

## Proyecto de vida de jóvenes en el sistema de protección colombiano.

### Una perspectiva desde las intervenciones socioeducativas<sup>1</sup>

*Life project of young people in the colombian protection system.*

*A perspective from socio-educational interventions*

**Autora: Teresita Bernal Romero**

*Entidad:* Docente investigadora en Universidad Santo Tomás, Bogotá (Colombia)

[teresitabernal@usantotomas.edu.co](mailto:teresitabernal@usantotomas.edu.co)

Fecha de recepción: 3 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2017

#### Resumen

En este estudio se describen diversas intervenciones de carácter socioeducativo utilizadas por los equipos de profesionales para fortalecer el proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes institucionalizados. Se aplicó un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada, en el que participaron 27 jóvenes que habían residido en el sistema de protección y 23 profesionales que trabajaban en instituciones de protección. En total 50 participantes. Para conseguir la información se utilizaron entrevistas focalizadas, que fueron analizadas desde la codificación abierta y axial de ATLAS ti. Se concluyó que son fundamentales: las intervenciones dirigidas al reconocimiento de capacidades, a la construcción de metas, al desarrollo de hábitos para la vida cotidiana; igualmente, las actuaciones relacionadas con la formación para el empleo y la preparación para el egreso, que se centraron en la formación de habilidades relacionadas con la vida en comunidad, la inclusión y la construcción de nuevas posibilidades, objetivos fundamentales de la educación social.

**Palabras clave:** educación social, intervención, proyecto de vida, protección, niños, adolescentes y jóvenes

---

<sup>1</sup> Este artículo presenta algunos de los resultados de la tesis doctoral de Teresita Bernal (2016) "El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: Trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas".

## Abstract

This study describes several socio-educational interventions used by professional teams to strengthen the life project of institutionalized children and teenagers. From the grounded theory, a qualitative study was made with 27 youngsters who had been in the protection system and 23 professionals who worked at protection institutions. A total of 50 participants. The information was obtained by using focused interviews, which were analysed using open and axial coding from ATLAS ti.

It was concluded that the following are essential: interventions aimed towards recognizing capacities, setting goals and developing habits for their daily life. As well as actions related with training for employment and preparation for leaving the institutions, which focused mainly on creating abilities related to living in community, inclusion and the creation of new possibilities, which are crucial objectives of social education.

**Keywords:** social education, intervention, life project, protection, children, adolescents, youngsters

## I. INTRODUCCIÓN

En Colombia cuando se han vulnerado los derechos de los niños y adolescentes, éstos son atendidos desde el Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En los procesos de atención del PARD se hacen evaluaciones interdisciplinarias de la situación del niño<sup>2</sup> y dependiendo de ello se toman diferentes medidas que van desde la asesoría a la familia hasta la protección a través de una institución (centro de atención especializada o centros de acogimiento residencial) (República de Colombia, 2006; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012a, 2012b, 2013<sup>a</sup>, 2013 b, 2014, 2015 y 2016)

En todo este proceso un programa fundamental es el *Desarrollo de Potenciales* con sus cuatro componentes: 1) desarrollo de competencias básicas de aprendizaje, 2) de competencias específicas, 3) habilidades para la vida y, 4) competencias asociadas con el proyecto de vida. Estos se trabajan con el fin de que el niño pueda construir su proyecto de vida desde los recursos y capacidades (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016):

Dentro del modelo de atención de niños, niñas y adolescentes con derechos inobservados, amenazados o vulnerados, el concepto de proyecto de vida se concibe como un proceso inherente del ser humano que le permite desde su propia existencia, generar procesos de reflexión respecto a su ser, hacer y convivir y cómo lograr la identificación de recursos y potencialidades personales y reconocer las oportunidades de su entorno y, a partir de ello, proyectar sus metas y propósitos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 2016, p.99).

---

<sup>2</sup> Se utiliza niño como genérico, reconociendo la diferencia de niños, niñas y adolescentes.

En el trabajo sobre proyecto de vida según el lineamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016), se tienen en cuenta siete elementos: 1.El proyecto de vida es un proceso que debe estar presente en todos los escenarios interventivos que se desarrollen con el niño y/o su familia, 2.Implica el reconocimiento de las diferentes dimensiones del desarrollo (física, afectiva, cognitiva, social y ética, entre otras), 3.Se debe trabajar desde un enfoque de derechos, 4.El trabajo en el proyecto de vida debe ser motivante para los niños, 5.Promueve procesos de reconocimiento de los propios recursos y potencialidades, 6.El trabajo debe ser interdisciplinario e interinstitucional, 7.Se debe evaluar constantemente y, 8.Debe tener en cuenta el enfoque diferencial.

También el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha asociado unas competencias con el desarrollo del proyecto de vida que orientan la intervención para realizar durante el proceso de restablecimiento de derechos:

- a) Auto reconocimiento: ...la capacidad que desarrolla la persona para reconocer sus fortalezas y debilidades, lo cual le permite identificar las áreas en que puede mejorar y retomarlas en la definición de metas personales, b) Interacción con otros: ... la capacidad que desarrolla la persona para establecer redes, vínculos afectivos, laborales, comunitarios y familiares..., c) Apropriación del entorno: ... la capacidad que desarrolla la persona para identificar las posibilidades que le ofrece el medio y aprovecharlas en el cumplimiento de las metas que se ha trazado y d) Autonomía e independencia: ... fortalecimiento de habilidades específicas de planeación, liderazgo, cumplimiento de compromisos, administración de recursos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016: 98).

Estas competencias deben ser trabajadas en los centros de atención especializada, desde equipos interdisciplinarios constituidos por: psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, formadores, y nutricionistas en algunos casos; quienes desde el Plan de Atención Integral para cada niño (PLATIN) van diseñando las acciones que deben desarrollar. En otros países este tipo de procesos es enriquecido desde la educación social como se describe a continuación.

La educación social es una profesión que tiene entre sus objetivos: proporcionar los soportes necesarios para facilitar las relaciones humanas, promover la madurez social, preparar a las personas para la vida en comunidad, incentivar nuevas posibilidades y redes a los sujetos durante las diferentes etapas de la vida y generar procesos de inclusión social, entre otros(Quiroga y Del Río, 2010; Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014;Mínguez, 2004; Úcar, 2004; García y García, 2013; Caride, Gradaílle y Caballo, 2015 y Úcar, 2016).

El educador social trabaja en diferentes ámbitos de acción en los que cada vez son más sus contribuciones a la solución de problemas sociales. Una de sus especialidades es la intervención con infancia y juventud, en particular con grupos en dificultad social, como los que se encuentran en el sistema de protección o han egresado de él y, específicamente, en los centros de acogimiento residencial o instituciones de protección (Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014).

Los educadores sociales en los centros de acogimiento desempeñan un papel fundamental, pues conviven la mayor parte del tiempo con los niños y adolescentes, llegando a

conocerlos profundamente y a desarrollar vínculos significativos con ellos; por lo cual sus intervenciones pueden ser muy potentes. Es fundamental para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en protección la presencia de una figura adulta (Goyette, 2006 y 2010; Carcelén y Martínez, 2008, Collins, Spencer y Ward, 2010 y Melendro, 2011 y 2013 y Bernal y Melendro, 2014)

Los educadores sociales deben preparar a los niños y adolescentes para un posible reintegro a la familia, o para ser adoptados o para el egreso del Sistema de Protección por mayoría de edad. Cualquiera que sea la vía de egreso las intervenciones deben fortalecerlos y deben propender porque estos niños se vayan constituyendo en personas cada vez más autónomas e independientes (Pinto, 2012 y Villa, 2015). Para lograrlo es importante tener en cuenta diversas claves en la intervención socioeducativa, como:

La primera, que las intervenciones deben ser de carácter integral, reconociendo las múltiples dimensiones del desarrollo y la complejidad de las situaciones que han atravesado estos grupos y que pueden volver a vivir (Melendro y Cruz, 2013).

La intervención en la vida cotidiana es otra clave interesante, los educadores sociales han potencializado al máximo el día a día de la institución para convertirla en un escenario de intervención. En este se generan y se resuelven los problemas, se aprenden hábitos, se construyen formas de relacionarse e inclusive se va reconstruyendo la imagen de sí mismo (Melendro y Cruz, 2013).

Una tercera clave es que el acompañamiento socioeducativo en estos grupos debe centrarse en la identidad de los niños y adolescentes, en sus fortalezas y capacidades y en el proyecto existencial que es el que da sentido a sus vidas (Melendro y Cruz, 2013). Estos elementos atraviesan todas las intervenciones y articulan las acciones que los educadores desarrollan.

La cuarta clave es trabajar en el fortalecimiento y creación de diferentes habilidades como: la planeación, la toma de decisiones, la organización, la construcción y mantenimiento de diferentes tipos de relaciones sociales y, la capacidad de construir redes (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). Igualmente es necesario que aprendan estrategias de autocuidado y de cuidado de los demás y habilidades para la vida diaria como el manejo del dinero, el ahorro y la organización de las actividades cotidianas (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012).

Otra clave muy importante es trabajar en procesos de inclusión educativa; algunos de estos niños necesitan apoyos especiales, pues llegan con dificultades de aprendizaje, problemas en hábitos de estudios o, inclusive, con pocas metas frente a su proceso educativo (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011; Zamora y Ferrer, 2013 y Jariot, Sala y Arnau, 2015).

La inclusión socio laboral es la sexta clave; algunos de los jóvenes cuando egresan del sistema de protección, sobre todo si lo hacen por mayoría de edad, tienen que auto-sostenerse. Por ellos los educadores sociales promueven la exploración de intereses vocacionales y profesionales, los procesos de capacitación laboral, la generación de estrategias para ubicar un puesto de trabajo y el manejo de presupuestos; estas habilidades van a permitir que puedan más adelante tener una vida autónoma (Incarnato, 2010, Riaño y Merino, 2011).

Finalmente, una clave que potencializa todas las demás es reconocer y valorar los vínculos entre los niños y adolescentes y los educadores, pues es fundamental en el proceso de protección que se sientan escuchados, reconocidos y valorados (Storø, 2012 y Beloki y Martínez, 2017). Desde un vínculo seguro, los educadores sociales se pueden constituir como tutores de resiliencia, desde sus actitudes, formas de resolver problemas y de relacionarse con los otros (Melendro y Cruz, 2013; Vaquero, 2013 y Bernal, 2016). Y en alguna forma pueden desarrollar la resiliencia secundaria tan importante cuando los niños no han tenido figuras parentales que les permitan generar dispositivos de resolución de problemas (Bernal y Melendro, 2014).

Las claves anteriormente mencionadas son algunos de los aportes que se han construido desde la educación social para la intervención de niños y adolescentes institucionalizados. En Colombia, país en el que se llevó a cabo la investigación, el modelo de intervención no cuenta con educadores sociales como ya se había enunciado; sin embargo, en algunos de sus planteamientos y en la praxis cotidiana se pueden identificar algunos elementos propios de la educación social. Este artículo desde la investigación "El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: Trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas" describe precisamente, intervenciones con componentes socioeducativos usadas en la construcción de proyectos de vida de niños y adolescentes institucionalizados desde el Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos, en el contexto colombiano.

## II. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, específicamente desde los principios de la teoría fundamentada, la cual facilita generar categorías y subcategorías desde las narraciones de los participantes (San Martín, 2014). Precisamente en este estudio, los aportes de la teoría fundamentada fueron muy importantes, dada la novedad del tema en el contexto colombiano.

Se requería explorar cómo eran las intervenciones alrededor de la construcción de proyecto de vida, pero sobre todo, si las intervenciones realizadas tenían componentes socioeducativos, para lo cual los procesos de categorización inductiva abierta y axial propuestos por la teoría fundamentada aportaron elementos muy valiosos, tanto en la organización como en el procesamiento y análisis de la información.

En la investigación participaron dos grupos: jóvenes que estuvieron en el sistema de protección colombiano y profesionales que trabajaban en centros de atención especializada (centros de acogimiento residencial) con los niños y adolescentes. El muestreo fue realizado por saturación teórica, es decir, el límite estuvo dado por las categorías y su carácter explicativo (Gaete, 2014).

Participaron, entonces, 27 jóvenes entre los 18 y los 28 años, los cuales habían estado en el sistema de protección por lo menos dos años y habían egresado de este por mayoría de edad, es decir a los 18 años. Se trabajó con jóvenes egresados del sistema porque ellos podían establecer un balance de lo realmente importante y útil en la construcción de un

proyecto de vida autónomo. En cuanto los equipos, participaron 23 profesionales entre psicólogos (Ps.), trabajadores sociales (Ts.) y formadores (las personas que viven con los niños en las instituciones). Todos ellos tenían como mínimo una experiencia laboral de un año en el sistema de protección en centros de atención especializada. Así, participaron en total 50 personas.

Con ambos grupos se aplicaron entrevistas, que iniciaban con el consentimiento informado, comentando el proceso de investigación, sus objetivos, alcances y el uso de los resultados. Posterior a este proceso se procedió a hacer las preguntas, dependiendo de los focos planeados.

Para el caso de los jóvenes los focos fueron: 1.Experiencias en protección. 2.Situaciones difíciles presentadas en el proceso de protección y formas de resolverlas. 3.Valoraciones sobre las intervenciones que realizaban con ellos en protección y 4.Utilidad de las intervenciones realizadas en su egreso del sistema.

Con los equipos los focos fueron: 1.Procesos relacionados con el proyecto de vida en los que participa el profesional en la institución. 2.Tipos de intervenciones realizadas en ellos y 3.Valoraciones de las intervenciones. Las entrevistas en los dos casos fueron de carácter individual, realizadas directamente por la investigadora y en promedio duraban entre media y una hora por persona.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas previa autorización de los participantes, y analizadas desde la categorización abierta y axial a partir del programa ATLAS ti. A partir de las primeras entrevistas se realizaron otras en que se profundizaron en las categorías que surgieron en el primer proceso de codificación.

Finalmente, se procedió a diferentes procesos de triangulación: 1.Entre actores, 2.En el interior de cada grupo, y 3.Entre los dos grupos, con el fin de validar la información. En este proceso se hallaron algunas categorías comunes que se presentan a continuación.

### III. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación describen elementos socioeducativos hallados en las intervenciones realizadas en la construcción de proyectos de vida: 1.Reconocimiento de capacidades, 2.Construcción de metas, 3.Desarrollo de hábitos para la vida cotidiana, 4.Formación para el empleo, y 5.Preparación para el egreso como se muestran a continuación en la figura 1:

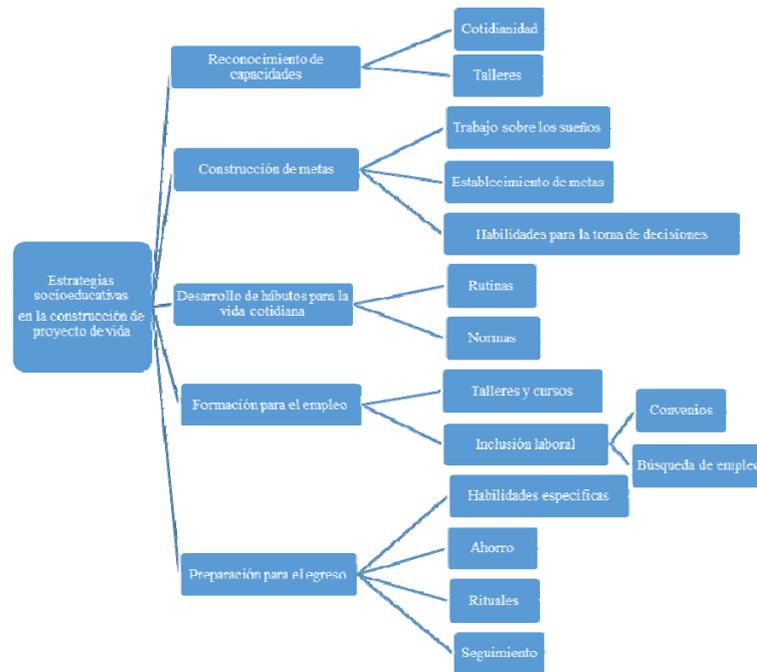


Figura 1. Intervenciones socioeducativas en la construcción de proyectos de vida

En total se analizaron 50 entrevistas, y para el caso de la categoría Estrategias socioeducativas en la construcción de proyecto de vida se analizaron en total 206 citas, 81 de los jóvenes y 125 de los equipos.

## Reconocimiento de capacidades

La información de esta categoría se caracterizó por intervenciones centradas en el reconocimiento por parte de niños y adolescentes de sus recursos para, a partir de allí, poder fortalecer su proyecto de vida. En total esta categoría tuvo 61 citas, 11 de los jóvenes y 50 de los profesionales.

Con el fin de promover este reconocimiento los profesionales utilizaron las intervenciones en la cotidianidad y los talleres de proyecto de vida.

En el primer tipo de intervenciones los formadores señalaron que los niños que estaban en protección tenían dificultades para identificar sus recursos. El lenguaje de ellos se centraba más en el déficit y en sus incapacidades que en sus potencialidades; por lo cual, manifestaron algunos profesionales que fue necesario hacer intervenciones en la *cotidianidad*. La intervención debía ser en el mismo momento en que el niño expresará alguna frase que representará minusvalía. Estas intervenciones generalmente las realizaban los formadores, pues eran las personas que más tiempo pasaban con ellos, por lo cual podían detectar estas situaciones:

Formador 6(D): la idea es que el niño reconozca los recursos que tiene. Ellos hablan desde el "no puedo, nos soy capaz" y ahí es donde uno les tiene que enseñar a cambiar esa forma de expresarse (P22:-22:19).

Formador 7(D): Se debe trabajar en la autoestima, o sea, si pienso que aquí se hace un trabajo en que el niño reconozca los recursos que tiene... Yo le digo: "usted es un fuerte, valiente" (P22:-22:19).

Pedagoga 2(D): ... que ellos logren reconocer que son capaces de hacer cosas, que ellos puedan identificar para qué son buenos realmente, sin importar si te gustó estudiar o no te gustó o sobre todo eso. (P 8:-8:4).

En los *talleres*, los trabajadores sociales y los psicólogos lideraban las intervenciones. Los talleres, a diferencia de las primeras, eran diseñados con anterioridad de una forma sistemática, de acuerdo con el grupo de niños, planteando diferentes actividades (guías, escenarios conversacionales y preguntas, entre otras) que llevaban a los niños a identificar sus habilidades.

Joven 17(A): Los talleres que son bastante importantes pues uno descubre para qué es bueno, dejaría también, pues, qué otra cosa así.... (P26.rtf - 26:23).

Ts.4(A): La idea es tratar de ayudarlos para que ellos mismos reconozcan para que son buenos y que a partir de ello (P 5:-5:7).

Ps.1(F):Por el momento entonces claro, hacemos todo por el trabajo de orientación vocacional, mirar cuáles son sus habilidades, sus intereses, sus gustos, igual se aplica al inicio, cuando ellos llegan, un formato de proyecto de vida (P21:-21:19).

## Construcción de metas

El diseño de metas es el eje fundamental que atraviesa las intervenciones alrededor del proyecto de vida. En total en las entrevistas se registraron 24 citas, 11 de los jóvenes y 13 de los equipos. Los participantes relataron que desde escenarios de intervención individual o grupal se les solicitaba a los niños y adolescentes que expresaran lo que deseaban sobre su futuro, que imaginaran lo que deseaban. Inicialmente expresaban sus deseos a manera de *sueños*, posiblemente irrealizables; el reto del equipo era que estos sueños los pudieran convertir en metas reales, concretas y posibles.

Ps. 8(D): También frente a proyecto de vida, orientamos el proceso desde los sueños... cómo me preparo para ese proyecto y no simplemente la situación se me presenta, entonces también buscamos que plantee metas. (P 9:.rtf - 9:11).

Ps. 2(F): Cuál es su proyecto de vida, qué es lo que quiere así sea sueños de ser futbolista, así sea sueños de ser ingeniero, pero qué ha pensado usted para hacer, o sea siempre es una confrontación con la vida, es una confrontación reflexiva con lo que ellos tienen que hacer, y lo que no tienen que hacer (P21:21:12).

Los sueños debían convertirse en metas a *corto, mediano y largo plazo*, por ello, en los escenarios de intervención se solicitaba que establecieran fechas de cumplimiento de esos sueños, además de las actividades que debían realizar para poder alcanzarlos. En la medida que los niños y adolescentes iban realizando el ejercicio se daban cuenta de lo irrealizable que era el sueño y empezaban a plantear acciones más concretas:

Joven 3(B): Ya después me fueron preparando, yo fui ahorrando, he enseñan acá a uno pues el proyecto de vida, siempre nos hacían eso y nos colocaban a escribir que queríamos en 5 años, he las cosas que yo escribí, en ese tiempo se me han cumplido (P40:-40:5).

Ts.3(F): ...en ese taller que se maneja más a nivel individual, ellos plantean cómo van a realizar, cómo van a llegar a esas metas que ellos se han planteado hasta el momento. (P13:-13:7).

Ps.5(A): Ellos se inician a plantear metas, algunas a largo plazo, pero finalmente son metas...Es necesario empezarlas a centrar, a centrar en las metas según el estado en el que esté, la mayoría son la parte académica, entonces como de cuáles son tus metas a tal fecha. Y no solo las metas sino lo que debe hacer para lograrlas (P2:-2:10).

Otro elemento fundamental en la construcción de metas, fue el desarrollo de habilidades para la *toma de decisiones*; pues esta les permitiría orientarlas o replantearlas, y por lo tanto reorientar su proyecto de vida. La toma de decisiones también fue muy valorada por los jóvenes pues fue considerada como una habilidad fundamental para enfrentarse al egreso del sistema:

Joven 1(D): ¿Qué me sirvió estar en protección? Pues aprendí a tomar decisiones.

Joven 1(H): Cuando ya salí de la institución y me tocó empezar a tomar decisiones, pensar ya en grande, pero eso lo aprendí allá (en la institución)(P46: HJUNO1.rtf - 46:2).

Psicóloga 8(D): Orientamos el proceso frente a toma de decisiones y como el joven está en su derecho de decir quiero esto, lo otro y cómo lo va a lograr; pero es una decisión de él (P 9:-9:11).

Formador 2(A): Dentro del quehacer y del devenir de la vida misma dentro de la institución se le enseña al muchacho a tomar una decisión, a tener criterio dentro de sus decisiones (P 1:-1:18).

Finalmente, la toma de decisiones también era parte de un ejercicio de la cotidianidad; por ejemplo los niños debían escoger (de acuerdo con su edad) el taller que deseaban cursar:

Formador 6(F): No, no ellos aquí llega una carta o algo, donde están todos los talleres y ellos mismos vienen y escogen que les gusta (P20:- 20:49)

## Formación de hábitos para la vida cotidiana

Esta categoría tuvo en total 46 citas, 22 por parte de los jóvenes y 24 por parte de los equipos. En la formación de hábitos se debe resaltar el papel de las rutinas y la formación de normas. Las *rutinas* fueron estructuradas por los formadores. Los formadores organizaban horarios para despertarse, desayunar, ir a la institución educativa, comer, hacer las actividades escolares, asistir a los cursos y talleres, colaborar en los oficios de la institución (en algunos casos) y realizar actividades de recreación. Estas rutinas fueron valoradas por los jóvenes, pues consideraron que les generó disciplina para asumir las responsabilidades que les implicaba el egreso.

Joven 5(A): En cuanto a qué me ha servido... seguir una rutina (P48:-48:3).

Ps.3(A): El sólo hecho de saber cómo despertarlos de una manera agradable, dulce, respetuosa, y a un mismo tiempo motivadora...los levantamos con música... todo era organizando los tiempos después el aseo de cada muchacho. (P 3: 3:11).

Formador 6(F): A cada uno les asigno la labor diaria sí. Si queda algo mal eso, yo les digo, tal cosa les quedó mal hecha, yo les enseño que esa es su responsabilidad (P20:-20:19).

Formadora 5(F): ... Cuando llegan almuerzan, se quitan el uniforme, hacen tareas, también se les comparte que si cumplen con las normas de hacer tareas, entonces se les deja ver televisión, y después de eso a dormir y ya sigue la misma rutina (P20:-20:16).

Formador 6(D): Entonces en ese proceso, hacer consiente, formar valores, normas, rutinas en eso acompaño yo... hay que formarlos en la importancia de alimentarse bien, el sentarse en la mesa, manejar los cubiertos... En todos los derechos hay que acompañar el proceso formativo, para que el niño sea consiente, valore ese derecho y después a su vez lo exija (P22: 22:6)

En la cotidianidad también se hacían intervenciones para la formación de *normas*, como una forma de facilitar su estancia en protección y también para prepararlos para el egreso. En la formación de normas se plantearon varias estrategias, entre ellas la reflexión por parte de los niños, los llamados de atención e, inclusive, programas de economía de fichas:

Joven 3(A): Pues yo estoy muy agradecido con la formación que tuvimos, sí teníamos que cumplir con unos deberes, que en esos deberes implicaba, cumplir con unas normas...y hacer las cosas a su tiempo. Eso me sirvió cuando salí pues me organicé (P49:- 49:7).

Joven 6(B): A uno le enseñan a ser responsable (P38:-38:14).

Joven 16(A): Uno aprende ser, respetuoso(P25:-25:9).

Formador 2(A): Economía de fichas. Los chicos acumulan puntos con desarrollar ciertas conductas. Entonces por ejemplo si yo he ganado puntos puedo usar el internet...La economía de fichas nos ayuda a nosotros para enseñarle a los chicos a tener una responsabilidad, una autonomía (P 1:-1:12).

## Formación para el empleo

La formación para el empleo tuvo en total 55 citas, 25 por parte de los jóvenes y 30 por parte de los equipos. La intervención en este sentido se desarrollaba a través de diferentes talleres y cursos y procesos de inclusión en el mundo laboral.

Los *talleres* y *cursos* permitían capacitar a los adolescentes en oficios varios que podían permitirles asumir un puesto de trabajo ante su egreso, además facilitaban la formación en habilidades necesarias para el trabajo, como: la responsabilidad, el cumplimiento de horarios y de actividades, entre otros. Estos eran ofrecidos por las instituciones con profesionales expertos en un oficio que contrataban o a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), quien facilitaba cursos en las instituciones o en sus instalaciones sobre ciertas temáticas como: escobas, panadería, galletería, jardinería, madera, belleza, entre otros:

Joven 3(A): Cuando éramos niños, muchachos, el taller de panadería era muy chévere, muy bonito, en diciembre hacíamos galletas, ponqués, tortas (P49: AJTRES1.rtf - 49:12).

Joven 1(E): Teníamos muchos talleres, talleres de panadería, de belleza, de computación. (P44:-44:5).

Joven 3(B):... cuando uno sale de acá y sale a un trabajo siempre le piden a uno experiencia o que sepa uno de sistemas..., a mí el curso de sistemas me sirvió mucho... cuando conseguí un trabajo, pues eso fue lo que puse en práctica (P40:-40:23).

Joven 17(A): Me sirvió mucho también haber pasado por talleres... fue donde aprendí a sentir ese sentido de responsabilidad, porque pues en un trabajo tienes un horario, tienes unas obligaciones, entonces todo me sirvió de acá bastante en ese sentido (P26:-26:5).

Ts.5(B): Sí, habrían varias cosas, una la vinculación laboral, todo el proceso que empieza desde las pasantías o prácticas, y que empieza también está muy de la mano con su formación técnica, nosotros buscamos que desde que estén las condiciones académicas, es decir desde que hayan culminado su año noveno, puedan ingresar a hacer una formación técnica (P19:-19:8).

Formador 3(D): Se mantiene en este momento es el taller de panadería, se estableció con el Sena, y ellos ya salen como auxiliares en panadería, ellos salen con un oficio que si ellos quieren algo les sirve, que ellos puedan enfrentarse y puedan seguir construyendo lo que ellos quieran, también los formaron en joyería (P 7:-7:7).

Psicóloga 4(B): Componente educativo, desde los espacios de formación individual o de orientación individual que se les da a ellos, tiene un componente educativo por las temáticas que se abordan y de la inclusión social de mi área esta para la vinculación a la práctica pre laboral. Pensaría yo que en términos generales puede ser eso, el apoyo que se les da ellos cuando tienen que presentar una entrevista, o una hoja de vida, eso también es inclusión, yo lo percibo así (P15:-15:26).

En la formación para el empleo fue fundamental la *inclusión laboral*; esta tenía dos objetivos: por una parte, continuar con los procesos de formación laboral, pero también facilitar la consecución y mantenimiento de un puesto. Frente al primer objetivo, algunas instituciones establecieron convenios con algunas empresas solidarias. En estas empresas los adolescentes eran formados en la misma práctica laboral en ciertos oficios y habilidades, al mismo tiempo ganaban un salario el cual podía ser ahorrado para el momento del egreso. Igualmente los talleres y cursos facilitaban que los adolescentes desarrollaran habilidades fundamentales para cualquier tipo de trabajo: manejo de horarios, manejo de conductos regulares, cumplimiento de responsabilidades y trabajo en equipo, entre otras:

Ts.5(B): ... Creo que se ha logrado también lograr convenios interesantes ... les ayudan a tener unos ingresos importantes, en jóvenes que se han ido con más de 7 millones de pesos que eso para un muchacho de 18 años, es mucha plata, pero sí que les da unas garantías para poder suplir sus necesidades y tener como un recurso que no les va a generar las preocupaciones si no, lo tuvieron, o si se quedaron sin trabajo de un momento a otro, o si tuvieron que cumplir algún gasto académico, relacionado con sus estudios, eso es importante (P19:-19:19).

Los equipos también desarrollaron intervenciones para facilitar la búsqueda de empleo en los jóvenes antes del egreso. Los profesionales, sobre todo los de trabajo social, les

ayudaban a buscar empleo, pero también los acompañaban a los procesos de selección de personal.

Joven 3(B): La trabajadora social me acompañaba a las entrevistas, me esperaba para saber cómo me había ido. (P40:.rtf - 40:4).

Joven TVI 2(I):... bueno me ayudaron con lo del trabajo, como le digo allá hay varias actividades que es de madera, de electrónica y eso va incluido con la empresa C, entonces desde ahí con eso me pasaron a mí a la empresa y desde ahí comenzó mi vida... (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:13).

## Preparación para el egreso

La preparación para el egreso en este caso se refiere a los jóvenes que egresaron por mayoría de edad, reconociendo que los equipos también desarrollaban intervenciones para los casos en que los niños y adolescentes se iban por procesos de reintegro a la familia o por adopción. En total se analizaron 20 citas, 12 de los jóvenes y 8 de los equipos. Teniendo en cuenta los retos que tenían que enfrentar los jóvenes al egresar a los 18 años, los profesionales plantearon que en este proceso son fundamentales las estrategias de inserción laboral que ya se han descrito, además, algunas habilidades específicas que requiere ese tipo de egreso.

El egresar por mayoría de edad implica la probabilidad de ir a vivir solo y, por lo tanto, los jóvenes se enfrentan a situaciones y responsabilidades que antes la institución asumía por ellos. Por ello los profesionales generaron escenarios para desarrollar *habilidades específicas* que requiere este tipo de egreso, como: trasladarse por la ciudad, cocinar, gestionar procesos sobre su salud (concretar una cita médica):

Ps.2(F):Pues a pesar que no se sepan direcciones, se saben la ruta, entonces eso como que los ayuda a ubicarse, si tienen que hacer alguna vuelta, igual cuando una baja con ellos yo les pregunto, listo ¿en dónde estamos?(P21:-21:18).

Formadora 5(F):Ustedes dicen no que yo no sé cocinar, no pero venga pa' acá, y yo como cocino bueno, yo le enseño (P20:-20:24).

Joven 13(A): Las clases esas que hacen de psicología, como lo del vicio. Me han ayudado a madurar a reflexionar a darme cuenta que nos sirve el estudio.

E: ¿Y tú cumpliste 18 años y qué te dijeron?

Joven 5(B): Pues, me tuvieron como un tiempo acá tres semanas, en la fundación B para que me organizará antes de salir. Buscará trabajo y habitación. Me apoyaron en eso. Ellos me ayudaron a buscar trabajo y habitación, fue la trabajadora social (P35:-35:12).

Ts.4(A): La preparación para el egreso que se da desde el A pues se da pues obviamente empoderándolos obviamente al rol que deben desempeñar en los trabajos, pues obviamente en los trabajos en los que puedan estar ubicados, pues de acuerdo a los intereses que tiene cada uno, a la posición que deben asumir frente al jefe, frente a obviamente a lo que, al lugar en el que van a estar, frente a las personas que van a estar, que los van a orientar y los van a, les van a dar la posibilidad de que muestren su capacidad productiva (P 5:- 5:19).

En el egreso comentaron, tanto los jóvenes como los equipos, la importancia de tener un *ahorro* que les permitiera vivir los primeros meses mientras ganaban su primer salario. Este ahorro lo conseguían los jóvenes a través de los trabajos que habían desarrollado en los procesos de inclusión a la vida laboral, como se planteó anteriormente. Las instituciones les organizaban una cuenta de ahorros en un banco, el dinero ahorrado era entregado a los jóvenes antes de salir para que pudieran cubrir sus necesidades básicas:

Joven 3(B): ...a mí me dijeron que uno tenía que ahorrar, para tener para sus cosas para cuando uno saliera, su cama, , las cosas necesarias, entonces yo les dije listo yo quiero empezar a trabajar...(P40:-40:3).

Joven 17(A): Tenía unos buenos ahorros, salí aproximadamente como con unos cinco o seis millones de pesos para la época, porque no solamente era en panadería sino en otras actividades que yo hacía... (P26:-26:25).

Joven 3(B): Y entonces ya después, ellos sí me preparaban que, qué iba a hacer cuando saliera de acá, yo empecé a trabajar yo no me gastaba la plata, porque yo decía eso me va a servir cuando yo salga, salí con\$4.500.000 (P40:rtf - 40:7).

Joven 7(A): Ahorrar clave, la persona tiene que tener en su mente puede construir su vida, pero que tiene que hacer cosas, ahorrar es importante (P33:-33:30).

Ps.2(F): No, el 70% va para el ahorro y el 30%sí se les deja a ellos, verán si lo gastan para pasajes (P21:-21:25).

Formador 3(D): Sí, nosotros sí pero con todos los reglamentos porque ya son mayores de 16 años, yo sé que en este momento sí hay unos chicos que están mirando esa posibilidad para que vayan teniendo un ahorrito.

El momento del egreso es una situación que genera algunos temores, como miedo a la soledad, y algunas instituciones diseñaron rituales para que los egresados se sintieran acompañados:

Psicóloga 2(B): Incluso nosotros tenemos como un ritual, es y hacerles a ellos como una despedida, donde más allá de dotarlo de las cositas, digamos materiales típicas, que uno necesita cuando empieza a vivir solo, es esa sesión como de cierre, de cierre emocional, de una expresión de lo que vivió y, bueno, de lo que viene para ellos, de las expectativas que ellos tienen y sobre todo de ese cierre aquí con nosotros. Acostumbramos con las cositas que pedimos para regalar una lamparita, si esa lucecita que decimos como bueno, si te da como sustico la soledad, la oscuridad, es una lamparita que vas a prender, para no prender la luz completamente, seguramente no vas a necesitar dormir con la lamparita prendida. (P16:-16:5).

Finalmente, ante todas las situaciones que tenían que vivir los jóvenes después del egreso, los profesionales plantearon que es muy importante el *seguimiento* que se realizaba posterior a este. Comentaron, entonces, que durante los seis meses siguientes, los trabajadores sociales realizarían visitas domiciliarias al sitio de vivienda o se les harían llamadas para evaluar su situación. En este acompañamiento se hizo un seguimiento sobre todo en aspectos laborales y de vivienda. En este mismo sentido las instituciones organizaban eventos donde reunían a los egresados, y compartían con los niños y adolescentes que todavía se encontraban en protección, contando experiencias del proceso que tuvieron que llevar a cabo:

Ts.3(F): Eh ya en el egreso pues se realiza un seguimiento... en el que se realizan llamadas y visitas según el caso, para mirar cómo continúa el joven al egreso que fue acá (P13:- 13:32).

Ts.5(B): Además de eso pues igual nosotros tenemos que acompañar todo el proceso de ubicación de la vivienda, de ubicar las cosas que necesitan para dotar su habitación. Entonces cosas tan sencillas como la compra de las sábanas, a como su primer mercado, que nunca han hecho mercado, qué debo comer, cómo debo organizar mi tiempo y mi vida y mis hábitos para comer, porque salen de acá y muchos de ellos aguantan hambre y no están acostumbrados, no saben comer. (P19:- 19:12).

Ts.3(F): Eh ya en el egreso pues se realiza un seguimiento que es lo que solicita los lineamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (P13:-13:32).

Trabajadora social 5(B): Creo que en los reencuentros de egresados, los procesos exitosos las niñas que han logrado como progresar su proyecto (P19: BETSCINCO.rtf - 19:27).

#### IV. ANALISIS Y CONCLUSIONES

Como se planteó durante el texto, el modelo de intervención de Restablecimiento de Derechos en Colombia (protección) está fundamentado en referentes psicológicos y sociales; sin embargo, en la investigación se pudieron evidenciar varias intervenciones que estaban permeadas por procesos socioeducativos, y que son fundamentales en la construcción del proyecto de vida de los niños y adolescentes que están o han estado en protección. Estas intervenciones se caracterizaron por preparar a los sujetos para la vida en comunidad, promover procesos de inclusión social e incentivar nuevas posibilidades; objetivos centrales de las intervenciones desde la educación social, como se describió en la introducción.

Un primer componente socioeducativo que se evidenció fue el *reconocimiento de capacidades*, el cual es fundamental para construir un proyecto de vida. Tanto la psicología como la educación social han encontrado que el reconocer las capacidades puede llevar a desarrollar transformaciones importantes en la vida de los sujetos, y por ello es una luz en la intervención de las poblaciones en vulnerabilidad al generar nuevas posibilidades (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010; Melendro y Cruz, 2013 y Úcar, 2016).

El reconocimiento de capacidades se generó tanto en escenarios no formales como formales. Los primeros se dieron en la misma vida cotidiana a través de señalamientos que hacían los formadores, que son las personas que conviven con los niños y adolescentes. La cotidianidad es un elemento fundamental de la educación social, porque permite que los sujetos reconstruyan su sentido de vida y su identidad (Muñoz, 2004 y Melendro y Cruz, 2013). Por ello mismo, es fundamental continuar con estudios que describan los diferentes tipos de intervención que realizan los formadores en la cotidianidad, posiblemente en el día a día estén generando otros procesos de transformación importantes. Los segundos escenarios se desarrollaban a través de talleres estructurados por los psicólogos y

trabajadores sociales. En ellos, de manera grupal, los niños y adolescentes también identificaban sus recursos.

Ambos escenarios formales y no formales, finalmente lo que buscaban era el empoderamiento de los sujetos; como lo han planteado Úcar, Heras y Soler (2014) es muy importante desde la educación social, pues genera que las personas se perciban con potencialidades para enfrentar situaciones problema y para realizar los cambios necesarios. Además, la comprensión desde los recursos ayuda a apartarse de intervenciones asistencialistas que no facilitan el desarrollo de los sujetos (Caride y Varela, 2015).

Otro componente socioeducativo identificado fue la *construcción de metas*. El poder plantearse metas realizables es muy importante en la construcción de proyectos de vida, y en la construcción de nuevas posibilidades; para ello los profesionales iniciaban sus intervenciones desde los sueños de los niños y adolescentes, los cuales eran redefinidos como metas a corto, mediano y largo plazo. Con el fin de lograr esta transición de sueños a metas realizables, la formación en toma de decisiones fue una clave significativa. Esta habilidad permitía que los niños y adolescentes, a través de diferentes escenarios, aprendieran a reorganizar sus acciones desde criterios claros, como lo plantean Borile (2011), Pinto (2012) y Melendro y Cruz (2013).

Por otra parte, se identificaron intervenciones alrededor del *desarrollo de hábitos para la vida cotidiana*; las cuales en sí mismas son de carácter formativo. En este grupo de intervenciones fueron muy importantes el trabajo sobre las rutinas, y la formación en normas. Estos les permitían una mejor convivencia dentro de la institución, es decir, favorecían la vida en comunidad. Al mismo tiempo, el desarrollo de hábitos los preparaba para el momento del egreso, en el cual muchos de ellos iban a tener que valerse por sí mismos, por lo cual se constituyen en un elemento fundamental de la educación social (Bravo y Del Valle, 2009 y Melendro y Cruz, 2013).

También se apreció cómo las intervenciones sobre *formación para el empleo* favorecieron indudablemente los procesos de inclusión y prepararon a los egresados del sistema para la vida en comunidad. Este grupo de intervenciones estuvo dado por los talleres y cursos y por los procesos de inclusión laboral. Los primeros permitieron el desarrollo de habilidades fundamentales para desempeñar un oficio, lo que les facilitó enfrentar el egreso de una forma más autónoma (Jariot, Sala y Arnau, 2015).

Por su parte, los procesos de inclusión laboral, específicamente los convenios con empresas, dieron continuidad a la formación recibida en los talleres y cursos, con la ventaja de que en la práctica misma los adolescentes pudieron aprender nuevos oficios, a través de prácticas en trabajos reales y desarrollaron habilidades generales para enfrentarse al mundo laboral. Perojo (2014) considera que las experiencias laborales ayudan a desarrollar habilidades para poder asumir posteriormente empleos; lo cual fue resaltado tanto por los jóvenes como por los profesionales. En alguna forma, los convenios se constituyeron en comunidades de práctica, las cuales generaron aprendizajes de significaciones, acciones y formas de relacionarse, entre otras (Monseny y Úcar, 2012). Pensando los convenios con empresas como comunidades de práctica, estos brindan la construcción de escenarios fundamentales para el enriquecimiento de los proyectos de vida y, por lo tanto, pueden ser ampliados en los procesos de protección.

El apoyo en la búsqueda de empleo también fue un elemento muy importante en la inclusión laboral, pues fortaleció el proyecto de vida. Dada su importancia, es necesario aprovechar la experiencia de otros países en que se han generado programas especiales para brindar este tipo de apoyo socioeducativo, después del egreso de los jóvenes del sistema de protección, como es el caso de Opción3 (s.f.) y la Fundación Tomillo, en España.

Finalmente, las intervenciones alrededor de la preparación del egreso son necesarias nuevamente en los procesos de inclusión y preparación para la vida en comunidad; estas se centraron en el desarrollo de habilidades específicas, el ahorro, los rituales y el seguimiento después del egreso. Las dos primeras, permitieron que los jóvenes, cuando egresaban por mayoría de edad, implementaran acciones que les permitiera llevar una vida independiente. Por su parte, los rituales y el seguimiento posterior al egreso lograron que se sintieran acompañados en ese tránsito tan importante.

Para concluir se observó que estos grupos de intervenciones anteriormente mencionados, además de tener referentes psicológicos y sociales en su práctica, como lo plantea el Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos, tienen componentes socioeducativos. La mayoría de ellas se centraban en la formación de diferentes tipos de habilidades, con el fin de fortalecer la vida en comunidad, visualizar nuevas posibilidades y lograr procesos de inclusión exitosos; para lo cual los referentes de la educación social son fundamentales. Como lo han descrito Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau (2012) y Melendro y Cruz (2013), la formación los prepara para enfrentar de una manera más independiente los diferentes escenarios que se les presentarán después de egresar del Programa. Finalmente, teniendo en cuenta estos elementos, es una necesidad trascender el modelo de atención psicosocial a un modelo psicossocioeducativo como lo planteó Bernal(2016).

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, M. y Terrón, M. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21
- Beloki, N. y Martínez, I. (2017). Buenas prácticas en educación social con infancia en situación de desprotección: claves para la intervención desde las voces de las personas participantes y profesionales. *RES Revista en Educación Social*, 24, 1188-1205.
- Bernal, T. (2016). El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados Del sistema de protección en Colombia: Trayectorias, fuentes de resiliencia E intervenciones socioeducativas. Tesis Doctoral. UNED
- Bernal, T. y Melendro, M. (2014). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 193-206. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-9998201400020002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-9998201400020002&lng=en&tlng=es).
- Borile, M. E. (2011). Empoderamiento y participación juvenil. 12° Congreso Virtual de Psiquiatría. *Interpsiquis* 2011. Recuperado de <http://www.codajic.or>

- g/sites/www.codajic.org/files/Empoderamiento%20y%20participaci%C3%B3n%20juvenil.%20Borile,%20M%C3%B3nica%20Elba.pdf.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (Coords.) (2009). Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. *Colección Documentos Técnicos*, (02). Recuperado de [http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa\\_Acogimiento%20Residencial.pdf](http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf).
- Carcelén, M. C. y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n2/v26n2a03.pdf>.
- Caride, J., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11.
- Collins, M., Spencer, R. y Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: formal and informal connections. *Child Welfare*, 89(1), 125-143. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20565016>.
- Fundación Tomillo. (s.f.). *Transición a la autonomía de jóvenes extutelados*. Recuperado de [http://www.tomillo.org/v\\_portal/apartados/apartado.asp?te=476](http://www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp?te=476).
- García, J. y García, M. (2013). Intervención socioeducativa y valores sociales. En Melendro, M. y Rodríguez, A. (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. (67-84). Madrid: UNED.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97-116. Recuperado de [http://Dialnet-ElAnálisisDeLasFortalezasPsicologicasEnLaAdolescencia-3445211\(1\).pdf](http://Dialnet-ElAnálisisDeLasFortalezasPsicologicasEnLaAdolescencia-3445211(1).pdf).
- Goyette, M. (2006). Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'état: quelles interventions?. *Sociétés et Jeunesses en Difficulté*, (2), 1-22. Recuperado de <http://sejed.revues.org/159#quotation>.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos en servicios sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 43-56. Recuperado de [http://www.uned.es/pedagogiasocial.Revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2017/03\\_goyette.pdf](http://www.uned.es/pedagogiasocial.Revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2017/03_goyette.pdf).
- Incaronato, M. (2010). Políticas de transición en América Latina. Prácticas facilitadoras del egreso de instituciones. *Precongreso Latinoamericano sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de <http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2010/09/Políticas-de-transición-en-america-Latina.pdf>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012a). *Proceso de énfasis de las instituciones en vulneración o adoptabilidad modalidad internado de atención especializada*. [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/DocumentoBaseEspecializacionesdeInstitucionesJunio22de2012.pdf>.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012b). *Proyecto de vida*. [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/PRESENTACION%20PROPUESTA%20-%20PROYECTO%20DE%20VIDA%20Oct%202017.pdf>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2013a). *Resolución 6464 de 2013 (agosto 9) por el cual se ordena la publicación del Manual Operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion\\_icbf\\_6464\\_2013.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_6464_2013.htm).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2013b). *Guía para el proceso de restablecimiento de derechos*. [webb]. Recuperado de [http://issuu.com/icbf/docs/nueva\\_guia\\_de\\_restablecimiento](http://issuu.com/icbf/docs/nueva_guia_de_restablecimiento).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2014). *Restablecimiento de derechos*. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas\\_intranet/Publicaciones2/PublicacionesInstitucionales/D.Proteccion/PARD%20NACIONAL%20OCTUBRE\\_2014.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas_intranet/Publicaciones2/PublicacionesInstitucionales/D.Proteccion/PARD%20NACIONAL%20OCTUBRE_2014.pdf).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2015). *Dirección de protección: restablecimiento de derechos. Corte a 31 de julio de 2015*. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/PARD/Tab/PARD%20NACIONAL%20JULIO\\_2015.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/PARD/Tab/PARD%20NACIONAL%20JULIO_2015.pdf).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2016). *Lineamiento técnico administrativo de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados. Aprobado mediante Resolución No. 1526 de 2016 (febrero 23)*. [webb]. Recuperado de [file:///D:/Contacts/Lineamiento%20ruta%20PARD%202015-01-2016%20\(1\).pdf](file:///D:/Contacts/Lineamiento%20ruta%20PARD%202015-01-2016%20(1).pdf).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2017). *Webb*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/bienestar/sistema-nacional>.
- Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15218/13339>.
- Melendro, M. (Dir.). (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, (356), 327-352. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042.
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En Melendro, M. y Rodríguez, A. (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Mínguez, C. (2004). Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 25-54. Recuperado de <http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=syfrm=1ysource=webycd=3yved=0CE0QFjCurl=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F14579>

49.dfyei=hQhWUfK5EZKo9gSv64GIAwyusg=AFQjCNFTigr3ivLkBebp8SeDE1z01xOSmAysig2  
=a\_74ASTAp1 knlA\_\_uuJRgybvm=bv.44442042,d.eWU.

- Monseny, M. y Úcar, X. (2012). Bases teóricas de la intervención socioeducativa de los técnicos de juventud. *Teoría de la Educación*, 24(1), 57-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3953599>.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>.
- Muñoz, C. (2004). *Pedagogía da vida cotidiana e participacao cidadá*. Sao Paulo: Ayuntamiento de Sao Paulo – Universidad de Sao Paulo – Instituto Paulo Freire. Recuperado de <http://cesarmunoz.org/cesar/index.php/libros/2-pedagogia-de-la-vida-cotidiana-y-p-articpacion-ciudadana>.
- Oliveira, A. (2015). Affiliation, identity and competence: a route towards the inclusion of at risk youth. En Carneiro, R. (Ed.). *Youth, offense and well – being, can science enlighten policy?*.(255 – 272). Lisboa: Universidad Católica Portuguesa.
- Opción3. (s.f.). *Apoyo social y prelaboral a adolescentes y jóvenes*. Recuperado de [http://opcion3.es/?page\\_id=614](http://opcion3.es/?page_id=614).
- Quiroga, E. y Del Río, M. (2010). Educación inclusiva: los aportes de la pedagogía social a sujetos en contexto de encierro. Congreso Iberoamericano de Salud, Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Tucumán.
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas Oliva, A. *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED.
- Pinto, G. (2012). Algunas reflexiones sobre el marco normativo del derecho de los adolescentes bajo cuidado institucional a su formación y preparación para el egreso a una vida autónoma. En FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. (31-40). Recuperado de [http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Noticias/Transicion\\_Del\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_%20a\\_la\\_autonomia.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf).
- Quiroga, E. y Del Río, M. (2010). Educación inclusiva: los aportes de la pedagogía social a sujetos en contexto de encierro. *Congreso Iberoamericano de Salud, Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Tucumán*. Recuperado de [http://new.pensamientopenal.com.ar/sites/default/files/2012/03/situacion04\\_0.pdf](http://new.pensamientopenal.com.ar/sites/default/files/2012/03/situacion04_0.pdf).
- Riaño, A. M. y Merino, R. (2011). Integración y rehabilitación laboral en la diversidad. En Gento, S., Riaño, A. M. y Merino, R. *Integración y rehabilitación laboral en la diversidad*. Madrid: UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:editorial-Estudiosdelauned-0133105EU01L01>.

- República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 (noviembre 8) por el cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortallCBF/Especiales/SRPA/ClyA-Ley-1098-de-2006.pdf>.
- Ronda, L. (2012). El educador social ética y práctica profesional. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. y Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015-1023. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>.
- Storø, J. (2012). Apoyar a los jóvenes institucionalizados en la transición hacia la autonomía. En Asociación Civil Doncel. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. Recuperado de [http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Noticias/Transicion\\_Del\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_%20a\\_la\\_autonomia.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf). 13-21.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. Barcelona: UOC (Universitat Oberta de Catalunya)
- Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 21-47. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/).
- Úcar, X. (2004). *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. Barcelona: Universidad Autónoma. Recuperado de [www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/X\\_Ucar.PDF](http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/X_Ucar.PDF)
- Vaquero, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/116373/Tevt2de2.pdf?sequence=15>
- Villa, A. (2015). Jóvenes extutelados: el reto de emanciparse hoy. *Debats Catalunya Social. Propuestas desde el Tercer Sector*, (41), 1-36. Recuperado de [http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier\\_jovenes\\_extutelados.\\_el\\_reto\\_de\\_emanciparse\\_hoy\\_dia\\_0.pdf](http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_jovenes_extutelados._el_reto_de_emanciparse_hoy_dia_0.pdf).
- Zamora, S. y Ferrer, V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición para la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *RES - Revista de Educación Social*, (17), 1-14. Recuperado de [http://www.eduso.net/res/pdf/17/extut\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/extut_res_17.pdf).