias formas y alternativas para su desarrollo, con bases sólidas de derechos garantizados, vivencias y aprendizajes.

Buscar que la noción de contradicción que mueve el campo de las políticas sociales, que suponen construcción de legitimidad del orden establecido, también signifique mejores condiciones de vida de los sujetos con los que se trabaja y construcción de ciudadanía política.

Por último, vale exponer que la realización de este trabajo supuso un gran desafío debido, principalmente, a las implicancias que tiene estudiar un proyecto, habiendo sido parte, debiendo considerarse firmemente la necesidad de objetividad en todo el recorrido de estudio. Así mismo, por abordar una temática poco tratada y tan abarcativa, mediante una investigación cualitativa, que requirió del análisis exhaustivo tanto de documentos presentados por los equipos del proyecto, como de la entrevista realizada.

Culminar este trabajo resulta, por tanto, una gran satisfacción, dado que se consideran los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos propuestos, constitutivos de un aporte muy valioso al conocimiento acerca de este tipo de proyectos y la posibilidad de su réplica en diferentes contextos, pero también porque conducen a nuevas preguntas que pueden dar continuidad al estudio y la investigación en lo que respecta a las adolescencias, los proyectos y políticas sociales que las convocan; y a nosotros como trabajadores/as, parte de un Estado responsable de habilitar y gestionar, planificación y puesta en escena, de políticas públicas acordes a las necesidades de las mismas y sus familias, así como de los barrios y las comunidades de las que son parte.

Como dice Nora Aquín (2003) trayendo a Feyerabend:

...el punto de partida de la utopía no es una ensoñación cualquiera, pues de este modo siempre se corre el peligro de fuga y escape de la realidad hacia un idealismo que evada el momento transformador; la utopía fructífera se nutre, por el contrario, del reconocimiento tanto de la profunda desdicha del ahora, como de que las sociedades finalmente siempre son dueñas de su propio destino”.

(p.68)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquin, Nora (2003): Conflicto e intervención social. Compiladoras: Adriana Clemente y Ana Josefina Arias. Ed. Espacio. Buenos Aires, Argentina.

Baraibar Rivero, Ximena (1999): "Temas viejos en tiempos nuevos: aproximación al debate sobre exclusión social". Universidad de la República. Tesis de Maestría en Servicio Social. Montevideo, Uruguay.

Baraibar Rivero, Ximena (2005): "Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social" en Temas de Trabajo Social. Equipo de Trabajo Social del Ciclo Básico. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

Baraibar Rivero, X. (2020) De entusiasta decisión a dato ingrato: la política asistencial en el Uruguay progresista (2005–2014). Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Cazzaniga Susana del Valle (1997) Metodología: el abordaje desde la singularidad. Cuadernillo temático Desde el Fondo N° 22. Centro de Documentación. FTS. UNER. Paraná.

<https://www.google.com/search?q=susana+cazzaniga+intervencion&oq=susana+casaniga++&aqs=chrome.4.69i57j0l5.23279j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Corvalán R. Javier. (1996). Cap II. Tesis Doctoral. N°4 “Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad”. Universidad Católica de Lovaina en Bélgica.

García Espíndola, A. (2007) Temas de Trabajo Social. Debates, desafíos y perspectivas de la profesión en la complejidad contemporánea. Equipo de Trabajo Social de Ciclo Básico. Udelar. FCS. Dpto. TS. Curso de Trabajo Social. Ciclo Básico. Montevideo, Uruguay.

Hintze, S. (comp.) (2000) Estado y sociedad: Las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI. Eudeba Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires.. Editorial Universitaria de Buenos Aires. ISBN: 950-23-1071-3. Buenos Aires, Argentina.

Iamamoto, Marilda. (1995) “Renovacao e conservadorismo no serviço Social: Ensaio crítico”. 3ª edición – Ed. Cortez. Sao Paulo, Brasil.

Iamamoto, Marilda y De Carvalho, Raul. (1984) “Relaciones sociales y Trabajo Social: Esbozo de una interpretación histórico-metodológica”. Ed: CELATS. Lima, Perú.

Iamamoto, Schuster, Sánchez Sturmer, Aquin, Romero de Rolón. (2002) Coord: Sonia Severini. “Trabajo social y Mundialización: Etiquetar desechables o promover

inclusión”. VIII Jornadas de Servicio Social. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Instituto Nacional de Estadística. 2016. Estimación de la pobreza por el método del ingreso. Año 2015. Montevideo. Disponible en <http://www.ine.gub.uy>.

Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay. Perfil Centros Juveniles 2014. Disponible en www.inau.gub.uy.

Krauskopf, D (2003) “Participación social y desarrollo en la adolescencia” Ed. Fondo de población de las Naciones Unidas. Costa Rica.

Núñez, V. (2010) “*Trampas teóricas y conceptuales de la pedagogía social en construcción.*” Congreso Internacional de Pedagogía Social. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100026&script=sci_arttext

Núñez, V. (1999) Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio. Ed. Santillana. Buenos Aires. Argentina.

Núñez, V. (2005) *Participación y Educación Social*. Congreso de Educación Social. Barcelona, España. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/351398559/Violeta-Nunez-Participacion-y-Educacion-Social>.

Núñez, V. (2007) “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Universidad de Barcelona. Disponible en

file:///C:/Users/EliDu/OneDrive/Escritorio/Bibliograf%C3%ADa%20tesis%20(brechas)/violeta_n_pedagogia_social.pdf. Barcelona, España.

Rebellato, José Luis. (1989) “Ética y práctica Social”. Ed. EPPAL. Montevideo, Uruguay.

Rebellato José Luis (1996) "Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad". En III Jornadas de Psicología Universitaria" Historia, Violencia y Subjetividad" Editorial Multiplicidades. Montevideo, Uruguay.

Rebellato José Luis (2000) Revista Regional de Trabajo Social - Nº18. Artículo: “La educación liberadora. Como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad.”. Montevideo, Uruguay.

República Oriental del Uruguay. Poder Ejecutivo. (2019) Informe de Evaluación - Oficina de Planeamiento y Presupuesto de Presidencia de la República Oriental del Uruguay.

República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo (2004). Ley No 17.823 Código de la Niñez y la Adolescencia. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo (2008) Ley General de educación N° 18.437 (2008). Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Rodríguez, Carmen y Silva Balerio, Diego. (2017) “Adolecer lo común” Mirada Joven Número 4. Ministerio de Desarrollo Social. Montevideo, Uruguay. Disponible en [file:///C:/Users/EliDu/Downloads/silvabaleriocarmenrodriguezAdolecerlocomun%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/EliDu/Downloads/silvabaleriocarmenrodriguezAdolecerlocomun%20(1)%20(1).pdf)

Rozas Pagaza, M. (2015.). *Reinscribir la relación de la intervención profesional en trabajo social, la cuestión social y las políticas sociales*. EN: Tendencias y Retos, v. 20, n. 1. pp. 105-116. 12 p.

Sánchez Rodríguez, M. (2020). Intervención Social desde el Trabajo Social. En: Gil Claros, M. F. (Ed. Científica). *Pensando la Intervención Social*. (pp. 67-73). Editorial Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

Unicef. (2025) ¿Qué es la adolescencia? Texto disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>.

Viñar, M (2009) “Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio” Ed. Trilce. Montevideo, Uruguay.

Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). La investigación cualitativa: el qué y el por qué. En: Verd, J. M., y Lozares, C. Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas. Madrid: Síntesis (pp. 23 - 41).

ANEXOS

ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTA

Identificación de la entrevista

Número de la entrevista:

Nombre del entrevistado:

Fecha de realización:

Lugar de realización:

Duración de la entrevista:

1- INICIO de la ENTREVISTA:

Presentación del entrevistador, reseña de la investigación y sus objetivos.

Autorización para grabar y aclaración acerca de que los datos serán utilizados únicamente para la realización de la investigación.

2- VARIABLES de INTERES BASICAS de la PERSONA ENTREVISTADA

- Función que cumple la persona en el centro.
- Formación
- Tiempo que hace que participa del proyecto

3- CORPUS de la ENTREVISTA

Estrategias de intervención:

¿Qué ejes temáticos fundamentales, presenta la propuesta del Centro Juvenil?

¿Qué objetivos, a grandes rasgos, persigue la propuesta?

¿Qué líneas de acción se desarrollan en pro del objetivo?

¿Con qué instancias de planificación y/o evaluación cuenta el equipo de trabajo? ¿Con qué frecuencia y quiénes participan?

¿Qué talleres se brindan? ¿Con qué frecuencia?

¿Podría describir qué propósitos se persiguen en cada uno?

¿Cómo se evalúan los procesos de los adolescentes en los mismos?

¿Podría describir un día habitual en el proyecto?

¿En qué actividades diarias además de los talleres y el apoyo educativo, participan los adolescentes activamente?

¿Cree usted que desde el proyecto se promueve y/o potencia el desarrollo integral del adolescente?

¿Se trabaja en coordinación con otras áreas contemplando el abordaje integral de las situaciones? ¿Podría explicitar con quienes se coordina y que tipo de coordinaciones se realizan (si son puntuales o si se proponen actividades anuales por ejemplo)?

Concepción acerca del adolescente:

¿Qué características, cree usted, pueden describir al adolescente que concurre al centro? Respeto a su anclaje territorial, el acceso o no a los recursos, su realidad familiar, redes de sostén a las que acceden, entre otras cosas que le parezcan pertinentes.

¿En qué instancias de toma de decisiones participa el adolescente? ¿Por qué?

¿En qué áreas de atención al adolescente se hace especial énfasis en el proyecto si es que hay alguna en particular, y por qué? (educativa, salud, recreación, etc.)

¿Cómo se transita y se proyecta el egreso del adolescente del centro?

Otras relativas a la discusión a dar:

¿Qué tipo de vínculo tienen desde el centro con el organismo conveniente, es decir, través de que figura se da, con qué objetivo y con qué periodicidad?

Reflexionando, ¿Cree usted que este tipo de centros son de alguna forma funcionales al control social que podría ejercer el Estado sobre este tipo de poblaciones?

4- CIERRE de la ENTREVISTA

Chequeo para corroborar haber realizado todas las preguntas.

Consulta al entrevistado acerca de algo más que le resulte pertinente agregar.

Agradecimiento por su disposición y tiempo.

ANEXO 2:

Listado de documentos consultados para la realización del trabajo monográfico:

- Planificaciones anuales de los años 2018 y 2019.
- Proyectos Anuales de CJ: 2010 - 2013 – 2014
- Evaluación anual de CJ: 2012.
- Presentaciones y Ponencias preparadas para diferentes exposiciones: del Proyecto “Conocer le Uruguay” 2013 y del Proyecto de “Celebraciones Institucionales” del mismo año.
- Proyecto de Deportes (sin datos de año)
- Proyectos “Conocer el Uruguay” correspondientes a los años 2012 a 2014 y .2018 a 2020 (el Proyecto es pensado a realizarse en 3 años).
- Proyectos “Conocer Latinoamérica” 2011 - 2012 y 2013 - 2014 (el Proyecto es pensado a realizarse en 2 años).