

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

***Filiación y Subjetividades: Intervenciones con
adolescentes vulnerados en sus derechos, en el marco
de la Residencia Socioeducativa ‘Sonia Tarabini’.***

Autora: María Sol Luggren

Dirección: Diana María Araceli Floresta

Paraná, 10 de Septiembre de 2025



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAyCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales

FILIACIÓN Y SUBJETIVIDADES

INTERVENCIONES CON ADOLESCENTES
VULNERADOS EN SUS DERECHOS,
EN EL MARCO DE LA RESIDENCIA
SOCIOEDUCATIVA "SONIA TARABINI"



AUTORA

Luggren Maria Sol

DIRECTORA

Floresta Diana M. Araceli



FHAyCS

Licenciatura en Psicología

Trabajo Integrador Final

“Filiación y Subjetividades: Intervenciones con adolescentes vulnerados en sus derechos, en el marco de la Residencia Socioeducativa ‘Sonia Tarabini’”

Modalidad: Investigación de Campo

- Autor: LUGGREN María Sol
DNI: 43.250.043
Mail de contacto: solluggren5@gmail.com
- Directora: FLORESTA, Diana María Araceli
DNI: 13.182.451

10 de Septiembre, 2025
Paraná – Entre Ríos.

Dedicatoria:

*A mi mamá, papá y hermana,
a mis dos amores perrunos, Daisy y Mulán.
A los gurises y gurisas vulnerados en sus derechos,
que buscan, a pesar de todo, su lugar en el mundo.*

Agradecimientos:

*A mi mamá, papá y hermana, por confiar en mí más que yo misma.
A mis abuelas, que en cada instancia hicieron fuerza con una velita.
A toda mi familia, por ser la contención necesaria para que hoy esté donde estoy.
A mis facuamigas, por ser parte de esto y amortiguar la angustia.
A mis amigas, que pese a la distancia siempre estuvieron.
A mi directora de tesis, Floresta Diana, quien donó su tiempo, apostó en este trabajo y sobre
todo acompañó y colaboró críticamente.
Al equipo técnico y a los trabajadores del ANAF San José, por su disposición, compromiso y
calidez al abrirme sus puertas.
Y a cada persona, que me cruce en estos años, que directa o indirectamente significaron este
proceso.*

Índice

Lista de abreviaturas	5
Resumen	6
Introducción.....	7
▪ Tema.....	7
▪ Modalidad Elegida.....	7
▪ Presentación y Justificación del estudio	8
▪ Planteo de interrogantes.....	11
▪ Formulación de pregunta-problema.....	11
▪ Hipótesis – supuesto	11
▪ Objetivos de la investigación.....	12
Capítulo I: Acerca de los Antecedentes.....	13
Capítulo II: Marco teórico conceptual.....	16
▪ Adolescencia.....	17
- Adolescencias judicializadas.....	20
▪ Intervenciones.....	24
- Dispositivos de intervención.....	25
- Intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales	27
- Ceremonias mínimas	29
▪ Mecanismos de Filiación: configurador de subjetividades	30
- Conceptualización de filiación.....	30
- Filiación y lazo social	31
- Filiación y subjetividad.....	32
- Filiación en contextos vulnerables.....	33
Capítulo III: Contextualización.....	35
▪ Paradigma de Derechos Humanos.....	35
▪ Del Paradigma Tutelar al Paradigma de Protección Integral: un recorrido histórico en materia de infancia y adolescencia.....	36
▪ Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los NNyA	38
- Algunas consideraciones respecto a medidas de protección integral: la Medida de Protección Excepcional.....	39
- Residencias Socioeducativas: Definición y Rol en la Protección de Derechos en NNyA	40
- Acerca de la Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”	41
Capítulo IV: Diseño metodológico de investigación	45
▪ Tipo de diseño	45

▪ Selección del contexto	46
▪ Unidad de análisis.....	46
▪ Unidad de información.....	47
▪ Técnicas de recolección de la información	47
▪ Técnicas de análisis de información.....	48
Capítulo V: Análisis de información.....	50
▪ Análisis del discurso	51
- Representaciones sobre los y las adolescentes.....	51
- Representaciones sobre la RSE.....	52
- Representaciones sobre intervenciones.....	54
- Representaciones sobre intervenciones.....	59
- Palabras repetidas	61
▪ Lectura interpretativa de producciones graficas.....	63
Capítulo VI: Consideraciones Finales.....	68
Bibliografía.....	73
Anexo	80

Lista de abreviaturas

ANAF: Área de la Niñez, Adolescencia y Familia.

CIDN: Convención Internacional de los derechos del Niño.

COPNAF: Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia

ET: Equipo Técnico

FHyCS: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

MPE: Medida de Protección Excepcional

NNyA: Niños, Niñas y Adolescentes.

RAE: Real Academia Española.

RSE: Residencia Socioeducativa.

SENAF: Secretaria Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia.

UADER: Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Resumen

En el presente trabajo, abordaremos las intervenciones que se llevan a cabo en el marco de una Residencia Socioeducativa y su vínculo con la formación de mecanismos filiatorios y construcción de subjetividades en los adolescentes allí alojados.

Para ello recurrimos a una RSE ubicada en la Ciudad de San José, provincia de Entre Ríos, donde entrevistamos a los actores implicados y observamos las dinámicas cotidianas y prácticas que configuran el proceso de alojamiento de los jóvenes.

Desde nuestra hipótesis inicial, sostenemos que el funcionamiento cotidiano de la instituciones se encuentra atravesado por desgaste y agobio de quienes trabajan allí, lo que, sumado a la falta de articulación con otros actores o instituciones y la inadecuada implementación de políticas públicas, tiende a generar un escenario en el que los adolescentes son tratados como meros objetos de intervención. Una forma de operar que no solo debilitaría su reconocimiento como sujetos de derechos, sino también como sujetos de deseo, es decir, como individuos con autonomía, aspiraciones o proyectos. Estas condiciones institucionales propiciarían un proceso en el que los adolescentes quedan relegados a los márgenes de la sociedad, reforzando mecanismos de exclusión y segregación.

Nos apoyamos en los fundamentos teóricos del psicoanálisis, y en el campo de la Psicología Sociocomunitaria con orientación en Salud Pública- Salud Mental, complementando nuestra perspectiva con aportes de diversas disciplinas. Consideramos que las problemáticas sociales se configuran como demandas complejas y difusas, imbricadas en marcos conceptuales heterogéneos.

A lo largo del trabajo, el lector se encontrara con una exposición detallada de los fundamentos teóricos que sustentan nuestro análisis. Tomamos como ejes transversales el *Paradigma de Protección Integral de los Derechos de los NNyA*, instaurado en nuestro país a partir de la sanción de la Ley Nacional N°26.061 en 2005, que reconoce y garantiza sus derechos; y el *Paradigma de los Derechos Humanos*, incorporando la Ley Nacional N°26.657 de Salud Mental, que concibe la salud mental como un proceso dinámico, influenciado por factores históricos, sociales, económicos, culturales, biológicos y psicológicos, donde su preservación y mejoramiento implica la garantía de los derechos humanos y sociales de toda persona.

Se presentará un recorrido metodológico basado en el trabajo de campo, donde describimos las estrategias de intervención implementadas en la RSE “*Sonia Tarabini*” y realizamos un análisis de sus resultados y limitaciones en la formación de mecanismos filiatorios y construcción de cohesión social.

Palabras claves: adolescencia – intervención – filiación – derechos – salud mental.

Introducción

Tema: *Intervenciones en el marco de una Residencia Socioeducativa y su vínculo con la formación de mecanismos filiatorios y construcción de subjetividades en los adolescentes allí alojados*

Modalidad Elegida: Desde el enfoque que nos interesa desarrollar planteamos la relevancia metodológica del *trabajo de campo* para llevar adelante nuestra tarea. En consonancia con la Resolución N°0663 dispuesta por la FHAyCS – UADER, lo consideramos pertinente en tanto permite “articular teoría-práctica a partir de los resultados obtenidos en una aproximación a referentes empíricos” (FHAyCS, 2019, p.5). Siguiendo las palabras de Achilli, E (2001) “el trabajo de campo implica para nosotros, como sujetos que vamos a ‘investigar’ el involucrarnos en una experiencia de extrañamiento y familiarización dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos que nos va modificando como sujetos” (p. 2).

*“Una situación problemática, es el conjunto de cuestiones
que a un investigador le preocupa,
le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia,
lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar.
Es la situación que preocupa al investigador. Es lo que no sabe”*

Sirvent, 1999.

Presentación y Justificación del estudio.

El propósito de este escrito reside en explorar el estrecho vínculo entre las intervenciones efectuadas por los trabajadores y profesionales que desempeñan sus funciones en la *Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”*, la configuración de mecanismos filiatorios y cómo ello incide en la construcción de subjetividades de los/as adolescentes allí alojados.

Para ello nos acercamos a indagar una Residencia Socioeducativa, ubicada en la Ciudad de San José – Depto. Colón - Entre Ríos; una institución inaugurada en el año 2021. La primera RSE que cuenta el departamento Colón.

Hemos seleccionado esta situación problemática, debido a que, a partir del año 2005, con la implementación de la Ley Nacional N° 26.061 “*Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*”, acompañada en 2008 por Ley Provincial N° 9.861 “*Ley de Protección Integral de los Derechos del Niño, Adolescente y Familia*”; se inició en nuestro país, una transformación significativa en las políticas y legislaciones en materia de infancia y adolescencia.

Uno de los cambios fundamentales que trae esta reforma, radica en el reconocimiento de NNyA como sujetos de derechos. No obstante, aún en la actualidad, persiste la necesidad de problematizar las prácticas enmarcadas en este nuevo paradigma, denominado: protección integral de las infancias, dado que todavía se perciben ideales arcaicos, que los consideran objeto de tutela.

Esto ha dado lugar a la persistencia de intervenciones que continúan considerando a los NNyA como meros objetos de intervención, sin comprender lo nocivo que puede ser para su salud mental si no se realizan abordajes que tengan como valor primordial garantizar y proteger su condición de sujetos de derechos.

En la zona, existía una gran necesidad de contar con un espacio con estas características, al decir de la directora del Área de Niñez Adolescencia y Familia; un lugar de alojamiento y escucha que permitiera mayor contacto, vinculación y dinámica de trabajo entre los /las niños/as y adolescentes, las familias y el equipo, en materia de restitución de derechos.

En esos casos, bajo el novedoso marco normativo recientemente señalado, se busca regular las separaciones de los/as NNyA de sus medios familiares, cuando según diagnóstico institucional, no cuentan con referentes afectivos que puedan contenerlos, alojarlos y cuidarlos.

En función del contexto sociopolítico que dio origen a esta RSE, en este trabajo buscamos conocer las diversas formas de intervención que se emplean para abordar la problemática presente, que posicionarían a la RSE como generadora de lazos filiatorios; que posibiliten o no inclusión social.

Abordar a un sujeto desde la perspectiva de Salud Mental, implica reconocer que estamos trabajando sobre un complejo sistema de engranaje interrelacionados.

Fernando Ulloa (1995) habla de un tríptico compuesto por Salud Mental – Ética – Derechos Humanos, donde la obstrucción de uno de estos elementos altera a los otros, y la dinamización de cualquiera de ellos impulsa a los demás.

Como profesionales de la Salud, agentes de cambio y promotores de derechos; ejercemos modos de poder, por lo tanto nuestras prácticas no son inocentes, de allí la importancia de pensar desde qué postura epistemológica, lugares teórico-discursivos y prácticas, se fundamenta y guía el trabajo para alojar la singularidad de estos jóvenes. Repensar cuáles son aquellas intervenciones que favorecen la restitución de derechos vulnerados, generan inclusión social, y por ende salud mental, o por el contrario, desafilian aún más e imprimen marcas que terminan por excluir a esos adolescentes. Ya que en palabras de Yago Di Nella (2005) “no hay salud mental posible, donde no se garantizan los derechos humanos” (p.2).

En el presente trabajo el Enfoque de Derechos y el Paradigma de Protección Integral de los NNA, van a ser ejes transversales para pensar la práctica de los profesionales y trabajadores de la RSE, con el fin de desarticular viejas estructuras de poder que reproducen posiciones patologizantes, estigmatizantes y adultocentristas.

El Enfoque de Derechos apunta a reconocer al sujeto como titular pleno de derechos. En este sentido, “*‘reparar en Derecho es mucho más que reparar derechos’* y para ello requiere el aporte especializado, comprometido y proactivo de aquellos que acompañan la tarea” (Ormache, 2023, p.1). Supone que la forma que el Estado se vincula con las personas, en particular aquellas en situación de vulnerabilidad, se modifica, garantizando “el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos reconocidos por la CIDN” (Floresta, 2017, p.48).

Por ello es fundamental que bajo una perspectiva integral, consideremos al NNA en función a un lazo filiatorio, reconociéndolos en relación a su nombre, su historia, su lugar en la cadena genealógica, con respeto, procurando su salud, educación, etc. Porque es ahí, donde se juega “el derecho a que no se arrase lo singular” (Fridman, 2015, p.2).

Consideramos que el lugar simbólico que se les brinda a aquellos chicos, el significado a partir del cual se los aloja, resultan fundamentales para entender el impacto que esto tiene en su historia de vida, en la constitución subjetiva. Es en ese *lazo con-otro* donde creamos condiciones propicias de salud mental.

Según lo establecido en el Art. 3, de la *Ley Nacional de Salud Mental* N° 26.657, promulgada en 2010, la salud mental se reconoce como “un proceso determinado por componentes históricos,

socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”. Es por ello que se debe trabajar “con, y no para” el usuario, en la comunidad, y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial.

En este sentido, se nos hace fundamental reflexionar si las instituciones estatales están preparadas para cumplir con la función para lo que fueron creadas, si dan respuesta a eso que las interpela. Porque la mirada puesta en esos adolescentes revela que, aún en contextos generales de avances en materia de derechos civiles, políticos, económicos, sociales o culturales; el mundo adulto, tanto tutores legales, como organismos estatales; exhibe particulares dificultades para percibir las necesidades de los y las adolescentes y darle apropiadas respuestas; configurándose un plano particularmente complejo y contradictorio, ya que “por un lado la presencia de una ley que se enuncia como protección integral de derechos de NNyA que choca con un real de niños y adolescentes desamparados, para quienes los derechos quedaron en bonitos enunciados”(Floresta, 2008, p.18).

Lampugnani S. (2019) habla respecto al trauma que en la filiación produce la separación de niños y niñas de su familia y las dificultades que los diferentes ámbitos de intervención y alojamiento presentan para brindar oportunidades de elaboración a ese trauma. Prácticas iatrogénicas, que inevitablemente lleva a que estos jóvenes sean invisibilizados en su palabra, en su nombre y en sus proyectos, transitando por una sociedad que pareciera no esperar nada de ellos, relegados a estereotipos como los “chicos de la calle”, “los peligrosos”, “sin futuro”. Son anónimos, sin nombre propio, sin una historia en particular, ya no son entendidos como un semejante en la comunidad, sino, condenándolos a un futuro “irremediable”.

En este marco, pensamos en procesos de filiación que adquieren una modalidad discontinua y construyen “*otras subjetividades*”. Representan otras lógicas sociales producidas en los márgenes del discurso social predominante.

Pensar a la adolescencia como una construcción social, y particular de cada quien, convoca al diálogo interdisciplinar en búsqueda de articulaciones teóricas que echen luz sobre los procesos que afectan a los adolescentes en ese momento, con el fin de interpelar las prácticas para pensar otro modo de tratamiento posible.

En estas circunstancias, suscitan interrogantes que demandan una reflexión. Comenzamos así a transitar un camino, que posiblemente inaugure nuevas preguntas y miradas respecto de las situaciones planteadas, reconociendo la complejidad del campo, y destacando la importancia de comprender el reconocimiento del otro como semejante. Una cuestión que no se reduce a cómo actúa el Estado, sino también como los actores implicados y la comunidad entienden y definen la función filiatoria que tiene dicha institución.

Con la presente investigación pretendemos aportar datos significativos en la temática elegida, desde una perspectiva de derechos, y una Ética que respete al sujeto en su singularidad. Ya que,

como profesionales en el campo de la Salud Mental, nos insta a una constante reflexión de las prácticas, reconociendo que las acciones ejercen inevitablemente un impacto y/o efecto en los sujetos con los que trabajamos.

Planteo de interrogantes

- ¿Qué medidas toma el Estado para garantizar los derechos a estos adolescentes y sus familias?
- Una vez que los adolescentes llegan a la RSE, ¿Cómo intervienen los trabajadores y profesionales para restituir los derechos vulnerados y generar cohesión social en los adolescentes?
- ¿Se tiene en cuenta la historia singular, origen, identidad y encrucijadas existenciales que atraviesan a los adolescentes al diseñar estrategias de intervención y planes de acción?
- ¿Puede una institución de estas características, producir lazos filiatorios? ¿Cómo se lleva adelante?
- ¿Qué intervenciones podrían resultar iatrogénicas, y no se deberían repetir? ¿Cuáles favorecen en salud mental?
- ¿Se ha podido superar la lógica asistencialista y correccional del viejo paradigma?

Formulación de pregunta-problema

¿Cómo se configuran y expresan los mecanismos filiatorios, en la construcción de subjetividades de adolescentes allí alojados, a partir de las intervenciones realizadas por el personal de la Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”?

Hipótesis - supuesto:

Salazar Villava (2008) sostiene que “ninguna pregunta puede ser planteada si no se tiene ya una respuesta para ella. Esta respuesta que constituye lo que llamamos supuesto de investigación, va a configurar un modo de presión sobre la escucha del investigador y sobre el modo de responder de nuestros entrevistados” (Salazar Villava, 2008, p.4).

En este sentido, luego de haber realizado un recorrido teórico, el supuesto de investigación que planteamos es que en este tipo de instituciones, el personal encargado de proteger a los adolescentes, del ataque a lo filiatorio que por su vulnerabilidad encarnan, no siempre ofrece alternativas posibles. En gran medida porque lo cotidiano de la institución suele agobiar a las personas que allí trabajan, por la falta de articulación con otros actores o instituciones, o inadecuada implementación de políticas públicas. Generando que los adolescentes pasen a ser tomados como mero objeto de intervención, perdiendo su condición de sujeto de derecho, lo que refuerza la exclusión social y la segregación, construyendo “otras subjetividades”, que en última instancia, resultan condenatorias.

Objetivos de la investigación

- General: Comprender cómo se configuran y expresan los mecanismos filiatorios, en la construcción de subjetividades de adolescentes allí alojados, a partir de las intervenciones realizadas por el personal de la Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”.
- Específicos:
 1. Describir las modalidades y estrategias implementadas en la Residencia Socioeducativa "Sonia Tarabini" en la atención y cuidado de los/las adolescentes.
 2. Analizar como los dispositivos de intervención implementados en la Residencia Socioeducativa "Sonia Tarabini" contribuyen en la configuración de mecanismos filiatorios, integración y cohesión social de los adolescentes allí alojados.

Capítulo I: Acerca de los Antecedentes

A los efectos de una aproximación al problema, hemos revisado producciones escritas relativas a adolescencias vulneradas, su relación con las residencias socioeducativas que habitan, y cómo eso impacta en la subjetividad; realizadas en diferentes contextos de investigación:

Tomamos como punto de partida las propuestas conceptuales y el trabajo desarrollado por Eugenia Sosa en 2018, titulado como ***“Discursividad adolescente en contextos vulnerables: análisis de las posiciones discursivas que les permiten a los adolescentes que viven en contextos de expulsión social representar el futuro en términos de un porvenir posible”***. La investigadora, plantea que no resulta lo mismo hablar de adolescencia en situaciones de vulnerabilidad, que hablar de adolescentes en contextos subjetivantes, ya que cuentan con otras características y modos de relación. Ha dicho que, los adolescentes en situación de desamparo, inconsistencia de valores e ideales y de estado de vulneración de los propios adultos, transitan diferentes ‘ensayos’: actos delictivos, episodios de violencia, consumo de sustancias, situación de calle; consecuencia de la situación de desamparo y soledad que vivencian.

Esta tesis adquiere gran relevancia en el presente trabajo, al plantear interrogantes sobre el lugar simbólico en que quedan ubicados aquellos chicos, el significado a partir del cual se los aloja, aquellos significantes que tienen efecto en su historia de vida, en su constitución subjetiva. Sabemos que es en ese *lazo con-otro* donde creamos condiciones propicias de salud mental. En este sentido, se podría pensar que los adolescentes, en su intento de subjetivación, producen acting como expresión de una angustia que no logra tramitarse por vía de la palabra, lo que puede leerse en clave de “nuevos malestares en la cultura” producto de lazos fragmentados.

Continuamos con la investigación de Vago Giovanna, realizada en 2019; titulada como ***“La deconstrucción de infancia desamparada y su abordaje interdisciplinario en el hospital materno infantil San Roque de la Ciudad de Paraná”***. Adquiere relevancia en tanto entiende que el significante desamparo remite a la falta de respuesta ante una demanda cuando él bebé todavía en una posición primitiva, depende de Otro para satisfacer sus necesidades. A partir de esto, la autora sostiene que ante situaciones que requieren de respuestas inmediatas, los tiempos institucionales no coinciden con la inmediatez en lo que se necesita actuar. Es decir, ante una situación de desamparo, los profesionales que intervienen no pueden responder a una demanda de amor en el momento oportuno a causa de factores externos que delimitan sus intervenciones, imposibilitando actuar en el momento oportuno para alojar el padecimiento psíquico de esos niños y adolescentes.

En este marco, la investigación realizada por Floresta Diana en 2008, titulada ***“El entrecruzamiento de los tiempos psíquicos y jurídicos en el desamparo de niños de temprana edad”***, resaltó que el desamparo infantil tiene una larga historia poblada de preocupaciones

políticas e innumerables investigaciones científicas que advierten el riesgo psicofísico que corren los niños institucionalizados, alejados del amor y la contención familiar.

Balerio Silva en 2022, realiza su trabajo de investigación doctoral titulado ***“Huellas y laceraciones de la institucionalización”***, y concluye que, un internado para adolescentes se trata de una esfera particularmente compleja en tanto reúne a un conjunto de adolescentes, que transitan situaciones de sufrimiento, con un conjunto de profesionales, que deben garantizar el cuidado por mandato legal. Las reglas de configuración de las vidas responden a principios micropolíticos donde pequeñas decisiones tienen un efecto relevante en la configuración subjetiva y en las relaciones entre sujetos. Dice, que en ocasiones, los internados no crean un espacio interior protector, por el contrario producen un entorno opresivo, cargado de discrecionalidades que expulsan a los adolescentes hacia la intemperie de la calle, o a retornar a espacios familiares violentos.

Estas tesis resultan de gran utilidad para reflexionar sobre los tiempos institucionales, y las acciones llevabas a cabo durante ese “mientras tanto” los adolescentes viven allí. Un contexto donde lo urgente suele comandar, dejando escaso o nulo margen para implementar estrategias de intervención que trasciendan el cuidado básico que deben garantizar.

Tensando un abismo entre las representaciones sociales que dilatan las prácticas jurídicas, y una dirección posible para devolverle al sujeto su infancia, garantizarle la protección de la vida y del amor, restituirle sus derechos; retomamos las investigaciones de Floresta Diana (2008) y Vago Giovanna (2019), donde hallamos coincidencias al caracterizar la presencia de prejuicios dentro los equipos de trabajo, lo cual muestran marcas de que aún en contexto de avances legislativos, persiste el antiguo paradigma. En esta línea, Vago (2019) sostiene que las significaciones imaginarias de los profesionales que integran el servicio de salud mental influyen en sus decisiones e intervenciones.

Consideramos relevante destacar este aspecto, dado que en la presente investigación se busca analizar de qué manera las intervenciones de los trabajadores y profesionales de la RSE, influyen en la configuración de mecanismos filiatorios, así como en los procesos de integración y cohesión social. En este sentido el posicionamiento epistemológico de los profesionales, desde el cual orientan sus prácticas, adquiere una importancia fundamental.

Fernández Dana en 2011, realiza su investigación en relación a los efectos que se producen en adolescentes mujeres que están institucionalizadas en una residencia socioeducativa, y la titula ***“Efectos de la institucionalización en adolescentes mujeres”***. Ella entiende que si bien la institucionalización de las adolescentes fue inicialmente la mejor medida [...], con el tiempo puede dejar de serlo, ya que su permanencia en estas instituciones excede los plazos que establece la Ley como medida excepcional. En la mayoría de las situaciones, los efectos que se visibilizan tienen que ver con carencia afectiva o privación en lo que refiere a competencias sociales y otras

áreas como el aprendizaje, juego, amigos. Jóvenes que registran la idea de sentirse solas, sin valor, “ser nada para nadie”.

Esta interpretación posibilita reconocer que los recursos que la institución brinda a las adolescentes cubren las necesidades básicas, y no otras relevantes como: las afectivas o sociales, que quedarían relegadas a un segundo plano o no se considerarían como tales.

Podría pensarse que determinadas características institucionales no se adecúan al acontecer del adolescente, ya que en determinadas circunstancias se reparan algunos derechos y se vulneran otros. En este sentido, esta investigación nos invita a reflexionar sobre el sentido de las prácticas institucionales, cuestionando si estas favorecen en la construcción de lazos significativos, o por el contrario, desafilian aún más e imprimen marcas que terminan por excluir a los adolescentes

Es desde esta posición que nos parece importante destacar el enfoque de Alejandrina Pruzzo; quien en 2013 escribe ***“Representaciones sociales acerca de la niñez institucionalizada en cuanto a sus causas, abordaje y expectativas en el personal de la residencia socio educativa ‘Enrique Berduc’ de la ciudad de Basavilbaso – Entre Ríos”***, entendiendo que es allí, en las RSE, donde se presenta la mayor incongruencia, ya que el tratamiento que es percibido al comienzo de la intervención como positivo para el niño/a y adolescente, tiene efectos iatrogénicos a mediano y largo plazo. Se parte de pensar a la institución como ‘salvadora’ del NNyA abandonado, pero sin vislumbrarse un futuro mejor para él.

Por último, pero no menos importante, Rosario Telleria en su trabajo ***“La función de filiación en instituciones de alojamiento. Un análisis mediante ceremonias mínimas”*** realizado en 2018, habla sobre la función de filiación en instituciones de alojamiento, y se pregunta ¿Puede una institución de alojamiento para niñas/os adolescentes producir lazos filiatorios? ¿Cómo es que esa producción puede llevarse adelante?. En su análisis, Telleria deja abierta la cuestión acerca de cómo “la filiación necesitaría un cauce, alguien que cause, para que entre en cauce” (Talleria, 2018, p. 100).

Esta tesis resulta relevante para el presente trabajo de investigación, ya que deja abiertas preguntas que invitan a una reflexión. Preguntas que nos comprometen como universitarios a producir pensamiento, interrogando nuestros propios dogmatismos.

Así, el adolescente, transita su devenir en lo que autores llaman una ***“filiación en Discontinuidad”*** con encuentros y desencuentros de figuras parentales, objeto de cuidados intermitentes por los otros significativos, con un contrato social fallido o escasamente armado y un linaje familiar fragmentado”. (Rajnerman y Santos, 2022, p.2).

Capítulo II: Marco teórico conceptual

El campo social se construye con el aporte y la confluencia de varios saberes, entre otros, el proveniente de la psicología, y más precisamente el psicoanálisis.

Supone un enorme desafío articular marcos teóricos en la reflexión de las situaciones problemáticas que venimos pensando, que entiendan a la adolescencia, como un proceso subjetivo, singular y al mismo tiempo social. Abordando la misma no solo desde lo fenomenológico, como etapa cronológica, sino también desde lo estructural.

En este recorrido se comienza a poner en escena nociones y conceptualizaciones que consideramos, deben ser examinadas para abordar la temática propuesta. Estas ideas iniciales nos permiten acceder a posiciones epistemológicas que facilitan la comprensión de los factores implicados en la producción de subjetividades. Tomar en cuenta los cambios psicológicos, familiares y sociales que se producen en este periodo de la vida es indispensable, para efectuar un análisis profundo de los datos recogidos en el campo.

El marco teórico referencial en el que nos apoyamos, es la Psicología Sociocomunitaria con orientación en Salud Pública - Salud Mental. Simultáneamente buscamos nutrirnos con otras disciplinas, entre ellas el campo de Psicología Jurídico-Forense, Derecho y Trabajo social.

Actualmente, para reflexionar sobre los hechos contamos con nuevas herramientas y perspectivas, asumiendo protagonismo la *Interdisciplina*. En tanto, las problemáticas sociales “no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos” (Stolkiner, 1987, p. 313); no tienen fronteras disciplinarias, y los límites de cada disciplina no están fijos y determinados para siempre.

Reconocemos la necesidad de una mirada abierta al diálogo con otros campos de conocimiento, un posicionamiento que obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina, entendiendo que no podemos abordar una problemática social reduciéndola a una sola perspectiva.

En otras palabras, autores como Stolkiner (1999), expresan que se busca abordar los problemas desde la multicausalidad, abordándolo de manera conjunta, entendiendo que cada disciplina es importante en su individualidad, pero reconociendo siempre la falta propia, lo que permite incluir intercambios disciplinarios, interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas, además del intercambio de instrumentos, métodos y técnicas.

Adolescencia.

Cuando se habla de “adolescencia”, a menudo se tiende a referir a un tipo de individuos que se encuentran en una etapa de cambios, encerrándolos en una edad determinada, como una simple transición hacia la adultez.

El concepto *adolescencia*, fue inicialmente abordado por G. Stanley Hall en su libro “*Adolescencia: su psicología y sus relaciones con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación*” (1904). Hall describió la adolescencia a partir de características físicas y psicológicas de la *pubertad*, presentándola como un período de tensión y desorden emocional que podía llevar a desórdenes, desviaciones, y comúnmente, conductas egoístas, crueles o criminales.

Sigmund Freud y sus seguidores ampliaron esta perspectiva inicialmente teorizada por Hall, describiendo la pubertad como un período innatamente difícil y problemático.

Freud, como médico que era, trabaja con el concepto de *pubertad*; dimensión biológica de la adolescencia.

No es que ignora el empleo del término, escribe acerca de adolescencia en relación a sus pacientes y en textos referidos a la sexualidad, pero se rehúsa a hacer de la adolescencia una categoría de orden teórico.

En su obra de 1905, “*Tres Ensayos de Teoría Sexual*”, explica que la pubertad implica el paso del autoerotismo a la elección de objeto. A una nueva relación con el otro: la sociedad de pares, la tradición, y la cultura; marcando una transición de lo familiar a lo social.

Freud considera que “con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva” (Freud, 1905, p.189). Apunta a un hecho de estructura, al designar el necesario momento histórico de tropiezo con una inadecuación entre la pulsión y el objeto, el cuerpo y la elección sexual, tiempo de confrontación con un “no hay”, lo que Lacan anuncia como “no hay relación sexual”.

Mario Pujó (2001) dice “es un momento lógico en que la infancia se organiza retroactivamente, una encrucijada vital siempre singular, solo puede ser atravesada por cada sujeto, uno por uno” (p.110). De esta manera, la pubertad se comprende como un “momento de la vida, pero también, tiempo lógico, que se apoya en las huellas que la biología ofrece al discurso” (Pujó, 2001, p.106).

Rascovan (2015) plantea a la adolescencia como un fenómeno tanto personal como social, y lo describe desde tres dimensiones que se interrelacionan.

Desde una *dimensión biológica*, la pubertad se define como una noción corpóreo-sexual que se manifiesta en una edad específica. Un periodo de transformaciones fisiológicas en el que lo

biológico “abre” a lo social. Preparando al joven para la reproducción de la especie, fin sexual altruista.

En cuanto a la *dimensión psicológica*, podemos hablar de la reestructuración de la subjetividad adolescente. La adolescencia es un momento de interrogación e incertidumbre respecto a los referentes identificatorios que le daban sostén a la subjetividad infantil. Tiempo de duelos por la infancia, que se resignifica el Complejo de Edipo y se elige un objeto sexual exogámico.

Rascovan (2015) retoma las teorías freudianas, y sostiene que, durante la infancia los padres actúan como modelos de identificación, figuras de referencia con las que el individuo se reconoce. En la adolescencia, el sujeto busca figuras que puedan sustituir a los padres, buscando personas, creencias, e ideologías que ofrezcan nuevos modelos de identificación con las cuales ir moldeando su nueva subjetividad. Por lo tanto, “este segundo momento de constitución subjetiva implica una exigencia de funcionamiento en el campo social” (Sierra, 2014, p.8).

No hay sujeto de deseo, ni de derecho, sin una inserción en alguna forma de lazo social. En el caso de la adolescencia, emergen “los grupos”, donde la identificación con los pares plantea una “forma intensa de amistad caracterizada por la confianza, compañerismo y fidelidad” (Pujó, 2001, p.111). Son los grupos de pares quienes permiten establecer nuevas formas de pensar y de vivir, y así encarar la transición hacia la edad adulta.

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se producen cambios fundamentales para la estructuración psíquica y para la relación del sujeto con el contexto socio-cultural.

Hacemos referencia al adolescente como un sujeto que toma posición con respecto a las condiciones que determinan su desarrollo, y para eso se vale de su propia estructuración subjetiva, de las condiciones subjetivas de las que dispone en ese momento, pero también de las herramientas que la cultura le ofrece para realizar el trabajo psíquico propio de esta etapa. (Sierra, 2014, p.2)

Sierra (2014) afirma que “ese trabajo psíquico del adolescente, esa respuesta que tiene que elaborar frente a los cambios biológicos y libidinales que son ‘tormentosos’, tiene que ver con una elaboración al modo de duelos” (p.5). En este punto, la psicoanalista Aberastury (1975), enumera situaciones de duelo por las que todo sujeto atraviesa en el pasaje de la infancia a la adolescencia: por el cuerpo infantil, por los padres de la infancia, por los roles y la identidad infantil y por la bisexualidad infantil.

Finalmente, Rascovan plantea otra forma de abordar el estudio de la adolescencia, desde una *dimensión sociológica*. Las fronteras de la adolescencia varían en cada momento histórico, en cada comunidad e inclusive se diluyen en el interior de una misma cultura en función de los orígenes de cada familia, clase social o barrio. “El adolescente forma parte de una sociedad, no es un ser aislado, sino que más bien se trata de un sujeto que se constituye a partir de su relación con el Otro social” (Sierra, 2014, p.11).

En este sentido, Mario Pujó sugiere analizar esta etapa a través de la noción de discurso, lo que permite una comprensión amplia de problemáticas asociadas. Esto implica considerar “tanto el conjunto de lo que se dice, como de las condiciones en que los hechos aparecen en los dichos, o los modos en que son dichos esos dichos” (Pujó, 2001, p.105).

Esta perspectiva ofrece una visión más compleja que la de simplemente considerar a la adolescencia como una mera etapa cronológica o un rango etario fijo.

Es así que Pujó, considera 3 modalidades discursivas para abordar la noción de adolescente:

En primer lugar, la definición de la propia adolescencia como entidad eminentemente discursiva; en segundo lugar, el discurso sobre la adolescencia, la multiplicidad de discursos que intentan dar cuenta de ella; en tercer lugar, lo que se podría denominar el discurso de los adolescentes, los modismos que emplean, las formas dialógicas que adoptan, los vínculos en que tienden a incluirse o ser incluidos (Pujó, 2001, p.105).

El autor sostiene que hay una diversidad de discursos que intentan cernir su especificidad; desde el terreno de la sexualidad, la adolescencia remite al tiempo que separa la maduración genital de la oportunidad culturalmente apropiada para la materialización del encuentro amoroso. En el campo de lo cognitivo, se considera a la adolescencia como un proceso que abarca el acceso al pensamiento abstracto. Desde la endocrinología, se trata de un periodo de transformación corporal que implica la aparición de caracteres sexuales secundarios y cambios en el comportamiento. Los medios de comunicación, consagran la adolescencia desde un ideal, como paradigma de belleza, “tiempo dorado” lo llama Rascovan.

Por otra parte, Pujó destaca la importancia de significar en esta definición, el discurso de los adolescentes; “hay una variedad de rasgos que hacen al habla, así como determinados vínculos que los jóvenes tienden a establecer y suelen ser considerados característicos, hasta el punto que su falta, puede dar lugar a una sospecha de anormalidades” (Pujó, 2001, p.110).

En este punto cabe preguntarnos, la adolescencia ¿es una edad cerrada, o una etapa original de cambios “característicos”? ¿Es ese pasaje de niño a adulto? ¿Es una etapa intermedia de crisis? La controversia de la palabra “adolescente” cuya significación se nos impone como la evidencia de lo obvio, depende de un contexto social, político, económico e ideológico, es decir, el lazo social en que son capturadas.

Por eso, Rascovan (2015) sugiere que en lugar de preguntarnos “¿Qué es la adolescencia?”, deberíamos preguntar “¿Cuál es el imaginario social que existe sobre la adolescencia?”. Dado que existen múltiples concepciones, y por ello ‘no hay adolescencia, sino adolescentes’, con todos los aspectos comunes pero también con todas sus singularidades.

En esta línea, Kustrin (2007), conceptualiza la juventud como un fenómeno social que no se define por la edad, sino de la posición del sujeto en diferentes estructuras sociales, como la familia, escuela, y el ámbito laboral. Se entiende como un periodo de la vida en el que la sociedad deja de considerar al individuo como un niño, pero aún no le confiere un estatus y funciones

plenas de adulto. La existencia de la juventud como grupo definido no es un fenómeno universal, es sino, una construcción histórica que cada sociedad en cada momento va construyendo.

En este sentido es fundamental traer la concepción de Dolto (1985), quien entiende la adolescencia como una mutación, un estado que se prolonga según las protecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración, que se les permite hacer, que se les prohíbe, o a que se los obliga.

Se juega acá el papel de los adultos para ayudar a entrar en las responsabilidades y autonomía. Entendiendo que la posibilidad de dar sentido se hace factible si hay Otro que mantiene algún grado de integridad para situar lo que irrumpe de la realidad, “se trata de una intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad” (Zelmanovich, 2003, p.1).

Pensar la adolescencia como mutación, es reconocer que el aparato psíquico del adolescente aún está en constitución. Que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla. “Tal vez se trate de mantener un lugar de mediadores con la sociedad y la cultura, habilitando espacio de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra” (Zelmanovich, 2003, p.2).

Adolescencias judicializadas.

Floresta (2012) señala “la adolescencia, es una abstracción, un significante que remite a diferentes significados” (p.1). Y esos significados que les otorgamos, dijimos, varían en cada momento histórico, en cada comunidad e inclusive en el interior de una misma cultura en función de los orígenes de cada familia, clase social o barrio. No es lo mismo hablar de adolescentes que viven en familia, que gozan de sus derechos, y/o están alojados bajo el deseo de Otro que cuida y ampara; que hablar de adolescentes que se nombran y se definen en otros contextos subjetivantes. Pensamos en adolescentes que quedan relegados a estereotipos, donde pareciera que no se espera nada de ellos, son invisibilizados en su palabra, su nombre, sus proyectos, es decir, considerados como meros objetos de intervención¹.

Se tiende a considerar que la juventud, como grupo social definido, no cobró importancia hasta la modernidad. Esto fue impulsado por cambios económicos, sociales y políticos, así como por el desarrollo del Estado Moderno, que creó toda una serie de instituciones y reglamentaciones que aumentaron el periodo de dependencia de los jóvenes y contribuyeron a su definición como grupo etario. Entre los factores que favorecieron el desarrollo de la juventud, se incluye “la regulación del acceso al mercado laboral y de las condiciones de trabajo de niños y adolescentes; el establecimiento de un periodo de educación obligatoria; la creación del servicio militar obligatorio, y la regulación del derecho de voto” (Kustrin, 2007, p.173).

¹ Lógica del Paradigma Tutelar (Ley N°10.903 “Ley de Patronato”)

Por cierto, Floresta (2012) sostiene que con el surgimiento de los Estados Nacionales, los adolescentes fueron reconocidos política y jurídicamente como parte de la población y se les atribuyó el rol de “hombres del futuro”, ciudadanos en formación que debían ser protegidos y controlados jurídicamente.

Es así que comienza toda una lógica, donde “los adolescentes pobres son juzgados desde parámetros elitistas como ‘viciosos, vagos, promiscuos’, y si la escuela no basta, el juez paternalmente se hará cargo” (Floresta, 2012 p.2). Nace el “*complejo tutelar*”², antecedente de la doctrina de la “situación irregular”. Lo “tutelar” en sentido de “protección”, y lo “correcional” en sentido de “curación” constituían una suerte de andamiaje sobre el que se montarían todas las políticas dirigidas a aquellos desviados, delincuentes, abandonados, desamparados y maltratados. Eran los “peligrosos” que representaban una amenaza hacia el resto de la sociedad.

Surgieron dos figuras dominantes en cuanto a la definición de niño en situación de peligro moral y material: “*el niño abandonado y el niño delincuente*” (Daroqui y Guemureman, 1999, p.37). No había diferencia entre ellos. Esos niños y/o adolescentes dejaban de serlo a partir del momento en que eran elegidos para ser tutelados, protegidos por el Estado o por Instituciones de beneficencia. Por efecto de esta selección, se convertirían en “menores”. Donzelot (1979) es quien asimila el término de “menor” a la infancia/adolescencia en peligro o peligrosa.

Daroqui y Guemureman (1999) dicen, “tanto una como la otra, constituían la clientela de los tribunales de menores, no eran ya solamente niños desnutridos, niños abandonados, niños maltratados, niños difíciles, sino ‘menores en riesgo’, y para todos ellos la solución era la misma: *la judicialización*” (p.39).

Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente ‘niños’ o ‘adolescentes’ y aquellos a los que se identifica como ‘menores’, más allá de la etapa cronológica en que se encuentra, es decir a quienes se les han aplicado prácticas de minorización.

Llamaremos prácticas de minorización, a las que niegan (desconocen diversas inscripciones familiares) la inscripción de los sujetos en el tejido social, las que constituyen en las infancias, un resto y, las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización sino la institucionalización de las vidas dañadas...” (FRIGERIO, 2008, p.21).

La Convención Internacional de los Derechos de los Niños en 1990, y su ratificación en la Constitución Nacional en 1994, marcan una grieta en la concepción de *menor* como objeto de intervención, instalando la necesidad de considerar al niño/adolescente como sujeto de derecho. Implica la ruptura y el cuestionamiento a la doctrina de situación irregular imponiendo en la

² Marco normativo que lo regulaba: Ley N°10.903 “*Ley de Patronato*” (1919) – Ley N° 22.278 / 22.803 “*Régimen Penal de Minoridad*” (1980)

agenda política la concepción de la Protección Integral del NNyA como nuevo paradigma que oriente y soporte nuevas legislaciones sobre niñez y adolescencia.

Después de 15 años de ratificada la CIDN en la Constitución Nacional, se sanciona en 2005 la Ley Nacional N°26.061 ‘*Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*’. Es así que, “se inauguró una nueva concepción respecto de la infancia y la adolescencia en función del reconocimiento explícito del niño y el adolescente como sujeto pleno de derecho y, por ende, como ciudadano” (Salomone, 2013, p.210).

La nueva concepción vino a subvertir la tradición tutelar fundada en las nociones de desvalimiento, desprotección e incapacidad, tomadas como rasgos distintivos de la infancia y adolescencia. El nuevo paradigma supone la protección de los derechos de los NNyA, menores de edad, considerados sujetos activos. El nuevo estatuto del NNyA se articula íntimamente a la noción jurídica de *autonomía progresiva*:

El nuevo paradigma reconoce el derecho del niño al ejercicio autónomo de sus derechos. La condición misma de sujeto de derecho se asienta en la noción de *autonomía*, expresada en la capacidad para ejercer los derechos propios y adquirir obligaciones. En otros términos, la noción de autonomía articula también con la noción de responsabilidad. El campo de la responsabilidad trata de la confrontación del sujeto con las consecuencias de sus propios actos, sean éstos judiciales o no. Por lo demás, si la autonomía es progresiva, la responsabilidad también tendrá un carácter de adquisición gradual. (Salomone, 2013, p. 210-211)

El nuevo paradigma insta a garantizar, por una parte, el derecho de autonomía inherente a la condición de sujeto de derecho, y por otra, el derecho de los NNyA a desarrollar progresivamente la capacidad para ejercer sus derechos.

El Art 5 de la CIDN dice:

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención. (CIDN. Art. 5. 1989)

Por su parte, la Ley Nacional N°26.061 “Ley de Protección Integral de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente”, en su Art 3 insta a “respetar edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales del niño”.

Estos artículos introducen el principio de capacidad progresiva, el cual permite al NNyA ejercer sus derechos conforme a su evolución en términos de madurez y desarrollo personal.

Para ello, es preciso reconocer que “nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede, tampoco, darse su propia identidad. [...] somos introducidos en el mundo por adultos que hacen, ‘las presentaciones’” (Meirieu, 2004, p.22).

En tanto, el desarrollo progresivo de la autonomía, requiere necesariamente de adultos que alojen en un marco de contención propicio. Según Meirieu (2004), “el niño tendrá que aprender todo lo necesario para convivir con sus semejantes; [...] todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso ha de ser educado” (Meirieu, 2004, p.22).

Este planteo subraya la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del NNyA, lo que significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el comienzo, reconociendo que son sujetos cuyo psiquismo se encuentra, en el mejor de los casos, en proceso de estructuración, y que requieren de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla. Para ello es que se requiere del discurso de los adultos, “de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura y le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla” (Zelmanovich, 2003, p.6).

Merieu sostiene:

El niño necesita pues, ser acogido, necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales, que le ayudaran a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades que se encuentre y a construir el mismo, progresivamente, sus propios saberes. Tenemos así que la actitud de los progenitores, es determinante. (Merieu, 2004, p.23)

Los adultos deben ejercitar un papel de mediadores frente a la realidad, operando como pantalla protectora. Según Zelmanovich (2003), “en esa mediación va la asimetría que permite construir significados y pone distancia con una realidad que irrumpe anárquica y descarnada” (p.11). Esto implica ofrecerle a los jóvenes múltiples oportunidades, y un margen para continuar ensayando con el acompañamiento de adultos que guíen y sostengan. De ese modo, “como la pared que el albañil ha de apuntalar para que se sostenga mientras no pasa de ser un conjunto de tierra y piedras, el niño ha de beneficiarse del apuntalamiento del adulto” (Merieu, 2004, p.24).

En fin, la protección integral a la que se refiere la Convención enlaza fuertemente la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado, a la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia. Se trata de asumir la responsabilidad social, y de encontrar a los adultos implicados en su rol de contención y guía, en una apuesta común por ofrecer un espacio capaz de suscitar condiciones propicias de salud mental.

*“Una asimetría siempre necesaria, aunque difícil,
por tratarse de estos tiempos en que los lazos sociales y legales
que sostienen las filiaciones, se hallan debilitados”*

Perla Zelmanovich, 2003.

Intervenciones

“Un problema no es un obstáculo a eliminar, es una situación a comprender.

Un problema es algo que se repite hace tiempo.

Un problema no son los sujetos, sino la trama que hay detrás de esas personas.

*Problematizar significa abrir significados, supone fundamentalmente
analizar para construir.”.*

María Beatriz Greco, 2019

En su escrito “¿Qué significa intervenir como psicólogos en el campo de la educación?”, Valentina Maltaneres (2010) introduce una conceptualización sobre intervención que resulta pertinente considerar en este apartado. La autora señala que la palabra *intervenir* tiene varias acepciones. Una de ellas es tomar parte en un asunto. Otra es interceder entre quienes riñen, pacificar. Si consideramos la etimología de la palabra, "intervenir" surge del latín *intervetio*, e implica "venir-entre", ¿entre qué?, nos ubicamos en medio de personas, “abrimos espacios de intersección, nos ubicamos entre fuerzas, entre diferentes posiciones, y al hacer esto, al introducirnos como tercer elemento en el juego, ya de por sí producimos un cambio” (Maltaneres, 2010, p. 2-3).

Entonces podríamos decir, intervenir implica generar procesos con una intencionalidad, con el propósito de analizar la situación desde diferentes perspectivas. En este sentido Beatriz Greco refiere:

La intervención es un proceso que parte de la (re)construcción de un problema, desde un lugar de terceridad, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano. (Greco, 2019, p.1)

Así, la intervención resulta ser esa acción o conjunto de acciones, “ese ejercicio de fuerza o poder mediante la que tomamos parte en asuntos que nos interesan, y por la cual mediamos, intercedemos [...], operamos con el objetivo de producir un efecto o resultado” (Gonzalez, 2015, p.26).

Por su parte, Carballada (2008) nos ofrece en su trabajo material de interés para seguir definiendo el concepto de intervención. Y dice:

La intervención se enuncia como posible dispositivo de reconstrucción de subjetividades, entendiendo a la necesidad como producto de derechos sociales no cumplidos, considerando a la intervención como un medio y no un fin en sí misma, dado que contribuye a la integración de la sociedad desde una perspectiva inclusiva (p.4).

De allí considerar que las intervenciones si bien pueden pensarse en relación a metas, propósitos, etc., siempre deben definirse en relación a sus fines últimos. Este autor sostiene que “pensar la intervención desde condicionantes y no desde determinantes nos lleva al terreno de lo

probabilístico, donde la singularidad y la subjetividad suben ahora a la escena con papeles relevantes” (Carballeda, 2008, p.5).

La intervención en lo social requiere elementos de análisis profundos que den cuenta de sus nuevas posibilidades. En este sentido, no pueden desprenderse de la sociedad a la cual pertenece, de allí que en la misma se entrecrucen diferentes miradas y discursos que, en este contexto de complejidad, es conveniente analizar. Así, una intervención no es nunca ingenua, ya que depende siempre de un marco teórico que lo legitima, de un conjunto de discursos, de instituciones y de leyes que lo permiten y apuntalan.

En los escenarios actuales, “la intervención puede orientarse hacia la reparación, y recuperación de capacidades y habilidades que, en muchos casos, fueron obturadas por las circunstancias generadoras de la desigualdad” (Carballeda, 2008, p.4).

De este modo, resulta fundamental concebir la intervención social desde un enfoque de derechos. Así, esta puede entenderse como una “irrupción en una realidad determinada con la intención de modificarla; alude a un actuar desde ‘afuera’, a la acción de un agente externo que se introduce en esa realidad de la cual no es parte” (Valvaverde, 2008, s.p).

Dispositivos de intervención.

Alicia Gonzalez (2015) dice que la intervención en lo social se presenta a modo de instrumento de transformación de circunstancias concretas donde se ejerce, y que funciona “como un dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas que surgen no sólo de los problemas sociales, sino de las Instituciones en sí mismas”. (p.24).

En este sentido como forma de aproximación a la complejidad que las problemática sociales encarnan, proponemos abordar las intervenciones a partir de la utilización de la noción de *dispositivo*.

Según destacados autores como Michel Foucault, Giorgio Agamben y Gilles Deleuze, los dispositivos se conciben como herramientas artificiales creadas por la sociedad para visibilizar problemas y generar cambios.

Foucault (1983) sostiene que “el dispositivo es una red, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, preposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (como se citó en Fanlo, 2011, p.1). Sosteniendo que son responsables de la producción de formas de subjetividad al capturar o dirigir a los individuos a lo largo de sus vidas, “los dispositivos constituirán a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser” (Foucault, 1983, p.19).

De allí que la intervención en tanto dispositivo, entendiéndolo desde la perspectiva de Michel Foucault, sería una trama de relaciones que se pueden establecer entre componentes diversos, articulando y generando diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales.

Giorgio Agambem amplía la noción de dispositivo al considerarlo una “formación que surge para responder a una emergencia en un momento específico” (Agamben, 2005, p.250). Los dispositivos tienen una función estratégica y están siempre imbuidos de relaciones de poder. Son redes que conectan elementos heterogéneos, desde discursos, instituciones, edificios, leyes. “El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre los elementos” (Agambem, 2005, p.253).

Entonces dispositivo es literalmente cualquier cosa que de algún modo tenga la “capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2015, pág. 23), por esta definición nos referimos a dispositivo cuando se habla de prácticas, instituciones, tratamientos psicológicos, talleres, etc.

Gilles Deleuze, por su parte, describe los dispositivos como “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal compuesto de líneas de diferente naturaleza” (Deleuze, 1989, p.1). Son máquinas para hacer ver y hablar, “tienen como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan” (Deleuze, 1989, p.1).

Todo dispositivo es movimiento y transformación permanente, toma y crea según las coordenadas y emergentes particulares de cada época, “ponen a disposición un conjunto de elementos diversos para que se inicien procesos, son artificios creados para producir algo, para generar movimiento en los sujetos, para disponer relaciones y espacios, tiempos y tareas de modo de crear y motivar transformaciones” (Greco, 2019, p.1).

Pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos. De esta forma “la intervención en lo social se presenta como un instrumento de transformación, no sólo de las circunstancias donde concretamente actúa, sino también como un dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas que surgen” (Carballeda, 2008, p.3).

Tal como menciona Greco (2019):

Un dispositivo es lo que dispone y también lo que pone a disposición de otros. Permite crear y desarrollar. Encierra el doble significado de lo que abre y lo que constriñe, enmarca, delimita y promueve. El riesgo de todo dispositivo es que se fije de tal modo que nos olvidemos de reflexionar sobre él y se naturalice como única posibilidad de generar lo que se propone. Sin debate sobre las condiciones de producción que el dispositivo sitúa, se corre el riesgo de olvidarse que es una invención histórica y que puede (y debe) modificarse (p.2).

En este sentido, los dispositivos no pueden cristalizarse, necesitan de revisión, de reflexión, pueden armarse y desarmarse. “Es indispensable mantener entonces, la pregunta por el propósito, todo el tiempo atender no sólo al cómo lo hacemos, sino al para qué lo hacemos” (Greco, 2019, p.1).

El desafío reside en construir criterios para la construcción de dispositivos que sostengan las intervenciones situadas. Estos dispositivos no serán meros instrumentos o conjuntos de actividades sueltas, sino formas complejas de acción.

En este marco, entender las relaciones intrainstitucionales e interinstitucionales desde el concepto de dispositivo puede ser útil en la medida que este permite una mirada más amplia y la posibilidad de intervenciones desde diferentes nociones, recuperando el concepto de trama de relaciones.

Intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales.

Sobre este concepto, Alicia González (2015) nos dice que por estos tiempos ya no es posible hablar de “la intervención”, como así tampoco podemos referirnos al profesional de un determinado campo de intervención. Esto se debe a que:

Los nuevos paradigmas de las ciencias abrieron camino a lo que hoy conocemos como las *perspectivas de la complejidad, la intersubjetividad y la interpretación*, enfoques teórico-epistemológicos cuyo abordaje y profundización nos posibilitan salir del estrecho cerco conformado por las matrices hegemónicas de la profesión: el positivismo y el marxismo. Estas miradas implican formas novedosas de pensarnos a nosotros mismos como sujetos, de plantear los conocimientos que producimos y de valorar el mundo que construimos (González, 2015, p.24).

Si hablamos de intervenciones en el campo de la Salud Mental desde un Enfoque de Derechos, es inevitable abordar la importancia de la interdisciplina e intersectorialidad. Considerar la salud mental como un campo complejo, multicausal, intersectorial y dinámico, implica reconocer que “involucra y compromete a distintos actores sociales, saberes y disciplinas, cuya articulación es fundamental para llevar adelante el proceso de transformación que se pretende” (Ley 26.657, 2010, art. 33).

Hablar de interdisciplina significa situarse necesariamente en un paradigma pos positivista, que en el campo de Salud Mental, permite cambiar la perspectiva de entender al sujeto como mero objeto de intervención para reconocer los padecimientos psíquicos como problemas complejos. Por esta razón, es fundamental trabajar ‘con, y no para’ el usuario, en la comunidad, y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial.

Tomando como base las aportaciones teóricas de Alicia Stolkiner, la interdisciplinariedad surge cuando se trabaja en equipo, en especial cuando implica personas de distintas áreas y funciones con distintos conocimientos, “en un contexto donde la tendencia sea a la integración” (Stolkiner, 2005). Recalcando que una condición especial para que exista la interdisciplinariedad es la creación de un clima de cooperación, en donde predomine una buena comunicación, diálogo entre todos, en tanto, requiere de un trabajo sostenido y constante. Como afirma Nora Elichiry

(1987), “una cooperación ocasional no es interdisciplina” (p.336), ya que se requiere de una actitud de “cooperación recurrente”.

La interdisciplinariedad es aplicable a una variedad de problemáticas, como la abordada en este escrito, relacionadas con contención ante situaciones de violencia, maltrato, abuso, vulneración de derechos. Estas problemáticas requieren de la intervención de equipos conformados por especialistas y profesionales, que trabajen conjuntamente hacia su resolución poniendo especial énfasis en la restitución de derechos de los adolescentes, en este caso en particular.

Asimismo, resulta fundamental resaltar que este trabajo en equipo debe desarrollarse en un marco de cooperación intersectorial, es decir, en conjunto con otros actores implicados, en forma sostenida.

Moreno (2022), refiere a que la ética debe orientar nuestra práctica. A partir de ello propone que cada intervención que realicemos trascienda lo técnico y el derecho para enfocarse en una práctica ética, dando posibilidad de llevar adelante prácticas subjetivantes, sosteniendo que “cualquier persona adulta que se vincula significativamente con un niño o niña tiene la posibilidad de producir marcas en su constitución subjetiva” (Moreno, 2022, p.95).

No debemos olvidar que toda intervención es política – epistémica, ya que en cada práctica subyace una concepción de sujeto y de salud. Como profesionales de salud, ejercemos modos de poder, por lo que nuestras prácticas no son inocentes. Desde un enfoque de derechos humanos, pretendemos recuperar el carácter subjetivante de nuestras prácticas y reivindicar el papel del Estado como aquella institución que tiene la potencia y la responsabilidad de garantizar el acceso a todos los derechos a sus ciudadanos.

Como señala Floresta Diana (2021):

El enfoque de derechos debe orientar su hacer [...]. Es una perspectiva fundamental como estrategia para abordar problemáticas de pobreza, discriminación y exclusión social generadores de sufrimiento subjetivo, que están presentes en los ámbitos donde se desarrolla la práctica profesional referida (p.48).

No debemos olvidar, que los profesionales que abordan este tipo de problemáticas sociales, son ciudadanos adultos, que cumplen una función social en relación a la salud mental, aún más en ámbitos jurídicos.

Tomando como referencia las nociones de Rovere (2011), surge la idea de considerar las intervenciones interdisciplinarias, como un recurso humano, que abren la posibilidad de contar con especialistas a quien recurrir ante determinadas problemáticas. Y que, organizadas pueden hacer que cosas nuevas ocurran. Como dice Rovere Mario (2011), una puesta que se basa en el “*saber hacer*” (p.1).

Ceremonias mínimas³

Si hablamos de intervenciones, resulta imprescindible considerar ese ‘hacer cotidiano’ que Mercedes Minnichelli denominó como *ceremonias mínimas*. Prácticas con carácter de invención, “creadoras de condiciones de posibilidad subjetivantes” (Minnichelli, 2013, p.3).

Esto implica necesariamente entender que el ‘poder-hacer’ no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva, sino que se sostiene en detalles mínimos: en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en lazo con otros.

Por eso, al pensar en intervenciones que permiten introducir al adolescente en un lazo filiatorio, es fundamental centrarnos no solo en la co-creación de dispositivos interdisciplinarios e intersectoriales, sino también en esas pequeñas acciones de la cotidianidad, del día a día, que generan condiciones de subjetivación. En definitiva, se trata de pensar lo que cada uno de nosotros hace por y para ese sujeto y el grupo.

Mercedes Minnichelli (2013) plantea:

Llamaremos ceremonias mínimas al dispositivo clínico-metodológico, clave y llave para múltiples intervenciones posibles. Nos servimos de ellas más que como un concepto que admite una única definición, como una metáfora, es decir, un dispositivo para habilitar alternativas de intervención no convencionales (p.3).

Las ceremonias mínimas pueden pensarse como actos pequeños que se repiten en la cotidianidad mediante dichos o hechos. “No se trata de la grandilocuencia ni de la solemnidad, sino de pequeños actos que conservan las características propias a las grandes ceremonias, aunque pasan inadvertidas en la vida cotidiana” (Minnichelli, 2013, p.7).

La autora en su escrito, expresa:

Las *ceremonias mínimas*, no se definen entonces ni por el tamaño, ni por la envergadura de un acto, sino por el contrario, se trata de otorgarle a los pequeños actos el carácter de grandes acciones que se van enlazando entre sí, gestando nuevas redes discursivas y fácticas [...]. En este sentido, destacamos como por ellas se puede acotar la lejanía de lo macro-social, que produce como efecto impotencia e incapacidad, para hacer frente a la complejidad de variables que atentan contra las condiciones de subjetivación, recuperando márgenes posibles de intervención, rescatando las posibilidades de sujeción de lo humano a la cultura, *haciendo de lo dicho, otros decires*. (Minnichelli, 2013, p.7)

³ Minnichelli, M. (2013) Ceremonias Mínimas. Rosario: Homo Sapiens Capítulo 2

Mecanismos de Filiación: configurador de subjetividades.

“El sufrimiento propio de la catástrofe es el sufrimiento de aquel que no puede pensar con otro, no se puede componer con otro, ni puede dialogar con otro.

Cualquier estrategia de intervenir en la catástrofe es entonces una estrategia de ligadura, de cohesión, de búsqueda, de modalidades prácticas que permitan componer”

Cristina Corea, 2002.

Conceptualización de filiación.

En la Real Academia Española (RAE) se define filiación como;

Filiación (del lat. *filiatio*, -ōnis): Acción y efecto de filiar (registrar en documentos oficiales ciertos datos personales). Conjunto de los datos personales de una persona, tales como nombre, apellidos, fecha y lugar de nacimiento, nacionalidad, etc., que constan en registros oficiales. / Relación de parentesco entre padres e hijos / Dependencia que tienen algunas personas o cosas de otra u otras principales. Pertenencia de un individuo con un partido o facción política. / Lazo de parentesco que une al hijo con sus padres. Puede ser legítima, natural y adoptiva. / Raíz: *Philia* forma sufija del griego *philia*, amistad / forma prefija del latín *filium*, hilo / *filiar*: tomar la afiliación a uno / inscribirse o hacerse inscribir. (RAE, 2023).

Desde esta perspectiva, y en consonancia con Legendre (1966), es posible interpretar la filiación como un mecanismo de designación jurídica que confiere un estatuto al sujeto humano dentro del orden social. Este concepto se vincula con el ‘don del nombre’, con que cada uno tenga su lugar de pertenencia a una familia, el lugar simbólico de hijo de...

En relación con esto, Minichelli (2004) reflexiona:

El acto de nominación de un nuevo niño en nuestra cultura se plantea en un doble movimiento, que inscribe un nombre propio a ese nuevo ser, y un nombre en tanto hijo de... [...]Dicha inscripción filiatoria se efectiviza jurídicamente en un ritual social burocrático administrativo: *la inscripción en el registro civil*. Inscripción que da existencia legal al nuevo integrante de la especie. Inscripción que el texto de la CIDN establece como derecho a un nombre, a una nacionalidad. Derecho a la identidad (p. 99-100).

Este ritual social, cabe señalar, no es sin consecuencias subjetivas.

Es por eso que filiación no se reduce al estatuto jurídico, más allá de esta concepción podemos ampliar el horizonte de referencias, considerando que la filiación involucra dimensiones subjetivas y sociales que trascienden la mera formalización de un parentesco.

Giberti (2005) habla de filiación a partir de la postura de Aristóteles. En ‘Ética a Nicómaco’, *“philia* abarca todo tipo de relación o de entendimiento sostenida por lazos de afecto amoroso

(tierno y cariñoso), incluye relaciones diversas: la relación apasionada entre amantes, el cariño entre padres e hijos, la concordia civil entre conciudadanos, y la amistad” (p.3).

Entre los griegos aún hay un más alternativas para pensar el concepto; hablar de filiación convoca la denominada *huithesia*, “ceremonia que se llevaba a cabo a los trece años de los hijos varones, circunstancia en la que se le concebía la filiación y adquiría plenos derechos (Giberti, 2005, p.3).

Lo que lleva a concluir que, el lugar de los NNyA no es ajeno a las formas de inscripción social ceremonial, es decir formas filiatorias en la cultura a la que llegan y son recibidos.

Así, la filiación puede ser entendida como una inscripción en el tejido simbólico y social, que le otorgan al sujeto un lugar, permite reconocerse como parte de una historia genealógica y cultural específica, configurando una identidad subjetiva y un sentido de pertenencia.

Filiación y lazo social

Resulta interesante pensar a la filiación como “el procesamiento singular que un sujeto hace de su pertenencia a un linaje, un grupo, una genealogía” (Freud, 1921, p.67). Es en 1921, cuando Freud en su texto “*Psicología de las masas y análisis del yo*”, define al individuo “como miembro de un linaje, de un pueblo, de una casta, un estamento, de una institución, o como integrante de una forma de masa durante cierto lapso y con determinado fin” (Freud, 1921, p.68).

Esto nos permite interpretar el lazo filial como lazo social; como el lugar que una cultura le hace a otro, que en otras palabras, es el lugar que una cultura les hace a las diferencias, a la alteridad.

Álvaro (2017) contribuye con su aporte al mencionarnos qué;

El lazo social refiere a un modo particular de ser o estar con los demás, que tiende a la asociación antes que a la disociación y que supone de antemano individuos dispuestos a entablar relaciones con otros individuos, ya sea por inclinación natural, ya sea por necesidad o interés (p.100).

En consecuencia, el concepto de filiación adquiere relevancia en tanto “es un llamado al sujeto a ocupar un lugar en la cadena generacional” (Lampugnani, 2016, p10), y los modos de darle consistencia a esa ligadura tienen en distintas épocas configuraciones socioculturales que los refuerzan y promueven.

Lampugnani (2019) plantea:

La filiación requiere de la vida en común, de relaciones inmediatas en las que la mirada del Otro establece los modos de reconocimiento de la identidad, y esta incorpora el sistema de normas que regulan los comportamientos prácticos. El sujeto de la comunidad posee así una subjetividad fuertemente ligada al territorio de vida (p.44).

Esta misma autora, también expresa que esta perspectiva que entiende la filiación como “entrada en la cultura a través de una escena sancionada por el cuerpo social” (Freud, 1914, como

se citó en Lapugnani, 2016) permite conceptualizarla como el “resultado de un montaje normativo-institucional que asigna a un individuo un lugar respecto de las generaciones y la sexualidad, adjudicándole el estatuto de hijo” (Lapugnani, 2016, p.67). Donde lo colectivo, constituye el marco que habilita, sostiene o impide la estructuración de sujetos a un lazo. Esto requiere la construcción de montajes jurídicos-administrativos y de intervenciones estatales, que según Royer de Garcia Reinoso (2005) se denomina como “las instancias públicas”.

Filiación y subjetividad

Desde hace algunos años, se plantean teorías que integra la noción de subjetividad desde un sentido más amplio, uniendo dialógicamente una dimensión social que se articula con las dimensiones biológica y psicológica; pensando al sujeto desde una configuración compleja.

La subjetividad hace referencia a la singularidad humana, “producto de un entrecruzamiento entre la constitución psíquica y las condiciones socio históricas, económicas y culturales en que se engendra el sujeto social” (Bleichmar, 2005, p.3). Es la resultante de un interjuego entre lo intrapsíquico, intersubjetivo, y el contexto histórico, socio político y cultural en el que se constituye el sujeto.

Desde un inicio, Sigmund Freud (1921) abocó su interés a pensar la relación entre los hombres y los diversos posicionamientos subjetivos que cada ser humano adopta frente al semejante. A lo largo de su obra, el padre del psicoanálisis, pone de manifiesto la importancia de lo social en el sujeto e insiste que la condición del ser humano es indisociable de la relación con los otros.

Silvia Bleichmar (2003) en su conferencia “*Acerca de la subjetividad*” explica que la producción de subjetividad no sería un concepto propiamente psicoanalítico, sino sociológico. La producción de subjetividad de acuerdo a lo manifestado por la autora, hace al “modo en el cual las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar” (Bleichmar, 2003, p4).

Se trata de entender entonces, la filiación como una función organizadora de subjetividad, una consideración que lleva a entenderla como el “modo de institución de las diferencias en la serie genealógica, y refiere al forzamiento, marcaje institucional que hace de un individuo, otro”. (Legendre, 1996, como se citó en Lampugnani, 2015).

La filiación es un modo de ordenamiento que liga y desliga del otro, constituyendo el agujero que alojará al sujeto en el marcaje humano.

Lampugnani (2019) sostiene que desde una perspectiva psicoanalítica;

Se puede pensar la función de filiación como una función institucional, que organiza un orden de asimetría en el lazo social, un orden genealógico y que hace salir al sujeto del acoplamiento totalizador (p.38).

No obstante, sabemos, que existe un tiempo privilegiado para que estas operaciones de inscripción se constituyan. Ese tiempo es la infancia. “El cachorro humano necesita ser investido

amorosamente con un nombre, necesita ser reconocido como otro y admitido en un ritual social. Esos actos demarcarán la hiancia que alojará al sujeto en el linaje humano” (Lampugnani, 2019, p.38).

Esta autora, afirma:

La posibilidad de un sujeto de constituirse, está en relación a las relaciones o referencias que lo reconozcan como tal, muchas veces, puede estar en lo que lo gestó: su grupo familiar o lo que representa para él su grupo familiar; en su grupo ampliado de referencias y en el caso que no sea así, puede estar en nuevas formas de referencias, siempre y cuando respeten su historia y permitan preguntas (Lampugnani, 2019, p.46).

Esta reflexión de Lampugnani, nos convoca a considerar la filiación como la llave para pensar las funciones institucionales y las transferencias en juego, analizando las estrategias de poder que operan en dichos procesos de subjetivación.

Filiación en contextos vulnerables

Vemos que cada vez más el número de las personas vulneradas aumenta y se profundiza la distancia que los separa de formas de participación común a la vida social.

Castell (1995), si bien reconoce que efectivamente en la actualidad hay *sujetos “in”* y *sujetos “out”*, dice que, ni habitan diferentes mundos, ni nacieron en dicha condición. Por ello, el deja de lado la idea de exclusión como estado, para hablar de vulneración, como proceso. Porque “la exclusión se normaliza y, al hacerla, se naturaliza. Desaparece como ‘problema’ para volverse apenas un ‘dato’” (Gentili, 2000, p.29).

Hablar de exclusión cristaliza el sentido en relación a situaciones que pierden su real sentido si no se las contextualiza, si no se las analiza al interior de una trayectoria social. Este aislamiento situacional promueve a la falsa idea que describe al excluido como sujeto marginado desde siempre, cuya situación se reproducirá irremediable y naturalmente de generación en generación [...]. Esta mirada reconoce en el llamado “excluido” una incapacidad personal previa que lo instala por fuera del circuito formal. Visto así, el concepto de exclusión se vuelve una trampa que oculta situaciones y condiciones que dan cuenta del resquebrajamiento que caracteriza a la sociedad hoy. (Castell, 2010, p.30)

Se trata de pensar, que la vulnerabilidad no es solo la precarización de recursos, sino también “la fragilización de soportes relacionales que aseguran la inserción en un medio en que resulte humano vivir” (Castell, 1995, p.2).

Para Baños (2007) ciertas condiciones sociales, como el desamparo social, la marginalidad, atentan contra las posibilidades de filiación, ya que “reenvían a una posición de anonimato, de ruptura del lazo filiatorio que vuelve intercambiables a los sujetos borrando su singularidad” (Baños, 2007, como se citó en Lampugnani, 2013).

En este contexto, aquellos NNyA que son alojados en las RSE, lo son en virtud de una medida de protección excepcional. Dichas medidas se fundamentan, entre otros motivos, en la situación de derechos vulnerados que atraviesan estos sujetos. Este término de vulnerabilidad, abarca situaciones de extrema violencia, abuso sexual, incesto, hasta carencias materiales, de vivienda, y violencia de género.

Mercedes Minichelli, en su Libro *“Infancias públicas, no hay derecho”* sostiene que;

Si bien todo padre y toda madre tienen derecho, y a su vez están obligados legalmente, de inscribir el nacimiento de su hijo, y todo niño requiere ser identificado por Otro y por otros, esto no siempre es así, y ese Otro, *tesoro de los significantes* familiares, no da lugar al nuevo ser en advenimiento de inscribirse en el rebaño humano [...]. Cuando los representantes paternos del sujeto no ejercen, por las más diversas razones, su función, esta se desplaza y el niño empieza a ser inscripto en una genealogía de inexistencia (Minichelli, 2004, p.100).

Ahora bien, es importante destacar que no hay una relación causal entre el Otro y el sujeto, sino un acto de lectura que pone en juego la responsabilidad subjetiva. Lampugnani (2019) propone que “no puede pensarse al sujeto como una reacción, sino como una respuesta de las marcas del lazo filiatorio, lazo que liga y desliga a la vez” (p.39).

No obstante, “las instituciones también puede servir de soporte, o balizamiento para que un sujeto encuentre las marcas que lo filian, pero para ello deberemos interrumpir lo mecánico agujereándolo aunque sea con una pregunta” (Lampugnani, 2019, p.48).

Rosario Telleria (2018) sostiene;

Es la figura de un adulto, sean o no sean los padres, que como tal asume una posición determinada en el lazo con el otro quien, mediante el sostén cotidiano– convivencial y el acompañamiento en el crecimiento del niño, niña y adolescente, puede instituir la función de filiación. (p. 100).

En el caso de que el NNyA hubiera sido objeto de un ataque a la filiación, la medida de protección excepcional es necesaria pero no suficiente. “No alcanza para ordenar las responsabilidades adultas en juego. Es necesario un tratamiento social institucional que garantice que lo ocurrido no vuelva a suceder. Ofreciendo lazos protectivos que incluyan la posibilidad de establecer la responsabilidad penal de los adultos” (Lampugnani, 2019, p.47).

“Cuando la mirada se normaliza las cosas pasan.

Nos desgarran los discursos de los niños vulnerados,

pero estamos acostumbrados a que algunos estén descalzos,

que pidan en la calle, que no estén contentos, que no tengan sus cosas propias.

En estos niños, pareciera que no es vital tener cosas que si lo es para los ‘otros niños’”.

Marisa Paira, 2023.

Capítulo III: Contextualización

*"Actuar sobre la realidad y cambiarla aunque sea un poquito,
es la única manera de probar que la realidad es transformable".*

Eduardo Galeano, 1990.

Paradigma de Derechos Humanos.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas sancionó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, marcando un hito en la historia ante el reconocimiento y protección de derechos fundamentales.

Tal como lo comenta Márquez (2017), esta declaración surgió en respuesta a las atrocidades de la Segunda Guerra Mundial, incluyendo la pérdida de millones de vida, destrucción de bienes, y el sufrimiento de muchos civiles, además de la aplicación de prácticas genocida y crímenes de lesa humanidad durante el régimen nazi.

En Argentina, la reforma constitucional de 1994 incorporó en el Art.75 inc. 22, los Tratados Internacionales de Derechos Humanos. Incorporación que permitió el reconocimiento de derechos a sujetos históricamente marginados o vulnerados, como NNyA, mujeres, personas con padecimiento mental, colectivo LGTBQ+, entre otros.

El enfoque de derechos “se basa en la posibilidad de una lectura de las necesidades en términos de derechos, que permitan al portador de necesidades, percibirse y organizarse como un sujeto de derechos” (Cañete, 2022, p.33). Lo cual implica atender las necesidades ya no como meros requerimientos, sino como derechos que deben ser protegidos y garantizados.

Como señala Nikken (2010);

Los derechos humanos son atributos inherentes a la persona. Referidos al reconocimiento de que toda persona humana, por el hecho de serlo, es portadora de atributos autónomos que deben ser reconocidos y protegidos por el Estado. La noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado [...].

Estos no necesitan ninguna adjudicación por parte del Estado, sino que cuya función es de reconocimiento, respeto y protección. (Nikken, 2010, p. 55).

Así lo señala Floresta Diana (2021) el “enfoque de derechos es un concepto teórico-operativo que permite definir las obligaciones del Estado en relación a los derechos humanos” (p.48). Asimismo afirma, que “es una perspectiva fundamental como estrategia para abordar problemáticas de pobreza, discriminación y exclusión social generadores de sufrimiento subjetivo, que están presentes en los ámbitos donde se desarrolla la práctica profesional referida” (Floresta, 2021, p.48).

En Argentina, el Paradigma de Derechos Humanos, cuenta con un marco normativo amplio que sostiene las prácticas. Ejemplos destacados incluyen la Ley N°26.061 “Ley de Protección

Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes”, sancionada en 2005; Ley N°26.206 “Ley de Educación Nacional”, sancionada en 2006; Ley N°26.657 “Ley Nacional en Salud Mental”, sancionada en 2010, entre otras.

Un marco normativo, que representa un avance hacia una sociedad que trabaja por la defensa de los derechos humanos en todos los niveles y ámbitos de intervención profesional.

Del Paradigma Tutelar al Paradigma de Protección Integral: un recorrido histórico en materia de infancia y adolescencia.

La visión acerca de las niñeces y adolescencias, así como las creencias e ideas asociadas, no son ‘naturales’ sino ‘construcciones sociales’ con un origen socio-histórico.

Montaña Alejandra, et al. (2022) en su escrito plantean que, “estas visiones se transforman a medida que surgen avances científicos, cambios socio-políticos, culturales, económicos y se implementan políticas públicas que impulsan el reconocimiento y restitución de derechos para NNyA en clave de Derechos Humanos” (p.28).

No existen dudas, que en Argentina, a partir de la sanción de la Ley N°26.061 “Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes” de 2005, se consolida un nuevo paradigma que llegó para quedarse: *Paradigma de protección integral*. No obstante, este cambio hacia un enfoque de derechos y protección de las infancias y adolescencias comienza a gestarse mucho antes.

Durante mucho tiempo, el país se rigió bajo un paradigma llamado ‘*Paradigma Tutelar*’, enraizado en una forma de mirar a la niñez y adolescencia como *menor - objeto de intervención*. NNyA vistos como “personitas inmaduras e incompletas” (Montaña, et al., 2022, p.29) que, por tanto, deben ser cuidadas o controladas por el Estado hasta alcanzar su pleno desarrollo físico y/o moral.

Es en 1919, cuando se sanciona la *Ley N° 10.903 de Patronato de Menores*. Esta ley, establecía la regulación tutelar de los menores en ‘riesgo material o moral’.

Montaña,et al. (2022) dicen:

La llamada “*Doctrina de Situación Irregular*”, tiene la particularidad de aplicarse a niñas, niños y adolescentes menores de 18 años de edad, que viven en situación de vulnerabilidad, riesgo, o en infracción ante la ley, se basa en la idea de que es necesario proteger a niños y niñas, a través de una tutela organizada por las instituciones del Estado que ‘reeduca’, ‘resocializa’ al niño o a la niña separándolo de manera inmediata del ámbito que contribuye a la ‘desviada formación’, con el pretexto de evitar que se convierta en un/a delincuente cuando llegue a la adultez.

[...] El Estado tendría así la función de hacerse cargo de ellas y ellos, de convertirse en tutor, a través del juez de menores, quien cumple el rol de “un buen padre de familia”. (p.30-31)

Esta concepción, supuso la “tutela judicial” de niños/as y adolescentes considerados en situación de abandono o peligro material o moral, profundamente arraigada a prejuicios que sostenían que las ‘familias pobres’ no eran aptas para criar a sus hijos, sea porque no podían, o no querían hacerse cargo de ellos. “Estos procesos fueron criminalizando las infancias y juventudes de los sectores menos favorecidos” (Montaña et al., 2022, p.31).

Desde esta mirada, cobra fuerza la categoría de ‘*menor*’ (más allá del criterio cronológico que existe desde el Derecho Romano), en tanto “esos niños, niñas y adolescentes dejaban de serlo a partir del momento en que eran *elegidos* para ser tutelados. Por efecto de esta selección, se convertirían en menores” (Daroqui y Guemureman, 1999, p. 37).

Por su parte, completan el cuadro legislativo de la época, las leyes que componen el *Régimen Penal de Minoridad*: Ley N° 22.278 y Ley N° 22.803, sancionadas en 1980; con el fin de fijar, en principio, la punibilidad a los 14 años, criterio que luego fue modificado, estableciendo como edad límite los 16 años.

En 1989 se sanciona la “*Convención Internacional de los Derechos del Niño*”, con ello se empezó a hablar de los NNyA como *sujeto de derecho*, lo cual implicó un cambio paradigmático en la concepción de infancia y adolescencia. Como bien señala García Méndez (2004) la “Convención constituye, sin lugar a dudas, un cambio fundamental determinando una percepción radicalmente nueva de la condición de la infancia” (p.65).

Tal como plantea Salomone (2013), “esta convención reconoce los derechos de los NNyA., y todos los Estados parte, están obligados a respetar los derechos de la infancia recogidos en dicha Convención y hacerlos cumplir” (p.210).

Específicamente en Argentina, la CIDN es ratificada en 1990, e incorporada en la reforma Constitucional de 1994. Con ello, nuestro país ingresa al nuevo modelo legal de protección de derechos, conocido como “*Protección Integral de Derechos del NNyA*”.

Aun así, en aquel entonces, continuaban vigentes las leyes que respondían a una lógica tutelar, mencionadas anteriormente, Ley N° 10.908 “Ley de Patronato” y “Régimen Penal de Minoridad”. Esta situación provoca una colisión legal, pues coexistían, por un lado, normativas alineadas con el paradigma tutelar que concebía al NNyA en categoría de menor, y por otro, el reconocimiento de un nuevo paradigma establecido por la CIDN, el cual entiende al NNyA como sujeto pleno de derechos.

Daroqui y Guemureman (1999) sostienen que;

Con esta incorporación de la Convención de los Derechos del Niño a la Constitución Nacional, promovió que se considerara insostenible la continuidad de esas leyes y se

instaló la prioridad de reformarlas, cambiarlas y sustituirlas por leyes que respetaran los preceptos de dicha convención. [...] El objetivo no se ha cumplido y una de las dificultades para lograrlo se debe a los conflictos entre los diferentes institutos llamado patronato: justicia de menores, consejo de menores, ministerio público; y además claro está, por problemas de jurisdicciones y falta de presupuesto (p.66).

Sostienen también que entre 1994 y 1999 se crearon proyectos de reforma, en dónde, todos los proyectos de ley, aunque apelen a la convención y a un nuevo paradigma, y la repetición de la palabra “*sujetos*” y “*derechos*”, se encontraba muchas veces por detrás, la difícil renuncia a lo tutelar y a la consideración del niño ya no como objeto de intervención.

Quince años después de la ratificación de la CIDN en la Constitución Nacional, y ante la colisión legal que esto generaba, surgió la necesidad de sancionar, en 2005, la Ley Nacional N° 26.061 “*Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*”. Esta ley buscaba introducir cambios significativos en el marco legislativo en materia de infancia, derogando la Ley Agote; sin embargo la misma no reguló en materia penal.

La nueva concepción vino a subvertir la tradición tutelar, fundada en las nociones de ‘desvalimiento, desprotección e incapacidad’, tomadas como rasgos distintivos de la infancia.

Al respecto Salomone (2013) afirma:

Mientras el paradigma tutelar se centra en la idea de niño como objeto de protección y tutela, el nuevo paradigma supone la protección de los derechos de los menores de edad, considerados sujetos activos. El nuevo estatuto del niño se articula íntimamente a la noción jurídica de autonomía progresiva contemplada en el nuevo paradigma (p.210).

Este nuevo paradigma, por tanto, promueve el reconocimiento progresivo del NNyA como titulares de derechos. Asimismo, implica una modificación en las prácticas de cuidado, orientadas a promover, respetar y restituir derechos que anteriormente habían sido ignorados.

Por su parte, la Provincia de Entre Ríos, a partir del 2008, se adhiere a respectivo paradigma mediante Ley N° 9.861 “*Ley de Protección Integral de los Derechos del Niño, Adolescente y Familia*”.

Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los NNyA

La creación del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de los NNyA, se origina en el marco del nuevo *Paradigma de Protección Integral*, el cual ha sido previamente mencionado.

En la Ley Nacional N°26.061 se postula que este sistema se encuentra conformado por;

[...] todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes (Ley Nacional N° 26.061, 2005, art.32).

Estos organismos y entidades se estructuran en diversos niveles jurisdiccionales:

A nivel nacional tendrá lugar la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), recientemente reorganizada y denominada como “*Subsecretaría de Políticas Familiares*” tras el ‘ajuste estructural’ impulsado en 2024 por la actual administración gubernamental.

A nivel provincial, se encuentra el *Consejo Provincial del Niño, Adolescente y Familia* (COPNAF), cuyos objetivos de trabajo son:

Reconstruir y consolidar el COPNAF como Organismo rector en la materia, adecuando las actuales estructuras a los nuevos paradigmas de atención a la niñez y adolescencia.

Descentralización y municipalización de la gestión, adoptando criterios de trabajo compartidos con las gestiones locales (municipios), para la ejecución de los nuevos programas como para los que se reconviertan.

Fomentar el protagonismo de la sociedad civil promoviendo la participación de las familias y de organizaciones de base en la operatoria de los programas, creando una Red Primaria de Centros y Entidades Comunitarias dedicados a la promoción y la protección de los derechos de la niñez, adolescencia y familia. (COPNAF, 2024)

Por último, a nivel local, en la Ciudad de San José, se encuentra el *Área de Niñez, Adolescencia y Familia* (ANAF). Esta es una instancia que se creó como parte de políticas de descentralización territorial del COPNAF. En la localidad, el área cuenta con equipos técnicos que se encargan de “realizar programas, servicios y acciones; trabajando articuladamente con redes locales – áreas municipales, escuelas, centro de salud, hospitales, clubes, iglesias – con el propósito de generar espacios de promoción, prevención, asistencia y restablecimiento de los derechos de los NNyA” (Richard, 2020, p.1).

Algunas consideraciones respecto a medidas de protección integral: la Medida de Protección Excepcional

Las *medidas de protección integral* a los NNyA, se sustentan en los principios de protección y el interés superior, consagrados en la CIDN. Estos principios “imponen a los Estados la obligación de adoptar medidas administrativas, legislativas, sociales y educativas que restituyan y/o protejan los derechos vulnerados de los NNyA” (Unicef, 2006, p. 16).

Específicamente el Art.33 de la Ley N°26.061 *Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes* establece que;

Las *medidas de protección integral* son aquéllas emanadas del órgano administrativo competente local ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de uno o varias niñas, niños o adolescentes individualmente considerados, con el objeto de preservarlos, restituirlos o reparar sus consecuencias. [...] La amenaza o violación a que se refiere este artículo puede provenir de la acción u omisión del Estado, la sociedad, los particulares,

los padres, la familia, representantes legales, o responsables, o de la propia conducta de la niña, niño o adolescente (Ley Nacional 26.061, 2005. Art. 33,).

En este contexto, se entiende por medidas de protección a cualquier “acto jurídico reparatorio o restitutivo de derechos vulnerados, como, por ejemplo, procurar al niño un espacio educativo, atención médica, psicológica, trabajar los vínculos familiares, etc” (Floresta, 2017, p.49); con el fin de garantizar su atención, acompañamiento y bienestar.

Entre las distintas medidas de protección, es relevante poner énfasis en las denominadas ‘medidas excepcionales’:

Las medidas excepcionales, son aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio. Tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias. Estas medidas son limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen (Ley N° 26.061, 2005, Art. 39).

Conforme a la Ley, las medidas excepcionales son procedentes solo después de que se hayan agotado todos los recursos disponibles para garantizar los derechos de los NNyA.

El Art. 41 de la Ley N°26.061 (2005), estipula que la permanencia temporal en ámbitos alternativos debe realizarse privilegiando la búsqueda de personas cercanas al NNyA, ya sea a través de parentesco por consanguinidad, afinidad u otros lazos familiares y/o comunitarios. El recurso de modalidades de cuidado residencial, se reserva únicamente como último recurso y por el menor tiempo posible.

En estos casos, el alojamiento de los NNyA en un dispositivo de cuidado, se limita a un periodo de 90 días, con posibilidad de prórroga si las condiciones que originaron la medida persisten.

Residencias Socioeducativas: Definición y Rol en la Protección de Derechos en NNyA

Las Residencias Socioeducativas, se constituyen como dispositivos claves en la implementación de políticas de protección integral en NNyA, que debido a situaciones de vulneración, sea por “incumplimiento de los deberes y/o responsabilidades de cualquiera de las instituciones del Estado, familias, etc.” (Mendez, 1994), los NNyA requieran un espacio de cuidado alternativo.

En estos casos, y bajo el marco normativo anteriormente mencionado, se regula la separación de los NNyA de sus medios familiares, cuando según diagnóstico institucional, no cuentan con referentes afectivos que puedan contenerlos, alojarlos y/o cuidarlos.

Las RSE proponen a los y las adolescentes un espacio alternativo de convivencia cuando en su núcleo familiar se encuentran amenazados o vulnerados efectivamente sus derechos (maltrato, abuso sexual, negligencia de algún tipo, situaciones de consumo problemático,

situación de calle, conflicto con la ley, ausencia de figuras de cuidado, entre otros), hasta tanto se evalué la implementación de otras medidas tendientes a preservarlos o restituirlos. Por lo tanto la permanencia en la RSE debe ser breve y acotada en el tiempo (Richard, 2020, p.2)

En este contexto, las RSE “garantizan no solo la satisfacción de necesidades básicas, sino también el acceso a derechos fundamentales como la educación, salud, salud mental, identidad y desarrollo pleno” (Brenes Villalobos, 2013, p.54).

En la Provincia de Entre Ríos, el COPNAF cuenta con veintinueve RSE, de las cuales dieciséis son RSE para primera infancia, de 2 a 12 años, y trece son destinadas a adolescentes entre 13 y 18 años; entre ellas, se encuentra la *Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”* ubicada en la Ciudad de San José, Dpto. Colón; la cual es objeto de estudio en la presente investigación.

Acerca de la Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”.

La información aquí desarrollada deriva de entrevistas realizadas con la directora de la RSE, quien además, es directora del ANAF San José, y quien participó como co-creadora en el proyecto de su fundación. Asimismo, hemos incorporado datos recopilados de entrevistas con la coordinadora y personal que trabaja en la RSE. Además, se integra información proveniente de documentación institucional.

La Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”, es una institución de reciente creación, inaugurada en mayo de 2021. Ubicada en la ciudad de San José, Provincia de Entre Ríos, se constituye como la primera RSE en el Dpto. Colón.

Según lo relatado por la directora de la RSE, la institución surge como respuesta a la necesidad de contar con un espacio de protección y contención para niños y adolescentes en el Departamento Colón. La iniciativa comenzó cuando ella, junto a la coordinadora departamental de COPNAF, en aquel entonces; dieron cuenta de la falta de residencias en la zona, lo cual impactaba en los trabajos de intervención realizados a NNyA en situación de vulnerabilidad.

“Uno veía que las residencias para adolescentes estaban muy lejos, y además, eran de las que menos había en la provincia, y siempre colapsadas. Colón era uno de los pocos departamentos de la provincia que no contaba con ningún tipo de residencia; si existían jardines maternos, centro educativos, donde se hacían convenios municipales junto al COPNAF, también centros de día donde los gurises podían ir en contraturno de la escuela, pero no había una RSE como tal, una deuda que siempre quedaba pendiente” (Entrevista 1).

La propuesta fue presentada en varias instancias, y se fue consolidando en un proceso que involucró diferentes gestiones del COPNAF. Inicialmente en 2019, las autoridades del organismo asumieron el compromiso de trabajar en la creación de dicha RSE, sentando las bases para el desarrollo del proyecto. Posteriormente, en articulación con la nueva gestión del organismo, y en

colaboración con la intendencia de la ciudad se concretó la iniciativa. A partir de esto, quien era directora en el ANAF San José y Coordinadora departamental de COPNAF, comenzaron a diseñar un proyecto, el cual fue aprobado tiempo después.

Esta RSE es para adolescentes y de carácter mixta, lo cual significa que aloja adolescentes entre 13 y 18 años de ambos sexos que debido a situaciones de vulneración de sus derechos, deben ser separados transitoriamente de su familia bajo una medida de protección excepcional, derivado de las distintas ANAFs del departamento: ciudad de San José, Colón, Ubajay, Villa Elisa, Pueblo Liebig, y las comunas de La Clarita, Arroyo Barú y Pueblo Cazes.

La elección de esta franja etaria responde a una demanda específica:

“Las problemáticas de mayor complejidad se presentan en la adolescencia, por eso teníamos que aprovechar, ya que contábamos con disponibilidad económica para la creación de una nueva residencia, era beneficioso dirigirla a este grupo etario con alta demanda” (Entrevista 1)

En cuanto al carácter mixto de la RSE, la directora explica que, al igual que las RSE de niños y niñas que ya existen en formato mixto, parecía oportuno aplicar la misma modalidad para los adolescentes. Una decisión que buscaba evitar la separación de hermanos y hermanas. La Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini” se convierte, así, en la primera residencia de la región que admite ambos sexos, lo cual al decir de la directora *“es un gran desafío, que implica enfrentarnos constantemente a dudas, inquietudes e incertidumbre”*.

La elección del nombre “Sonia Tarabini” para la RSE, fue en honor a una docente local que dejó una gran huella en la Ciudad de San José y alrededores. Sonia, quien había fallecido poco tiempo antes de la inauguración de la RSE, fue una figura muy reconocida y querida por su compromiso con la educación y bienestar de los jóvenes. *“Si hubo una persona que trabajó por los derechos de los gurises, esa fue Sonia. Es un honor que esta residencia lleve su nombre”*, expresó el intendente de San José, Gustavo Bastián, en una nota periodística realizada en 2021.

El equipo consideró que nombrar a la institución en honor a Sonia Tarabini, no solo era un tributo a su labor, sino también una forma de inspirar y guiar la misión de la RSE, buscando transmitir el espíritu de entrega y empatía, promoviendo contención educativa, emocional y social para los adolescentes que transitan por allí.

El edificio actual de la RSE, fue seleccionado tras una extensa búsqueda, debido a que se requería una estructura con características específicas para cumplir con lo propuesto en el proyecto. La directora entrevistada afirmó que ese lugar, fue uno de los últimos recursos disponibles, ya que presentaba algunas limitaciones en cuanto a lo edilicio; pero aun así, se optó por ese espacio, comprendiendo la importancia de poner en marcha la residencia lo antes posible.

En el proyecto, la infraestructura ideal contempla un edificio con espacios diferenciados para distintos usos. Estipula áreas específicas, como una oficina para el equipo de coordinación (director/a, coordinador/a y administrativos), un consultorio destinado a la escucha clínica de los NNyA, cocina-comedor, espacios de uso múltiples (entre ellos sala de juegos, biblioteca, living), habitaciones para 4 integrantes, baño, espacio verde y lavadero. Sin embargo, el edificio actual presenta algunas limitaciones. Según lo relatado por las promotoras de derechos y las visitas al lugar, cuentan con espacios que en su mayoría son compartidos. Las áreas comunes incluyen el patio, la galería, cocina-comedor y el salón donde se encuentra la televisión, que también funciona como biblioteca. Respecto a las habitaciones, aunque están asignadas para varones y mujeres, algunas exceden el número de adolescentes originariamente proyectado. Al decir de promotoras de derecho, *“la RSE es relativamente chica y no dispone de verdaderos espacios para permitir que los jóvenes tengan espacios de privacidad”*.

A futuro, se contempla el traslado de la RSE al edificio “Saúl Izquierdo”, ubicado a las afueras de la ciudad, donde actualmente se encuentra utilizado como oficinas por el ANAF de San José. Un traslado, que supuestamente, permitirá contar con espacio más amplio y adecuado para el funcionamiento de la residencia, ofreciendo mejores condiciones edilicias.

Atento a que la RSE tiene como objetivo fundamental la atención y contención de adolescentes del Depto. Colón que deben ser separados transitoriamente de su familia debido a vulneración de sus derechos; uno de los principales puntos planteados en el proyecto, es

Brindar espacios de contención, protección y escucha para aquellos adolescentes que atraviesan situaciones de riesgo, garantizando su bienestar y favoreciendo su proceso de reintegración social. Trabajar en red entre el equipo de la RSE, ANAF e instituciones locales para garantizar derechos tales como educación, salud, recreación, entre otro. Atender situaciones de MPE solicitadas por Equipos de las ANAF del Depto. Colón u otros departamentos de la provincia (Richard y Bonnet, 2020, p.2).

En cuanto al funcionamiento de la residencia, se busca proporcionar un entorno seguro en el que los y las adolescentes se sientan protegidos y comprendidos.

“Esperamos acompañar, acompañar su proceso. Si bien a veces nos encontramos con quienes no se dejan acompañar, les hacemos saber que estamos acá, por si en algún momento lo necesitan” (Entrevista 3).

El equipo humano que conforma la RSE, está compuesto por Directora, Coordinadora, Asesor legal, Equipo técnico (trabajador social y psicóloga social), ocho promotores de derechos, que debido a la localización, trabajan paralelamente con el equipo del ANAF de San José.

Los roles y funciones de cada uno están definidos de acuerdo a la resolución que regula el funcionamiento de las residencias (Resolución N°0193). El director/a y vicedirector/a se alternan

en la realización de guardias pasivas. Los promotores de derechos trabajan en turnos fijos, y en parejas, manteniendo la misma dinámica durante fines de semana y feriados.

El COPNAF aporta pago de servicios, racionamiento, farmacia, sueldo del Equipo. El municipio se ocupa del pago del alquiler, librería y otros gastos que surjan de la dinámica diaria.

A partir de lo relatado por la directora, en este proceso de configuración y organización, se ha presentado un gran desafío en la contratación de personal idóneo, particularmente en el contexto de surgimiento de una nueva institución que aún no había sido comprendida por la comunidad local, dado que muchas personas de la ciudad no entendían cuál era su fin. Y si bien la resolución vigente, insta a contar con profesionales tales como trabajadores sociales, psicólogos, abogados, y otras profesiones que posean una mirada integral y amplia respecto a los derechos humanos, y la adolescencia; *“fue difícil”* encontrarlos. En la mayoría de los casos, quienes trabajan en la RSE, están en proceso de formación universitaria, otros han completado el nivel secundario, o cuentan con saberes y experiencias relacionada al campo social, por eso se procura estrategias de constante formación y capacitación.

“Es una institución que va a cumplir tres años y entonces te imaginaras que todavía está ahí posicionándose. Los primeros meses fueron complicados, porque la sociedad, el centro de la ciudad de San José no entendía muy bien y pensaba que ahí había huérfanos, jóvenes con consumo problemáticos, jóvenes con conflicto de la ley; que era medio como una especie de penal, de aguantadero. De hecho algunos vecinos del lugar tuvieron algunos temores”. (Entrevista 1)

Al decir de quienes trabajan allí, la RSE aún hoy, continúa en proceso de reposicionamiento, tanto a nivel institucional como social.

Actualmente la RSE aloja a 8 adolescentes, que en algunos casos, están desde los inicios de inauguración. Si bien la Ley N°26.061 establece que la permanencia en las RSE, debe ser excepcional y transitoria; en la práctica esto se extiende debido a la falta de familiares o referentes cercanos que puedan asumir su cuidado.

Capítulo IV: Diseño metodológico de investigación

Tipo de diseño

Desde el enfoque que nos interesa desarrollar, optamos por la modalidad metodológica de *trabajo de campo* para llevar adelante nuestra tarea. En consonancia con la Resolución N°0663 dispuesta por la FHaYCS – UADER, lo consideramos pertinente en tanto permite “articular teoría-práctica a partir de los resultados obtenidos en una aproximación a referentes empíricos” (FHaYCS, 2019, p.5). Siguiendo las palabras de Achilli, E (2001)

El trabajo de campo implica para nosotros, como sujetos que vamos a ‘investigar’ el involucrarnos en una experiencia de extrañamiento y familiarización dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos que nos va modificando como sujetos (p. 2).

Con esta metodología, buscamos aproximarnos al campo de estudio, captando la singularidad de las experiencias de los sujetos involucrados, lo cual permite que emerjan nuevos decires, desafiando y ampliando un imaginario instituido.

Llevamos a cabo una *investigación cualitativa de enfoque descriptivo*.

Desde esta perspectiva, Sampieri, Fernandez y Baptista (2014) destacan que;

La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Sampieri et al, 2024, p. 7)

Siguiendo este lineamiento, Maxwell plantea que en la investigación cualitativa “el tipo de teoría al que se recurre más frecuentemente es la ‘teoría sobre procesos’ que enfoca personas, acontecimientos, procesos y la relación entre ellos”. (Maxwell, 2013, como se citó en Beliveau, 2019). De acuerdo a esto, en nuestra investigación buscamos conocer situaciones, actos, imaginario y discursos predominantes, captando los comportamientos, prácticas de los actores implicados, que se conjugan en el campo.

En cuanto al enfoque descriptivo, lo destacamos en tanto, buscamos “describir cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes en un contexto determinado” (Sampieri, et al., 2014, p.92). Este enfoque nos permite recopilar información detallada, lo que nos facilita construir un panorama completo de nuestro objeto de estudio.

Selección del contexto

En relación a nuestra unidad de estudio, el ámbito en el que desarrollamos nuestro trabajo es la “*Residencia Socioeducativa Sonia Tarabini*”, ubicada en la Ciudad de San José – Entre Ríos.

Este espacio es de carácter ‘*reglado – institucionalizado*’, que en palabras de Achilli (2001) “Son aquellos espacios que implican alguna organización pautada, jerarquizada para acceder. A la cual se comienza solicitando autorización al personal autorizado (p. 2).

Entendiendo que la presente investigación se enmarca dentro del ámbito de salud mental, y en cumplimiento con las normativas éticas estipuladas tanto por el Código de Ética de la Fepra, como el del Colegio de Psicólogos de Entre Ríos, se tomaron todos los recaudos legales y éticos correspondientes, como la implementación de *consentimiento informado* y *secreto profesional*.

De acuerdo con el Código de Ética de la Fepra (1999)

El consentimiento informado es *estar de acuerdo con...* Es una obligación de la práctica ética de todos los psicólogos y psicólogas, en tanto está sustentado en el respeto por la autonomía, entendiendo que “es válido cuando la persona que lo brinda lo hace voluntariamente, y con capacidad para comprender los alcances de su acto” (Fepra, 1999).

En consonancia con esta normativa, a todas las personas que fueron entrevistadas, se les explicó el alcance de la investigación, la finalidad de realizar entrevistas, así como la garantía de que su identidad permanecerá bajo anonimato durante todo el proceso de investigación.

Asimismo, al trabajar con adolescentes menores de 18 años, se actuó conforme a lo estipulado en el Art.641 del Código Civil y Comercial, ejecutando un documento de autorización firmado por los representantes de la RSE responsables de su cuidado. No obstante, es fundamental destacar, que esta autorización no es suficiente por sí sola, sino que además, se brindó a los adolescentes que participarían de las actividades, toda la información necesaria, conforme a que “es de buena práctica profesional informar el inicio de atención” (Código de Ética, Coper).

De esta manera se garantiza la protección de los derechos de los participantes, fundamentalmente “derecho a ser escuchados y que su opinión sea tenida en cuenta” (CIDN, Art. 12, 1989); y se asegura el cumplimiento de los estándares éticos requeridos para nuestra práctica profesional.

Unidad de análisis

En el proceso de acercamiento y delimitación del campo es necesario precisar con quiénes se hizo la investigación, en nuestro caso, como unidad de análisis hemos seleccionado a los trabajadores y profesionales que integran al equipo de la *Residencia Socioeducativa* anteriormente mencionada. La misma cuenta con un universo de 1 directora general, 1 coordinadora de la residencia, 8 promotores de derechos, 1 psicóloga social, 1 trabajador social y 1 asesor legal.

Siguiendo la propuesta de Guber (2004), estos participantes fueron seleccionados de *manera no probabilística*. Según la autora, este tipo de muestreo se caracteriza porque “el investigador selecciona muestras basadas en un juicio subjetivo en lugar de hacer la selección al azar, lo cual permite determinar porque elegir a ciertos sujetos, y no otros” (Guber, 2004, p.77). En consecuencia, los criterios específicos de selección en esta investigación fue que los participantes debían ser operarios de respectiva institución.

Unidad de información

Complementamos nuestra investigación, con unidad de información, entre las que se incluyen el equipo técnico del Área de Niñez, Adolescencia y Familia de la Ciudad de San José, así como los/as adolescentes que están alojados en la residencia.

Técnicas de recolección de la información

Uno de los métodos seleccionados para la recolección de información, fueron las entrevistas semiestructuradas individuales, dirigidas a miembros del equipo técnico de la RSE, promotores de derechos y profesionales del equipo del ANAF. Se eligió este método, a partir de las aportaciones de Yuni y Urbano (2006), quienes sostienen que “la entrevista es una técnica de investigación muy utilizada, en tanto apela a un rasgo propio de la condición humana, nuestra capacidad comunicacional; permitiendo que las personas puedan hablar sobre sus experiencias sensaciones, ideas, etc” (p. 81).

Asimismo, se optó por el carácter semiestructurado, en tanto este tipo de entrevista;

Cuenta con preguntas que están definidas previamente -en un guion de entrevista - pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas (Hernandez y Garcia, 2008, p.3).

También a modo de recolección de información, se llevó a cabo entrevistas de grupo focal utilizando diferentes técnicas proyectivas. Yuni y Urbano (2006) sostienen que;

En las entrevistas grupales se obtiene en poco tiempo una gran cantidad de información. La interacción entre los sujetos entrevistados permite que emerjan en la situación de entrevista las contradicciones, las diferentes perspectivas sobre un tema, las coincidencias y divergencias respecto a hechos o interpretaciones de los mismos (p. 86).

Se concretó mediante el uso de técnicas proyectivas, que, según Ibañez (1992) “estas técnicas pueden usarse para incitar de forma indirecta a los participantes a proyectar sus motivaciones, creencias, actitudes o sentimientos subyacentes con respecto a los temas de interés” (s.p). Así, se recurrió a recursos como la técnica de collage, la técnica de piedra en el estanque, y otras

propuestas lúdicas dirigidas a los y las adolescentes y trabajadores de la RSE. Herramientas, que permitieron acceder a una riqueza de información sobre el imaginario de cada sujeto, sorteando, en algunos casos, mecanismos de resistencias que pueden presentarse en una entrevista dirigida.

Para complementar, se empleó la técnica de observación participante, la cual involucró asistir regularmente a la institución, recorrer cada uno de sus espacios, y observar detalladamente sus modalidades de funcionamiento. Una técnica que permite captar no solo lo evidente, sino también las redes significantes que sostienen una lógica de funcionamiento.

Como lo expresan Yuni y Urbano (2006) “casi todos los ojos miran, pero son pocos los que observan y menos aun los que ven. La acción de ver implica un acto de conciencia en donde el entorno percibido no pasa inadvertido al ojo que mira” (p.38). Es justamente esta inmersión lo que confiere el carácter de ‘participante’ a la observación, al implicar “la participación más o menos intensa del observador en la realidad observada” (Guber, 2001, p.58).

En este sentido, definir la observación en términos científicos supone concebirla como “una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad, mediante el empleo de los sentidos, conforme a las exigencias de la investigación científica” (Yuni y Urbano, 2006, p. 40).

Por último, también, parte de la información recolectada fue a partir del trabajo con documentos como resoluciones y proyectos institucionales.

Técnicas de análisis de información

En cuanto al análisis de datos, utilizaremos métodos específicos que se alinean con nuestros objetivos. En este sentido, optamos por la técnica de *análisis del discurso*.

Una primera aclaración merece el hecho de que cuando se hace análisis de discurso no se habla directamente de las ideas, sino de los relatos que circulan socialmente sobre esas ideas.[...] Existe una doble hermenéutica, entendida a partir del hecho de que quien emite una opinión o una información, ya está haciendo una primera interpretación de esa realidad objeto. En tal caso, la interpretación que hace el investigador es la segunda de ellas sobre esa misma realidad (Staffolani et al., 2021, p.187).

También es importante destacar que “los discursos no son transparentes, siendo esa opacidad lo que hace imprescindible su análisis, ya que si estos fueran traslúcidos no sería necesario analizarlos, acción que solo podremos hacer a partir de los índices (palabras o frases) que los hacen visibles” (Santander, 2011, como se citó en Staffolani et al., 2021).

Entonces, haremos uso de la técnica de *análisis de frases significativas*, y *análisis de palabras repetidas*. Este micro-análisis de palabras y/o frases permite comenzar a desarrollar conceptos, resaltando las declaraciones más relevantes en el decir de los profesionales y trabajadores, para leer y (re)valorizar los significantes que emergen en el discurso de los sujetos.

Staffolani et. al (2021) nos acerca una mirada sobre la técnica análisis de frases significativas, entendiendo que “es una herramienta de análisis de datos cualitativos, que sigue los lineamientos del razonamiento inductivo, aplicando este análisis a los datos que surgieron, para poder utilizar la información que emerge como bases en la continuidad de la recolección de datos” (p.186).

Por su parte, la técnica de análisis de palabras repetidas, es una herramienta, que según autores como Ryan y Bernard (2003) “consisten en analizar la frecuencia de aparición de ciertas palabras o frases claves dentro de un conjunto de datos, con el fin de captar significados subyacentes en el lenguaje de los participantes” (p.86). Además, autores como Krippendorff (2004) sugieren que a través de esta técnica, es posible “resaltar ideas que los participantes consideran importantes, ya que la repetición en sus expresiones tiende a reflejar una red de significantes que sostienen sus relatos” (p.81).

Por último, se hizo uso del *análisis de imágenes visuales* para interpretar creaciones y producciones realizadas por los sujetos de investigación, enriqueciendo así nuestra comprensión de las dimensiones no verbales y simbólicas.

Capítulo V: Análisis de información

El análisis cualitativo de los datos se realizó a partir del recorte de las entrevistas, producciones y actividades lúdicas desarrolladas durante el proceso de investigación.

El trabajo de análisis se presenta en dos instancias:

En una primera sección, se expone un apartado orientado al *análisis del discurso*, el cual integra el estudio de *frases significativas* y de las *palabras repetidas* identificadas en los testimonios, con el fin de desentrañar los ejes temáticos predominantes y sentidos que atraviesan las narrativas.

En una segunda sección, se expone una *lectura interpretativa* de las producciones elaboradas por los y las adolescentes, y profesionales que integran el equipo del ANAF.

Análisis del discurso

Frases significativas:

Representaciones sobre los y las adolescentes

Al trabajar con adolescentes en una institución de estas características, resulta imprescindible interrogar que significaciones emergen en torno a su condición de “*adolescentes institucionalizados*”.

<i>Categoría/tema</i>	<i>Frases significativas (testimonios)</i>
Adolescencia como etapa	“ <i>Son adolescentes</i> ” (Entrevista 3) “ <i>Tienen 13 a 17 años, ya la etapa de por si es complicada</i> ” (Entrevista 3) “ <i>Son adolescentes.. transgreden los límites</i> ” (Entrevista 4)
Historia de vida marcada por vulneración de derechos	“ <i>Tienen cierta historia que los llevó hasta acá</i> ” (Entrevista 3) “ <i>Ellos no están acostumbrados a ser cuidados, porque nunca tuvieron esa figura de cuidado</i> ” (Entrevista 2) “ <i>Vienen de contextos violentos, entonces tienen comportamientos violentos</i> ” (Entrevista 4)
Conductas adolescentes	“ <i>Hoy en día parece haber un denominador común en estos gurises: la violencia. Podríamos destacarla como una nueva forma de sociabilización</i> ” (Entrevista 8)

Desde el psicoanálisis, abordar esta cuestión implica comprender que el sujeto, es un sujeto de lenguaje; nace en un baño de lenguaje, aún desde antes de nacer es marcado por las palabras de aquellos que lo esperan, está por lo tanto, constituido a partir de los significantes que toma del campo del Otro. Es por ello que la manera en que son nombrados institucionalmente tendrá en ellos, efectos subjetivos.

En los relatos señalados, aparecen referencias a los cambios, conflictos y desafíos que los y las adolescentes atraviesan en este periodo de trasgresión y duelos. Vicisitudes por las que está atravesando un sujeto que está en vías de constitución subjetiva. En una etapa donde su yo se ve conmovido, ya que las identificaciones infantiles no le sirven para posicionarse en otro lugar social, distinto del infantil.

Emergen también representaciones vinculadas a las trayectorias de vida marcadas por contextos de vulneración de derechos. Se elude a historias atravesadas por violencia, desprotección, sujetos con carencias, dificultades o ausencia de cuidado, portadores de una historia singular.

En este sentido, hacer visible las diferencias, y garantizar derecho a los tránsitos singulares, es lo que posibilita posicionarse desde un paradigma de protección integral. Porque es ahí, donde se juega “el derecho a que no se arrase lo singular” (Fridman, 2015, p.2).

No obstante, aparece una tensión discursiva; mientras algunas representaciones destacan la singularidad de cada trayectoria, otras tienden a homogeneizar las experiencias de los adolescentes contemporáneos, al interpretar la violencia simplemente como “*una nueva forma de sociabilización*”.

Si bien, efectivamente persiste un exceso pulsional en los adolescentes, ese exceso debe ser abordado clínicamente de manera singular, intentando que el sujeto pueda ligar palabras a la pulsión que aparece sin cause. La violencia podría ser entendida, más bien, como una manifestación de turbulencia emocional propia de la adolescencia, momento de transformación en el que, como plantea Bion, “el muchacho amable, tranquilo, cooperador, se vuelve ruidoso, rebelde y problemático” (Bion, 1976, como se citó en Ungar, 2007).

Se vuelve necesario interrogarse ¿Qué forma de violencia se ejerce cuando se etiqueta la violencia como ‘*denominador común en estos gurises*’ o cuando se expulsa de ese modo, en lugar de alojar?

Ciertas generalizaciones presentes en el discurso que se analiza, terminan por estigmatizar al sujeto. Entonces, es importante entender que no se trata de una característica inherente a una clase social. Arocas y Nicolau (2020) señalan “tenemos claro que el sujeto no nace violento, ni la pobreza genera violencia” (p.125).

En esta época de hipermodernidad, puede pensarse que muchas de las manifestaciones de violencia emergen como parte de “nuevos malestares de la cultura” (Ugarte et al., 2006), configurados en un entramado de vulneración de derechos, precarización del lazo social y respuestas institucionales que, muchas veces, resultan contradictorias.

Una lectura en esta clave, permite comprender el padecimiento de los y las adolescentes como una problemática que deviene del lazo social y no simplemente como inherente al sujeto. En esta línea, Floresta (2017) sostiene que;

La transgresión juvenil debe dejar de pensarse como una conducta ‘desviada’. Los jóvenes son más los efectos, que la causa de los males sociales. Son producto de lazos rotos y de pactos civilizatorios incumplidos. De estrategias discursivas que los culpabilizan y estigmatizan (p. 52).

Representaciones sobre la RSE.

La RSE no es solo un espacio físico, sino también un entramado simbólico cargado de significaciones. En este sentido, resulta interesante, en principio, explorar como los actores involucrados *entienden a la RSE*, para luego desentrañar el tipo de intervenciones que se llevan a cabo en dicho contexto:

Categoría/tema	Frases significativas (testimonios)
Demanda de creación del dispositivo	<i>“Nace ante la demanda de la cantidad de gurises que en la localidad necesitaban el ingreso a residencias y del no tener una residencia tan cercana” (Entrevista 2).</i> <i>“Fue muy importante porque permitió mayor contacto, vinculación y dinámica de trabajo entre los niños y adolescentes, las familias y el equipo” (Entrevista 1).</i>
Representación institucional como espacio de protección y cuidado	<i>“La definiría como como un lugar de cuidado, acompañamiento, sostén, lugar de refugio, un lugar fundamental” (Entrevista 3).</i> <i>“Un proceso de construcción constante. Un gran desafío, no solo para nosotros, sino para la localidad entera” (Entrevista 2).</i> <i>“La describiría como un caos, pero un caos bonito. Porque es como que todo el tiempo, minuto a minuto, suceden cosas” (Entrevista 4).</i>
Representación institucional como espacio de exclusión	<i>“Esto es una residencia no tu casa” (R, 14 años).</i> <i>“Caen en la residencia” (Entrevista 4).</i> <i>“Por más que la residencia [...] sea re linda, no es el ideal.” (Entrevista 5)</i> <i>“Pasamos a ser un hotel, un aguantadero” (Entrevista 2).</i>

Los relatos iniciales nos invitan a reflexionar sobre el surgimiento de la RSE como un dispositivo de intervención.

Las representaciones que emergen dialogan con las perspectivas de Michel Foucault, Giorgio Agamben y Gilles Deleuze, quienes conceptualizan los dispositivos como herramientas artificiales creadas por la sociedad para visibilizar problemas y generar cambios. En este caso particular, la RSE, surge como respuesta a una demanda específica: atender las necesidades de los adolescentes de la localidad y sus familias, fortaleciendo redes comunitarias y vinculares, y garantizando derechos que han sido vulnerados.

Las voces recogidas posicionan a la RSE como un lugar donde alojar y contener, orientado a la reparación de derechos vulnerados, en consonancia con lo estipulado por la Ley Nacional N°26.061. Dicha normativa establece que las medidas excepcionales “tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias” (Ley N°26.061. Art. 39, 2005).

En este sentido, la RSE puede comprenderse como un dispositivo posible de reconstrucción de subjetividades, y reparación de derechos sociales no cumplidos.

De este modo, las narrativas analizadas dan cuenta de una doble dimensión del dispositivo: por un lado, como espacio de cuidado, contención y acompañamiento, y por otro, como campo de intervención tensionado entre lo normativo y lo singular, lo esperado y lo posible.

Ahora bien, junto a estas representaciones que sitúan a la RSE como un espacio de cuidado, contención y construcción subjetiva; emergen también expresiones que tensionan y complejizan esa mirada. Se visibilizan discursos que colocan a la RSE como “algo aparte”, un lugar que no les pertenece a sus usuarios, y al que se tienen que adaptar, para sobrevivir, viviendo en un eterno presente.

Estas representaciones tienden a desvincular el espacio de toda idea de pertenencia, inclusión o creación de proyectos futuros para los adolescentes que alojan. Sus profesionales, significan el dispositivo como un lugar al que “caen porque no tienen familias”, asociado a la idea de un “depósito”, lo cual refuerza estigmas y anula la posibilidad de concebir a los NNyA como sujetos plenos de derechos.

En este punto, coincidir con lo expuesto por Daroqui y Guemureman (1999) permite señalar que estas instituciones pueden convertirse en “una suerte de andamiaje sobre el que se montan todas las políticas dirigidas a aquellos desviados, delincuentes, abandonados, desamparados y maltratados” (p.39), inscribiendo lógicas propias de la doctrina de situación irregular, relegando su carácter de espacio de protección integral de derechos.

Representaciones sobre intervenciones.

El lugar que tienen los adolescentes no es ajeno a las formas de inscripción social-ceremonial, es decir, de cómo son recibidos y entramados en una cultura. Una intervención no se limita a acciones concretas, sino que se inscribe en una red de sentidos, saberes y prácticas que configuran modos de “hacer con otros”. Indagar como son percibidas, narradas y significadas estas intervenciones permite visibilizar tensiones, posibilidades y limitaciones del trabajo cotidiano:

Categoría/tema	Frases significativas (testimonios)
Dificultades en la intervención	“Un joven, con una trayectoria de vida de la calle, es difícil transaccionar ahí, proponer un modelo ordenado” (Entrevista 5) “La residencia es difícil” (Entrevista 2) “A ellos también les cuesta poder aceptar el cuidado de parte nuestra” (Entrevista 2) “Se juega el ‘vos no sos mi madre, vos no sos mi padre’” (Entrevista 3) “Muchas veces lo vivencian desde el control... uno no lo hace desde el control, sino desde el cuidado” (Entrevista 3) “Yo me planteo que nos falta por ofrecer, o que espacio propiciar para que el guri pueda movilizar algo de su vida” (Entrevista 2) “Intentamos hacer cosas por los chicos todo el tiempo.. pero los adultos no saben cómo afrontar este tipo de situaciones, se hace difícil” (Entrevista 3)

Estrategias y dinámicas de intervención	<i>“Hacemos asambleas cada semana”</i> (Entrevista 2) <i>“Intentamos hablar de temas de convivencia o reglas generales de la residencia”</i> (Entrevista 2) <i>“Hacíamos talleres, pero no teníamos mucha asistencia”</i> (Entrevista 3) <i>“Utilizamos recursos audiovisuales, miramos pelis, después charlábamos sobre eso”</i> (Entrevista 4) <i>“Hay cierta resistencia a hacer actividades, entonces quedan en la nada”</i> (Entrevista 3)
Ceremonias mínimas	<i>“El otro día vine y me puse a jugar a distintas cosas con ellos... eso también es parte”</i> (Entrevista 5) <i>“Para nosotros la mayor herramienta es la palabra, y jugar. Las cosas fluyen cuando el vínculo tiene un efecto sobre el otro”</i> (Entrevista 5)
Intervenciones como práctica de proveer cuidado	<i>“Está la idea de que si vas a hablar o jugar, no hacés nada”</i> (Entrevista 5) <i>“¿a qué vienen? Vienen dos veces a la semana a hablar nomás. Ustedes vienen y hablan y no hacen nada”</i> (Entrevista 5)
Establecimiento de un orden	<i>“Tenemos una rutina”</i> (Entrevista 3) <i>“La idea es crear hábitos”</i> (Entrevista 3) <i>“Es un ratito de charla y a dormir, no dejamos más de la 1, tenemos muchos problemas con eso”</i> (Entrevista 3)
Intervenciones como acto de escucha	<i>“Tenemos que repensar las intervenciones.. ¿Se causan autolesiones? no lo solucionamos con guardar la Gillette bajo llave..”</i> <i>“Una práctica que excede la intervención del momento, ¿a qué responde eso, es un llamado de atención, una angustia?... hay que explorarlo”</i> (Entrevista 5)

Dentro de los discursos analizados, aparece con fuerza representaciones que tensionan la posibilidad de intervenir con adolescentes institucionalizados. Se refuerza la idea de que los adolescentes provenientes de situaciones de vulnerabilidad resultan *“difícil de intervenir”*, instalando una mirada que, lejos de alojar la complejidad subjetiva, termina por excluir.

Este tipo de enunciados se enmarca en nociones históricas en relación a *“menores en peligro”* o *“menores peligrosos”* (Daroqui y Guemureman, 1999), categorías que aún hoy continúan operando en los discursos y prácticas institucionales.

Esto se refleja en los testimonios recogidos, donde en muchos casos las propuestas no logran su objetivo esperado. Se presentan diversas dificultades, entre ellas, la idea de que los adolescentes no se dejan cuidar, ya sea porque desconocen lo que implica el cuidado – al no haberlo experimentado previamente – o porque lo viven como una forma de control.

Es sumamente sutil la línea entre el cuidado como práctica de acompañamiento y protección, y el control, que refiere a la imposición de normas y restricciones. Esta ambigüedad se vuelve un obstáculo para la construcción de intervenciones que abran la posibilidad de generar cambios reales en los procesos subjetivos de los adolescentes, sus vínculos, y dinámicas institucionales.

Se expresa por parte de los ET, afirmaciones como “*yo me pregunto que nos falta por ofrecer*”, “*Intentamos hacer cosas por los chicos todo el tiempo.. pero los adultos no saben cómo afrontar este tipo de situaciones, se hace difícil*”. Estas afirmaciones, permiten interpretar que, aunque existe una responsabilidad por el funcionamiento y diseño de estrategias dentro de la RSE, los problemas se abordan sin recursos, con carencia de herramientas o conocimientos, y con un personal cansado. Se evidencia así una brecha entre la demanda institucional y las posibilidades reales de respuesta, lo que interpela profundamente el modo de intervención actual dentro de las RSE.

Al pensar como ejercer modos de cuidar, Mercedes Minichelli (2013) destaca la importancia de las “*ceremonias mínimas*”, es decir, ese ‘hacer cotidiano’, compuesto por pequeños actos que otorgan sentido. Actos que pueden ser clave para generar lazo con el sujeto y habilitar condiciones de posibilidad subjetivante.

En esta línea, el equipo técnico de la RSE enfatiza el valor de prácticas como el juego, la palabra y el vínculo, como estrategias para generar efectos saludables en el otro. Esto evidencia que el ‘poder-hacer’ no reside exclusivamente en las grandes estructuras, sino que se sostiene en detalles mínimos del día a día: en la palabra, en el acto de jugar, en la escucha, en la disposición que uno – el adulto – tiene respecto a otros – los jóvenes –.

Sin embargo, a pesar de la valorización de estas prácticas, emergen tensiones en torno al significativo “*hacer*” que dificultan su implementación. En algunos discursos, aparece la idea de que “*jugar es no hacer nada*”, lo cual evidencia una concepción del cuidado asociada a actividades concretas, tangibles. Y el desconocimiento de la función elaborativa y estructurante del juego.

El cuidado solo se percibe como una tarea, una acción concreta vinculada a la atención de necesidades básicas insatisfechas (alimento, higiene, ropa), relegadas a prácticas unidireccionales y lineales, como *proveer cuidado*, y no como un vínculo donde se juega lo ético, la afectividad, la empatía.

En consecuencia, muchas veces los chicos transcurren el día, pero no juegan, porque para jugar precisan de otro, de otro que esté dispuesto y disponible a sostener ese espacio. Sin embargo, ese otro – adulto – se encuentra en un mismo estado de desamparo debido a las múltiples demandas que enfrenta: atender otras urgencias, preparar la comida, o atender a responsabilidades cotidianas.

En este marco, se vuelve pertinente recuperar los gestos y palabras de dos adolescentes, que en medio de un abrazo dicen:

“Te esperamos que vengas...” (G, 12 años),

“¿Por qué el miércoles no viniste como nos habías dicho?” (S, 13 años).

Estas expresiones dan cuenta de una demanda dirigida a Otro, una demanda de presencia, de amor, de reconocimiento. Jóvenes que parecen estar *a la espera de...* Donde el devenir del tiempo está marcado por actividades rutinarias, cuerpos que deambulan por espacios restringidos que delimitan un espacio-tiempo impuesto, por otros. Se *establecen hábitos, rutinas, se imponen límites*, se organiza la vida diaria bajo el imperativo del orden, que tal vez no pueden internalizar, al fallar el orden simbólico.

Se observa, que solo aparece el rito como ordenador y regulador, un elemento necesario, pero se omite algo igualmente fundamental para que el NNyA se constituya como sujeto deseante: el juego creativo.

Como advierte Agambem (2005) tanto el rito como el juego son manifestaciones esenciales en la construcción del mundo simbólico del niño. Mientras el rito fija un orden, “establece una lógica de repetición y contención” (Agamben, 2005, p.84); el juego “permite resignificar lo instituido, abrir espacios de creatividad y deseo” (Agamben, 2005, p.85).

Desde esta lectura, puede pensarse que el tiempo dentro de la RSE queda como un tiempo suspendido, como un “mientras tanto la vida continua”. Lo que refuerza el eterno presente propio de la adolescencia que se interrumpe por la mediación de un adulto que le dona la posibilidad de un futuro.

El adolescente en sí transita por un tiempo de desconocimiento de sí mismo, lo que le genera un profundo estado de soledad y falta de comprensión hacia él y su entorno. Teme al futuro y se ampara en un presente continuo. Cuando los referentes, en su función de sostén y límites, se tornan una ausencia, los jóvenes intentarán buscar refugio en otros lados, de otras formas. En este sentido se observan efectos concretos de las intervenciones institucionales:

Efectos de las intervenciones	<i>“A mí me gusta escaparme con mis amigos, romper techos, tirar piedras”</i> (M, 13 años). <i>“Con frecuencia se nos escapan los gurises”</i> (Entrevista 2) <i>“Las autolesiones es un problemón”</i> (Entrevista 5) <i>“Uno de los conflictos con los chicos bastante recurrente es el tema de las adicciones, es uno de los problemas que tuvimos y tenemos...”</i> (Entrevista 4) <i>“Todo el tiempo están al límite del peligro, todo el tiempo expuestos al peligro, escuela cero, sus hábitos cero, viven caminando, se van, hacen cualquier cosa”</i> (Entrevista 3).
-------------------------------	---

Entre las problemáticas más recurrentes identificadas se encuentran los conflictos convivenciales, que en algunos casos alcanzan niveles extremos como el daño físico intencional. Asimismo, formas de vinculación entre los adolescentes, la prevalencia de consumos problemáticos y adicciones, así como la frecuente manifestación de comportamientos de fuga. En relación con esto, una entrevistada señala: *“todo el tiempo están al límite del peligro, todo el tiempo expuestos al peligro”*.

Freud (1930) teoriza tres posibles formas de posicionarse frente al malestar: huida, espera o resolución. En el caso de los adolescentes de la RSE, estos comportamientos pueden ser interpretados como manifestaciones de esas tres posiciones frente al malestar. Por ello, cabe preguntarse ¿Por qué se van los chicos? ¿Qué función cumplen las autolesiones? ¿Hay algo que los expulsa de la residencia? ¿Se trata de una forma de hacerse oír, marcar un límite, tramitar un malestar?

El consumo de sustancias, escaparse, cortes en el cuerpo, podrían pensarse como estrategias orientadas a enfrentar un sufrimiento o, incluso, como intento de comunicar algo, un acting out. Como señala M *“Ocultar el sufrimiento es imposible, insiste, y retorna a través de síntomas”* (Entrevista 6). De hecho, uno de los profesionales entrevistados destaca la importancia de la escucha activa como modo de intervención, subrayando que las respuestas institucionales no pueden reducirse a acciones puntuales meramente reactivas. En sus palabras:

“No lo solucionamos con guardar la gillette bajo llave y listo [...] es una práctica que excede la intervención del momento. ¿A qué responde eso? Ver si es un llamado de atención, si es una angustia, hay que explorarlo” (Entrevista 5).

Los adolescentes, en este periodo constitutivo del psiquismo, transitan por los bordes y los riesgos aparecen; “riesgo de salirse de lo esperado, riesgo de sufrir, riesgo de dejar de pertenecer, riesgo de perder” (Passarotti, 2020, p.269). Sucede porque se encuentran en un tiempo de cambio, de encuentros, y desencuentros, que conllevan una desorganización psíquica. Así, el rol del adulto, es acompañar estos tránsitos turbulentos, que no es equilibrado, ni siempre igual.

En el caso del profesional de salud entrevistado, se advierte un intento de correrse de ese lugar de “carcelero”, de aquel que simplemente prohíbe o saca, para ubicarse en una posición que habilite espacios de escucha donde la transferencia puede funcionar.

Se trata de encontrarse con adultos que escuchen la angustia, que ubiquen donde está el dolor. Desde allí se vuelve posible distinguir que tipo de angustia se trata, si es una angustia masiva ante el encuentro con lo real que no puede significar, o si es una angustia de señal.

Así la intervención se configura como un proceso simbólico, donde comprender y acompañar al sujeto en su sufrimiento.

Representaciones sobre lazo filiatorio.

En este apartado, se abordan las representaciones sobre el lazo filiatorio en los adolescentes institucionalizados.

Categoría/tema	Frases significativas (testimonios)
Fragilidad del lazo comunitario	<i>“No hay familias, no hay referentes comunitarios, vínculos que puedan acompañar el crecimiento y desarrollo de los chicos y chicas que están acá”</i> (Entrevista5)
Estigmatización y prejuicios sociales	<i>“Se hace un juntadero de pibes de la calle”, “se drogan”, “hacen al barrio peligroso”</i> <i>“Se piensa que están en la residencia porque tienen problemas de adicciones, porque robó, porque andan en la calle”</i> (Entrevista 2) <i>“Ah, vivís en residencia, sos huérfano”</i> (Entrevista 3) <i>“Un depósito de gurises”</i> (Entrevista 4)
Dificultades en la articulación institucional	<i>“Tuvimos que cambiarlos de escuela”</i> (Entrevista 4) <i>“Con los clubes no tenemos mucha participación”</i> (Entrevista 3) <i>“B los anotó a todos en la colonia, pero no están muy contentos [...] tienen miedo de lo que les pueden decir”</i> (Entrevista3)
Apertura comunitaria	<i>“La residencia es de puertas abiertas”</i> (Entrevista 3)
Institucionalización	<i>“El estar institucionalizado no permite que tengan cierta conexión con la realidad que viven”</i> <i>“Acá no funciona esto de ‘anda a comprar un kilo de pan’, o ‘pasa fulano a tomar unos mates’”</i> (Entrevista 2) <i>“Los cumpleaños se festejan acá, entre nosotros”</i> (Entrevista 3) <i>“Las salidas deben ser acordadas”</i> (Entrevistas 3) <i>“Vienen si se autoriza, si no esto se convierte en la casa del pueblo”</i> (Entrevista 2)

Los testimonios ilustran que los lazos de los y las adolescentes para con familias, instituciones, actores comunitarios están quebrantados. Una situación que, cabe señalar, no es sin consecuencias subjetivas.

Un aspecto clave a considerar en estos relatos, es la invisibilización social de la residencia y el desconocimiento sobre su funcionamiento, lo que refuerza vulneración en los adolescentes, anulando toda idea de un sujeto en transformación y con posibilidad de construir una historia que aloje un porvenir.

Estos prejuicios dirigidos a los adolescentes cristalizan una lógica de ‘peligrosidad’ asociada a la figura de menor - criminal. Se trata de estigmatizaciones que operan como un congelamiento de sentido, donde las etiquetas adjudicadas sitúan a estos adolescentes en posiciones de desventaja dentro del entramado social, quedan como “los desechables, los que están completamente descolgados del sistema, de cualquier andamiaje que les brinde pertenencia social, lo que los anula como sujetos deseantes” (Reguillo Cruz, 2007, p.54).

De hecho, los entrevistados comentan que algunos vecinos expresan su rechazo ante la presencia de la RSE en el centro de la ciudad, mediante manifestaciones como “*se hace un juntadero de pibes de la calle*”, “*se drogan*”, “*hacen al barrio, peligroso*”. Frente a esta situación, la RSE proyecta su traslado a las afueras de la ciudad.

Paradójicamente, la ubicación céntrica de la RSE representa una oportunidad estratégica para fomentar la inclusión de los jóvenes en la comunidad; sin embargo, en la práctica esta potencialidad no se concreta. Actualmente, solo dos de ocho adolescentes alojados en la RSE asisten a la escuela, y según lo expresado por los entrevistados, surgen diversas problemáticas que provocan cambios constantes de institución educativa. Asimismo, ninguno participa en actividades deportivas o recreativas fuera del ámbito institucional, fundamentalmente debido al temor o vergüenza que experimentan al enfrentarse a contextos que se desarrollan por fuera de la RSE.

Esta precariedad de los vínculos refuerza una posición en los márgenes de la sociedad, dejándolos en un *no lugar*, sin posibilidades reales de integrarse en una red comunitaria más amplia. Agamben (2005) plantea que se trata de personas que quedan excluidas del orden social y reducidas a su mera existencia biológica, produciendo vidas despojadas de derechos, “se produce un sujeto que deviene *des-existente*, pues se enfrenta a la pérdida del derecho a tener derechos” (Puget, 2015, p18).

Una realidad que señala procesos de filiación discontinuos, que no logran inscribir a los adolescentes en un tejido simbólico y social que les otorgue un lugar. Se construyen “*otras subjetividades*”⁴, quedando reducidos a ser reconocidos como ‘*los de la residencia*’, con la que no sienten lazos de pertenencia. Subjetividades marcadas por exclusión, violencia, vulneración de derechos, impregnados de prejuicios que surgen de una lógica tutelar.

Ahora bien, la RSE se presenta discursivamente como un dispositivo de “*puertas abiertas*”, una lógica que se inscribe en los principios del Paradigma de Protección Integral de los Derechos del NNyA. Esta noción sugiere un funcionamiento institucional que favorecería el ejercicio de la autonomía, la sociabilización, recreación, y construcción de vínculos.

⁴ Teorizado por Silvia Lampugnani (2015) en “Nuevos nombres para la filiación social: vulnerabilidad, exclusión, derechos protegidos”.

De este modo, la RSE pretende distanciarse de la lógica de instituciones totales⁵, donde se borran las barreras que separan diferentes esferas de la vida, como educación, vivienda, esparcimiento, y los sujetos son segregados y sometidos a estrictas limitaciones.

No obstante, en la práctica, se observan dinámicas de institucionalización que tensionan ese ideal de apertura comunitaria. Los adolescentes ‘*no tienen cierta conexión con la realidad que viven*’; necesitan de la mediación adulta para poder involucrarse en las problemáticas de la vida social.

Las vinculaciones, visitas y encuentros con otros se producen, pero en el marco controlado de la institución, lo que afecta la posibilidad de tomar decisiones sobre su vida y, en consecuencia, implica una pérdida del ejercicio del derecho a la autonomía progresiva. Estas restricciones, sostenidas en el tiempo, conllevan una pérdida de identidad cultural, social, familiar; afectando su subjetividad, que, lejos de ser insignificante, forman parte del proceso de construcción de lazo social, y en consecuencia, filial.

En consecuencia, el proceso de institucionalización contribuye a procesos de desafiliación, entendidos – siguiendo a Castell (1997) – como la desconexión del sujeto de los lazos sociales, y de las dinámicas cotidianas que configuran un entramado simbólico de pertenencia.

Palabras repetidas:

Acompañar	Cuidar	Proteger
-----------	--------	----------

En el discurso de las entrevistas realizadas, emergieron recurrentemente los significantes *acompañar*, *cuidar* y *proteger*. Esta reiteración no parece ser una coincidencia, sino más bien un reflejo de las prácticas habituales en el trabajo de protección y promoción de derechos de los adolescentes:

Por un lado **acompañar**, para ellos, implica una cercanía, la disposición a estar presente, brindar herramientas, pero sobre todo alojar a quienes han vivido historias marcadas por la desprotección. En un escrito se expresó:

“La gran mayoría de los gurises que acompañamos tienen infancias desoladas, de no cuidado, no amorosidad. Entonces ahí surge la otra parte, donde uno problematiza e intenta generar herramientas de cómo criar, donde se juega el alojar”. (Escrito piedra en el estanque).

Este ‘alojar’ se traduce en construir espacios de cuidado y contención. Así como sostiene Lerner (2023) “acompañar es hacer de marco para que los NNyA puedan discutir, escuchar,

⁵ Según el sociólogo Erving Goffman (1961), una institución total es un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente.

escucharse, enfrentarse a miedos, a sus dudas y a la de los otros” (p.54). Generar un marco adulto que implique presencia, cuidado, y garantía sobre el rumbo que toman las decisiones, los actos.

También aluden al acompañamiento en términos de pequeños actos concretos que reconocen y responden a las necesidades de los adolescentes, como mencionaba una entrevistada, por ejemplo proveer materiales escolares para incentivarlos o facilitarles recursos diarios. Se trata de estar presente en los detalles cotidianos, lo que Mercedes Minichelli menciona como ‘ceremonias mínimas’, pequeños actos que “permite crear condiciones de posibilidad subjetivante en diferentes escenarios sociales” (Minichelli, 2013, p.59).

Por otro lado, resurge el significante **cuidar**, se vinculó con lo afectivo, y con el acto de hacer borde para que el adolescente pueda poner en juego su deseo.

“Poner límites también es cuidar, porque muchas veces se cree que poner límites no es amor, pero sí. Si ponemos límites, es también hacerles saber que los queremos”.
(Entrevista 3)

Tal como plantea Zelmanovich (2003) es posible sostener la idea de que los adultos que tienen la función de cuidar, tienen la responsabilidad de ejercer un papel de mediadores con la realidad, para que opere como pantalla protectora.

Sin embargo, cuidar no está exento de tensiones. El cuidado puede ser percibido como una forma de control y deja al otro en una posición pasiva: “*lo hago para cuidarte*” “*lo hago por tu bien*”.

Así, las acciones de cuidado pueden malinterpretarse, lo cual plantea el desafío de identificar la diferencia entre un cuidado basado en una perspectiva de protección integral, y un cuidado enmarcado en una lógica del control desde una perspectiva tutelar. Porque como se mencionó con anterioridad, puede generar resistencias en los adolescentes, que perciben el cuidado como un ejercicio de control, y tal vez por ello “*no se dejan cuidar*”.

Proteger, finalmente, se asocia con el mandato institucional de garantizar derechos, lo cual involucra tomar medidas concretas para ‘ayudar a quienes se encuentran en riesgo’:

“Proteger es actuar frente a la vulnerabilidad de los NNyA. Se les brindan herramientas convirtiéndolos en sujetos plenos de derechos” (Escrito piedra en el estanque)

“Existen medidas de protección excepcional, que es sacar al NNyA, y ponerlo en un lugar más tranquilo, distinto al ambiente que manejaban” (Entrevista 7)

Aunque el objetivo institucional se oriente a garantizar plenos derechos y el interés superior del NNyA, tal como lo establece la CIDN; la perspectiva de protección sostenida por el ET evidencia una impronta heredada de la lógica de patronato: “*sacar al NNyA y ponerlo en un lugar más tranquilo*”. Reflejan una mirada en la que los NNyA son tratados como meros objetos de

intervención, objetos de los que el otro dispone, sujetos débiles o menores en riesgo, cuya vida debe ser administrada institucionalmente por el Estado bajo nociones clásicas de “abandono moral y/o material”. Contexto, en que los organismos encargados de la protección tomarían protagonismo, ‘sacando’ a los NNyA del contexto socio-familiar, para asumir la responsabilidad de *proteger y garantizar* la restitución de derechos vulnerados frente a la injusticia o inequidad, práctica propias de Patronato de la infancia.

También para los profesionales del ET, la protección es entendida más como un acto reparatorio, que como una medida preventiva o de promoción. La protección se orienta a intervenir en situaciones concretas para modificar condiciones adversas y garantizar un entorno seguro:

“El cuidado lo hacemos a diario, digamos lo más básico que es como estas hoy, como estuvo tu día, y la protección tiene más que ver cuando ya está implicado algo que le causa dolor al adolescente, bueno te protegemos de esto..” (Entrevista 4).

“Protegerlos es hacerles saber que tenemos las herramientas necesarias en algunas situaciones que sucedan” (entrevista 3).

En este sentido, el significante protección, porta significados que no solo expresan un modo de actuar concreto, sino refleja un posicionamiento ético frente al otro. Se enmarcan dentro de una lógica de intervención en la que los adolescentes son concebidos como personitas que requieren de la presencia adulta, quien actúa como guía, y garantía de protección.

Lectura interpretativa de producciones graficas

Tanto las *técnicas de collage*, como la actividad de “*visión board*” (visión del futuro) realizada con los participantes de esta investigación, resultaron herramientas útiles, en tanto facilitaron la expresión de los sujetos, tanto a nivel consciente como inconsciente.

En este apartado, se analizarán algunos de los aspectos más relevantes que surgieron de estas dinámicas, con el objetivo de profundizar en cuestiones previamente mencionadas y aportar nuevos elementos al análisis.

En el caso del collage realizado por los profesionales del ET ANAF, la consigna fue “*pegar todo lo que representa para ustedes su trabajo*”. El resultado fue un collage con una gran cantidad de elementos, cuya ubicación de los mismos no parece ser un detalle menor:

En el lado izquierdo del collage, los integrantes del ET lo asociaron con tendencias regresivas, la representación simbólica del pasado, lo relegado o incluso lo negativo, los profesionales ubicaron una serie de recortes que denominaron la “*la zona roja*”. En esta área, se encuentran palabras como *intenso panorama, incendio, conflicto, yo te corro, fuego*, las cuales grafican lo que ellos consideran los aspectos más difíciles y negativos de su trabajo. Según su interpretación, esta zona representa las demandas constantes y urgentes provenientes de instituciones, actores

comunitarios y/o familias, un contexto que califican como “*difícil y abrumador*”. Sostienen incluso que en la institución, solo comanda lo urgente, y se hace difícil implementar estrategias de promoción, prevención que permita la construcción de redes duraderas.

En sus palabras:

*“Esta es como la zona roja... de ahí van saliendo cosas ‘yo te corro’ porque hay ciertas guardias donde **hemos tenido que correr literalmente a madres que se nos llevaban a los nenes**, que no podían volver por abuso, maltrato...”*

*“Correr literal... esto de **poner el cuerpo, tironear... la parte dura**”.*

Por su parte, otra de las profesionales refiere:

*“Bueno ‘fuego’ y el ‘incendio’ porque acá constantemente pasan cosas, **somos como bomberos que apagamos incendios contantemente**”.*

Ellos mismos expresan su malestar respecto al modo en que abordan determinadas situaciones, y el cual tienen el deseo de cambiar, pero no saben cómo. Se percibe una alta dedicación a intervenciones reactivas, enfocadas en resolver lo urgente, “eso que pasa”, dejando escaso o nulo margen para planificar y ejecutar estrategias que posibiliten pensar un plan de acción una vez implementada una medida de protección excepcional.

En este marco, se repite nuevamente un problema fáctico: la sobrecarga del equipo técnico y la falta de recursos disponibles que podrían provocar fractura en la red vincular, debilitando el rol del Otro como agente que sostiene, escucha y acompaña. Los equipos técnicos quedan atrapados en un circuito de intervenciones fragmentadas, lo que impide una articulación que promueva la construcción colectiva y la participación activa de los adolescentes en su cotidianidad.

Por su parte, en el lado derecho del collage, que representaría, el futuro, el accionar, pegaron la parte de “*cuidados*”. Allí se puede observar recortes que se asocian con *juegos*, conceptos como *proyecto integral, promoción, rescate, compartir, vínculos, comunidad, ayuda a proteger, compromiso, encuentro, persona, bienestar*, y frases como *todos precisamos un poco de amor, solo se hace camino al andar, cuidar tu salud, políticas descentralizadas*.

Al explicarlo señalaron:

*“Esto hace alusión a la crianza, y a acompañar, por eso pusimos vínculos, que es lo que hace la diferencia, **la importancia de criar en conjunto**”.*

Estas respuestas refuerzan la idea de que el trabajo en la protección integral de los NNyA, desde el campo de salud mental, requiere de un cambio de mirada, donde la ética orienta la práctica, en línea con la propuesta de Fernando Ulloa (1995), un trabajo que se desarrolla sobre un tríptico compuesto por Salud Mental – Ética – Derechos Humanos.

De hecho, en las producciones se destaca conceptos asociados con el amor, los vínculos y la comunidad. Significantes que se alinean con la reflexión de Ulloa sobre la *ternura como modo de intervención*, en tanto “funciona como modo de anidamiento, de amparo” (Ulloa, 1998, p. 7).

Cualquier persona adulta que se vincula significativamente con un NNyA tiene la posibilidad de producir marcas en su constitución subjetiva. En este sentido, los profesionales y trabajadores de la RSE no solo son adultos a cargo del cuidado de los adolescentes; sino que se constituyen como actores sociales; como señala Floresta (2021) son “un recurso humano, o sea, ‘alguien a quien recurrir’, y organizados pueden hacer que cosas nuevas ocurran” (p.7). Esto subraya la importancia de trabajar conjuntamente, en red, con intervenciones interdisciplinarias e intersectoriales.

Vemos entonces, que en las producciones se pone en manifiesto el objetivo primero de su trabajo: diseñar políticas de cuidado hacia NNyA, fortalecer redes, y garantizar derechos. Sin embargo, vuelve a aparecer esta dificultad recurrente manifestada en las entrevistas: la complejidad del trabajo comunitario y trabajo conjunto con otros actores. Tensión que se expresó cuando un integrante del ET expuso en un escrito:

*El ANAF de San José cumple un rol importante y amplio en las distintas familias. **Aunque a veces nuestras presencias molesten** nosotros como equipo queremos acompañar, enseñar, garantizar el bienestar de los NNyA que acompañamos, así como también fortalecer a los distintos referentes y familias (Escrito piedra en el estanque).*

Es evidente que existe una dificultad para consolidar un trabajo conjunto entre diferentes sectores y actores sociales, lo que genera una desarticulación que impacta en las intervenciones dirigidas a los adolescentes que habitan en la RSE. Para analizar esto, pasamos a examinar las producciones de los adolescentes para comprender las posibilidades de inscripción simbólica en el entramado social.

La consigna brindada fue en principio, realizar un collage con todo lo que *represente la RSE* para ellos. Esta actividad, condujo a los jóvenes a repensar su cotidianidad en el lugar que habitan, de este modo se fueron desgranando poco a poco acontecimientos significativos.

Los collages no tuvieron muchos elementos, de hecho los adolescentes tuvieron dificultades para asociar palabras e imágenes con su imaginario, o reiteradas veces expresaron “*no sé qué poner*”, lo cual se podría interpretar como una falta de significación del lugar en el que viven. Falta de pertenencia.

La aparición de la palabra *arte* en el collage y sus comentarios por parte de los adolescentes ofrece elementos para interpretar su visión acerca de la RSE.

“J: C puso eso porque dijo que la residencia era arte, pero no tiene nada que ver.

B: se está cayendo a pedazos entonces el arte”

Podemos advertir una tensión entre la idea de arte como expresión estética, y la materialidad física y simbólica del lugar que habitan los adolescentes. La afirmación “*se está cayendo a pedazos entonces el arte*” permite leer una crítica tanto a las condiciones edilicias, como a la falta

de estrategias que promuevan al protagonismo y apropiación del espacio por parte de quienes residen allí.

Falta reflejada al finalizar las actividades, cuando los adolescentes solicitaron que la entrevistadora permaneciera para seguir jugando con ellos. Dicha demanda pone en manifiesto la ausencia de espacios que habiliten el juego como tercera zona, en términos de Winnicott (1971), un espacio transicional donde puedan sentirse alojados y reconocidos en su subjetividad.

La RSE, entonces, parece quedar atrapada en una lógica donde el *hacer por ellos* predomina sobre el *hacer con ellos*.

Estas dificultades en la trama vincular, también es reforzada por palabras de una promotora de derechos quien comenta:

“Te felicito, porque que hayas logrado esto es un montón. Ellos no suelen juntarse así todos a compartir momentos y está buenísimo que hayan podido lograrlo, y más después de venir de la situación en la que veníamos”.

En sus narrativas predomina la descripción de acontecimientos con escasas oportunidades para incluir una red que pudiera dar lugar a nuevas formas de conjugar lazos. En el collage pegaron “*más oportunidades*”. En la que surge una conversación relevante:

“Promotora: ¿qué otras oportunidades les gustaría a ustedes que ahí pusieron eso?

T: nuevas oportunidades para salir”

Esta respuesta resalta el deseo de los adolescentes por salirse de esa lógica de control y encierro que perciben, aun cuando los profesionales y trabajadores de la RSE hablan desde la lógica de amorosidad de cuidado y protección, y la definen como “*residencia de puertas abiertas*”.

Aunque, esta idea de “puertas abiertas”, en la práctica, parece limitarse a una interpretación literal del término. Durante una entrevista, un trabajador expreso:

*“El espacio físico no ayuda, porque por lo general todas **las residencias no tienen salida a la calle, la nuestra sí...** Así que **el concepto de abierta es bastante literal**”* (Entrevista 4).

Así, aunque el dispositivo permite la salida de los adolescentes, no se traduce en oportunidades reales de participación comunitaria, que les permitan desarrollarse, construir redes y/o elaboración proyectos futuros. Se recae en un “dispositivo centrado en el encierro y control, con NNYA que son receptores pasivos de decisiones y medidas institucionales” (López, 2020, p. 86). Lo expresado por los adolescentes en el ‘visión board’, con frases como “*intentarlo hasta lograrlo*”, “*nunca rendirse por nuestros sueños*”, “*ser lo que quieras ser*” y “*disfrutar el momento más allá de todo lo negativo*”, reflejaría precisamente la dificultad de ser parte de una trama social.

Cuando no hay posibilidades reales de integración y ser reconocido por el otro social, como sujeto de derechos, la construcción de una subjetividad queda ligada al marco de la institución, lo que conduce a la configuración de vínculos identitarios que se circunscriben al interior de la RSE.

En este sentido Castell plantea que la desafiliación y vulnerabilidad social dibujan vínculos, llevando al sujeto a limitar su registro de interacciones a relaciones institucionales.

Capítulo VI: Consideraciones Finales

*"Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas; puede cambiar el mundo".*

Eduardo Galeano.

En función a lo desarrollado en este Trabajo Integrador Final, reafirmamos nuestra hipótesis inicial, la cual sostiene que, en este tipo de instituciones, como la Residencia Socioeducativa Sonia Tarabini, *el personal encargado de proteger a los adolescentes, del ataque a lo filiatorio que por su vulnerabilidad encarnan, no siempre ofrece alternativas posibles. En gran medida porque lo cotidiano de la institución suele agobiar a las personas que allí trabajan, por la falta de articulación con otros actores o instituciones, o inadecuada implementación de políticas públicas. Generando que los adolescentes pasen a ser tomados como mero objeto de intervención, perdiendo su condición de sujeto, lo que refuerza la exclusión social y la segregación, construyendo "otras subjetividades", que en última instancia, resultan condenatorias.*

No obstante, el análisis de esta problemática revela su complejidad y reafirma que no estamos ante un fenómeno aislado, lo cual exige una lectura profunda y amplia que no se limite a comprender simplemente la acción estatal, sino que también contemple el modo en que los distintos actores implicados y la comunidad en general, comprenden y definen la función filiatoria de la institución. Porque como sostiene Peker (2011) "la constitución subjetiva es efecto de la vincularidad" (p. 129). No hay sujeto sin lazo.

Por este motivo, ante síntomas o problemáticas institucionales, resulta fundamental formular hipótesis que no fragmenten el análisis, sino que se aborde desde la trama que sostenga el problema, contemplando lo singular, grupal, organizacional, socio comunitario e institucional. Solo una mirada integral permite advertir que las dificultades que atraviesan a los adolescentes alojados, no son expresiones individuales, sino manifestaciones de entramados sociales que muchas veces precarizan el lazo, fragmentan la inscripción simbólica y obstaculizan procesos de subjetivación.

La Residencia Socioeducativa "Sonia Tarabini", aun cuando surge en el marco del Paradigma de Protección Integral, reproduce prácticas y lógicas que responden a modos tutelares de abordaje.

Si bien se observa un trabajo orientado hacia la reparación de derechos vulnerados que no solo busca reparar, sino también contribuir a la integración de la sociedad desde una perspectiva inclusiva, emergen contradicciones cuando la institución es percibida como un destino para NNyA que *"caen porque no tienen familias"*. De esta forma, estas instituciones, se convierten en *"una suerte de andamiaje sobre el que se montan todas las políticas dirigidas a aquellos desviados, delincuentes, abandonados, desamparados y maltratados"* (Daroqui y Guemureman, 1999, p. 37).

Sumado a esto, las condiciones materiales, las dinámicas de intervención centradas en la urgencia, la sobrecarga de los equipos técnicos, la carencia de estrategias preventivas y

promocionales, y la ausencia de redes comunitarias sostenidas, configuran un escenario donde la posibilidad de filiación se encuentra comprometida.

Entonces, ¿de qué modo puede inscribirse en el lazo social un adolescente que es nombrado como “*problemático*”, “*violento*”, “*de difícil abordar*”?

El lenguaje instituye; las significaciones circulantes moldean las posibilidades de *ser* del adolescente. Estas significaciones, adjudican una calificación negativa, estigmatizan, nombran la carencia, sin decir de donde proviene el problema; reforzando posiciones de exclusión, limitando el acceso a otras formas de subjetivación posible.

Floresta (2017) plantea ¿Cómo revertir situaciones de vulneración o marginalidad si frente a nosotros solo vemos niños excluidos, y no seres humanos dignos de respeto, sujetos de derechos que debemos garantizar? En este sentido, pensar la protección integral implica cuestionar no sólo las prácticas de los trabajadores o las políticas públicas, sino también las representaciones sociales que habilitan, o impiden, la inclusión del sujeto a la comunidad.

La filiación, entendida como función organizadora de la subjetividad, no se agota en un lazo biológico o jurídico; se actualiza cada vez que un Otro ofrece un lugar simbólico desde el cual un adolescente puede pensarse y narrarse, es el acto de inscribir a alguien en la cultura, de otorgarle un lugar, un nombre, una historia. Así, las instituciones, lejos de ser meros dispositivos de control, pueden y deben configurarse como escenarios de reparación simbólica, donde se gesten nuevas posibilidades de lazo social.

El riesgo que se evidencia en el dispositivo institucional analizado es que, en lugar de generar condiciones para nuevas filiaciones, se reproducen procesos de desafiliación, reforzando procesos de exclusión. Muchos de los adolescentes, transitan sus días en un “mientras tanto”, en un eterno presente. Si bien esto es propio de la etapa del desarrollo que transitan, es el acompañamiento del adulto el que lo habilita a pensar y pensarse en un futuro. Un tiempo suspendido, donde la falta de proyectos, oportunidades reales de autonomía y participación, refuerza procesos de desafiliación social. A su vez, observamos que estos adolescentes enfrentan múltiples problemáticas, que se manifiestan a través de actos tales como violencia, consumo, autolesiones, y comportamientos de fuga. Tal como hemos sostenido, estas manifestaciones pueden ser comprendidas como efectos de “nuevos malestares de la cultura”, síntomas del quiebre de lazos rotos, males sociales y estrategias discursivas que culpabilizan y estigmatizan en lugar de alojar.

Efectivamente podemos advertir que la ausencia de trabajo comunitario, no solo impide que los adolescentes sean reconocidos como sujetos de derechos integrados en sociedad, sino que además los reduce a ser nombrados por el discurso social predominante. Una narrativa estigmatizante que los cristaliza en posiciones de marginalidad, asociándolos con el consumo de sustancias, la delincuencia, el abandono.

Floresta (2017), advierte que, en ocasiones, “no todos los profesionales del COPNAF logran ubicarse como agentes del Estado garantes de los derechos humanos [...]. No solo no garantizan

derechos, sino que en algunas circunstancias terminan (sin querer) vulnerándolos desde sus prácticas” (p.50). Esta afirmación pone en evidencia la distancia que puede existir entre el discurso institucional y las prácticas. De este modo, corremos el riesgo de enunciar con mucha teoría el sistema de protección, y los nuevos paradigmas, pero seguir reproduciendo, en la cotidianeidad, una lógica tutelar que anula la singularidad y existencia del otro.

El cambio en las normas jurídicas no garantiza por sí solo una transformación en las prácticas: las lógicas de funcionamiento no se derogan por si solas. Los paradigmas se encarnan en los dispositivos y a través de ellos, producen subjetividades.

Por este motivo, más allá de la promulgación de nuevas normativas, se requiere una ética profesional que haga efectivo el enfoque de derechos. No se trata solo de cumplir con la ley, sino de comprometerse con una práctica que reconozca a cada NNyA en función de su lazo filiatorio, su historia, y su lugar en la cadena genealógica. Porque es en ese entramado simbólico donde se juega, en definitiva, “el derecho a que no se arrase lo singular” (Fridman, 2015, p.2).

Nos preguntamos entonces, ¿cómo alojar a quienes ya llegan marcados por historias de vulneración, sin correr el riesgo de repetir, bajo nuevas formas, viejas exclusiones?

El cuidado de la imagen de los adolescentes es importante, para que no quede asociado su pertenencia a una RSE con falta de recursos, carencias o abandono; sino darles la posibilidad de ser vistos como semejantes, portadores de una historia, un nombre y parte de un lazo filial. El lugar que se les brinda, el significado a partir del cual se los aloja, es fundamental en la constitución subjetiva. Es en ese lazo con-otro donde creamos condiciones propicias de Salud Mental.

Ante este panorama, se impone la necesidad de replantear las prácticas institucionales. El desafío es político, ético y clínico. Implica abandonar miradas adultocéntricas, prácticas endogámicas y dispositivos que encapsulan, para construir intervenciones que restituyan la voz, la historia y el deseo de quienes, demasiadas veces, son reducidos a objetos de políticas públicas iatrogenicas.

Pero, ¿cómo podemos pensar una verdadera restitución de derechos si las instituciones son islas desconectadas de su entorno social? ¿Qué estrategias deben implementarse para que las RSE sean puentes y no muros?

Porque si bien se promueve la idea de una RSE a “*puertas abiertas*”, esta apertura no siempre se traduce en oportunidades reales que permitan a los adolescentes construir redes, incluso con sus vecinos, proyectarse en un futuro o desarrollar su autonomía. Lejos de ello, se corre el riesgo de derivar en un “dispositivo centrado en el encierro y control, con NNyA que son receptores pasivos de decisiones y medidas institucionales” (Lopez Brizolara, 2020, p. 86). Un modelo de funcionamiento que opera desde la verticalidad, invisibilizando al sujeto de deseo y al sujeto de derecho.

Es posible cuidar sin encerrar, siempre y cuando se articule decisiones políticas, cambios en las prácticas y un acceso efectivo a recursos necesarios. Cuidar es asistir, es acompañar, permitir, habilitar, sin encerrar.

El desafío radica en construir instituciones que no solo protejan, sino que también inscriban al sujeto en el lazo social. Que no solo asistan, sino que reconozcan al otro como legítimo otro. Que no solo organicen la vida cotidiana, cubriendo las necesidades básicas, sino que ofrezcan tramas de sentido y pertenencia. Como plantea Lampugnani (2019), se trata de reconstruir tramas sociales comunitarias que “ubiquen a estos niños y adolescentes en una posición de sujeto, fuera de todo estigma que los cristaliza como resto social” (p. 48).

Intervenir no puede ser sinónimo de gestionar cuerpos o corregir conductas. Intervenir debe ser, ante todo, alojar la palabra, abrir espacios para que el sujeto pueda construirse y narrarse. Requiere de una apuesta clara de trabajo en red, estrategias de intervención interdisciplinarias e intersectoriales, que contemplen la singularidad de cada adolescente pero también su pertenencia a un entramado social más amplio. Requiere una comunidad dispuesta a alojar, a mirar sin prejuicios, a construir nuevos espacios de pertenencia, a habilitar la entrada al mundo adulto.

Desde el campo de la Salud Mental, sostenemos que no hay subjetivación posible allí donde se vulneran sistemáticamente los derechos. Como sostiene Di Nella (2005), "no hay salud mental posible donde no se garantizan los derechos humanos".

No se trata de hacer “*para*” los adolescentes, sino “*con*” ellos; no se trata de cuidar desde la vigilancia, sino desde la presencia. No hay reparación posible sin red comunitaria, sin participación activa de todos los actores sociales en la producción de salud mental colectiva. Sin un tejido comunitario que sostenga, toda acción institucional corre el riesgo de aislarse y volverse ineficaz.

El acto de alojar implica ofrecer un espacio donde el sujeto pueda desplegar su singularidad, preguntarse por su deseo, ser reconocido en su diferencia. El lazo social se configura día a día en las prácticas mínimas y cotidianas, entonces, como Minichelli nos recuerda, son esas “pequeñas cosas” realizadas en los “pequeños lugares” las que, en definitiva, pueden cambiar el mundo. De este modo, solo hay salud mental posible allí donde el derecho a la diferencia es respetado, donde el sujeto es reconocido como tal, y donde la comunidad, como Otro, ofrece un lugar para que el sujeto, en su singularidad, pueda desplegarse.

El cuidado y la protección, entonces, no pueden reducirse a una mera asistencia material. Deben ser concebidos como procesos simbólicos que construyen espacios de pertenencia, autonomía y participación. Por ello, es indispensable pensar y construir residencias que no solo contengan, sino que habiliten. Que no solo protejan, sino que posibiliten la construcción de futuros posibles.

Así, finalmente, la intervención la entendemos como un acto subjetivo, un ‘*venir-entre*’, que supone interceder entre personas, y al hacerlo, introducimos un tercer elemento en

juego – la palabra, el deseo, el reconocimiento – que transforma, produce cambios, abre a nuevas posibilidades.

Es precisamente en ese *entre*, donde los profesionales y trabajadores de la RSE tienen la oportunidad, y responsabilidad, de desplegar estrategias que no solo gestionen el conflicto o la necesidad, sino que habiliten espacios productivamente activos. Instancias donde los adolescentes puedan ejercer su derecho a ser escuchados y expresar su voz.

Finalmente, luego de este extenso análisis, nos repreguntamos uno de nuestros interrogantes iniciales: ¿puede una institución de alojamiento producir lazos filiatorios? Estamos en condiciones de afirmar que sí, pero para ello, exige compromiso comunitario. Sin trabajo interdisciplinario e intersectorial, las residencias corren el riesgo de convertirse en dispositivos de control más que de restitución de derechos.

No hay subjetivación posible sin Otro. Ese Otro no puede ser solo el trabajador institucional, sino debe ser la comunidad toda. Un individuo no puede transformar por si solo la realidad, es necesario hacer cuerpo con otros, es decir agruparnos política y éticamente. “Las políticas de cuidado requieren de decisión política, infraestructura, pero también sentido de humanidad” (Skliar, 2013). Apelar a una co-responsabilidad.

La manera en que se encara la problemática – desde donde se interviene, con quienes y como – permite hacer un verdadero cambio paradigmático de lo tutelar al enfoque de derechos.

Estas preguntas recorridas a lo largo del análisis, permanecen abiertas. Esta investigación, no radica en ofrecer respuestas últimas, sino en invitar a interpelar permanentemente nuestro lugar como profesionales del campo de la Salud Mental. Ana Harent (2005) señala “*no hay ‘el hombre’, sino hombres de carne y hueso con su historia y pasiones*”, no son NNyA meros objetos de tutela, sino son sujetos de derecho, con una historia, que debe ser reconocido y respetado en su singularidad. En este sentido, si no nos detenemos a reflexionar, cuestionarnos y revisar nuestras propias prácticas, corremos el riesgo de reducir a estos adolescentes a números o nombres en un expediente. Esto implicaría perder la oportunidad de generar intervenciones que promuevan inclusión del sujeto en el lazo social, y en consecuencia, creen condiciones propicias para su salud mental.

*“Queda mucho por proteger,
queda mucho por tejer..”*

Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, 2015.

Bibliografía

• **Bibliografía teórica**

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1975). *Adolescencia normal*. Paidós.
- Aberastury, A. (2004). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Paidós.
- Agamben, G. (2005). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida* (2.^a ed.). Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2005). *¿Qué es un dispositivo?* Revista Sociológica 26, 249-264.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. A.Hache
- Ardilla, S. & Galende, E. (2011). *El concepto de comunidad en la Salud Mental Comunitaria*. Salud Mental y Comunidad. Universidad Nacional de Lanús.
- Arteaga Botello, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel.
- Balerio, S. (2019). *Experiencias de institucionalización en la adolescencia: ambivalencias entre una subjetivación cartográfica y la circulación social endogámica*. XXXII Seminario de psicopedagogía Social, (pp. 140-144). Barcelona.
- Barrionuevo, J., & Cibeira, A. (2023). *Patología del acto en la adolescencia: Aportes desde el psicoanálisis*. Letra Viva.
- Bleichmar, S. (2003). *Acerca de la subjetividad* [Conferencia]. En Actas de la Facultad de Psicología de Rosario. Universidad Nacional de Rosario.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Secretaria de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Botticelli, S. (2011). *Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault*. UBA.
- Brenes Villalobos, M. E. (2013). *El derecho a la convivencia familiar*. Entre Ríos.
- Carballeda, A. J. M. (2008). *Problemáticas sociales complejas y políticas públicas*. Universidad Nacional de la Plata.
- Castell, R. (1992). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. Archipiélago n°21.
- Castell, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y Utilidad Social*. Colección fichas del Siglo XXI. Topia Editorial, Buenos Aires.
- Castell, R. (2010). *La discriminación negativa: ¿ciudadanos o indígenas?*. Hacer.
- Cañete, M. L. S. (2020). *Niñez y Jóvenes en el Hogar Inés Londra: Intervenciones del equipo técnico interdisciplinario*. Segura Paraná.
- Daroqui, E., & Guemureman, R. (1999). *Los menores de hoy, de ayer y de siempre: Un recorrido histórico*. CLACSO. Buenos Aires.
- Daroqui, E., & Guemureman, R. (2013). *Infancias y derechos: Experiencias y políticas en torno al encierro*. CLACSO. Buenos Aires.

- Deleuze, G. (1989). *¿Qué es un dispositivo?* Gedisa.
- Di Nella, Y. (2005). Necesidad de incorporar y/o profundizar la perspectiva de Derechos Humanos en la formación profesional de agentes de Salud Mental.
- Dolto, F. (1985). *La causa de los adolescentes*. Seix Barral.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. (2ª ed.) Pre-Textos.
- Elichiry, N. (1987). *La importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias*. En *El niño y la escuela: Reflexiones sobre lo obvio* (pp. 333-339). Nueva Visión.
- Fernández, A. (1998). *El niño y la tribu*. En *Instituciones estalladas* (cap.11). Eudeba.
- Flechner, S. (2003). *De agresividad y violencia en la adolescencia*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis.
- Flechner, S. (2020). *Adolescencia en riesgo: cuerpos violentos - agresiones del cuerpo*. En G. Donzino, S. Morici, & G. Cardozo (Comps.), *Adolescencias vulneradas: Experiencias subjetivantes con jóvenes en los márgenes* (pp. 245-269). Noveduc.
- Floresta, D. (2012). *Figura del púber y del menor adulto como rastros del adolescente en el discurso jurídico*. Ficha de cátedra, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Floresta, D. (2017). *Enfoque de derechos en la práctica profesional con adolescentes*. Revista Interfluvius. Paraná.
- Floresta, D. (2021). *El psicólogo en su práctica con jóvenes en conflicto con la ley penal*. Revista Interfluvius, Paraná.
- Foucault, M. (1983). *Saber y verdad*. Ediciones La piqueta.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática función antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante.
- Freud, S. (1905) *Tres ensayos para una teoría sexual*. Tomo VII, pp. 109-224. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1913). *Tótem y tabú: Algunas consideraciones en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos*. Tomo XIII, pp. 1-164. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1914) *Introducción al narcisismo*. Tomo XIV, pp.65-98. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Tomo XVIII, pp.63-126. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Tomo XXII, pp. 57-140. Amorrortu Editores.
- García Méndez, E. (1994). *De menores a ciudadanos: Política social para la infancia bajo la doctrina de protección integral*. Revista Espacios, N° 10.
- García Méndez, E. (2004). *Infancia: De los derechos y de la justicia*. Editores del Puerto.
- García Reinoso, G. (2005). *Relaciones del psicoanálisis con lo social y lo político*.

- Gentili, P. (2000). *Capítulo 1: Miradas, voces y silencios*. En códigos para la ciudadanía: la formación ética como práctica de la libertad. Santillana.
- Giberti, E. (2005). *La familia a pesar de todo*. Noveduc.
- Goffman, E. (1961). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*.
- Gonzalez, S. (2015). Acerca de la intervención. RUMBOS N°10. <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/82/78>
- Greco, M. B. (2019) *Sobre los dispositivos y la intervención institucional: Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos*.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Lampugnani, S. (2013). *Infancia y Filiación*. INFEIES–RM, 2(2). <http://www.infeies.com.ar>
- Lampugnani, S. (2014). *La construcción de los peligros sociales: Análisis de peligrosidad, de las categorías de riesgo y vulnerabilidad*. Psicología Sociocomunitaria UADER.
- Lampugnani, S. (2015). *Nuevos nombres para la filiación social: vulnerabilidad, exclusión, derechos protegidos*.
- Lampugnani, S. (2016). *Infancia e instituciones: La problemática de la filiación en niños y niñas desplazados de su ámbito familiar por decisiones jurídico-administrativas*. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, Secretaria de Estudios de Posgrado.
- Lampugnani, S. (2019). *Comunidad/ comunidades. Lo comunitario e inmunitario. Su relación con el lazo social*. Ficha de cátedra: Licenciatura en Psicología; Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER. Paraná
- Lampugnani, S. (2019). *Infancia e instituciones: Filiaciones interrumpidas*. En Revista de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria: “Barquitos Pintados. Experiencia Rosario” pp. 37-53. Universidad nacional de Rosario.
- Lopez Brizolar, A. (2020). *Cuestionamientos al encierro en el devenir sujetos: diálogos del psicoanálisis con la pedagogía social*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis.
- Marco Arocas, E., & Gómez Nicolau, E. (2020). *Ni villanos ni heroínas: Discursos sobre la infancia vulnerabilizada*. Sociedad e Infancia.
- Marroquín, A. (2017). *Reseña de la expulsión de lo distinto de Byung-Chul Han*. Revista Realidad. Universidad Centroamericana El Salvador.
- Marquez, A. (2017). *La psicología en el campo jurídico forense: Pensar las prácticas desde un enfoque de derechos*.
- Meirieu, P. (2004). *Frankenstein educador*. Leartes Educación.
- Miller, J. A. (2016). *La experiencia psicoanalítica*. Ediciones Siglo XXI.
- Minichelli, M (2004). *La inscripción legal de los ‘sin padres’*. En Infancias Públicas, no hay derecho. (pp.95-110). Noveduc.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas*. Rosario: Homo Sapiens.

- Montaña, A., Rambur, M., Gauna, S., Rosignolo, Y. & Tudela, M. (2022). *Del paradigma tutelar al paradigma de protección integral: Accesibilidad a derechos y vigencia de las tensiones*.
- Moreno, E. (2022). Prácticas profesionales en salud mental y derechos de niñeces y adolescencias.
- Nikken, P. (2010). *La protección de los derechos humanos: haciendo efectiva la progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales*.
- Peker, G., Rosenfeld, N., & Febbraio, A. (2011). *Los adolescentes disociales y la ausencia de lo vincular*. En Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.
- Pujó, M. (2001). *Lo que No Cesa del Psicoanálisis a su Extensión: Adolescencia y discurso*.
- Rascovan, S. (2015). *Jóvenes y el Futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto*.
- Reguillo Cruz, R. (2007). Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. Entrevista.
- Rovere, M. (2011). *Columna de opinión en la exposición "Coordinación y financiamiento regional de la salud"*. VIII Foro Metropolitano, Universidad Nacional de La Matanza.
- Sabin, A., Bassols, S., Coriat, M., Hernández, M., Palacios, E., Rodríguez, P. & Romano, S. (2006). *Violencia, adolescente: ¿Nuevo malestar en la cultura?*. Revista de Psicoanálisis.
- Salomone, G. (2013). *La noción jurídica de autonomía progresiva en el campo de la niñez y adolescencia: Incidencias subjetivas e institucionales*. En V Congreso Internacional de Investigación y Practica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- SanjoWeb. (2020). *El Área de Niñez, Adolescencia y Familia con nueva sede*. https://sanjoseweb.com.ar/sociedad/el_area_de_ninez_adolescencia_y_familia_con_nueva_sede.htm
- Sierra, N. (2014). *Adolescencia, subjetividad y contexto socio-cultural*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Skliar, C. (2013). *El lugar del otro en los discursos sobre inclusión y diversidad*. Ponencia presentada en el 1° Encuentro de Educación de Diversidad, en 30° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Argentina.
- Souto Kustrín, S. (2007). *Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis*. Hoal N°13. Instituto de Historia del CSIC. España.
- Stolkiner, A. (1987). *De interdisciplinas e indisciplinas*. En El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio de Nora Elichiry. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Stolkiner, A. (1999). *La interdisciplina: Entre la epistemología y las prácticas*. Revista El Campo Psi, N°3.
- Stolkiner, A. (2005). *Interdisciplina y Salud Mental*. En IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. Misiones, Argentina.
- Stolkiner, A. (2010). *El enfoque de derechos en salud y las prácticas en salud mental*.

Ulloa, F. (1988). *La ternura como contraste y denuncia del horror represivo*. Conferencia presentada en Jornada de Reflexión de Abuelas de Plaza de Mayo. Buenos Aires, Argentina.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historia de una práctica*. Paidós.

Ungar, V. (2007). *La tarea clínica con adolescentes, hoy*. En *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*. Paidós.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego. Capítulo 1: Objetos transicionales y fenómenos transicionales* (pp. 17-46).

Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*. En *Enseñar Hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

- **Marco normativo**

ANAF San José & ANAF Colón. (2020). *Proyecto de aprobación de la Residencia Socioeducativa del Departamento Colón*. COPNAF. Entre Ríos.

Colegio de Psicólogos de Entre Ríos. *Código de Ética*.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2014). *Acta N°6/14. Anexo III. Recomendaciones a las universidades públicas y privadas*, Art. 33. Ley Nacional N°26657

COPNAF. (2018). *Resolución N°0193*. Paraná, Entre Ríos.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley N°26061. Ley de Protección integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2010). *Ley N°26657. Ley Nacional de Salud Mental*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Honorable Legislatura de la Provincia de Entre Ríos. (2008). *Ley N°9861. Protección Integral de los Derechos del Niño, el Adolescentes y la Familia*. Boletín Oficial de la Provincia de Entre Ríos.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

- **Bibliografía de antecedentes**

Balerio, S. (2022). *Huellas y laceraciones de la institucionalización: Estudio cualitativo sobre los procesos de subjetivación de adolescentes en hogares del sistema de protección del INAU de la ciudad de Montevideo*. Montevideo - Uruguay.

Fernández, D. (2011). *Efectos de la institucionalización en adolescentes mujeres*. Paraná.

Floresta, D. (2008). *El entrecruzamiento de los tiempos psíquicos y jurídicos en el desamparo de niños de temprana edad*. Paraná.

Pruzzo, A. (2013). *Representaciones sociales acerca de la niñez institucionalizada en cuanto a sus causas, abordaje y expectativas en el personal de la residencia socio educativa "Enrique Berduc" de la ciudad de Basavilbaso - Entre Ríos*. Buenos Aires.

Quiroga, S. (2012). *Despenalización responsable: aportes del Trabajo Social en el ámbito penitenciario*. Córdoba.

Rajnerman, G., & Santos, G. (2022). *Adolescencias intervenidas: una perspectiva en situaciones de vulnerabilidad social*. Buenos Aires: UBA.

Sosa, E. (2018). *Discursividad adolescente en contextos vulnerables: análisis de las posiciones discursivas que les permiten a los adolescentes que viven en contextos de expulsión social representar el futuro en términos de un porvenir posible*. Paraná.

Telleria, R. (2018). *La función de filiación en instituciones de alojamiento: Un análisis mediante ceremonias mínimas*. Santa Fe.

Vago, G. (2019). *La desconstrucción de infancia desamparada y su abordaje interdisciplinario en el hospital materno infantil San Roque de la ciudad de Paraná*. Paraná.

- **Bibliografía metodológica**

Achili, E. (2001). *El trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad*. En Metodología y Técnicas de la Investigación. Universidad Nacional de Córdoba.

Bleger, J. (1964). *La entrevista psicológica: Su empleo en el diagnóstico y la investigación*. Ficha editada por el Departamento de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Díaz, R., & Badano, M. (s.f.). *Ficha de cátedra: Análisis de la entrevista*. Frases significativas. Facultad de Trabajo Social, UNER.

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER. (2019). *Resolución N° 0663*. Paraná.

Giménez Beliveau. (2019). *Cap. 3: Categorías, teoría y campo. Reflexiones sobre la naturaleza y el uso de las teorías en investigación cualitativa*. En Estrategias de investigación cualitativa Volumen II (pp. 161-186).

Gómez Nicolau, E. (2020). *La técnica del collage: Instrumento de evaluación de la experiencia y el aprendizaje grupal*.

Guber, R. (2001). *Capítulo 3: La observación participante*. En la etnografía: método, campo y reflexividad (pp. 55-75). Norma

Guber, R. (2004). *Cap. 14: A modo de ejercitación*. En El salvaje metropolitano. Paidós.

Krippendorff, K. (2004). *Análisis de contenido: Una introducción a su metodología*. Sage Publications.

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). *Técnicas para identificar temas*. Métodos de Campo, 15(1), 85-109.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Capítulo 1: Definiciones de los enfoques cuantitativos y cualitativos, sus similitudes y diferencias* (pp. 2-20).

Staffolani, C. (Comp.), Correa, B., Ferreira, C., Leguizamón, E., Leiva, M. L., Siebenhar, M., Solari, A. C., & Vlastic, V. (2021). *Capítulo 3: Herramientas metodológicas*. En Herramientas de metodología para la investigación en salud mental. (pp. 181-223).

Teresa Blasco Hernández & Laura Otero García. (2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista*. Centro Nacional de Medicina Tropical, Instituto de Salud Carlos III.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Editorial Brujas.

Anexo

Índice anexo

Consentimiento informado personas menores de edad	82
Autorización de exposición del nombre de la Residencia Socioeducativa “Sonia Tarabini”	83
Guía de Preguntas entrevistas.....	84
Técnica de Collage... ..	88
Actividad piedra en el estanque.....	91

Consentimiento informado personas menores de edad

Fecha: 11/12/2024

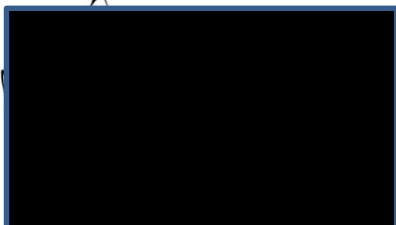
San José, Entre Ríos.

Director/a: [Redacted] DNI: [Redacted]
mayor de edad, con domicilio en [Redacted]
encargado del cuidado y protección de 8 adolescentes alojados en la *Residencia Socioeducativa Sonia Tarabini* de la Ciudad de San José, Entre Ríos.

Por la presente consienten la participación de los/as adolescentes menores de edad alojados en la Residencia Socioeducativa Sonia Tarabini, en actividades lúdicas, llevadas a cabo por Luggren M. Sol (DNI. 43250043), estudiante avanzada de Lic. en Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades Artes y Cs. Sociales.

Hemos sido debidamente informados de que la información recabada y/o proporcionada durante el proceso tiene como único propósito la recopilación de datos para la ejecución del Proyecto Integrador Final (TIF), necesario para obtener al título de Licenciado en Psicología.

Asimismo, que la información recopilada está sujeta al deber de secreto profesional y, por lo tanto, no podrá ser divulgada a terceras personas, la identidad, ni datos explícitos de los involucrados.



Autorización de exposición del nombre de la Residencia Socioeducativa "Sonia Tarabini"

Fecha: 11/12/2024

San José, Entre Ríos.

Yo [REDACTED], DNI [REDACTED], en mi
calidad de [REDACTED], mediante la presente, otorgo mi consentimiento para
que se utilice y exponga el nombre de la **Residencia Socioeducativa "Sonia Tarabini"** en la
presentación y divulgación del Trabajo de Integrador Final (TIF), realizado por la alumna **Luggren
María Sol (DNI: 43250043)**, en el marco de su proceso de obtención del título de Licenciado en
Psicología.

Este consentimiento se otorga con pleno conocimiento de que el nombre de la institución será
utilizado exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizando en todo momento
el respeto a la confidencialidad y protección de datos de los participantes.



Preguntas para el equipo de Anaf:

SOBRE ELLOS

1. ¿Cuál es tu **profesión**? ¿Qué rol ocupas en esta Institución?
2. ¿Hace cuánto tiempo formas parte del equipo?
3. ¿Qué días y horarios cumplen? Podes **describir un día laboral**, ¿qué actividades desarrollan?
4. ¿Reciben **capacitaciones o ciclos de formación** recurrente? ¿Quiénes imparten dicha capacitación, cree que le son de utilidad?
5. ¿Consideras que se trabaja **interdisciplinariamente**? ¿Por qué?

SOBRE SU TRABAJO:

6. Según tu opinión, ¿el **cambio de nombre** de “casa hogar” a “residencias socioeducativas” implicó algún cambio real en la institución?
7. ¿Ante que situaciones toman **medidas de protección excepcional**?
8. ¿Antes de tomar la medida de protección excepcional, **trabajan con las familias** y el niño involucrado? ¿De qué manera lo hacen?
9. ¿y después **trabajan junto a las familias** de cada joven? ¿Cómo lo hacen?
10. En tu opinión, ¿existen **características comunes o diferencias** en las familias de estos jóvenes?
11. Como **se trabaja con el chico** respecto de su situación de violencia intrafamiliar? ¿De qué manera lo abordan? ¿Qué métodos o técnicas específicas encuentran más útiles en su trabajo con estos jóvenes?

REPRESENTACIONES – PRÁCTICAS:

12. ¿Qué **entendes por cuidado**? ¿Y por **protección**? ¿Quiénes son los sujetos de cuidado del organismo de protección? ¿A **quiénes consideras que convoca** esta función? Ante **qué situaciones** consideras necesario “cuidar”?
13. ¿Cómo **acompañan** el paso de estos chicos durante la alojo en la residencia?
14. ¿Cómo piensan **estrategias de cuidado** para los adolescentes vulnerados en sus derechos?
15. ¿Cuales consideran que sean las **problemáticas más frecuentes** a las que se enfrentan con ellos? como trabajan sobre ello?
16. ¿De **qué formas**, a través de qué dispositivos o acciones promueven un ambiente de confianza para con ellos? ¿Qué recursos utilizan para abordar los **desbordes emocionales** de los jóvenes durante su estadía en la Institución??
17. ¿consideras que **algo de lo que hagan**, los adolescentes lo tomen/sientan como negativo? y si las hay? como consideras que seria posible modificarlas?

18. ¿Hay **espacios de escucha** para los jóvenes?

19. ¿Cuán necesario consideras que haya **profesionales psi** integrando los equipos? porq

RELACION INTERSECTORIAL.

20. ¿Trabajan junto a **otros actores de la sociedad, instituciones y/o profesionales** para brindar un cuidado integral a los adolescentes?

21. ¿Mantienen relación con las **instituciones educativas** a la que asisten los chicos?
¿Como?

22. ¿Cómo evitan que los adolescentes sean etiquetados y excluidos socialmente?

PRACTICAS EXTERNACION – FUTURO.

23. ¿Desde su opinión estos jóvenes pueden **proyectar un futuro** para sí? Como trabajan sobre un “proyecto de vida” de los jóvenes?

24. ¿Cómo trabajan la **externalización** de los jóvenes?

25. ¿tienen **criterios de evaluación** para evaluar el progreso de los jóvenes allí alojados?
¿cuales?

26. ¿Notan **cambios** en los chicos respecto a cómo entran – se van?

27. ¿Tienen dispositivos de **prevención y promoción** respecto a la violencia intrafamiliar?
¿En q cosnsite?

28. ¿Te sentís conforme de cómo trabajan junto al equipo de la residencia

29. ¿Qué valoras de tus prácticas que **desearías** que persistan y que te gustaría cambiar?

Preguntas para el equipo de la residencia:

1. ¿Cuál es tu profesión? ¿Qué rol ocupas en esta Institución?
2. ¿Hace cuánto tiempo formas parte del equipo?
3. ¿Qué días y horarios cumplen? Podes describir un día laboral, ¿qué actividades desarrollan?
4. ¿Consideras que se trabaja interdisciplinariamente? ¿Porqué?
5. Según tu opinión, ¿el cambio de nombre de “casa hogar” a “residencias socioeducativas” implicó algún cambio real en la institución?
6. ¿Como describirías la residencia Sonia Tarabini?
7. ¿Cuáles son los objetivos que se proponen como residencia?
8. Si te digo cuidado – educación – crianza: ¿en que piensas, a que lo asocias?
9. ¿Qué entiendes por cuidado? ¿Y por protección? ¿A quienes consideras que implica esta función? ¿Quiénes son los sujetos de cuidado del organismo de protección? En que situaciones consideras necesario “cuidar”?
10. ¿Cómo piensas estrategias de cuidado para los adolescentes vulnerados en sus derechos, y cómo influye en su práctica profesional?
11. ¿Como es la vida en la residencia? ¿cómo definirías el ambiente en el que viven los jóvenes?
12. ¿Cuales consideran que sean las problemáticas más frecuentes a las que se enfrentan con ellos?
13. ¿Cómo abordan las situaciones de crisis o conflictos con los adolescentes?
14. ¿Que recursos utilizan para abordar los desbordes emocionales de los jóvenes durante su estadía en la Institución? ¿De qué formas, a través de qué dispositivos o acciones promueven un ambiente de confianza para con ellos?
15. ¿Como se trabaja con el chico respecto de su situación de violencia intrafamiliar? ¿De qué manera lo abordan? ¿Qué métodos o técnicas específicas encuentran más útiles en su trabajo con estos jóvenes?
16. ¿Trabajan junto a otras instituciones y/u otros profesionales para brindar un cuidado integral a los adolescentes? ¿Estas estrategias interdisciplinarias son internas o externas a la residencia?
17. ¿como abordan a un joven que recién ingresa? Como lo recibe? ¿Cómo acompañan el paso de estos chicos durante su estadía en la residencia?
18. ¿Que receptividad tienen los otros jóvenes alojados, con el recién llegado?
19. ¿tienen criterios de evaluación para evaluar el progreso de los jóvenes allí alojados? cuales?
20. ¿consideras que algo de lo que hagan repercute negativamente en los adolescentes? ¿y si las hay? como consideras que seria posible modificarlas?
21. ¿La residencia cuenta con espacio propio para el joven? Cuáles son los espacios que debe compartir?
22. ¿Se trabaja un “proyecto de vida” de los jóvenes? ¿ Desde su opinión estos jovenes pueden proyectar un futuro?
23. ¿Notan cambios en los chicos respecto a cómo entran – se van?
24. ¿trabajan junto a las familias de cada joven? ¿Como lo hacen?
25. ¿Cómo trabajan la externalización de los jóvenes?
26. ¿Hay espacios de escucha para los jovenes?

-
27. ¿Sienten que ellos precisan un espacio de contención y escucha?
 28. ¿Reciben capacitaciones o ciclos de formación recurrente? ¿Quiénes imparten dicha capacitación, cree que le son de utilidad?
 29. ¿Consideras que existe cierto prejuicio en la sociedad o en los mismos profesionales intervinientes, en relación a los chicos que residen aquí?
 30. ¿La residencia cuenta con espacios lúdicos? ¿Hacen talleres, actividades, o tienen convenios con otras instituciones para actividades deportivas, lúdicas, teatro, danza?
 31. ¿Mantienen relación con las instituciones educativas a la que asisten los chicos?
¿Como?
 32. ¿Te sentís conforme de cómo trabajan junto al equipo del Anaf?
 33. ¿Que valores de tus prácticas que desearías que persistan y que te gustaría cambiar?

Técnica de Collage:

¿Cuál será el Papa
conflicto Verdadero?

Intenso panorama

Incendio



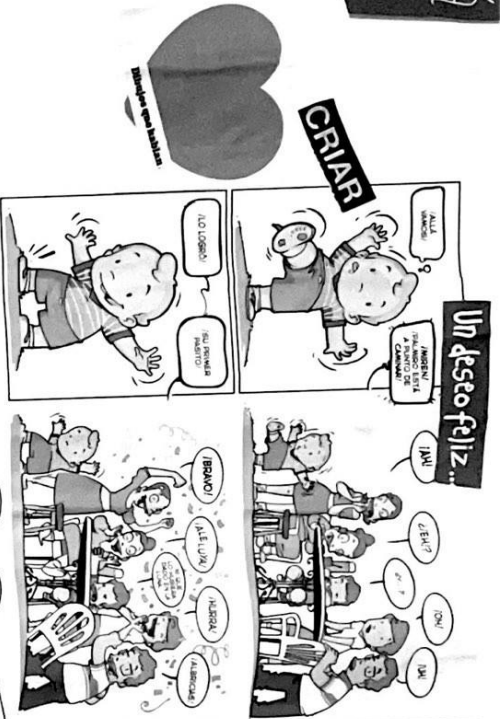
EL EQUILIBRIO QUE NECESITA
LA NUTRICIÓN DE TU HIJO.

ATENCIÓN



"A mí,
trabajar
me
encanta"

ESTÁS ATRÁS DE ELLOS
INCLUSO CUANDO
TE ADELANTAS A ELLOS



CRIAR

Un disco feliz...



cuidar tu salud

Bienestar

políticas descentralizadas

PROMOCIÓN

Visceral
Vampiro a cazar a la noche

CONSUMO DE ENERGÍA

Rescate

Todos precisamos
un poco de amor

El arte de sumar y compartir

La necesidad de afecto. La terapia médica
demuestra que las personas que no reciben
cuidados suficientes padecen de depresión, el
miedo y otras patologías. Animarse más

AYUDA
PROTEGER

compromiso
encuentro

personalidad

proyectos

nuestro plan

Sólo se hace
camino al andar

Opinión

"No es de varón
andar en rollers"

Alerta



¿QUE REPRESENTA LA RESISTENCIA?

encontrarte
con VOS...

FELIZ ♥

COMPANERISMO

EXITO



EMPATIA

Interactivo

jugar

ir por lo que querés

TUS SUEÑOS
SE HACEN REALIDAD.

amor

Sueños

CUMPLIR
DESEOS

CASA

DISFRUTAR

¡Fuerte y luminosa
para elegir
tu propio camino!

NUEVA GENERACION

Dejá tu huella, joven
y auténtica

Viva

LA FORMA DE LLEGAR
DONDE QUIERA QUE VIVAS

feliz

camino

LA VERDAD Y LA LIBERTAD

PORQUE SOMOS LOS MAS

historia

Revolution

*** SEGUI CUIDANDOTE ***

Arte

sueños perspectiva

**LA ENERGÍA
CORRECTA**



DESTINOS

SOLUCIONES

Gracias

**más
OPORTUNIDADES**

PARA LOS AÑOS

Actividad piedra en el estanque:

Acontar.

acoger

asistir.

alojar.

acudir.

Desear.

Falpear.

Soltar.

Glitar.

Para ~~compartir~~ hay que ~~alojar~~.

Para ~~dejar~~ algo hay que ~~gandar~~,
~~asistir~~.

Acoger lo que surge.

Desearo no es solo ~~quitar~~ y ~~dejar~~,
pero también hay que ~~dejar~~.

Cuidar.

- S P con cu. → Cumplir, Complejos, Cuota, Cuaderno,
S P Term. dar/ar. → Acompañer, Enseñar, Apar, Disfrutar, Destacar.
S su. → Proteger, Acompañer, Enseñar, Garantizar, E creer.
S Ant. → Maltratar, Desproteger, Desvalorizar, Desuiciar,

- El Anzo de San José cumple un rol importante y amplio en las ^{distintas} familias, Aunq a veces nuestras Presencias modesten, nosotros como equipo queremos Acompañer, Enseñar, Garantizar, el bienestar de los n/n o adolesc. que Acompañamos así como también Fortalecer a los distintos referentes y/o Familias.

acompañar

(A)

acompañar
acompañar
acompañar
acompañar
acompañar

acompañar

acompañar por el encuentro

~~acompañar~~ / ~~acompañar~~ / ~~acompañar~~ / ~~acompañar~~ / ~~acompañar~~

acompañar la soledad.

acompañar acciones y actividades.

acompañar, cantar, jugar
juntos -
celebrarnos.

acompañar

acompañar?

acompañar?

acompañar

(-AR)

jugar

~~acompañar~~

acompañar

acompañar

acompañar

celebrar

sinónimo.

estar.

escuchar

acompañar.