

Referencia para citar este artículo: Litichever, C. (2016). Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 177-190.

Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes*

CECILIA LITICHEVER**
Becaria doctoral Flacso - Conicet

Artículo recibido en julio 31 de 2014; artículo aceptado en octubre 1 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Presento en este artículo un análisis sobre las trayectorias de vida de jóvenes que han sido sujetos destinatarios de políticas sociales de atención a la infancia y juventud, y que asisten a la escuela, en la Ciudad de Buenos Aires. A partir de un estudio de trayectorias describo las tramas institucionales por las que circulan los individuos jóvenes que viven fuera de sus hogares familiares y que se encuentran en condiciones de pobreza. Así, busco reconstruir la malla institucional que atiende a esta población, de modo tal de poder analizar los circuitos institucionales de atención en los que estas personas jóvenes se encuentran inmersas, indagando particularmente en la relación existente entre el sistema de las políticas asistenciales y el sistema escolar.*

Palabras clave: juventud, infancia, trayectorias, instituciones educativas, servicios sociales (Tesaurus Caicyt Argentina).

Between the street, the school and the institutions: institutional trajectories of young people.

• **Abstract (descriptive):** *This article presents an analysis of the life trajectories of young people who have been beneficiaries of social care policies for children and young people and attend school in the City of Buenos Aires. Through a study of their trajectories this article describes the interactions between institutions and young people that don't live in their family homes and are living in poverty. The author reconstructs the institutional safety net that attends to this population, facilitating an analysis of institutional assistance circuits in which these young subjects are immersed, particularly enquiring about the existing relationship between the system of policies that provide assistance and the education system.*

Key words: youth, childhood, trajectories, educational institutions, social services (Caicyt Thesaurus Argentina).

Entre a rua, a escola e as instituições: trajetórias institucionais de jovens

• **Resumo (descritivo):** *Este artigo apresenta uma análise das trajetórias de vida de jovens que foram destinatários de políticas de assistência social para crianças e jovens e que frequentam a escola, na cidade de Buenos Aires. A partir de um estudo das trajetórias, foram descritos os quadros institucionais nos quais estão presentes os jovens que vivem longe de suas casas e famílias e que se*

* Este **Artículo corto** se deriva de la tesis doctoral en curso “Las trayectorias institucionales de niños y jóvenes pobres que viven fuera de sus hogares de origen. Entre la escuela y las instituciones de atención a la infancia” con financiamiento del Conicet. Beca de Postgrado Tipo II. 2013-2015. Expediente N° 003759/13. La investigación es mi tesis de doctorado en curso, iniciada en febrero de 2011. Área: Ciencias Sociales-Sociología. Subárea: Temas sociales.

** Becaria Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Políticas Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: clitichever@flacso.org.ar



encontram em situação de pobreza. Assim, busca-se reconstruir a malha institucional que atende essa população, de modo que seja possível analisar os circuitos institucionais de atenção nos quais esses jovens estão envolvidos, investigando particularmente a relação existente entre o sistema de políticas assistenciais e o sistema escolar.

Palavras-chave: juventude, infância, trajetórias, instituições educativas, serviços sociais. (Thesaurus Caicyt Argentina).

-1. Introducción. -2. Las trayectorias desde la perspectiva de los legajos institucionales. -3. Las trayectorias desde la perspectiva de las historias de vida. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La sanción de las leyes de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y la masificación de la escuela -en particular de la escuela media-, trajeron aparejada una determinada trama institucional de atención a la infancia que vive en condiciones de pobreza. Por un lado, las internaciones de los niños, niñas y adolescentes separados de su hogar familiar, dejaron de centrarse en el círculo cerrado de “la minoridad”; actualmente se propician medidas alternativas a la separación del hogar. En última instancia, los niños, niñas y adolescentes ingresan a hogares y centros de características abiertas. Por otro lado, la progresiva masificación de la escuela y la extensión de la obligatoriedad para el nivel medio, llevaron al desarrollo de diferentes estrategias -entre ellas, programas específicos y nuevos formatos de escuelas- para garantizar el acceso a la educación.

En el artículo que aquí presento, busco indagar sobre las experiencias institucionales de jóvenes que viven fuera de sus hogares de origen, considerando tanto los programas de atención a niños, niñas y adolescentes que viven en condiciones de vulnerabilidad social, como las instituciones escolares, y de este modo analizo cómo se da y qué características adquiere la trama institucional que envuelve la atención de los individuos jóvenes que viven en condiciones de pobreza.

Me pregunto entonces: ¿Cómo intervienen la institucionalización en los hogares y en la escuela, durante la trayectoria de vida de los sujetos adolescentes y jóvenes? ¿Cómo se articulan, desde la perspectiva de las trayectorias

de los sujetos, las diferentes instituciones, tanto las de atención a la infancia, a la adolescencia y a la juventud, como las del sistema escolar? ¿De qué manera y en qué sentidos estas trayectorias por las diferentes instituciones contribuyen a la construcción social de un determinado tipo de adolescencia y juventud? ¿Qué características adquiere la trama institucional de atención a la infancia, vista a la luz de las trayectorias individuales de los sujetos?

La *metodología* que utilizo es de características cualitativas, y parte de los estudios del curso de la vida, considerando que las trayectorias de vida de los sujetos dan cuenta de los procesos sociales en los que se inscriben y del contexto social al que pertenecen. Para la reconstrucción de las trayectorias de vida partimos de dos fuentes de recolección de datos: por un lado el análisis documental, a partir del cual revisé legajos institucionales pertenecientes a niños y niñas que viven en hogares. Por otro lado, hice entrevistas en profundidad a jóvenes que viven en estas instituciones y a personal directivo tanto de las instituciones escolares como de las propias instituciones de albergue. Con base en las entrevistas, pretendí conocer el modo en que el mundo social es explicado por los propios actores.

Los legajos fueron revisados entre los meses de noviembre de 2011 y junio de 2012, en un organismo estatal que se encarga de controlar la política pública destinada a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires. Analicé 51 legajos institucionales de jóvenes que viven en instituciones de atención a la infancia en dicha ciudad. Se trata de instituciones del tipo “hogares”, donde los chicos y chicas residen allí de forma permanente, a causa de la adopción

de una medida administrativa (Art. 40, Ley 26.061).

La segunda instancia de recolección de información, consistió en la elaboración de entrevistas a jóvenes que, al momento de realizar la entrevista, estuvieran viviendo en dichas instituciones y que concurrieran a la escuela media. Las entrevistas las realicé entre diciembre de 2012 y marzo de 2013. Hice 14 entrevistas a jóvenes y 10 entrevistas a personal directivo y a trabajadores y trabajadoras de las instituciones, tanto de las escuelas como de los hogares.

2. Sobre las trayectorias, tramas e infancia

Los estudios de trayectorias sociales dan cuenta de cómo los fenómenos sociales se insertan en las vidas de las personas. El foco puesto en las trayectorias de vida permite, por un lado, conocer cómo las estructuras sociales marcan estas trayectorias de exclusión. Siguiendo a Bourdieu (1996), se comprende que las trayectorias se dan en el campo de las posibilidades disponibles para quienes viven una misma condición y ocupan una misma posición en el espacio social. Pero por otro lado, se considera las trayectorias de vida a la luz de la experiencia biográfica de los sujetos (Brockmeier & Harré, 2003, Jacinto, 2010). Este tipo de enfoque permite ver cómo los sujetos vivencian, en la cotidianeidad de sus vidas, las condiciones de exclusión y desigualdad, pero al mismo tiempo permiten ver cuáles son las herramientas, agencias, adaptaciones y estrategias desarrolladas desde sus propias experiencias de vida.

Para el caso de la infancia y adolescencia que vive en condiciones de vulnerabilidad social, estudiar sus trayectorias de vida nos permite conocer cómo éstas son determinadas por las políticas y cómo los sujetos hacen uso de las instituciones y despliegan allí dentro sus propias estrategias y negociaciones; en términos de Haney (2002), cuáles son los márgenes de maniobra que se establecen en las interacciones entre los agentes institucionales y los sujetos de las políticas.

Distintas investigaciones sobre infancia se enfocan en las interacciones entre los sujetos infantiles y los agentes de las políticas, como aspectos privilegiados a la hora de analizar las configuraciones respecto de la infancia presente en las políticas (Gentile, 2015, Gaitán, Medan & Llobet, 2015). Por su parte, Llobet (2006) muestra cómo luego de la sanción de la Convención de los Derechos del Niño, el discurso de derechos de la infancia ha incidido en el desarrollo de las políticas sociales de atención a niños y niñas pobres. No obstante, los procesos de ampliación de ciudadanía infantil, más allá de los lineamientos del tratado, se negocian e interpretan en los propios contextos institucionales. A su vez, argumenta que en el mismo ámbito de las políticas sociales dedicadas a atender a la infancia, se da una psicopatologización de la problemática de niños, niñas y adolescentes y de sus familias (Llobet, 2006).

Villalta (2010) analiza la manera en que se ha dado la gestión de la infancia pobre luego de la sanción de la ley de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Se centra particularmente en las redes institucionales establecidas entre los organismos judiciales y administrativos de atención a la infancia. Argumenta que la nueva legalidad en torno a la infancia, conlleva la normalización y administración de desigualdades sociales de la infancia que vive en condiciones de pobreza. La autora retoma a Vianna (2010), quien argumenta que la tutela del Estado es ejercida tanto en términos pedagógicos como de control social.

Es así como esta nueva institucionalidad -este nuevo circuito de atención a la infancia- configura una trama institucional particular alrededor de la infancia que, vista desde la perspectiva de las trayectorias institucionales, adquiere características particulares, ya que vincula las propias experiencias de vida, considerando las interacciones en las instituciones con las condiciones de vida sociales y el sistema de atención a la infancia en general.

3. Las trayectorias desde la perspectiva de los legajos institucionales

Para comenzar a conocer las trayectorias institucionales de estos jóvenes, identifiqué algunos rasgos generales presentes en los diferentes recorridos institucionales. Esta descripción se basa en observaciones realizadas a partir de la lectura de los legajos. De los 51 legajos revisados, 27 corresponden a varones y 24 a mujeres. A su vez, los 51 sujetos jóvenes se distribuyen en 5 hogares radicados en la ciudad de Buenos Aires.

En primer lugar me interesó conocer a qué edad comienzan las trayectorias institucionales, es decir, cuántos años tienen cuando ingresan por primera vez a una institución.¹

Tabla 1: Edad de inicio de trayectoria.

Menos de 2 años	3
7 Años	1
10 a 12 Años	11
13 a 15 Años	12
16 a 17 Años	9
Sin información*	15
Total	51

* Dada la edad de los jóvenes y las jóvenes, es alto el porcentaje de casos en los cuales la derivación ha sido determinada por un juzgado de menores. Esto se debe a que muchos de ellos comenzaron su trayectoria institucional antes de ser sancionada la ley 26.061.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la mayor proporción de jóvenes comienza su trayectoria institucional entre los 10 y los 15 años de edad. A su vez, hay una proporción importante de casos en los que no se cuenta con la información, lo que se debe a que este dato no se encontraba plasmado en los legajos.

Otro aspecto de gran relevancia fue conocer los motivos que dieron origen al comienzo de estas trayectorias. Allí encontré la información que vuelco en la siguiente tabla:

Tabla 2: Motivos que dieron origen a la trayectoria institucional.

Motivos	%
Maltrato familiar	18
Situación de calle	15
Medida tomada previa ley 26061	15
Sin especificar	15
Fallecimiento de un familiar	10
Descompensación psiquiátrica	8
consumo de sustancias	6
Abuso sexual	4
Otros motivos	9
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante observar que el mayor porcentaje se concentra en situaciones que tienen que ver con el maltrato familiar. Con la misma cantidad de casos aparecen: la situación de calle, las medidas tomadas, previas a la sanción de la ley de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes², y los casos en que no fueron especificadas las causas de la internación. La falta de información sobre los motivos de institucionalización, constituye una proporción muy grande, si se considera que las internaciones en instituciones son la medida de última ratio que debieran tomarse para proteger los derechos de la infancia.

Me interesó también conocer cómo se interconectan unas instituciones con otras. Indagué acerca de cómo se dieron las derivaciones a los hogares, es decir, por medio de qué intervenciones los niños y niñas comienzan a vivir en instituciones. Hallé una diversidad de actores, algunos vinculados con instituciones

¹ Se considera todo tipo de instituciones de albergue, tanto institutos como hogares y paradores.

² Estas pueden ser niños y niñas que comenzaron su trayectoria institucional desde muy pequeños, bajo el programa Amas Externas o por medio de alguna medida tomada por un juez de menores, sin que se especifique en el legajo cuál fue el motivo. El programa Amas Externas se componía de una dotación de mujeres que recibían en su casa a niños y niñas de 0 a 4 años de edad, “dispuestos” por la justicia. Recibían una paga mensual por cada niño o niña, y eran supervisadas por profesionales del programa. Siempre y cuando el juzgado y la dirección del programa lo autorizaran, la familia biológica podía realizar visitas, que se efectuaban bajo la supervisión de los profesionales del programa y no se realizaban en la casa del ama sino en un instituto de menores (Ciorda & Villalta, 2012). Este programa fue creado en el año 1969.

de atención a la infancia directamente como defensorías de niñez, juzgados de menores o escuelas; y otros vinculados con otro tipo de instituciones como hospitales o el programa de Atención a la Víctima de Violencia Familiar. También encontré que en ocasiones son los mismos familiares o vecinos quienes se acercan a alguna institución con la preocupación sobre la situación de la gente joven.

Tabla 3: Actores que dan origen a la derivación institucional.

Medida judicial tomada previa sanción de la ley 26061 ¹	12
Defensoría	9
Hospital	6
Centro de día/parador	4
Juzgado	3
Familiares directos	3
Atención a la Víctima de Violencia a Familiar (línea 137)	3
Escuela	2
Denuncias de vecinos del barrio	2
Amas externas, previa sanción de la 26.061	2
Otros	5

Fuente: Elaboración propia

Otro factor que resulta interesante conocer a la hora de analizar las trayectorias institucionales, es la cantidad de años que los niños, niñas y adolescentes permanecen en las instituciones. La mayoría de ellos ha permanecido por 3 o 4 años institucionalizados. Sin embargo, en muchos casos estos tiempos de internación se dan con intermitencias de vida en la calle o de convivencia familiar. Cabe aclarar que para este recorrido se toman todas las instituciones tanto las propias del sistema de protección de derechos como los institutos de menores, ya que consideramos que tanto unas como otras forman parte de sus trayectorias institucionales. Los casos en los que permanecen por 7 u 8 años en instituciones, son jóvenes que comenzaron sus trayectorias institucionales desde muy pequeños, incluso desde bebés.

Tabla 4: Tiempo de internación en instituciones.

Cantidad de años	Cantidad de chicos
Menos de 1 año	5
1 año	5
2 años	5
Entre 3 y 4 años	16
Entre 5 y 6 años	5
Entre 7 y 8 años	4
sin información	11
Total	51

Fuente: Elaboración propia.

El pasaje por diferentes instituciones fue otra de las variables a analizar a la hora de identificar las trayectorias institucionales. Allí encontré que la mayor proporción de jóvenes pasan por al menos dos instituciones de atención a la infancia.

Tabla 5: Cantidad de hogares.

Cantidad de hogares	Nº chicos
1	18
2	20
3	4
4	5
5	4
Total	51

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el nivel de escolaridad alcanzado, más de la mitad de los individuos jóvenes asiste a la escuela secundaria. Sin embargo, si se compara este dato con la tasa de escolarización de este grupo poblacional para la ciudad de Buenos Aires, encontramos que esta proporción es baja. La tasa neta de escolarización en el nivel medio para el año 2010 es de 89,1%. Este dato cobra relevancia a la luz de una población que está en edad de cursar sus estudios secundarios. La sobreedad y la repitencia podrían explicar este dato; pero

también, dadas las especificidades de esta población, las intermitencias en la permanencia en el sistema educativo tienen que ver con el lugar en el que se encuentran viviendo los sujetos jóvenes.

Tabla 6: Nivel de escolaridad.

Nivel de escolaridad	Cantidad	%
Secundaria	27	53
Primaria	9	17
Sin Información	8	16
Recuperación	2	4
primaria adultos	2	4
No asiste	2	4
Oficios	1	2
Total	51	

Fuente: Elaboración propia.

Se trata de una población que si bien asiste a la escuela, presenta dificultades a la hora de sostener la escolaridad. Según Bottini (2012), el 30% de los hogares manifiesta tener dificultades en el sostenimiento de la escolaridad de los jóvenes y las jóvenes que viven en sus instituciones. Cabe mencionar también, que la asistencia a la escuela es un derecho establecido en la ley de Protección de Derechos de Niños, Niñas y adolescentes, que las instituciones que alojan chicos y chicas deben garantizar. En este sentido, llama la atención el número de casos en los que no se cuenta con la información acerca de la escolaridad de los individuos jóvenes, siendo la asistencia escolar uno de los derechos que los hogares deben garantizar, así como deben cerciorarse sobre su efectivo cumplimiento los organismos de control.

La escuela está presente a lo largo de todo el recorrido institucional. Los jóvenes y las jóvenes asistían a las escuelas antes de irse de sus hogares de origen, y lo siguen haciendo cuando ingresan a los hogares; sin embargo, aquí suelen cambiarse de escuelas buscando establecimientos cercanos y escuelas receptivas de este tipo de población. En palabras de una

de las operadoras de los hogares entrevistadas, *se busca escuelas donde se pueda trabajar con las particularidades de los chicos y chicas, donde se pueda establecer acuerdos con los directivos y donde se conozca personalmente a los chicos y chicas.* Aquí se observa una de las formas que adquiere la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009), donde se crean diferentes escuelas para diferentes sectores sociales, donde las escuelas destinadas a atender a la población pobre se caracterizan por tener mandatos de contención e inclusión social.

Pretendí con este recorrido, dar cuenta de las trayectorias de la gente joven con base en los recorridos institucionales transitados. Se puede observar algunas cuestiones generales: en primer lugar, la falta de especificación de los motivos que dan origen a la institucionalización de las personas jóvenes es un tema a atender. En otros trabajos he analizado cómo para el caso de los chicos y chicas que viven en situación de calle, la salida hacia la misma puede darse por un motivo específico, una situación que la desencadena, un punto de inflexión (Gentile, 2015), o simplemente como un proceso que toma cierto tiempo y que se va dando de manera paulatina (Litichever, 2012).

En segundo lugar, es necesario retomar la mirada sobre los servicios de atención a la infancia que determinan las internaciones. En este sentido, Grinberg (2008) analiza las transformaciones acaecidas por las defensorías de atención a la infancia en la ciudad de Buenos Aires. Argumenta que los propios servicios han sufrido fuertes transformaciones con la aplicación de la ley de protección integral de los derechos del niño de 2005; y que muchas de estas transformaciones tuvieron consecuencias en las intervenciones y formas de abordaje de cada uno de “los casos”. Así, la gran cantidad de casos, combinada con la falta de estructura para la atención, llevó a mecanismos de selección indirectos que tuvieron que ver con “olvidos” o “desalientos”; incluso, el desborde institucional llevó a la falta de respuesta de los servicios (Asociación de Trabajadores del Estado-ATE, 2010).

4. Las trayectorias desde la perspectiva de las historias de vida

Hasta aquí hemos observado algunos rasgos destacados de las trayectorias institucionales; en este punto profundizaré en las experiencias de vida para poder indagar en profundidad en las perspectivas que los propios actores tienen respecto a sus trayectorias. Para ello, presento tres trayectorias de jóvenes que pasaron por la experiencia de vivir en hogares y que actualmente asisten a la escuela media. Las tres historias tienen algunos aspectos que las hacen similares y otros que las diferencian. Analizaré algunos de los aspectos trabajados anteriormente pero desde las perspectivas de los propios relatos de los jóvenes. Me interesa conocer sus propias visiones acerca del ingreso al circuito institucional de atención a la infancia, los factores que lo desencadenan y cómo acceden a este circuito; asimismo, conocer cómo vivencian sus trayectorias escolares y los vínculos desarrollados en las mismas.

Presento a continuación a cada uno de ellos: el primer joven se llama Lucas³, tiene 20 años. Vive en un departamento⁴ que pertenece al hogar La Campiña⁵, está técnicamente en lo que se conoce como “período de pre-egreso”. Cursa cuarto año en una Escuela de Reingreso (ER)⁶. Nació en la provincia argentina de Chaco, y cuando era muy chico se trasladó con toda su familia a la ciudad de Buenos Aires porque su papá tenía que ser operado. Luego de la operación se quedaron viviendo en un asentamiento en el conurbano bonaerense. Lucas explica que cuando su papá tomaba mucho le pegaba a él y a sus hermanos.

3 Los nombres de los jóvenes fueron modificados para preservar su identidad.

4 Se trata de un departamento que queda a pocas cuadras del hogar. Allí conviven de a pocos chicos y chicas, solos, sin personal de la institución; son ellos y ellas quienes se encargan del sostenimiento y mantenimiento de la casa. Se la considera como una instancia de pre-egreso del hogar.

5 Los nombres de las instituciones fueron modificados por respeto.

6 Las escuelas de Reingreso son escuelas creadas con posterioridad a la sanción de la ley 898 de 2002, que hace extensiva la obligatoriedad de la educación al nivel medio, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires. Tienen como población objetivo a los sujetos jóvenes que no asisten o abandonaron la educación media. El plan académico que se ofrece en estas escuelas es flexible y ofrece trayectos diferenciados (para más información Ver: Grupo Viernes, 2008).

A raíz de esta situación, desde el año 2003 empieza a irse a la calle. De día se quedaba en San Isidro con los chicos y chicas que hacían malabares, y de noche se iba a la capital. En la entrevista, precisa que en realidad desde los 6 o 7 años de edad empieza a irse de su casa, pero en esta época se iba durante el día para pedir plata y luego volvía. Más adelante, Lucas, a pedido del padre, va a la calle a buscar a su hermano pero en vez de regresar a su casa con él, ambos hermanos se quedan juntos viviendo en la calle.

El segundo joven se llama Javier; tiene 15 años, vive en el Hogar La Campiña desde sus 12 años debido a situaciones de maltrato por parte de su padre. Javier vivía con su familia en el conurbano bonaerense. En el año 2004 fallece su madre y es a partir de ese momento que su padre comienza a tomar alcohol cada vez con más frecuencia, y se hacen más reiteradas las situaciones de violencia. En el año 2008, una de sus hermanas lo ayuda a buscar un lugar alternativo donde vivir que no fuera su casa. Javier y su hermana solicitan en la defensoría de niñez un lugar a donde Javier se pueda ir a vivir. Actualmente, cursa tercer año en una escuela media cercana al hogar. La escuela primaria la empezó en su barrio pero la terminó en otra cuando ingresó al hogar.

El tercer joven se llama Alan; tiene 20 años, al igual que Lucas, y vive en el departamento del hogar. Se muestra tímido y con pocas ganas de hablar sobre su historia, particularmente sobre su historia familiar. Menciona únicamente que se fue de su casa a los 16 años de edad por un problema con el padre, pero no quiere hablar de eso. Actualmente cursa sus estudios secundarios en una escuela de Reingreso.

Los pasos previos a entrar al hogar

La calle como escenario previo al comienzo de la vida en las instituciones aparece en las tres historias. Sin embargo, cada uno de ellos relata esta experiencia de manera diferente. Para Lucas, estar en la calle fue una experiencia que se prolongó en el tiempo; fueron cinco años aproximadamente los que estuvo en situación de calle. Desde allí tendió sus propias redes y vínculos. Parte de estas redes fueron los

programas de atención a chicos y chicas en situación de calle, donde estableció vínculos afectivos con sus compañeras y compañeros, y con los profesionales de dichas instituciones. Pero también fueron muy importantes para él los vínculos con sus amigos y amigas en la calle, los chicos y chicas con los que vive en la calle día a día, con quienes se organiza para las actividades de subsistencia y para vivir y jugar en la calle.

La experiencia en la calle de Javier fue diferente. Nunca se fue de su barrio, se quedaba en la calle pero en la zona cercana a su casa. A partir de allí empezó a ir a la casa de una familia conocida, la familia que albergó a su hermana. De hecho, Javier estuvo viviendo un tiempo con ellos, pero después ellos mismos desistieron y lo ayudaron para que pudiera entrar a un hogar.

Para Alan la calle fue la puerta de ingreso a las instituciones de menores. Cuenta que estando en la calle robaba y fue a partir de esto que lo llevaron a un instituto de menores, y luego a un hogar.

La calle se constituye entonces en un lugar de tránsito. Los chicos y chicas llegan a la calle luego de haberse ido de sus casas por diferentes motivos; sin embargo, como lo demuestra Pojomovsky (2008), “La mayor parte de los niños y niñas que deambulan y/o viven y/o trabajan en las calles de la ciudad de Buenos Aires, regresan a sus hogares en un lapso menor o igual a un mes (71%)”. En el mismo sentido, en trabajos anteriores he analizado cómo se da cierta circularidad en las trayectorias de los niños y niñas que viven en situación de calle, y cómo esta circularidad implica que los niños y niñas transiten por hogares, por sus casas y por la calle en diferentes momentos, en distinto orden y según diferentes situaciones que motivan la ida de uno u otro lugar (Litichever, 2009).

Comienzo de la trayectoria institucional

Mientras vivía en la calle, Lucas conoció diferentes programas que trabajan con chicos y chicas en situación de calle. Por un lado, a un grupo de “operadores de calle” de la zona de San Isidro con los que se relacionó a través de la realización de actividades en la calle, como talleres de malabares. Por otro, en la Ciudad de

Buenos Aires asistía con frecuencia al Caina, centro de día, en el que se quedaba a pasar la mañana y parte de la tarde.

A consecuencia de una internación hospitalaria por una neumonía, Lucas comienza a vivir en un hogar de tránsito. Desde el relato de Lucas, el ingreso a este hogar fue el principio de algo nuevo, la posibilidad de dejar de vivir en la calle. Luego, en octubre de 2008, a través de uno de los operadores del hogar transitorio -quien también trabajaba como operador en San Isidro y a quien Lucas conocía de allí-, lo recomiendan para que vaya a vivir al hogar La Campiña. Allí se queda viviendo por 5 años.

Cuenta sobre el pasaje de una institución a otra:

“Y llegué acá, al principio más o menos, porque yo me encariño con un lugar, me cuesta salir”.

A su vez, agrega sobre la experiencia de vivir en el hogar:

- *Y entonces te decidiste...*

- Me gustó, también me costó mucho.

- *¿Te costó adaptarte al Hogar?*

- Me costó porque era un grupo de pibes muy cerrado digamos, viste, y es difícil que te integren. Después me empecé a adaptar, a integrar, empecé a hacer cosas, empecé a ir a la escuela. Yo siempre quería empezar algo y después fui viendo que no era tan difícil, no era nada del otro mundo.

- *No era tan terrible...*

- Viste, porque yo el secundario nunca en mi vida pensé que haría el secundario.

Aquí resulta interesante destacar algunos aspectos: por un lado, cómo el ingreso al hogar está determinado por las relaciones interpersonales que establece Lucas. Es decir, a través de la recomendación del operador es que le resulta más sencillo ingresar al hogar. Probablemente estén presentes también aspectos vinculados a su conducta que hacen que sea “recomendable” para ese hogar. O como él mismo dice: “*a este hogar no entra cualquiera*”. Entonces, es de destacar que, con el escenario de fondo de una política pública estatal, aparecen las relaciones interpersonales posibilitando el ingreso a un determinado programa.

Por otra parte, se hacen presentes en el relato de Lucas los vínculos afectivos que establece en cada uno de los lugares por los que transita, y cómo esto hace que irse de un lugar a otro, tenga un costo en ese sentido. Finalmente, el ingreso al hogar aparece vinculado a la posibilidad de continuar estudiando y, de hecho, lograr algo que nunca pensó que iba a lograr, como es hacer la escuela secundaria.

A diferencia de su hermano, e incluso de otros chicos, Javier cuenta que él eligió estar en el hogar:

Tengo un hermano que también tenía lo mismo, lo metieron acá, porque era muy... en realidad a él lo metieron, no eligió, yo elegí estar acá.

Frente al escenario familiar y a la necesidad de contar con un lugar en el cual vivir, Javier se muestra firme en la decisión de vivir en el hogar.

Luego del ingreso al instituto de menores, Alan pasa a vivir a una residencia y luego de la residencia pasa a vivir al Hogar La Campiña. Es decir, a partir de su pasaje por el instituto, se desencadenan una serie de “intervenciones” y “derivaciones” hacia diferentes instituciones, siendo el hogar La Campiña el lugar en donde se queda por más tiempo. Sin embargo, él mismo manifiesta que:

- ¿Te gustaba Marcos Paz?
- La verdad me gustaba estar allá, me gustaba más tranqui, digamos.
- ¿Más que acá, más que el Hogar?
- No, qué se yo, en el Hogar también, es tranqui, pero nada, qué se yo, son lugares que vas extrañando, ¿entendés?, que vas pasando y después que dejas algo son lugares que vas extrañando...

De su relato se desprende que pasa de un lugar a otro sin demasiada decisión propia. Sin embargo, se vincula afectivamente en cada uno de estos lugares, lo cual hace que extrañe los diferentes lugares por los que pasó. En el hogar vive por 3 o 4 años, luego pasa al departamento, que es la situación en la que se encuentra en la actualidad. Al mismo tiempo tiene una visión positiva sobre el hogar La Campiña.

La autonomía

A principios del 2013, Lucas se va a vivir a la “casa de pre egreso”. Desde allí tiene planeado irse a vivir a una casa que él mismo se está construyendo en el mismo terreno en donde tiene la casa su familia.

La idea de irse del hogar está presente desde el principio de la entrevista. El hecho de vivir en el departamento del hogar y saber que es el último tiempo de permanencia en éste, hace que esté pensando y ocupándose del tema. A diferencia de los otros dos chicos que viven con él, Lucas no paga el alquiler del departamento; a cambio, destina ese dinero a la construcción de su casa.

Resulta interesante analizar la noción de autonomía vinculada a este tipo de intervenciones institucionales, en parte por el momento de la vida de los jóvenes sobre los cuales se desarrollan estas intervenciones, pero también porque desde la perspectiva de la Convención de los Derechos del Niño, la Autonomía es un eje que cobra gran importancia. Así, la infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica (Cillero, 1997). Sin embargo, Chacón-Bustillos (2014), retomando a Qvortrup, explica que se considera la autonomía en contraposición a la dependencia, la responsabilidad a la irresponsabilidad, y la madurez a la inmadurez; esto lleva a la generalización y adultización de la infancia.

En este sentido, una de las cuestiones que resulta interesante destacar es cómo aparece durante la entrevista el tema del egreso del hogar, de manera espontánea. La perspectiva a futuro y la necesidad de pensar hacia dónde irán luego del pasaje por el hogar, parece ser una de las preocupaciones de estos jóvenes.

En el caso de Alan, este futuro aparece como incierto. Si bien vive en la “casa de pre egreso”, sabe que le queda un año más de vida en el hogar pero no sabe a dónde se va a ir a vivir.

Javier, a diferencia de Lucas y de Alan, piensa su egreso para dentro de más tiempo; es lógico, debido a que es el más chico de los tres. Se imagina a futuro yéndose del hogar a vivir

sólo. Dice que se quiere quedar en la capital, que no quiere volver a la zona de su casa. Su perspectiva es alquilarse un departamento y vivir solo, quedarse a vivir en la Ciudad de Buenos Aires y no volver para la zona en la que él vivía.

La autonomía aparece asociada a la necesidad de egresar de las instituciones vinculada a los requisitos formales de las mismas. En cambio, la noción de ciudadanía vinculada con las posibilidades de participar en la sociedad, tomar decisiones acerca de la propia experiencia de vida y ejercer la ciudadanía (Hurtado & Alvarado, 2007), parecen reducidos a la toma de decisiones respecto al lugar en el que van a vivir, luego de que se termine la vacante en el hogar cuando cumplan la mayoría de edad.

En este sentido, Hurtado y Alvarado explican que

la propuesta de autonomía como estética de la existencia, no deberá ser considerada como una práctica solipsista donde el sujeto en una especie de introspección crea de la nada, sino desde la propuesta foucaultiana (1996, p. 125) en la cual el sujeto se constituye como una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son algo que se invente el individuo mismo, constituyen esquemas que él encuentra en la cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social (Hurtado & Alvarado, 2007, p. 89).

La autonomía aparece asociada a la edad, en el sentido prescriptivo de los programas. Es decir, la autonomía es uno de los ejes a trabajar por las instituciones con miras al egreso de los individuos jóvenes de las mismas. Sin embargo, en la medida en que se encuentran dentro de la franja etaria de atención de los programas, muchos de los aspectos de su autonomía son vedados en la propia convivencia institucional. En este sentido, los sujetos jóvenes se ven sometidos a prácticas cotidianas como de pedido de insumos básicos -papel higiénico, shampoo, pasta de dientes- que no pueden administrar de manera autónoma. Sin embargo, cuando dejan de ser población objetivo de estos programas y se ven en condiciones de egresar,

la autonomía se constituye en uno de los nudos problemáticos de las instituciones.

La escuela

Los tres chicos entrevistados asisten en la actualidad a la escuela media. Van a escuelas cercanas al hogar. Dos de ellos asisten a una Escuela de Reingreso y el otro a una Emem⁷. Los tres dejaron la escuela cuando se fueron de sus casas y la retomaron una vez que empezaron a vivir en el hogar.

Lucas cuenta que dejó la escuela primaria cuando empezó a vivir en la calle. Luego, mientras iba al Centro de Día (Caina), participaba del taller de Puentes Escolares⁸ donde se ven contenidos de la escuela primaria. Cuando ingresó al hogar, terminó sus estudios primarios a través de un programa de alfabetización de adultos (PAEByT)⁹. Comenzó la escuela secundaria en una Escuela de Reingreso. Sobre la escuela cuenta:

- *¿Y acá te gusta la escuela?*
- Sí. Yo nunca fui a un secundario común, digamos, nunca tuve la oportunidad. Entonces para mí está perfecto este.
- *¿Y, te llevas bien con los profesores, con los chicos?*
- Sí, con los profesores, digamos con lo que me cuentan de otras escuelas, es muy distinto; los profesores no tienen mucha relación..., vínculo con los chicos.
- *Claro.*
- (en otras escuelas) Los profesores son los profesores y los pibes son los pibes. Vos tenés que estudiar, hacer esto y listo. Como más exigencia..., pero yo

7 Estas escuelas fueron creadas entre los años 1989 y 1996. Desde sus inicios tuvieron como objetivo la incorporación a la escuela de sectores que históricamente estaban excluidos. Se instalaron en zonas de la ciudad donde había déficit en la oferta de educación secundaria pública (Tiramonti, 2007).

8 Puentes Escolares es un Programa de la Dirección de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, creado en el año 2001, que se propone integrar a los chicos y chicas en situación de calle, a espacios educativos. Ver: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/puentes/index.php>

9 El Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), está orientado a jóvenes de más de 14 años que no hayan terminado sus estudios primarios.

creo que con exigencia, no vas a querer estudiar. Acá es... como que se habla más, como ir para más adelante, como para que vos, tu futuro sea..., que vos puedas hacer tu futuro digamos...

Aparece como una cuestión a destacar el vínculo que se establece en la escuela entre docentes y alumnado. Según Nobile (2013), en estas escuelas se desarrolla un vínculo cercano y personalizado. Este se explica porque los docentes tienen una mirada respecto a los sujetos jóvenes que asisten a estas escuelas, que parte de la no culpabilización y de reconocer las necesidades afectivas, incluso la sensibilidad respecto al maltrato y la indiferencia. A cambio, los docentes esperan que los alumnos y alumnas demuestren esfuerzo y compromiso en la propia escolarización, esfuerzo que no solo se circunscribe a las fronteras de la escuela, sino que abarca aspectos de la vida personal de cada uno de los chicos y chicas (Nobile, 2013).

Cuando ingresó al hogar, Javier se cambió de escuela. Cursaba 6° grado en una escuela primaria en la zona de Alberdi, en el conurbano bonaerense. Se cambió de colegio cuando ingresó al hogar donde hizo 6° y 7° grado. Luego comenzó la secundaria en una Emem donde actualmente cursa tercer año.

Al igual que para Lucas, Javier también considera que el vínculo con los docentes es muy importante. De hecho es a partir de esta relación que se imagina empezando un taller de oficios por fuera de la escuela. Es un profesor quien le cuenta de este taller y lo incentiva a que se inscriba. Sin embargo, este vínculo no se extiende a todos los profesores y profesoras de la escuela.

Con los profesores está todo bien, me llevo bien con la mayoría, no con todos, porque hay alguno que otro que es medio, medio, viste. Siempre hay un profesor que es el malo de la escuela (Risas). No es que sea malo, estricto. Hay otros profesores que sí, son muy buenos enseñando, son muy buenos en todo, saben llevarse bien con los chicos.

En una y en otra escuela parecerían mantenerse algunos rasgos similares en relación con el modo de vincularse de los docentes con los estudiantes; aparecen relaciones cercanas donde se muestra una preocupación por los

estudiantes más allá de lo escolar. Esta atención y esta preocupación es la que hace que sientan que los conocen, los escuchan y los miran. Esta mirada respecto a los docentes, convive con otra respecto a aquellos docentes que “hacen de malos”, como dice nuestro entrevistado, el docente “estricto” aparentemente preocupado de las cuestiones personales.

Otro aspecto abordado en los relatos de los jóvenes, en relación con la escolaridad, fueron los vínculos con sus compañeros y compañeras. Para Lucas, el vínculo con sus pares aparece sin conflicto. Si bien no son amigos entre ellos, o no se ven por fuera de la escuela, se llevan bien. Este vínculo ha mejorado a lo largo de los años. Lucas explica que esto se da en parte por la reducción del grupo: al ser menos chicos y chicas en el curso, se relacionan más y mejor entre sí.

Para Javier, la relación con sus pares no es del todo buena; tiene su grupo de amigos con quienes se relaciona pero, en general, parecería mantener diferencias con sus compañeros y compañeras. Dice que se quiere cambiar de escuela a una escuela técnica que conoce por medio de un amigo. Sin embargo, estas ganas de cambiarse de escuela están justificadas por la perspectiva de cambiar de grupo de pares, y no por la propuesta de la escuela en sí.

Alan cuenta, en relación con sus compañeros, que aparecen situaciones de pelea, particularmente con un compañero. Frente a esto aparece la intervención del director de la escuela.

La palabra como mediación, como forma de resolver los conflictos con la intervención de los preceptores y del director de la escuela, resulta la forma privilegiada para resolver los conflictos en este ámbito. A su vez, aparece en el relato de Alan una identificación de la diversidad de códigos, en la que también denotan diferencias culturales que se hacen presentes en el ámbito escolar. En este sentido es que Alan identifica códigos propios de la vida en institutos y otros que son propios de la escuela.

Está presente también, en relación con los vínculos entre compañeros y compañeras, la permanencia o no en la escuela. Es decir, los chicos y chicas que continúan estudiando tienen

registro de cómo el grupo se va achicando desde el primer año hasta el último.

Desde el hogar se presenta la escuela como una exigencia importante, donde se preocupan porque los chicos y chicas estudien y aprueben las materias. Según Javier, “te están muy encima” y son “estrictos” en lo que hace a la escolaridad. Además, están muy presentes en la propia escuela. Se reúnen con frecuencia con las conducciones y el profesorado.

5. Conclusiones

Este recorrido a través del análisis de los legajos institucionales y de los propios relatos de vida de los jóvenes, me permitió conocer cómo se desencadenan estas trayectorias y establecer algunos rasgos generales que dan cuenta del camino recorrido por los jóvenes. Así, pude detectar que los jóvenes pasan por diversas instituciones de atención a la infancia, las cuales son diferentes entre sí. Algunas tienen características transitorias como los paradores, otras convivenciales como los hogares y otras son instituciones de características cerradas, como los institutos de menores.

Los motivos que dan origen a que los jóvenes se vayan de sus casas y comiencen a vivir en la calle o en instituciones, parecerían estar vinculados a situaciones de violencia. Sin embargo, a partir de las entrevistas es posible detectar cómo estas situaciones se dan en condiciones de vida de extrema pobreza.

Con relación a la escolaridad, la revisión de los legajos nos muestra que la mayoría de los sujetos jóvenes asiste a la escuela y más de la mitad de ellos asiste a la escuela media. Cuando conversé con los jóvenes acerca de su escolaridad, encontré que el vínculo que ellos tienen con el profesorado tiene gran relevancia a la hora de permanecer en la escuela. Aquí está presente no solo un determinado modo de relacionarse, un trato que tiene que ver con la comprensión de la situación de los jóvenes y las jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad, sino también el hecho de que estas relaciones trascienden el ámbito escolar (Nobile, 2013).

Es en el ámbito de las relaciones interpersonales donde parecería juntarse las

lógicas propias del circuito de atención a la infancia y las lógicas propias de la escuela. De acuerdo con los relatos de los jóvenes, parecería que en la escuela se hace presente una diversidad de códigos: el de la escuela, el del instituto, el de la calle. Probablemente esto tenga que ver con los nuevos actores que se incorporan a la escuela (Tiramonti, 2007).

Sin embargo, cada una de las instituciones busca intervenir sobre los rasgos personales de cada uno de los jóvenes, mostrando indirecta o directamente el correcto modo de ser y de estar para cada una de las instituciones. En la escuela se pretende que los jóvenes se comporten en tanto alumnos, que sean capaces de responder a las pautas de organización y convivencia escolar. Pero no solo en relación con las tareas y los contenidos sino, como dice uno de los entrevistados: *aprendes a sociabilizarte, a hablar con distintas personas y aprendes a conocer gente. Además de estudiar y te enseñan distintas cosas*. En el hogar se pretende que los niños y niñas asuman una serie de pautas de convivencia, que se comporten como menores al tiempo que realizan las tareas de la casa, las perspectivas autónomas a futuro y las tareas relacionadas con la escolaridad.

Es posible pensar, junto a Bourdieu (1996), que se trata de *habitus* diferentes: por un lado, el propio de la gente joven, y por otro el de las instituciones. En este sentido, no se trata simplemente de una intervención que pretende actuar sobre los rasgos de personalidad de los sujetos, sino que se trata de negar las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social, brindando una nueva posición que dura tanto como el tiempo que permanecen vinculados a las instituciones.

La trama institucional de atención a la infancia y juventud que vive en condiciones de pobreza y que por diversas situaciones se aleja de sus hogares de origen, parecería adquirir algunas características particulares, combinando aspectos propios de las constituciones estatales de principios del siglo XX, con rasgos que adquirieron las instituciones en los últimos años. En este sentido, los discursos sobre la infancia aparecen diferenciados en dos circuitos: el de la minoridad y el de la educación (Carli, 1992), los que en la actualidad adquieren una

mixtura propia. Algunas instituciones escolares parecerían ocupar espacios, dentro de la trama institucional de atención a la infancia, más cercanos al sistema de atención a la minoridad que al de la educación. De este modo, este tipo de escuelas al tiempo que se tornan más “contenedoras” y propias para la atención de situaciones de vulnerabilidad social, adquieren características tutelares en el sentido del acompañamiento pormenorizado a cada uno de los estudiantes (Ziegler, 2011), al tiempo que poco a poco se van asimilando a las instituciones tradicionales de asistencia social.

Distinto tipo de instituciones, escuelas, hogares e institutos de menores, se juntan en las trayectorias de vida de los sujetos. Instituciones diferentes pero que tienen sus orígenes en la creación de los Estados modernos, y que tuvieron por objeto atender a diferentes tipos de niños y niñas. Estas instituciones sufrieron transformaciones sustanciales con las diferentes modificaciones legislativas y sociales acaecidas en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI.

Los sujetos adolescentes y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social, están inmersos en determinadas redes institucionales (Boltanski & Chiapello, 2002) que envuelven sus trayectorias. Sin embargo, si se analiza la atención a la infancia desde una perspectiva de largo plazo, esta red institucional se ha modificado y se incorporan instituciones que antes estaban delimitadas a las trayectorias institucionales de jóvenes de otros sectores sociales, como son las escuelas, por ejemplo. Y es en estas redes institucionales que las relaciones interpersonales cobran especial relevancia para la delimitación de las trayectorias y las fronteras de los circuitos institucionales.

Lista de referencias

- Asociación de Trabajadores del Estado-ATE (2010). *Prioridad 1: ¿Los chicos? Diagnóstico de las áreas de Niñez y Adolescencia en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: ATE.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2002). *La generalización de la representación en red. El nuevo espíritu del capitalismo*. Barcelona, Akkal.
- Bottini, M. C. (coord.) (2012). *La política de institucionalización de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires 2007-2011*. Buenos Aires: Eudeba, Asesoría General Tutelar de la Ciudad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1996). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu. *Cosas Dichas*, (pp. 127-143). Barcelona: Gedisa.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promesas de un paradigma alternativo. *Psicología: Reflexao e Critica*, 16 (3), pp. 525-535.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. En A. Puigrós (ed.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, (pp. 99-160). Buenos Aires: Galerna.
- Chacón-Bustillos, M. E. S. (2014). Infancia y saberes expertos. La mirada de la infancia desde la tesis de grado de psicología. En V. Llobet, (comp). *Pensar la infancia desde América Latina*, (pp. 9-25). Buenos Aires: Clacso.
- Cillero, M. (1997). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Boletín del Instituto Interamericano del Niño-234*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Ciordia, C. & Villalta, C. (2012). Procesos judiciales y administrativos de adopción de niños: confrontación de sentidos en la configuración de un medio familiar adecuado. *Revista Etnográfica*, 16 (3), pp. 435-460.
- Gaitán, C., Medan, M. & Llobet, V. (2015). *¿Alguien por casualidad quiere decir algo? Reflexiones sobre las interpretaciones de los silencios en programas de inclusión para jóvenes*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Gentile, M. F. (2015). *La niñez en los márgenes y los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA*. Tesis de doctorado inédita. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Grinberg, J. (2008). Transformaciones en el tratamiento de la niñez en riesgo. Reflexiones sobre un dispositivo de protección a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), pp. 155-174.
- Grupo Viernes (2008). Una Experiencia de Cambio en el Formato de la escuela Media: Las escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 30, pp. 57-69.
- Haney, L. (2002). *Inventing the Needy. Gender and the Politics of Welfare in Hungary*. Berkeley: U. Press.
- Hurtado, D. & Alvarado, S. V. (2007). Escuela y Ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1), pp. 79-93.
- Jacinto, C. (2010). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Buenos Aires: Teseo.
- Litichever, C. (2009). *Trayectoria institucional y ciudadanía de chicos y chicas con experiencia de vida en calle*. Tesis de Maestría. Flacso, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2922#VPXhB_mG9qU
- Litichever, C. (2012). Trayectorias institucionales de jóvenes en situación de calle. *Perfiles Latinoamericanos*, (40), pp. 143-164.
- Llobet, V. (2006). *La CDN, la ciudadanía y los chicos de la calle*. Tesis de doctorado inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis inédita de doctorado. Flacso, Buenos Aires, Argentina.
- Pojomovsky, J. (2008). *Cruzar la calle, niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Tiramonti, G. (2007). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 25-38). Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, (pp. 25-37). Buenos Aires: Paidós.
- Vianna, A. (2010). Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones a partir de procesos de guarda de niños. En C. Villalta (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*, (pp. 21-72). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Villalta, C. (2010). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ziegler, S. (2011). Entre la Desregulación y el Tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar límites y posibilidades de la escuela media*, (pp. 71-88). Rosario: Homo Sapiens.