



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Licenciatura en Trabajo Social

Trabajo Integrador Final

Modalidad: Práctica Disciplinar

“Acompañamiento personalizado y adolescencias: aportes y tensiones del trabajo social a partir de escenas concretas de intervención”.

Estudiante: Cruz, Florencia/ Florenciacruz@gmail.com

Directora: Alegrechy, Aylen/ aylen.alegrechy@gmail.com

Rosario, octubre del 2025

AGRADECIMIENTOS

Hoy escribo esto con un nudo en la garganta, sin poder dimensionar todo lo que me implico este trabajo, desde pensar cada coma hasta dudar de lo que escribía una y otra vez. Finalmente con mucha dedicación, anhelo y altibajos, lo logre.

Quiero agradecer a mi familia, que me acompañó y sostuvo en todo este proceso desde el día en que decidí estudiar esta profesión.

A mis amikas, que fueron(son) refugio y contención en los momentos en los que me sentí desbordada o quise abandonar el camino; sin su apoyo, nada de esto hubiera sido posible.

Y un especial agradecimiento a mi directora de Tesina Aylen Alegrechy que me acompañó a lo largo de todo este proceso de escritura y me permitió plasmar mi recorrido. Sus palabras y su confianza me ayudaron a atravesar la frustración dándome fuerzas cuando lo necesitaba, esos “*vamos que vamos*” que me acompañaron en todo el camino y me hicieron sentir que podía y lo estaba logrando. Si tuviera que volver a elegir a alguien para este transitar, sin lugar a duda sería ella.

Y no nos vamos a olvidar de quien me abrió las puertas de su casa desde el minuto cero y es la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Gracias por alojarme y recibirme tan cálidamente, me llevo un montón de recuerdos que voy a atesorar en mi memoria. La Educación es PÚBLICA y no se negocia.

RESUMEN

(+ PALABRAS CLAVE)

Adolescencias- Programa AP- vínculos- intervención profesional- escenas concretas

El presente trabajo es realizado para la obtención del título de la Licenciatura en Trabajo Social, el mismo se centra en el análisis y reflexión crítica del programa Acompañantes Personalizados, espacio en el cual se desarrolla mi experiencia laboral. A partir de esta práctica, buscó indagar y problematizar las particularidades que adquiere la intervención en el acompañamiento de adolescentes que atraviesan una Medida de Protección Excepcional (MPE), recuperando escenas concretas de intervención que me permitan desandar los sentidos, tensiones y desafíos que se presentan en el cotidiano del rol.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN.....	5
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	8
METODOLOGÍA.....	8
OBJETIVO GENERAL.....	8
OBJETIVO ESPECÍFICO.....	8
 CAPÍTULO I: Adolescencias enmarcadas dentro del Programa de Acompañantes Personalizados.....	 9
Origen del Programa en Rosario.....	9
¿Cómo se origina un acompañamiento personalizado?.....	11
Perfil de los y las adolescentes.....	13
Mi llegada al programa.....	17
 CAPÍTULO 2: Construcción del vínculo a partir del relevamiento de escenas concretas de intervención.....	 20
Yendo y viniendo en el programa.....	20
Inicio del acompañamiento.....	22
Martes de mateada: un espacio para la construcción de hábitos y vínculos afectivos....	23
Vínculos sociales.....	26
La construcción del vínculo en el acompañamiento de adolescentes en contexto de vulnerabilidad: desafíos y estrategias desde el trabajo social.....	27
 CAPÍTULO 3: La intervención profesional: enfoques, tensiones y posibilitadores.....	 31
Intervención profesional.....	31
Esto podría ser un anexo pero no lo es.....	36
Dimensión afectiva-corporal en la intervención profesional.....	40
Escenas que interpelan: hacer con otros/as la intervención.....	43
 CAPÍTULO 4: PROPUESTA DISCIPLINAR.....	 49
Propuesta de intervención.....	49
Problema a abordar.....	49
Fundamentación.....	50
Módulo 1: Introducción al programa y funciones del Acompañante Personalizado.....	52
Módulo 2: Salud integral.....	53
Módulo 3: Acompañar a través del juego.....	53
Actividad lúdica.....	54
Objetivo:.....	54
Desarrollo:.....	54
Reflexión del encuentro:.....	55
Cierre de la propuesta disciplinar.....	55

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXOS.....	61
Anexo I.....	61
Anexo II.....	65

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es realizado para la obtención del título de grado en la Licenciatura en Trabajo Social, la cual requiere la elaboración de un trabajo integrador final (TIF) y en ese sentido, surge mi interés por reflexionar y problematizar la intervención profesional dentro del Programa de Acompañantes Personalizados (de ahora en adelante AP), con un enfoque particular en el campo de las adolescencias, ya que mi experiencia laboral se centra allí.

Dicho programa se constituye como un dispositivo singular dentro del campo de las políticas sociales, en tanto busca garantizar un acompañamiento sostenido a las infancias y adolescencias que atraviesan situaciones de vulnerabilidad, en el marco de una Medida de Protección Excepcional (MPE).

A partir de mi experiencia en este ámbito, surge la necesidad de interrogar cómo se configura el rol del acompañante, cuáles son las condiciones institucionales que enmarcan su práctica y de qué manera el trabajo social puede contribuir a fortalecer los procesos de acompañamiento desde un posicionamiento ético, crítico y reflexivo.

El interés que da origen a este trabajo se vincula con la observación de una serie de tensiones que atraviesan la práctica cotidiana en el programa. La falta de lineamientos claros sobre las funciones del acompañante, la fragmentación institucional, la ausencia de espacios de formación y contención que generan interrogantes sobre el sentido y los alcances del acompañamiento. En este escenario, resulta pertinente pensar qué lugar ocupa el trabajo social en estas tramas institucionales y cómo se construye la intervención en contextos donde el cuidado se convierte en una tarea compleja, cargada de implicancias subjetivas, éticas y políticas. En este sentido, el tif busca aportar a la comprensión de las prácticas de acompañamiento desde una mirada situada, reconociendo tanto las limitaciones como las potencialidades de la tarea.

El primer capítulo se orienta a desarrollar el marco teórico-conceptual del programa, abordando algunas categorías centrales que atraviesan la práctica profesional: origen del programa, el perfil de los y las adolescentes, y mi llegada al mismo. Estas nociones son analizadas a la luz de distintos autores y autoras que permiten repensar el trabajo social en su dimensión vincular.

En el segundo capítulo, me centro en el análisis de escenas concretas de intervención, con el propósito de recuperar y tensionar la posibilidad de construir acompañamientos sostenidos y éticamente responsables. Recupero los primeros encuentros con la adolescente como uno de los momentos en los que se van tejiendo los vínculos iniciales y se revelan las tensiones propias de mi rol como acompañante. Para transmitir estas experiencias, recorro al lenguaje poético como un recurso metodológico que me permite dar cuenta de la singularidad de los encuentros, visibilizando aspectos de la relación que suelen quedar invisibilizados en un relato meramente descriptivo o técnico. En esta misma línea, busco dar cuenta de cómo se va construyendo el vínculo a medida que transcurre el tiempo, resaltando la importancia de las “*ceremonias mínimas*” que se pueden generar en la cotidianeidad, entendidas como pequeños rituales o gestos que sostienen la relación y refuerzan la confianza mutua.

El tercer capítulo se orienta al análisis de la intervención profesional a partir de mi experiencia en el acompañamiento personalizado. Este apartado permite articular la teoría con la práctica, reconociendo el carácter situado, relacional y contradictorio de toda intervención social. La práctica del acompañamiento se presenta como un proceso dinámico en el que se entrecruzan las dimensiones subjetivas, institucionales y sociales, requiriendo una lectura compleja de los contextos en los que se inscribe. A través de la reflexión sobre escenas concretas, se aborda el modo en que las decisiones, emociones y posicionamientos éticos inciden en la construcción de los vínculos y en el sentido de las intervenciones. Este recorrido pone de relieve la importancia de la reflexión crítica sobre el propio hacer, del trabajo en equipo y de la articulación interdisciplinaria como condiciones necesarias para sostener prácticas coherentes en la promoción y restitución de derechos de las adolescencias.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta una propuesta disciplinar que se configura como una respuesta concreta a las problemáticas identificadas a lo largo del trabajo. Dicha propuesta consiste en la creación de un dispositivo de capacitación y acompañamiento dirigido a los y las AP, con el propósito de generar espacios de formación, contención y reflexión colectiva. Se plantea la realización de una serie de módulos coordinados por un equipo interdisciplinario que aborde las dimensiones técnicas, éticas y subjetivas del rol, promoviendo la construcción de criterios comunes de acción, el fortalecimiento de las intervenciones y el cuidado de quienes acompañan. En este sentido, el capítulo no solo ofrece un diseño operativo, sino que también reafirma la necesidad de construir espacios

institucionales que reconozcan el valor del acompañamiento y de quienes lo sostienen cotidianamente.

El desarrollo del trabajo se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, sustentado en la reflexión sobre la práctica y en el análisis de las experiencias de acompañamiento. La elección de esta perspectiva responde al interés por comprender los procesos en su complejidad, atendiendo a las dimensiones simbólicas, institucionales y subjetivas que los atraviesan. La experiencia se constituye, así, en fuente de conocimiento y en un punto de partida para la construcción teórica, reconociendo que el saber en trabajo social se produce de manera situada, colectiva y en diálogo permanente entre la práctica y la teoría.

Es así que mi búsqueda se orienta a contribuir a la problematización del rol del trabajo social dentro del programa, proponiendo una mirada crítica sobre las formas de acompañar a las adolescencias y sobre las condiciones institucionales que enmarcan dichas prácticas. El recorrido realizado permite visibilizar que el acompañamiento personalizado no es solo una estrategia de intervención, sino también un campo de aprendizaje ético y político donde se pone en juego la posibilidad de construir vínculos significativos, promover la autonomía y garantizar derechos. Desde esta perspectiva, el trabajo social se reafirma como una profesión comprometida con el cuidado, la reflexión y la transformación social, capaz de intervenir en escenarios complejos sin perder de vista la centralidad de los sujetos y la dimensión humana.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente trabajo adoptará un enfoque cualitativo que siguiendo a Ruth Sautu (2005) nos va a decir que la investigación cualitativa orienta la comprensión profunda de los significados sociales, la perspectivas de los actores involucrados y las condiciones que configuran la vida cotidiana. En este sentido, esta metodología se torna adecuada para analizar las prácticas de acompañamiento, ya que permite captar las experiencias, sentidos y tensiones que atraviesan los adolescentes en este programa.

Por otro lado, el trabajo no solo buscará realizar un análisis sobre mi práctica sino también elaborar una propuesta disciplinar de intervención orientada a fortalecer la inscripción del trabajo social dentro del Programa de Acompañantes Personalizados.

OBJETIVO GENERAL

- Analizar de manera crítica y reflexiva los aportes de la intervención del trabajo social en el marco del acompañamiento personalizado a adolescentes en el sistema de protección.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Reconocer los distintos perfiles y características de los adolescentes acompañados en el Programa de Acompañantes Personalizados, en el marco de una Medida de Protección Excepcional.
- Analizar a partir de escenas concretas mi práctica como acompañante, identificando limitaciones y potencialidades desde la perspectiva del trabajo social.
- Construir una mirada crítica sobre el rol del trabajo social en el programa de acompañantes personalizados.

CAPÍTULO I: Adolescencias enmarcadas dentro del Programa de Acompañantes Personalizados.

Origen del Programa en Rosario

Para la elaboración de este trabajo, mi interés está centrado en el campo de las adolescencias, específicamente en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Es así que este capítulo buscará pistas que sirvan de insumo para la realización de este trabajo integrador final. Es relevante decir que Argentina tiene una larga historia de políticas orientadas a garantizar derechos, y eso hace visible la situación que atraviesan las adolescencias en la actualidad.

La sanción de la Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005) en Argentina marcó un cambio de paradigma respecto al enfoque tutelar y punitivo que regía bajo la Ley Agote (Ley N.º 10.903). Esta nueva normativa reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos, e impone al Estado la responsabilidad indelegable de garantizar su protección integral. Sin embargo, como advierten Lescano, Hernández, Jaureguiberry, Calendino y Gavagnin (2008), el derecho por sí solo no transforma realidades: las leyes deben operar como herramientas, pero su eficacia depende de las prácticas y políticas concretas que las sostienen.

Los cambios sociales y normativos dieron lugar a pensar nuevas formas de abordaje de las adolescencias. Este marco legal se configura como un desafío para el conjunto de actores y actrices que están implicados en las instituciones intervinientes.

Es en este marco, el surgimiento del Programa de Acompañantes Personalizados comenzó a funcionar en la ciudad de Rosario en el año 2007 bajo la resolución N° 439/07. La misma promueve nuevos modos de intervenir en lo social, es por esto que “(...) los nuevos síntomas, sociales y subjetivos, que afectan a la infancia y adolescencia. tales como la adicción, abuso sexual y de poder, vida callejera, violencia extrema, entre otras, llevan a los niños a los límites de sus posibilidades, desencadenando un estallido subjetivo o estado de crisis generalizado, a los que solo se puede asistir, contener, y compensar individualmente” (Resolución N° 439;2007).

En este sentido, la población objetivo con la que se trabaja tiene una serie de características específicas: acceden a este programa aquellos niños, niñas y adolescentes que se encuentren

atravesando una Medida de Protección Excepcional (MPE), la misma se enmarca dentro de la Ley N° 26.061 Sistema de Protección Integral de Derechos niños niñas y adolescentes.

La MPE implica la privación de ese niño, niña o adolescente del medio familiar o centro de vida en el que se encuentra. Las causas para la aplicación de esta medida deben implicar circunstancias de extrema gravedad que amenacen o vulneren derechos tales como la integridad física y/o mental del niño, niña o adolescente.

La medida es aplicada cuando hayan fracasado las Medidas de Protección Integral (MPI), que intentan mediar diferentes estrategias para no llegar a la aplicación de la MPE. Se deberá dejar constancia de los criterios y evaluaciones que avalen la aplicación de una MPE. A su vez, se debe tener en cuenta las singularidades y particularidades de cada situación a trabajar, ya que no es pertinente generalizar y estigmatizar estas situaciones.

Las MPE no deben prolongarse por más de 180 días de acuerdo a lo que establece la reforma del Código Civil y Comercial (2015). Una vez definidas, los Equipos Técnicos Interdisciplinarios (ETI) de la Subsecretaría de Niños, Niñas y Adolescentes, definen la modalidad de acogimiento, las cuales pueden ser de tipo familiar o institucional.

En ese sentido, según la resolución del programa que mencione anteriormente, el trabajo principal del mismo es generar las condiciones para que los AP puedan acompañar, auxiliar y ser sostén del niño, niña o adolescente en estado de crisis o urgencia subjetiva por un lapso de tiempo no estandarizado más o menos prolongado, hasta el momento que se pueda identificar y visualizar el crecimiento y autonomía de ese niño/a o adolescente. Por lo que este trabajo buscará analizar e impulsar un proceso reflexivo que permita recuperar mi trabajo como AP a partir de la resignificación de mis prácticas. Dando lugar a disputar los diferentes sentidos de la propia práctica y a su vez, tomar algunos disparadores que resuenen y tensionan las paradojas y controversias dentro del programa. ¿Desde donde me paro para acompañar? ¿Desde qué lugar se debe hacer? ¿Es lo mismo para todas las edades? ¿Es lo mismo acompañar a una persona de manera singular o grupal? ¿Que implica acompañar a personas sin cuidados parentales?

A su vez, me surgen una serie de interrogantes vinculadas a la resolución del programa, entre ellas, el sentido de acompañar en situaciones de crisis o urgencia subjetiva, así como la necesidad de delimitar conceptualmente qué se entiende por crisis o urgencia desde una perspectiva subjetiva.

Estos disparadores me permitieron empezar a comprender que acompañar es un concepto polisémico, ya que no existe una única forma de definirlo. Es un concepto amplio y multifacético que puede ir variando según el contexto y las circunstancias. En ese sentido, me propongo analizar esta definición ya que me permitirá abrir la discusión acerca de los límites conceptuales del término y de sus usos, partiendo que el mismo implica un abordaje situado desde el hacer y el pensar, y que no existe un manual o guía que indique cómo acompañar. Coincido con Funes y Raya cuando hacen alusión que “Acompañar es mirar de otra manera a la persona y su historia, para que ella pueda verse de otra forma. Es creer en sus potencialidades, ayudarle a tomar conciencia y a desarrollarse, sea cual sea su estado actual. Acompañar es mediar entre las instituciones, más o menos burocratizadas de una sociedad y las personas que, por estar excluidas no puedan hacer valer sus derechos” (Funes y Raya, 2001, p. 33).

Es importante poder ir desandando qué significa acompañar y también me resulta fundamental hacer hincapié en el concepto *urgencia* que se menciona en reiteradas ocasiones en el programa. Se entiende por “urgencia” según el Ministerio de Salud a una situación de gravedad en la que una niña, niño, y/o adolescente se encuentra en riesgo cierto e inminente para su integridad física y/o psíquica, y por lo tanto requiere un abordaje inmediato e ineludible, con el objeto de lograr un marco de protección ante la amenaza o vulneración de derechos. (Boletín oficial, Ministerio de Salud,)

¿Cómo se origina un acompañamiento personalizado?

En este apartado, voy a comenzar a describir cómo se origina un acompañamiento personalizado, en un paso a paso que servirá de ordenamiento para el análisis.

La solicitud se realiza a través del Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI) del organismo del programa, específicamente en mi caso a través de la Dirección de Rosario. La misma solicitud presenta campos obligatorios que cumplir, cual es el ETI que responde, fecha de solicitud, nombre del niño, niña o adolescente, DNI, lugar de alojamiento actual, domicilio y teléfono de referencia. Paralelo a esto, cuántas horas se le asignan al AP para la situación y cuál es la estrategia de trabajo.

La presente solicitud pretende establecer los lineamientos generales que deberán tener en cuenta los ETI, programas y demás actores y actrices institucionales de la Secretaría de

Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Santa Fe, al momento de solicitar la intervención del Programa Acompañantes Personalizados, ya que el mismo tiene por objeto fortalecer las estrategias diseñadas y desarrolladas por los equipos de trabajo y/o dispositivos del Sistema de Protección Integral, en el marco de la implementación de Medidas de Protección Integral/Excepcional en favor de niñas, niños y adolescentes de acuerdo a lo establecido en los Art. 50 y 51 de la Ley 12.967.

Este tipo de solicitud es para los acompañamientos “no urgenciados”, es decir, sostenido en el tiempo, con objetivos y estrategias definidas a corto/mediano plazo, en el cual se hará un seguimiento por parte del equipo técnico de referencia que se le asigne al AP para acompañar la situación. Para este tipo de acompañamiento se realiza un encuentro previo entre la persona que llevará adelante el acompañamiento, el equipo técnico, y demás actores y actrices institucionales involucrados en el desarrollo de la estrategia de intervención, con el objeto de conocer en profundidad la singularidad del niño, niña y/o adolescente que se va acompañar.

En síntesis, la función del AP es materializar las estrategias de trabajo solicitadas, dentro de las posibilidades y encuadre pre establecido, y en el marco de la (...) “mínima compensación subjetivo-social posible” (Resolución N°439;2007).

Coincidió con la Resolución (2007) del programa que hace hincapié en la importancia de que se genere un proceso articulado flexible, dinámico y personalizado, y que el abordaje pueda adecuarse a la situación del niño, niña y/o adolescente que sucedan a lo largo de la intervención en función de la evolución y de las necesidades de cada sujeto/a.

A continuación dejo plasmado el organigrama del Programa de Acompañantes Personalizados, que está vigente desde el 01/02/2021. El mismo representa las áreas administrativas, recursos humanos, equipo técnico, guardia y soporte para otros anclajes.



Perfil de los y las adolescentes

Este trabajo se enmarca dentro del campo de las adolescencias, específicamente en aquellos adolescentes que se encuentran en el Programa de Fortalecimiento de la Autonomía Progresiva, ya que mi experiencia laboral se ha centrado en ese ámbito.

Para pensar acerca del perfil de los y las adolescentes, me resulta interesante partir de los conceptos de campo y adolescencias. La adolescencia comprendida como una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo connotaciones y delimitaciones diferentes: «la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos» (Bourdieu, 2000:164)

En lo que respecta a la noción de campo, Bourdieu lo define como un espacio social donde se desarrollan relaciones de fuerza y disputa por distintos tipos de capital, y donde los agentes, dotados de un “habitus”, un conjunto de creencias y formas de subjetividad, elaboran estrategias para mantener o transformar su posición (Bourdieu, 1998). En el caso del programa, este campo se configura como un escenario donde convergen distintos actores y actrices (acompañantes, adolescentes, equipos de referencia, etis, instituciones) que disputan sentidos, poder e intervenciones profesionales. Ahora bien, en relación a los y las

adolescentes, entendidos como sujetos sociales en constante interacción-vinculación, transitan por este campo con sus propias historias, recursos y vulnerabilidades, lo que genera tensiones y desafíos específicos para la intervención social. Así, el análisis del campo permite comprender cómo las relaciones de poder y las estrategias de los agentes intervinientes influyen en la resignificación de las prácticas de acompañamiento y en la construcción de nuevas formas de autonomía y cuidado.

Estos dos conceptos son claves en este escrito sobre todo pensándolos como construcciones sociales, ya que eso me permitirá situar las paradojas y controversias dentro del programa a partir de lo que fue/es mi experiencia.

Resulta fundamental retomar un informe elaborado en el año 2023 por la Dirección de Niños, Niñas, Adolescentes y Familias, que define el perfil de las y los adolescentes que forman parte de este programa. En dicho informe se documenta que, desde su ingreso al Programa, los y las adolescentes han transitado el sistema de protección desde una edad temprana, alrededor de los 8 o 9 años. Este dato no es menor, ya que permite problematizar el tiempo que los mismos llevan institucionalizados y cómo esa experiencia ha influido en su desarrollo y en sus vínculos sociales.

Una de las principales dificultades identificadas en estos adolescentes en el informe elaborado por la Dirección, es la construcción y permanencia de vínculos con pares, no solo dentro de los Centros Residenciales en los que se encuentran alojados, sino también fuera de los circuitos del sistema de protección. Esto abarca tanto lo comunitario, como en espacios recreativos, barriales, y otros contextos fuera del ámbito institucional. Este aspecto es crucial, ya que se ha observado que se presentan serias dificultades para establecer relaciones de confianza y pertenencia, lo que impacta directamente en el acompañamiento para trabajar con las estrategias preestablecidas.

En este contexto, también se resalta la importancia de acompañar a las y los adolescentes en la reconstrucción de su historia personal y familiar. Durante esta etapa, se va expresando un deseo de conocer y comprender sus orígenes, lo que implica una revisión profunda de su trayectoria vital, así como de los vínculos familiares y afectivos que han marcado su historia de vida.

La adolescencia constituye una de las etapas de transición más complejas en el desarrollo humano, atravesada por profundos cambios físicos, emocionales y sociales. Si este proceso,

ya de por sí desafiante, se ve además obstaculizado por contextos familiares complejos y entornos sociales desfavorables, las dificultades se profundizan aún más. En tales situaciones, no es infrecuente que muchos adolescentes hayan transitado por múltiples instituciones y dispositivos de intervención estatal, acumulando una variedad de experiencias que, en ocasiones, les otorgan una agudeza y una capacidad de lectura de las situaciones incluso superior y más cercana que a la de los propios profesionales que los acompañan. Cobrando total sentido, ya que estos son quienes están sumergidos en estas lógicas y las vivencian, ¿quienes mejor para explicar algunas cosas? Esta extensa trayectoria institucional les permite conocer en profundidad los funcionamientos internos de los centros residenciales, las lógicas de la Dirección de Niñez, a quiénes recurrir frente a determinadas situaciones, y cómo moverse dentro de ese entramado institucional. Sin embargo, esta experiencia acumulada también puede generar efectos en las adolescencias dando lugar a la desconfianza y escepticismo, sobre todo si a lo largo del recorrido han atravesado experiencias negativas con anteriores AP, se sienten exhaustos, angustiados, y hasta enojados e insatisfechos con ciertos aspectos del sistema, o incluso poco escuchados en sus demandas.

Este escenario interpela y desafía a los profesionales a repensar sus intervenciones desde una perspectiva de humildad y reconocimiento del saber situado que los y las adolescentes han construido a lo largo de su trayectoria, evitando subestimar sus capacidades y experiencias. De esta manera, se torna fundamental construir vínculos más horizontales, en los que el intercambio sea genuino y se valore el recorrido y la voz de los propios adolescentes.

La adolescencia debe ser entendida como una construcción social, tal como lo han planteado autores como Saraví y Margulis. Saraví (2015) destacando que la adolescencia no es una etapa biológica universal, sino una categoría históricamente situada, atravesada por las condiciones sociales, económicas y culturales de cada contexto. Margulis y Urresti (1996) profundizan en la idea de las “adolescencias”, en plural, para dar cuenta de la diversidad de experiencias y recorridos posibles, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Desde mi experiencia en el programa, he observado que los y las adolescentes que han transitado el sistema de protección desde edades tempranas, como señala el informe de la Dirección de Niños, Niñas, Adolescentes y Familias (2023), arrastran marcas profundas de institucionalización. Esto se traduce en dificultades para construir y sostener vínculos significativos, tanto dentro de los dispositivos residenciales como en la comunidad. En muchos casos, la institucionalización prolongada genera desconfianza, retraimiento y una

sensación de desarraigo que obstaculiza la pertenencia y la participación en otros espacios sociales.

Autores como Carli (1999) aportan a este análisis al señalar que la adolescencia implica una “travesía” en la que se redefine la identidad y se reelaboran los lazos afectivos y sociales. En el caso de adolescentes institucionalizados, esta travesía se ve atravesada por la necesidad de reconstruir su historia personal y familiar, muchas veces marcada por rupturas, pérdidas y la búsqueda de sentido respecto a sus orígenes. Este proceso, lejos de ser lineal, está plagado de paradojas: el deseo de autonomía convive con la necesidad de apoyo y contención, y la búsqueda de pertenencia se enfrenta a la experiencia de exclusión.

Por otra parte, la mirada de Abramovich (2019) sobre los derechos de las adolescencias enfatiza la importancia de reconocer a los y las adolescentes como sujetos plenos de derechos, capaces de participar activamente en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Esta perspectiva obliga a repensar las prácticas de acompañamiento, evitando el adultocentrismo y promoviendo espacios de escucha y co-construcción de estrategias de intervención.

En definitiva, el perfil de las y los adolescentes que se encuentran en el programa se caracteriza por historias de institucionalización temprana y prolongada, trayectorias vitales atravesadas por múltiples quiebres y desafíos, y la necesidad constante de reconstruir vínculos, sentidos de pertenencia y proyectos de vida. Al mismo tiempo, estos adolescentes muestran a través de diferentes manifestaciones el agotamiento que generan estas instituciones que habitan a menudo, esto se expresa en estrategias de sobrevivencia y búsqueda de autonomía incluso frente a condiciones adversas. Reconocerlos como sujetos de derechos y protagonistas de su propio proceso implica desafiar las miradas adultocéntricas, promoviendo espacios de escucha, confianza y co-construcción en la intervención profesional. Así, el acompañamiento deja de ser solo un dispositivo de apoyo para convertirse en una plataforma de reconocimiento y restitución de derechos, desde donde se potencia la posibilidad de que cada adolescente pueda resignificar su historia y proyectar nuevas formas de autonomía, cuidado y pertenencia.

Mi llegada al programa

Mi llegada al programa de Acompañantes Personalizados fue, en gran parte, fortuita. Me enteré de la convocatoria a través de grupos de WhatsApp vinculados a la carrera, donde anunciaban la búsqueda de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Trabajo Social y Psicología. Hasta ese momento desconocía por completo el funcionamiento del programa, por lo que decidí contactar a un referente de uno de los Equipos Técnicos Interdisciplinarios (ETI), quien había difundido la convocatoria, para hacerle algunas consultas. Reconozco que fueron pocas, ya que resulta difícil preguntar sobre algo que desconocía casi por completo. A pesar de mis dudas, decidí postularme y envié mi currículum. Dos días después, el área de Recursos Humanos del programa se comunicó para coordinar una entrevista. Allí me explicaron en qué consistía el programa, me preguntaron por mi interés en el trabajo con infancias y adolescencias, y sobre mi experiencia previa en el campo. Tras la entrevista, recibí un acta de acuerdo para firmar, que no era un contrato legal sino un compromiso simbólico para el desarrollo de la tarea.

A la semana siguiente, el personal de guardia del programa me contactó para cubrir un acompañamiento a lo que se denomina “urgenciado”, de 14 a 20 horas por única vez, con un adolescente internado en el Hospital Provincial. Acepté, aunque la información que tenía era mínima: debía relevar a la acompañante anterior y compartir la tarde con el adolescente. Recuerdo la ansiedad y los nervios que sentí ese día, sumados a la desorientación de no saber exactamente hacia donde estaba yendo y con que me iba a encontrar. Llegue a la institución y me encontré con un escenario totalmente incierto: me presento en mesa de entrada, y me dieron una breve indicación en donde se encontraba el adolescente. Después de recorrer todo el hospital, un poco perdida, finalmente llegué a la sala y pude relevar a mi compañera. El encuentro fue breve y cargado de incertidumbre: ambos éramos desconocidos el uno para el otro, y la tarea que se me asignó desde la guardia era simplemente estar, compartir y escuchar. Si tuviera que describir cómo fue esa tarde diría que simplemente estuve y escuchaba lo que pudiera referir el adolescente. Utilizo el concepto “*simplemente*” como si fuera una tarea sencilla y fácil, pero viene cargada de haber sentido que fue insuficiente. Me fui con mucha angustia e interrogantes sobre la fugacidad de estos vínculos y sobre mi propio rol: ¿sería siempre así de efímero mi paso por estas adolescencias? ¿Sería capaz de sostener este tipo de intervenciones?

Dos días después, me ofrecieron otra guardia a la cual rechacé la propuesta, pensando que quizá no volverían a llamarme ni tenerme en cuenta para ninguna otra situación, lo cual me generó desesperación ya que aun seguía sin comprender cómo era el funcionamiento del programa. ¿Eso era todo?

Sin embargo, la semana siguiente, recibí un mensaje de un integrante del equipo técnico de referencia de autonomía progresiva del programa, proponiéndome participar en una nueva situación. En ese momento, aún desconocía qué significaba “autonomía progresiva” o cómo se organizaban los equipos. Me encontré con muchas dudas que no había podido despejar en la entrevista inicial y que, con el tiempo, fui entendiendo su funcionamiento. Aprendí que dentro del programa existen distintos equipos técnicos de referencia que trabajan en duplas y que intervienen según el área en la que se encuentra el/la adolescente, pero que no tienen contacto directo con los usuarios: esa tarea recae directamente en los/las AP, mientras que el/la adolescente cuenta con su propio equipo técnico interdisciplinario dentro de la Dirección de Niñez.

En esta nueva convocatoria, la propuesta era diferente: se trataba de un acompañamiento no urgenciado como mencione anteriormente sus características. Me explicaron brevemente la situación, el lugar de residencia de la adolescente y las horas asignadas, decidí aceptar con más incertidumbres que certezas y pactamos una reunión presencial con mi dupla de referencia.

Por cuestiones de agenda, la reunión fue cancelada y, finalmente, se decidió que el primer encuentro fuera directamente con la adolescente y su equipo en la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia. Hoy reconozco que ese acercamiento fue desprolijo y caótico, pero en ese momento acepté, sin poder ordenar toda la información que recibía.

Es importante señalar que cuando hablamos de “*autonomía progresiva*” nos referimos a una política pública implementada por la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia de la provincia de Santa Fe, orientada a acompañar y fortalecer a adolescentes que han crecido sin cuidados parentales, especialmente a quienes viven en Centros Residenciales, para que puedan adquirir herramientas para su desarrollo autónomo al egresar del sistema de protección.

Esta experiencia de aprendizaje en el programa se inscribe en lo que Hermida (2017) denomina una epistemología plebeya, que reivindica el conocimiento producido en la praxis,

desde los márgenes y los cuerpos situados, desafiando las lógicas hegemónicas del saber experto. En este sentido, el aprendizaje que fui adquiriendo ocurre primordialmente *en la práctica*, constituyéndose como un proceso de “aprender haciendo” que no solo implica la adquisición de herramientas técnicas, sino también el desarrollo de una postura reflexiva y crítica. Esta postura permite resignificar el propio rol profesional y construir saberes en diálogo constante con la experiencia y la voz de los adolescentes.

No por ello se desconoce el saber instituido de la teoría; afirmo que la teoría debe ir de la mano con la praxis. Esta mirada sobre la práctica reflexiva, especialmente en contextos de incertidumbre y complejidad apunta a que el aprendizaje y la transformación profesional se dan en el mismo acto de la intervención, articulando teoría y acción en un proceso dinámico y creativo.

CAPÍTULO 2: Construcción del vínculo a partir del relevamiento de escenas concretas de intervención

Este capítulo tiene como propósito describir, de manera detallada, algunas escenas concretas del acompañamiento que resultan relevantes para tensionar desde el lugar en el que me posiciono para acompañar, y analizar qué aportes puede ofrecer el trabajo social en la intervención.

Para la construcción de datos empíricos, voy a utilizar el *enfoque biográfico*, que concibe al individuo como el producto, el actor, y el productor de toda su experiencia. Esto implica que el individuo es el producto de una historia individual que está enraizada en una historia familiar. por ende, en una historia social.

A su vez, utilizaré como fuente principal mi cuaderno de campo, en el cual he ido registrando aquellos acontecimientos que considero significativos para retrabajar las intervenciones realizadas, así como también algunas situaciones que han quedado resonando tanto en mi cuerpo como en mi mente. Además, recurriré a los informes mensuales que elevé al equipo técnico durante el acompañamiento, en los que se detallan las dificultades y obstáculos encontrados en el proceso, así como también la elaboración de posibles soluciones o posibilitadores que permitan mejorar la intervención.

Apelar a la experiencia personal, para autorizar un decir, una voz que está ahí y necesita ser escuchada, constituye una forma legítima de producir conocimiento: problematizar lo vivido, situarlo en tiempo y espacio, y habilitar/ reconocer cómo me encontraba yo en el momento de la intervención. Dejar de lado este ejercicio implicaría reducir el trabajo social a una práctica meramente tecnocrática. Como señala Giancarlo Cornejo (2011), no explorar ni problematizar el lugar de enunciación propia equivale a plantearlo como un espacio vacío, lo que puede derivar en posturas imperialistas o colonizadoras.

Yendo y viniendo en el programa

En enero del 2024 comencé a trabajar en el programa como AP. Desde el programa me llamaron para convocarme a acompañar una situación, en la cual se ha mencionado brevemente cuáles eran las estrategias de trabajo, donde vivía esa adolescente y los días que debería ir. En ese momento, decido aceptar y a continuación pactar un día para darle un

encuadre y poder conocerla. Es así, como el 15 de enero del 2024 fui a la Dirección Provincial de Niños, Niñas, Adolescentes y Familia ubicada en calle Ricardone a las 10am. Allí se encontraba el equipo técnico del programa de Fortalecimiento para la Autonomía Progresiva,¹ Micaela², la coordinadora del Centro Residencial en el que vive la adolescente y yo.

En el marco de esta escena me parece significativo dar a cuenta que este primer acercamiento tuvo como objetivo principal, en primera instancia poder conocernos, establecer cuáles iban a ser los lineamientos del acompañamiento, y definir los días y horarios en los que nos íbamos a encontrar. Me fui de allí, con muchas ganas de empezar el acompañamiento, pero también con muchos miedos por no llegar a cumplir los objetivos acordados y no generar un vínculo con la adolescente.

Los principales objetivos específicos acordados con el equipo de Autonomía, y mi equipo de referencia era prestar atención acerca del relato que pudiese dar la adolescente con respecto a su familia de origen y mediar ante los conflictos de convivencia que puedan surgir. También poder propiciar la autonomía de Micaela en todos los aspectos posibles, como la ubicación y llegada de lugares en la ciudad que le permitan movilizarse. A su vez, poder acompañarla en alguna actividad recreativa que sea de su interés. Y por último, acompañarla en relación a sus chequeos de salud.

Una vez terminado el primer encuentro que se dio en la Dirección de Niñez, a la semana siguiente, quedamos en vernos, y el lugar pactado fue su Centro Residencial. Para describir lo que sucedió en ese encuentro, voy a recuperar algunas frases y sentires de mi cuaderno de campo que me llamaron la atención *“Pensé que ibas a venir cada tanto”*, *“No me levantes temprano”*, *“No vengas tan seguido”*, haciendo mucho énfasis en ese adverbio que expresa mucha negación, me abrieron una serie de interrogantes ¿Por qué no quiere que venga tan seguido? ¿Hay algo que no me está pudiendo decir? Ella no había solicitado tener una AP?

¹ Dicho programa forma parte del sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes. Este programa fue creado en 2015 bajo la órbita de la Subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la provincia de Santa Fe. El mismo tiene como objetivo fortalecer a los adolescentes (entre 13 y 18 años) su autonomía progresiva y en la preparación y acompañamiento para la vida independiente.

² Se utilizará un nombre ficticio para preservar la identidad real de la persona, en el marco de la Ley de Niñez N° 12.967: “Se prohíbe exponer, difundir o divulgar datos, información o imágenes que permitan identificar, directa o indirectamente a los sujetos de esta ley, a través de cualquier medio de comunicación o publicación en contra de su voluntad, la de sus padres o representantes legales”.

A medida que transcurrieron las semanas, la adolescente fue reconociendo mi presencia, y posibilitó que se fuera construyendo gradualmente un lazo entre nosotras. Observe que contar con días fijos de encuentro facilitó y habilitó el desarrollo de su confianza hacia mí.

Inicio del acompañamiento

PRIMER ENCUENTRO

Nos vimos por primera vez,
en un rincón donde las sombras
se mezclan con las luces titilantes,
en un espacio reducido, circulaban
varias miradas,
y la suya parecía perdida
entre las preguntas que nunca encontré.

Sus ojos, llenos de historias
que no sabía cómo contar,
había miedos silenciados
y un corazón que aún no sabía
si podía confiar en las manos que se tendían.

La vi, en su silencio,
construyendo muros invisibles,
y yo, con mis manos extendidas,
intentando hacer de esos muros
puentes de confianza, de escucha.

Sabía que este camino sería largo,
que a veces, las palabras no bastaran
pero que poco a poco iremos tejiendo el vínculo,
para así, formar un lazo sólido y persistente.

Decidí recurrir al lenguaje poético para dar cuenta de mi llegada al establecimiento y de lo que pude percibir en la adolescente. Abrir espacio a ese sentir supone reconocer que la escritura en clave poética también es una forma de comunicación, de producción de conocimiento simbólico y cultural. Narrar en este registro no es solo leer; es interpretar, dotar de vida y significación al texto desde la voz.

Entiendo el concepto *poético* como bálsamo y resistencia que puede tornarse un espacio de refugio y de catarsis. A lo largo de la historia ha funcionado como dispositivo de sanación, cargado de resonancias, memorias, vivencias y sensibilidades, que permite a las personas sentirse autorizadas a interpelar lo que transcurre cuando el lenguaje cotidiano se agota. En esos intersticios, la metáfora y la imagen emergen como sostén simbólico y como vía de expresión de lo indecible.

En esta línea, Carlos Skliar (2025) invita a reflexionar: ¿por qué persiste la palabra poética en estos tiempos en que la brevedad y la rapidez del lenguaje se han entronizado como virtudes? Quizás porque constituye un modo de situarse en la experiencia, en detenerse ante la hoja en blanco para trazar líneas significativas que habiliten el registro de sí, inscribiendo lo subjetivo en una escritura que excede lo meramente descriptivo.

Ante lo expuesto anteriormente, pretendo reflejar en esa poesía, mi llegada al programa, que permitirá desandar el análisis desde un enfoque no convencional y que me ha permitido transitar y trascender esa primera escena de encuentro.

Martes de mateada: un espacio para la construcción de hábitos y vínculos afectivos

El título de este apartado hace referencia a la *ceremonia mínima* que fui(mos) construyendo junto con la adolescente: *los martes de mateada*. Mercedes Minnicelli (2021) denomina “*ceremonias mínimas*” a los pequeños dispositivos socio-educativos o clínico-metodológicos que, desde lo cotidiano, sostienen procesos de transformación.

En este caso, la ceremonia mínima se materializó en un gesto sencillo: cada martes, el mate humeante circulaba entre nuestras manos, mientras el espacio se llenaba de risas tímidas, miradas curiosas y silencios compartidos. Lo que parecía un simple encuentro se transformaba en un ritual que habilitaba múltiples intervenciones posibles y sostenía lo cotidiano desde la repetición y la atención.

Con el paso de las semanas, la adolescente comenzó a reconocer mi presencia y a dejar que mi compañía se volviera parte de su rutina. Cada mate compartido fue construyendo un lazo de confianza. En ese espacio, lo pequeño adquiere densidad: la charla sencilla y el acto de encontrarnos cada martes abrían un refugio simbólico donde el vínculo podía crecer y los hábitos consolidarse.

Los martes se transformaron en un momento esperado para la adolescente, una instancia de encuentro que le permitía prepararse con entusiasmo, sabiendo que había un tiempo y un lugar reservado solo para ella. Ese espacio hacía posible que su voz se volviera protagonista: una voz que ríe, llora o se quiebra de emoción y angustia, expresando mucho más que palabras; una voz que revela lo que siente, recuerda y también sueña.

En el caso de la adolescente que acompañaba, una de las principales dificultades era asumir ciertas responsabilidades vinculadas al cuidado de su higiene personal, la asistencia a la escuela y levantarse a un horario razonable.

Ir adquiriendo ciertos hábitos, que podrían parecer simples, resultaban potentes: son prácticas que habilitan el reconocimiento de su singularidad y promueven la conformación de su identidad.

En definitiva, los martes de mateada se convirtieron en una ceremonia mínima cargada de sentido, que abrió la posibilidad de una transformación sutil pero profunda. En este intercambio, el acompañamiento operó como un escenario de reconocimiento, capaz de alojar y contener esas implosiones cotidianas que marcan el proceso de crecer.

Es importante para la construcción de un vínculo el *buen trato* y la *ternura*, como posibilitador de construcciones de relaciones de confianza. Estas categorías son necesarias para pensar las intervenciones, ya que muchos adolescentes no están acostumbrados/as debido a sus experiencias personales en donde han transitado una vida de vulneraciones y destratos. Siguiendo a Rita Segato (2018) nos dice que en esta sociedad impera una pedagogía de la crueldad que pone en juego la cosificación de las vidas y la destrucción de los vínculos. La ternura como contra-pedagogía de la crueldad apunta a recuperar la sensibilidad y los vínculos oponiéndose a las presiones de la época. La ternura como instancia psíquica fundadora de la condición humana.

Ulloa (1988) entiende la ternura como función fundante de la condición humana: es el primer amparo que posibilita que el sujeto sea un sujeto social. Sin esta mediación, los sujetos se encuentran expuestos a situaciones de sufrimiento, injusticia y violencia que conducen a la desesperanza y a la desesperación.

Nos va a decir Rita Segato (2018) que se nos acostumbra a un espectáculo de crueldad e impunidad, que promueve bajos umbrales de empatía y sensibilización respecto del

sufrimiento del otro. La crueldad habitual, es directamente proporcional a formas de goce narcisista y consumista tal como conviene al capitalismo en su fase actual. La vida se ha vuelto inmensamente precaria, asistimos a una indefensión generalizada, y en este escenario de la crueldad y sus contra-pedagogías adquieren un protagonismo en las adolescencias tan vulneradas.

En la práctica concreta, “los martes de mateada” constituyeron mucho más que un encuentro semanal: fueron un espacio de ternura y reconocimiento, donde la adolescente podía vivenciar una relación estable, previsible y respetuosa, en la que su palabra tenía valor. Volví a esos registros en mi cuaderno de campo porque hubo un martes en que ella dio elocuencia a este sentir: *“Los mates me hacen sentir tranquila, como si por un rato no tuviera que pensar en nada más.”* *“No tengo con quien compartir, no me gusta tomar mates sola”* Ese relato, simple pero cargada de sentido, revela cómo lo cotidiano se convierte en refugio simbólico, sosteniendo hábitos, fortaleciendo vínculos y contribuyendo a la construcción de su subjetividad. Tal como plantea Duschatzky y Corea (2002 p,21) “las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas”.

Poder ir sorteando el concepto *mínimas* para conservar sus rasgos más significativos. No se trata de la grandilocuencia ni de la solemnidad, sino de la institución, de la escritura de los pequeños actos que conservan las características propias de las grandes ceremonias, aunque pasan inadvertidas en la vida cotidiana, y a ellas debemos referirnos. (Mercedes Minniceli, 2021). Tenemos que encontrar en esos pequeños *actos* que se vuelven *cotidianos* el sentido y la fundamentación de porqué hacemos lo que hacemos, que consecuencia eso puede traer en un otro, y el valor que eso adquiere, entendiendo que eso genera un reconocimiento de su propia subjetividad.

Podemos decir que la **subjetividad** está influenciada por la cultura, de la cual también el sujeto o individuo es productor y reproductor de la misma. En ese sentido, me gustaría retomar a Jorge Alemán (2016) que nos va a decir que la subjetividad es la manera de cómo nosotros nos miramos, nos enunciamos, nos percibimos a nosotros mismos, es un conjunto de representaciones que nosotros mismos construimos en relación a otros. La subjetividad se produce a partir de un conjunto de normas, de mandatos, de conductas, un conjunto de percepciones de la realidad, y también un conjunto de construcciones éticas y estéticas que están determinadas por una cantidad de dispositivos que operan de una manera que no son

fácilmente percibidas por nosotros, y cuyo funcionamiento tampoco es evidente porque participa en los procesos de constitución subjetiva.

En este punto podemos decir que en la actualidad, es la cultura neoliberal la que moldea o da los parámetros o rasgos de subjetividad, y es por ello que como dice el autor, los sujetos de la época se encuentran sumergidos dentro de las características sociales, culturales, económicas y políticas que impactan directamente en el lazo social, es decir, modifica las maneras de involucrarnos y las formas en las que nos relacionamos con otros.

Vínculos sociales

Ante lo relatado en títulos previos, es necesario volver sobre qué implica un vínculo social dado que una vez iniciado el acompañamiento con el niño, niña y/o adolescente, se empieza a forjar un vínculo entre ambas partes, con el objetivo de generar la mayor autonomía posible de ese sujeto/a. Sergie Paugam (2007) va a decir que cada tipo de vínculo social puede ser definido a partir de dos dimensiones: de protección y reconocimiento. La protección, implica el conjunto de soportes que el individuo puede movilizar frente a las adversidades de la vida (recursos familiares, comunitarios, profesionales, etc), y el de reconocimiento implica la interacción social que estimula al individuo dándole valor a través de la mirada del otro, que da cuenta de su existencia. Por esto el “nosotros” es constitutivo del “yo” y los vínculos adquieren dimensión afectiva que refuerza las interdependencias humanas (Paugam; p.2;2007).

El autor nos va a decir que hay diferentes tipos de vínculos, que son necesarios mencionar y profundizar para este trabajo. Por un lado, el vínculo de filiación: este constituye el fundamento absoluto de pertenencia social ya que tiene una función socializadora e identitaria. Contribuye al equilibrio del individuo desde su nacimiento. Y por el otro, el vínculo de participación electiva: concierne a la socialización extra-familiar a través de la cual el individuo que aprende a conocer a diversos grupos a través de diferentes instituciones. Su especificidad es de carácter electivo, es una decisión propia mantener y elegir ese vínculo. (Paugam, 2007)

Problematizando los vínculos que plantea el autor, entiendo que la ruptura de uno no implica la ruptura con el otro, pero si se retroalimentan. Es necesario destacar que quienes se encuentran cursando una MPE son niños, niñas o adolescentes sin cuidados parentales, es decir, que se lo ha separado de su familia nuclear por haberse dictado dicha medida, dando

paso a la intervención del Estado en todas sus instancias federales, nacionales, provinciales o municipales. Este es un claro ejemplo de la ruptura con el vínculo de filiación, es decir, la ruptura con el entramado familiar genera desde una temprana edad en las infancias y/o adolescencias sufrimiento, desesperación, desilusión y sensación de abandono.

Si bien Paugam plantea que los vínculos de filiación y de participación electiva son fundamentales para la pertenencia social, considero que en el contexto del sistema de protección estos vínculos están atravesados por la temporalidad y la fragilidad institucional. Los adolescentes que transitan medidas de protección excepcionales muchas veces establecen vínculos electivos con referentes institucionales que saben que no serán permanentes, lo que tensiona la confianza y la apertura emocional. Así, la construcción del ‘nosotros’ se ve condicionada por una experiencia reiterada de pérdida, lo que complejiza el proceso de autonomía que se busca promover. En diálogo con esta perspectiva, Robert Castel (1997) introduce el concepto de desafiación social para describir las situaciones en las que la pérdida o fragilización de las redes de protección y reconocimiento conduce a la vulnerabilidad extrema.

Desde mi experiencia como acompañante personalizada, puedo sospechar que la pérdida del vínculo filiatoria, aparentemente no siempre es compensada por vínculos electivos significativos. En ocasiones, las relaciones que se generan en el marco institucional se caracterizan más por la supervisión y el control que por el cuidado y el sostén emocional. A esto se suma la temporalidad: los referentes institucionales, incluso los acompañantes, suelen tener vínculos de duración limitada, lo que tensiona la confianza y dificulta la apertura afectiva. Esta fragilidad estructural condiciona la construcción del nosotros, al instalar una expectativa latente de pérdida.

La construcción del vínculo en el acompañamiento de adolescentes en contexto de vulnerabilidad: desafíos y estrategias desde el trabajo social

Retomando la escena concreta que me trajo hasta aquí, recuerdo cuando la adolescente expresó que no quería que la viniera a visitar seguido, En los primeros dos meses hubo mucha resistencia por parte de la adolescente a recibirme en su Centro Residencial y también, a realizar salidas recreativas, tales como fueron planteadas como unos de los objetivos

principales del acompañamiento. En muchos de los encuentros ella no tenía ganas de compartir tiempo, no quería salir del CR, y en muchas ocasiones me esquivaba.

Es importante destacar que, dentro del trabajo social, la observación es un instrumento clave. La instrumentalidad como categoría propia de la relación entre hombre y naturaleza, para ser una mediación en la relación entre los hombres. La sociedad capitalista se encuentra amparada en un nivel de racionalidad, entendida como formas de ser, pensar y hacer históricamente construidas, racionalidad que la alimenta y se expresa por acciones instrumentales. (Yolanda Guerra, 1999)

La observación se expresa como una herramienta inmediata de producción de datos relativos al comportamiento verbal y no verbal de individuos y grupos en determinadas situaciones, con objeto de inferir conclusiones sobre estructuras, instituciones o procesos sociales. La observación es una interrogación de la realidad, y de uno mismo como observador. Permite recuperar conocimiento de hechos, situaciones de la realidad en la que actuamos, desde un mirar intencionado (Susana Cazaniga, 2009).

Nada pasa desapercibido: le damos gran valor a los detalles, a cómo llega la persona, cómo se despidió en el último encuentro, el tono de su voz—si está más calma o agitada—, el lenguaje corporal, si busca conversar o simplemente necesita compañía en silencio. Todo eso comunica, todo eso habla. Porque a veces, el vínculo se construye también desde lo que no se dice, desde la presencia sostenida y respetuosa.

En mi caso, la observación me dio paso a otro instrumento: el registro de lo observado. Es así que esto constituye la antesala para poder narrar en mi cuaderno de campo suficientes elementos de juicio científicas, emocionales, humanistas y espirituales, que permiten repensar las intervenciones realizadas e inclusive ayuda a construir nuevas. La misma supone un acopio de datos e información donde ocurren y se producen los diversos hechos, sucesos y acontecimientos sociales.

Esto me permitió de a poco ir desandando y problematizando que estaba pasando con la adolescente. Ella marcaba los límites, a los cuales yo accedía, pero también yo marcaba la importancia de la comunicación, siempre brindando una escucha activa (característico del trabajo social) y transmitiendo que podía contar conmigo.

Después de dos meses de acompañamiento, hubo un momento que marcó un antes y un después en el proceso de construcción del vínculo con Micaela. En una de esas tardes de mateada que habíamos instalado en la plaza, ella expresó que quería compartir algo conmigo. Recuerdo ese día con nitidez y como si hubiera sido ayer: eran pasadas las dos de la tarde, había mucho viento y estábamos bien abrigadas, sentadas en un banco de la plaza, compartiendo el mate y jugando a las cartas. En ese encuadre, Micaela me dijo: "*Che, te tengo que contar algo*". Estuve muy atenta a todo lo que sucedía a nuestro alrededor, a su lenguaje corporal, al tono de su voz, buscando comprender no solo lo que decía, sino también lo que transmitía en silencio. "*Bueno.. -notaba un poco de timidez en su voz- no quiero que te lo tomes a mal, pero yo apenas te conocí... -silencio- se que me porte un poco mal, te echaba siempre, estaba de mal humor y era porque no me quería encariñar con vos, ya que sabía que en algún momento te ibas a ir, ¿sabes por cuantas acompañantes pase yo? -hago un gesto de negación con la cabeza- por ocho acompañantes, y bue que se yo, me re pudri, taba cansada de sentirme siempre abandonada*"

Ese momento no fue un hecho aislado, sino una muestra clara del proceso que implica la construcción de un vínculo. necesario que sea de manera paulatina y sostenida en el tiempo. Como señalan autores como Nancy Fraser y Pierre Bourdieu, el vínculo social se construye en la interacción cotidiana, en la confianza que se genera a través de la presencia constante y el reconocimiento mutuo. En el campo del trabajo social, se entiende que el vínculo no surge de forma inmediata ni espontánea, sino que requiere tiempo, paciencia y una escucha activa permanente que respete los procesos y límites de la persona acompañada. (García, 2017).

Ante la expresión de Micaela, decidí ofrecerle un abrazo, entendiendo que el contacto físico puede ser una forma concreta de mostrar afecto y contención, especialmente cuando las palabras no alcanzan. Le dije: "*Entiendo lo que te pasó, yo también habría actuado igual, pero quedate tranquila, acá estoy, y no te vas a librar tan fácil de mí*". Utilicé el humor como herramienta, un recurso que forma parte del estilo de acompañamiento que intento mantener, ya que el humor puede facilitar la comunicación, aliviar tensiones y fortalecer el vínculo al menos con ella. Este gesto buscó transmitirle seguridad y continuidad, elementos fundamentales para que el vínculo pueda seguir desarrollándose y resistiendo y mostrando otra cara a las experiencias previas de incertidumbre.

Así, aquel encuentro en la plaza no fue un punto final, sino una instancia más dentro de un proceso de construcción relacional que se sostiene en la confianza, la empatía y la presencia constante, pilares esenciales que considero que deben estar involucrados en la intervención.

Para cerrar este capítulo considero necesario que realizar estos tipos de acompañamientos implica acercarse de forma cuidadosa y amorosa a la persona que se va acompañar, sin temor a perder nuestro horizonte de trabajo, la cercanía para generar un vínculo que ponga límites, pero también esté dotado de presencia activa, que pueda recepcionar, cobijar, y configurar un espacio de cuidado sin perder como eje que venimos a aportar a estas adolescencias que están atravesadas por múltiples vulneraciones.

CAPÍTULO 3: La intervención profesional: enfoques, tensiones y posibilitadores

Intervención profesional

En este apartado me resulta relevante, remarcar que los profesionales del trabajo social parten y se sostienen desde un código de ética. Susana Cazzaniga (1999) en este sentido, explicita que cada toma de decisiones contiene un aspecto ético que tiene consecuencias sobre los derechos, autonomías y libertades de un otro, lo que supone una responsabilidad por parte del profesional. Comprender lo ético en el trabajo social como un mero “deber ser” impuesto desde afuera, nos puede llevar a una posición frágil, vacía de contenido, diluyendo desde mi óptica su sentido crítico en un contexto que nos condiciona permanentemente, reproduciendo preconceptos y deshabilitando la construcción de nuevos. En este sentido, la dimensión ética se vuelve inseparable de la manera en que concebimos al otro en nuestra práctica: no como objeto de intervención, sino como sujeto de derecho. Esto supone reconocerlo en su singularidad, atravesado por marcas, experiencias, sensaciones e historias que configuran su identidad.

En esa línea, Rita Segato (2004) nos va a dar indicios de la pulsión ética como aquello que desinstala los automatismos culturales y sociales, permitiéndonos huir de la mecanización y abrir posibilidades frente a los condicionamientos históricos y jurídicos de cada época. Si la cultura es una para-naturaleza, es decir, una segunda naturaleza o programa no biológico, para-biológico, implantado en nosotros a través del proceso de socialización e coincidente con nuestra humanidad misma, es el deseo ético, trascendente y complejo, lo que nos lleva a vislumbrar el otro lado de la conciencia posible, y nos permite rebasar la visión programada de una época y desarticular el programa cultural y jurídico que la sustenta.

Es por esto que considero fundamental abordar la intervención profesional desde una mirada crítica y reflexiva, considerando necesario defender y construir desde la ternura como posicionamiento ético-político. Este posicionamiento que reafirmo cotidianamente debido a la crueldad que se atraviesa en estos tiempos, y el ataque constante a las adolescencias que acompañamos.

Es por esto, que el Trabajo Social, nos invita a tener un pensamiento crítico reflexivo para realizar prácticas situadas. Nos va a decir Eugenia Hermida (2017) que toda intervención está situada, se da en un lugar y momento determinado. Una intervención situada es aquella que se sabe situada y ¿qué problematiza ese “estar situado”? Implica reconocer que la

situación no es algo dado, sino una construcción que surge de la confluencia de determinadas realidades materiales y simbólicas sobre las cuales realizamos determinadas lecturas e interpretaciones. Lo que es y desde donde lo vemos, no constituyen dimensiones escindidas, sino que forman parte de un mismo proceso.

Considero que la intervención no es un acto neutro ni mecánico, sino un proceso complejo que implica posicionamientos éticos, políticos y teóricos. Por ello, es imprescindible reflexionar sobre el rol y función que ocupamos como profesionales en la vida de los adolescentes que acompañamos, reconociendo la responsabilidad que conlleva nuestra práctica.

Es decir, desde mi experiencia, me resulta interesante retomar las categorías de “*neutralidad*” y “*mecánico*” porque considero que muchas veces se tiende a estandarizar las intervenciones, como si estuviera todo previsto de antemano, sin lugar para lo inesperado o lo espontáneo. En estos tipos de abordajes corren el riesgo de recaer en un sesgo tecnocrático que despoja a la práctica de su dimensión creativa, relacional y situada, reduciendo al profesional a un ejecutor de procedimientos, casi como un engranaje que repite fórmulas sin implicarse en lo que acontece. Si nos quedamos mirando donde siempre vimos, probablemente el deseo de transformar la realidad, quede obturado, dando lugar a una mirada sesgada de nuestro campo epistémico-visual.

En ese sentido, Margarita Rosas Pagazas (2001) advierte que la construcción de nuevas alternativas para el ejercicio profesional consiste meramente en reforzar los fundamentos teórico-metodológicos rigurosos. La autora nos va a decir que esa idea es correcta pero insuficiente. El dominio teórico-metodológico sólo se completa cuando se encuentra alimentado por la historia, por la investigación rigurosa de las condiciones y relaciones sociales, eso requiere acompañar la dinámica de los procesos sociales. Si esta se encuentra separada de la realidad, del involucramiento político y existe una base meramente teórico-operativa, no es suficiente para descubrir nuevos rumbos al trabajo profesional, generando una cierta distancia entre el Trabajo Social y la realidad social.

A mi entender, resulta necesario sostener marcos conceptuales y bases construidas históricamente en el campo del Trabajo Social, ya que constituyen el horizonte desde el cual se comprende, analiza y orienta la intervención profesional. Estos marcos condensan la trayectoria histórica de nuestra profesión, los debates epistemológicos que la atraviesan y las

disputas por el sentido de su práctica, expresando las tensiones entre las condiciones estructurales de la sociedad y las respuestas que se elaboran frente a ellas.

No obstante, sostener marcos teóricos no implica reproducirlos acríticamente, sino ponerlos en movimiento a partir de la experiencia concreta y en el encuentro entre la teoría y la práctica. Es precisamente en esa relación dialéctica donde se produce el conocimiento profesional: la práctica interpela la teoría, la tensiona y la resignifica, al tiempo que la teoría otorga densidad conceptual a la lectura de la realidad, permitiendo intervenir fundadamente, con criterios ético-políticos y metodológicos que orienten a la acción.

En este sentido, la práctica profesional se configura como un proceso histórico y socialmente determinado, que no puede ser reducido a la mera aplicación de técnicas o procedimientos. Es una práctica que se redefine en función de los contextos específicos, las políticas sociales vigentes y las particularidades de los sujetos con los que se trabaja.

Cuando los marcos conceptuales de intervención se transforman en un tecnicismo rígido, corremos el riesgo de desarticular la complejidad que presenta la realidad social. De allí la necesidad de sostener una mirada crítica y reflexiva que reconozca la historicidad, las contradicciones y las múltiples determinaciones que configuran cada situación. Pensar la intervención profesional desde esta perspectiva implica asumir su carácter situado y procesual, reconociendo que no existen fórmulas universales, sino elaboraciones teórico-prácticas que se construyen en permanente diálogo con la realidad y con los sujetos de la intervención.

Para tensionar esta lectura, Hugo Zemelman (2001) me brinda pistas para seguir analizando y reflexionando. El autor considera que la realidad (sociohistórica) que enfrentamos, tiene múltiples significados. No es una realidad evidente, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo conceptos. Esto se debe a los diversos debates que forman parte del ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que se podría resumir en el desajuste y el desfase que existe entre muchos corpus teóricos y la realidad.

Esta idea del desfase es clave para pensar la intervención y las realidades sociales ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro, y no lo tienen. Zemelman (2001) plantea la necesidad de una constante resignificación que implica un trabajo complejo pero necesario para la tarea de las ciencias sociales, sobre todo de

aquellas que en sus dimensiones tienen que ver con la construcción del conocimiento. Dicho de otra manera, es un tema central en el proceso de investigación y, por lo tanto, es un tema central de la metodología. La necesidad de repensar el desajuste que se genera entre la teoría y la realidad es precisamente porque el ritmo de la realidad, no es el mismo que el de la construcción conceptual.

Ante lo expuesto por el autor, coincido y confirmo que las consecuencias se profundizan, manifestándose dentro del orden práctico. Es decir, si solo definimos esa realidad según categorías conceptuales que no se corresponden con el momento histórico, corremos el riesgo de organizar tanto el pensamiento como el conocimiento dentro de marcos que no son propios de aquello que buscamos comprender (Zemelman, 2001).

Desde mi perspectiva, esta reflexión permite pensar la tensión entre el conocimiento preestablecido y la realidad concreta, y nos invita a reconocer los límites de nuestros propios marcos conceptuales. Abrirlos se vuelve una condición necesaria para posibilitar una comprensión más situada, dinámica y contextual de la realidad social.

Para ello, vuelvo a tomar escenas claves de mi experiencia de acompañamiento, que resultan especialmente significativas para tensionar y problematizar esa realidad que dialoga con mi recorrido teórico por la academia para pensar la intervención profesional. En este sentido, explícito que no se trata de cualquier tipo de intervención profesional, sino de aquella específica del Trabajo Social, la cual posee una mirada integral y una fuerte impronta en la restitución de derechos y la promoción de la autonomía.

Es así que, la mirada de Susana Cazzaniga (1996) nos va a dar pistas acerca del modo que ella ve a la intervención profesional. Es la puesta en acto de un trabajo o acciones, a partir de una demanda social (solicitud de intervención), en el marco de una especificidad profesional. Vista de esta manera, la intervención profesional presenta un aspecto necesario de destacar ya que su imagen está atravesada por el lugar que el trabajo social tiene asignado en el imaginario social. Desde mi posicionamiento y en concordancia con la autora, intervenir profesionalmente implica asumir que cada acción no es neutra ni automática, sino intencionada y situada, y que refleja valores, criterios éticos y concepciones sobre el sujeto y la sociedad. Esta mirada me conduce a considerar que la intervención es un espacio de construcción conjunta de sentidos, en el que se tensionan los marcos teóricos, las demandas sociales y la reflexión crítica sobre la práctica. Es en la vida cotidiana de los sujetos, como

señala Ana Quiroga (1981) donde se manifiestan las relaciones sociales y se configuran las condiciones concretas de existencia. Allí es donde la intervención encuentra su espacio, desplegando su potencial transformador en la medida en que el profesional asume un posicionamiento ético-político consciente, atento a las tensiones entre lo individual, lo social y lo estructural.

Mi experiencia como AP se enmarca en la tensión que Giannina Muñoz Arce (2020) describe como constitutiva de la intervención social: un proceso inherentemente contradictorio. Este acompañamiento no solo busca responder a las necesidades individuales de la adolescente, sino que también se sitúa en un contexto sociohistórico que exige comprender esa singularidad que atraviesa a la adolescente. El reconocimiento de su singularidad nos va a decir Susana Cazzaniga (1996) es poder comprender la posibilidad instituyente de todo sujeto. Desde otro punto de vista, pero aportando en esa misma línea de pensamiento, puede ser interesante entender al sujeto como un entrecruzamiento de aspectos universales, particulares y singulares.

Desde mi óptica considero que la intervención se despliega en un espacio donde la teoría crítica-reflexiva y la práctica profesional dialogan, permitiendo visibilizar y cuestionar las lógicas institucionales (en este caso, las del programa AP) con el objetivo de promover transformaciones que restituyan derechos y dignidad. Sabemos que es el Estado quien diseña y financia las políticas públicas, y que las intervenciones profesionales se coordinan y se construyen en el marco de entramados institucionales, como los actores y actrices involucrados en las situaciones, pero cabe preguntarse ¿de qué manera lo hace? En el contexto actual considero que se intenta responder a las consecuencias que impone el modelo neoliberal que atravesamos, así como a los mecanismos individualistas y excluyentes que este produce y reproduce.

Este escenario neoliberal, no escapa a mi experiencia como AP. A continuación y, como *“nota al margen”*, pretendo enunciar aquellas variables desde donde he enfrentado condiciones que tensionan directamente mi desempeño laboral: intervenciones acotadas en el tiempo, inestabilidad laboral, bajas remuneraciones y una alta carga de trabajo (físico y subjetivo). Estas variables complican la organización y planificación de mis acompañamientos, ante esto, me preocupa que influyan en la calidad de la intervención. Es por esto, que mantengo una vigilancia sobre “mí hacer” para mediar entre mi condición contractual y las demandas del programa en el cual me desempeño. Para enumerar algo de

esto, el tiempo es imprescindible, como categoría de análisis en las intervenciones, debo encontrar formas de gestionar el tiempo, ya que no está contemplado el viático del traslado, entonces movilizarse en algunas ocasiones ha sido un obstáculo. Esta situación me lleva a pensar el tiempo no solo como una medida cronológica, sino como un condicionante para construir presencia, continuidad y vínculos significativos con los adolescentes acompañados. En este marco, la gestión del mismo se transforma para mí en un ejercicio estratégico, orientado a maximizar los recursos disponibles y sostener la calidad de la intervención. Implica tomar decisiones cotidianas (qué priorizar, cómo distribuir los encuentros, de qué modo sostener la presencia cuando los tiempos institucionales son insuficientes) que buscan garantizar el sentido del acompañamiento pese a las limitaciones del programa.

Una de las estrategias construidas en el acompañamiento con la adolescente fue la posibilidad de que la misma reconociera y se orientará en las calles de la ciudad, a modo de fortalecer su autonomía en los desplazamientos y en su cotidiano. Esta iniciativa permitió acordar puntos de encuentro cuando tuviera que realizar trámites, favoreciendo que pudiera trasladarse de manera autónoma. A su vez, implicó para mí un alivio en la organización cotidiana, al reducir el gasto económico que suponía gestionar los pasajes de colectivo necesarios para cada salida.

Cabe señalar que esta estrategia no resulta generalizable, dado que su viabilidad depende de las condiciones particulares de cada acompañamiento y de las características del sujeto con el que se trabaja. En este caso específico, el interés de la adolescente estaba volcado en la posibilidad de asumir mayores responsabilidades, generando que esta forma de acompañar adquiriera sentido y efectividad.

Esto podría ser un anexo pero no lo es

Es necesario hacer presente este apartado ya que considero fundamental reflexionar acerca de las relaciones de trabajo en su contexto más amplio y, al mismo tiempo, sobre lo que estas generan en nosotros como trabajadores del programa. Me detengo aquí a pensar en la importancia de visibilizar las condiciones laborales en las que se desarrolla nuestra tarea.

Si hablamos de trabajadores, hablamos de trabajo, y si hablamos de malestar hablamos de condiciones de trabajo. No se puede ignorar que las lógicas del sistema capitalista atraviesan nuestras tareas y moldean la manera en que se organiza el trabajo. Así la clase trabajadora marxista, en el interior de una sociedad capitalista, es el cuerpo de sujetos que deben vender

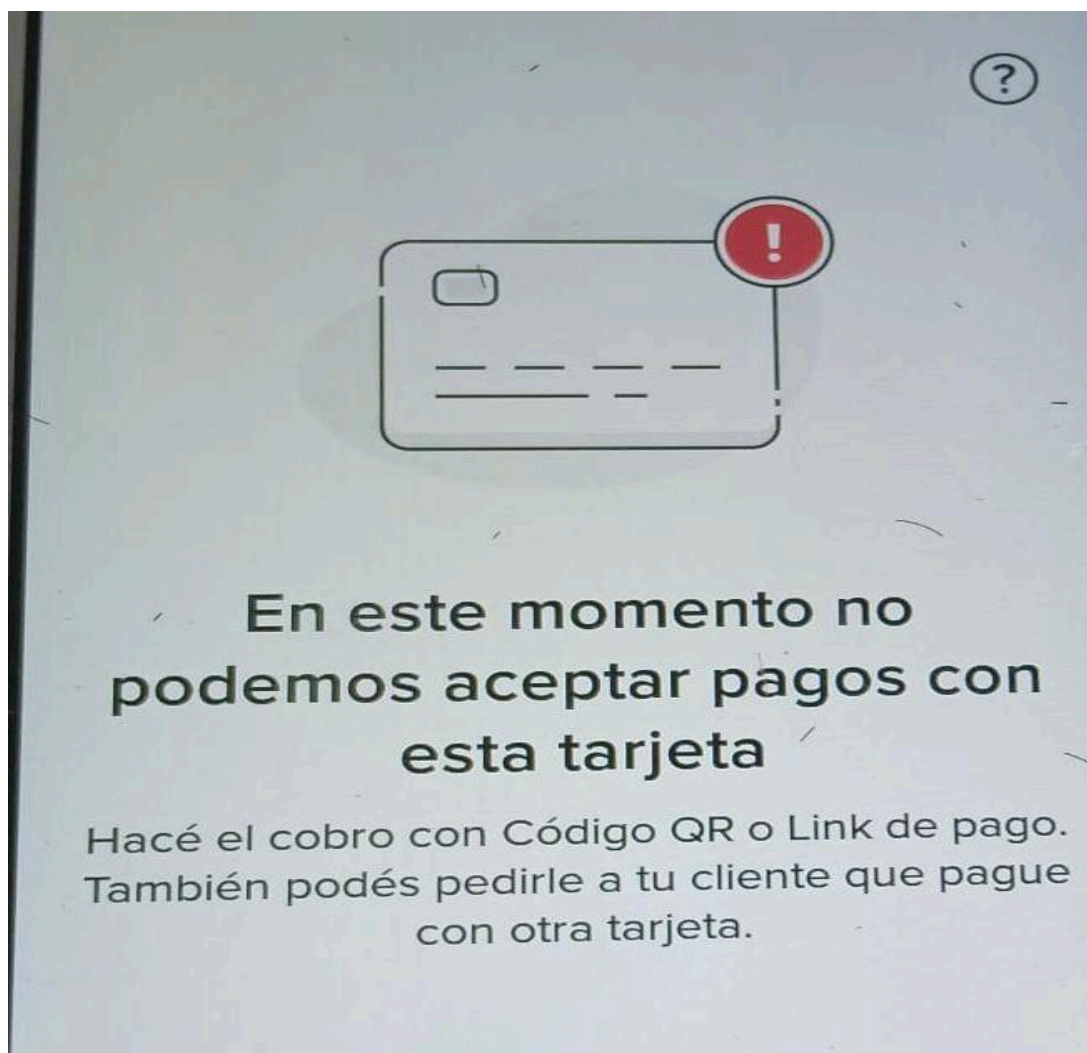
su fuerza de trabajo, bajo acuerdos que autorizan a la clase capitalista a apropiarse de la plusvalía de su trabajo, beneficiando al sector privado. Por otra parte, la injusticia de esos “*acuerdos*” es esencialmente un asunto de distribución de la riqueza (Fraser, 2011).

En esta línea voy a recuperar la situación laboral de los AP: no existe un contrato formal entre empleador (el Estado) y empleado (el AP). La remuneración se realiza a través de una planilla que debe entregarse mensualmente al programa, especificando la cantidad de horas trabajadas (no superando las 120 hs mensuales que te permite el programa). Esto implica que el trabajador no percibe recibo de sueldo, aportes jubilatorios, cobertura de obra social ni derecho a vacaciones.

Además, la modalidad de cobro se efectúa a través de una tarjeta recargable que no cuenta con un número de CBU asociado, lo que genera diversas limitaciones para disponer de la totalidad del salario. Entre estas dificultades se incluyen límites diarios de extracción en los cajeros, (hasta \$40,000 por día) y la falta de aceptación de la tarjeta en muchos comercios. Como se evidencia en la **figura 1**, estas restricciones dificultan la gestión del salario y constituyen un obstáculo concreto en la vida cotidiana del acompañante.

Tales condiciones generan una alta rotación de personal, ya que quienes acceden a propuestas laborales más estables tienden a retirarse de estas funciones, dejando vacíos en los acompañamientos.

Figura 1



Es en este punto donde reflexiono acerca del camino y el proceso que implicó esa construcción del vínculo, y me surge la pregunta sobre si este trabajo se percibe como “de paso” o temporal. Al recordar a una de las adolescentes con las trabajé durante mucho tiempo, viene a mi memoria una de sus frases: *“Yo no me quería encariñar con vos, porque sé que en algún momento te vas a ir; pase por nueve acompañantes, me termino encariñando y me abandonan”*. Esta expresión pone en evidencia cómo la inestabilidad laboral no solo afecta a los trabajadores, sino que repercute directamente en la continuidad y permanencia de los vínculos construidos.

Ante lo expuesto, retomo a Robert Castel (2004) quien plantea que la vulnerabilidad social no afecta únicamente a los sujetos acompañados, sino también a quienes intervenimos, porque formamos parte de un entramado donde las lógicas neoliberales producen inestabilidad y fragmentación. De modo similar, Marilda Iamamoto (2003) sostiene que el trabajo social se

desarrolla en un campo atravesado por contradicciones, en el cual la profesión se ve desafiada por el avance de políticas focalizadas, de corto plazo y con baja inversión estatal.

En este escenario contradictorio, como señala la autora, me resulta oportuno preguntarse cómo dejar huellas en los acompañamientos y dar verdadero lugar a las voces de las adolescencias, más allá del tiempo que se nos asigne para la tarea. El desafío está en sostener una práctica atenta y comprometida, que no se reduzca al cumplimiento de una función o un plazo institucional, sino que logre trascender en los vínculos, en los gestos y en los modos de estar presentes. Se trata de mantener viva la búsqueda de sentido en un contexto que muchas veces intenta vaciar de contenido nuestro trabajo, sin permitir que ese hacer cotidiano se desgaste ni pierda su potencia transformadora.

Desde mi mirada, intervenir profesionalmente implica asumir una profunda responsabilidad ética y política: no solo acompañar, sino reconocer a cada adolescente como sujeto de derecho, con su historia, singularidad y potencialidades. La intervención me implicó poner en juego mi sensibilidad, mi capacidad de escucha y mi compromiso frente a contextos que muchas veces limitan la continuidad y la calidad del acompañamiento. Significó también aprender a gestionar tensiones, tanto propias como institucionales, y sostener la presencia y el vínculo aun cuando las condiciones laborales y los recursos eran escasos.

Tuve grandes desafíos, entre ellos, generar estrategias significativas cuando el tiempo es limitado y cómo transformar la relación con las adolescencias en un espacio de confianza y autonomía. Me implicó estar atenta a mis propios posicionamientos, cuestionar mis certezas y adaptarme a la realidad de cada acompañamiento, manteniendo siempre un horizonte ético-político orientado a la restitución de derechos.

En este recorrido, comprendí que la intervención no es solo un acto profesional, sino un compromiso con la dignidad de los sujetos y con la construcción de vínculos que puedan dejar huella, aún en contextos complejos y contradictorios. Los desafíos que persisten son múltiples: garantizar continuidad, sostener la calidad de la intervención en un marco institucional limitado y transformar la precariedad en oportunidades para generar sentido y relevancia en cada acompañamiento, que este sea valorado y reconocido. Intervenir, entonces, es un acto de presencia, reflexión y compromiso constante.

Dimensión afectiva-corporal en la intervención profesional

La intervención profesional en Trabajo Social, desde mi punto de vista, no solo se sostiene de marcos teóricos y metodológicos, sino también en la capacidad de establecer relaciones genuinas con los sujetos que se va a trabajar, en este caso con las adolescencias, donde lo afectivo y la cercanía ocupan un lugar central. Como plantea Nieto (2017), la suficiente cercanía para afectar y dejarse afectar, pero sin caer en la fusión ni la sobreidentificación con las situaciones o con los sujetos. La conciencia opera en forma de advertencia que orienta la intervención en un marco de roles asimétricos, pero no deja de implicar una presencia auténtica, genuina y efectiva.

Intervenir implica para mí entonces, estar presentes con cuerpo, mente y afecto, sosteniendo un equilibrio entre implicación y distancia ética. Esta mirada integral permite que la práctica profesional se despliegue en diálogo constante entre la teoría, la reflexión crítica y las condiciones concretas de los contextos institucionales y sociohistóricos en los que nos desempeñamos. Carlos Figari (2010) nos va a decir que poner el cuerpo será entonces una experiencia amorosa y creativa que no se propone ‘sacar’ información, pretende producirla. Es decir, acompaña, escucha, da soporte y soporta, ríe, pone el hombro, abraza, guarda silencio, habla, transmite o comunica, y si es necesario, no dice nada.

Podemos decir que históricamente, la tradición racionalista de las ciencias sociales ha omitido lo sensible y lo afectivo, privilegiando la objetividad, la neutralidad y la distancia como supuestos criterios de validez científica. Esta herencia moderna configuró una forma de entender la intervención social centrada en técnicas, diagnósticos y marcos teóricos que han desestimado la importancia de los afectos y de la corporalidad en la construcción de conocimiento y en las prácticas profesionales. Como sostiene Southwell Myriam (2021) esta exclusión no es inocente, sino que responde a una forma estético-política de organizar la vida social y de definir qué cuenta como válida. Lo sensible ha sido reducido a un ámbito secundario o incluso considerado un signo de debilidad, más que una dimensión constitutiva de la praxis social y política.

Las tareas cotidianas del trabajo social son atravesadas de modo genealógico por instituciones construidas bajo el paradigma científico de la Modernidad, dividiendo así la realidad para explicarla, conocerla y, en el caso de la profesión, para abordarla. Pese al ejercicio de

problematizar de manera crítica los dispositivos de intervención y las prácticas institucionales, se perpetúa la fragmentación para buscar soluciones.

A su vez, a mi parecer, la corporalidad constituye un elemento clave en la intervención y en la construcción de vínculos. El cuerpo del profesional no es únicamente soporte físico, sino también un espacio de comunicación, escucha y expresión que complementa la palabra y la acción. La postura, el tono, la proximidad física, los gestos y los movimientos corporales transmiten cuidado, atención y afecto, convirtiéndose en recursos fundamentales para acompañar procesos de construcción de autonomía y restitución de derechos.

Nos va a decir Paula Mara Danel (2020) que el cuerpo es nuestro punto de vista metodológico, debido que en la intervención ponemos el cuerpo constantemente, y desde esa corporalidad que habitamos, percibimos el mundo social. Al mismo tiempo, esas percepciones están reguladas por lo que muchas veces nos genera indignación, como también asombro con los posibles y los pensables en determinado espacio - tiempo. Y por otra parte, los sistemas simbólicos asignan sentidos a determinados funcionamientos corporales, a las proximidades entre los cuerpos de los trabajadores sociales y los sujetos de las prácticas.

Aboga a estas ideas, lo que Bourdieu nos dice en torno a lo que en este capítulo se viene abordando: “El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social” (Bourdieu, 1999, p. 186). Es decir, esto aporta gran calidad en la intervención desde mi percepción, ya que genera que esos cuerpos que están en contacto se sientan cómodos y tranquilos, aunque no dejen en muchas ocasiones de estar alerta. El cuerpo nos va dejando pistas y nos ayuda a pensar hasta donde y cuando en muchas ocasiones parar.

En mi experiencia como AP, pude constatar cómo estas implicancias afectivas son determinantes en el día a día. En más de una ocasión, lo que permitió abrir una conversación significativa con la adolescente que acompañaba no fue una acción planificada, sino un gesto sencillo de cercanía: compartir una merienda, caminar juntas hacia el colectivo o escuchar con atención un relato de su vida cotidiana. Estas escenas muestran que la intervención no se limita a lo prescripto por el programa, sino que se nutre de la sensibilidad para reconocer el valor de esos pequeños momentos donde se configuran lazos de confianza y cuidado.

Acá me detengo a pensar que la práctica del acompañamiento se distingue según hacia quien esté dirigida, si se trata de niñas, niños o adolescentes, ya que sus demandas no son las mismas. El desafío consiste en poder reconocer ciertos rasgos comunes que sirvan como insumo para orientar modos de acompañar que funcionen como estrategia para los/as AP, sin perder de vista las particularidades de cada sujeto.

En este marco, la presencia aparece como una categoría fundamental al hablar del rol de los AP. Gomez Da Costa (2004) sostiene que la pedagogía de la presencia no constituye un don natural, sino una cualidad que puede ser aprendida y cultivada, siempre que exista una disposición interior. En este sentido, “estar presente” no se limita a una exterioridad observable, sino que se vincula con una actitud ética y relacional que habilita un encuentro genuino con el otro.

El autor plantea que la relación entre educador y educando requiere una disciplina de contención y despojo que se articula en una dialéctica de proximidad y distanciamiento. Hacerse presente de manera constructiva en la vida de los/as adolescentes en situaciones de dificultad personal y social se constituye, entonces, en una de las primeras tareas de quienes de un educador que aspire a asumir un papel realmente emancipador en la existencia de sus Educandos. (Gomez Da Costa, 2004). Si bien, la relación no es de educador-educando en este análisis, se puede traducir este vínculo como una relación asimétrica que implica las condiciones que nos convida el autor.

Ahora bien, si bien Da Costa se refiere a este papel como “emancipador”, considero necesario matizar esta idea. Acompañar adolescentes implica favorecer procesos de autonomía, pero sin negar que se trata de sujetos de entre 13 y 17 años que aún requieren sostén, cuidado y contención. En este sentido, la “presencia” que propongo y me parece pertinente adoptar desde el acompañamiento personalizado, es una presencia cargada de sentido: que sirva como punto de partida para habilitar la palabra, fortalecer recursos y acompañar la construcción de trayectorias singulares, sin idealizar una emancipación absoluta, sino reconociendo los tiempos y necesidades propias de esta etapa vital.

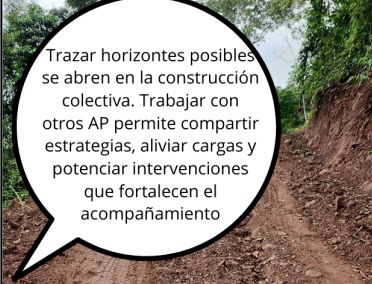
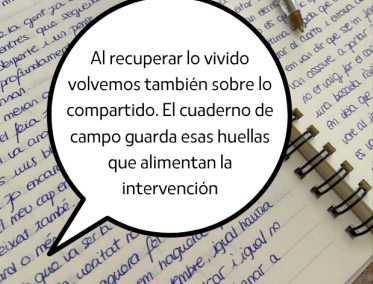
Paralelo a esto, cuando hablo de cuidado me refiero a su sentido más amplio. Considero que es transversal y debería encontrarse en todo el ciclo de vida de una persona. La traigo como una categoría ética y política que atraviesa (o debería) a la intervención profesional. Implica sostener la vida en común, reconocer que ninguna práctica es neutral y que cada decisión,

cada modo de estar, conlleva efectos sobre quienes acompañamos. Cuidar, en definitiva, es intervenir desde la sensibilidad y la responsabilidad, equilibrando cercanía y distancia ética, técnica y afecto, palabra y cuerpo.

Escenas que interpelan: hacer con otros/as la intervención

La presentación de este trabajo integrador final, se aparta de la forma convencional, para seguir con otros aportes que abogan al análisis y reflexión, propongo un modo otro de presentar el siguiente analizador en esta etapa del trabajo. Es así que en esta sección daré a conocer una serie de viñetas que buscarán desandar y reflexionar sobre qué implica un proceso de intervención al trabajar con un otro/a.

ESCENAS QUE INTERPELAN: HACER CON OTROS/AS LA INTERVENCIÓN

Sensación de soledad  ¿Cómo será trabajar con otros AP?	Inquietud compartida  Sabemos que estamos pero, ¿cómo nos encontramos?	Hacer con otros/as  Hallazgo: empezar a encontrarnos nos permite cuidarnos y sostenernos mutuamente.
Horizontes posibles  Trazar horizontes posibles se abren en la construcción colectiva. Trabajar con otros AP permite compartir estrategias, aliviar cargas y potenciar intervenciones que fortalecen el acompañamiento	Recuperar lo vivido  Al recuperar lo vivido volvemos también sobre lo compartido. El cuaderno de campo guarda esas huellas que alimentan la intervención	Lo que perdura Lo que perdura en la intervención no es solo la acción individual, sino los vínculos, aprendizajes y estrategias compartidas que se inscriben en lo colectivo. Este entramado sostiene la práctica, amplía los horizontes posibles y constituye una trinchera de continuidad frente a la fragmentación y la soledad

En los comienzos de cada acompañamiento emerge una sensación que podríamos llamar *soledad*. No se trata solo de estar sola frente a una tarea, sino de esa incertidumbre que se abre cuando lo nuevo aparece y todavía no se sabe cómo habitarlo. Cada adolescente trae consigo una historia, una forma de mirar y de ser mirada, y ante eso, las certezas se

desarman. En los primeros encuentros, el acompañamiento se siente como caminar a tientas, donde cada paso supone una decisión ética y emocional: estar, escuchar, sostener, sin tener aún del todo claro el modo. Esta soledad del inicio no siempre responde a una falta de acompañamiento institucional (aunque a mi parecer muchas veces también sucede), sino a algo más profundo: la necesidad de construir sentido allí donde no hay guiones previos.

Podría decir que la práctica se asemeja a un trabajo artesanal. No hay recetas ni protocolos que indiquen con exactitud cómo proceder. El saber se construye haciendo, en el encuentro con lo singular de cada historia.

Para pensar el oficio en el trabajo social Richard Sennett (2009) explica el trabajo artesanal donde se despliega incluso, el trabajo intelectual y cualquier oficio desde esta particular manera de "hacer": El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Hace eje en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo va ir evolucionando hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se detecta en dominios aparentemente tan distintos como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución musical al violonchelo, pero todas estas prácticas pueden fracasar o no desarrollarse plenamente. No hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma. (Richard Sennett, 2009).

Volviendo a esa sensación que me invadió cuando inicié a trabajar en este programa, que sospecho no haber sido la única, lo que se tornaba como vacío, comienza a volverse compartido en la medida en que se reconocen otros actores y actrices que también habitan ese territorio de intervención. Es en ese tránsito donde se abre la segunda viñeta: la *inquietud compartida*.

Encontrarse con otros/as AP que comparten la misma perspectiva de trabajo representó un punto de inflexión. Esos encuentros se convirtieron en espacios de apoyo y reflexión, donde pensar intervenciones colectivas junto a otro/a para enriquecer la práctica. Esto implica una postura que conlleva el desafío de superar las visiones fragmentadas y asumir una posición que se elabore colectivamente. Que tenga presente la interacción de los diferentes recorridos, experiencias, conceptos, metodologías y procedimientos que cada uno pone a disposición

para llegar a un puerto en común. A partir de esto, el hacer se vuelve menos pesado: surgen nuevas miradas, distintas formas de leer las situaciones y compartir experiencias permitiendo construir nuevos saberes. Hablar de dudas, frustraciones o pequeños logros habilita una dimensión distinta de la intervención: la del reconocimiento entre pares, que comparten un mismo horizonte de trabajo. Hablar de “colectivos que piensan”, es para referirme a esos espacios donde el pensamiento se vuelve una producción común. En esos pequeños gestos cotidianos una conversación después de una reunión, un mensaje para consultar algo, un mate compartido entre tareas va construyendo una forma de resistencia frente a la lógica individualizante que atraviesan nuestras instituciones.

Así aparece la tercera viñeta *el hacer con otros/as*. Ya no se trata solo de acompañar a la adolescente, sino también de acompañar(nos) entre colegas. En este punto, el trabajo con otros/as deja de ser un complemento para convertirse en una estrategia de cuidado mutuo y de sostenimiento. El hacer con otros/as, y no solo eso, sino también el *pensar* con otros, interpela la dimensión crítica de la práctica. No se trata únicamente de coordinar acciones o compartir información, sino de construir una disposición al encuentro. A veces, ese encuentro requiere paciencia y disponibilidad; otras, implica tensión y desacuerdo. Pero incluso allí, en la diferencia, se abre la posibilidad de aprender.

Trabajar con otros/as es, en este sentido, una forma de repensar nuestros acompañamientos. No hay intervención posible sin articulación, y no hay articulación si no se reconoce al otro como parte necesaria del proceso. Cuando la tarea se comparte, el acompañamiento se vuelve más que una acción individual: se transforma en una práctica colectiva que apuesta por sostener el lazo social. En los espacios donde las condiciones materiales son adversas y la incertidumbre es una constante, el vínculo con otros/as colegas se vuelve una manera de resistir al desgaste y de reafirmar el sentido del trabajo.

La cuarta viñeta, que nombré como *horizontes posibles*, surge precisamente de esa experiencia compartida. Es cuando, luego de transitar las soledades, se abren puertas para ir construyendo otros caminos, es donde comienzan a aparecer nuevas formas de pensar la intervención. No como una receta, sino como una construcción abierta que se reinventa con cada situación. En mi recorrido como AP comprendí que los horizontes no se proyectan en abstracto: se construyen en lo cotidiano, en los pequeños actos, en los gestos que parecen mínimos pero que condensan sentido, y también en la planificación de proyectos que pueda

propiciar el AP en este caso, a la adolescente. No son metas finales, sino procesos de apertura, en los que algo se transforma, aunque sea de manera imperceptible.

El trabajo social implica un constante movimiento entre el hacer y el pensar, entre lo posible y lo deseable. Los horizontes, no son un punto fijo al que se llega, sino un modo de caminar. En mi práctica, esa idea cobra sentido: acompañar no es conducir hacia un destino, sino habilitar trayectorias, acompañar procesos, sostener la palabra y el vínculo.

Podría decir que, en este transitar, el trabajo social en el programa aporta una mirada integral, capaz de entrelazar las dimensiones técnicas, afectivas y políticas del acompañamiento. Aporta la posibilidad de pensar críticamente las condiciones institucionales, pero también de sostener lo sensible, lo que a veces no se dice, lo que sucede entre los cuerpos y las miradas. La intervención se vuelve, así, un espacio de producción de sentido donde se combinan la presencia, la ternura y la reflexión.

En la quinta viñeta me interesa *recuperar lo vivido*. Al organizar estas secuencias, trabajé siempre con mi cuaderno de campo a mano, cuidando de no perder de vista los hallazgos que fui registrando durante todo el acompañamiento: la sonrisa pícaro de la adolescente, ciertas conversaciones y frases que quedaron resonando, dibujos y otros detalles que marcaron la experiencia. Hoy puedo afirmar que este recurso me permitió recorrer y reconstruir todo el proceso del trabajo integrador final en el que estoy desarrollando para obtener mi título de grado en la licenciatura en trabajo social. Sin él, muchos de estos acontecimientos se habrían quedado solo en la memoria o habrían desaparecido con el tiempo.

El cuaderno de campo se configura así como un instrumento clave de registro, sistematización y recolección de información, que luego puede ser analizada e interpretada. Más allá de su función técnica, constituye una herramienta que favorece la implicación, promueve la introspección y potencia la observación y autoobservación, incorporando datos de diversa índole. Posibilita organizar experiencias y vivencias, comprometiendo también la dimensión reflexiva y humana del profesional que interviene.

En la última viñeta hago alusión a *lo que perdura*, en su sentido más amplio. Hablo de esas intervenciones que tienen un gran caudal y consistencia en eso que se dice y se hace. Perdura esa acción colectiva, la capacidad de hacernos presente en la vida del sujeto, de sostener una escucha activa y una acción reflexiva, incluso en la incertidumbre. En ese sentido, la

experiencia se transforma en herramienta viva, un acervo de saberes, emociones y estrategias que acompañan la práctica profesional más allá de cada caso particular.

A lo largo de todas las viñetas, los interrogantes que más se hicieron presentes fueron el *cómo* y con *quienes*. Margarita Rosas Pagaza (2010) nos va a decir que toda profesión construye su campo profesional sobre las preguntas que mencione. La respuesta a dichas preguntas son teóricas y que dan cuenta de las competencias profesionales que se supone y se adquieren en un tiempo de formación y los habilita para tener un dominio intelectual sobre su campo que lo lleva a opinar y tomar decisiones profesionales, de las cuales también deberá hacerse cargo. Esta mirada sobre la profesión históricamente ha sido tomada de diversas maneras; en algunos casos la sobrevaloración del *cómo se actúa* para referirse a los procedimientos instrumentales de la intervención que ha llevado a la profesión a responder a esta cuestión con la formalización de metodologías de intervención y técnicas diversas, acentuando su carácter pragmático y empirista. En otras ocasiones la sobredeterminación *con quiénes* se trabaja ha llevado a los profesionales, basados en su sensibilidad social, a identificar de manera confusa diversos sujetos con los cuales actúa como el pueblo, los sectores populares o los sectores necesitados. Por otro lado cuando se ha querido definir el sobre qué trata la intervención se ha acudido, sin mayor argumentación teórica, a nombrar la realidad social, los problemas sociales y las necesidades sociales; además de buscar en estas respuestas la especificidad de la profesión se ha accedido de manera indiscriminada a teorías y autores que plantean posiciones contradictorias sobre la comprensión de lo social.

Las viñetas me permitieron visibilizar que el trabajo social no es lineal ni predecible. Cada momento implica tensiones, dudas y oportunidades, y lo que en principio se percibe como incertidumbre puede transformarse en un espacio de aprendizaje y creatividad. La experiencia muestra que la intervención se construye en “un entre”, en ese espacio donde se cruzan la teoría, la práctica, la emoción y el cuerpo, y donde la relación con otros profesionales puede devenir en estrategia de cuidado y sostén mutuo. De esta manera, el acompañamiento se enriquece, se hace más complejo y más profundo.

También se evidencia que la práctica profesional deja marcas que perduran, no sólo en las adolescencias acompañadas, sino también en quienes intervenimos. Estas secuencias muestran cómo el trabajo cotidiano se entrelaza con la reflexión crítica, la observación sistemática y la construcción de saberes situados. Este recorrido permite reconocer que cada

intervención aporta aprendizajes que se acumulan, no como conocimientos abstractos, sino como experiencias vividas que fortalecen la capacidad de respuesta y amplían la mirada sobre lo social.

Las mismas funcionan como un mapa de sentidos, que conecta las tensiones del inicio, la construcción de espacios compartidos, la reflexión sobre la práctica y lo que perdura más allá del caso particular. Permiten observar cómo los vínculos, la presencia, la ternura y la reflexión son dimensiones constitutivas de la intervención. Al integrar todas estas experiencias, se evidencia que el trabajo social, más allá de sus técnicas y procedimientos, es un oficio situado, ético y relacional, que se nutre del diálogo constante entre la teoría y la práctica.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DISCIPLINAR

Propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención surge a partir del recorrido realizado en el Trabajo Integrador Final, en el cual analicé, reflexioné y tensioné los lineamientos del Programa de Acompañantes Personalizados, así como la falta de claridad en torno a las funciones y responsabilidades de quienes cumplimos tareas dentro del mismo. A partir de dicho análisis, identifiqué la necesidad de construir espacios de formación, contención y acompañamiento destinados a fortalecer las prácticas cotidianas de los y las acompañantes.

Esta propuesta se orienta, entonces, a la creación de una serie de encuentros, llevado a cabo por un equipo interdisciplinario que articule la dimensión técnica, ética y subjetiva de la intervención. Se busca generar un espacio de encuentro colectivo en el cual las y los AP puedan revisar sus experiencias, adquirir herramientas conceptuales y metodológicas, y construir criterios comunes de acción frente a situaciones complejas.

Entiendo que el acompañamiento requiere de una presencia sostenida y reflexiva, que se construye en la relación con las infancias y adolescencias, pero también en el vínculo con las instituciones y equipos técnicos. Por ello, esta propuesta no solo apunta a fortalecer los saberes prácticos, sino también a promover el cuidado de quienes acompañan. El cuidado nos va a decir Rodríguez Enriquez (2015) refiere a las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de las personas, otorgando los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir y estar en sociedad. El mismo incluye el autocuidado, el cuidado directo de otras personas, la provisión de las precondiciones en que se realiza el cuidado y la gestión del mismo.

En este marco, la capacitación tiende a ser un espacio de formación situada y colectiva, donde el intercambio de saberes, la reflexión ética y el trabajo interdisciplinario se constituyan en pilares fundamentales para el fortalecimiento de las intervenciones y el sostenimiento del rol del Acompañante Personalizado.

Problema a abordar

A lo largo del desarrollo del Trabajo Integrador Final fue posible reconocer diversas dificultades dentro del programa, que impactan directamente en la calidad del acompañamiento brindado a las infancias y adolescencias. Entre las principales problemáticas identificadas se destaca la falta de lineamientos claros respecto a las funciones, límites y alcances del rol del acompañante, lo que genera confusión, sobrecarga y malestar en quienes desempeñan esta tarea.

En la práctica cotidiana, surgen con frecuencia situaciones que ponen en tensión el rol del AP ¿qué pasa si un niño, niña o adolescente entra en crisis? ¿Cuáles son los canales de comunicación? a quién debemos recurrir? si sentimos que una situación nos está desbordando en el momento, ¿que hacemos? Puedo decir que no siempre se cuenta con una orientación precisa ni con canales institucionales de referencia definidos. Estas indefiniciones producen

una sensación de desamparo, que se traduce en incertidumbre y angustia frente a la responsabilidad que implica acompañar a un otro en contextos de vulnerabilidad.

Asimismo, se evidencia la ausencia de espacios sistemáticos de formación y acompañamiento institucional que permitan revisar las prácticas, compartir experiencias y fortalecer las intervenciones desde un enfoque interdisciplinario. Esta carencia no solo repercute en la intervención directa con las infancias y adolescencias, sino también en las condiciones subjetivas de quienes acompañan, generando desgaste, fragmentación y, en algunos casos, la reproducción de lógicas individualizantes propias del escenario neoliberal actual.

En este sentido, la propuesta busca abordar la falta de formación, contención y orientación institucional dentro del Programa de Acompañantes Personalizados, mediante la creación de una serie de **capacitaciones** que ofrezcan herramientas concretas y colectivas para el ejercicio del rol. La intención es construir un espacio que funcione tanto como instancia de aprendizaje, como lugar de encuentro, escucha y cuidado, fortaleciendo así las prácticas de acompañamiento y el posicionamiento ético-político de quienes las llevan adelante.

Fundamentación

Esta propuesta se sustenta en la necesidad de fortalecer las prácticas de quienes acompañan infancias y adolescencias en el marco del sistema de protección, entendiendo que su tarea no se limita a brindar una presencia física, sino que implica sostener vínculos, generar confianza y acompañar procesos subjetivos complejos. Para que esto sea posible, resulta indispensable contar con espacios de formación y contención que permitan revisar las propias intervenciones y construir herramientas colectivas.

A lo largo de mi experiencia en el Programa de Acompañantes Personalizados, pude reconocer que gran parte de las dificultades que enfrentamos en el ejercicio del rol provienen de la falta de claridad institucional, de la ausencia de espacios de supervisión, y de la escasa articulación con otros profesionales. Estos vacíos no solo afectan el modo en que se acompaña, sino también la vivencia subjetiva de quienes cumplen esta tarea, generando malestares, incertidumbre y, muchas veces, soledad frente a situaciones en las cuales hay que intervenir.

La propuesta busca entonces crear un espacio colectivo de formación y acompañamiento, donde se habilite la palabra, la reflexión y el intercambio entre pares. Un espacio que permita reconocer la importancia del trabajo que se realiza, pero también sus límites, la necesidad del cuidado y la corresponsabilidad institucional. La idea es que estos encuentros no funcionen solo como instancias de capacitación técnica, sino como espacios de encuentro y construcción conjunta, donde cada acompañante pueda revisar sus propias prácticas a la luz de las experiencias compartidas.

En este sentido, pienso una serie de **módulos de capacitación** que serán diseñados y coordinados por un equipo interdisciplinario integrado, al menos, por cuatro personas: psicólogos/as, trabajadores/as sociales y personal idóneo perteneciente a los ETI (Equipos

Técnicos Interdisciplinarios). La presencia de este equipo interdisciplinario es fundamental porque permite abordar el acompañamiento desde distintos saberes y experiencias, reconociendo que ninguna disciplina puede dar respuesta por sí sola a la complejidad de las situaciones que se presentan. Dira Alicia Stolkiner (2005) que la interdisciplinariedad es un posicionamiento, no una teoría unívoca. Ese posicionamiento obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. La misma legítima algo que existía previamente: las importaciones de un campo a otro, la multirreferencialidad teórica en el abordaje de los problemas y la existencia de corrientes de pensamiento subterráneas -de época- atravesando distintos saberes disciplinarios. La actividad interdisciplinaria, sea de la índole que sea, se inscribe en la acción cooperativa de los sujetos

Bajo esta lógica, la propuesta se organiza en tres módulos principales que buscan abordar de manera integral los distintos aspectos del acompañamiento, reconociendo que no es lo mismo intervenir con adolescencias que con infancias. La serie de encuentros está especialmente pensada para el trabajo con adolescentes, aunque el modelo queda disponible para ser adaptado a intervenciones con infancias, incorporando las particularidades y enfoques específicos que cada grupo requiera. De este modo, se espera que la propuesta funcione como un insumo orientador para quienes deseen replicarla o ampliarla.

Módulos	Lugar	Duración	Responsables	Participantes
1: Introducción al programa y funciones del Acompañante Personalizado.	Sede del programa (Zeballos 1799)	2hs	Una trabajadora social Un psicólogo Dos trabajadores pertenecientes a los ETI	15 AP
2: Salud Integral	Sede del programa (Zeballos 1799)	2hs	Una trabajadora social Un psicólogo Dos trabajadores pertenecientes a los ETI	15 AP
3: Acompañar a través del juego	Sede del programa (Zeballos 1799)	2hs	Una trabajadora social Un psicólogo Dos trabajadores pertenecientes a los ETI	15 AP

Módulo 1: *Introducción al programa y funciones del Acompañante Personalizado*

Se propone como un espacio de inicio y contextualización, orientado a brindar herramientas básicas para quienes comienzan a desempeñarse como Acompañantes Personalizados. Considero fundamental que los y las acompañantes cuenten con información clara sobre el funcionamiento del Programa, sus objetivos, el marco legal en el que se inscribe y, principalmente, sobre los alcances y límites de su rol. En la práctica cotidiana, muchas de las dificultades que surgen son en situaciones que exceden las funciones del AP, la falta de criterios unificados o la incertidumbre sobre a quién recurrir ante determinadas problemáticas se relacionan con la ausencia de instancias formativas que aborden estos aspectos de manera explícita.

Por ello, este módulo busca generar un espacio de diálogo donde se puedan revisar y aclarar las funciones del acompañante, comprendiendo que su tarea se desarrolla dentro de un entramado institucional que debe ser conocido y apropiado. En este sentido, resulta central el aporte del personal idóneo proveniente de los Equipos Técnicos Interdisciplinarios, quienes pueden ofrecer una visión integral sobre el funcionamiento del sistema de protección, los circuitos institucionales, los roles de los distintos actores y actrices, como también las instancias de derivación o consulta.

Además, se trabajará sobre la elaboración de informes³, entendiendo que la escritura forma parte de la intervención profesional. Registrar lo que acontece durante los acompañamientos no solo cumple una función administrativa, sino que también constituye una herramienta de análisis y reflexión, que permite construir memoria institucional y compartir información relevante con los equipos técnicos. Se promoverá, entonces, una mirada sobre el registro que no se limite a la descripción, sino que integre la observación, la escucha y la comprensión de los procesos que atraviesan las infancias y adolescencias acompañadas.

Metodológicamente, este módulo combinará instancias expositivas con dinámicas participativas, promoviendo el intercambio de experiencias, la formulación de preguntas y el análisis de situaciones reales que se presentan en el ejercicio del rol. Se buscará construir colectivamente un mapa institucional que permita ubicar al Acompañante dentro del entramado de dispositivos, programas y actores y actrices que forman parte del sistema de protección.

En síntesis, este primer módulo sienta las bases del dispositivo formativo, ofreciendo a los y las acompañantes un marco de referencia claro sobre su tarea y habilitando un espacio para pensar las intervenciones desde la corresponsabilidad institucional, la reflexión y el compromiso ético con la protección y promoción de derechos.

³ El modelo de informe propuesto se encuentra incluido en el Anexo I, con el fin de brindar una referencia orientativa sobre su estructura y los aspectos que se sugiere consignar.

Módulo 2: *Salud integral*

Este módulo se propone abordar la salud desde una perspectiva integral, entendiendo que no se limita únicamente a la ausencia de enfermedad, sino que involucra dimensiones físicas, psíquicas, emocionales y sociales. Quienes acompañamos debemos poder reconocer los distintos aspectos que atraviesan el bienestar de las infancias y adolescencias, considerando sus trayectorias vitales y sus contextos familiares y comunitarios.

El propósito de este módulo es brindar herramientas que permitan a las y los AP comprender la complejidad de los procesos de salud-enfermedad-atención, y cómo estos inciden en las intervenciones. Se buscará fortalecer una mirada sensible frente a las manifestaciones de malestar, angustia o crisis que puedan surgir durante los acompañamientos, promoviendo intervenciones respetuosas, con límites claros y basadas en el cuidado mutuo.

El módulo estará coordinado por profesionales del área de la psicología, en articulación con trabajadores sociales y personal de los Equipos Técnicos Interdisciplinarios (ETI). La presencia del psicólogo resulta fundamental para abordar las cuestiones vinculadas a la subjetividad, el manejo de crisis, las estrategias de contención y la promoción de la salud mental. Por su parte, la trabajadora social aporta una mirada que permite situar los procesos de salud en su contexto social e institucional, favoreciendo una lectura integral de las situaciones. La participación de los ETI permitirá articular los contenidos teóricos con los protocolos y circuitos institucionales existentes en el sistema de protección.

En este módulo se elaborará un *recursero*⁴ que permita identificar a qué profesionales o instituciones se debe recurrir ante situaciones que excedan las funciones de los Acompañantes Personalizados. Este material incluirá los protocolos de actuación en casos de emergencia, con el fin de resguardar tanto a las infancias y adolescencias acompañadas como a los propios acompañantes.

La modalidad de trabajo combinará instancias expositivas con espacios de intercambio grupal y análisis de casos, propiciando la reflexión conjunta sobre experiencias reales. Se promoverá la construcción colectiva de estrategias de cuidado tanto para los sujetos acompañados como para los propios acompañantes, reconociendo que el trabajo emocional y relacional también implica riesgos y desgaste subjetivo.

Módulo 3: *Acompañar a través del juego*

Este módulo propone reflexionar y trabajar sobre el juego como herramienta central en los procesos de acompañamiento. El juego posibilita un espacio de encuentro, expresión y construcción de confianza entre el AP y el sujeto acompañado. A través de él, se abren caminos para la comunicación, la elaboración de experiencias y la exploración de nuevas formas de vínculo.

⁴ Se tomará como guía el modelo presentado en el Anexo II, correspondiente al protocolo para Acompañantes Convivenciales, recogido en un folleto de un Centro Residencial.

Acompañar desde el juego implica reconocerlo no solo como una actividad recreativa, sino como una práctica simbólica que permite tramitar emociones, conflictos y deseos. En este sentido, el juego se convierte en un mediador que facilita la lectura de las situaciones cotidianas, promoviendo la creatividad, la empatía y el respeto por los tiempos y modos de cada niño, niña o adolescente.

El objetivo del módulo es brindar herramientas para incorporar el juego como estrategia de intervención, comprendiendo su potencial en la construcción de subjetividades y en el fortalecimiento de los vínculos.

El módulo estará coordinado por un equipo interdisciplinario compuesto por psicólogos y trabajadores sociales, quienes orientarán la reflexión sobre el lugar del juego en los procesos de desarrollo y en la intervención profesional. Se buscará también recuperar experiencias de los propios Acompañantes Personalizados, promoviendo el intercambio de recursos, materiales y dinámicas que puedan ser implementadas en el campo.

Actividad lúdica

Como parte de este módulo, se desarrollará una dinámica grupal denominada *cambio de roles*, pensada para promover la empatía, la reflexión sobre las intervenciones y la comprensión de las distintas corporalidades que se ponen en juego durante el acompañamiento.

Objetivo

Favorecer la comprensión de las emociones, tensiones y responsabilidades implicadas en el vínculo entre el AP y el adolescente acompañado. Reflexionar sobre las posibles respuestas ante situaciones problemáticas, reconociendo los límites del rol y las estrategias de cuidado mutuo.

Desarrollo:

- Se formarán tres grupos de cinco personas, es decir, habrá tres equipos.
- Cada grupo recibirá una **situación problemática** elaborada previamente por el equipo coordinador: “una adolescente que se niega a asistir a la escuela”.
- Tendrán **45 minutos** para analizar la situación, definir los roles (adolescente, acompañante, referente institucional, etc.) y preparar una breve dramatización.

- Luego, cada grupo representará su escena ante el resto, y se abrirá un espacio de puesta en común y reflexión colectiva coordinado por los y las profesionales.

Reflexión del encuentro:

Durante el intercambio posterior se buscará identificar qué emociones surgieron en cada rol, cómo se construyó la respuesta del acompañante, qué alternativas podrían haberse planteado y cómo el juego permite ver aspectos que, en la práctica cotidiana, suelen pasar desapercibidos.

El propósito no es evaluar “*buenas*” o “*malas*” intervenciones, sino habilitar la reflexión colectiva sobre las múltiples formas de acompañar y sobre los recursos que cada participante pone en juego en situaciones de complejidad.

Cierre de la propuesta disciplinar

Esta propuesta se configura como un punto de partida para repensar el lugar de las y los AP dentro del sistema de protección. No busca ofrecer recetas, sino abrir un espacio de encuentro y formación que permita fortalecer las intervenciones cotidianas, reconociendo la complejidad que atraviesa este trabajo.

Los módulos propuestos intentan responder a una necesidad concreta: que quienes acompañan puedan hacerlo desde un marco claro, con herramientas que orienten su práctica y con espacios de contención que reconozcan también sus propias trayectorias y emociones.

Más que un cierre, esta propuesta invita a continuar pensando colectivamente formas de acompañar más conscientes, sensibles y comprometidas. El desafío será sostener estos espacios en el tiempo, garantizando que sean escuchadas tanto las voces de quienes acompañan como las de las adolescencias, reconociendo en ese diálogo la verdadera potencia del acompañamiento.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El recorrido desarrollado en esta tesis me permitió reflexionar sobre el rol del trabajo social en el acompañamiento personalizado en adolescentes dentro del sistema de protección, articulando teoría-práctica desde la transversalización del posicionamiento ético político profesional. La experiencia de acompañar revela que intervenir no se reduce a aplicar

técnicas o cumplir protocolos, sino que requiere presencia, escucha activa y sensibilidad para comprender la singularidad de cada adolescente, sus historias de vida y los contextos en los que se encuentran.

Considero fundamental pensar y repensar nuestras intervenciones, manteniendo como ejes centrales el “para qué” y el “por qué” de nuestras acciones. Para ello, resulta esencial poder interpelar lo que nos transmite el cuerpo durante la práctica. Como señala Mercedes Nieto (2017) el encuentro con el otro, con lo otro, precisa de un trabajo reflexivo, sobre la práctica. En este sentido, fortalezco esta premisa con la mirada crítica reflexiva ya que es necesario tensionar como nuestras decisiones, interpretaciones y acciones influyen en el acompañamiento, en los vínculos que construimos y en los sujetos con quienes trabajamos. Es necesario registrar y resignificar lo que nos interpela, nuestras acciones y nuestras lecturas, que no dejan de afectarnos. ¿Qué me provoca? ¿Qué me sucede con mi propio mundo interno? Conocerse, hacer explícita la emoción aunque no encontremos un significado claro. ¿Esto me da bronca, me duele, me entristece? ¿Me lo tomo personal? ¿Dónde me resuena? (Mercedes Nieto, 2017)

A lo largo del trabajo se evidenció que cada situación plantea desafíos específicos: gestionar emociones, tomar decisiones éticas, sostener límites y coordinar acciones con otros AP, como también con otros actores y actrices involucrados en este entramado. Reconocer estas complejidades permite valorar tanto las potencialidades como las limitaciones de la intervención, y comprender la importancia de espacios de formación, supervisión y acompañamiento que fortalezcan la práctica profesional.

Asimismo, esta experiencia evidencia que el trabajo social se construye en la intersección entre el conocimiento técnico, la ética profesional y la dimensión relacional. La práctica del acompañamiento personalizado muestra que cuidar a quienes se acompaña y cuidar a quienes acompañan son aspectos inseparables de una intervención responsable. Reconocer(nos) permite fortalecer la profesión, generar prácticas reflexivas y consolidar un enfoque que priorice los derechos, la autonomía y la dignidad de las y los adolescentes.

Este TIF reafirma la necesidad de sostener procesos formativos y espacios de reflexión que promuevan intervenciones cada vez más conscientes, sensibles y comprometidas. El desafío no se limita a aplicar herramientas, sino a construir vínculos significativos y éticos, donde la práctica profesional se nutra de la experiencia, la reflexión colectiva y el diálogo con los

sujetos acompañados. De este modo, el trabajo social, desde mi óptica se proyecta como una profesión que combina conocimiento, sensibilidad y compromiso, capaz de responder a la complejidad de las adolescencias y de sus trayectorias de vida.

Es importante destacar que el perfil de las y los adolescentes no es algo estático, sino que se encuentran en permanente transformación. Las adolescencias, a mi entender, son construcciones históricas, sociales, culturales, y políticas, que responden a un momento determinado y las condiciones de una época. En este marco, cada contexto produce modos particulares de comprender y acompañarlos, lo cual interpela directamente en ese hacer y pensar situado. Las adolescencias, en sus diversidades, nos invitan a construir miradas que reconozcan sus voces, sus tiempos, y sus modos de habitar esta realidad. En ese encuentro, el desafío sigue siendo crear y proyectar espacios donde el acompañamiento se viva como un proceso de reconocimiento mutuo.

Este trabajo me permitió reafirmar que el conocimiento en trabajo social se construye de manera colectiva, situada y dinámica. Cada experiencia, cada vínculo, cada estar y ver, y cada pregunta que surge en la práctica se convierte en una fuente de aprendizaje que alimenta a su vez a la teoría. Por eso, más que ofrecer respuestas cerradas, este trabajo final integrador deja nuevas preguntas y la necesidad de seguir problematizando el sentido de nuestras intervenciones en el marco del sistema de protección.

Si bien queda un camino largo por recorrer para continuar problematizando y formulando nuevas preguntas sobre el programa, resulta interesante interrogar qué tinte adquiere el trabajo social dentro de estas instituciones. Es decir, de qué modo se inscribe nuestra práctica en estas tramas institucionales. Desde el trabajo social debemos tener la capacidad de problematizar nuestro hacer, de resistir muchas veces a esa respuesta inmediata, y de abrir horizontes que permitan construir y pensar con otros.

La propuesta de capacitación desarrollada en este trabajo surge como una respuesta concreta a estas necesidades: busca ofrecer herramientas teóricas y prácticas, generar espacios de reflexión colectiva y promover la articulación interdisciplinaria. Este enfoque permite que quienes acompañan puedan intervenir de manera más segura y reflexiva, fortaleciendo los vínculos con los adolescentes y garantizando un acompañamiento ético, sensible y consciente.

A modo de síntesis, quiero hacer alusión a los soportes en los que me apoye a lo largo del recorrido de este tif. Entre ellos, la *poesía* ocupó un lugar central, fue un modo distinto de decir, de poner en palabras aquello que estaba latente y necesitaba ser transmitido más allá de los formatos convencionales. Elegí este lenguaje porque me permitió abrir un espacio de sensibilidad, un canal para transmitir lo que me interpelaba en la práctica, habilitando otras formas de narrar y de pensar la intervención.

Por otro lado, la inclusión de imágenes que dialogan con las escenas concretas de intervención posibilitó condensar sentidos y habilitar nuevas lecturas. Las imágenes que utilice en el tercer capítulo fueron la puerta de entrada para profundizar la manera en cómo las intervenciones se van construyendo con un otro y cómo eso va entrelazando las dimensiones subjetivas, éticas y políticas. En ese sentido, recurrir a lo visual no fue solo un recurso estético, sino una decisión metodológica y expresiva que me permitió ampliar la comprensión de los vínculos, de los gestos y las emociones que van emergiendo dentro del acompañamiento. Mi hacer y pensar se sostienen, así, en un posicionamiento ético, político y también estético, que entiende a la práctica del trabajo social como un espacio de creación y sensibilidad, donde la mirada y la palabra pueden transformarse en formas de cuidado.

Llegar al final de este trabajo no implica tener todo resuelto, sino reconocer que toda práctica y todo acto de escritura son caminos en permanente construcción. Este recorrido me permitió hacer una introspección sobre el lugar que ocupó en la vida de las adolescencias que acompañamos, repensar los sentidos del acompañamiento, sus límites, y las controversias que van emergiendo en el camino. La intervención en trabajo social no se reduce a la aplicación de técnicas, sería muy ingenuo de nuestra parte caer en esa lógica meramente instrumental. El trabajo social para mí es movimiento, es el encuentro con el otro, es dejarse afectar e implicarse, pero también saber correrse de esos lugares que no nos corresponden, no somos salvadores de nadie.

Por último, este TIF no cierra con certezas, sino con nuevas preguntas y el deseo de seguir construyendo prácticas colectivas, éticamente comprometidas y estéticamente sensibles, que continúen apostando a la transformación y el reconocimiento de las adolescencias como sujetos de derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. (2016). Horizontes neoliberales en la subjetividad. Grama Ediciones.
- Barembli, G. F (2005) Compendio de Análisis Institucional. Argentina
- Bourdieu, P. (1999). El conocimiento por cuerpos. En Meditaciones Pascalianas, Barcelona, Anagrama.
- Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado. Paidós.
- Castel, R. (2004). La inseguridad social: ¿qué es estar protegido? Buenos Aires: Manantial.
- Cazzaniga, S. (1996). El abordaje desde la singularidad'. Revista Desde el fondo. Cuadernillo temático N 22 año VI. Universidad Nacional de Entre Ríos. P.p 15-17.
- Cazzaniga, S. (1999): Cuestiones éticas en la formación profesional: de la prescripción a la reflexión. Revista Desde el fondo.
- Cornejo Salinas, G. (2011). La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía queer. Íconos: Revista de Ciencias Sociales, N° 39.
- Danel, M. (2020). Habitar la incomodidad desde las intervenciones del trabajo social. Revista de trabajo social y ciencias sociales.
- Duschatzky S. y Corea C. (2002). Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- Figari, Carlos. (2010). Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología crítica. Documento del curso Epistemologías críticas y decolonialidad: teoría y práctica, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Funes, J. & Raya, R. (2001). Acompañar: Una mirada diferente sobre la relación de ayuda.
- Guerra, Y. (1999). Elementos para la comprensión de la instrumentalidad del trabajo social. Boletín electrónico Surá.
- Hermida, M. (2017). Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal. Revista Katálisis.
- Iamamoto, M. (2003). El servicio social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional. São Paulo: Cortez.
- Minicelli, M. (2021). Ceremonias mínimas. Editorial: Homosapiens. Cap.
- Nieto, M. (2017). Sobre el concepto de cercanía óptima. Editorial: Margen 84.
- Paugam, Serge. (2007). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales.
- Quiroga, A. y Racedo, J. (1981). Crítica de la Vida Cotidiana. Ediciones cinco. Buenos Aires.
- Rosas Pagaza, M. (2010). La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea.

- Sautu, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO. Cap 3, pp. 134-162.
- Secretaría de Estado de Promoción Comunitaria de la Provincia de Santa Fe. (2007). Resolución N° 439/07: Programa Acompañantes Personalizados. Recuperado de <https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/attachments/73200537/8>
- Rodríguez, E. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad. Revista Perspectivas de Políticas Públicas.
- Segato, R. (2004). Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales. Serie Antropológica.
- Segato, R. (2013). Contra-pedagogías de la crueldad. Editorial: Prometeo.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Editorial Anagrama.
- Southwell, M. (2021). Sensibilidades, pasiones y emocionalidades: tres concepciones en las que se sitúa el discurso político-educativo. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y Salud Mental. Servicio de Salud Mental. Hospital Gandolfo-Lomas de Zamora.
- Ley N° 10.903 (1919). Ley de Patronato de Menores. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley N° 26.061. (2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. República Argentina.
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C.

ANEXOS

Anexo I

PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Desarrollo Social

Formulario 13.1

PROGRAMA ACOMPAÑANTES PERSONALIZADOS
SE ADJUNTA INFORME

Al Equipo Técnico del Programa de Acompañantes Personalizados:

Fecha:
Informe N°:

1- A COMPLETAR POR EL AP:

DATOS DEL NIÑO/A Y/O ADOLESCENTE	DATOS DEL ACOMPAÑANTE
Nombre y apellido:	Nombre y apellido:
DNI:	DNI:
Legajo:	Teléfono de Referencia:
Fecha de Nacimiento:	Correo Electrónico:
Edad:	Formación técnica/profesión:
	Horas asignadas al acompañamiento:
Equipo/s de Referencia:	Fecha de inicio del acompañamiento:
	Fecha de finalización del acompañamiento:
	Periodo del informe:
1-Descripción grupo familiar:	

2-Instituciones / Equipos intervinientes:

3- Lugar/es donde se realiza el Acompañamiento:

4 -Objetivos – Líneas de Trabajo en base al plan de acción propuesto:

5 -Relato / Hechos significativos del acompañamiento:

7 - Obstáculos:

8 - Identificación de Posibilitadores y Elaboración de propuestas:

9 - Reuniones de re-trabajo institucionales:

Fecha:.....

Equipos/Instituciones intervinientes:

10 - Observaciones:

Firma y aclaración del acompañante interviniente:

ANTE UNA CRISIS Y/O DESBORDE QUE LOS ACOMPAÑANTES CONVIVENCIALES NO PUEDAN CONTENER Y/O ACOMPAÑAR – ACTIVA PROTOCOLO DE EMERGENCIA

1.- DAR AVISO INMEDIATO AL COORDINADORA. Y ESTE O ESTA DARÀ AVISO AL EQUIPO TECNICO.

2.- LLAMAR AL 911 + 107 SIES

3.- LLAMAR A LA GUARDIA DE NIÑEZ, INFORMAR LA SITUACIÓN, SOLICITAR "REFUERZO" O QUE PROFESIONALES DE LA GUARDIA SE ACERQUEN AL LUGAR-

Tel. de Niñez:

GUARDIA NIÑEZ DIURNA: 8 A 19 4721863 * 4721869 * 341661069

GUARDIA NOCTURNA Y FIN DE SEMANA: 3413217392

GUARDIA NIÑEZ DELEGACION SAN LORENZO: 3424461535

DELEGADA SAN LORENZO FLORENCIA BIRE: 3413542004

DIRECTOR ROSARIO RODRIGO LIOI: 3415112101

4.- EMERGENCIA MÉDICA URGENCIAS 4351111 *874 AREA PROTEGIDA