

Abriendo Caminos

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.*

Prólogo

Resulta para mi muy halagador tener a mi cargo la tarea de reseñar lo que implicó vivir de cerca el proceso de práctica de los autores, al mismo tiempo que me es muy grato volver a recordar desde el comienzo, cómo se fue construyendo el camino.

Encontrarme con la noticia de que la Residencia se convertiría en centro de práctica, me llenó de alegría, y al mismo tiempo, supe que implicaría un desafío importante tratándose de una institución cerrada y que, de manera incipiente, comenzaba a abrir sus puertas a nuevos actores.

Sin dudas, contaba con la certeza de saber que la posibilidad de compartir el espacio de trabajo con nuevos compañeros permitiría una apertura, una instancia que seguro ayudaría a repensar viejos y nuevos problemas, contando diferentes puntos de vista. Desde esa perspectiva, la experiencia involucraría momentos de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.

Más allá de las ventajas para el espacio de trabajo, la llegada de los estudiantes generó el acercamiento de nuevos actores en la atención de las problemáticas de niñez, mediante la participación de la universidad, pudiendo avanzar en la construcción de uno de los pilares del nuevo paradigma de niñez: la corresponsabilidad en la atención de las problemáticas de la infancia - adolescencia.

Seguramente, los primeros encuentros con los estudiantes, realizados en el marco de las indagaciones iniciales, reflejaron parte de la queja y la catarsis a la que apelábamos los profesionales del programa de Medidas Excepcionales, casi como de manera automática al encontrarnos con actores que desconocían lo que adentro sucedía. Es que el contexto de transición a un nuevo paradigma de niñez, por más conquista que produzca, es también el pasaje a lo desconocido, y lo nuevo siempre genera temores y ansiedades.

Desde hace dos años, momento en que comenzaron a edificarse las primeras modificaciones en la estructura de atención a la problemática de niñez, los profesionales de la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia, convivimos con la incertidumbre cotidiana que se desprende de la improvisación de los funcionarios que tienen a su cargo la adecuación de los dispositivos estatales de atención, lo que se agrava en las instituciones públicas que, de por sí, viven con la incertidumbre vinculada a cambios políticos y estilos de gestión.

A esto se suma la transición a un nuevo paradigma que nos interpela como profesión. El cambio de lógica implica redefinir nuestra tarea como operadores de la política pública de infancia, como profesionales, pero antes que nada como adultos que tenemos a nuestro cargo la definición del futuro de niñas, niños y adolescentes, que, en el caso específico de nuestro

contexto de trabajo en las residencias de prevención, ya ingresan con trayectorias de vida signadas por el daño.

La lógica que establece el nuevo ordenamiento legal define nuevas responsabilidades que exigen asumirse de manera conjunta, socializando la responsabilidad sobre la infancia-adolescencia, en donde la sociedad y la comunidad en su conjunto toman el compromiso de construir de manera participativa, el sistema de protección de derechos, acorde a los nuevos dispositivos legales. Esto forja no sólo cambios a nivel de los dispositivos de atención, sino, y especialmente, a nivel cultural, que requerirá tiempo para poder instalarse efectivamente a nivel social.

Mientras tanto, el contexto de transición será un atravesamiento que marcará los recorridos.

Entre la vieja estructura del Patronato, instalada sobre la lógica del control social y el disciplinamiento, somos testigos también del surgimiento de los nuevos dispositivos que asoman con toda su fragilidad producto de decisiones apresuradas y con escaso sustento de teorías con asiento en nuestra realidad latinoamericana, pues uno de los principales cuestionamientos a los lineamientos que “se bajan” es la poca relación que existe entre éstos y el contexto local. Son bastante conocidos los nefastos resultados que surgen como consecuencia de apelar a recetas mágicas, que funcionan muy bien en otros países, pero que resultan verdaderos fracasos si se aplican sin las necesarias redefiniciones acordes a la realidad local.

Como mencioné con anterioridad, la transición será el eje que vertebrará los análisis en este campo.

En la residencia Quisquizacate, lugar que seleccionaron los autores para realizar su práctica, se vive también esta compleja convivencia de los dos paradigmas opuestos: la lógica hegemónica que subyace ligada al disciplinamiento y al control, se entrecruza con nuevas lógicas que emergen de la mano del nuevo paradigma de niñez, más ligado a la restitución y protección de derechos, dentro de una lógica socio-educativa. A ello se suma que, en el marco de la adecuación a la nueva legislación, existe una redefinición de roles, funciones, y marcos de actuación que involucran a todo el personal de las residencias: educadoras sociales, responsables de gestión, y profesionales.

Sin dudas no es un escenario sencillo para empezar la primera experiencia profesional, pero tal vez ha sido la mejor manera de hacer evidente que el ejercicio profesional tiene lugar en un escenario de conflictos y caos. En este sentido, asumir el conflicto y la tensión como una constante de la intervención, es decir, en palabras de Malacalza, *pensar a la crisis como*

condición de pensamiento para el desarrollo de las estrategias de intervención, resulta fundamental, como así también constituye un punto de partida para concebir al conflicto como motor de cambio y de transformación. Esto me lleva a destacar la importancia que, especialmente en contextos turbulentos, tiene la dimensión política de nuestra práctica profesional. La práctica del Trabajo Social se sitúa en el campo político-ideológico, ya que en el escenario de intervención se refractan las tensiones e intereses de clases, en donde se definen fuerzas socio-políticas que luchan y disputan la construcción de proyectos societales diversos. Esta disyuntiva permanente entre reforzar con nuestra intervención profesional, los intereses del capital o de los sectores subalternos, requiere contar con claridad respecto a la direccionalidad de las mediaciones profesionales, pudiendo enmarcar las mismas, en determinados proyectos profesionales y societales.

Habiendo reseñado las principales características del escenario turbulento, retomo la experiencia para rescatar los pasajes más significativos del recorrido. Así las cosas, los autores aceptaron el desafío de abrir el camino en la Residencia Quisquizacate, y de poder acompañarme en distintos aspectos de la tarea que, muchas veces por la urgencia cotidiana, se posterga o se hace a medias. Me refiero al trabajo en la dimensión colectiva vinculado a los derechos de las niñas alojadas, el trabajo de reflexión sobre las prácticas de los adultos que acompañamos a las niñas, y la apertura de la residencia a la comunidad. Estas fueron las dimensiones de la demanda que fueron construyendo los estudiantes de manera participativa.

Caracterizados por el enorme compromiso y respeto por la tarea que asumieron, los estudiantes lograron generar, mediante los dispositivos implementados a lo largo del año, los primeros interrogantes en la tarea que los adultos –profesionales y educadoras sociales– desempeñamos en el ámbito de la residencia, ayudando a quebrar certezas, repensar objetivos y resignificar prácticas.

En relación al trabajo con las niñas, los dispositivos implementados contribuyeron a que ellas puedan descubrirse de modo diferente al aprendido y que, paulatinamente, puedan apropiarse de recursos y herramientas para organizarse, debatir, pensar, sentir, hacer, asumir, cuestionar, criticar; logrando rescatar en cada instancia y con cada actividad, la capacidad de imaginar y de crear caminos alternativos.

Sin dudas, no fue un recorrido sencillo, y en el trayecto, los caminantes se encontraron con algunos obstáculos que hicieron necesario redefinir el diseño de la estrategia. He sido testigo de los momentos de desencanto, de enojo y desorientación. Pero también los he acompañado en sus momentos de alegría durante el camino, al observar que es posible cambiar las cosas si se tiene claridad y perseverancia.

También he compartido la emoción de los momentos finales, llegar a la meta y mirar hacia atrás, ver el trayecto recorrido y encontrarse con los frutos del trabajo realizado, compartiendo la convicción de que no se equivocaron de camino al aceptar el desafío de abrazar esta querida profesión.

Lic. Cocha Florencia¹

¹ Trabajadora Social del Instituto Quisquizacate.

Prefacio

“El mundo del revés. La vida en los Institutos”, es el producto escrito de las prácticas y reflexiones de intervención pre profesional que desarrollamos como estudiantes de 5° año de Trabajo Social dentro de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, que se crea como órgano administrativo, a partir de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, para desarrollar políticas públicas que permitan dar cumplimiento a la misma.

Ingresamos en la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia, específicamente en el área de Medidas Excepcionales, que según el Art. 39 de dicha ley “son aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio. Tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias. Estas medidas son limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen”.

Estas medidas excepcionales vienen a reemplazar en Córdoba desde el 2007 a las viejas estructuras e instituciones implementadas por el sistema tutelar de la infancia denominado Patronato del Menor. Los niños, niñas y adolescentes que se encuentran bajo esta medida son alojados en “residencias” que, en esa antigua organización, se las definía como Instituto de menores del ámbito prevencional. Sin embargo esta “nueva” política se asienta sobre las formas instituidas reproduciendo en muchos casos viejos modos de hacer, pensar y sentir en torno a la niñez, y en consecuencia, su situación y aquello que el Estado garantiza en términos de derecho, siguen manteniendo bajo un nuevo nombre herencias del pasado difíciles de superar.

En uno de estos institutos, denominado actualmente Residencia Quisquizacate, que alberga a niñas de 8 a 14 años de edad, nosotros desplegamos nuestra intervención.

Los invitamos a compartir en profundidad nuestra experiencia y los aprendizajes construidos en ella, pero antes esbozamos escuetamente el contenido de los capítulos que dan forma a esta producción.

En el primer apartado, buscamos describir y analizar los procesos sociales, políticos y normativos que fueron estructurando la cuestión de la niñez y las políticas públicas referidas a la institucionalización de los niños y niñas en diferentes momentos históricos, señalando aquellos cambios ocurridos a lo largo del tiempo como así también su persistencia.

En el segundo apartado, nos centramos en el análisis del escenario institucional, sus

actores y la vida cotidiana en el instituto, contextualizándolo dentro de las líneas de acción y objetivos de la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia.

En tercer lugar, nos detendremos a pensar y hacer visible la vida de las niñas en el instituto, sus relaciones, representaciones y la construcción de su identidad social, de género, en la situación de encierro, como niñas institucionalizadas en Quisquizacate.

En el cuarto apartado, presentamos nuestra estrategia de intervención, desplegada en el escenario particular, cuáles fueron los objetivos que deseamos alcanzar en este proceso y desde donde o con qué criterios los delimitamos, a partir de la construcción del objeto de intervención. También cuáles fueron los obstáculos, dificultades, críticas y análisis que nos llevaron a repensar la estrategia, adecuarla y modificarla.

En quinto lugar, presentamos algunas reflexiones éticas que se suscitaron en nuestro proceso de intervención, que nos condujeron a profundos debates y a definir posicionamientos.

Y en el último apartado exponemos diversas apreciaciones de la experiencia de intervención, evaluamos los pasos realizados planteando nuevos interrogantes y desafíos sin pretender cerrar ni concluir con certidumbres o verdades absolutas, sino por el contrario abrir un espacio para debatir, para pensar, construir, preguntar, arrojando luz sobre las diversas realidades que viven cotidianamente los niños y niñas en las “Residencias del Estado”.

Consideramos pertinente resaltar, que nuestro escrito² quiere ser no sólo un reflejo de nuestro proceso de intervención y el camino que como estudiantes hicimos, sino también palabras que nos inviten a reflexionar, a repensar en nuestros discursos, en las prácticas, en las políticas públicas que se despliegan en torno a la niñez. Esperamos contribuir a abrir caminos, a encender luces en esta etapa de transición, a enriquecer teóricamente el campo de las ciencias sociales en general y del Trabajo Social en particular, a llenar de incertidumbres, dudas y preguntas.

Ahora si podemos comenzar a recorrer el camino transitado, teniendo esta frase presente: *“No acepten lo habitual como cosa natural pues en tiempos de desorden, de confusión generalizada, de arbitrariedades conscientes, de humanidad deshumanizada, **nada debe parecer imposible de cambiar**”* (Bertolt, Brecht; 2008).

² Cabe destacar que a lo largo de este escrito recuperamos la voz de los sujetos y actores con los cuales intervenimos y nuestras propias reflexiones explicitadas en los registros que desarrollamos en cada acción (encuentros, entrevistas, recorridos barriales) durante el proceso de prácticas pre profesionales.

CAPÍTULO 1

Las huellas que otros dejaron... y las que empezamos a pisar

Al andar se hace camino

Y al volver la vista atrás

Se ve la senda que nunca

Se ha de volver a pisar.

1.1. El camino recorrido. El surgimiento de “los institutos” en Argentina

1.1.1. Apertura

Antes de adentrarnos y detenernos en nuestro escenario particular de intervención, consideramos oportuno y pertinente, comenzar el recorrido mirando la senda que otros hicieron y las huellas que dejaron, como así también las que en el presente se empezaron a dibujar.

A razón de ello partimos desde la perspectiva de la complejidad para mirar al objeto en su entorno, ubicarlo en su contexto para que adquiriera sentido; por la necesidad de conocer a través del enfoque de la totalidad y la organización, superando la reducción de lo complejo a lo simple; para pensar dialógicamente que consiste en poner ideas juntas, nociones y categorías que el pensamiento divisor y simplificador opuso o redujo; para enfrentar las incertidumbres que hoy se instalan dentro de nuestro propio cerebro, en lo epistemológico y en la acción humana. (Quintela, Mabel y Machado, Carlos; 1992)

Por eso a lo largo de este capítulo, realizaremos una revisión de las diferentes formas de atención a la niñez en Argentina hasta llegar a la actualidad del escenario en el que intervenimos, reconociendo los distintos paradigmas que han atravesado la construcción y protección de la misma.

Porque no podemos hablar de niñez (como si fuese una) sino de niñeces³, porque consideramos a la misma como una construcción social que varía en los distintos momentos históricos, en los diferentes lugares geográficos, culturas y clases sociales. En base a esta concepción realizamos este apartado: la construcción de la niñez en las distintas etapas de la historia de nuestro país.

1.1.2. Los inicios de las políticas de niñez en Argentina

Comenzar a revisar en la historia el lugar que se le asigna a la niñez, implica remontarnos al pasado para intentar pensar en las construcciones presentes, por este motivo empezaremos nuestra exploración desde el Virreinato del Río de La Plata.

³ El término niñeces, es resultado de reflexiones nuestras como estudiantes en torno a las formas de nominación que decidimos utilizar para hablar de la niñez. Porque optamos por no hablar de “menor o chico”, ya que estos términos contrastan a “mayor o grande”, ubicando a los niños en un lugar de desprotección y vulnerabilidad absoluta, donde los grandes aparecen como los protectores. Tampoco quisimos hablar de “infancia”, porque etimológicamente deviene del latín “infantia” que significa incapacidad de hablar, y para nosotros los niños tienen capacidad de comunicarse, lo demandan y pueden hacerlo porque es su derecho.

En 1776, se produce un aumento de embarazos no deseados, debido a la llegada de soldados al territorio del Virreinato, con el consecuente incremento del abandono de los recién nacidos, quienes en la mayoría de los casos morían de hambre, frío o atropellados por un carruaje. Ante esta situación se crea la Casa Cuna, con el fin de proteger y amparar a los niños que se encontraban “expuestos”⁴ en las calles. La casa estaba a cargo de las Hermanas de la Santa Caridad pero reservándoles el superior gobierno de la institución a la autoridad virreinal. Con la creación de estas instituciones se construye el concepto de que los niños deben ser útiles a la sociedad que los cobijó, esta idea se expresa en la frase escrita en el libro de ingreso de la primera “expósito admitida” todo debe hacerse para el pueblo y nada para el niño. Aquí se funda la idea de minoridad en contraposición a la de niñez. (Fazzio, Adriana y Sokolovsky, Jorge; 2006).

Antes del siglo XVIII los niños y niñas eran considerados un adulto más y al mismo tiempo, un bien patrimonial, eran un capital de trabajo, así el trabajo de los niños comienza a naturalizarse y considerarse necesario que los mismos formasen parte del asalariado.

A partir de este siglo, la atracción por la niñez crece a la par del proceso de escolarización y la pedagogía, dando lugar a un nuevo discurso sobre la niñez, que es fuente de preocupaciones y proyecciones de la sociedad. Aparece un interés diferente que construye una concepción de niñez característica de la modernidad, es decir, la idea del niño, niña como futuro, como sujeto distinto al adulto, pero dependiente del cuidado de los “mayores”. (Fazzio, Adriana y Sokolovsky, Jorge; 2006). Desde este momento el trabajo infantil es negado y penalizado, ya que se considera al niño como recurso humano para el futuro.

“(…) los menores se inscriben como in-fantes, como sujetos privados de voz. El menor está sujeto, entonces, a una consignación forzada en la Sociedad de Beneficencia, su vida está atravesada por su utilidad a futuro.” (Costa y Gagliano, 2000).

Es así que ligado al proyecto de país, se amplió el acceso al sistema educativo a los ciudadanos, configurando a la escuela pública como medio de construcción de la identidad nacional. La escuela se convierte en el nuevo centro de socialización que impone la disciplina y ejerce control social en la niñez.

De esta manera, surge un paradigma que considera al niño como una “tabla rasa” al que hay que incorporarle los conocimientos para la vida adulta y son estos los que están dotados de poder, experiencia, saberes que el niño carece, y que deben transmitir; los adultos son superiores, “mayores”, mientras que los niños dependen y deben ser protegidos por estos.

⁴ A partir del término expuesto, puesto afuera, comienza a denominarse a estas instituciones Casas de Expósitos y a los niños se los nomina como Expósitos.

Es necesario destacar, que se asume a la niñez como una construcción social, pero absoluta y universal, no como una realidad en permanente tensión, diferente en cada momento histórico, lugar y cultura.

En relación a este nuevo paradigma, las casas cunas comenzaron a garantizar la educación y salud a los niños y niñas, y se cambia el apellido Expósito (nominación que se imponía a todos los niños que se institucionalizaban en la Casa de expósitos), por otros que impidan la estigmatización del niño.

En 1810 el Estado comienza a tomar injerencia en el asunto, disminuyendo las atribuciones de las instituciones de caridad, así se inician los primeros esbozos de Políticas Públicas sobre niñez.

En 1820 se crea la Sociedad de Beneficencia, a la cual el Estado le encomienda la tarea de cuidado de los niños e incluso su amamantamiento. Se establece que a los cuatro años el niño podía ir en guarda, pero en el caso en que no hubiese guarda el mismo tendría que trabajar, instituyendo que la Sociedad de Beneficencia “debe obrar con prudencia atendiendo el bien de los menores”. (Fazzio, Adriana y Sokolovsky, Jorge; 2006).

Recapitulando, hasta la década del 1880 las cuestiones de la niñez habían sido atendidas por diversas instituciones religiosas y privadas, ellas se hacían cargo de los “niños desamparados”. Hasta ese momento la niñez no era objeto de políticas estatales, ni había planificación de actividades dirigidas a la niñez, y “los menores delincuentes” seguían el mismo destino que los adultos.

Luego de este período, comienza a fortalecerse la concepción del niño como menor, objeto de tutela y represión para aquellos asuntos de peligro material o moral, creándose el Patronato de la Infancia en el año 1892. Es decir, son menores los niños que son institucionalizados por situación de vulnerabilidad, niños hijos de emigrantes que trabajan en la calle, los huérfanos, los gauchos llevados a los fortines, los canillitas, los adolescentes que participaban en reuniones anarquistas.

Nos parece importante detenernos a pensar que “Los niños no nacen menores. Se los hace menores. Y cada momento de la historia social Argentina tuvo un peculiar modo de minorizar a los niños.” (Costa y Gagliano, 2000).

Se amplía entonces la intervención judicial estatal con los juzgados de menores y junto a ello aparecen los hogares-escuela y las colonias agrícolas.

En 1900, el entonces presidente Roca, firma “las normas de admisión y rescate de niños de la Casa de Expósitos”, estableciendo que la internación debía renovarse (cada seis meses), dependiendo de la continuidad de las causas de ingreso de los niños, procurando

preservar la identidad del niño y el derecho a mantener el vínculo familiar. En este período se crea el Primer Instituto Nacional de Menores, quién alojaba a los “expósitos sanos”, siendo las causas de internación el ser hijo de madre soltera o empleada doméstica sin retiro.

Pocos años después el Presidente Roca (2ª Presidencia) firma el reglamento para la colocación y trato de Expósitos en poder de familias.

A estos cambios podemos visualizarlos en el siguiente cuadro:

Cantidad de niños colocados ⁵ (Silvia Duschatzky, 2000).				
Año	Totales	De la casa de huérfanos	De la casa de expósitos	Del asilo de huérfanos
1894	260 niños	1	250	9
1895	232 niños	2	219	11
1896	258 niños	6	233	19
1897	186 niños	6	167	13
1898	202 niños	13	178	11
1899	284 niños	17	251	16
1900	241 niños	4	224	13
1901	356 niños	9	328	19
1902	385 niños	3	366	17
1903	363 niños	5	346	11
1904	284 niños	7	277	-
Totales	3051	73	2839	139

En este momento histórico (caracterizado por la constitución del Estado Nación), por un lado, prolifera y se diversifica la atención estatal a niños especialmente a los “niños pobres”, iniciándose el auge de los institutos, hogares y asilos, que tenían como intención, no sólo proteger y tutelar a los niños en peligro moral o material, sino disciplinarlos para que asimilen la cultura nacional.

Por otro lado, la masa migratoria que había llegado al país (producto de la Primera Guerra Mundial y del auge del Modelo Agroexportador), se encontró con una falta de planificación urbana junto al incremento de la pobreza y la cantidad de personas excluidas del mercado de trabajo.

Se comienza a ver la “infancia abandonada” como un problema, se relacionaba de manera directa a los niños que vivían hacinados o en condiciones materiales deficientes con trabajos ilícitos e inmorales, esto hizo que las autoridades centren su atención en ello.

Otra de las preocupaciones se relacionaba a los trabajos lícitos pero en situación de

⁵ Fuente: Sociedad de Beneficencia de la Capital (1823 – 1904).

explotación que involucraban a niños y niñas. Los niños se desempeñaban en fábricas, en comercios como mensajeros o canillitas, las niñas como empleadas domésticas, costureras, etc.

Así el trabajo en la niñez comienza a verse como un problema que debía ser resuelto, lo que implicó no su eliminación, sino su regulación normativa definiendo las edades y condiciones laborales. De esta manera la Ley del Patronato del Menor visibiliza la articulación entre trabajo y control social, ya que los niños participaban políticamente, en reuniones o repartiendo diarios, en los partidos anarquistas y socialistas, los cuales funcionaban en la clandestinidad.

La familia y la escuela resultaron insuficientes para el control de sectores sociales entendidos como “peligrosos”, “marginales”. De esta manera, surge la necesidad de crear instituciones de “corrección de menores” y de elaborar leyes específicas para “la minoridad”.

Se divide así a la niñez “[...] una peligrosa, la de los sectores populares; una infancia en peligro, la de los sectores burgueses. Las prácticas de control y asistencia se ejercen sobre la primera, gobernadas por la noción de prevención; la educación y la prevención están destinadas a intervenir sobre la segunda [...]” (Costa y Gagliano, 2000)

Mientras la familia y la escuela ejercen el control a niños y adolescentes “normales”, el aislamiento e internación son necesarios para la socialización de los menores “anormales”. “Hay niños socializados en espacios institucionales regulares, familias y escuelas, y hay menores registrados en situación irregular, cuyos cuerpos y almas han de ser gobernados por servidores públicos. El menor como condición construida arroja al niño a una situación de inferioridad y subordinación, que el discurso de la protección termina por afianzar institucionalmente.” (Costa y Gagliano, 2000).

A través del “Patronato de Menores” el Estado se convierte en el tutor de aquellos menores de 21 años que quedan ubicados en “situación irregular”, reemplazando a la familia que no reúne condiciones materiales o morales para atender al niño. De esta manera no se cuestionan las causas sino que el problema se reduce a la conducta desviada del menor o la irregularidad del medio en que vive.

“Los niños que ingresaban al sistema tutelar de la Sociedad de Beneficencia o del Patronato provenían de familias que no reunían los requisitos de este modelo familiar – básicamente provenientes de los sectores populares – o eran hijos ilegítimos procedentes de vínculos por fuera de la estructura familiar legítima – correspondiente a sectores medios y altos de la sociedad, donde esos niños eran víctimas de un modelo familiar inflexible e inclemente y debían ser expulsados de la visibilidad social –. El sistema tutelar garantizaba el

rescate de estos niños y los ingresaba en circuitos paralelos de socialización que confluían en el imaginario conservador de un pueblo de menores.” (Costa y Gagliano, 2000).

El Estado no se pregunta si esta medida es la mejor para el desarrollo del niño y se culpabiliza fundamentalmente a las familias de la pobreza, de la cual él también es responsable (no en términos legales sino sociológicos) al apoyar y promover procesos sociales que reproducen y profundizan las desigualdades sociales, apoyando con sus políticas a unos pocos, la oligarquía terrateniente y la incipiente burguesía industrial.

A la educación se le atribuye un fin homogenizador, disciplinador y preventivo. Su objetivo es la adaptación y la escuela actúa como reproductora de la estratificación. Se considera al niño sin decisión y sin voz propia, su opinión no es válida y son los mayores los que deciden sobre lo que él necesita. La misma palabra menor lo estigmatiza disminuyéndolo, asimilándolo a incapaz.

En 1916, con la asunción de Yrigoyen se configura el Estado democrático liberal, ejerciendo un rol mediador en la conflictividad social. El yrigoyenismo junto a los sectores medios lucharon por la libertad política y la participación en el sistema, entrando en conflicto con la elite. En lo económico todo siguió igual, ya que permanecía el consenso sobre la bondad de la división internacional del trabajo.

En este contexto, en el año 1919 se sanciona la Ley 10.903 del Patronato del Estado (Ley Agote), cuyos motivos pueden leerse en “...las palabras del director de la Sección de Menores de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, Carlos de Arenaza, [que] se refieren a los motivos de la creación de los Tribunales de Menores: Por la salud física de la raza, por la salud moral, por el porvenir de nuevas generaciones, por la grandeza de la patria, es indispensable cuidar de la cosecha humana y prestar a la infancia la atención que se merece... El gobierno y la sociedad argentina han dado repetidas pruebas de lo que los preocupa, la solución de este problema con la promulgación de la Ley 10.903, creando estos Tribunales de Menores, la habilitación de la Alcaldía de Menores como casa de observación y clasificación médico-psicológica de la infancia abandonada y delincuente.”(Otero, María Federica; 1994)

Pese a ello, cabe destacar que la legislación sancionada implicó la negación de todas las garantías jurídicas del niño, ya que no distinguía ni en lo conceptual ni en lo práctico las diversas realidades de cada niño. Las leyes del Patronato estaban basadas en el poder discrecional de disposición que tiene el juez que es a su vez representante, guardador, defensor y juzgador, sin límites ni condicionantes. Se victimiza y estigmatiza a la niñez, discriminando entre niños de distintas clases sociales categorizando a algunos como niños y a otros como menores, judicializando los conflictos socio-económicos. Asimismo la Ley

promovió la creación de institutos asistenciales, penales, psiquiátricos, terapéuticos para los niños, niñas y adolescentes separándolos de su ámbito familiar. La institucionalización se convirtió en la acción válida para resolver las cuestiones de la niñez.

Las políticas sociales se caracterizan por judicializar la problemática de la niñez, las instituciones son clínicas y punitivas. Mediante el principio de “peligro material o moral” el juez puede disponer del niño, además se homologa la delincuencia del adulto con la del niño o adolescente, sin tener en cuenta que para caratular un hecho como delito, es necesario que la persona haya desarrollado un proceso completo de socialización y tenga responsabilidad plena sobre sus actos.

Podemos decir que esta es la primera etapa de la denominada doctrina de la situación irregular, donde el tratamiento o protección del niño tiene un carácter netamente asistencial y la corrección física y moral constituye el instrumento para los niños no adaptados al sistema.

La ley consolidó un nuevo paradigma jurídico, social, ideológico y cultural, e institucionalizó la práctica del encierro masivo de niños por causas sociales y de manera arbitraria, de acuerdo a quién definiese “situaciones de abandono, peligro material o moral”. Por medio de la institucionalización (sumado a que se elegían lugares alejados de las urbes para la construcción de los “institutos”), se comenzaba a hacer realidad que “todo lo que no se ve o está oculto no existe”.

1.1.3. Continuando el camino marcado. Desde 1930 hasta 1980

A partir de 1930, y atravesando el país por dos golpes de Estado (1930 y 1943), se empieza a gestar un nuevo modelo socioeconómico y político, encabezado por el peronismo y coadyuvado por la crisis mundial del '30, que permitió reemplazar el modelo agroexportador por uno basado en la industrialización, en el marco de un proceso de sustitución de importaciones. El Estado pasa a convertirse en garante de derechos sociales, por medio de la intervención en forma de prestaciones sociales, distribución del producto nacional y dirección económica. Esta nueva articulación Estado-sociedad se basó en la participación ampliada de nuevos sectores, es decir, frente a la cuestión social se comienzan a buscar nuevas formas de intervenir.

Esta es la segunda etapa de la doctrina de la situación irregular, que tuvo sus orígenes en la crisis de 1930 y su auge en nuestro país a partir de 1940, con la implementación de fuertes políticas públicas de distribución de los recursos.

Las políticas asistenciales dirigidas a la niñez continuaban siendo inconsistentes. Se

crea en 1931 el “Patronato Nacional de Menores” bajo la órbita del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con el objetivo de garantizar la tutela estatal y la organización de los establecimientos y hogares para atender los problemas de la niñez, que como planteamos en párrafos anteriores era, sin lugar a dudas, la pobreza. “El sentido común político y social nomina judicialmente a la pobreza, recluyendo a los niños pobres al ámbito de la tutela estatal. La definición de la situación irregular encubrió discursivamente la situación real de pobreza.” (Costa y Gagliano, 2000).

Es por ello que a esta nueva institución se le adjudica la administración de “los establecimientos tutelares que dependen del gobierno nacional; proyectar planes para la edificación de nuevas instituciones en Capital Federal, provincias y territorios nacionales; proponer medidas administrativas o legislativas para la protección de los menores; presentar reglamentaciones o leyes para que los establecimientos oficiales, que tienen a su cargo a menores de ambos sexos, pasen a depender directamente de la Comisión Honoraria (correspondiente al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública) con el fin de “coordinar y unificar su acción”; y participar y controlar la colocación de menores huérfanos o abandonados en instituciones particulares cuando los establecimientos dependientes del Patronato no puedan encargarse de ellos. Para el cumplimiento de todas estas funciones, el Patronato Nacional de Menores posee la facultad de actuar en forma conjunta con los Jueces y Defensores de Menores, así como con los patronatos provinciales y las instituciones privadas que se ocupan de la asistencia a la infancia”.(Giménez, Paola Emilce; 2009)

De esta manera, el Estado se hacía responsable de proteger a los que eran catalogados como “menores huérfanos, abandonados, transgresores de la ley o de conducta incorregible provenientes de familias indigentes o inmorales”. Cabe destacar que para institucionalizar a los niños en algunos de los establecimientos del Patronato Nacional de Menores, no se distinguía entre aquellos “menores abandonados y menores delincuentes”, sino que los criterios para elegir su destino eran de normalidad y anormalidad basándose en el estudio médico, psicológico y pedagógico de cada uno de los niños.

En esta etapa repercuten en el país ideas provenientes de la criminología positivista, la medicina legal, el derecho penal y la psiquiatría, las cuales sostenían que los niños abandonados y desvalidos eran un peligro, ya que se convertirían en futuros criminales.

No obstante en 1936, las atribuciones del Patronato Nacional de Menores se ven reducidas con la sanción de la Ley 12.341, que crea la Dirección de Maternidad e Infancia dependiente del Departamento Nacional de Higiene, que tiene como finalidad determinar políticas de protección a la madre y traslada y somete asuntos de índole judicial al campo de

la salud, debido a que posee las atribuciones para supervisar la asistencia y defensa del niño en cualquier institución que lo proteja.

Esta superposición de competencias sobre la “infancia abandonada y delincuente”, sumado a los límites que encuentra el Patronato con la sanción de leyes provinciales, más la falta de presupuesto que permita extender sus funciones, plantea la necesidad de unificar y coordinar las políticas. Es por esta razón que en los últimos meses de 1944, bajo el gobierno de Farrell, se establece que todas las cuestiones referidas a la beneficencia y asistencia social deben pasar a ser administradas por la Secretaría de Trabajo y Previsión, presidida por Juan Domingo Perón. Consecuentemente el Patronato Nacional de Menores queda sujeto a este organismo.

En este contexto llega el gobierno peronista a continuar con las formas institucionales ya existentes, pero imprimiéndole un sello propio relacionado a los beneficios sociales y los programas asistenciales que caracterizaron esa conducción política, que decidió iniciar un camino de distribución de la riqueza.

Bajo el lema peronista “los únicos privilegiados son los niños” desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, se comenzó a reorganizar el Estado transfiriendo todas las instituciones de la Sociedad de Beneficencia a manos de este, pasando la asistencia de la actividad semi-privada a la responsabilidad del Estado. (Fazzio, Adriana y Sokolovsky, Jorge; 2006).

Eva Duarte de Perón, a través de la Fundación Eva Perón, fortaleció la acción estatal en las áreas de salud, vivienda, atención médico-social a la niñez y la adolescencia.

En 1946 se crea la Dirección de Menores dependiente de la Dirección Nacional de Asistencia Social, que a su vez era una rama del Ministerio de Trabajo y Previsión. Incorporó todos los establecimientos de “menores” que se hallaban en la égida de diversas Comisiones y Ministerios, como también los pertenecientes a la Sociedad de Beneficencia de la capital y otras entidades privadas. Aunque estas no fueron condiciones suficientes para cambiar la concepción de “la infancia abandonada y delincuente”, se logró incorporar la mirada del niño como sujeto de derechos.

Un grupo importante de políticas sociales que incidieron en la niñez en este período, fueron las de educación y salud. Las mismas eran financiadas desde rentas generales y ofrecidas sobre bases universales.

La primera, se caracterizó por la proliferación de diversas instituciones, variedad de responsabilidades jurisdiccionales y múltiples arreglos normativos; si bien, la educación estaba bajo las consignas de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, instalándose escuelas en todo el territorio del país antes del peronismo, fue en este período que se consolidó y maduró

como política social, llegando a todas las clases sociales y a todos los lugares, logrando altísimos niveles de alfabetización. Esto implicó la inclusión de todos los niños al sistema educativo y, al mismo tiempo, la formación técnica, ya que se impulsaron las escuelas técnicas en este período. (Lo Vuolo, Barbeito, Enriquez; 2002)

La segunda, combinó el subsistema dependiente de las administraciones públicas Nacional, Provincial y Municipal (cobertura universal), y el de las obras sociales (seguro social). Se realizaron importantes acciones de prevención, como las campañas de vacunación y para combatir enfermedades endémicas. Esto permitió la ampliación de la cobertura y la inclusión de toda la población a la atención sanitaria, incidiendo en la disminución de la mortalidad infantil y en el aumento de la esperanza de vida.⁶

Si bien este período se caracterizó por el pleno empleo, la pobreza seguía estando presente, aunque en bajos índices, y era asistida por la Fundación Eva Perón en la que se privilegiaba a los niños y mujeres, pero no así a los hombres en edad productiva, estigmatizando a los mismos con la carátula de “vagos”.

Durante este período el trabajo en la niñez se redujo notablemente desapareciendo prácticamente como problema social, situación que se relaciona con el pleno empleo, el reconocimiento y garantía de los derechos sociales, y el lugar que tuvo el trabajo en la educación (formación para el trabajo, escuelas técnicas, universidad obrera).

La Fundación Eva Perón creó diversos institutos de educación en los que 8.726 niños fueron internados para su cuidado entre 1948 y 1950.

“En 1950, la Fundación concretó un plan de construcción de mil escuelas en el país, como así también escuelas agrícolas, escuelas talleres, jardines de infantes y maternales. La Ciudad infantil Amanda Allen y la Ciudad Estudiantil formaron parte del plan de acción educacional. La primera estaba destinada a niños de dos a siete años, huérfanos o niños que no podían ser atendidos por sus padres y, la segunda, a residencia de estudiantes del interior del país sin familia en Buenos Aires. En febrero de 1950 se puso en marcha el Plan de Turismo Infantil, que les hizo conocer a los niños paisajes del país, ignorados por ellos hasta entonces. Las colonias de vacaciones completaban el espectro. Los campeonatos infantiles y juveniles, que habían comenzado siendo de fútbol y terminaron incluyendo muchos otros deportes, fueron la ocasión para la revisión médica de más de 300 mil niños. El Hospital de Lactantes y Epidemiología Infantil y la Clínica de Recuperación Infantil de Terma de Reyes fueron concreciones de la Fundación en el ámbito de la salud infantil. La problemática del

⁶ La mortalidad infantil que era de 80,1 por mil en 1943 bajó a 66,5 por mil en 1953 y la esperanza de vida que era de 61,7 años en 1947 subió a 66,5 años en 1953. (Wikipedia La Enciclopedia Libre: http://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Domingo_Peron).

alojamiento transitorio de las mujeres fue encarada mediante la construcción y el mantenimiento de tres Hogares de Tránsito en Capital Federal, que hallaron su réplica en el interior.

En materia de salud, la Fundación construyó cuatro Policlínicos en Buenos Aires: el de Ezeiza y los de Avellaneda, Lanús y San Martín, así como también otros 4 en el interior del país. Amén de ello, la Fundación proveyó de modernos equipamientos a otras unidades hospitalarias. El Tren Sanitario Eva Perón, dotado de la más moderna aparatología, cumplía con la tarea de relevamiento y protección de la salud de las poblaciones más alejadas de los centros vitales.”⁷

En 1955 se produce la Revolución Libertadora y el cambio del régimen político, en donde la intervención del Estado se centra en el desarrollo y la modernidad, buscando bajo todos los medios desarmar el aparato político del modelo de bienestar, así se configura el Estado desarrollista.

Estas transformaciones en las relaciones Estado-Sociedad Civil, junto a las propuestas desarrollistas, marcan un corte severo en la tendencia de la política pública orientada a la niñez que coloca como mandato el retorno del niño a la familia. El Estado decide desprivilegiar a la niñez e invierte recursos y genera políticas de capacitación, salud, escolarización y desarrollo para el ingreso al trabajo, porque se buscaba un pueblo trabajador industrial, apto y capacitado para salir del sub-desarrollo.

No obstante, cabe destacar que con el General Aramburu en la Revolución Libertadora se incursionó en el campo de lo social con diversas medidas, como la creación del Consejo Nacional del Menor en 1956, que en el gobierno de Frondizi pasa a denominarse Consejo Nacional de Protección al Menor con la Ley 15.244.

A la par de estos acontecimientos nacionales, tiene lugar a nivel internacional un hecho crucial en relación a la niñez, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta, en una versión extendida, la Declaración de los Derechos del Niño en el año 1959, aunque no tuvo repercusión en la política Argentina.⁸

En la declaración, los cambios se ven reflejados en la denominación, ya que se deja de llamar “menores” a los “niños pobres” y se instituye la igualdad de todos los niños del mundo al constituirlos sujetos de derechos. Asimismo en su contenido niega el asistencialismo y mira al niño desde sus derechos y no desde su carencia.

⁷ Historia de la Fundación Eva Perón; Página web: www.fundacionevaperon.com.

⁸ La Declaración de los Derechos del Niño se realiza en Ginebra, el 23 de febrero en 1923 y es respaldada por la Asamblea General de la Sociedad de Naciones el 26 de noviembre de 1924. Es conocida comúnmente como Declaración de Ginebra.

En 1967, en un Estado burocrático autoritario, se promueven algunos cambios de las instituciones que atienden la niñez. Se crea la Secretaría de Promoción y Asistencia de la Comunidad en la esfera del Ministerio de Bienestar Social, con jurisdicción sobre el Consejo de Menores. Se dispone un organigrama para dicha Secretaría, en la cual una de sus direcciones generales, la de Asistencia Comunitaria, comprendería entre otros, los Servicios Nacionales de la Minoridad y de la Familia y la Mujer. Se proyectó una conducción centralizada y ejecución descentralizada, con autarquía financiera y mayor autoridad de los directores de establecimientos.

En 1970 se dispuso la fusión de los Servicios Nacionales a que se refiere el párrafo precedente, pues se consideró que el problema de la “minoridad” (niños pobres) no es ajeno, sino interdependiente del de la familia. Por último, en 1971 se creó la Subsecretaría de Estado del Menor y la Familia.

En el Gobierno de facto que se auto denominó “Proceso de Reorganización Nacional”, la "desaparición" fue la forma predominante a través de la cual se ejerció la represión política que dejó como saldo a 30.000 desaparecidos, entre ellos 500 niños, produciendo un quiebre en el sistema de parentesco, centenares de niños secuestrados y torturados con sus padres, o nacidos en los centros clandestinos de detención a donde fueron conducidas las jóvenes embarazadas, que fueron entregados como NN a desconocidos o apropiados por los represores. De esa manera los hicieron desaparecer al anular su identidad, privándolos de vivir con su legítima familia, de todos sus derechos y de su libertad.

En general en todos los países latinoamericanos, de la mano de la doctrina de seguridad nacional, se propaga la corriente denominada del peligrosismo, donde el tratamiento de los niños en conflicto con la ley penal, adquiere un fuerte contenido represivo y de exclusión física. Es así que este período se convierte en la tercera etapa de la doctrina de la situación irregular de la niñez.

Recapitulando, las concepciones, la legislación y las políticas, que se ponen en juego respecto de la niñez y la adolescencia en Argentina hasta este momento estuvieron inspiradas en el paradigma de la situación irregular, cuyas características se pueden resumir de la siguiente manera:

- “La situación irregular constituye una idea comprensiva, que incluye al abandono de los niños, a la no realización de sus derechos fundamentales y/o a la transgresión por parte de estos, de las normas penales;

- El juez que ejerce el denominado “Patronato de Menores”, tiene la potestad para intervenir en situaciones que deberían ser objeto de intervención de políticas sociales,

como por ejemplo el abandono o peligro material o moral;

- La restricción de derechos fundamentales y garantías procesales del niño o adolescente en situación irregular, como consecuencia de la priorización de la idea de protección o tutela.

- Concede al Juez unipersonal amplias facultades de decisión respecto a las medidas a tomar a favor del “menor”. Se critica especialmente la posibilidad de medidas que puedan ser ilimitadas temporalmente.

El niño, si bien se le atribuye la calidad de sujeto de derecho y por lo tanto personalidad jurídica desde esta concepción, al mismo tiempo se lo considera incapaz absoluto de hecho, hasta los catorce años, y desde ese momento y hasta la mayoría de edad (los veintiún años) incapaz de hecho relativo”. (Villagra, Ángel Esteban; 2009).⁹

1.1.4. En los albores de otro camino. Los '80 y los '90

Luego del último golpe de Estado y en el marco de la vuelta a la democracia, comienzan a surgir diversas transformaciones sociales que atañen a la niñez, como el lanzamiento del Plan Nacional de Alfabetización y el “Plan Alimentario Nacional” (PAN), que se hizo conocido por sus cajas o módulos que contenían alimentos no perecederos, como solución de emergencia para afrontar el hambre y la pobreza; el restablecimiento de la patria potestad compartida, mediante la sanción de la Ley 23.234¹⁰ y de la ley 23.515 de divorcio vincular¹¹.

⁹ La capacidad (jurídica) es la aptitud para ser titular de derechos y obligaciones; de ejercitar los primeros y contraer los segundos y comparecer a juicio por propio derecho. La capacidad de hecho se refiere al ejercicio de los derechos pero, en ciertos casos, la ley limita esa capacidad (incapacidad de hecho) y con el fin de proteger al incapaz, no le permite ejercer por sí mismo sus derechos y sólo le permite actuar por medio de su representante legal (padres, tutor, curador, etc.). La incapacidad de hecho relativa es cuando el sujeto tiene capacidad sólo para determinados actos que las leyes le autorizan a realizar.

¹⁰ La patria potestad compartida había sido establecida en 1949, mediante la reforma constitucional realizada ese año. La derogación de dichas reformas por proclama militar en 1956, y la ratificación de dicha derogación por la Convención Constituyente de 1957, restableció la desigualdad de la mujer frente al hombre por varias décadas más. En 1974 el Congreso volvió a establecer la patria potestad compartida, pero la presidenta María Estela Martínez de Perón vetó la ley. Básicamente los influyentes sectores conservadores en Argentina argumentaban que la unidad de la familia exige que uno de los cónyuges tenga "la última palabra", y que por razones culturales y tradicionales, resultaba razonable que esa facultad fuera atribuida por la ley al varón.

http://es.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%BAl_Alfons%C3%ADn#Patria_potestad_compartida

¹¹ En Argentina el primer proyecto de ley de divorcio vincular fue presentado en 1888 pero su tratamiento fue bloqueado sucesivamente por los sectores católicos y conservadores, pero a pesar de los frenos se convirtió en ley casi un siglo después. En 1954, el presidente Juan Domingo Perón en su etapa de enfrentamiento con la Iglesia Católica impulsó un proyecto que fue transformado en ley. Como represalia el Papa excomulgó a varios legisladores peronistas. El golpe de estado conocido como Revolución Libertadora derogó la ley en 1955. En 1984 Argentina era uno de los pocos países en el mundo en el que no existía el derecho al divorcio vincular; en ese momento existían 3.000.000 de personas, un 10% de la población, separadas de hecho, inhabilitadas para volver a casarse legalmente.

Sin embargo los esfuerzos por medio de programas de emergencia fracasaron, y la pobreza seguía aumentando a la par del incremento de la deuda externa y la inflación. En este momento aparece un nuevo modelo socio económico (iniciado en el último gobierno militar y profundizado, asentado por el menemismo), el neoliberalismo, como la única posibilidad de salvación.

Así, en 1990 se promulga el Decreto 1.606 a través del cual se crea el Concejo Nacional del Menor y la Familia, que permitió la implementación de los enunciados neoliberales en las políticas de niñez expresadas en la focalización de los programas, la tercerización de la asistencia y la institucionalización de niños. Sin embargo el presupuesto de éste se destinaba según lo que la justicia ordenara. Posteriormente el Consejo pasó a llamarse de la Niñez, Adolescencia y Familia y asistía a aquellos que se encontraban judicializados.

Paralelamente en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas convocó a la Cumbre Mundial a favor de la infancia para abordar la situación grave que vivían los niños y adolescentes en el mundo, a fin de asumir compromisos para mejorar las condiciones de vida. Esta asamblea dio origen a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) que por medio de las luchas de las asociaciones civiles sin fines de lucro, de sentido comunitario, con clara incidencia de protagonismo en actividades sociales de promoción de derechos y de protección de la niñez, lograron que bajo la presidencia de Menem nuestro Congreso Nacional la ratificara en 1990 como Ley 23.849 y posteriormente, en 1994 fue incorporada al Art. 75, Inc. 22 de la Constitución Nacional. Desde ese momento el Estado Argentino está obligado a definir las políticas públicas en relación al marco de dicha convención.

La Convención sobre los Derechos del Niño, fue el primer tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. Los principios fundamentales de esta son:

- ✓ Considera al niño como sujeto pleno de derechos.
- ✓ Se considera niño a la persona desde la concepción hasta los 18 años.
- ✓ Propone el interés superior del niño
- ✓ Principio de la no discriminación para una igualdad efectiva.
- ✓ Establece el compromiso del Estado de adoptar las medidas y políticas públicas necesarias para garantizar los derechos
- ✓ Establece la responsabilidad de los padres y la comunidad.
- ✓ Rescatan la importancia del Derecho al juego, esparcimiento y participación en

actividades culturales y artísticas.

✓ El objetivo es evitar la internación en instituciones ya que se lo considera dañino para los niños. *(Piotti, María Lidia; 2009)*

La CIDN durante 16 años en nuestro país coexistió con la Ley de Patronato, hecho que se evidenció en prácticas ilegítimas a la luz de la Convención.

La coexistencia legislativa de estas dos normativas, “Su presencia activa, en el ordenamiento jurídico, avala las políticas contradictorias que surgen del análisis de los distintos programas e instituciones que se encargan del tratamiento de los menores. Son, además, expresión de los diferentes paradigmas donde se construye la idea de infancia con su partición en niño menor, donde se sugiere una totalidad discursiva como efecto de sentido que encubre las diferencias e injusticias de las singularidades. Surge una tolerancia y convivencia pacífica de escuela para niños, institutos para menores y múltiples espacio híbridos que combinan sin derogar ambas infancias.” *(Costa y Gagliano, 2000)*.

Las políticas desplegadas por el Estado a lo largo de la década del '90, tuvieron como corolario una profundización de la desigualdad social, impactando fuertemente en la niñez, pero cabe destacar, como lo expresamos más arriba, que en el año 1994 se produce un avance en relación a la normativa respecto de la niñez, mediante la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Una de las grandes reformas fue la que se produjo en la educación, la que tuvo dos ejes, la descentralización del sistema educativo y la aplicación de la Ley Federal de Educación, ambos acentuados en un único propósito, la reducción del gasto social. Estas medidas afectaron fuertemente en la niñez, ya que disminuyó la matrícula, aumentaron las diferencias territoriales y sociales de calidad y rendimiento, se incrementó la repitencia y la deserción escolar, es decir, la educación como uno de los pilares del crecimiento, aprendizaje y socialización del niño estaba “temblando”. Sumado a ello, encontramos la pauperización de los docentes, por la disminución de sus salarios, lo que implicó el aumento de la conflictividad gremial, la pérdida de jornadas y reducción del ciclo lectivo. *(Lo Vuolo, Barbeito, Enriquez; 2002)*.

Otra reforma estuvo desplegada en el campo de la salud, la que se basó en distintos ejes como fueron la descentralización de los servicios, que produjo un aumento de la fragmentación del sistema y profundizó las disparidades territoriales; la promoción de los hospitales públicos de autogestión que segmentó la población asistida; la desregulación y asociación de las obras sociales con las entidades de medicinas pre-pagas que favorecieron la concentración y fragmentación del mercado; el Programa Médico Obligatorio que

universalizó hacia abajo el nivel de las prestaciones y la disminución del gasto social que se visualizó en el deterioro edilicio, escasez de insumos, como así también en la calidad de los servicios. Esta situación incidió en la niñez, especialmente de aquellos niños que no podían acceder fácilmente a la asistencia médica y sanitaria.

En este marco de reducción, achicamiento del Estado como garante de derechos sociales, comienza a aumentar la pobreza y con ello la situación de la niñez se torna más inquietante, así la inestabilidad estalla en el 2001, dando cuenta de todo un proceso de devastación.

Esta realidad la visualizamos en las cifras, mientras que los hogares bajo la línea de pobreza en 1991 eran 2.348.355 en el 2001 llegaron a ser 4.258.421 sólo en el Gran Buenos Aires y los hogares bajo la línea de indigencia pasaron de 330.117 a 1.479.579, siendo más del 50% de la población niños. Otro dato de preeminencia para dimensionar el aumento de la pobreza y la situación de la niñez es la tasa de desocupación, la cual pasó de un 0,6% en Octubre de 1991 a un 18,3% en Octubre de 2001 (INDEC; 2001).

Otro dato relevante a observar, es la inversión social y las políticas públicas destinadas a la niñez, más allá de la educación y la salud. En este período la focalización de la asistencia a los sectores más vulnerables, fue uno de los ejes constitutivos, que permitió, no sólo centrarse en las poblaciones “más pobres”, sino también disminuir el gasto social que implicaba mantener un sistema de derechos sociales sostenido sobre bases universales. Así se generó un modelo en el cuál “algunos” se encontraban en el medio, es decir, no cumplían con los requisitos necesarios para ser investidos con el título de “pobres” y recibir los “beneficios” de las políticas públicas, pero tampoco podían acceder y garantizar por sus propios medios sus derechos. Porque como expresa Rosanvallon (1995) “En tiempos de crisis, cuando los recursos son escasos y las necesidades importantes, es alta la tentación de centrar principalmente las prestaciones sobre los más necesitados”.

En esta realidad la niñez se encontraba indefensa, ya que si sus familias contaban con recursos sus derechos básicos (salud, educación, alimentación) podían ser garantizados, pero si no era así tenían que esperar la “benevolencia del Estado” o subsistir “como se pueda”, situación que se agrava a fines del 2001. En este momento vuelven los niños a ocupar el espacio público, pero con otro fin que no era el de jugar sino el de trabajar. A la par del incremento de niños que trabajan como “canillitas, cartoneros, limpiavidrios, etc.”, empiezan a aumentar los comedores comunitarios, las ollas populares como estrategia de supervivencia.

Sumado a ello, se fortaleció la criminalización de la pobreza como estrategia de seguridad, que concluía en la institucionalización de centenares de niños, no como una forma

de protección, sino como una manera en que el Estado demostraba a la sociedad que algo estaba haciendo “con esos niños peligrosos”. En este período hubo un aumento de niños que ingresaron a diversos “Institutos de Menores”, a decir verdad, no porque los niños fuesen “peligrosos”, sino porque eran pobres.

“Cabe preguntarse por el aumento del número de menores institucionalizados, así como por el aumento de los que están por cruzar la frontera y ser dejados en el sistema institucional de la minoridad. Según datos obtenidos en el Consejo Nacional del Menor y la Familia, serían 400.000 los niños que estarían en condición de entrar al sistema; los que están por caer. El sistema contiene a pocos, si comparamos a estos con los que están por fuera; el sistema institucional asiste a 5000 (datos estadísticos provistos por autoridades del Consejo Nacional del Menor y la Familia, 2000) y 400.000 rondan en sus adyacencias.” (Costa y Gagliano, 2000).

Podemos decir entonces, que la institucionalización está marcada en este período por diferentes factores, entre los cuales podemos destacar:

a) La extensión y profundización durante las últimas décadas de la marginación y exclusión social, dificultando a los grupos familiares garantizar el acceso de los niños a sus derechos;

b) La ausencia durante el mismo período de políticas públicas que brindaran apoyo a las familias en esas condiciones para que pudieran cumplir el rol primario de garantizar el acceso de niños, niñas y adolescentes a sus derechos;

c) La intervención de los organismos estatales del poder administrador y el poder judicial –con amparo en legislaciones de inspiración “tutelar”– respecto de esos niños, considerándolos objeto (y no sujetos de derecho), separándolos definitivamente de su medio familiar y comunitario y recurriendo no como último, sino como primer recurso a la “institucionalización”. (UNICEF; 2006)

Pero también en esta realidad la niñez se encontraba confusa, porque por un lado se había avanzado en el campo legal reconociendo a los niños como sujetos de derechos a través de la CIDN, pero por otro lado, a pesar de haber pasado casi una década no había una actualización normativa en leyes nacionales, provinciales y por lo tanto tampoco políticas estatales orientadas por este nuevo paradigma, el de la Protección Integral de los Derechos de la Niñez, Adolescencia, impulsada por organismos internacionales como las Naciones Unidas y UNICEF, y por distintas organizaciones de la sociedad civil¹². Es decir, convivían de manera

¹² Los artículos referidos al derecho a la identidad en la CIDN, son conocidos mundialmente con el nombre de artículos argentinos, gracias a la intervención del Estado Argentino y las Abuelas de Plaza de Mayo. La sanción de los artículos representa un importante avance, esto permitió, con mucha insistencia, que los

contradictoria y conflictiva dos visiones sobre la niñez.

1.1.5. Haciendo un camino diferente. Transición hacia un nuevo paradigma: La Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. La última década

En el año 2002, frente a un contexto con la mitad de las familias por debajo de la línea de pobreza y desnutrición de niños a lo largo del país, desde el Ministerio de Desarrollo Social se optó por asegurar el derecho a la alimentación, a través del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, asimismo lanzó el Plan Familias, que comprende acciones de protección, prevención, asistencia, acompañamiento y promoción, también pensiones no contributivas (pensión para madres de 7 hijos menores de 21 años), y de transferencia de dinero como el Programa Familias por la Inclusión Social.

Una vez atravesada la crisis, y con cierta estabilidad, las preocupaciones políticas emprendieron nuevos caminos, así salió nuevamente a la luz y con gran potencia, la necesidad de adecuar el marco normativo y avanzar sobre la visión de la Protección Integral de los Derechos de la Niñez, es decir, se reintegró como parte de la agenda política pública. Fue un debate en el que intervinieron los propios dirigentes políticos, los técnicos, los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil, que recién el 26 de octubre de 2005 permite poner en práctica los postulados de la CIDN sancionando la Ley Nacional 26.061 que apunta a crear un Sistema de Protección Integral de Derechos, conformado por una nueva institucionalidad para la niñez y la adolescencia que tiene su centro de aplicación en el Poder Ejecutivo y no en el poder judicial, como sucedía en el antiguo patronato.

Es decir, el paradigma de la protección integral se encuentra reflejado en la CIDN, ratificada por argentina en 1990 y adoptado con rango constitucional en 1994. Sin embargo su incorporación fue meramente formal, siendo insuficiente para cambiar y romper con la cultura del patronato instalada desde hacía años. Es recién en el 2005 y a partir de una incesante lucha de diversos sectores de la sociedad civil que instalaron en la agenda pública y profundizaron los debates relacionados a la problemática de la niñez, que se promulga la Ley 26.061 otorgando el marco jurídico necesario para la creación de las instituciones que permitan la aplicación de este enfoque.

La Ley 26.061 se caracteriza por:

profesionales que trabajaban en el Poder Judicial y la sociedad civil en general, “[...] no olviden que la categoría de sujetos jurídicos se inicia desde la más temprana edad. Con la participación de Abuelas en la Convención sobre los Derechos del Niño, se produce ‘una modificación del niño en lo jurídico porque de ser objeto pasa a ser sujeto’. Este artículo permitió el juzgamiento por apropiación de niños en la última dictadura militar (CONADI, 2007).

- Crear un sistema Integral de Protección Integral de Derechos.
- Poner en igualdad jurídica a los niños y adolescentes como sujetos activos de derechos con pleno ejercicio de los mismos.
- Definir la responsabilidad del Estado, la familia y la comunidad.
- Definir las políticas (universales e integradas) necesarias para su pleno desarrollo.
- Resolver un problema institucional e intersectorial por la superposición del Poder Judicial con el Ejecutivo.

De acuerdo a la misma, los organismos administrativos, dependientes del Poder Ejecutivo, deben diagramar planes y programas que apunten a evitar la institucionalización de niñas, niños y adolescentes y a efectivizar el egreso y el autovalimiento en los casos de niños que ya se encuentren institucionalizados. Asimismo tales programas, deben orientarse al fortalecimiento familiar y comunitario, siendo la prioridad el eficaz cumplimiento del derecho a la convivencia familiar. Sólo para casos excepcionales y como última instancia se autoriza la separación del niño de su grupo familiar.

Lo fundamental de este paradigma es la des-judicialización de los problemas sociales del niño, es decir, revierte la idea de que el juez sea el que tiene el poder sobre el niño determinando que solo se haga cargo de algunas cuestiones como el abandono, el maltrato, la adopción, privilegiando la opinión del niño y la de sus progenitores, para evitar de esta forma a la víctima una nueva victimización. (*Piotti, María Lidia; 2009*).

En relación a la metodología, intenta superar el circuito de institucionalización tutelar-represivo y aplicar al niño las garantías, otorgándole derecho a la opinión y a la asociación, coordinando las jurisdicciones a nivel municipal, provincial, nacional y de la sociedad civil. El juez asesorado por profesionales de distintas áreas, debe atender a los niños que hayan cometido delitos y el niño tiene derecho a la defensa que puede ejercer a través de un abogado. De esta forma se recurre a la institución total como última instancia, luego de que hayan fracasado medidas de integración familiar y educación. Entonces la institucionalización se aplicará cuando el delito atenta contra la vida pero no contra el patrimonio, con un fin educativo y con tiempo determinado, que deberá ser lo más breve posible y flexible ante cualquier alternativa mejor. (*Piotti, María Lidia; 2009*).

Sin embargo, “Esta travesía la recorren en la actualidad cientos de miles de niños pobres, que sin haber sido menor en su infancia, por su condición de pobreza sistémica pierden su condición de ciudadanos e irrumpen como sujetos del Estado en una posición próxima a la minoridad. Esto explica, incluso, que las historias de vida de los menores y de aquellos que recorren estos circuitos siempre contengan los mismos relatos: pobreza,

abandono, abuso, mendicidad, violencia, etc. Son palabras clave que delimitan el campo de la minoridad, en donde los nombres individuales pierden sentido.” (Costa y Gagliano, 2000).

En la legislación se remarca como objetivo principal el Interés Superior del Niño, máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley.

Por otra parte, se continúa sosteniendo que el trabajo infantil no debe legislarse, planteando que el lugar de los niños es la familia y la escuela para su socialización, para tal fin se sancionó en el año 2008 la Ley 26.390, que sumada a la ley de contrato de trabajo, refuerza la prohibición del trabajo de los niños y busca proteger el trabajo adolescente (elevando la edad mínima), aunque para su aplicación efectiva falte un largo camino por recorrer, de acciones y decisiones de diversos actores sociales y políticos.

Esta doctrina avanza al desplazar los problemas sociales desde el ámbito judicial al de las políticas sociales, donde el Estado adquiere responsabilidades para con los niños. Se puede hablar de cuatro tipos de políticas sociales: universales, derechos humanos para todos los niños; asistenciales, le corresponde al Estado garantizar la sobrevivencia de las familias que necesitan apoyo material; especiales, para aquellos que se encuentran en situación de calle, abandonados, maltratados, discapacitados; y garantistas, protegen a niños transgresores con conducta extralegal o criminalizados.

En cuanto a la familia establece una nueva concepción aumentando su participación en las decisiones y mejorando su posición en la agenda de políticas del Estado (promoción), capacitando a los padres, niños y jóvenes (educación), orientando a los padres en situaciones especiales con sus hijos, apoyando en aspectos materiales y económicos y protegiendo a las familias vulnerables. Este postulado comienza a hacerse visible a partir de diversos planes implementados, como es el “Plan Nacional Familias”, que incluye el “Plan Ahí-Ahí, en el lugar”, “Programa Familias por la inclusión social”, entre otros. (Ministerio de Desarrollo Social; 2010).

El Estado también debe garantizar la educación obligatoria y gratuita, se considera a la escuela como el lugar del niño y propone que éste debe ser educado en los derechos humanos universales, en este punto se ha avanzado por medio de la Asignación Universal por Hijo, ya que uno de sus requisitos es acreditar la concurrencia a establecimientos educativos públicos. Al mismo tiempo esta política promueve el derecho a la salud, ya que exige para su cobro cumplir con los controles sanitarios y la aplicación de las vacunas obligatorias. (ANSES; 2009)

En consonancia con los lineamientos generales de la nueva ley, el Gobierno Nacional

bajo la Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner ha dispuesto una herramienta innovadora para nuestra historia y para la región: la Asignación Básica Universal Familiar que consiste en una prestación monetaria no contributiva a trabajadores no registrados que ganen menos del salario mínimo, vital y móvil; a desocupados (que no perciban ninguna suma de dinero en concepto de Prestaciones Contributivas o no Contributivas); y a trabajadores del servicio doméstico (siempre que la suma de dinero percibida sea menor o igual al salario mínimo, vital y móvil).

Así como esta política, en este último período encontramos algunos hechos fundamentales que son objeto de discusión y conllevan la creación de políticas públicas que desarrollaremos en los apartados siguientes, deteniéndonos específicamente en el caso particular de un instituto de Córdoba.

1.2 Y en nuestros pagos ¿Cómo andamos? La situación en Córdoba

Con la sanción de la Ley Nacional 26.061 en el año 2005 queda derogada la Ley 10.903 de Patronato de Menores, que había permanecido por más de 80 años y que determinaba la competencia y criterios de actuación de los funcionarios judiciales. En consecuencia, el Tribunal Superior de Justicia de la Provincia de Córdoba, a través del Acuerdo Reglamentario N° 794, resolvió disponer que los tribunales inferiores con competencia en materia de menores prevencional, continúen su actuación judicial de conformidad a las competencias y atribuciones asignadas por la Ley 9.053, que resultan idénticas a las fijadas por la Ley Nacional de Patronato de Menores ya derogada.

Es por ello que dicha Acordada es inconstitucional al desconocer el orden jerárquico establecido por el artículo 31 de la Constitución Nacional y pasar por alto el principio de división de poderes, del que se deriva la competencia del Poder Legislativo para el dictado de normas procesales.

La Fundación Sur Argentina¹³ realizó una investigación acerca de la permanencia del paradigma del Patronato en la situación normativa de la Provincia de Córdoba y el impacto que tiene la CIDN y su aplicación en Argentina a través de la Ley Nacional 26.061.

La investigación señaló que la sanción en Octubre de 2002 de la Ley 9.053 de Protección Judicial del Niño y el Adolescente, que establece la protección judicial a los niños vulnerados en sus derechos para determinar las medidas tendientes a restablecerlos,

¹³ La Fundación Sur Argentina está dedicada específicamente a la promoción y defensa de los Derechos humanos de niños y adolescentes.

contradice a la CIDN. Considerando que esta ley se sanciona estando ya vigente la CIDN, se observa que no limita la competencia de los jueces de menores sino que les otorga el poder de decidir sobre la vida de los niños contradiciendo las disposiciones de la Convención. Tampoco se instaura un procedimiento administrativo para la adopción de medidas de protección integral de derechos. Por otro lado, dicha ley prevé la designación de oficio de un asesor letrado, pero en este proceso los padres o familiares no cuentan con un patrocinio jurídico eficaz y también es dificultoso el acceso de los niños a un abogado de confianza.

Fue en el 2007 cuando la legislatura de la Provincia de Córdoba sancionó la Ley 9.396, de adhesión a la Ley Nacional 26.061, en ella se crea la figura del Defensor del Niño, pero no se observan normas procesales para garantizar el acceso efectivo a los derechos reconocidos a nivel nacional y por consiguiente no alteró sustancialmente la condición jurídica de la niñez a nivel local y no se advirtieron cambios en las prácticas. Esto lo pudimos visibilizar en nuestras prácticas a partir de la voz de distintos actores que denuncian la primacía del poder del juez sobre la voz del niño y el tratamiento del mismo como un objeto:

“En sí misma no existe una ley penal juvenil sino que está en proyecto, la estamos elaborando, reformulando y luchando por ella. En términos generales el niño depende de la decisión del juez.”¹⁴

...“¿Qué pasa?” Pregunta la directora. Virginia responde: “Quiero que hable con el juez para que a mí no me trasladen, me quiero quedar con mi hermanita”.¹⁵

En ese mismo año, el poder ejecutivo de la provincia de Córdoba en el gobierno de Juan Schiaretti crea la Secretaría de Mujer, Niñez, Adolescencia y Familia (MUNAF)¹⁶ para desarrollar políticas públicas que permitan dar cumplimiento a la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños/as, y Adolescentes.

En Agosto del 2009, el gobernador estableció por Decreto N°1153/09 el “Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” en la provincia de Córdoba, por el cual la Secretaría MuNAF a través del Organismo de Protección de Derechos (OPD) y sus Unidades de Desarrollo Regional (UDER) se convierte en la autoridad de aplicación de la Ley 26.061 a nivel provincial.

Este Decreto estableció para hacer viable el Sistema de Protección Integral, la creación

¹⁴ Ver anexos “Entrevistas”, Entrevista realizada a Pablo Rivarola, el 1 de Diciembre de 2009

¹⁵ Ver anexos “Entrevistas”, Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Estados Unidos, el 8 de Septiembre de 2010.

¹⁶ A fines del año 2010 cambia su denominación a Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).

de una Comisión Interministerial, en la cual participan los ministerios de Salud, Educación, Desarrollo Social, Gobierno, e Industria, Comercio y Trabajo, quienes coordinados por la MuNAF se reúnen quincenalmente con el objeto de optimizar las acciones destinadas a la niñez en el territorio provincial.

Otros pasos importantes realizados para la promoción y defensa de los derechos de la niñez, fueron: la creación del Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia, el impulso y fortalecimiento de Consejos Locales de Niñez, y la creación de 11 Unidades de Desarrollo Regional de la MuNAF, distribuidas en el interior de la provincia, de manera de adecuar la gestión a las realidades y necesidades regionales.

Cabe destacar, que entre medio de los avances también resurgen las resistencias al cambio desde los distintos sectores y dependencias del Estado Provincial. Estas resistencias se constituyen en barreras para la aplicación de la Ley 26.061 y permiten que perdure la arcaica Ley de Patronato. Una de ellas se manifiesta en las acordadas realizadas por el Tribunal Superior de Justicia, quién busca permanecer con poderes que por la nueva ley les fueron quitados. Otra se expresa en las disputas sobre la letra de la Ley provincial, el sistema integral, el modo de conformación del Consejo de niñez en el que continúa primando el adultocentrismo y siguen permaneciendo sutilmente los rasgos del patronato.

1.2.1 En síntesis

A modo de síntesis, y también tratando de resaltar algunos aspectos de nuestra exposición, es que deseamos terminar este apartado poniendo sobre la mesa algunas consideraciones que nos permitirán continuar el camino.

Desde los inicios de nuestra historia como país, las políticas públicas en niñez estuvieron caracterizadas por el control social y claramente divididas: para los niños, salud y educación; para los menores, asistencia e institucionalización. Es decir, “Control social de todas las infancias hubo desde los orígenes de la fundación de nuestro país, pero la clasificación institucional de los sujetos infantiles en niños propiamente dichos (en posiciones de sujeto vinculadas a su condición de hijo de familia legítima y a su inscripción como alumno del sistema de educación pública nacional) y en menores (en posiciones de sujeto relacionadas con la carencia de familia, hogar, recursos o desamparo moral y a su condición de pupilo protegido por el Estado) es consecuencia directa de los dispositivos legales e institucionales desplegados en la propia constitución del Estado moderno en la Argentina.” (Costa y Gagliano, 2000).

El “menor” era y en muchos casos sigue siendo, en general, un niño pobre, carente de recursos materiales y simbólicos entre los cuales se destacan sus débiles, nulos o por lo menos conflictivos vínculos familiares. (Alonso y Bifarello; 2003).

“Antes y después de la Ley de Patronato de Menores, inscrita en las prácticas y costumbre sociales, la protección a la infancia se entendió como control sobre la misma.” (Costa y Gagliano, 2000).

Sin embargo en los últimos años asistimos a un desplazamiento desde las tradicionales políticas asistenciales y correctivas para el “menor”, hacia políticas integrales, con el acento en la promoción y la prevención para todos los niños, entendiendo al niño como sujeto de derechos.

Este proceso implica el pasaje de la consideración del niño como “menor” y por lo tanto objeto de compasión y represión, al niño y adolescente como sujeto de derechos.

El desafío de este paso es escapar “(...) al lenguaje del derecho que esconde la judicialización de la pobreza con la retórica de la protección.” (Costa y Gagliano, 2000).

La Convención de los Derechos del Niño, la Ley 26.061 cumplen un papel de bisagra entre esas dos visiones y por lo tanto formas de intervenir en la niñez.

Pero cabe destacar, que estamos todavía en el camino de la transición y que son necesarias acciones y decisiones para avanzar en el mismo, haciendo efectiva la ley para los niños y este es un compromiso que todos debemos asumir.

CAPÍTULO 2

Un paraje en el camino...

*Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse...*

2.1 Peregrinos andando. Delimitando el área de Intervención

2.1.1 Nuestra área de Intervención

La Secretaría de la Mujer, Niñez, Adolescencia y Familia en Córdoba define su misión en el desarrollo de políticas públicas, que generen las condiciones de aplicabilidad de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas/os y Adolescentes, con eje fundamental en la familia, teniendo en cuenta valores como la dignidad, la inclusión social, la equidad, la participación de la comunidad y el desarrollo local y regional.

Desde una perspectiva de trabajo basada en la articulación de sectores, la descentralización en la ejecución de acciones y presupuestos, y la transversalidad para el abordaje integral de problemáticas, la Secretaría cuenta con una estructura institucional compuesta por diferentes áreas:

- Subsecretaría de Niñez y Adolescencia.
- Subsecretaría de Familia.
- Subsecretaría de Adultos Mayores.
- Subsecretaría de Administración: facilita la ejecución de acciones de la Secretaría a través del empleo de los recursos. Bajo su órbita se encuentran: la Dirección de Infraestructura y Logística, Dirección de Administración, Dirección de Recursos Humanos y Dirección de Informática y Telecomunicaciones.
- Subsecretaría de Integración: Coordinación operativa de las UDER, Unidades de Desarrollo Regional.
 - Dirección de Coordinación Operativa y Capacitación.
 - Dirección de Prevención de la Violencia Familiar.
 - Dirección de Investigación y Comunicación: su fin es facilitar la articulación de áreas, construir la identidad comunicacional de la Secretaría y producir conocimiento sobre la problemática social que aborda.
- Oficina de Protección de Derechos (OPD). Organismo autónomo.

2.1.2 El lugar de partida

Nosotros ingresamos dentro de la Subsecretaría de Protección Integral de la Niñez y

Adolescencia¹⁷ que tiene como propósito desarrollar y ejecutar políticas de promoción, recuperación y fortalecimiento de los lazos familiares, comunitarios y sociales, bajo el paradigma que concibe a niños y jóvenes como sujetos activos de derechos.

La Subsecretaría posee como objetivos:

- Ejecutar una intervención institucional de protección integral, a través del diseño y ejecución de acciones de prevención y asistencia infanto-juvenil bajo la perspectiva de la inclusión social.
- Promover acciones hacia la sensibilización, reconocimiento y co-responsabilidad social de la protección integral de las niñas, niños y adolescentes.
- Formalizar instancias de abordaje preinstitucional, tendientes a evitar la institucionalización infanto-juvenil con otras alternativas que privilegian el entorno familiar.
- Propiciar procesos de desjudicialización y desinstitucionalización infanto-juvenil en situación de vulnerabilidad social.

Las líneas estratégicas de la Subsecretaría son:

- Promoción de Derechos.
- Oportunidades de desarrollo personal para Jóvenes.
- Niños y adolescentes bajo medidas excepcionales.
- Jóvenes en conflicto con la ley penal.

2.1.2.1 Dentro de la Subsecretaría

A nivel interno de la Subsecretaría nosotros intervenimos en Quisquizacate, una de “las Residencias para niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad” que se encuentran bajo una medida excepcional, que como su denominación lo indica, son acciones extraordinarias donde el Estado determina la desvinculación de las niñas con sus familias, cuando sea preciso conservar o restaurar el goce de los derechos vulnerados de las mismas o reparar sus consecuencias.

Cabe destacar que siguiendo los preceptos que la Ley 26.061 establece, la Subsecretaría de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia privilegia el acogimiento de niñas, niños y adolescentes vulnerados o en conflicto con la Ley Penal, dentro de su núcleo familiar o extenso, por sobre la protección estatal de los mismos a través de sus “residencias”.

¹⁷ Ver anexos. Conociendo a la SENAF.

No obstante, se propone garantizar y fortalecer un sistema de protección integral de prevención y asistencia que permita una pronta y oportuna restitución y reinserción familiar y social hacia una ampliación de derechos.

Para ello, define las líneas de acción¹⁸ para estas “residencias” del siguiente modo:

- Transformar a los institutos de protección Estatal en instituciones de tránsito, favoreciendo procesos intra e inter institucionales de restitución familiar y reinserción social, que privilegien el desarrollo del niño en su ámbito familiar.
- Formalizar una modalidad de abordaje de procesos y alternativas de egreso y externación de la población de niños y adolescentes, orientada por la articulación intersectorial, territorial, inter e intra-institucional y de transdisciplinariedad.
- Desarrollar un plan de capacitación y profesionalización permanente sobre los recursos humanos que trabajan con niños/as y adolescentes.
- Diseñar y ejecutar programas que brinden herramientas que aporten a la construcción de un proyecto de vida personal y ciudadano que parta de la propia identidad del niño/adolescente.

La institucionalización se produce cuando ha sido comprobada la amenaza o violación de derechos o cuando el interés superior del niño exija que no permanezca en el medio familiar; existiendo dos vías de institucionalización una judicial y otra administrativa (por la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia)¹⁹.

A partir de esta nueva política de desinstitucionalización que se realiza en el marco de la nueva ley, creemos que es necesario reflexionar como se está llevando a cabo en la provincia de Córdoba. Para ello presentamos algunos datos estadísticos que hacen visible cómo, en solo cuatro años, se produjo una notable disminución del número de niños institucionalizados, es decir, casi un 54% de niños han egresado de los institutos²⁰, un total de 363 niños hoy están con sus familias (entendiendo no sólo como familia a la de origen sino a la ampliada, sustituta, adoptiva, etc.).

Movimientos en residencias Capital- Interior²¹

¹⁸ Cabe destacar que tanto los objetivos como las líneas de acción en la realidad se encuentran en construcción, ya que estamos asistiendo a un proceso de transición de paradigmas.

¹⁹ Art. 40 de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, niños y adolescentes.

²⁰ Existen 10 instituciones en Córdoba Capital y 15 en el interior de la Provincia.

²¹ Datos tomados de estadísticas del área de medidas excepcionales de la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia de Córdoba.

VARIABLES	Egresos	Ingresos	Re-ingresos
Enero	18	23	12
Febrero	14	13	22
Marzo	31	20	42

Promedio de Presentes	
Años	Cantidad de N/A
2006	664
2007	637
2008	543
2009	411
2010	301

Cantidad de N/A asistidos en la Residencia Quisquizacate - Promedio				
AÑO	2006	2007	2008	2009
Cantidad de N/A en Quisquizacate	35	37	27	25
Cantidad de N/A en Córdoba Capital	397	367	315	236

Respecto de estos datos, pudimos identificar, que no sólo se han reconocido algunas de las alternativas a la institucionalización, sino que se están aprovechando con ciertas limitaciones.

No obstante, también observamos que a lo largo de este año (2010) han aumentado los casos por reingresos y a esto se le suman las dificultades para realizar seguimientos o trabajos con las familias. La pregunta sería ¿Por desinstitucionalizar, no se está dejando al niño en una situación de desprotección?

Si bien nos posicionamos en la desinstitucionalización, no creemos que debieran desaparecer los “Quisquizacate”, porque a pesar de sus debilidades, en muchos casos, es la única alternativa para muchos niños y niñas de la ciudad de Córdoba, que se encuentran en situación de vulneración de sus derechos.

Por otro lado, el cierre y las reestructuraciones que se han producido en los institutos, han generado innumerables conflictos que perjudican el trabajo, tanto de los equipos profesionales como el de las operadoras (encargadas del cuidado de niños y niñas en los institutos), quienes expresan:

“Las operadoras no están mal con ustedes, es una situación general, están llenas de incertidumbre, se cierran residencias, se despiden empleados de un día para el otro, los que están trabajan precarizados, si se pide cambio no los otorgan hasta que presentas carpeta médica, cambios de turnos, etc. Es una situación que genera malestar entre las operadoras...”²²

Nos parece oportuno reflexionar al respecto mediante una serie de interrogantes que nos planteamos en nuestra intervención y también que fueron expuestos por las niñas, en relación al desarrollo de sus vidas o de parte de sus vidas en estas instituciones.

Los institutos son un medio para la protección de los derechos de las niñas pero ¿No son al mismo tiempo un lugar de vulneración de derechos, como es el de vivir en familia? ¿Por qué son las niñas las que tienen que ser separadas de sus familias y vivir en institutos, cuando los que vulneraron sus derechos están afuera? ¿Por qué más allá de que existan otras opciones, como las familias sustitutas, las niñas tienen que seguir viviendo en los institutos? ¿Por qué la sociedad silencia y desconoce esta realidad? ¿Son las familias sustitutas una alternativa mejor?

Si bien reconocemos que se ha producido un importante avance en relación a la legislación, todavía estamos atravesando un proceso de transición, en donde queda mucho por hacer para la ciudadanía de los niños y la protección de sus derechos, pero para nosotros se torna relevante que los adultos, y en especial aquellos que deciden y crean políticas para la niñez, mantengan una relación horizontal y escuchen a los protagonistas que son los que conocen, sienten y vivencian esas definiciones que marcan sus vidas, para que los resultados realmente sean saltos cualitativos que permitan a los niños gozar de sus derechos y al mismo tiempo transformar nuestra mirada y cambiar como sociedad en la relación con ellos.

2.2 Conociendo el panorama. El Instituto Quisquizacate

2.2.1. Quisquizacate como institución

Comprender el escenario de una institución, implica realizar un análisis exhaustivo sobre las dinámicas de los sujetos, sus formas de relación, sus representaciones y necesidades en dicho espacio. El análisis es central si queremos modificar algún aspecto de la realidad

²² Ver anexos “Entrevistas”, Entrevista realizada a Florencia Cocha, el 18 de agosto de 2010.

cotidiana, donde los obstáculos dificultan el acceso a los recursos complicando u obstruyendo la resolución de las necesidades.

Pero antes de comenzar a exponer sobre Quisquizacate como institución, es necesario que explicitemos nuestro posicionamiento respecto a la forma de nombrar estas instituciones.

Desde la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia se nomina a estos lugares como Residencias, entendiendo por este término a aquellas instituciones destinadas a alojar, albergar con determinados fines (protección de los derechos) a un grupo de personas (niñas).

Por el contrario el término Instituto²³ (el cuál desde este momento será el utilizado en nuestro escrito para mencionar estas instituciones), refleja fidedignamente la realidad imperante en estos espacios y posicionarnos desde esta forma de nominar es hacer visible esa realidad, la vida cotidiana de las niñas, el juego de poder, las relaciones de autoridad, etc.; es asumir que un cambio de nombres no hace a un cambio institucional, ni cultural; posicionarnos así, es no ser cómplices de creer que las palabras no tienen peso.

Entonces nos preguntamos, ¿Es Quisquizacate una institución total? Entendiendo a este concepto como un “lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman Ervin, 1970).

Consideramos que Quisquizacate si es una institución total, por eso tomando los aportes de Goffman (1970), fundamentamos nuestro posicionamiento, ya que menciona como características de este tipo de instituciones, las mismas que nosotros hemos observado y desarrollaremos en las páginas siguientes, y son:

*Las dimensiones de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo una única autoridad.

*Las etapas de la actividad cotidiana de cada miembro de la institución total se llevan a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros miembros, a los que se da el mismo trato y de los que se requiere que hagan juntos las mismas cosas.

*Las actividades cotidianas están estrictamente programadas, se impone jerárquicamente, mediante un sistema de normas formales explícitas y un cuerpo administrativo.

Quisquizacate, es un instituto para niñas en situación de vulnerabilidad, que busca o enuncia como objetivo resguardar los derechos de las niñas, sin embargo en él también se

²³ Cabe destacar que éste término es utilizado por nosotros a partir de este apartado y a lo largo del documento, sin embargo en los registros aparecerá la categoría de residencias. Esto se debe a que la decisión de denominarlo instituto fue por medio de los profundos debates teóricos que generamos al finalizar el recorrido.

come, se juega, se hace la tarea, se socializa, se marcan pautas sociales, es decir, se reproducen social y cotidianamente los sujetos.

Los actores que interactúan cotidianamente en Quisquizacate son: las operadoras (quiénes trabajan de manera rotativa a lo largo de la semana), el equipo técnico (constituido por una Trabajadora Social y una Psicóloga), otros profesionales (asisten esporádicamente a la institución, por ejemplo el médico psiquiatra), las niñas, sus familiares (a través de las visitas) y los policías (que custodian el lugar durante la noche). Además quienes participan una vez por semana o quincenalmente: voluntarios y profesionales de programas del Estado, de la iglesia o de unidades académicas.

Siguiendo a Lucía Garay (1996), decimos que “Cada institución tiene sus fines y funciones que le son confiados. Funciones respecto a los individuos (instancia del sujeto), a sí misma (instancia propiamente institucional) y a la sociedad (instancia social) que la posibilita”. El instituto tiene una función respecto a las niñas, la de conservar o restaurar los derechos que les han sido vulnerados o reparar sus consecuencias; respecto a sí misma, la de garantizar todas las condiciones necesarias para dar cumplimiento a la primera función explicitada; y respecto a la sociedad, su función es la de proteger a las niñas, niños y/o adolescentes en situación de vulneración de sus derechos.

Los sujetos dentro de ella se mueven, posicionan y reproducen, pero generan una dinámica particular, de la cual se desprende la propia cultura organizacional²⁴ de la institución y que tiene que ver con una interpretación de la realidad, de los otros actores, de las situaciones, de la cotidianeidad de la institución y que es transmitida de diferentes maneras, por medio de valores, del lenguaje, de la historia, etc. Así el sujeto aparece en el espacio social mediado por instituciones que son a la vez internalizadas por el mismo.

2.2.2 Habitación y vivienda

El instituto se encuentra en Barrio Obrero, sector suroeste de la ciudad de Córdoba, sobre la calle Achával Rodríguez al 1770. Limita con los barrios Caseros, Quinta del Mirador, Santa Ana, Tranviarios y Alto Alberdi.

²⁴ Cultura organizacional: Conjunto de valores y presupuestos básicos expresados en elementos simbólicos, que en su capacidad de ordenar, atribuir significaciones, contribuir a la identidad organizacional, actúan como elementos de comunicación y consenso y como formas de ocultar e instrumentalizar las relaciones de dominación. (Fleury, Ed. ; 1989)

En el barrio las calles son de asfalto, poseen cordón cuneta, y cuentan con los servicios de luz, agua, y transporte. Este último servicio es prestado por la empresa Coniferal, a través de las líneas C7, C6, C2, C5.

Respecto al equipamiento comunitario encontramos dos plazas, la escuela primaria Estados Unidos, una iglesia Evangélica, un centro vecinal, dos iglesias católicas y una organización municipal, llamada “Barrio Adentro”.

En cuanto al edificio, presenta la característica de una casa de vivienda civil, haciendo referencia a su fachada. Quisquizacate es una “vieja” casa refaccionada, posee rejas, y un jardín al entrar, con algunas plantas. Los materiales de construcción son ladrillos, block revocados y pintados, aberturas de metal, pisos de cemento y mosaicos, etc. También cuenta con cuatro habitaciones, con camas para 24 personas, una cocina amplia, un patio, una sala de TV, tres baños, un depósito de mercadería, un comedor y una oficina para el equipo técnico y la encargada.

Refiriéndonos a los artefactos domésticos, la institución cuenta con: cocina, heladera amplia y calefón.

Al ingresar a Quisquizacate se observa una sala principal que comunica todas las entradas a las demás habitaciones y está ocupada por una mesa central, continuada por otra en donde se ubican diversas mesas en las cuales las niñas desayunan, almuerzan, meriendan, cenan, y realizan la mayor parte de las actividades diarias. En la primera sala se ubican frecuentemente las operadoras, lo que les permite tener una amplia visión de lo que hacen las niñas y su permanente vigilancia, funciona como un paneóptico.

En los laterales se encuentran la sala de TV, utilizada en algunas horas del día, la cocina y los dormitorios.

Respecto a los dormitorios, la distribución de los mismos es designada por las operadoras, teniendo en cuenta ciertos parámetros para elegir, como el comportamiento de las niñas, según lo que las operadoras consideran “portarse bien o mal” (por ejemplo se “portan mal” cuando no cumplen con la tarea de limpieza asignada, cuando se pelean entre ellas, etc.), o en los hábitos que posea cada niña al ingresar, de acuerdo a circunstancias particulares: por peleas, prácticas sexuales, hábitos de higiene o por edades. Los grupos se encuentran expuestos en un papel a la vista de todos.

En cuanto a la distribución en la mesa, también son las operadoras las que se encargan de asignar los lugares. De esta manera evidenciamos la manera violenta y autoritaria para designar los lugares, lo que perjudica la construcción de la subjetividad de las niñas en relación a esos espacios.

Para analizar esta situación debemos tener en cuenta la trayectoria laboral de las operadoras, marcada por las prácticas instaladas desde el patronato y la historia de la misma institución que hasta fines del año 2009, contaba con el doble de cantidad de niñas y de mayor edad, frente a lo que las operadoras expresan:

“...Cuando ella ingresó a la residencia había docentes, estos eran fríos con las niñas y todo era orden, nadie decía nada, todos acataban lo que los docentes decían. Incluso había una docente, que tomaba el té en otra habitación por miedo a “contagiarse”, como si las niñas estuvieran enfermas, y esto hacía sentir a las niñas la exclusión...”²⁵

Esta opresión que vivencian las niñas, dificulta las relaciones y vínculos horizontales, entre ellas, las operadoras y el equipo técnico, lo que se trasluce en la necesidad de hablar, en las manifestaciones violentas (teniendo en cuenta además que en sus trayectorias de vida particulares la mayoría han internalizado la violencia como modo de resolver los conflictos), en la resignación y el cansancio respecto de la vida institucionalizada.

Como toda institución total, donde los individuos se encuentran en estas situaciones de desprotección, se generan mecanismos que permiten construir y mantener vínculos diversos:

- De autoridad: las niñas llaman a las operadoras como “mamis”, y éstas dicen “son como nuestras hijas”.

- De acuerdos: por ejemplo, en lo que respecta al trabajo doméstico, el hecho que una niña diga que va limpiar el patio, la desobliga de una próxima tarea. Dado el sistema de reglas, las niñas fueron elaborando estrategias para no hacer lo que no les gusta. Otras formas son las relaciones más afectuosas posibilitando recibir tareas sencillas.

- De autonomía: si bien son pocos, por el hacinamiento y la vigilancia que existe, las niñas eligen amistades, donde cuentan sus historias, comparten miedos, tristezas, sueños alegrías, travesuras, juegos y peleas, siendo para ellas, ese conocimiento importante, valorado y cuidado:

“yo solo le cuento a ella”, “ella sabe todo de mí”.²⁶

2.2.3 Un día en Quisquizacate

²⁵ Ver anexos, “Entrevistas”, Entrevista a operadoras del turno mañana, 1 de Junio de 2010.

²⁶ Ver anexo “Encuentros con las niñas”, 17º Encuentro, 1 de Julio de 2010.

Nos parece importante en este momento inmiscuirnos en el desarrollo de un día de las niñas en Quisquizacate, para conocer un poco de su cotidianeidad.

A eso de las 7 de la mañana, las niñas que van a la escuela primaria se levantan para desayunar e ir al colegio, y quedan en el instituto las que van al secundario. Al colegio se trasladan en un transporte que envía la SENAF, para ir y para regresar.

Por la mañana, se concentra la actividad de los profesionales y la coordinadora general. Los profesionales asisten cuatro días al establecimiento, y uno a la SENAF en el complejo Pablo Pizzurno, también en la semana realizan entrevistas fuera de la institución con las familias de las niñas institucionalizadas o egresadas. Los mismos tienen a disposición, una oficina provista de computadora, impresora y amoblada con escritorio y estantes.

Las niñas que se quedan en la institución durante la mañana se despiertan entre las nueve y diez horas, desayunan y colaboran con la limpieza y la preparación del almuerzo. También allí se produce el traspaso de turnos de las operadoras (del turno noche, al de mañana).

Al medio día, van llegando las niñas de la escuela primaria, y se van las del colegio secundario, previamente comen todas juntas. En este momento también se da lugar, al cambio de turno de las operadoras (del turno mañana al turno tarde).

Es por la tarde donde se concentra la mayor actividad por parte de las operadoras, y se debe a varios motivos:

1-No se encuentran los profesionales ni la coordinadora, por lo tanto las operadoras se encuentran solas con las niñas.

2-Las niñas realizan la mayoría de las actividades domésticas (aseo personal, tarea escolar, limpieza de la casa, etc.).

3-Los horarios de visitas, por parte de los familiares y allegados de las niñas, son también en este turno.

4-En esta franja horaria asisten grupos de voluntarios, generalmente de iglesias y apoyo escolar.

5-Es el horario donde traen la ropa de las niñas de la lavandería.

Por la tarde las niñas de la primaria toman su merienda y a lo largo de este año 2010 los días jueves comparten el espacio con nosotros como equipo de estudiantes de Trabajo Social que realizamos nuestras prácticas de intervención.

Pasadas las seis, las niñas del secundario llegan a la institución y también toman sus meriendas.

Los días de semana, se juntan todas a ver su novela favorita (Casi Ángeles), a las siete de la tarde. Hay días, donde las adolescentes van a realizar deporte, actividad proporcionada por la SENAF.

A la tarde se encuentra una cocinera, quién prepara las meriendas y la cena a la noche y las tres operadoras del turno.

A las 20 hs, llega el cambio de turno (tarde a noche), donde dos o tres operadoras y dos policías quedan a cargo de la institución.

CAPÍTULO 3

Encuentro con otros caminantes

*Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.*

3.1 Los sujetos de Intervención pre-profesional

A medida que fuimos adentrándonos en el espacio particular fuimos encontrándonos con aquellas personas que hoy están haciendo camino. En este apartado exponemos quiénes habitan hoy ese espacio y cuáles se constituyen en sujetos de la intervención pre profesional, qué relaciones construyen, cómo las configuran y qué posiciones ocupan.

Consideramos que los sujetos sociales son personas, con trayectorias de vida, atravesadas por condiciones objetivas y estructuras subjetivas. Son sujetos discursivos, sociales, con potencialidades, con derechos, con intereses y deseos, pero también con dificultades y/o obstáculos para la reproducción cotidiana de su existencia. Es frente a esos obstáculos que se les presentan, que crean, reproducen, mantienen, innovan y definen estrategias de reproducción y superación de los mismos. Es justamente con aquellos sujetos que encuentran obstáculos para su reproducción cotidiana, con los cuáles intervenimos.

Nuestra práctica en Quisquizacate tiene un sujeto central, que son las niñas. ¿Por qué? Para responder este interrogante, es preciso explicitar algunas cuestiones, que nos ayudarán a entender la definición de nuestro sujeto de intervención.

Primero, hay que recordar que el instituto ha sido creado, como un espacio donde albergar a las niñas, cuando sus derechos son vulnerados. En segundo lugar, la tarea de las operadoras es cuidar de las niñas en su estadía en el instituto. Tercero, el trabajo del equipo técnico, es buscar la mejor alternativa para que las niñas egresen y se cumplan sus derechos. Es decir, todo en el instituto está “apuntado/dirigido” a las niñas.

Asimismo decimos que son las niñas, por ser las que viven en el instituto, las que fueron “separadas de sus familias”, a las que se les vulneran/ron sus derechos, a las que se trata de proteger sus derechos, las que desean ser escuchadas, las que piden un abrazo o una tierna mirada, son ellas las que presentan dificultades (materiales y simbólicas) para su reproducción cotidiana.

Es por esto que decidimos, que las niñas sean el sujeto de intervención de la práctica pre profesional, frente a las cuáles hemos generado diversas estrategias de actuación.

En un primer momento, es imperioso definir que es la niñez y por qué hemos decidido tomar el término niñez y no otro, y esto no es por coquetería de vocabulario, sino que consideramos que los modos de nombrar tienen implicancias, tienen detrás una teoría y una intencionalidad política, es decir, las nominaciones invisibilizan, estigmatizan o rescatan (Andrada, Susana; 2010).

Hemos decidido hablar de niñez y no de “menor”. El término “menor”, define al niño

en relación a otro, al adulto, al mayor, acentuando de esta manera una identidad negativa, resaltando su indefensión, inmadurez, etc. Creando un estereotipo cultural y un sujeto jurídico que se caracteriza por sus carencias y que se presta a la manipulación, la imposición y la instrumentación, disfrazadas bajo actitudes de ayuda, comprensión y ternura. Así se olvida que la niñez es el momento de la vida de mayor apertura y potencia del hombre, se deja de lado las posibilidades de esta etapa, y se considera que es solo una etapa de preparación para la vida adulta, el futuro, sin percatar que es parte del ciclo de la vida misma (Piotti, María Lidia; 1992).

Como expresábamos, detrás de cada nominación hay una teoría, y en este caso la designación “menor” se integra a la “teoría del control social y del menor en situación irregular”, como su sustento y fundamento.

Asumir esta posición implica creer que el niño es un objeto, sometido al adulto quién tiene el poder y el deber de decidir sobre su vida, sus proyectos y su futuro. Es creer, que el niño no tiene voz propia, ni decisión, que su opinión no tiene valor, es considerarlo incapaz. Es intervenir desde el control, la estigmatización, la culpabilización y lo punitivo, considerando ingenuamente que el problema es el niño o la irregularidad del medio en el que vive y la única solución es la institucionalización (Piotti, María Lidia; 2000).

Por el contrario nos posicionamos desde la “teoría de la protección integral de los derechos del niño”, pero ¿Por qué nos posicionamos desde esta perspectiva?

Porque deja de considerar a los niños como menores y como objetos, e instituye la igualdad social de todos los niños al constituirlos como sujetos activos de derechos, ve al niño desde sus necesidades, derechos y posibilidades, busca superar la institucionalización y aplicar las garantías del Estado de Derecho y promueve la coordinación de los diferentes actores que se vinculan a la niñez.

Posicionarnos desde esta perspectiva tiene implicancias en nuestra intervención, porque decidimos mirar a la niñez desde sus derechos, conocer a los niños desde ellos mismos, desde sus necesidades, potencialidades, inquietudes, intereses, capacidades y saberes; porque decidimos considerarlos como sujetos, con fuerza discursiva, organizativa y poder, no como objetos pasivos de nuestra actuación.

Mirar desde estos lentes, implica por un lado, no perder de vista una perspectiva integral, reconociendo al niño y su mundo real, su vida cotidiana, y tener una visión de la compleja trama de dimensiones y situaciones que se entrelazan en su aquí y ahora. Y por otro lado, involucra otros aspectos como el acompañamiento en el proceso de crecimiento del niño en sus fracasos y éxitos, en sus dolores y alegrías, la reafirmación en sus derechos y

aspiraciones y el reconocimiento de la identidad positiva (ligada a las potencialidades del niño).

Desde aquí el Trabajador Social se suma a la tarea de: producir un lugar para los niños donde puedan organizarse para crecer; propiciar una actitud de respeto y apoyo a los mismos y no de control y separación; facilitar un espacio en el ámbito de lo público para sus opiniones y su palabra y el respeto a sus decisiones; orientar hacia los valores; y cooperar con la articulación de redes donde los niños construyan su espacio (Piotti, María Lidia; 2000).

Teniendo en cuenta este marco y la definición de nuestro posicionamiento, consideramos como niño, a la luz de la convención, a todo ser humano menor de 18 años de edad salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.²⁷ La niñez, es el momento de la vida en el cual las personas crecen a pasos agigantados ya que son constantes los cambios físicos (aumenta el peso, talla, etc.), el desarrollo cognitivo (aprende a leer, escribir, hablar), motor (aprende a caminar, usar su fuerza, a tomar objetos). La niñez, es la etapa de las primeras relaciones con los otros, de la construcción de la identidad, la subjetividad, del aprendizaje de la cultura, de la imaginación, del juego. La niñez, es definida histórica, social y culturalmente, también es el estado, las condiciones y la calidad de vida en las cuales crecen.

Nuestra mirada en relación a los niños y niñas es de sujetos activos, “porque son ellos quienes transmiten experiencias a los otros niños y niñas que les siguen, recreando la realidad que les ha sido dada y componiendo su propia cultura. Porque los niños y las niñas en tanto grupo social que interactúa en la sociedad participan de los cambios que se producen en ella, siendo afectados por ellos, no de la misma forma que los adultos, sino que de manera específica” (Gaitán Muños, 1999). En este sentido, los niños y niñas van conformando una percepción del como ver y actuar, de su mundo circundante, de su vida cotidiana, como construcción entre ellos mismos y en colaboración con los otros actores con los que están relacionados en un espacio y tiempo particular.

Afirmamos así que la niñez es un momento de la vida de una persona, complejo, de aprendizaje, de socialización, de construcción de la identidad y de la personalidad, de relación con el mundo exterior, de primer acercamiento a las instituciones de la sociedad, etc. Desde un enfoque social tiene las siguientes características:

- La niñez es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
- La niñez, sociológicamente, no es una fase transitoria sino una categoría social

²⁷ Convención sobre los Derechos del Niño.

permanente.

- La niñez es una parte integral de la sociedad y de la división del trabajo.
- Niños y niñas, son ellos mismos, co-constructores de la niñez y de la sociedad.
- La dependencia estipulada de los niños tienen consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
- No son los padres, sino la ideología de las familias la que constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de los niños.
- La niñez tiene la categoría de una minoría clásica, que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización (Qvortrup, J Chilhood; 1990).

3.2 “Pasado, presente y futuro” Las historias de las niñas

Vamos a comenzar por el principio y este es el momento de conocer a las niñas, cuál es su cultura, su lenguaje, sus dificultades, capacidades y potencialidades, reconocer cuáles son los obstáculos que se les han presentado para el goce de sus derechos. Para ello tomaremos algunas dimensiones que Lidia Piotti (2008) desarrolla para el estudio de la niñez. Las dimensiones son categorías teóricas que nos permiten, como un lente, ver la realidad, no hablan por sí solas, sino que nos permiten con ellas, reflexionar, dilucidar la realidad.

Para comprender el sujeto de intervención es importante poder mirar la trayectoria para poder dar cuenta del habitus que han ido conformando en su historia de vida, cuál es su procedencia y cómo han llegado al instituto. Para ello es preciso abordar la dimensión social (Piotti, María Lidia; 2008), relacionándola a los procesos de socialización de las niñas. Sin embargo, hablar de lo “social” no se reduce a ello sino que incluye otros aspectos que desarrollaremos adelante por ejemplo las relaciones de las niñas (con sus familias, comunidad, con otros niños), las políticas públicas en torno a la niñez, las concepciones de infancia vigentes, su desarrollo, su trayectoria de vida, los espacios que construye y transita, sus deseos, etc.

Por eso, y sin pretensiones de simplificar lo complejo, sino para ser claros en nuestra exposición, es que a nivel analítico nos enfocamos aquí a la historia de las niñas.

La socialización, es un proceso por medio del cual el sujeto se constituye en miembro de la sociedad, “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”. (Berger, Peter y Luckmann, Thomas; 1995).

Primero mediante la socialización primaria, es decir, por medio de las relaciones familiares y luego la secundaria, por medio de los encuentros realizado con otras instituciones, escuela, amistad, etc. “La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann; 1968), avanzaremos sobre este aspecto en los siguientes puntos.

3.2.1 La Socialización Primaria

La socialización primaria suele ser la más importante para el sujeto, es fundante de la personalidad y se realiza de forma inconsciente, constituyéndose en la estructura básica para la socialización secundaria. En este proceso el niño se encuentra con otros significantes, que mediatizan el mundo para él (“filtrando” distintos aspectos del mundo social) y se lo presentan como realidad objetiva, la cuál es transmitida y aprehendida como la única posible (Berger, Peter y Luckmann, Thomas; 1995).

La socialización primaria se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional, y permite la internalización del mundo, la cual se produce en la identificación con los otros significantes y el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad. Es decir, a medida que se apropia del mundo, se identifica con él e internaliza las normas que rigen en la sociedad, mediatizadas por sus significantes; internaliza lo que le enseñan y lo extiende y generaliza en cualquier lugar (Piotti, María Lidia; 2008).

Este proceso finaliza “cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo” (Berger, Peter y Luckmann, Thomas; 1995).

Los otros significantes que permitirán la socialización primaria en la niñez son las familias. Pero es preciso tener en cuenta que el contexto social, económico y político, influye en las mismas y reconocer como las condiciones estructurales inciden fuertemente en las realidades del microambiente.

Las familias enfrentan diferentes y múltiples obstáculos, que les generan dificultades para cumplir sus responsabilidades y constituirse en ese lugar ideal para los niños. Algunas de estas dificultades pueden ser: inestabilidad laboral, pérdida de autoridad, escaso apoyo y estímulo para el aprendizaje, abandono, modelos de socialización autoritarios, represivos, basados en la agresión, presencia de violencia familiar, etc. Es preciso aclarar, que no

consideramos que estas situaciones tengan una relación directa con la pobreza, sino por el contrario las mismas pueden aparecer en cualquier grupo social.

La escasez de oportunidades que brinda el contexto para los sectores vulnerables, produce resignación, frustración y desborda a los sujetos, al mismo tiempo que los excluye, invisibiliza y olvida.

Entonces podemos decir, que la institución familiar ha sido atravesada por situaciones de alta precariedad laboral y desprotección social, lo que ha ocasionado una fragilización de las relaciones familiares, un debilitamiento de tal organización social, como matriz de aprendizaje e identificaciones para los integrantes, y como institución de contención afectiva, emocional y de seguridad económica.

Si bien las historias varían y son diferentes en relación a cada una de las niñas, hay algunos aspectos comunes, entre los que destacamos: la mayoría de las niñas pertenecen al sector social de la pobreza; algunas familias son monoparentales, otras son familias ensambladas, otras nucleares; los ingresos que perciben las familias son obtenidos, en la mayoría de los casos, por trabajos informales y/o asistencia del Estado por medio de planes sociales; en un alto porcentaje hay presencia de violencia familiar, como así también de negligencia por parte de los cuidadores de las niñas; se visibiliza una fragilización de las relaciones entre los miembros; algunas viven en asentamientos urbanos marginales, otras en barrios periféricos de la ciudad y algunas en pueblos del interior de la provincia; algunos jefes/as de familias no han completado sus estudios secundarios ni primarios, dificultándose la estabilidad laboral y el sostenimiento de los miembros familiares; en un alto porcentaje las familias siguen reproduciendo modelos violentos y autoritarios; a la mayoría de las familias se les dificulta salir del círculo de la pobreza.

“La familia de Jimena estaba organizada por su abuelo, era él quién aportaba el dinero, organizaba, etc. Por lo que tras su muerte se desestructura la familia y no saben para donde ir.”²⁸

Cuando la socialización de las niñas en el ámbito familiar es afectada por alguna situación que es considerada de riesgo, las niñas son institucionalizadas y este proceso se continua en un nuevo ámbito, en donde la socialización se asienta sobre las normas institucionales, la autoridad de diversas operadoras, las órdenes de distintos adultos, la compañía de muchas y nuevas compañeras de cuarto, de escuela, de vida. De esta forma el

²⁸ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Florencia Cocha, 10 de Mayo de 2010.

Estado irrumpe en la vida de la familia, situación que se evidencia cuando la Jefa de las Residencias expresa:

“Hay dinámicas familiares, que no las vamos a cambiar. Cuando la dinámica está rota, si tenemos que actuar... Nosotros nos metemos en la intimidad.”²⁹

Cabe destacar que cuando una niña llega a Quisquizacate, las operadoras despliegan un cuestionario donde les preguntan cuestiones básicas: lugar de origen, progenitores, edad, escolaridad alcanzada y promueven la socialización de las niñas con el resto del grupo. Pero como expresa una operadora, son las mismas niñas las que hacen de la “llegada” una situación menos dolorosa.

“...Es muy doloroso y triste que separen a las niñas de sus familias, porque institucionalizarlas significa que tienen que ir a un lugar nuevo, con gente nueva, y formas de organizarse nuevas, es difícil...”
“Sin embargo, son las mismas niñas las que hacen esto más fácil para el que ingresa. Pero planteaba que a veces es necesario esto.

Cuando una niña ingresa, las operadoras se la presentan a las otras niñas, y al mismo tiempo realizan una valoración de la niña que ingresa, preguntándole a la niña sus datos personales, datos familiares, datos sobre su salud y educación como así también sobre los gustos y preferencias, si ha trabajado, etc. Es decir, se la entrevista con una planilla donde se anota todo ello. Asimismo se toma conocimiento de cada situación de las niñas.

En este momento ella nos propuso traernos las fichas, así las veíamos. Al traerlas nos las mostró y nos comentó que había otra ficha que llenaban junto con el equipo técnico y en la cual ponían cuales fueron los derechos vulnerados de las niñas, que es lo que se está haciendo y cuáles acciones se realizarían para restituir el goce de los derechos, y la evaluación de esas acciones. En torno a esto miramos como en muchas fichas aparecía el derecho de vivir en familia, como derecho vulnerado y el derecho de la identidad”.³⁰

²⁹ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, Jefa de residencias para niños en situación de vulnerabilidad, 1 de marzo de 2010.

³⁰ Ver anexo. “Entrevistas”. Entrevista realizada a las operadoras del turno mañana, 1 de Junio de 2010.

Las niñas van atravesando distintos momentos desde su ingreso en el Instituto, en palabras de la Trabajadora Social:

*“En el ingreso las niñas atraviesan por diversos momentos el primero es el rechazo, el segundo es el consuelo entre las mismas niñas, es el momento de apoyarse y escucharse mutuamente y por último se comienza a naturalizar la vida en ese espacio.”*³¹

“Las expresiones (de las adolescentes con más tiempo institucionalizadas) no variaban al contar la noticia de que saldrían por primera vez con sus familias, es decir, no era como en las pequeñas que cuando saben que van a salir se exaltan y desean mucho el momento. A ellas se las ve tranquilas en esa residencia, cuestión a pensar si ya toman a la residencia como su hogar.”³²

Las niñas en el instituto se encuentran “separadas” de sus familias, por distintas situaciones, realidades. Como expresamos la familia es el lugar en donde el niño va construyendo su autoestima, la confianza en sí mismo, es el lugar que le brinda seguridad, en el que se siente parte, querido, aceptado, libre de miedos y angustias, aprehende valores, donde hay contención física, se les brinda posibilidades para crecer, y en el que se produce la socialización primaria a través de la cual incorporan el mundo social, construyen su cultura, se apropian de valores, formas de vivir, ser y sentir.

Las niñas sienten profundamente la ausencia de sus familias, y desean volver a su hogar:

*“... ¡yo te quiero decir, que te quiero mucho, que te portes bien para que salgas pronto del instituto, que no las hagas renegar a las mamis así no te retan, y eso que te quiero y te deseo lo mejor, que vuelvas con tu familia! Que te den el egreso...”*³³

Esto lo pudimos observar en un encuentro en el que cada niña debía expresar un deseo para otra. Los mismos deseos también fueron expresados en otro encuentro en el que se trabajaron los sueños de cada una:

“...Salir de acá y no volver de nuevo acá; Vivir con nuestra familia verdadera; Tener a tus seres queridos de nuevo; Pasar la fecha más

³¹ Ver anexo. “Entrevistas”. Entrevista realizada a Florencia Cocha, 17 de Marzo de 2010.

³² Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 7º Encuentro, 20 de Mayo de 2010.

³³ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 17º Encuentro, 1 de Julio de 2010.

importante con nuestra familia; Irme con mi mamá para siempre, irme volando; Yo quisiera salir con mis hermanos y mi madre y mi padre vivir feliz con ellos... ”³⁴

Más allá de las particularidades de cada una de ellas, vivencian claramente que el instituto no es su lugar, sino que su lugar es en sus familias.

En este sentido nos cuestionamos acerca del derecho a vivir en familia, ¿Qué pasa con este derecho en el instituto? ¿No es contradictorio que el Estado clame por la protección de los derechos del niño, mientras vulnera otros derechos bajo la impronta de proteger? ¿Qué alternativas existen y están siendo utilizadas?

Por último aclaramos que para el marco normativo las familias son las responsables del cuidado de las niñas, y el Estado solo tiene un papel subsidiario, es decir, el Estado actuará cuando las familias ya no puedan garantizar el bienestar de las personas. Y ante esto nos preguntamos ¿Por qué no actuar antes? ¿Por qué el Estado no acompaña a las familias y toma responsabilidades de éstas en el cuidado de sus miembros, para garantizar el bienestar de las mismas? ¿Por qué el Estado no adopta políticas de desfamiliarización? ¿No es tardía la acción del Estado?

3.2.2 Motivos de institucionalización

La vida de las niñas ha sido interrumpida por distintas situaciones que han conducido al aislamiento de su familia y su “institucionalización temporal”. ¿Cuáles han sido esas situaciones? ¿Cómo han impactado en cada una de ellas?

A tal fin nos parece necesario detenernos a observar cuáles son los motivos que condujeron a la institucionalización:

LISTADO DE NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS – INSTITUTO QUISQUIZACATE ³⁵				
Nombre	Edad	Ingreso	Escolaridad	Motivo de internación
Lorena	10	05/03/10	3° Grado	Negligencia
Eugenia	14	08/02/10	3° Año	Caída de guarda
Carla	12	23/02/10	6° Grado	Violencia familiar
Virginia	10	02/03/10	4° Grado	Negligencia de la progenitora

³⁴ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 3° Encuentro, 22 de Abril de 2010.

³⁵ Planilla confeccionada en el Instituto Quisquizacate en Septiembre de 2010. Los nombres fueron modificados a fin de proteger la identidad de las niñas.

Carmen	13	31/08/09	1° Año	Caída de adopción
Romina	12	06/11/09	4° Grado	Negligencia de la progenitora
Martina	7	18/08/10	1° Grado	Negligencia de la progenitora
Cecilia	11	18/08/10	6° Grado	Negligencia de la progenitora
Leticia	11	05/04/10	6° Grado	Madre huye de red de trata de personas
Lisa	13	17/09/08	6° Grado	Fracaso de adopción
Lucia	11	01/02/10	5° Grado	Supuesto abuso sexual de la pareja de la madre.
Micaela	10	10/09/09	4° Grado	Abuso sexual
Pamela	14	26/02/10	1° Año	Presunto abuso sexual
Débora	11	-	6° Grado	Problemas de conducta
Mercedes	10	-	-	Negligencia de la progenitora
Aldana	8	-	-	Negligencia de la progenitora
Cristina	13	-	-	Antecedente de incesto
Eliza	13	-	-	La encuentran robando una planta, dice que la madre la mandó a robar. Denuncia situación de maltrato por parte de la madre y abuso por parte del padrastro.
Julieta		-	-	Denuncia de presunto abuso sexual por parte del padre, es expuesta a situación de calle. Negligencia por parte del padre. La niña niega el supuesto abuso. Se investiga la causa en tribunales.

Al mirar este cuadro podemos visualizar los distintos motivos que originaron el ingreso de las niñas al instituto, como así también sus edades y la cantidad de tiempo que están en Quisquizacate, lo que no significa que la fecha explicitada en la que las niñas ingresaron al proceso de institucionalización sea la que está en la planilla, por el contrario algunas han sido trasladadas y provienen de otros institutos.

Por un lado, las edades de las niñas oscilan entre los 7 a los 14 años de edad. El año de ingreso de las mismas se presenta entre el 2008 y la mayoría en el 2010. Hay niñas que ya han cumplido más de dos años institucionalizadas, que han atravesado más de dos años de su niñez encerradas. Es decir, que a pesar de que la legislación dispone que las medidas

excepcionales deban ser breves, esto no se cumplimenta o por lo menos es difícil de posibilitar en algunos casos. Sin embargo nos preguntamos ¿No hay otras alternativas que se puedan crear como formas viables de que las niñas sean desinstitucionalizadas? Y seguimos manteniendo la pregunta, de que si son los adultos los que no pudieron garantizar o no garantizaron los derechos de las niñas ¿Por qué son las niñas a las que se tiene que encerrar? ¿Es la última opción a fin de proteger sus derechos? Estos interrogantes podemos pensarlos en torno a las siguientes palabras:

“Una de las niñas del grupo particularmente comentó que ella estaba institucionalizada porque su madre (con problemas con la droga) había apuñalado a su padre. Ella era la única de cinco hijos que estaba en una residencia ya que sus hermanos varones se quedaron con su padre y sus hermanastros varones con unos amigos de la familia. La madre hoy se encuentra en rehabilitación. Y ella espera prontamente el egreso”.³⁶

Por otro, los motivos de ingresos presentan similitudes y diferencias. De 19 niñas 7 han sufrido violencia familiar, otras 7 se encuentran institucionalizadas por negligencia de sus cuidadores, 3 por el fracaso de la guarda o del proceso de adopción, una por problemas de conducta y la última porque su madre se encuentra en tratamiento terapéutico luego de haber huido de una red de trata. Estos números nos develan que la gran mayoría ingresa por dos motivos negligencia y violencia.

Como hemos observado un alto porcentaje de las niñas que se encuentran en el instituto han atravesado por distintas situaciones de violencia, que nos parece pertinente marcar y profundizar para entender y comprender a las niñas en el presente pero sin perder de vista sus trayectorias, y como éstas incidieron en sus vidas.

“Eugenia: yo hace poco estoy, yo nunca estuve... mis papas adoptivos no me podían tener más, estaban por quedar en la calle... estoy desde febrero.

Carmen, la más introvertida, mostró indicadores de compañerismo, e incluso contó parte de su historia. Ella fue violada por su hermano, y su madre no le creía. Las violaciones fueron en repetidas veces, hasta que le contó a su maestra. El detonante fue una infección en las zonas genitales, ocasionadas por las violaciones. Tenemos entendido que

³⁶ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 2º Encuentro, 15 de Abril de 2010.

esto sucedió a fines del año pasado. Carmen tiene ciertas dificultades para hablar, y posiciona su cabeza al mirarte de costado.

Por su parte Lisa dijo: *“hace mucho que estoy en el instituto”*.³⁷

Entendemos a la violencia como una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza, para producir un daño (Corsi, Jorge; 1994).

“La utilización de las distintas formas de violencia intrafamiliar, es decir, el abuso sexual, físico o emocional, supone el empleo de la fuerza para controlar la relación, y habitualmente se ejerce desde los más fuertes hacia los más débiles. Es por eso que la violencia es entendida como un emergente de las relaciones de poder dentro de una familia” (Corsi, Jorge; 1994).

Dentro de las categorías de violencia familiar, se encuentran el maltrato a la niñez, violencia conyugal y maltrato a ancianos, entre otros, nos remitiremos a la primera porque es la que en nuestro trabajo nos interesa desarrollar.

El maltrato en la niñez es “cualquier acción u omisión, no accidental, que provoque daño físico o psicológico a un niño por parte de sus padres o cuidadores” (Corsi, Jorge; 1994). Dentro de los tipos de violencia ejercida respecto a los niños podemos hablar del abuso físico (provoca daño físico o enfermedades y la intensidad varía desde una contusión leve hasta la muerte), abuso sexual (encierra cualquier clase de contacto sexual con un niño por parte de un familiar tutor adulto, la intensidad varía desde la exhibición hasta la violación), abuso emocional (se presenta bajo la forma de hostilidad crónica y constante bloqueo de las iniciativas del niño), abandono físico (maltrato pasivo, ocurre cuando las necesidades físicas no son atendidas, temporal o permanentemente), abandono emocional (falta de respuestas a las necesidades afectivas del niño, e indiferencia frente a los estados anímicos del mismo) y niños testigos de violencia (cuando los niños presentan situaciones crónicas de violencia entre sus padres), (Corsi, Jorge; 1994).

Otros autores reconocen más formas de maltrato en la niñez, como el maltrato por abandono forzado (cuando los niños pierden a sus progenitores y quedan en situación de desamparo), por explotación sexual (cuando los niños son prostituidos o expuestos sexualmente, a través del lucro para la satisfacción de otros), por explotación laboral (el trabajo de los niños en situaciones inadecuadas), por supresión de identidad (negación de la identidad de origen de los niños y de sus historias familiares) y maltrato institucional (es la que sufren los niños internados en instituciones donde se produce la masificación, la

³⁷ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 12º Encuentro, 11 de Junio de 2010.

despersonalización y la carencia afectiva), (Piotti, María Lidia; 2008).

Es importante aclarar que el maltrato en la niñez no se presenta solo bajo una forma, sino que aparece de manera combinada.

Las niñas que se encuentran en el instituto han sido desvinculadas de sus familias, en la mayoría de los casos por situaciones de violencia familiar, bajo las distintas formas que hemos mencionado en los párrafos precedentes (especialmente las primeras que hemos mencionado). Sin embargo, nos parece propicio aclarar que el maltrato en la niñez así conocido, no data de mucho tiempo. Su reconocimiento es actual, a pesar de que haya estado siempre en las sociedades, hace poco tiempo que este problema adquirió un nombre, una definición y un tratamiento como problema social. Y una de esas formas de resolver el problema del maltrato en la niñez, ha sido lo que hoy lleva la denominación de “medidas excepcionales” (Ley 26.061).

Teniendo en cuenta estas especificaciones nos detendremos a reflexionar en torno a los dos tipos de maltrato que tienen mayor presencia como motivos de institucionalización.

A) El abuso físico vivenciado por las niñas tiene consecuencias crueles, ya que este tipo de maltrato genera sentimientos de humillación, de injusticia, de hostilidad y de venganza, incide en la vida, en la maduración y en la evolución psicosocial de las niñas provocando perturbaciones en su identidad y en su personalidad, incluso pueden llegar a desarrollar una manera pseudo masoquista de relacionarse con el mundo que produce en ellos la posibilidad de maltratar a otros, (Piotti, María Lidia; 2008).

Todas estas secuelas se hacen visibles en las relaciones que las niñas mantienen con los otros, algunas tienen el poder y mandan a las demás, otras soportan las acciones de las que dominan y otras se defienden. Las relaciones por medio de los golpes y de los insultos, son una constante entre las niñas, no sólo en las situaciones de peleas sino en el trato cotidiano entre ellas. Lo aprehendido se exterioriza en este nuevo lugar hacia los demás.

*“...Romina en otro momento expresa: “Mi mamá me pegaba mucho, yo tenía problemas para hablar, recién a los 5 años pude. Ella se emborrachaba y me pegaba muchísimo, sufrí mucho de pequeña”.*³⁸

En relación al impacto del abuso sexual, podemos decir y asegurar que siempre deja huellas psicológicas, emocionales y físicas en quién la padeció, de acuerdo a quién abusó de ellas, cuál era la relación, que duración tuvo, a qué edad comenzó, de qué sexo eran, hasta qué

³⁸ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 8º Encuentro, 27 de Mayo de 2010.

grado llegó, cómo se comportó el entorno, qué asistencia tuvo.

Cuando se hace presente el abuso sexual en la niñez, la sexualidad adulta irrumpe en el desarrollo psicosexual de la víctima trastocando la subjetividad³⁹ de la misma (Piotti, María Lidia; 2008).

Micaela acostada estira hacia atrás sus brazos sobre Virginia, tocándola, se ríe y dice “*hay pensé que te estaba tocando...*” y se calla mirándome a mí... Lorena se encontraba dormida y yo le hablo. Micaela se le tira encima y se pone violenta, se para, le pega, la pateo, la agarra de los pelos y Lorena me dice: “*no me duele.*” Mientras Micaela se encuentra así Virginia le pega en la cola, Micaela se da vuelta y la agarra a Leticia de los pelos, yo le digo que no fue ella pero no me escucha. Sigue pegándole a Lorena.⁴⁰

“Durante el transcurso de los encuentros Micaela, demuestra indicadores de violencia, frente a sus compañeras. Les pega, no deja hablar, necesita ser el centro de atención, etc.”⁴¹

En el caso de las niñas, hay que distinguir que en su primera socialización su obligación, como norma cultural, es ser “buena”, y este deber posibilita el aprendizaje de la indefensión, el sometimiento y la subordinación; como así también de la culpa que incrementa la vulnerabilidad, paraliza, confunde, haciéndola actuar a favor de lo que rechaza o teme y en contra de su interés. Comienzan a sentir que ellas no son dueñas de su cuerpo y que los adultos tienen el poder de hacer con ellas lo que les plazca, sumado a la naturalización que muchas veces se produce en esta situación de abuso, por la relación afectiva que mantienen la víctima y su victimario, aceptando esa realidad como algo dado. Las niñas como incansables buscadores de afectos se acostumbran a todo tipo de trato, perdiendo la posibilidad de verse a sí mismas como víctimas.

³⁹ La subjetividad es el proceso de producción de significados, el proceso de dar sentido. Es todo aquello propio o perteneciente al sujeto y su perspectiva ante sí mismo y ante el mundo que lo rodea, la elaboración personal de valores, gustos, sentimientos, proyectos y objetivos de vida es la forma peculiar de cada sujeto. Es el modo de pensar, hacer y sentir.

⁴⁰ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 11º Encuentro, 10 de Junio de 2010.

⁴¹ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 9º Encuentro, 3 de Junio de 2010.

“El padrastro de Malena, la ve besándose con su hermano de 25 años (tío de Malena), y este le pide que para que no le diga a su madre, debía darle algo.”⁴²

La baja autoestima de algunas niñas y el silencio en la educación sexual, representan un factor de riesgo en el abuso, pero también se constituyen en factores de riesgo para vivir plenamente su sexualidad. Frente a este sentimiento de indefensión, que las niñas vivencian, demandan que las escuchen y les informen sobre la sexualidad, porque es una palabra con muchos interrogantes a su alrededor. En varios encuentros las niñas se mostraban inquietas para preguntarnos dudas sobre: masturbación, tratos entre parejas, sexo, etc. Debido a las dificultades que tuvimos para realizar un encuentro sobre dicha temática, pasaron unas semanas donde intentamos no referirnos al mismo, pero la demanda se hizo explícita:

“Nos reunimos con las niñas grandes que solicitan hacer la misma actividad que las niñas pequeñas. Sin embargo una de ellas plantea que habían estado dialogando entre ellas y que querían que hiciéramos la charla de sexualidad”.⁴³

En el encuentro realizado el 12 de agosto, intentamos dar respuesta a las demandas repetidas sobre sexualidad. Es importante resaltar los puntos que tuvimos en cuenta para trabajar:

- La sexualidad es un elemento esencial en la vida de una persona y más aún en los primeros años de la vida donde se conforman las bases. Además algunas de las niñas se encuentran en la adolescencia que es un periodo donde se presentan muchas dudas por los cambios biológicos y psicológicos.

- La demanda directa de las niñas, principalmente de las más grandes, que explícitamente nos propusieron trabajar este tema y que era parte de uno de los objetivos que nos habíamos propuesto en el plan de trabajo que desarrollamos junto a la Trabajadora Social de la institución. Nos referimos a la incorporación de prácticas tendientes a la autonomía, la co-operación, y la organización colectiva. La demanda en una profesión funda la intervención. En este caso, las niñas con intereses en común, se organizaron y de manera colectiva (las más grandes), nos propusieron trabajar el tema.

“Al terminar, las “más grandes” nos llamaron a la mesa y nos pidieron que nos sentáramos con ellas. Una vez reunidas todas en grupo, Lisa y

⁴² Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 4º Encuentro, 29 de Abril de 2010.

⁴³ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 18º Encuentro, 29 de Julio de 2010.

Carla toman la palabra, y nos plantean la necesidad de que nosotras desarrollemos el tema de la sexualidad. Lisa nos dice: *“Miren nosotras las queríamos reunir a ustedes, porque queremos que nos hablen de sexualidad”*.⁴⁴

De esta manera podemos ver como la violencia en general y el abuso sexual en particular, impactan fuertemente en la subjetividad, en las relaciones que las niñas mantienen con los otros, en las representaciones y saberes acerca de la sexualidad, en su autoestima, dejan marcas en su cuerpo, en su psiquis, en sus trayectorias de vida, en su presente y en su futuro, (Pauluzzi, Liliana; 2002).

B) La negligencia, es otro de los motivos por los que las niñas ingresan al instituto y también es un tipo de maltrato, y es tan profundamente dañina como el abuso físico o sexual pero ha recibido la mínima atención científica y pública.

La negligencia, es no garantizar a las niñas el cuidado necesario que necesitan. Significa no cubrir las necesidades básicas de las mismas a nivel físico, educativo, psicológico, afectivo, emocional; implica que los cuidadores no salvaguardan la salud, seguridad, educación y bienestar de las niñas.

Cabe destacar que existen dos conceptualizaciones una centrada en los cuidadores, la que considera a la negligencia como el inadecuado cuidado o supervisión de las niñas, de acuerdo a una evaluación del contexto social. Es decir, que en algunas oportunidades se incurre en la negligencia sin tener en su origen la intención de dañar, sino que se provocan tales daños por desconocimiento, por imposibilidad para satisfacer las necesidades de las niñas, por pautas culturales y sociales, etc. Esto no significa quitar las responsabilidades a las familias, sino que implica evaluar el contexto social no confundiendo la negligencia con pobreza, ya que solo debe hablarse de negligencia cuando las familias de las niñas no le ofrecen los recursos de los cuáles disponen.

La otra conceptualización está vinculada a las necesidades de las niñas, considerando como negligencia cuando la insatisfacción de las necesidades básicas hayan producido o puedan producir un daño en las niñas, independientemente de la causa.

La Ley 26.061 en el artículo noveno del derecho a la dignidad y a la integridad personal, manifiesta que las niñas tienen derecho a no ser sometidas a ninguna forma de maltrato y entre ellas menciona la negligencia, convirtiéndose su vulneración en motivo para decidir una medida excepcional.

⁴⁴ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 19º Encuentro, 5 de Agosto de 2010.

Pero es necesario preguntarnos si se realizan las evaluaciones pertinentes para reconocer si la negligencia está relacionada al contexto social y por lo tanto, se abre la posibilidad de generar estrategias para superarla, o si es porque aún teniendo los recursos no se satisfacen las necesidades de las niñas. Porque si esto no es así se culpabiliza a la familia de una realidad contextual que la supera sin una verdadera responsabilización del Estado para la garantía de los derechos de la familia. Entonces los discursos que se reproducen son:

“No nos pongamos (les dice a las familias) nosotros en primer término, ustedes son los responsables de que el chico esté adentro. No supieron o no quisieron. No se ponga en víctima. Debe hacer, diciendo “como podemos ayudar para recuperar a mi hijo”, pero no plantear, “por qué me lo sacaron.”⁴⁵

3.2.3 La Socialización Secundaria

Una vez realizado un acercamiento a la socialización primaria de las niñas y a la irrupción de ese proceso, nos centraremos en reconocer y analizar la socialización secundaria de las mismas en el contexto en el cuál se desarrolla, el instituto Quisquizacate. Para ello conceptualizaremos dicho proceso y en los puntos siguientes los desplegaremos tomando conjuntamente las otras dimensiones para el estudio de la niñez.

La socialización secundaria implica la internalización de otros mundos, de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones, son realidades parciales, más o menos coherentes, caracterizados por componentes normativos, afectivos y cognitivos, generándose predominantemente en la escuela y el trabajo (Berger, Peter y Luckmann, Thomas; 1995).

En esta socialización aparece la duda, porque se comienzan a conocer otros mundos nuevos, abriendo la posibilidad a la crítica de la vida cotidiana, a conocer otros mundos, a optar, se produce una ruptura (Piotti, María Lidia; 2008).

3.3 “Creciendo” ¿Niñas, púberes, adolescentes...?

Otra dimensión que nos permite analizar y reflexionar en relación a la niñez es la biológica-fisiológica, desde aquí miramos las diferentes necesidades que se deben satisfacer

⁴⁵ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, Jefa de residencias para niños en situación de vulnerabilidad, 1 de Marzo de 2010.

para que la vida sea posible, y qué formas son las adecuadas para garantizar el verdadero desarrollo del niño de acuerdo a su etapa evolutiva, como por ejemplo el acceso a los servicios de salud. Esta dimensión se encuentra relacionada con la cultura, es decir, con los significados que le da la sociedad a estos cambios biológicos, más precisamente, las representaciones que se construyen en los sectores sociales de pertenencia de las niñas.

Desde el aspecto biológico, hay que tener en cuenta que las niñas, en su mayoría, se encuentran atravesando la pubertad, caracterizada por un cambio acelerado del aspecto físico, alcanzando así su capacidad reproductiva. Este cambio apresurado y profundo se produce en el comienzo de la adolescencia. El mismo implica un crecimiento en la talla y peso de las niñas.

Estos cambios son producidos por las hormonas afectando la longitud del cuerpo (aumenta), su forma y la relación entre las partes, el desarrollo de los órganos reproductivos y los caracteres sexuales secundarios.

Tanto el tamaño como la forma de los cuerpos varía de un niña a otra, son diferentes, no sólo por la incidencia de los factores genéticos y ambientales, sino también porque el crecimiento depende mucho de la alimentación, el ejercicio y otros factores externos (Delval, Juan; 1996).

Las niñas están en este período de cambio, de acuerdo a este momento podemos decir que las necesidades a nivel biológico-fisiológico, en cuanto a alimentación están siendo satisfechas, ya que una nutricionista se encarga de realizar una dieta para las niñas, y las cocineras de acuerdo a la lista elaboran la comida, esto se desarrolla teniendo en cuenta las características de las mismas y los recursos institucionales con los que se cuenta. En relación a esto tanto las operadoras, como muchas de las niñas nos dicen:

“...Lo único que le gusta de la residencia es la comida...”⁴⁶

“Al momento de responder a las preguntas, nos encontramos con respuestas similares de parte de las niñas.

*Cosas que les gustan: las amigas, la comida”.*⁴⁷

Sin embargo consideramos que si bien las calorías nutricionales están resueltas, hay muchos elementos a tener en cuenta cuando hablamos de alimentación. Por un lado, si tenemos en cuenta cuestiones culturales observamos que los momentos destinados a alimentarse se encuentran pautados no sólo en el horario sino en el modo, por las mismas

⁴⁶ Ver anexo “Encuentro con las niñas”, 2º Encuentro, 15 de Abril de 2010.

⁴⁷ Ver anexo “Encuentro con las niñas”, 3º Encuentro, 22 de Abril de 2010.

características de la institución al momento de reunirse alrededor de la mesa se dan órdenes constantemente y a lo que están autorizadas es a preparar la mesa y lavar los utensilios utilizados. Algunas de las órdenes son:

*“quietas”, “no golpeen los cubiertos”, “cada una en su lugar”, “primero hay que rezar”, “reza vos”, “cállense”, “levántense”, “a limpiar” “no miren por la ventana”.*⁴⁸

Sumado a ello muchas investigaciones han señalado la importancia de comer en familia aquí nos encontramos con niñas compartiendo la mesa entre pares y controladas desde la mesa principal por las operadoras, que con el objetivo de mantener un cierto orden, impiden la socialización, la comunicación y el intercambio. Por otra parte la compra de los alimentos también es un momento para transmitir hábitos saludables a los niños en general y sucede en este caso que las niñas no son partícipes de todo lo que implica alimentarse, por ejemplo para adquirir los alimentos no pueden salir sin alguien que las acompañe, además porque los insumos vienen destinados desde la subsecretaría con una dieta elaborada previamente.

En esta dimensión podemos considerar dentro de las necesidades biológicas a las actividades físicas y recreativas que se encuentran escasamente cubiertas, ya que se reducen a la materia de educación física en el ámbito escolar y una vez a la semana concurren a un deporte brindado desde la subsecretaría, en la primera mitad del año a fútbol y en la segunda etapa a Rugby, pero en general son escasas dentro de la institución acciones que pongan en movimiento el cuerpo, desde el juego. Si bien la participación en un deporte fuera del instituto es positiva, nos cuestionamos junto a algunas niñas y operadoras el tipo de deporte ofrecido a las niñas ya que no incluyen a todas, por ser deportes popularmente asociados al género masculino, sólo pueden participar las adolescentes y también queda excluida una de ellas que tiene dificultades motrices. Con ello no estamos planteando que por ser de sexo femenino no se pueda participar en esos deportes, sino que llama la atención que todos los espacios de recreación ofrecidos son característicos del sexo masculino y excluyentes. Para las niñas, salir hacer un deporte es tener un contacto con otros niños, con los cuales poseen cosas en común (están en institutos también).

“Ahora empiezan algo como el rugby, el otro día les explicaron todo. Es un mes de entrenamiento y después un torneo....” “pero son todos

⁴⁸ Ver anexo “Encuentro con las niñas”, 3º Encuentro, 22 de Abril de 2010.

*juegos de varones, fútbol, rugby... prepárense niñas, ahora vengan cubiertas, porque van a saber pegar (risas)...*⁴⁹

En cuanto a la salud⁵⁰, las niñas acceden a los distintos hospitales públicos de la ciudad, especialmente el Infantil y el de Niños. La atención sanitaria es brindada por médicos clínicos y especialistas (pediatras, odontólogos, oftalmólogos, fonoaudiólogos, etc.). Es este punto una de las preocupaciones centrales en el ingreso de las niñas al instituto, particularmente en la recuperación del carnet de vacunación y/o la historia clínica, a fin de poder conocer la situación de salud de la niña y poder garantizarle su bienestar físico, como por ejemplo, completar las vacunas que no se han aplicado a la niña hasta ese momento.

También es preciso destacar, que las niñas acceden a psicólogos y psiquiatras, de acuerdo a sus realidades y necesidades. Sin embargo, no todas realizan acompañamiento terapéutico, el mismo es desarrollado con aquellas niñas que se considera que lo precisan, de acuerdo a una evaluación de la psicóloga de la institución, quien lleva luego adelante las derivaciones correspondientes, con psicólogos y psiquiatras que no pertenecen al instituto. No obstante, sucede que a falta de recursos monetarios en muchas ocasiones las niñas no pueden acceder a su acompañamiento terapéutico.

Cabe destacar que mirando a la salud de manera integral, el encierro que viven las niñas se constituye en un componente obstaculizador de su bienestar social, porque la salud implica una relación con otros, con amigos de la escuela, grupo de pares, a los cuales no pueden visitar, asistir a fiestas, compartir una salida, etc. por escasez de recursos humanos y materiales. Y esta situación de encierro se refuerza por medio de las palabras de las operadoras, las palabras que reproducen las niñas y las condiciones edilicias:

“Durante el desarrollo de la jornada, algunas niñas miraban por la ventana. Aparece una educadora y dice: *“dejen de mirar por la ventana”*.”⁵¹

“...*Estoy contenta porque este fin de semana capaz que me den un permiso para irme con la familia*”.”⁵²

“...La salida al patio siempre está cerrada con llave por la tarde”.”⁵³

⁴⁹ Ver Anexo, “Encuentros con las operadoras”, 1º Encuentro, 10 de Septiembre del 2010.

⁵⁰ Entendiendo a la salud “No como una mera ausencia de enfermedad, sino como un completo estado de bienestar físico, mental y social que permite a las personas la recuperación de su autonomía, responsabilidad y control de su cuerpo. La salud, es social y se distribuye socialmente”. (Rodríguez J. A, y de Miguel J.M., 1990.)

⁵¹ Ver Anexo, “Encuentros con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

⁵² Ver Anexo, “Encuentros con las niñas”, 4º Encuentro, 29 de Abril de 2010.

⁵³ Ver Anexo, “Encuentros con las niñas”, 4º Encuentro, 29 de Abril de 2010.

“...Virginia se acostó en el suelo boca abajo y no quiso trabajar, yo le pregunté qué pasaba y no dijo nada. Seguimos trabajando con las otras dos y yo me acerqué y le hice compañía. Pero Micaela se acostó a su lado y le preguntó qué pasaba, Virginia respondió “*me quiero fugar y no puedo*”.⁵⁴

3.4 “Relaciones entre iguales y diferentes”. Las niñas, sus vínculos y su ambiente

En este apartado reflexionaremos en torno a la dimensión psicológica de las niñas (Piotti, María Lidia; 2008), porque el desarrollo, es el resultado de la vinculación que los niños mantienen con su medio, porque crecen en relación a sus ambientes, contextuales, familiares y sociales, es una construcción progresiva en las tres áreas de la personalidad, inteligencia, sensorio motriz y afectivo social.

Para analizar esta dimensión tomaremos los aportes teóricos desplegados por Erikson, quién considera que en el proceso de desarrollo existen algunos aspectos fundamentales como: las etapas del desarrollo (preescolar, escolar temprana, escolar mediana y adolescencia), las crisis psicosociales (confianza versus desconfianza, autonomía versus vergüenza y culpa, iniciativa versus culpa, laboriosidad versus inferioridad, identidad versus difusión de roles), los procesos centrales de resolución de la crisis y las tareas del desarrollo.

Según el autor el traspaso de una etapa a otra, se resuelve por medio de crisis, que implican una nueva relación del niño con su medio ambiente y la adquisición de habilidades en los tres niveles de la personalidad.

Las niñas del instituto, están atravesando estas etapas, algunas se encuentran en la etapa escolar temprana, otras en la escolar mediana y otras en la adolescencia.

3.4.1 La etapa Escolar Temprana

Las que se encuentran en la etapa escolar temprana, están atravesando la crisis de iniciativa versus culpa, y configurando una nueva relación con su entorno inmediato, el yo y la escuela.

Consideramos que algunas de las niñas atraviesan esta etapa, porque en el desarrollo de los encuentros hemos notado como ellas son las que generan los juegos y las que proponen el trabajo de diferentes temáticas, pero al mismo tiempo hemos podido observar cómo se

⁵⁴ Ver Anexo, “Encuentros con las niñas”, 6º Encuentro, 13 de Mayo de 2010.

coarta esa iniciativa por el control, basado en el respeto a los adultos y en el aprendizaje de “cosas” importantes, como la limpieza. La iniciativa de las niñas puede verse cuando ellas nos plantearon

*“Miren nosotras las queríamos reunir a ustedes, porque queremos que nos hablen de sexualidad”.*⁵⁵

Si se les da la oportunidad, se los estimula, acompaña y reconoce, las niñas desarrollan confianza y seguridad en sí mismas, sintiéndose capaces de tomar decisiones y construir con los otros. Pero, si por el contrario las iniciativas o intentos de iniciativas se encuentran frustrados por el control, la crítica o la ignorancia, desarrolla sentimientos de culpa, sintiéndose un fastidio para los demás y evitando la iniciativa⁵⁶.

Entonces, por un lado podemos reconocer como algunas de las niñas desarrollan su capacidad de iniciativa, seguridad y liderazgo frente a sus compañeras, y al mismo tiempo el poder que les otorga para decidir. Mientras, que por otro lado, observamos como algunas niñas sólo hacen lo que otras quieren, no le dan importancia a su voz y consideran que ellas no valen.

Esta etapa que atraviesan se resuelve con la identificación, especialmente con figuras significativas, en este ámbito las operadoras, ellas son las que permanentemente se encuentran cuidando a las niñas, convirtiéndose en el adulto de referencia y significativo con el que se vinculan las mismas, por eso es relevante las actitudes de las operadoras y el estímulo que generan en torno a las iniciativas.

Sin embargo, hemos observado en diferentes situaciones como los adultos temen las iniciativas y la reunión de las niñas, y boicotean las acciones de las mismas ante el temor de perder poder, y que “no les hagan caso”. Esta práctica suprime no sólo a la iniciativa sino todo lo que ella conlleva en cuanto toma de decisiones, participación, valoración de la palabra, imaginación, etc. Lo que podemos observar cuando:

“Una de las niñas expresó: “¿Porqué se llevan las cosas de nuestra casa?”

*Al respecto una educadora le contesta... “Porque no sirven para nada...”*⁵⁷

⁵⁵ Ver anexo, “Encuentro con las niñas”, 18º Encuentro, 29 de Julio de 2010.

⁵⁶ Página web: www.cepvi.com.

⁵⁷ Ver anexo, “Encuentros con las niñas”, 3º Encuentro, 22 de Abril de 2010.

“Cuando estaban terminando de merendar la educadora les gritó: *¿No piensan limpiar las mesas? ¿Van a trabajar ahí con todo sucio?* En toda la tarde se pudo visualizar que la misma educadora trata a las niñas con ironía en todo lo que dice, en ningún momento les pidió algo de buena forma, sino que utiliza el grito y la ironía.”⁵⁸

Es en este momento en el que tenemos que replantear el derecho de las niñas a ser escuchadas y que su opinión sea valorada y tomada en cuenta.

3.4.2 La etapa Escolar Mediana

Otras de las niñas están atravesando la etapa que Erikson denomina escolar mediana, en ella se pone en juego la resolución de la crisis de laboriosidad versus inferioridad. En la misma, las niñas comienzan a generar proyectos que los continúan hasta terminarlos, sintiéndose orgullosas de sus logros. En este momento es muy importante que se anime, refuerce y estimule a las niñas ante sus proyectos, para que crezca en ellas el sentimiento de confianza en su capacidad para alcanzar metas y en su trabajo. Si por el contrario, se restringen esos proyectos, se imponen propósitos e ideales adultos, las niñas comienzan a sentirse inferiores, a desconfiar de sus capacidades, a creer que “no puede” sumado al “no debe”, y esto lleva a que no consigan alcanzar todo su potencial.⁵⁹

Las niñas del instituto que están atravesando esta crisis, viven una contradicción, por un lado, el deseo y necesidad de crear, de hacer, de inventar, de construir y aportar diversos elementos que hagan el paso por el instituto un poco menos duro y hostil, y por otro lado, sienten “que no pueden más”, que la vida en el encierro las llena de impotencia y las imposibilita a hacer, frente a la mirada del deber ser y las obligaciones, que constantemente se les imprime desde la sociedad, en un modelo social que a pesar de la transición (jurídica, política y social) sigue siendo fuertemente adultocentrista que las estigmatiza. Al respecto las niñas dicen:

“...Lo que pasa acá es que cada una está acá por un problema particular y cada una tiene sus propios problemas, y estamos acá encerradas cuando el que debiera estar encerrado es quien nos hizo daño, y eso nos pone mal. Yo por ejemplo estoy acá desde muy chiquita porque me adoptaron y luego no me quisieron y me dejaron

⁵⁸ Ver anexo, “Encuentros con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

⁵⁹ Página web: www.cepvi.com.

*acá. Sabes qué triste es pasar tu cumpleaños acá, Navidad, año nuevo, el cumpleaños de tus padres...”*⁶⁰

“... ¡Claro vos salís porque sos libre, no estás encerrada como nosotras! ¡Yo también salía cuando era libre, ahora estoy encerrada en esa porquería!”. En ese instante el silencio invadió la conversación y las niñas agacharon la cabeza.”⁶¹

*“...En eso Carla le comenta a Romina que ella también estaba mal, pero que trataba de ser fuerte, que “era lo único que podían hacer”.*⁶²

El sentimiento de no poder más, asociado al cansancio de vivir en un lugar en el que no quieren estar, sin entender porque están allí ellas y no aquellos que les hicieron daño, genera que se sientan culpables de estar encerradas y cuestionen fuertemente las acciones adultas. Esto se suma al deseo de salir y vivir con la familia, y la desconfianza que tienen respecto al mundo adulto que las ilusiona con un egreso rápido, el cual parece que nunca va a llegar, todos estos elementos configuran y construyen en las niñas un sentimiento de desconfianza en sí mismas y de culpabilización, comienzan a sentir que no pueden alcanzar, ni lograr nada, y comienzan a boicotear las acciones de otros y mandar a los otros a partir de la fuerza, como forma de conseguir sus fines y de no sentirse inferiores, reproduciendo de esta manera el trato del mundo adulto con ellas. En uno de los encuentros del mes de julio, las niñas se mostraban peleadas entre ellas. La discusión era la siguiente

*“...pasa que ella (hace referencia a una de las niñas) le busca pelea a la que recién ingresa, siempre hace lo mismo”.*⁶³

Es por eso necesario, trabajar con las niñas estimulándolas, acompañándolas en sus proyectos, para que alcancen sus metas y sientan orgullo respecto a sus logros. Para que las niñas construyan y mantengan la capacidad de hacer frente a las adversidades de la vida, las superen y sean transformadas positivamente por ellas (Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elvio Néstor; 2001), es decir, se trata de estimularlas para que mantengan y adquieran la capacidad de resiliencia.

Pero ¿Por qué? Porque consideramos que las niñas han atravesado por situaciones adversas, y la resiliencia es la habilidad para superarlas, es la capacidad de enfrentar efectivamente los problemas, implica resistirse frente a la destrucción, construir conductas

⁶⁰ Ver anexo, “Encuentros con las niñas”, 17º Encuentro, 1 de Julio de 2010.

⁶¹ Ver anexo, “Encuentros con las niñas”, 7º Encuentro, 20 de Mayo de 2010.

⁶² Ver anexo, “Encuentros con las niñas”, 9º Encuentro, 3 de Junio de 2010.

⁶³ Ver anexo, “Encuentros con las niñas”, 17º Encuentro, 1 de Julio de 2010.

vitales positivas. Sin embargo, hay que tener presente que la resiliencia no es algo que surge, emerge naturalmente, sino que es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez, es decir, depende de los procesos sociales e intrapsíquicos, del proceso de interacción de las niñas con los otros seres humanos, del amor que reciban y la creencia y confianza que como adultos les brindemos (Melillo, Aldo; Suárez Ojeda, Elvio Néstor; 2001).

Muchas de las niñas han alcanzado sus metas y cumplido con sus proyectos e incluso los han superado, por ejemplo una de ellas ha sido elegida abanderada de la escuela, a pesar de todas las situaciones vividas, como la separación de su ámbito familiar, la institucionalización, la violencia familiar, etc.

Tenemos que tener en cuenta que muchos de sus proyectos y deseos, están relacionados al egreso de la institución, cuestión que sobrepasa a sus posibilidades y ante las cuales sienten impotencia, por no poder hacer nada, pero hay que reconocer que el egreso es un tema muy complejo que no corresponde a las niñas resolver, sino a los adultos escuchando la voz y opinión de las mismas al respecto.

También podemos destacar el interés por generar proyectos comunes que tienen las niñas del instituto, que tiene como objetivo promover una convivencia que haga sentir a todas más felices. Este proyecto surge de su propio análisis y demanda, y aquí es necesario que escuchemos y apoyemos a las niñas en un proceso de iniciativa y trabajo, a fin de que logren lo que desean de acuerdo a las posibilidades y límites que les impone el ambiente.

Es preciso destacar, que en esta etapa, la escuela y especialmente los pares, se constituyen en figuras claves para resolver esta crisis psicosocial, donde se pone en juego su capacidad de iniciativa y trabajo, para la cual va a ser necesario establecer alianzas, debatir y construir, buscando llegar a las metas de la manera más satisfactoria posible. Y esto se hace evidente, cuando las niñas se reúnen y plasman con elevada elocuencia y coherencia, su situación, sus intereses y las posibilidades de construir otra realidad.

3.4.3 La Adolescencia

Otras de las niñas transitan por la etapa que Erikson denomina como la adolescencia, en la cual la crisis social que buscan resolver es la de la identidad versus la difusión de roles.

En este período acompañado de los cambios físicos, las niñas comienzan a sentir la necesidad de ser más independientes, a mirar su futuro y lo que quieren y desean en él y lo que no, para eso exploran, preguntan y cuestionan, comenzando a definir su identidad, sin embargo, quiénes encuentran dificultades en este camino vivencian una situación de

confusión sobre sí mismas y su lugar en el mundo⁶⁴.

*“Ella es la madre de su madre, asume todas las responsabilidades, ella es la que le pregunta como está, qué hace. Y al mismo tiempo es la que más demanda a las profesionales, preguntándole cómo se porta, si tiene que estudiar más, etc., tiene una baja autoestima.”*⁶⁵

“Durante la etapa de la adolescencia los jóvenes son especialmente susceptibles y se sienten como centro de las miradas de los demás en una manifestación de egocentrismo de carácter social. Intentar conformarse al grupo y adaptarse a los estándares de los coetáneos es una de las tendencias más acusadas en los adolescentes” (Delval, Juan; 1996).

Las adolescentes del instituto, han comenzado a sentir la necesidad de ser independientes en sus decisiones, acciones y prácticas, llegando a enfrentarse a los adultos para defender lo que consideran justo o denunciar lo injusto. Pero estos últimos, responden con indiferencia o penitencias, ante las prácticas que se orientan a la autonomía de las niñas, razón por la cual las niñas temen exponer sus demandas y lo consideran inútil.

Mirar a las adolescentes en el instituto, implica y nos lleva a pensar en qué etapa de la adolescencia están, para comprender ciertos comportamientos, para entender sus demandas, para ver en que aportar.

Para esto tomaremos los aportes de Corzo (1992) al respecto. El autor considera que dentro de la adolescencia hay tres etapas: la puberal, la nuclear y la juvenil. Al mismo tiempo cada una de estas etapas está atravesada por tres crisis: la de la identidad, la de autoridad y la sexual.

En relación a estas categorías, las niñas se encuentran en la transición de la etapa puberal a la nuclear.

La etapa puberal comienza con la aparición de los cambios físicos y la necesidad de libertad e intimidad, que logran a partir del aislamiento, de romper con la comunicación o comunicarse solo con monosílabos, se encuentran explosivas, confundidas. Estos sentimientos y sensaciones producen que las niñas se sumerjan a la crisis de la autoridad, enfrentándose contra todo lo que tenga que ver con normas o imposiciones de modelos, aumentan la resistencia y la desobediencia de las adolescentes, al mismo tiempo que el castigo y reprimenda de los adultos.

Las adolescentes asumen una nueva actitud de desobediencia, desafío frente a la figura

⁶⁴ Página web: www.cepvi.com.

⁶⁵ Ver Anexo. “Entrevista”, Entrevista realizada a Florencia Cocha, 10 de Mayo de 2010.

adulta, rompen con la idea del adulto todopoderoso, y buscan separarse y diferenciarse tanto del adulto como del niño, es decir, se convierten en buscadores de una identidad.

Las niñas utilizan su originalidad y capacidad de creación, para romper la norma y lo tradicional, reconociendo con gran astucia todo aquello que produce rechazo y molesta al mundo adulto, y desarrollando acciones de forma original.

La presencia de una organizada y activa oposición a la autoridad, caracteriza la aparición del modelo anti-adulto, y en el instituto esto se vivencia como un conflicto, donde se considera que las niñas no desean respetar los límites y pautas impuestos para la convivencia, porque son rebeldes, caprichosas, y frente a esto se ponen penitencias, como una forma de enseñar lo que se debe y no hacer; sin embargo esta postura del anti-adulto, es normal y sana para la edad, es necesario romper con la idealización del adulto superior y supremo, para comenzar a considerarlo como un sujeto más, y para que las niñas puedan construir su identidad y tomar decisiones de manera más independiente. Pero esto de ningún modo significa dejarlas “solas”, sino que implica acompañarlas en este proceso y desafío, que es el conocerse y empezar a tomar decisiones respecto a su vida. Sin embargo, las resistencias y el poder de las operadoras se ponen de manifiesto aumentando el conflicto frente a la aparición del modelo anti-adulto:

“Pero el tumulto era demasiado y se hicieron presente dos de las operadoras, una de ellas “marcó” a las niñas, gritándoles, que se estaban portando “mal”, que eran irrespetuosas y mal educadas por no respetar las consignas y que debían ser agradecidas con el equipo que se presenta allí para ayudarlas. Por ello hizo nos fuéramos todos al comedor para que allí estuviesen más “controladas”.⁶⁶

Otro rasgo particular de este proceso, es la importancia de la personalidad y del carácter, las niñas hablan de la madurez y rechazan todo lo que para ellas tiene características de niñas. Al mismo tiempo, que se genera paulatinamente una capacidad de autocrítica, buscando conjuntamente entender su comportamiento. Sumado a esto, las creencias y convicciones de las niñas se tornan rígidas, elementos que sustentan una severa crítica al mundo adulto y permiten su enfrentamiento.

Es aquí donde se hace presente la crisis de la identidad, donde las niñas necesitan ser ellas mismas, definir su yo y romper con la dependencia para lograr finalmente el autoabastecimiento, la independencia.

⁶⁶ Ver Anexo, “Encuentros con las niñas”, 2º Encuentro, 15 de Abril del 2010.

Las niñas comienzan a construir su identidad desde su exterioridad y su interioridad (Piotti, María Lidia; 1996). Desde su interioridad lo hacen como una forma de autoconocerse, autodefinirse, autocriticarse y autoevaluarse, así alcanzan su autonomía y adquieren el sentimiento de mismidad (Piotti, María Lidia; 1996). Desde la exterioridad se lo confirma en sus derechos con tres actitudes, que son el respeto, el aprecio y el amor.

Pensamos que las identidades no son homogéneas, sino que se construyen a partir de múltiples discursos, prácticas, instituciones, muchas veces cruzadas y antagónicas. Y son sometidas a procesos históricos que implican cambio y transformación.

Las niñas fueron construyendo su identidad por su experiencia en su familia, por su socialización primaria, y la siguen construyendo en Quisquizacate, con el contacto cotidiano entre todos los actores que circulan. La identidad, no desligada de los procesos sociales⁶⁷ globales, es construida cotidianamente, y es en este “juego” donde muchas veces las niñas se encuentran estereotipadas. Las operadoras expresan lo que “no debe hacer” cómo deben comportarse, etc. Las reacciones frente a esta situación son variadas, algunas son más obedientes a las normas institucionales, otras expresan enojo, cuestiones repetidas en los encuentros:

“Entonces le pregunto “¿Qué les pasa?”. Eugenia le dice a Carla: “contale a la Nati.”. Y Carla comienza diciendo: “es que yo estoy de novio, y ahora no dejan que me llame por teléfono, ni nada. Porque él me hizo un chupón. Y las educadoras me dijeron que soy una fácil, que como me voy a comportar como una cualquiera. Y estoy enojada con ellas, está bien yo lo hice mal, pero tampoco soy una cualquiera es mi novio.”⁶⁸

La identidad, es una síntesis entre los múltiples preceptos (algunos hegemónicos) culturales sociales, y el sujeto. Se producen tensiones, entre lo que a la niña le hace bien, la acción de la misma y el deber ser. Ese hacer, decir del sujeto, produce sentidos, y no se configura como una mera rebeldía. A raíz del acontecimiento del “chupón”, uno puede observar las relaciones que se producen entre las niñas, con quienes mantienen mayor reciprocidad, con quienes se identifican más. Estas relaciones acumulan poderes que son puestos en juegos, tanto para usarlos frente a los pares, como para los adultos con los que comparten sus vidas cotidianas.

⁶⁷ Atravesado por el sector social de pertenencia, género, generación, parentesco, etc.

⁶⁸ Ver Anexo, “Encuentros con las niñas”, 25º Encuentro, 16 de Septiembre de 2010.

“¡no lo dejes porque te lo va a ver la Ochoa y cagaste!, además vos no te lo tenés que dejar hacer, no está bien, porque eso lo hacen las cualquiera. Bueno, llegamos a la cancha y empezamos a jugar, yo no la dejaba sola para que el otro no le hiciera el chupón, ¡además yo le dije a él que no se lo hiciera porque la iban a castigar, pero no le importó! Y en un momento desaparecieron y la Carla volvió con el chupón en el cuello. Yo le dije ¡te van a castigar, jodete! (...) y cuando estábamos llegando acá me dice ¿Qué hago? Yo le dije soltate el pelo y tápatelo, y llega a la pieza y ponete algo que te tape ahí. Pero entró con el pelo corrido, lo hizo a propósito y justo la vio la Ochoa. Y agarraron y le dijeron que iban a hablar y ahí le dijeron que eso lo hacían las cualquiera y que le suspendían las llamadas por teléfono y visitas del novio. Ahora está enojada, pero bueno, le dije...”⁶⁹

También la vestimenta se convierte en un aspecto crucial en la constitución de la identidad desde lo cultural la ropa comunica, le permite alejarse y acercarse a los que ellos consideran que les gusta, unirse a ciertos grupos. La institución recibe la misma por medio de la Subsecretaría de Niñez de la provincia, por donaciones de distintas entidades y sujetos (como por ejemplo las operadoras), y por las familias de las niñas (aunque no en todos los casos). Pero uno de los inconvenientes en relación a este punto es la insuficiencia de este recurso, ya que las niñas en este momento crecen de manera acelerada y la ropa no les entra, esto se suma a que no hay reposición de este insumo constantemente. En estas condiciones, muchas veces las niñas deben compartir la ropa (incluso la vestimenta íntima), esta situación es una queja constante y una demanda a las autoridades, por parte de las operadoras, quienes lo expresan diciendo:

“... las chicas piden y piden y no tenemos para darles”, “En cuanto a la ropa nos manejamos con donaciones y lo que traemos nosotros...”
“... la secretaría no responde, se hacen los bolu...”⁷⁰

Además pensar en la identidad en esta etapa de la vida, es reconocer el desafío que plantea tomar decisiones que tienen que ver con la necesidad de reconocimiento, aceptación, afecto e independencia, es el tiempo de ser reconocido por los “otros” y autorreconocerse, de construir un lugar en el mundo, un proyecto de vida.

⁶⁹ Ver Anexo, “Encuentros con las niñas”, 25° Encuentro, 16 de Septiembre de 2010.

⁷⁰ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 11° Encuentro, 10 de Junio de 2010.

La configuración del proyecto de vida, es un proceso que incluye diversos momentos para transitar, siendo su resolución lo que condiciona la libertad de elección posterior y la capacidad para alcanzar nuevas metas.

En dicho proceso el sujeto necesita encontrar referencias y certezas en el discurso social, que permita acceder a la dimensión histórica y al proyecto identificador, intentando posicionarse socialmente para no ser excluido. Sin embargo, los discursos sociales se presentan como obligaciones, cargas e imposiciones para las niñas y no como aperturas a fin de que sean ellas las constructoras de su identidad:

“...Para ser alguien en la vida” “para el éxito personal”, lo que en palabras de ellas se tradujo en: “para que cuando seamos grandes sepamos enseñarles a nuestros hijos” “para saber leer” “si no estudias no sos nada”, es por esta concepción de la educación que hace que la vean como una carga para el desarrollo personal más que como un derecho para ello.”⁷¹

La construcción del proyecto de vida, se encuentra incidida por el contexto y el escenario donde se desarrolla, generando posibilidades pero también límites. En la actualidad se visualiza la imposibilidad de los sujetos para enfrentar los desafíos que presupone el proyecto de vida, ya que se le presentan dificultades para el acceso a la independencia hay predominancia de soluciones “mágicas”, de falta de perseverancia y lucha, conjugada con una actitud pasiva, que muestra la desesperanza e incertidumbre, frente a la crisis de un proyecto de vida que aparece como ideal y al mismo tiempo irrealizable (Arce, Sonia y Perticarari, Marisa; 2007).

“Quiero estar con mi mamá y estar feliz.

- *Deseo volar.*
- *Tener mi pieza y muchos juguetes de Kitty.*
- *Tener un perro lobo.*
- *Ir de Shopping con mi mejor amiga.*
- *Alquilar una casa con ustedes (hace referencia al equipo técnico).*
- *Que mi dios me lleve al cielo, muy pronto.*
- *No quiero vivir más.*

⁷¹ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

- *No me gusta estar en la resi.*”⁷²

La crisis del proyecto de vida se suma a la crisis de identidad y de autoridad vivenciada por el sujeto en este período. La crisis de identidad consiste en la necesidad de ser él mismo, de definir su yo, sus objetos, de adquirir algo que lo diferencie, para lograr la independencia. Mientras que la crisis de autoridad es el enfrentamiento contra todo lo que significa norma o imposición (Corzo, Carvajal Guillermo; 1992).

“...Lisa: son unas tontas desde el día anterior que empezaron a decir nos vamos a fugar, y llevaron la mochila rellena. Las descubrieron, porque no se supieron organizar.

A partir de este comentario ellas empezaron a contarnos sobre sus intentos de fuga. Lisa tuvo dos intentos de fuga por el techo del instituto pero las encontraron. Eugenia tuvo dos intentos, pero también la descubrieron. Y Martina no tuvo intentos. Las niñas comentaron que a pesar de que se fugaran, iban a encontrarlas y las iban a llevar de vuelta al instituto, porque apenas una desaparece, llaman a la policía y dan “la orden de captura”. Y luego de esa orden las encuentra la policía y al decir de Eugenia: *“parecemos delincuentes, nos fugamos y llaman a la policía, nos buscan y nos traen a la residencia. Somos unas delincuentes”*⁷³

Para transitar estas crisis es de vital importancia un otro que sea un acompañante y un orientador, y con ello nos referimos ahora a la construcción de la identidad desde la exterioridad, que le permita superarlas, así surge la imagen del amigo, la barra, los vecinos, los compañeros, el vínculo con el otro sexo, etc. porque son en esos escenarios donde con la escucha, el afecto y la atención (que precisan por su edad y por su realidad), pueden comenzar a construir su capacidad de resiliencia, lo que les permitirá superar, de alguna manera, las marcas de las situaciones particulares de cada niña. Es preciso considerar que la familia también es un actor central en este proceso, aunque se configure en una relación ambigua y turbulenta, no deja de ser importante. La escuela, es un lugar relevante ya que posibilita la construcción de esos vínculos necesarios, la formación y capacitación, la preparación para el mundo.

Por ello son importantes las acciones de las personas que se relacionan con las niñas

⁷² Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 2º Encuentro, 15 de Abril de 2010.

⁷³ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 12º Encuentro, 11 de Junio de 2010.

hoy, cuando en algunos casos ya se ha determinado la desvinculación de las mismas con sus familias; por un lado, el equipo técnico y profesional que acompaña, escucha, contiene y orienta a las niñas; por otro lado, las operadoras, quienes están todo el día con ellas, sosteniéndolas, acompañándolas, escuchándolas y brindándoles afecto, pero cuando las relaciones que mantienen con estos actores se basan en el silencio, la culpabilización de la niña y la negación de los acontecimientos, las consecuencias son la profundización de “las marcas” y del dolor.

“Al finalizar el encuentro las niñas se sintieron muy contentas y una de ellas resultó muy entusiasmada con todo lo producido en el afiche y dijo: *“¡vamos a mostrarlo a las mamis y a los demás!”*, la niña se dirigió hacia una de ellas y le dijo: *“Mami mirá lo que hicimos”*, la misma miró a la niña despectivamente, es decir, expresando desprecio, sin apreciar el trabajo y le dijo *“ah”* y se dio vuelta”.⁷⁴

En el instituto se observan estas diferentes prácticas por un lado aquellas que configuran una relación de confianza y seguridad, como por ejemplo muchas de las operadoras que acompañan y luchan por las niñas desde su lugar y en lo que pueden, una de ellas manifestó:

“...me gusta este trabajo, siento que ayudo a alguien a tener una vida mejor, o al menos lo intento”.⁷⁵

Es fundamental en esta construcción de la identidad que se apunte al fortalecimiento del autoestima de la niña, y para ello es preciso que vivencien distintas sensaciones como el sentirse valorada (significancia), sentirse capacitada, que puede enfrentar problemas y desafíos, que es competente, y sumado a ello es necesario que las niñas se sientan únicas, diferentes y al mismo tiempo integradas, lo que se dificulta cuando son estigmatizadas por los otros y nombradas como “las chicas del instituto”. Pero también es pertinente el realismo, es decir, que conozcan cuáles son sus límites y posibilidades (Piotti, María Lidia; 1996).

Sintetizando, podríamos decir, que el eje está en crear la “sensación de que la vida es algo maravilloso y tiene un sentido y que para algo existe” (Piotti, María Lidia; 1996).

Pero es justamente esta sensación la que se dificulta construir, cuando las niñas han atravesado constantemente por la vulneración de sus derechos y se los sigue vulnerando, es decir, sus historias de vida han sido marcadas por situaciones de dolor, que les hacen mirar la

⁷⁴ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

⁷⁵ Ver Anexo. “Entrevista”, Entrevista realizada a las operadoras del turno mañana, 1 de Junio de 2010.

vida como algo muy distante de lo maravilloso. Es por eso que empezar a restituir sus derechos y protegerlas es el camino a comenzar, para aprender junto a ellas lo maravilloso de ser niñas y de la vida.

Las adolescentes en el instituto, vivencian esa etapa de ambivalencia, en el que la confusión reina, y donde se encuentran hipersensibles con lo que les pasa a sí mismas, lo que viven en el instituto y en su entorno. Es un momento de cambios, no sólo físicos, sino también en los hábitos, mientras algunas de las niñas comienzan a descuidar su aspecto y lugar, otras se obsesionan por la limpieza y la higiene. En este sentido nos parece imprescindible destacar otro tipo de prácticas que generan las operadoras que son las que regulan la tarea de limpieza e higiene de las niñas, y ante la “ausencia de orden” o higiene, se impone a las mismas la tarea de limpieza y si estas se niegan se les aplica una penitencia, como forma de que aprendan sobre el orden y la limpieza como un deber.

Es preciso cuestionarnos y repreguntarnos en torno a esta práctica, porque si seguimos asociando el orden y la limpieza al castigo, es decir, si los castigos que se les imponen a las niñas tienen que ver con la limpieza, se vuelve realmente difícil pensar en que las mismas adquieran esta práctica desde lo positivo, sino que lo recordarán y relacionarán a la idea de castigo y por lo tanto a una sensación de impotencia y frustración que se genera frente a la orden.

En uno de los encuentros a la hora de la merienda se produce la siguiente situación que nos lleva a cuestionar en cómo se producen estas relaciones y qué actitudes tienen las “autoridades” hacia las niñas y las consecuencias que trae:

“Romina: Me hace mal la leche, quiero té.”

Operadora: Nadie me dijo que te hace mal la leche.

Romina: Yo traje un certificado

Operadora: Yo no tengo ningún certificado, toma la leche.

Romina agacha la cabeza y se pone a llorar, mientras sus compañeras tenían dos actitudes, o les eran indiferentes o expresaban “claro, yo también quiero té porque me hace mal” (Risas)

Romina se retira y se escuchan gritos y golpes que ella misma realizaba. Una de las operadoras no se encontraba, posiblemente se encontraban juntas.⁷⁶

⁷⁶ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 8º Encuentro, 27 de Mayo de 2010.

Otra de las características de esta etapa, en la construcción de la relación con el otro, es la del “amigo íntimo”. Esta relación se construye con alguien similar o parecido a ellas, por eso podemos observar como algunas de las niñas del instituto tienen a sus “mejores amigas dentro de Quisquizacate”, porque entre ellas comparten una situación común que las identifica y las une, vivir en el instituto, y un pasado parecido, que es el hecho por el cual están allí. Es decir, en algunos casos se estrechan los lazos, se generan complicidades y se fortalece la confianza entre ellas.

“Micaela: *Que sos mi mejor amiga, que cuando llegué al instituto vos me mostraste todo...*

En casi todas las frases mostraban el aprecio que se tienen a partir de las frases *¡te quiero mucho! ¡Sos mi mejor amiga!*, y el deseo de todas de *¡salir del instituto!*”⁷⁷

Otro rasgo de esta etapa es el relacionado a la crisis sexual, en donde las niñas viven su primera menstruación, como uno de los cambios físicos característicos de la etapa puberal, pero aparece al mismo tiempo un nuevo modelo psicológico para el manejo de los impulsos libidinales en manifestación. Es el momento de autoconocerse, de las preguntas y cuestionamientos, de las dudas, de las definiciones y de la construcción de criterios para vivir la sexualidad. Este período se centra en la fantasía de compartir con alguien la sexualidad, y en la confusión y los interrogantes que genera el pensar en su concreción. Por ejemplo:

Algunas de las niñas de 11 y 13 años expresaron: “*mira esos tubos*”, “*Que pectorales*” “*Mire seño ese está re bueno*” “*Mmm, papito*”.⁷⁸

“...Las niñas bromearon con que Shirley, había estado con muchos chicos. Además expresaban que a ellas les encanta estar con hombres, y hacían alusión al pene como “lo que más nos gusta”, con expresiones físicas, con chistes, y dichos.”⁷⁹

La sexualidad y los interrogantes en relación a ésta, se convierten en el centro de charlas y encuentros de las niñas, en donde los novios, parejas, amigovios son algo común e incluso necesario, a fin de poder participar de las conversaciones. Se visualiza esta crisis, por las temáticas que desean hablar y de las cuáles realizan preguntas, porque desean saber cómo se besa o besó su amiga, como se mantiene una relación de noviazgo con otro, etc. En el

⁷⁷ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 17º Encuentro, 1 de Julio de 2010.

⁷⁸ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 1º Encuentro, 24 de Marzo de 2010.

⁷⁹ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 6º Encuentro, 13 de Mayo de 2010.

instituto esta temática es temida por las operadoras, sin embargo, fuertemente cuestionada y recurrente en la charla de las niñas.

En el encuentro del día 5 de agosto las niñas nos plantearon que antes de hacer la actividad que nosotros proponíamos querían pedirnos hablar de sexualidad

“Es que en Santa Catalina, nos reunieron a todos, nos dieron preservativos y la doctora nos mostró como había que ponerlo...” “y nos dijo que por las relaciones sexuales uno puede tener un montón de enfermedades y quedar embarazadas. Y después nos dijeron que era mejor... esa cosa sucia...”, “si nos dijo que era preferible masturbarse, antes que quedar embarazadas o tener enfermedades. ¿Qué es la sífilis?”. Nosotras les aclaramos que si querían que habláramos de ese tema entre todas el próximo encuentro. Entonces Lucia tomó el cuaderno y comenzó a escribir todo lo que las niñas le dictaban: “sífilis, gonorrea, métodos anticonceptivos para mujeres y varones, masturbación, HPV, SIDA, embarazo, fecundación, relación sexual, ciclo menstrual, menstruación, etc.”⁸⁰

Se hace visible, que todas las niñas, sin importar sus casos particulares, buscan referentes para dar respuestas a sus demandas. Funcionan como grupos, y este es un ejemplo de cooperación. Una demanda grupal, implica que se ha desarrollado un análisis colectivo y un intercambio entre las demandantes. Tenti Fanfani (1993), hace referencia a “lo necesario”, “para hacer cosas en común”. Expresa, “la acción colectiva requiere, entre otras cosas, la instauración de mecanismo de representación. Este tiene básicamente dos dimensiones. Por una parte se trata de generar y compartir representaciones entendidas como visiones del mundo, tanto en sentido descriptivo (visiones y divisiones clasificaciones de las cosas) como prescriptivo (como deben ser las cosas)”.

Consideramos a la demanda como un elemento de gran importancia. Si bien las dudas en torno a la sexualidad y las representaciones tienen una cuota de individualidad de acuerdo a las propias historias de vida, las niñas realizan la demanda de manera grupal, conformando sus estrategias para que se efectivice dicho espacio, que lo ven como “prescriptivo”.

Aquí también se refleja el interés de las niñas en el grupo, sus sensaciones, actividades y pensamientos se centran en el grupo, donde todo lo que digan, piensen u opinen los otros pares se vuelve importante, permitiendo amplificar el chisme, los comentarios en el interior

⁸⁰ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 18º Encuentro, 29 de Julio de 2010.

del grupo. Aparece la necesidad de compartirlo todo, pero al mismo tiempo, existe rivalidad e intentos de buscar la preferencia y el liderazgo. El objetivo es el estar y sentirse parte, incluido, se manifiesta una necesidad de aceptación.

En el interior del grupo, se comienzan a construir distintos códigos, que les permiten comunicarse sin que los demás puedan reconocer que hablan, los signos y símbolos, las palabras, se convierten en “idiomas propios del grupo”, que les permiten identificarse, relacionarse entre sí y cohesionan el grupo.

Por otra parte en esta etapa se manifiesta la necesidad que las adolescentes tienen de ser diferentes tanto en sus conductas, como en sus gustos por la ropa, música, entretenimientos, etc., dándole importancia a cada uno de estos elementos, que las identifican, las distinguen y las hacen sentir únicas.

En este momento aparecen enamoramientos apasionados, no estables y la mayoría de las veces secretos. Los vínculos con el otro género son a través del grupo y las relaciones entre sí se caracterizan por la ambivalencia, por que prima el contacto con los del mismo sexo, considerando al sexo contrario como peligroso. Es la etapa del amor platónico, donde las relaciones transcurren en la mente, pero en el momento en que se concretan en la realidad se vivencia una rápida desilusión.

3.5 “Tejo, nudo, música y más”. Las niñas y el juego

Otra de las características que es relevante desarrollar, más aún cuando tenemos como sujetos de nuestra intervención a niñas, es el juego. “El juego es una actividad que tiene un fin en sí misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación” (Delval, Juan; 1996).

“El juego es la actividad primordial y predominante en los niños, la que ocupa gran parte de su tiempo. Es fuente esencial para sus primeros contactos con el mundo externo y es el medio fundamental para su crecimiento y desarrollo. Es en el juego donde el niño se expresa sin inhibiciones, tal cual es, donde se relaciona y comparte, donde asume diferentes roles, donde piensa y resuelve, con un compromiso y entrega completa, como protagonista de la situación, al mismo tiempo, genera instancias y condiciones de motivación, interés, alegría, atención y predisposición, convirtiéndose en facilitador y promotor de aprendizajes, desarrollo de capacidades individuales y sociales” (Ziporovich, Pablo Carlos; 2005).

“En el encuentro del 5 de agosto propusimos a las niñas que armen una radio, para organizarse se dividieron los roles de acuerdo a lo que cada una le gustaba se dispusieron a acomodar las mesas y las sillas para comenzar. De esta manera se comenzó con la grabación. Las sensaciones se explicitaban en el espacio, estaban nerviosas, alegres, entusiasmadas, compenetradas y “enganchadas”. Una vez que terminaron la grabación vieron el video, nos pidieron que mejoráramos algunas partes, por lo que volvimos grabar, lo evaluaron nuevamente y nos dijeron que “ahora si estaba listo”.

En este juego las niñas asumieron un rol protagónico, ellas decidían de que hablar, como organizarse, con qué empezar y con qué terminar, cuáles eran los roles y trabajos de cada una, etc. Se comprometieron y entregaron completamente, y esto se visualiza en su necesidad de perfeccionar el programa que habían realizado, en su concentración y seriedad, y en el empeño que dedicaron para que “salga bien”.⁸¹

A través del juego podemos observar las relaciones y formas de relacionarse que tienen las niñas, reconocer sus pensamientos, necesidades, deseos y preferencias, conocer el manejo que ellas tienen de sus emociones y de las situaciones que se plantean en el juego, visualizar las representaciones que tienen de sí mismo, de los otros y del mundo.

“Aquí nos sorprendió Débora quién no sólo se integró a las actividades (hasta acá no lo hace, y tiene una constante actitud provocativa frente a las otras niñas), respeto y compartió con las demás sin intentar mandarlas o generar conflictos, sino que incentivó a la participación y organización, mientras hacía trampa en los juegos divirtiendo a todos”.⁸²

Porque el juego es una actividad estética y de recreación, realizadora de deseos, vía de descarga, es un lenguaje de símbolos, es motor del desarrollo del pensamiento, asimilación de la realidad, es ejercicio y exploración libre del mundo, permite la autoafirmación de la personalidad, la conciencia de sí, del otro y de la realidad, estimula la atención, la memoria, fomenta la creatividad y la imaginación, posibilita discriminar la fantasía de la realidad, es un instrumento de socialización, estimula la comunicación y la cooperación, promueve el

⁸¹ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 19º Encuentro, 5 de Agosto de 2010.

⁸² Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 22º Encuentro, 26 de Agosto de 2010.

desarrollo moral, es escuela de autodominio, voluntad y asimilación de normas de conducta, es una vía de expresión y control emocional, es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos, etc. (Garaigordobil Landazabal, Maite; 2003).

El juego en la niñez se caracteriza por ser una fuente de placer, una experiencia de libertad, un proceso, una actividad que implica acción y participación activa, ficción, una actividad seria que implica esfuerzo. (Garaigordobil Landazabal, Maite; 2003)

Teniendo en cuenta las edades de las niñas y la clasificación que realiza Piaget sobre los tipos de juego (Delval, Juan; 1996), podemos sostener que los juegos que predominan son aquellos que se encuentran regulados, es decir, los que se denominan juegos de reglas.

Estos juegos se caracterizan por el establecimiento de reglas, normas que los participantes deben respetar, haciéndose necesaria la cooperación a fin de alcanzar los objetivos y desarrollar el juego, y apareciendo la competencia entre los participantes que tiene como meta “el ganar”. Esta situación posibilita que las niñas se sitúen en el punto de vista del otro buscando anticiparse y estimula a una coordinación entre los miembros del equipo, (Delval, Juan; 1996). Pero, al mismo tiempo, las reglas darán lugar a las trampas, porque lo importante es el éxito, ganar.

Respecto a este tipo de juego nos parece necesario resaltar dos aspectos, la práctica de las reglas y la conciencia de las reglas. El primero refiere a cuáles son las reglas que los sujetos crean, utilizan y como las utilizan, y el segundo es como entienden esas reglas, (Delval, Juan; 1996). Estos aspectos permiten observar como las niñas hacen uso de las reglas de acuerdo a la situación particular, como pueden modificar y flexibilizar las mismas de acuerdo a sus intereses y al de los otros, pero también descubren y crean diversas formas de transgredir y reinterpretar las reglas para ganar.

“En el encuentro del 10 de junio propusimos un juego cooperativo que consistía en llevar de un extremo a otro una pelota de papel sosteniéndola con una palito que porta cada una de las integrantes de un equipo de tres personas. Las más pequeñas lograron el objetivo. En ellas la “líder” que mandaba autoritariamente para hacer el juego era Micaela, ella retaba e indicaba que debía hacer cada una, utilizando incluso los golpes. Malena iba y les volteaba la pelota, y tiró abajo el juego. Por otro lado Carla no soportaba perder y les decía a las más pequeñas que hacían trampa”.⁸³

⁸³ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 11º Encuentro, 10 de Junio de 2010.

En relación a los juegos que ellas realizan, son generalmente el fútbol y el baile. Les encanta escuchar a distintos grupos de cuarteto y hacer rondas de bailes y cantos. De vez en cuando, aparecen mazos de cartas, o utilizan recursos que traen actores por fuera de la institución, como ser los del programa de arte.

El juego ocupa un lugar restringido en la institución, porque para jugar no se debe “ensuciar”, “gritar”, “romper”, etc. La televisión ocupa un lugar central, porque reúne estos requisitos y porque es uno de los pocos recursos recreativos con que cuenta la institución, es también utilizado para amenazar en caso de no cumplir con las normas establecidas de comportamiento.

“¿podemos ver tele? Entonces yo les pregunte a todas si querían ver tele y todas dijeron que sí, que estaba su programa favorito “Teen Angels”, entonces comenzamos a buscar el canal y vimos la novela.”⁸⁴

3.6 “Guardapolvos y corbatas”. La escolaridad

Otra de las dimensiones que aborda Lidia Piotti (2008), para el estudio de la niñez, es la ecológica (ambiental), esta hace referencia a la interacción de los niños con los ámbitos donde se estructura su vida. Estos ámbitos son la familia, la escuela, la comunidad, pero también las políticas sociales y la conflictividad social y política.

En este punto nos limitaremos a hablar de la relación que las niñas tienen con la escuela. Es en ella donde los niños incorporan un mundo distinto a su familia, reconocen que existen otros mundos posibles y reales, surgen relaciones diferentes, liderazgos y competencias, que ponen en juego lo aprehendido. La escuela cumple un papel central en la presentación de modelos para que el niño se autodefina en relación a otros y conforme su identidad (Piotti, María Lidia; 2008).

La educación es una de las preocupaciones centrales en relación a las niñas. Por un lado, porque cuando ingresan las niñas a el instituto se realizan todos los trámites necesarios para obtener el pase de la institución educativa a la que asistía hacia la Escuela del barrio “Centro educativo Estados Unidos”, buscando que este proceso sea el más rápido posible, evitando que las niñas pierdan tiempo de estudio. Esta actividad es desarrollada por la coordinadora del instituto y las operadoras quienes manifiestan la dificultad de acceder a los documentos necesarios para realizar dicho trámite. Sin embargo, cuando se produce un egreso

⁸⁴ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 9º Encuentro, 3 de Junio de 2010.

y/o el traslado de la niña, este aspecto no es tenido en cuenta:

“A mí me gustaría que los jueces tengan nuestra mirada”, “¿hay un control de escolaridad?”. Ella cree necesario no cortar la escolarización de la niña a pocos meses de finalizar el año ya que todo los logros que se han podido alcanzar hasta ese momento, como es en el caso de Malena quien se encontraba en 6° grado, se pierden, ya que implica un nuevo desafío adaptarse a otra escuela, en otro lugar, en otro espacio y con otros compañeros. “No es una cosa, es un ser humano” dice la directora manifestando la molestia de que los niños sean trasladados de lugar en lugar⁸⁵.

Por otro lado las operadoras acompañan a las niñas en la realización de las tareas escolares y las mismas manifiestan que no cuentan con recursos (libros, acceso a internet, revistas, diarios, útiles escolares, etc.) para realizarlos de manera óptima y que ellas no son maestras y no pueden brindar ese servicio eficazmente. Sin embargo, identifican como una fortaleza la relación que se mantiene con la escuela ya que cada docente conoce la situación de las niñas, aunque a veces esto se convierte en un factor que conduce a la estigmatización porque suelen llamarlas “las niñas del instituto”.

“Asimismo plantea que un problema es que los maestros llamen a las niñas por su nombre ya que “es esa persona y no es otra, no son las niñas del instituto, me cuesta que los maestros los llamen así”.⁸⁶

No solo algunos docentes llaman a las niñas de esta manera, sino que sus compañeros de grado las discriminan y las catalogan como “las del instituto”, estigmatizándolas y produciendo heridas en su subjetividad; es por eso que consideramos que son los maestros y la comunidad la que tiene que repensar en estas formas de nombrar que generan rencor, dolor y bronca en las niñas y porque no, ponerse en el lugar de las mismas y empezar a construir un “mundo feliz para una niñez con sonrisas”.

La escuela, puede convertirse en acompañante y contenedora del proceso que atraviesan las niñas, o por el contrario pueden simplemente calificarlas como indisciplinadas y rebeldes, sin darles la oportunidad de madurar y cambiar. Es preciso que los ámbitos

⁸⁵ Ver Anexo. “Entrevista”, Entrevista realizada a la Directora del Colegio Estados Unidos, 8 de Septiembre de 2010.

⁸⁶ Ver anexos “Entrevistas”, Entrevista realizada a la Directora de la Escuela Estados Unidos, 8 de Septiembre de 2010.

educativos reconozcan, por un lado, las ambivalencias vividas por las niñas (quiénes conjugan la generosidad, la alegría, el dolor, la rebeldía, la agresión), y por el otro, las trayectorias de vida, el pasado y el presente de las mismas, orientando a las mismas hacia la realización de acciones constructivas, basadas en el respeto y la consideración del otro. Esto tendría que ir acompañado por las familias, y en este caso en particular, por las operadoras.

En relación a las dificultades que encuentra la directora en la escuela expresa: *“problemas de conducta no hay”*, si lo que encuentra es *“...tristeza y enojo contra el mundo”* y lo explica contando acerca de la conducta de Martina durante los recreos: *“Martina se va debajo de la escalera y me pregunto ¿qué le ha pasado en estos 6 años?”*. Entonces la directora remarca la necesidad de la parte humana en el docente, planteando que hay docentes que se comprometen y otros que no.

Por otra parte plantea que se necesita considerar aquellos casos especiales como por ejemplo el de una alumna que tienen allí con la mamá con arresto domiciliario; la niña no quiere ingresar al aula. *“¿Se la obliga?”* expresa la directora, *“No, yo le digo a la maestra que me la mande para acá y le pido que me ayude a hacer algunas cosas, la escucho y ella ya se olvida y me pide entrar al aula de nuevo”*, *“Vuelven hecha una seda”*. La entrevistada plantea que si bien deben ponerse límites: *“Si, hay que poner un límite se lo pongo”* primero hay que tener en cuenta la parte afectiva: *“pero me pueden”*.⁸⁷

En cuanto al rol del docente cree que es importante *“Revertir, mostrar que no es el único estilo de vida”*, y con esto quiere decir que el docente puede convertirse en ese otro significativo al cual la niña puede tomar como modelo.⁸⁸

Cabe aclarar que las niñas no sólo se relacionan con instancias de educación formal, la escuela, sino que también se vincularon en este año a la educación informal por medio de una actividad artística (pintura), desarrollada por el área de cultura de la provincia en base al

⁸⁷ Ver Anexo. “Entrevista”, Entrevista realizada a la Directora del Colegio Estados Unidos, 8 de Septiembre de 2010.

⁸⁸ Ver Anexo. “Entrevista”, Entrevista realizada a la Directora del Colegio Estados Unidos, 8 de Septiembre de 2010.

programa “Arte de ida y vuelta” coordinado por el pintor Álvaro Izurieta. También nosotros como educadores, quienes buscamos desde la cultura del niño y su vida cotidiana abordar diferentes temáticas y contenidos que le son significantes, les interesan y demandan, como por ejemplo, la sexualidad.

3.7 ¿Y qué hay afuera?...Relación con el barrio

Otro de los ambientes es el comunitario, aquí también las niñas han vivenciado un proceso de separación y desarraigo, teniendo que readecuarse no sólo a una nueva institución (con todo lo que ello implica en cuanto normas, reglas, formas de actuar, hablar, etc.), sino también a un nuevo contexto inmediato, es decir a un barrio distinto, a vecinos distintos, a una cultura diferente.

Las niñas provienen de diferentes lugares, algunas vienen de pueblos del interior de la provincia, otras de barrios de la ciudad, otras de asentamientos urbanos marginales. Las relaciones que cada una mantuvo con su entorno varían de acuerdo al tiempo que estuvieron allí, la solidez y fortaleza de los vínculos (amigos, vecinos, parientes), las actividades que realizaban, la pertenencia construida en torno a ese espacio. Es decir, cada niña lleva su cultura, su forma de vida, su música, su vida cotidiana, sus saberes y representaciones, a Quisquizacate y se encuentra con otras realidades parecidas pero al mismo tiempo distintas con las que tendrán que convivir.

*“Pero cuando es una dinámica que no compartimos, porque no estamos en la misma sub cultura, debemos respetar. Porque ese es su sistema de vida, y mientras no afecte no nos tenemos que meter. Yo no tengo por qué decir no escuche el cuarteto”.*⁸⁹

Ese proceso de desarraigo, produce que las niñas se sientan extrañas en ese lugar, no se reconozcan parte de él, y esto se complementa y profundiza con las escasas estrategias generadas por la institución, para propiciar un camino de apropiación de esos espacios y superación del encierro que allí se vive. Es decir, el instituto no cuenta con actividades que permitan a las niñas salir a los espacios públicos, no participan de la murga, el grupo de artes marciales, de música, tango, folclore, y teatro, todas actividades que se desarrollan en el barrio y no son utilizadas por la institución.

De esta manera el instituto aparece en una “isla apartada”, sin vinculación con otras

⁸⁹ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, Jefa de residencias para niños en situación de vulnerabilidad, 1 de Marzo de 2010.

entidades, convirtiéndose este aspecto en una dificultad para que las niñas se encuentren con otros, en un marco distinto al de la escuela; donde las niñas participen de acuerdo a sus intereses, gustos y que sean ellas las protagonistas en la decisión de querer o no participar de esos espacios, pero para eso es necesario ofrecerlos. La institución aparece como un espacio “oculto” de la vista y cercado a la acción de la comunidad.

Es pertinente aclarar, que la presencia actual de una nueva coordinadora en el instituto, ha permitido avanzar en el contacto de las niñas con voluntarios, pero no así con otros espacios que brinda la comunidad. Una de las actividades que desarrollan las niñas (específicamente los días sábados) es dibujo, con un voluntario que tiene casi veinte años en la institución. Por ejemplo en uno de los encuentros observamos como

“...las niñas estuvieron entretenidas con Tutu que les lleva siempre desde hace muchos años dibujos para pintar y golosinas. Las operadoras expresan esto diciendo que *“el tipo es un capo”, que si bien siempre hace lo mismo desde hace años, es el que permanece y las escucha y conversa mucho con las niñas, se hace querer*”.⁹⁰

Pero este punto también nos genera interrogantes, por un lado, si se busca el egreso de las niñas lo más rápido posible, ¿Es pertinente que se genere un vínculo con ese barrio y sus actividades? Por otro lado, si los recursos están y son posibilidades que brinda el contexto ¿Por qué no son aprovechadas?

Frente a estas preguntas hemos pensado, que si bien lo que se busca es el egreso de las niñas del instituto, el contacto con las actividades del barrio permitiría que las mismas se relacionen a otros espacios, que construyan otras relaciones y que se diviertan aprendiendo. Por eso creemos que este tipo de vínculos permite “salir del encierro”.

3.8 ¿Mamis, Operadoras, Empleadas, Educadoras?⁹¹

⁹⁰ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 13° Encuentro, 12 de Junio de 2010.

⁹¹ Estas nominaciones para llamar a las operadoras son utilizadas por los diferentes actores de la institución. A lo largo de nuestra práctica y en nuestros registros aparecen estos términos, ya que ha sido al final de nuestro recorrido y a través de profundos debates donde hemos optado por llamarlas operadoras a las personas que están a cargo del cuidado de las niñas. Esto se debe a que el término “mamis” lo consideramos inapropiado porque sitúa a esos sujetos en una posición ficticia de maternidad, rol que no coincide con la función laboral en esa institución. Tampoco las denominamos “educadoras”, porque este término tiene una carga histórica, ya que eran docentes los que antes cumplían esta función. Por estas razones a partir de ahora utilizaremos el término operadoras que no niega la relación laboral que existe, que no tiene cargas históricas, ni valoraciones. Sin embargo creemos que el término es inadecuado porque no abarca ni refleja las funciones que tienen estos sujetos en la institución y además porque “operador” está asociado a mecanicidad, automaticidad, etc. Por eso es necesario continuar pensando y construir una categoría para denominar a estos sujetos.

Las niñas en su tránsito por el instituto, construyen nuevos lazos, significando a las operadoras en el rol materno, incluso llegan a denominarlas “mamis”, y sus compañeras como sus hermanas. De esta manera, pareciera disminuir el dolor de la separación, separación no sólo de su familia, sino de su comunidad, donde se encuentran sus amigos, compañeros, su lugar.

“Una de los mayores obstáculos es la relación que se construye entre las operadoras y las niñas, ya que las operadoras son vistas como “mamis”, generando dependencia porque son ellas las que hacen todo, y actúan como “matronas”, esto hace que las niñas se aferren a la institución.”⁹²

Además este rol de madres es reforzado por el mandato y el discurso de distintos profesionales desde la Subsecretaría:

“El rol de las operadoras es como madres, es decir, el rol no es difícil, es hacer lo mismo que cada una hace en sus casas, ser como madres.”⁹³

Hemos dado ejemplos acerca de cómo se producen las relaciones entre las operadoras y las niñas en este espacio y queremos profundizar acerca de estos actores fundamentales en la institución.

Las operadoras, poseen una relación laboral con la institución (son asalariados). En cuanto a su función, las prácticas y los roles les son asignados por el equipo técnico que a su vez recibe órdenes de la “Jefa de Residencias”. Se les exige a las operadoras que deben hacer lo mismo que en su casa como madres, enseñarle a las niñas actividades, tareas, etc., que les ayuden en el instituto, pero particularmente para cuando salgan a vivir en lo cotidiano. Las actividades que nos referimos, son del orden del trabajo doméstico⁹⁴. Este discurso es reproducido por la Jefa de Residencias, por el médico psiquiatra y cuestionado por el equipo técnico.

Con respecto a la formación en los últimos registros realizados expresa la Trabajadora Social que de 40 operadoras, 26 tienen educación primaria completa, 5 secundario completo y solo 3 estudios terciarios. Las mismas ingresan a trabajar en los institutos por militancia en un partido político debido a que son líderes en sus barrios.

⁹² Ver anexo “Entrevistas”. Entrevista realizada a Florencia Cocha, 17 de Marzo de 2010.

⁹³ Ver anexo. “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, 15 de Junio de 2010.

⁹⁴ Lavar, planchar, limpiar. Se hace referencia así, a los mecanismos de defensa, mantenimiento, administración, y creación de recursos.

La mayor parte de ellas ingresa en el año 2003 cuando se cambió el personal de los institutos. Las personas encargadas del cuidado de las niñas hasta ese entonces eran docentes que fueron incorporados a distintas escuelas de la ciudad y en su lugar ingresan las actuales operadoras, por lo tanto la mayoría tiene una antigüedad de 7, 6 años, otras de 4 y 3 años. Por otro lado hay en Quisquizacate una minoría que tiene 17 años de trabajo en el área por haber pertenecido al Consejo del Menor en cargos de cocineras. Cabe destacar que la mayoría no cuenta con trayectoria laboral sino que hasta ese momento estaban abocadas al trabajo intradoméstico y este trabajo se constituye en el primer empleo estable.

En su mayoría se trata de madres de familia y únicas sostén de hogar, en palabras de la trabajadora social:

“la mayor parte de ellas pertenecen al sector social de la pobreza y vivencian situaciones muy similares a las que viven las niñas, por ejemplo una de ellas se quiso suicidar, viven situaciones de violencia doméstica, no tienen donde vivir o las están por desalojar, viven con muchos familiares, la mayoría cobraban planes y pertenecen a sectores de pobreza estructural”, esto se resume cuando ella dice: “es muy parecido el trabajo con la vida del hogar”.⁹⁵

Retomando lo planteado en puntos anteriores y considerando que Quisquizacate es una institución total, nos parece relevante detenernos a pensar en los grupos que la conforman, entre los que podemos mencionar: “un grupo de encerrados que se llaman internos” (Goffman Ervin, 1970) y un grupo de “personal”.

Los primeros poseen poco contacto con el mundo exterior, en el instituto las niñas (que corresponderían a esta categoría), tienen diferentes formas de contacto fuera de “Quisquizacate”: diariamente van al colegio; algunas tienen consultas médicas y psicológicas; las adolescentes realizan un deporte obligatorio, sin otra alternativa; todas las actividades que implican salir de la institución, son programadas por un tercero (equipo técnico, operadoras, voluntarios) nunca por decisiones propias; realizan visitas a sus familias, o salen un fin de semana con alguna familia que se ofrece para llevarlas de paseo (familias que han establecido contacto con el instituto a través de la iglesia); la mayor parte del tiempo se encuentran encerradas.

El supervisor (el grupo de personal), en este caso las operadoras y el equipo técnico, posee una relación laboral con la institución, por lo tanto mantiene un contacto autónomo con

⁹⁵ Ver anexo. “Entrevistas”, Entrevista realizada a Florencia Cocha, 10 de Mayo de 2010.

el mundo exterior. Estos son los que de alguna manera “programan” la vida de los internos, así los internos viven fuertemente reglados, institucionalizados. Por ejemplo, para salvaguardar el interés superior del niño, se lo encierra en estas instituciones, así paradójicamente se “guardan” algunos de sus derechos, como el de vivir en familia.

Otra categoría que nos permite describir y analizar los sujetos que participan en este espacio social, especialmente a las operadoras, es la de grupo, descubriendo que en el instituto no son homogéneos.

Así en el grupo de las operadoras existen grupos objetos y grupos sujetos (Kaminsky Gregorio, 1990). El primer grupo (objeto) se encuentra arraigado a las consignas institucionales construidas desde la lógica del patronato, dificultando procesos creativos que rompan con estas prácticas. Es el grupo que discursivamente expresa su adhesión al nuevo paradigma de la protección de los derechos de las niñas, pero que en la puesta en acto mantienen y perpetúan el control y la autoridad. El segundo grupo (sujeto) es el que busca reconstruir para construir, es decir, producir ciertos desprendimientos a lo que se encuentra establecido, es el que cuestiona, critica y repiensa en sus prácticas cotidianas teniendo como objetivo generar una modificación. Es el grupo que discursiva y empíricamente apuesta al nuevo paradigma, tratando de superar las vicisitudes y obstáculos:

“...ellos toman decisiones y hablan, hablan desde la teoría pero ninguno se acerca a ver lo que pasa, no es fácil. Hay días que llegamos a nuestras casas destruidas, porque las niñas te cuentan un montón de cosas y te da impotencia, y duelen, porque no somos profesionales, no sabemos qué hacer con todo esto, hay días en que llego a mi casa y lo único que hago es llorar”. Otra de las operadoras comenta “yo por ejemplo no tengo hijos, pero tengo madre y nosotras venimos a cumplir el papel de madres. Pero no somos sus madres, pero somos personas y nos encariñamos con ellas sufrimos con ellas, las aconsejamos. Yo por ejemplo no leo los días de las niñas prefiero no saberlo, por los papeles, espero que las niñas me comenten lo que les ha pasado, para escucharlas, y hablar con ellas”.

Otra de las operadoras acotó, que lo que ellas necesitan es capacitación, incluso aclaró que ya se habían cansado de pedir a los funcionarios capacitaciones, pero que las mismas eran puramente

teóricas y discursivas, solo se postula el deber ser, pero nadie sabe la realidad de los institutos. Además agregaron que es necesario alguien que las contenga, una supervisora, psicóloga, alguien que escuche sus problemáticas, necesitan descargarse de todo lo que les pasa.

Lili comentó que muchas veces ellas vienen mal de sus casas, movilizadas, y hay cuestiones que se les pasan, los horarios de las pastillas y medicación de las niñas que tienen un tratamiento psiquiátrico, por ejemplo. Se sienten manoseadas, cansadas de que nadie las escuche, de no tener capacitación para mejorar su relación con las niñas, para que el instituto esté mejor, están cansadas de que las ubiquen en cualquier lado como piezas de ajedrez, de que se tomen decisiones sin tener en cuenta su palabra, y menos las de las niñas...

...el tema es que todos vienen a darte consejos de que es lo que debemos hacer, cómo hacerlo, y todo es teórico, pero sin recursos, sin nadie que te escuche y apoye, que te contengan es difícil, uno hace lo que puede. Hace un tiempo presentamos un proyecto de cómo nos gustaría que fuese la institución, pero es muy difícil concretarlo. Uno va haciendo sobre la marcha y lo va mejorando sobre la marcha, pero realmente necesitamos muchas cosas. Imagínate si al equipo técnico no lo escuchan, si a nosotras no nos escuchan, si a las niñas no las escuchan, toman decisiones equivocadas...’’⁹⁶

3.9 “¿Futuro?”. Las niñas y el equipo técnico

Como hemos mencionado anteriormente existe un proceso de transición de paradigmas hacia aquel que está orientado a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Se está produciendo un profundo y lento cambio, en relación a las representaciones y acciones en torno a la niñez, promoviendo una transformación de prácticas y se continúa en una lucha incesante por mejorar la situación de la niñez en nuestro país, en nuestra provincia, en nuestra ciudad y en este marco se desempeña el equipo técnico de la institución.

Este equipo, formado por una psicóloga y una trabajadora social, tiene como “objetivo

⁹⁶ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 13º Encuentro, 12 de Junio de 2010.

general: apoyar, asistir, contener y orientar a las familias para la resolución de las situaciones problemáticas o conflictivas que vulneren algún derecho del niño, con el fin de evitar o en su defecto acortar los períodos de institucionalización en los niños/adolescentes, minimizar los efectos de la misma y evitar su reingreso.”⁹⁷ Asimismo como objetivos específicos se plantean:

- ♣ Recibir al Niño/Adolescente, detectar su problemática, y evaluar desde las disciplinas: psicológica, social, médica, etc. la naturaleza de las acciones a seguir tanto con el Niño/Adolescente, como con su familia y/o las personas a cargo.

- ♣ Orientar, contener y apoyar al Niño/Adolescente, Familia y personal de las residencias en todas aquellas acciones que favorezcan el bienestar del Niño/Adolescente.

- ♣ Desarrollar estrategias de intervención en las problemáticas de Maltrato en la niñez, abuso sexual, revinculación familiar, plan de emancipación y otras que obedecen a la realidad poblacional actual.

- ♣ Propiciar el fortalecimiento de los vínculos familiares con la familia nuclear y/o la familia extensa y los lazos comunitarios, que favorezcan una rápida y eficaz externación del Niño/Adolescente y para evitar su reingreso.

*“...Como les decía, la presencia nuestra en la residencia, uno de los objetivos que es uno de los principales, es trabajar sobre la reinserción de los chicos a la comunidad. Llámese comunidad a la familia, de origen, nuclear, a la ampliada y/o familia comunitaria”.*⁹⁸

Cabe recordar que la separación del niño de su medio familiar, se produce “ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de las niñas, con el objeto de preservarlos, restituirlos o reparar sus consecuencias”⁹⁹.

Por otra parte la Ley 26.061 plantea en el artículo 11: “Los organismos del Estado deben facilitar y colaborar en la búsqueda, localización u obtención de información, de los padres u otros familiares de las niñas, niños y adolescentes facilitándoles el encuentro o reencuentro familiar. Tienen derecho a conocer a sus padres biológicos, y a crecer y desarrollarse en su familia de origen, a mantener en forma regular y permanente el vínculo personal y directo con sus padres, aun cuando éstos estuvieran separados o divorciados, o pesara sobre cualquiera de ellos denuncia penal o sentencia, salvo que dicho vínculo,

⁹⁷ Información Obtenida de un Plan estratégico enviado desde la MuNAF a los equipos de profesionales del Instituto.

⁹⁸ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, Jefa de residencias para niños en situación de vulnerabilidad, 1 de Marzo de 2010.

⁹⁹ Art.33, Ley 26.061 “Ley de protección integral de los niños, niñas y adolescentes”.

amenazare o violare alguno de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que consagra la ley.”

De acuerdo a cuál fue el motivo de separación, las niñas siguen manteniendo o no el vínculo con sus familias, a través de visitas semanales que pueden realizar en el instituto las cuales son reguladas por la coordinadora de la institución junto al equipo técnico, son ellas las que se encargan de dar el permiso para cada visita y establecer los horarios, contemplando la situación del familiar, como por ejemplo su horario de trabajo, facilitando que pueda concretarse la misma.

“En ese momento llegó la mamá de Micaela, que comunicó a las operadoras que venía a visitar a su hija, una de ellas le expresó que el horario de visita había terminado a las 17 hs. Y que para visitarla en otro horario, tendría que comunicarlo al equipo técnico por la mañana. Simultáneamente la hija seguía en la mesa y dándose cuenta de la presencia de su mamá no vino a saludarla hasta que la educadora la llamó y le dijo que le diera un beso a la madre. ¿Qué tiene que las niñas, tanto Leticia como Micaela no pueden acercarse a sus madres hasta que las operadoras se lo permitan? ¿Por qué con las dos niñas sucedió lo mismo?”¹⁰⁰

Es oportuno preguntarnos acerca de la modalidad y el espacio en la que se producen las visitas de familiares a las niñas que según la trabajadora social se basan en la entrega de un alimento y ropa y no son supervisadas ni acompañadas lo cual impide una efectiva revinculación, ya que las familias se relacionan en su cotidianeidad desde las tareas diarias, costándoles vincularse en un espacio donde no hay privacidad y no hay una actividad de por medio que los una y comunique. Sería importante que se vivencie el encuentro no como una “visita”, sino como un momento que posibilita reconstruir vínculos, que posibilite un encuentro sobre lo cotidiano, por ejemplo a partir de juegos didácticos u otro tipo de recursos o también invitando a la familia a una participación más activa en el instituto y en la vida del niño, asignándole tareas referidas a la salud y educación del mismo.

Otra de las funciones que le competen al equipo técnico, es la de otorgar el egreso de la institución. Como ya hemos señalado, en el instituto no existe una cantidad permanente de niñas que viven allí, porque a partir de la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, se definió como objetivo la desinstitucionalización. Por lo tanto

¹⁰⁰ Ver Anexo, “Encuentro con las niñas”, 7º Encuentro, 20 de Mayo de 2010.

el número de niñas varía constantemente, tal como puede visualizarse en el siguiente cuadro:

CANTIDAD DE NIÑOS Y ADOLESCENTES ASISTIDOS													
– PROMEDIOS – QUISQUIZACATE													
AÑO/MES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	PRO
2006	-	-	-	38	37	40	38	37	31	28	31	31	35
2007	40	42	43	44	41	37	35	36	31	34	33	32	37
2008	32	21	20	24	23	29	28	28	31	29	29	29	27
2009	29	29	26	26	26	24	24	24	25	20	21	25	25

A lo largo de estos cuatro años podemos observar cómo ha variado el número de niños institucionalizados, tendiendo a una disminución entre los años 2006 a 2009. En el año 2010, luego de los egresos otorgados por el equipo técnico, quedaron 16 niñas y el número fue alterándose nuevamente, en junio 14 niñas, en julio 12, nuevamente a 14 niñas y en el mes de octubre 20 niñas. Este último incremento en el año no se debió a nuevos ingresos sino a “reingresos” de niñas que ya habían estado allí, lo cual revela el fracaso de los egresos otorgados por el equipo técnico que tiene como función desinstitucionalizar a las niñas urgentemente para cumplimentar lo solicitado desde la Subsecretaría respecto de la duración de la medida excepcional que no debe superar los 6 meses. Frente a ello es que nos preguntamos ¿Por qué fracasan los intentos de revinculación familiar y qué alternativas encontramos al respecto?

Encontramos por un lado, la situación laboral que vivencian los profesionales de todos los institutos y que impacta en su tarea cotidiana. Los mismos están realizando distintos reclamos para mejorar sus condiciones laborales. Las fuentes de conflicto se inician por las reestructuraciones que se llevaron a cabo, algunas instituciones cerraron, y se han despedido profesionales, o se los tiene en calidad de contratados, también se encuentran sobrepasados en su tarea por la cantidad de casos asignados. Por otro lado, se producen tensiones con los Jueces, en cuanto a las competencias que deben tener ellos y los profesionales de la institución. Asimismo expresan (especialmente los trabajadores sociales) no contar con el apoyo del Colegio de Profesionales de Servicio Social de la Provincia de Córdoba, lo cual consideran primordial para poder desentrañar estos dilemas.

*“... suele llegar la niña derivada desde tribunales sin documentos, sin datos de su escolaridad, de su situación de salud, lo que dificulta su ingreso escolar y garantizar su bienestar inmediato”.*¹⁰¹

¹⁰¹ Ver Anexo, “Entrevistas”. Entrevista realizada a Florencia Cocha, 17 de Marzo de 2010.

“la niña, estuvo con dos familias para la adopción pero estos procesos no fueron los mejores, ya que el juzgado sin consulta alguna a la niña ni a nosotros, envió con un oficio a una pareja para que buscara a la niña en la residencia para compartir un fin de semana, siendo que había sido programado para la niña una salida con otra familia voluntaria que ella ya conocía y esperaba. Esta situación confundió y llenó de ansiedad a Lisa, ya que la presentación la hizo directamente la pareja diciendo que la iban a adoptar, esto generó una gran movilización interior en ella.

Cuando regresó a la residencia Lisa, comentó que le había ido muy bien que la había pasado genial, estaba súper feliz. Pero cuando llamaron a la familia ellos le dijeron, que les había desarmado la casa, les tocó todo, ropa, libros, etc. Que desde el momento en que salieron gritó todo el camino, y que ya habían solicitado a la justicia a otra niña para la adopción.”¹⁰²

Al llegar Florencia, se notaba que ella estaba abatida. Luego de saludarnos, nos comenta: *“vengo del Colegio de Profesionales de Trabajo Social, ya que estamos atravesando por un fuerte conflicto laboral, y precisamos el apoyo de este organismo.”¹⁰³*

Para hacer frente a esta situación creemos que debería existir un menor número de casos por profesional, para que de esa forma pueda garantizar un proceso que proteja integralmente los derechos del niño. Esto permitiría que el profesional tenga una intervención más sólida, al conocer en profundidad al niño, a la familia, a la comunidad y pueda construir una red que sostenga y apoye el proceso de externación. Esta recarga de trabajo se explicita en las palabras de la Trabajadora Social de Quisquizacate y en la Jefa de Residencias:

“Yo me ocupo de realizar valoraciones referidas a la satisfacción y garantía de las necesidades básicas, de las visitas domiciliarias, de realizar informes de las niñas y sus familias y asisto a la residencia dos o tres días a la semana”.¹⁰⁴

“Diríamos que se pone programa egreso, pero estamos en todo”¹⁰⁵.

¹⁰² Ver Anexo, “Entrevistas”. Entrevista realizada a Florencia Cocha, 10 de Mayo de 2010.

¹⁰³ Ver Anexo, “Entrevistas”. Entrevista realizada a Florencia Cocha, 18 de Agosto de 2010.

¹⁰⁴ Ver Anexo, “Entrevistas”. Entrevista realizada a Florencia Cocha, 17 de Marzo de 2010.

Por otra parte, el fracaso de la externación se debe a la desarticulación que existe entre los distintos programas y áreas de la subsecretaría. El abordaje de cada problemática es fragmentado, lo cual impide que se trabaje con políticas integrales, esta desarticulación impacta en la revinculación familiar debido a que los equipos técnicos no trabajan conjuntamente con aquellos programas de la Subsecretaría que tienen como objetivo garantizar el derecho a vivir en familia.

Cuando se han “agotado” las posibilidades para la revinculación familiar (con la familia de origen o la familia extensa), se toman dos caminos para concluir el proceso de institucionalización. Uno de ellos es tramitar la Declaratoria de Abandono de modo que se pueda iniciar un proceso de adopción o guarda. Y el otro es el plan de emancipación, por medio del cual los niños a partir de los 18 años comienzan una vida autónoma.

Entonces, estas cuatro alternativas se constituyen en los “únicos futuros caminos” que hoy se les presentan a las niñas de Quisquizacate”. En el siguiente cuadro¹⁰⁶ podemos observar la situación de cada una de ellas.

Nombre	Situación Actual
Lorena	Declaratoria de abandono. Se pidió traslado en conjunto con las hermanas a OGA.
Eugenia	No existen alternativas para el egreso. Se proyecta traslado a Ayelén para egreso autónomo.
Carla	Posibilidades para egresar con su tía, la Sra. Pereyra.
Virginia	Posibilidades de egresar con su tío. Sr. Carrizo.
Carmen	Fracaso de proceso de revinculación. Se agotaron alternativas para egreso.
Romina	Sin posibilidades de egreso por el momento. Madre con severas limitaciones para proteger. Hermana en Feliú.
Martina	Sin posibilidades de egreso por el momento. Se evalúa dictamen de desamparo.
Cecilia	Sin posibilidades de egreso por el momento. Se evalúa dictamen de desamparo.
Leticia	Se solicita traslado conjunto a Portal de Belén. La madre en hogar de medio camino (Pasaje Oliver 650 esq. Balcarce).
Lisa	Se evalúa revinculación con familia adoptiva. Pidió traslado al hogar

¹⁰⁵ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, Jefa de residencias para niños en situación de vulnerabilidad, 1 de Marzo de 2010.

¹⁰⁶ Planilla confeccionada en la Instituto Quisquizacate en Septiembre de 2010. Los nombres fueron modificados a fin de proteger la identidad de las niñas.

	Virgen María.
Lucia	No existirían alternativas familiares para egreso.
Micaela	Se trabaja con familia transitoria en articulación con programa Familia para Familias.
Pamela	Se realiza proceso de revinculación con Madre. Sra. Herrera con buen pronóstico.
Débora	Se agotaron alternativas de egreso.
Mercedes	Se evalúa declaratoria de desamparo. Se agotaron alternativas familiares para egreso.
Aldana	-
Cristina	-
Eliza	Se cita a familiares para conocer alternativas de egreso.
Julietta	Se citó a vecina pero no se presentó, la misma es una referente efectiva de Julieta. Se trabaja con dicha posibilidad con acompañamiento del grupo familiar.

Como podemos observar la situación actual de estas 19 niñas del instituto Quisquizacate, visibiliza los posibles futuros de cada una de ellas. De 19 niñas 7 se encuentran sin posibilidades de egreso, de los cuáles 3 casos se evalúan para la declaratoria de desamparo. Se declaró el abandono a 2 niñas. Una de las niñas está en el programa familias para familias (familia transitoria). Tienen posibilidades de egreso con su familia de origen 2 niñas y 3 con la familia extensa. Una de las niñas será trasladada a otro instituto para el egreso autónomo. Se desconocen las alternativas de egreso de tres niñas.

Estos números nos muestran que la mayoría de las niñas en la actualidad no tienen posibilidades de egreso, es decir que si no se produce un proceso de vinculación con una familia transitoria o adoptiva (según cada caso), las mismas permanecerán en el instituto hasta que cumplan los 18 años de edad esperando el egreso autónomo.

Ante estos nos preguntamos si no existen otras alternativas para evitar la institucionalización y para favorecer el egreso; si las alternativas existentes fracasan, cuáles son las evaluaciones que se realizan para superar los límites y los obstáculos de las mismas; y por último nos interrogamos si el Estado en el proceso de desinstitucionalización otorga los recursos necesarios y pertinentes para que los profesionales realicen intervenciones eficaces, efectivas y profundas.

3.10 Especificaciones para continuar el camino

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, nos desafiamos con este título a clarificar algunos puntos que hemos desarrollado en este apartado y que a nuestro entender aportarán a definir y resumir ciertas cuestiones. Para ello describiremos el proceso de institucionalización y como se construye la subjetividad de las niñas en el mismo, pero partiremos de reconocer sus trayectorias y por lo tanto “el lugar de donde vienen”.

La familia es el primer ámbito de socialización de las niñas, es el lugar que les dará la posibilidad de interiorizar las normas generales de la sociedad, les brindará afecto y buscará la satisfacción de las necesidades de desarrollo de las niñas.

Sin embargo, cuando los vínculos se encuentran deteriorados, debilitados o son inexistentes, cuando se observa un alto grado de conflictividad, cuando encuentran obstáculos para la satisfacción de las necesidades materiales y simbólicas de las niñas, que devienen de las condiciones en las que viven las familias, es difícil cumplir con las funciones que socialmente le son asignadas a las mismas y especialmente garantizar los derechos de las niñas.

Ante algunas de estas situaciones que son caratuladas como “situaciones de riesgo”, ya que existe, existió o hay una alta probabilidad de que exista una vulneración de los derechos de las niñas por parte de la familia que afectan su desarrollo, interviene el Estado a través de sus órganos administrativos en la privacidad de las familias con el fin de proteger los derechos de las niñas, siendo una de las formas de protección las medidas excepcionales, es decir, la institucionalización.

El Estado ingresa en las familias con una imponente función de control y orden, brindando respuestas fragmentadas y desarticuladas, que en este período de transición intentan ser superadas.

La institucionalización es un proceso que irrumpe en la vida de las niñas y le impone la necesidad de adecuarse a un nuevo mundo, separándolas de su ámbito familiar y social y dejando profundas marcas en su subjetividad. ¿Por qué a un nuevo mundo?

Porque se trata de una nueva cultura, con propósitos, intereses, normas, sujetos distintos, ya que las formas de vida de las niñas en el instituto tienen marcadas diferencias respecto a los procesos de socialización habituales, “cuando ingresan a la institución, esta se presenta como un mundo desconocido, fuertemente despersonalizado donde experimentan con intensidad la distinción respecto a su mundo cultural.” (Morey, Cecilia Eugenia; 2001)

Las formas de vida de las niñas entran en contradicción con las lógicas institucionales y las representaciones de las operadoras quienes pertenecen (aunque no en todos los casos) a sectores sociales y culturales distintos.

Respecto a las relaciones que las niñas construyen, podemos pensar en dos ramas, por un lado los vínculos con sus pares y por el otro con el mundo adulto.

Las niñas construyen lazos de amistad, que les permiten crear un sentido de pertenencia a algo, compartir representaciones de un mundo cultural y social del cuál provienen y les facilita compartir las sensaciones, miedos, enojos, tristezas y alegrías que vivencian en la institucionalización.

Las relaciones que las niñas establecen con el mundo adulto no son horizontales son jerárquicas, es decir, es el adulto el que tiene el poder y la autoridad en este vínculo.

Otra tema que nos interesa resaltar es la resistencia de las niñas a la identidad que socialmente se les atribuye por la institucionalización.

En este proceso las niñas van construyendo una identidad cargada de atributos negativos, desacreditable, portadora de estigmas, que se traducen en la sumisión o en la agresión hacia quienes las discriminan, por ser “las del instituto”.

Asimismo un problema en la escuela es que algunos maestros no llamen a las niñas por su nombre, ya que:

*“es esa persona y no es otra, no son las niñas del instituto, me cuesta que los maestros los llamen así”.*¹⁰⁷

“Y a pocas cuerdas antes de llegar me agarraron la mano y me hicieron cruzar la calle, mientras me decían, señalando a unas niñas, que a esas las iban a matar, que las tenían que respetar esas niñas a ellas. Entonces les pregunté por qué, que pasaba, ellas me contaron que hay rivalidad entre dos grupos en el cole y ellas son del otro “bando”, y que esas niñas siempre buscan pelear con ellas, les quieren robar los novios, las acusan con las maestras, etc.”¹⁰⁸

Nos gustaría remarcar, que la construcción de la subjetividad e identidad de las niñas es afectada por las distancias entre el mundo institucional y el mundo de la socialización primaria, las contradicciones, ambigüedades, desconocimiento o escasa noción del ámbito social y cultural de las niñas dificulta un proceso de toma de decisiones que garantice realmente la protección de sus derechos, fortaleciendo la construcción de sus subjetividades.

Así como el proceso de institucionalización tiene un comienzo marcado por el ingreso del Estado en las familias, tiene varios finales distintos.

¹⁰⁷ Ver anexo “Entrevistas”. Entrevista realizada a la directora de la Escuela Estados Unidos, 08 de Septiembre de 2010.

¹⁰⁸ Ver anexo “Encuentro con las niñas”, 7º Encuentro realizado el 20 de Mayo de 2010.

Uno es la revinculación familiar, ya sea con la familia de origen o extensa de la niña; otro es el programa familias para familias donde las niñas se vincularán con familias sustitutas; otro es la adopción, a partir de que se haya establecido la declaratoria de abandono; y por último, el egreso autónomo cuando la niña cumple 18 años.

“Lo triste, es ver a aquellos que ya egresaron y andan por la calle.”¹⁰⁹

¹⁰⁹ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a las operadoras del turno mañana, 1 de Junio de 2010.

CAPÍTULO 4

Entre pasos y caminos

*"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."*

4.1. Estrategia de intervención

En este capítulo nos detendremos a mirar la estrategia de intervención que hemos co-construido a lo largo de las prácticas pre profesionales, con los sujetos de nuestra intervención, pero también acompañados por docentes, quiénes nos iluminaron el camino recorrido y nos hicieron repensar lo que hacíamos.

Por eso en este apartado buscamos dar a conocer, hacer visible nuestro proceso de intervención, teniendo en cuenta las decisiones que tomamos, los cambios que implementamos, ajustes y reacomodamientos que llevamos adelante, los obstáculos y las posibilidades que se nos presentaron, las transformaciones que hemos ido observando a medida que transcurría nuestra intervención, las huellas que dejamos y que nos marcaron, los aprendizajes obtenidos y los desafíos que nos planteamos en cada momento, es decir, dar cuenta de lo que hicimos y de por qué hicimos lo que hicimos.

Nos adentramos a escribir “todo” nuestro proceso de intervención, invitándolos a dejarse llevar con el pensamiento y la imaginación a ese lugar, Quisquizacate. Pero antes de empezar esta parte del camino cabe aclarar que ni las palabras, ni las hojas nos alcanzan para demostrar la riqueza de la intervención, como expresa Bourdieu (1999) uno de los riesgos de la escritura es perder la riqueza de la oralidad y algunos elementos de la experiencia, pero nos desafiamos a darle visibilidad a nuestro recorrido asumiendo este límite.

Antes de comenzar a compartir el recorrido realizado en nuestra intervención, nos parece pertinente detenernos a pensar qué consideramos como estrategia de intervención en Trabajo Social.

Entendiendo en primer lugar, que la intervención profesional del Trabajo Social es un proceso sistemático que parte de identificar y desentrañar junto con los sujetos involucrados los nudos de un problema social, con la finalidad de reconstruir e interpretar una determinada realidad, a partir de la implementación de un conjunto de reflexiones, decisiones y acciones en forma intencionada y fundada (implica una fundamentación científica dando lugar a una intervención específica), con el propósito de generar una nueva situación superadora de la anterior.

La particularidad de la intervención de Trabajo Social está dada por la construcción de mediaciones en un vínculo con las nuevas condiciones de producción material, social y simbólica, por las que atraviesan los sujetos sociales en su vida cotidiana. Teniendo en cuenta que el Trabajo Social como profesión, es una práctica de intervención social que tiene una intencionalidad transformadora y actúa sobre las necesidades, demandas, problemas,

aportando una combinación de estrategias y recursos de distinta naturaleza y abordando simultáneamente distintos objetivos. (Rodríguez M, Taborda A; 2008).

Al mismo tiempo el Trabajo Social a partir de su intervención y como práctica social, produce saberes, que se dan como producto de una continua relación entre acción y reflexión, permitiendo comprender la realidad sobre la que se interviene a la vez que modifica la intervención como producto de esta comprensión, siendo la mediación de la teoría quien hace que la práctica redefina su significado. Por eso la intervención fundada no se agota en la discusión de las mejores formas de hacer, sino de ver, en los procesos de reflexividad. (Aquín Nora; 2007).

Teniendo en cuenta que nos posicionamos desde la intervención fundada, es que pensamos a la estrategia como el arte de coordinar, combinar, distribuir, dirigir, orientar, articular, de manera reflexiva y planificada un conjunto de acciones, disposiciones, procedimientos, decisiones, medios, fuerzas y caminos, que apuntan al alcance de ciertos objetivos, que responden a intereses y demandas buscando resolver/superar los obstáculos que dificultan la reproducción cotidiana de los sujetos en los escenarios particulares de intervención.

Es necesario reconocer que detrás de cada estrategia existe una concepción acerca del problema, de sus causas y consecuencias sociales y por lo tanto definirla supone proyección y anticipación de tres elementos constitutivos que adquieren peso diferencial en cada situación concreta, lo necesario (los elementos internos, objeto, sujeto, objetivos y funciones), lo viable (construcción histórico social, anticipación y proyección, recursos y capacidades), lo posible, (elementos externos). (Aquín, Acevedo; 2008).

La estrategia supone la intencionalidad y la puesta en práctica de una transformación progresiva de la situación inicial, que actúa como referente y a la que se pretende provocar mejoras o cambios, para ir creando condiciones que favorezcan la ejecución de mediaciones, capaces de aproximarse a la que se denomina la imagen objetivo buscada y co-construida, y que permitan alcanzar una situación futura distinta, en donde los obstáculos identificados y abordados puedan ser superados, transformados.

Para avanzar en este proceso se deben considerar dos elementos básicos:

-La definición de la imagen objetivo consiste en proyectar los elementos centrales posibles y deseables, que deben ser transformados, alterados o mutados por medio de la configuración de la situación futura de cambio, apareciendo una situación nueva superadora de la inicial. Esta imagen es el horizonte futuro de cambio, que orienta todo el proceso social de todos los sujetos, dándole direccionalidad y sentido, marcando el hacia donde. Los

objetivos de transformación, los para qué se desprenden de dicha imagen, porque son los cambios propuestos.

-Entre la situación inicial y la situación deseada existe una profunda brecha o distancia. Su tránsito requiere, desde la imagen de cambio deseada el diseño de un conjunto de mediaciones (los “cómo”, son los caminos de actuación propuestos), siendo esencial en la puesta en práctica de dichas mediaciones los ajustes y el rediseño constante, a la luz de la evaluación. Por eso es un proceso irregular y cíclico, complejo y conflictivo de avances, retrocesos, consolidaciones y saltos. (Rodríguez, Taborda; 2007)

A la imagen objetivo planteada hay que, por un lado, crearle viabilidad haciendo posible, real y efectiva las mediaciones en la práctica (concretarlas). Y por otro, se trata de construir procesos que constituyan verdaderas alternativas de superación de los obstáculos. (Rodríguez, Taborda; 2007)

Es necesario en la construcción de la estrategia de intervención, para que sea viable y tenga trascendencia social (impacto), tener en cuenta ciertos atributos:

- **Carácter integral:** es la inclusión de enfoques amplios de la problemática social, lejos de los abordajes específicos, parciales y fragmentados.
- **Carácter participativo:** son las formas y metodologías de intervención que procuran incluir protagónicamente a los diversos actores.
- **Carácter asociativo:** es la articulación formal e informal de las instituciones y actores, para el logro de fines comunes.
- **La sustentabilidad:** es la posibilidad de arraigo y continuidad de las acciones más allá del período de intervención. (Nirenberg, Brawerman y Ruiz; 2003)
- **La flexibilidad:** refiere a una construcción abierta, adaptable, cambiante, creativa de acuerdo a los procesos de intervención.

Para finalizar, tomamos las palabras de Bourdieu (1987) quién expresa respecto a la estrategia “(...) el buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas. Lo que no asegura la obediencia mecánica a la regla específica (...) pero esta libertad de invención, de improvisación, que permite producir la infinidad de jugadas hechas posibles por el juego tiene los mismos límites que el juego (...) las estrategias son el producto no de la obediencia a la regla, sino del sentido del juego que conduce a elegir el mejor partido posible dado el juego que se dispone (...)”.

4.2 Nuestra Estrategia de Intervención

Habiendo señalado lo que consideramos como Estrategia de Intervención, nos proponemos dar a conocer como fue nuestra llegada al instituto y cuáles fueron las primeras decisiones que nos condujeron a ella, como prosiguió el camino y como llegamos al final del recorrido.

4.2.1 Las primeras decisiones

En Octubre del año 2009 a partir del Seminario de Diseño de Estrategias de Intervención, comenzamos a transitar un camino lleno de incertidumbres, dudas, temores y ansias.

Pero el primer paso para emprender este viaje fue conformar un equipo de trabajo. Para tomar dicha decisión tuvimos en cuenta las formas de trabajo de cada uno, los intereses, nuestras relaciones, los tiempos y la experiencia en trabajos previos.

Así nuestros intereses y desafíos nos fueron acercando cada vez más, hasta que nos propusimos construir un equipo de tres estudiantes de Trabajo Social, desafiándonos a emprender el último peldaño de la carrera de grado.

En el seminario iniciamos la búsqueda intensa de una temática y una institución relacionada a la misma de acuerdo a nuestros intereses como equipo. En un primer momento optamos por “la situación de los Jóvenes en conflicto con la ley penal”, pero en el transcurso del proceso fuimos tomando conocimiento, profundizando el tema, realizando entrevistas que contribuyeron a ampliar nuestra mirada y descubrir un área potencial para intervenir, el ámbito prevencional.

Decimos que es un área potencial porque la profesión ingresa a una etapa de transición donde debe reconstruir sus competencias, a fin de alcanzar los objetivos que instaura la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, (dejando sin efecto la Ley 10.903).

En este nuevo trayecto lo primero fue redefinir la temática anteriormente seleccionada, optando esta vez por “Niñas y niños en situación de vulnerabilidad institucionalizados en residencias del Estado”, es decir, del ámbito correccional pasamos al prevencional¹¹⁰.

¹¹⁰ Cabe destacar que los nombres de estas áreas han sido reemplazados luego de la modificación de la legislación que rige a partir de la sanción de la ley 26.061.

Decidimos desarrollar nuestra intervención en torno a esta temática porque:

-Uno de nuestros intereses era trabajar con niños/as.

-Nos sentíamos motivados por conocer la vida en los institutos.

-En las entrevistas realizadas pudimos observar la necesidad de una intervención desde el Trabajo Social.

-Consideramos que es un área potencial de intervención y producción de conocimientos para la profesión y para las ciencias sociales, en un proceso de transición de paradigmas y por lo tanto de cambio cultural y redefiniciones en el interior de las ciencias sociales en general y del Trabajo Social en particular.

Continuamos el recorrido buscando y seleccionando el escenario particular en donde realizar la intervención. En esta búsqueda desarrollamos entrevistas y encuentros con distintos referentes del área de medidas excepcionales¹¹¹ de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, de la provincia de Córdoba y realizamos lecturas teóricas vinculadas a la temática, las cuales nos sirvieron para tomar decisiones fundadas.

En la entrevista realizada con la encargada del área de medidas excepcionales, se nos hizo entrega de una planilla con los datos de los distintos institutos de la ciudad de Córdoba y de la provincia de Córdoba, y se nos dio a conocer las características de cada uno. Luego de realizar un análisis teniendo en cuenta nuestro interés de trabajar con niños y reconociendo nuestros límites para abordar ciertas temáticas (por ejemplo, discapacidad), optamos por realizar entrevistas con dos trabajadoras sociales de dos institutos. Sin embargo, solo pudimos encontrarnos con una de ellas, quién nos brindó información sobre el instituto en el cual desempeña sus actividades profesionales.

Con la información obtenida, y de acuerdo con los intereses, saberes y expectativas que teníamos, decidimos realizar nuestras prácticas de intervención en un instituto para niñas en situación de vulnerabilidad llamado “Quisquizacate”.

A partir de allí nos adentramos a conocer las concepciones, paradigmas relativos a la temática seleccionada para asumir una posición, para hacer visible desde donde estamos mirando y queremos mirar, y al mismo tiempo plantearnos hacia donde queremos ir y a qué lugar queremos arribar con nuestras acciones. Es por eso que definir nuestro posicionamiento

¹¹¹ A partir de la Ley 26.061 se crea un órgano administrativo, Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, para desarrollar políticas públicas que permitan dar cumplimiento a la misma. Dentro de ésta se encuentra el área de Medidas Excepcionales que según el Art. 39 de dicha ley “son aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio. Tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias. Estas medidas son limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen.”

no fue nada fácil, y por lo tanto comenzamos a pensar, más que en nosotros en los sujetos con los que intervenimos, y centrándonos en ellos decidimos pararnos desde el paradigma de la Protección Integral, el cuál busca garantizar todos los derechos de los niños, niñas y adolescentes, ya que consideramos, como bien lo define este paradigma, a los niños como sujetos plenos de derechos.

4.2.2 En las puertas de un nuevo mundo. Diseño de ingreso y entrada al Instituto

Luego de definir el lugar para la intervención iniciamos el proceso teórico práctico de configuración del campo problemático a partir de la indagación en la institución específica, la caracterización de los sujetos, el reconocimiento de las demandas y necesidades que portan los mismos, como así también analizar los dispositivos de intervención que poseen en la actualidad.

Para ello nos propusimos un diseño de ingreso que permita acceder al mundo institucional, desde una práctica reflexiva, pensada y organizada, posibilitando la elaboración de un encuadre de trabajo como así también la contextualización de la llegada al instituto sabiendo que una de las características de este diseño es la flexibilidad, ya que en la marcha “todo” se puede modificar de acuerdo a los acontecimientos.

Nuestro diseño de ingreso estuvo compuesto por las siguientes actividades:

- Entrevista con un representante de la SENAF, Pablo Rivarola.
- Entrevista con la responsable del área de medidas excepcionales, Lic. en Trabajo Social, Carmen Medina.
- Entrevista con la Trabajadora Social del instituto Quisquizacate, Florencia Cocha.
- Presentación del equipo de estudiantes a las niñas del instituto y operadoras.
- Actividades lúdicas y de recreación con las niñas del instituto.
- Entrevista con la psicóloga del instituto Quisquizacate.
- Entrevista con algunas operadoras.
- Entrevista con la coordinadora general del instituto.
- Definición junto con el equipo técnico del encuadre de trabajo.
- Construir y concretar el contrato de la práctica pre profesional entre la escuela de Trabajo Social y la Institución.

Fue a partir de la puesta en práctica de este diseño que pudimos comenzar a esbozar

las primeras especificaciones en relación al sobre qué intervenir, es decir, comenzar a delimitar y construir el objeto de intervención.

4.2.3 Demandas y Necesidades presentadas

En el proceso de lectura del escenario institucional y en el reconocimiento de los sujetos, fueron emergiendo¹¹², de manera explícita e implícita, demandas y necesidades.

Una de las primeras demandas planteadas desde el equipo técnico, más precisamente de la trabajadora social fue: **generar espacios grupales de empoderamiento de los sujetos**, esta estrategia permitiría a las niñas comenzar no sólo a aprender sobre sus derechos sino que se convertiría en una posibilidad de ponerlos en práctica, es decir, de realizar un ejercicio de los mismos, de hacerlos cuerpo, de aprehenderlos, de experimentarlos. Esta demanda se presenta frente a la **problemática del desconocimiento de los derechos por parte de las niñas que genera la imposibilidad de defenderse ante la vulneración de los mismos**, ya que el espacio institucional busca no sólo conservar o recuperar el ejercicio y goce de los derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias, sino también propiciar la aprehensión de los mismos con el objeto de garantizar el pleno disfrute de estos.

La segunda, realizada por el equipo técnico, fue la de **fortalecer los vínculos entre las niñas y sus familiares**¹¹³: el fortalecimiento de los vínculos se convierte en un punto crucial en este escenario particular, porque se busca por medio de las medidas excepcionales reconstruir o construir un vínculo que garantice los derechos de las niñas. En este sentido, el equipo técnico ha manifestado la necesidad de construir nuevas pautas de relación en el proceso de las visitas que no se acote a llevar alimentos a las niñas, ropa o dinero, sino favorecer vínculos que permitan profundizar las relaciones basadas en el interés superior del niño, con los distintos integrantes de la familia que concurren a las visitas, por ejemplo a partir de compartir el juego recreativo, el diálogo, compartir un espacio y un tiempo en común.

Esta segunda demanda se manifiesta en el nudo crítico de la **ruptura del vínculo entre las niñas y sus familiares y su dificultosa reconstrucción**. Algunos hechos que le otorgan existencia a este nudo son: situaciones de vulnerabilidad que han atentado contra la integridad corporal, desarrollo físico, afectivo, intelectual y moral de las niñas cuyas

¹¹² Emergiendo explícitamente del equipo técnico estos nudos críticos, donde no se limitó a los estudiantes la realización de una intervención que problematice otros puntos, mientras no se haga una intervención por caso y se necesiten los diagnósticos por familia.

¹¹³ Por familia se entiende no sólo a los consanguíneos sino también a la familia ampliada, a la comunidad, a aquellas personas que se vinculan con las niñas en las visitas.

manifestaciones son el descuido y/o lesiones de orden físico, psíquico y/o sexual por parte de un familiar u otras personas; aislamiento en el instituto por más tiempo del que estipula la ley (hasta 6 meses); el apego a las operadoras; visitas esporádicas de los familiares que se basan en compartir un alimento, la entrega de ropa y dinero y no se profundiza en la reconstrucción del vínculo.

Otra demanda presentada por la Trabajadora Social fue la de **construir pautas comunes entre las operadoras**: los límites y las posibilidades que marcan los adultos tienen que ser claros y precisos para las niñas, las pautas diferentes generan confusión y desconcierto, imposibilitando aceptar los límites ya que se presentan como inciertos. Esta demanda se presenta frente a la **insuficiencia de patrones comunes** entre las operadoras; este problema deviene, por un lado, de la cantidad de operadoras que intervienen en el instituto, en los diferentes horarios que manejan, en la imposibilidad de realizar reuniones en conjunto y por otro, en que la posición que ocupan ha sido designada políticamente, necesitando las mismas de una formación técnica/profesional que les posibilite tomar distancia y reconocer que no son “madres de las niñas” sino operadoras, y que por lo tanto las funciones son distintas. Esto último, no significa que no existan expresiones afectivas, sino que es preciso pautas comunes en relación a las expresiones de afecto, como así también a los límites y habilitantes que se demarcan a las niñas, considerando lo que es oportuno, pertinente y viable para cada realidad.

La propuesta era clara por parte del equipo técnico, ubicaban nuestra intervención dentro de la institución. Expresaban las dificultades burocráticas que genera ser profesional en estas instituciones, y la imposibilidad para trabajar con los distintos actores en el interior de la misma. Por dificultades burocráticas entendemos que los profesionales se encuentran interviniendo exclusivamente en el proceso de egreso de las niñas en el instituto, llegando a tener hasta 40 casos por equipo interdisciplinario, situación que se reforzó por la nueva ley convirtiéndose en una exigencia para el profesional y engrosando los números de egreso sin una verdadera resolución de la situación que llevó a la niña a ser institucionalizada. Ante esto nos preguntamos ¿el aumento del número de egreso de las niñas es una forma de hacer visible el avance de la desinstitucionalización? ¿Si hay escasos espacios de encuentro entre las niñas y el equipo técnico, como se construyen los vínculos y cómo se prioriza el interés superior del niño? Esta situación se hace presente en las variaciones que hemos observado a lo largo de nuestra intervención respecto al número de ingreso y reingreso de las niñas, que aumentó al finalizar el año.

La precarización laboral que viven los profesionales afecta en sus intervenciones y en

las relaciones dentro de la institución, como lo expresa la Trabajadora Social

“Porque al principio cuando trabajas, venís con las ideas de la facultad, y de repente la institución te violenta. Y terminas tratando de hacer dentro de lo posible, lo mejor...” “...no entiende que nosotros estamos en lucha por la precarización laboral, ella cree que estamos en contra de ella que la boicoteamos. Por eso decidimos abrirnos y entre nosotros los compañeros organizarnos y enfrentar la situación...”¹¹⁴

La coordinadora general del instituto nos planteó como demanda **el trabajo en relación a los hábitos de higiene y a los deberes de las niñas**. Ella plantea que es necesario no sólo trabajar los derechos sino las obligaciones que tienen como niñas, para una mejor convivencia de modo que hagan propias las responsabilidades que tienen como personas.

En cuanto a las demandas planteadas por las operadoras, las mismas fueron la generación de **pautas de convivencia entre las niñas**, fundamentada en la agresividad y violencia de las mismas en sus tratos, relaciones y cuando realizan sus actividades.

En cuanto a las niñas, nos miraban como voluntarios. Sus demandas eran relacionadas al **juego** y la necesidad de que nosotros estuviéramos dispuestos a **escucharlas**.

4.2.4 Demandas y Necesidades reconocidas por nosotros

En cuanto a las necesidades reconocidas por nosotros, una de ellas es **el tratamiento de la temática de la sexualidad**: teniendo en cuenta que una amplia mayoría de las niñas han llegado al instituto por situaciones de abuso sexual, se presenta un proceso de aceleración de las manifestaciones sexuales, considerando que ellas aprenden imitando lo que ven y según lo que les ha pasado.

La sexualidad es un entramado de manifestaciones y expresiones afectivas, biológicas, psicológicas, socioculturales, éticas y religiosas, que identifica y caracteriza a los sujetos como únicos. Decir sexualidad es decir identidad, vivencias, emociones, es también decir represiones y mandatos, placer y responsabilidad, es el modo en que las personas experimentan el cuerpo en las diferentes etapas de su vida. Es sobre todo una construcción que los sujetos hacen en el encuentro con otros, por lo tanto se nace con sexo y se construye lo sexual en una cultura determinada, en un tiempo determinado, en un grupo social

¹¹⁴ Ver anexo. “Entrevistas”, Entrevista a Florencia Cocha, 18 de Agosto de 2010.

determinado.

Como tal, debe ser un tema tratado con naturalidad, honestidad, cariño y teniendo su propio espacio dentro del proceso pedagógico del niño. Es decir, si bien la sexualidad es parte de la identidad, cuando ésta es abruptamente golpeada se produce un profundo sello que genera formas de hacer, pensar y sentir, que se encuentran atravesadas por las marcas en la historia personal. En este caso, el problema es la huella, marca, que deja en la personalidad, construcción de la identidad, en la memoria de las niñas, el abuso sexual.

Las niñas se encuentran frente al problema del “**sello del abuso sexual**”, que imprime exigencias a nuestro equipo de conocer, comprender, aprender a actuar y principalmente, ponerse en actitud de escucha de su situación y realidad, es preguntarnos y dejar que respondan acerca de su situación.

Una segunda necesidad reconocida por nosotros es que las niñas puedan **ampliar la trama de relaciones y vínculos en la socialización secundaria y la de circular con grados crecientes de libertad**, las mismas están relacionadas al encierro que viven las niñas, que se constituye en un componente obstaculizador de su bienestar social, porque se imposibilita la relación con otros, con amigos de la escuela, grupo de pares, a los cuales no pueden visitar, asistir a fiestas, compartir una salida, etc. por escasez de recursos humanos y materiales. Las niñas sólo salen de la institución para ir a la escuela y una vez por semana a rugby o fútbol y no tienen opciones para participación en espacios públicos de acuerdo a sus intereses, gustos.

Otra necesidad se vincula a lo material, entre lo que podemos mencionar juegos recreativos, libros y revistas, roperos personales, ropa, reconstrucción edilicia, fondos monetarios a disposición de la institución para la realización de actividades recreativas, etc.

Habiendo conocido las demandas, comenzamos a evaluar su viabilidad de acuerdo a nuestras posibilidades de intervención, como el tiempo académico para el desarrollo de la práctica, los intereses y preferencias de cada uno de nosotros, la importancia que los actores institucionales le otorgaron a algunas de las demandas por encima de otras, los recursos con los que se disponen en la institución, y los recursos que disponemos como equipo, la urgencia que vimos de tomar algunas demandas para producir un cambio en detrimento de otras y por último, y de vital importancia, las sensaciones y sentimientos de los propios sujetos con que intervenimos, sus necesidades, recursos y sus potencialidades.

4.2.5 Conocer...

Luego de identificar las demandas de los diferentes actores institucionales y habiendo reconocido nosotros ciertos obstáculos en la vida cotidiana de las niñas, nos propusimos continuar el camino.

En este momento de la estrategia nos centramos en conocer a la institución y sus actores, a nuestros sujetos de intervención, los conflictos y negociaciones que existen, quiénes viven en el instituto, cómo se vive, cuál es su cultura, lenguaje, cómo construyen su identidad, por qué están allí, qué hacen en su vida cotidiana, sus deseos, sus historias de vida.

Para conocer desarrollamos una serie de encuentros con las niñas, en base a las demandas recibidas por parte del equipo técnico, observaciones de la vida cotidiana en el instituto y entrevistas con las operadoras. Así buscábamos ampliar el conocimiento y lectura del escenario y contexto, en miras de hacer un recorte hacia qué intervenir y construir el objeto de intervención.

A medida que íbamos profundizando el conocimiento del escenario de intervención y sus actores, fuimos reflexionando en torno a las demandas que se nos habían planteado desde el principio. En relación a la primera demanda (derechos y deberes) la trabajamos en los primeros encuentros, pero consideramos que nuestro lugar no era el de generar pautas de higiene, relación, etc, sino el de elucidar algún obstáculo que sea primordial y viable de trabajar con las niñas. Sobre la segunda demanda (revinculación familiar), los impedimentos institucionales no nos permitieron avanzar. Conocimos a las familiares de las niñas por medio de los DINAS (Documentos de Identificación de Niñas/os y Adolescentes), por las entrevistas con las profesionales, operadoras y solo pudimos presenciar dos entrevistas realizadas a dos familias. Cabe destacar que nuestros tiempos académicos también dificultaron desarrollar este aspecto. La tercer demanda (pautas de trabajo para las operadoras) hecha por el equipo profesional, no pudo ser incluida en nuestra estrategia de intervención pasado más de la mitad del proceso de intervención.

Este momento de conocer nos permitió ir construyendo vínculos con las niñas, basados en la escucha permanente, en el diálogo, compromiso, participación, iniciativa, en la confianza, en el afecto, la alegría, el enojo, la construcción, la crítica, la complicidad, los límites, el respeto, pero por sobre todas las cosas priorizando su voz.

A la par de construir vínculos con las niñas, fuimos rompiendo algunas representaciones respecto a las operadoras por medio de las entrevistas.

De esta manera, en un primer momento nuestra estrategia busca incorporar las demandas de los propios sujetos. Todavía no habíamos deconstruido las demandas realizadas por los actores. El recorte, el qué intervenir, iba a llegar meses después.

4.3 Oyendo la voz. Reconstrucción teórica del Objeto de Intervención en Trabajo Social

En este momento nos proponemos construir el objeto de intervención de nuestras prácticas académicas, teniendo en cuenta que este es uno de los elementos constitutivos de la especificidad profesional del Trabajo Social y define nuestra intervención como una intervención fundada.

A lo largo de la historia el Objeto de Intervención del Trabajo Social, ha tenido diferentes conceptualizaciones. De esta manera se consideró al mismo como el conjunto de problemas sociales, la cuestión social, los oprimidos y dominados, lo social, etc. Por lo tanto a la hora de definir el objeto se presentan distintos obstáculos, por un lado se le otorga al objeto una extensión infinita, cuando por ejemplo se dice que el objeto es lo social. También suele confundirse objeto con sujeto, al afirmar que el objeto lo constituye el hombre dominado y explotado.

Para superar estas dificultades es necesario, en primera instancia, la clausura del objeto, el cierre, es decir, darle a nuestra argumentación del objeto características particulares propias para que la intervención no pueda ser sustituida. Y en segunda instancia, discriminar entre el sujeto y la necesidad que porta, ya que el objeto surge de las necesidades.

El objeto de Intervención de una profesión es el equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad, para cuya realización (satisfacción o redefinición) debe ejercerse una función específica. Al cual no se accede directamente sino a través de mediaciones que tratan, desde distintas perspectivas, de reconstruir las relaciones entre las expresiones de lo real y sus significaciones. En Trabajo Social, estas mediaciones están orientadas por la teoría que permite la resignificación crítica y situada de las teorías sociales a las que apelamos.

“El objeto del Trabajo Social se sitúa en la delicada intersección entre los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, los obstáculos y dificultades que tienen los sectores subalternos para su reproducción y los procesos de distribución secundaria del ingreso (entendidos estos en sentidos más amplios que el estatal). Trabajo Social interviene en los procesos de encuentro de los sujetos con los objetos de su necesidad, y en ese tránsito modifica no sólo condiciones materiales, sino también representaciones y relaciones sociales...”(Aquín, Nora; 1995).

Tomando estos aportes, nosotros definimos al Objeto de Intervención de Trabajo Social, como la construcción teórica-empírica de aquellos obstáculos, del orden material y no

material, que tienen los sujetos y dificultan la reproducción cotidiana de su existencia.

Entendemos a la reproducción cotidiana de la existencia, como el conjunto de actividades que personas, grupos o instancias sociales desarrollan para mantener o mejorar sus condiciones de vida. En estos procesos, Trabajo Social interviene en tanto se presentan dichos obstáculos socialmente reconocidos como tales, estableciendo un proceso de vinculación entre necesidades y carencias por un lado y satisfactores por el otro, tienen una dimensión material y una no material.

Es preciso reconocer que el hombre es un ser de necesidades y es creador de los objetos de su necesidad y de los medios para satisfacerla. Esa creación está condicionada por procesos de limitación, regulación, institucionalización, es decir, es el orden social establecido el que genera ciertas necesidades de acuerdo a las posibilidades de satisfacerlas.

Tanto las necesidades humanas, los deseos y las capacidades para satisfacer están vinculadas a la posición social que ocupan los sujetos en la sociedad, por lo cual son diferentes y asimétricas, construyendo así distintas estructuras de necesidades. Los que están “arriba” incrementan sus necesidades de acuerdo a su nivel de posesión y de poder, buscando aumentar la acumulación patrimonial, mientras los que están “abajo” reducen y limitan sus necesidades al nivel de la supervivencia, incorporando representaciones e interpretaciones dominantes de las necesidades que son contrarias a sus intereses y naturalizando esa relación de poder.

Sin embargo son los dominados (aunque no necesariamente, ya que también pueden reproducir el discurso dominante), los que generan discursos alternativos para interpretar sus necesidades poniendo en cuestión los límites entre lo político frente a lo económico y doméstico (ámbitos reprivatizadores), buscando establecer sus necesidades como un asunto de preocupación y tratamiento político, es decir, por otorgarle estatuto público a una necesidad.

Trabajo Social, en torno al objeto tiene un locus específico en la lucha por las necesidades, siendo el primer momento, la lucha por establecer o negar el estatuto público de una necesidad, en donde el Trabajador Social articula la dimensión académica con la de las prácticas sociales, que luchan (discursivamente) para otorgarle legitimidad a sus necesidades.

El segundo momento es la lucha por la interpretación de las necesidades y por la determinación de sus satisfactores, aquí la profesión participa desde una visión crítica cuestionando el lugar y los intereses desde donde se interpretan las necesidades y también las relaciones sociales vigentes entre los interlocutores y los co-intérpretes.

El tercer momento es el de la asignación de los recursos y el Trabajo Social interviene en el encuentro del sujeto con el objeto de su necesidad. Este se constituye en un campo de

tensión, ya que se disputa esa necesidad como objeto de la especificidad profesional entre los expertos.

Hasta aquí hemos venido planteando distintas aristas de las necesidades pero no las hemos conceptualizado. Entonces ¿Qué entendemos por necesidades?; Los sentidos y significados que los autores le dan al término necesidades son diferentes y por momentos también excluyentes, pero es un desafío el pensarlas y construirlas conceptualmente, considerando que es un fenómeno real porque hoy por hoy ¿Cuáles son las necesidades? ¿Para quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién las define? ¿Quién determina sus satisfactores?.

Por eso es más que complejo hablar de las necesidades, ya que implica pensarlas desde los deseos, las potencialidades, los recursos, el poder, las relaciones sociales y las representaciones que se ponen en juego en su resolución en el espacio de la vida cotidiana. Las necesidades motorizan y movilizan al hombre, lo comprometen para la acción; acción impulsada por un deseo, aspiración, intención de satisfacerla.

También implica pensar las necesidades y sus satisfactores, por un lado en el marco de los cambios históricos que los determinan y definen de manera diferente, y por otro desde lo social, asumiendo que son creados y modificados por la sociedad, incididos por el orden cultural, espacial y temporal, según sean niños, adultos, hombres o mujeres.

Los seres humanos poseen necesidades pero al mismo tiempo poseen potencialidades, el hombre, es un sujeto con un potencial a desarrollar a los fines de dar respuesta a sus necesidades materiales y no materiales, este potencial se desarrolla en relación con otros sujetos para avanzar en la resolución y respuesta de aquello que les aqueja.

Estas relaciones sociales no se caracterizan solamente por ser de cooperación, sino que la lucha y el conflicto son centrales en las mismas. La lucha es un elemento necesario para la constitución de las formas de sociabilidad, independientemente de sus consecuencias, es decir, que este elemento no debe ser visto como un obstáculo para la construcción de la unidad sino también como un camino para lograrla. (Feldman, S. y Murmis, M. 2001).

Es necesario aclarar que estas relaciones sociales se dan en una determinada sociedad, se estructuran en un contexto social y en un momento histórico particular. El lugar que ocupan los sujetos en el espacio social general, la posición de clase y sus condiciones objetivas inciden en la construcción de estas relaciones de lucha. De esta manera, las relaciones de producción conforman la estructura fundante de un sistema de relaciones sociales y la base de un régimen social que para su mantenimiento requiere de diversas formas de legitimación, una de ellas es la producción simbólica, los sistemas sociales de representación que penetran en todos los ámbitos de la vida social.

Las representaciones sociales ocupan un lugar central en la vida cotidiana porque se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido; condicionan el reconocimiento colectivo de necesidades, la selección de satisfactores y las prácticas culturales. Pueden definirse como un conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los sujetos comparten en relación a ellos mismos (intrasubjetivas), a los otros (intersubjetivas) y a los fenómenos de su mundo circundante (transubjetivas).

Las concepciones del mundo, de sí mismo y de los otros están mediadas por el sentido común o saber cotidiano, que es la suma de nuestros conocimientos que operan como un esquema de interpretación acerca de la realidad en que vivimos y que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana guiando, de esta manera, la consecución de acciones. Este saber actúa como un conjunto de certezas básicas que definen criterios de normalidad y permiten reconocer nuestra vida como natural. Es una construcción social que imprimen ciertos aparatos formales e informales y constituyen pautas de conducta y de identidad, son diferentes de acuerdo a las posiciones de clase y al colectivo del cual forman parte.

El saber cotidiano se caracteriza por su historicidad (varía su contenido y los conocimientos internalizados de acuerdo al contexto), pragmatismo (destinado a resolver problemas cotidianos, respondiendo a objetivos prácticos) y estabilidad y cristalización (contenidos consistentes y resistentes), transmisibles de generación en generación.

Recapitulando, la intervención se despliega en las dos dimensiones del objeto. En la dimensión material o distributiva la acción profesional es indirecta, es decir, se realiza a través de procesos mediadores, ya que el profesional no posee los satisfactores materiales sino que participa en el encuentro y distribución de los mismos. En esta dimensión intervenimos para diagnosticar, planificar, organizar, informar, divulgar e invitar.

En la dimensión no material o cultural, la intervención se estructura a partir de problemas de relaciones y/o representaciones que producen conflictos, teniendo como propósitos apoyar, influenciar y promover la reflexión de las personas respecto a su vida cotidiana, incorporando la tarea educadora. La práctica profesional se basa en una relación directa y es definida como una práctica cultural, que incide en el proceso de producción de sentidos, de atribución de significados a los fenómenos sociales, que no son aprendidos de manera directa sino a través de mediaciones que permitieron su incorporación.

4.3.1 Haciendo camino al andar. Construcción de nuestro Objeto de Intervención

Luego de haber definido nuestro posicionamiento teórico y realizado un análisis de cada uno de los elementos de la especificidad del Trabajo Social, en nuestra práctica pre profesional, hemos asumido el desafío de construir el objeto de intervención. Porque dicha construcción, implica haber realizado una lectura no sólo de las niñas como sujetos con los cuáles intervenimos, sino también un recorrido de la historia y las políticas públicas de la niñez, y una lectura del instituto Quisquizacate, escenario en el que desarrollamos nuestra práctica.

Teniendo en cuenta la definición brindada en los párrafos anteriores, identificamos que los obstáculos que se les presentan a las niñas como sujetos de intervención, se sitúan en la dimensión material y no material, o distributiva y cultural, aunque esta división es solo a nivel analítico, ya que en la compleja realidad, ambas dimensiones se encuentran articuladas y no pueden pensarse de manera aislada.

Sin embargo, nuestra construcción teórica-empírica del objeto, nos lleva a delimitar el mismo de acuerdo a las posibilidades de intervención, es decir, a los recursos humanos, materiales, financieros que disponemos, por un lado y por otro, a los límites de nuestra intervención e incumbencia, es decir, al marco y convenio a partir del cual desarrollamos nuestra práctica.

Es por esto que decidimos delimitar nuestro objeto de intervención en relación a la dimensión no material o cultural, específicamente.

Como expresamos en párrafos anteriores, esta dimensión está integrada por las relaciones, las representaciones y saberes cotidianos.

En cuanto a las relaciones, hemos decidido intervenir primero en los vínculos que las niñas configuran entre sí, porque observamos que las relaciones manifiestan rasgos de violencia, que se hacen visibles por medio de los golpes e insultos, configurándose en la forma natural de entablar lazos con el otro, provocando daño, aumento de conflicto, incremento del malestar y hartazgo.

Segundo, en los lazos que las niñas forman con las operadoras, porque es un vínculo importante y significativo en el interior del instituto, ya que son las que cuidan de las niñas, las que interactúan permanentemente con ellas y las que les marcan los límites y les abren posibilidades. Y ya que hemos observado como este vínculo se ha construido desde la perspectiva adulta, sin tener en cuenta la voz de las niñas, generando culpabilización en las mismas, obstaculizando el desarrollo de la autonomía, el ejercicio de tomas de decisiones y relaciones horizontales entre las operadoras y las niñas.

Tercero, las relaciones de las niñas con “otros”, ya que consideramos como un

obstáculo para la reproducción cotidiana de su existencia, la realidad del encierro, que viven cotidianamente y porque la debilidad de las relaciones con otros niños y actividades territoriales, profundiza la estigmatización de la institucionalización y el aislamiento, por lo tanto la invisibilidad de esta realidad.

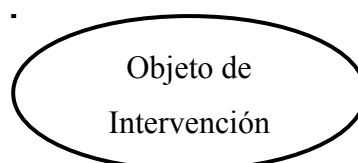
En cuanto a las representaciones, hemos decidido definir como objeto de nuestra intervención, las visiones y concepciones de las operadoras respecto a las niñas, en el marco de la nueva Ley 26.061. Visualizamos las tensiones presentes entre lo que se dice y lo que se hace, es decir, entre el parafraseo de la nueva ley y las prácticas que se desarrollan, pero también observamos que las representaciones que tienen la mayoría de las operadoras respecto a las niñas se asientan en una mirada adultocentrista de poder y saber, que obstaculizan la comprensión, entendimiento de la situación de las niñas, genera confusión y malestar ya que no se sabe cómo articular el discurso con la acción, dificultan relaciones horizontales con las niñas y vedan la posibilidad de construir un discurso que acentúe las potencialidades, por el contrario se crea un mundo de palabras y categorías que ahondan la estigmatización y la vulnerabilidad.

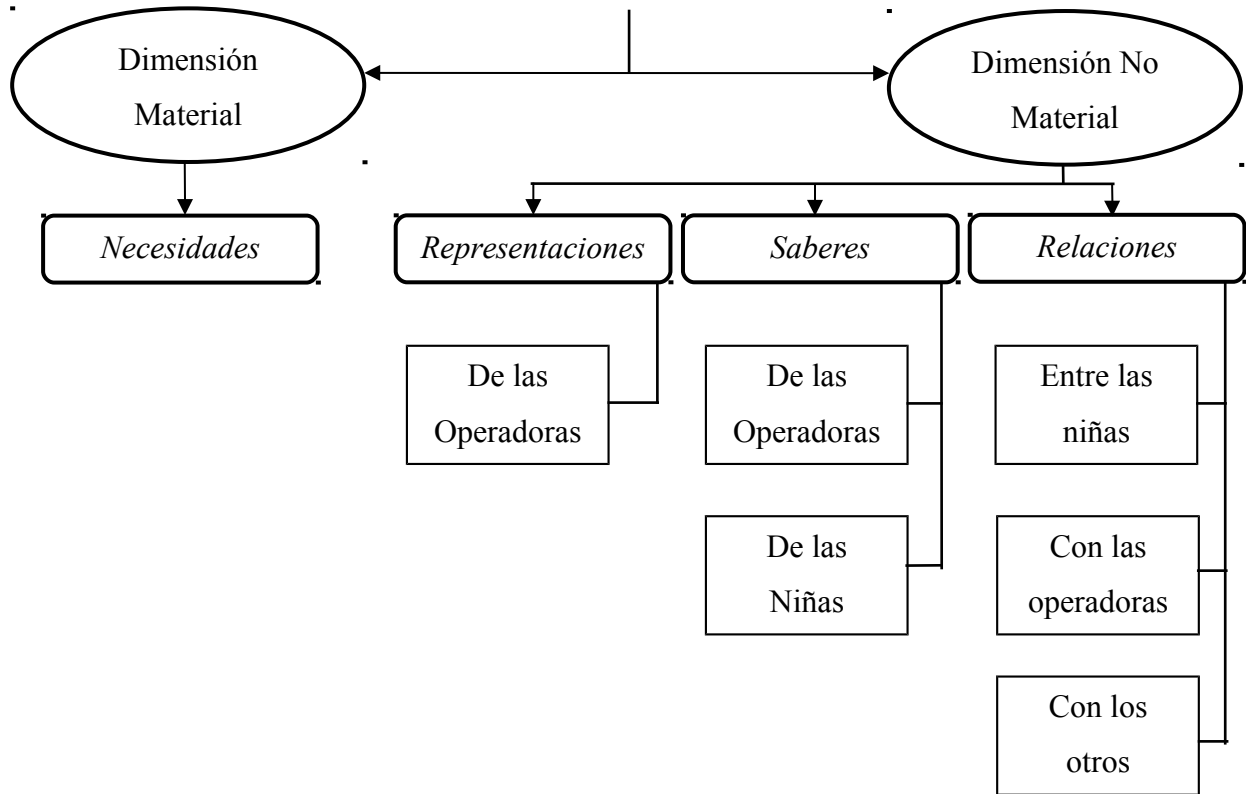
Respecto de los saberes, decidimos incluir como parte de nuestro objeto de intervención por un lado la temática de la sexualidad con las niñas y por otro los saberes de las operadoras.

En relación al primero, hemos identificado los exiguos conocimientos respecto a la sexualidad que tienen las niñas, reconociendo, por un lado, que algunas de ellas han atravesado por situaciones de violencia sexual y por otro lado, que también, algunas de las niñas están transitando una etapa de cambio en sus cuerpos, sensaciones, relaciones empezando a interrogarse sobre la sexualidad, decidimos definirlo como parte de nuestro objeto. Porque creemos que el conocer es una forma de poder, que permite decidir sobre nosotros mismos y lo que deseamos en nuestras relaciones sociales, es decir, consideramos que el silencio es un obstáculo que permite la vulneración.

En cuanto al segundo, consideramos necesario revalorizar, recuperar los conocimientos internalizados de las operadoras para resolver los problemas cotidianos, para el cuidado de las niñas porque es partiendo desde las potencialidades, lo que se tiene, lo que se sabe, lo que se conoce, que se puede producir un cambio.

De esta manera delimitamos y construimos el objeto de intervención, observando, escuchando, decidiendo, definiendo, seleccionando, pero por sobre todo desafiándonos. Así quedó nuestro objeto:





4.4 Definiciones en torno a la acción

Avanzando en la estrategia de intervención y habiendo profundizado nuestro conocimiento, lectura y análisis del escenario particular, que nos permitió construir el objeto de intervención, nos dispusimos a definir y redefinir el proceso, a la luz de la teoría e interpelados por la realidad. Para eso nos preguntamos ¿Cómo continuar con la construcción de la estrategia de intervención?

Lo primero fue definir el objetivo general de la intervención, lo que nos llevó a repensar en los conocimientos construidos del escenario y de los actores presentes en el mismo, centrándonos en nuestro sujeto de intervención, las niñas.

Para ello comenzamos construyendo la imagen objetivo que deseamos alcanzar, es decir, delimitamos el para qué, el objetivo de la intervención.

Nuestra imagen objetivo, es decir, esa situación futura que deseamos alcanzar, es mejorar las condiciones de vida de las niñas en el instituto, buscamos que su vida cotidiana sea diferente, que su paso por allí no signifique malestar, dolor y estigmatización, sino aprendizaje y crecimiento. Es por eso que al momento de posicionarnos decidimos pararnos desde el paradigma de la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, para que en su estadía en el instituto estos puedan ser realmente ejercidos.

Protección significa “apoyo, amparo, resguardo, defensa”, pero ¿podemos hablar de protección sin mencionar la promoción? Pensando en este interrogante, desde nuestra intervención nos hemos propuesto comenzar a promover para contribuir a proteger. Es decir, si consideramos que la promoción “es la capacidad de producir, provocar, iniciar y activar”, en este caso el ejercicio de los derechos de las niñas, es a partir de la misma que podemos desde nuestra “pequeña” participación en el instituto llegar a alcanzar la protección.

Así definimos como objetivo general:

✓ Propiciar el aprendizaje, defensa y ejercicio de los derechos de las niñas/os y adolescentes.

Y como objetivos específicos:

- Construir vínculos con las niñas fortaleciendo el proceso de intervención.
- Co-construir un espacio grupal para el aprendizaje y ejercicio de los derechos de las niñas.
- Fomentar el espacio grupal como lugar de encuentro y resolución de conflictos, siendo las niñas protagonistas.

- Propiciar el ejercicio de los derechos de las niñas en los vínculos con los “otros” (familia, operadoras, maestras, comunidad).
- Facilitar el aprendizaje y conocimiento de la sexualidad como un elemento constitutivo del ser humano.
- Mejorar las relaciones y la comunicación entre las niñas.
- Revalorizar la función y el rol de las operadoras en el instituto.
- Reflexionar y problematizar el papel de las operadoras en relación a las niñas.

Las líneas de acción, nos orientaron y direccionalizaron en el proceso de intervención, nos marcaron el cómo operar en la práctica, estas fueron:

•Formación Socioeducativa:

Implica que cada una de las niñas del instituto aprehenda, se involucre, se apropie de sus derechos. Para esto es indispensable un cambio significativo en sus concepciones, representaciones, motivaciones e intereses.

Es indispensable fomentar la valorización del protagonismo, para que las niñas se comprendan como un sujeto social, capaz de participar y transformar la realidad.

El objetivo central es que las niñas tengan conocimiento y consciencia de sus derechos, promoviendo al mismo tiempo la autonomía, la iniciativa, para que sean ellas las que en colaboración con otros interpreten y decidan sobre su vida y su futuro. Esta línea de acción se constituye al mismo tiempo en una forma de reconstruir y/o fortalecer el autoestima de las mismas.

Es fundamental promover un espacio de comunicación y expresión libre, un lugar que les sea propio, donde sus opiniones, ideas, experiencias sean válidas, tomadas en cuenta, escuchadas.

Debemos brindar la oportunidad de que tomen decisiones, que elijan, construyan y que asuman responsabilidades. Además es indispensable que puedan, una vez conocidos sus derechos, reclamarlos activamente, lo que significa tener una cultura democrática y de participación.

Para construir la autonomía es preciso que las niñas puedan opinar, organizarse de acuerdo a sus propias estructuras y formas, “acompañados por otros y no bajo las directivas de otros”.

A partir de la línea de acción de formación socio educativa buscamos, que las niñas sean protagonistas, es decir, que desempeñen un papel valioso, significativo en su propio desarrollo y en su entorno, para alcanzar la realización plena de sus derechos atendiendo a su interés superior.

Esta línea de acción en la intervención con las operadoras, busca que las mismas reflexionen y valoren su papel en el instituto y sus relaciones con las niñas, tratando de producir rupturas con la idea de que ellas tienen que cumplir el papel de madres, rompiendo con prácticas propias del paradigma de la situación irregular y avanzando en la apropiación del nuevo paradigma de protección integral, a fin de producir un cambio cultural, que permita mejorar la vida en el instituto.

- Fomento de lo grupal:

Planteamos como uno de los aspectos principales el fomento de lo grupal, entendiendo al mismo como el trabajo con el otro. Particularmente, al estar hablando de niñas en un instituto, se considera el tema de la participación, el trabajo conjunto, la construcción de un espacio común en donde revalorizar los saberes del otro, poner en común los aprendizajes de cada una. De esta manera, contribuir al reconocimiento de los derechos y deberes como niñas y como ciudadanas, con el objetivo de ir construyendo con el otro la propia identidad, compartir responsabilidades, tareas, y sobretodo decidir en torno a su propio proyecto de vida, siendo protagonistas.

Para esto se hace necesario e indispensable intervenir con las operadoras quienes pueden seguir profundizando y sosteniendo el espacio grupal de las niñas, sabiendo que es un espacio donde las protagonistas son las niñas y por lo tanto respetando los tiempos y decisiones de las mismas, sin intentar dirigir desde la mirada del adulto.

- Desarrollo de la capacidad de las niñas para formar parte activa de las decisiones que las involucran:

Se hace necesario que la estrategia de intervención tenga en cuenta el desarrollo de la autonomía de las niñas. Los medios deberán ser el diálogo, la cooperación y el intercambio propositivo tendiente a valorar la palabra del niño como un aspecto importante en la construcción de vínculos, valores, y las de sus propias percepciones.

Priorizar y fortalecer sus expresiones, opiniones y formas comunicativas, como ser las

lúdicas. Generar un ambiente de respeto e igualdad, donde la palabra en sus distintas expresiones circule por todas las niñas.

Generar un espacio social donde las necesidades colectivas e individuales de las niñas sean escuchadas, tanto entre ellas mismas como frente a los otros actores que intervienen en la cotidianidad del instituto.

El reconocimiento de los derechos dará lugar a la resolución de conflictos de manera grupal, incorporando herramientas comprensivas para mirar al otro.

Teniendo en cuenta las líneas de acción, los objetivos formulados, los conocimientos construidos, avanzamos en la definición de las trayectorias de acción.

Las trayectorias de acción nos permitieron especificar el conjunto de actividades que debíamos desplegar para concretar en la práctica las líneas de acción y para aproximarnos a la concreción de los objetivos planteados.

Para definir las trayectorias de acción, decidimos marcar dos áreas, por un lado, al interior del instituto (centrándonos en las niñas y las operadoras), y por el otro, la relación de los actores del instituto con referentes de otras instituciones y con las familias. De esta manera, co-construimos teóricamente dos espacios, el “adentro” y el “afuera”, los cuales tienen una profunda impronta en la vida cotidiana de las niñas, quienes con sus palabras lo significan y marcan:

*“queremos estar afuera”, “adentro nos sentimos encerradas”.*¹¹⁵

Al igual que la Jefa de residencias, quien dice:

*“Convengamos que están privados de su libertad”*¹¹⁶

✓ Al interior de Quisquizacate, “el adentro”:

♣ Intervención con las niñas: se desarrolló a partir de encuentros semanales en el instituto o en las plazas del barrio. Cada uno de los encuentros promovió el alcance de diversos objetivos, entre los que podemos destacar: la construcción de vínculos con las niñas; el conocer las trayectorias de las niñas, su cultura, lenguaje, necesidades, deseos; promover el protagonismo, la participación y la escucha; etc.

¹¹⁵ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 1º Encuentro, 24 de Marzo de 2010.

¹¹⁶ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, Jefa de residencias para niños en situación de vulnerabilidad, 1 de Marzo de 2010.

♣ Intervención con las operadoras: se desplegó a partir de diversas entrevistas realizadas en los diferentes turnos y en distintos días y por medio de encuentros mensuales (dos) con las operadoras, el equipo técnico, la coordinadora general del instituto y nuestro equipo. En los mismos tuvimos como objetivos: conocer y reflexionar sobre las representaciones y relaciones de las operadoras y las niñas; conocer sus demandas, situación laboral, trayectoria de vida; repensar su rol en el instituto; etc.

✓ Quisquizacate y el exterior, “el afuera”:

♣ Intervención con las familias: a partir de la lectura de los Documentos de Identificación de las/os niñas/os y adolescentes, y por medio de entrevistas a las familias de las niñas, buscamos conocer las familias y sus historias para ampliar nuestra mirada, y conocer las representaciones sociales, visiones y sentimientos de las familias respecto al instituto y la institucionalización.

♣ Intervención con las instituciones del barrio: en este punto realizamos recorridos barriales identificando organizaciones que desarrollan actividades para niños y luego establecimos el primer vínculo con los referentes de las instituciones con el fin, no sólo de conocer las actividades, sino promoviendo la participación de las niñas en otros espacios de acuerdo a sus intereses y gustos, enfrentando así la realidad del encierro. Sin embargo para la sustentabilidad de este objetivo, es necesario que las operadoras continúen profundizando los vínculos con los referentes de las instituciones barriales.

4.5 De la proyección a la acción

Una vez explicitada nuestra estrategia de intervención, nos detendremos a reconstruir y reflexionar en torno a la concreción del diseño en el escenario particular, teniendo en cuenta que el conocimiento de la realidad y la profundización de los saberes teóricos fueron interpelando constantemente la puesta en acto de lo pensado, permitiéndonos repensar nuestra metodología y modificar lo proyectado.

4.5.1 Encuentros con las niñas

La intervención con las niñas se realizó a través de diversos encuentros de tres horas semanales, los días jueves a la tarde, pero en algunas ocasiones los realizamos los días viernes

y sábados. Los mismos comenzaron a desarrollarse desde fines de Marzo a mediados de Noviembre, habiendo efectuado treinta y dos encuentros a lo largo de todo nuestro proceso.

En cada una de las reuniones, nos llevábamos frases, situaciones y gestos que nos hacían pensar en lo que habíamos desarrollado ese día, y en lo que podríamos desplegar en los siguientes.

Cada jornada tenía elementos nuevos y otros recurrentes, que no dejaban de hacer las reuniones diferentes y especiales, ya que en ellas aparecían historias, sonrisas, enojos, lágrimas, juegos, cantos, dibujos, debates, silencios, etc.

Si bien este espacio fue organizado y construido en primera instancia por nosotros, de a poco se convirtió en un lugar de co-construcción y de valoraciones simbólicas para ellas, de a poco fueron apropiándose de los encuentros y comenzaron a formar, tener y ser parte protagónica de las reuniones. Esto lo fuimos observando a medida que transcurrían las jornadas y en las palabras de las niñas cuando empezamos a implementar el diseño de egreso:

“... ¿Por qué no venían?”, “nosotros no queremos que se vayan”, “y ¿no pueden seguir?”, “los vamos a extrañar un montón...”¹¹⁷

4.5.1.1 Los primeros encuentros

Durante las primeras semanas de encuentros nos propusimos conocer a las niñas y dejarnos conocer por ellas, de esta manera empezamos a construir un vínculo profesional y de afecto con las mismas, a través de juegos pautados, compartiendo las actividades cotidianas, charlas informales, entre otras.

Partimos del conocimiento que los referentes institucionales nos habían brindado respecto a las niñas, pero consideramos que era necesario conocerlas por nosotros mismos, desde nuestra mirada, a partir de nuestra posición de agentes externos a la institución, como estudiantes de Trabajo Social. Sin embargo, al pasar unas semanas nos dimos cuenta que era necesario repensar las actividades y decisiones que habíamos tomado.

Es decir, en los primeros encuentros nos habíamos propuesto conocer la dinámica del instituto contada desde la propia voz de las niñas, saber qué hacían en la semana, en los fines de semana, a qué escuela iban, qué comidas les gustaban, a qué les gustaba jugar, etc. Los objetivos se centraban particularmente en conocer la vida cotidiana de las niñas, construir las relaciones con los actores institucionales, visualizar posibles nudos críticos. Para ello

¹¹⁷ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 30° Encuentro, 28 de Octubre de 2010.

utilizamos distintos juegos y técnicas que favorecieran la construcción del vínculo, la integración, la recreación, como por ejemplo la técnica de la telaraña y cantos de animación y cuentos infantiles para la reflexión. Por ejemplo uno de ellos comenzaba diciendo:

“Un pequeño gusanito caminaba un día en dirección al sol. Muy cerca del camino se encontraba un saltamontes:

- ¿Hacia dónde te diriges?, le preguntó.

Sin dejar de caminar, la oruga contestó:

- Tuve un sueño anoche; soñé que desde la punta de la gran montaña yo miraba todo el valle. Me gustó lo que vi en mi sueño y he decidido realizarlo.”¹¹⁸

Allí fuimos identificando como se conforman los distintos grupos de niñas, “las más grandes” (de 12 a 14 años) por un lado, las más pequeñas (de 8 a 12 años), y las afinidades. Fue claro en los primeros encuentros la necesidad de afecto por parte de las niñas hacia nosotros, buscaban llamar la atención, sentirse aceptadas, buscaban abrazos y apretones de manos.

Pero principalmente en estos encuentros comenzamos a reconocer una demanda directa de los sujetos, el salir del encierro, lo cual nos llevó a definir que en los próximos encuentros la actividad se desarrollaría en el patio. Esto lo observamos cuando trabajamos la temática de los sueños y cuando las niñas nos expresaron en una salida:

“Una cuestión común que se marcó fue el deseo de irse del instituto, ante esto es preciso comenzar a pensar acerca de cuáles son los elementos que se necesitan modificar a fin de que las niñas puedan sentirse mejor en el instituto.”¹¹⁹

“Asimismo en el camino surgieron expresiones en relación a la residencia como “cárcel” o “infierno”, es ahí donde vemos la percepción que tienen las niñas como un lugar de encierro.”¹²⁰

Por otro lado, pudimos empezar a identificar como se construyen las relaciones dentro del instituto entre los distintos actores:

¹¹⁸ Ver anexos. “Encuentros con las niñas”, 2º Encuentro, 15 de Abril de 2010.

¹¹⁹ Ver anexos. “Encuentros con las niñas”, 2º Encuentro, 15 de Abril de 2010.

¹²⁰ Ver anexos. “Encuentros con las niñas”, 1º Encuentro, 24 de Marzo de 2010.

“El trato de las operadoras en relación a las niñas es un punto a reflexionar, ya que las operadoras se constituyeron en madres (el trato con las niñas es como el de una madre). Las formas de expresión y de “retar” a las niñas causando el silencio y el miedo, haciendo al mismo tiempo que las niñas actúen frente a ellas para que en sus “reportes” aparezca su buen comportamiento, consiguiendo así las visitas y salidas (permisos).”¹²¹

“...*Te quedas con los chicos* (hace referencia a nosotros) *si acomodas la pieza*”.¹²²

En una de las jornadas propusimos crear una obra teatral de un día en el instituto y fuimos observando cómo caracterizaban las mismas niñas a cada uno de los actores y observamos:

“Las formas de trato que tienen las operadoras son las de premio castigo y utilizan muchas veces las tareas domésticas como castigo lo cual conduce a que la niña no considere a la limpieza y el aseo como una condición de salubridad sino que la ve como una obligación, servidumbre, etc.”.¹²³

En los encuentros siguientes nos centramos en las demandas que nos habían presentado el equipo técnico y la coordinadora general del instituto, empezamos entonces a desarrollar la temática de los derechos, el derecho a la salud, a la educación y a la alimentación. Porque ubicándonos dentro de nuestro objetivo general apostamos al conocimiento de los derechos por parte de las niñas.

Para ello dividimos a las niñas en tres grupos de acuerdo a las edades y amistades entre ellas, lo que permitió fortalecer las relaciones en cada uno de los grupos, la participación de todas las niñas y seguir conociéndolas, afianzando los vínculos. Utilizamos técnicas como “dígalos con mímica”, “juego de citas”, “adivinanzas” “uso de los cinco sentidos” “elección de imágenes” para continuar con la dinamicidad de los encuentros y evitar que el mismo se torne una clase.

“*Yo elegí esta imagen* (una odontóloga y dos niños) *porque está relacionada con la salud que les revisen la boca*”. “*Yo elegí esta*

¹²¹ Ver anexos. “Encuentro con las niñas”, 2º Encuentro, 15 de Abril de 2010.

¹²² Ver anexos. “Encuentro con las niñas”, 3º Encuentro, 22 de Abril de 2010.

¹²³ Ver anexos. “Encuentro con las niñas”, 3º Encuentro, 22 de Abril de 2010.

imagen porque los alimentos son importantes para estar sanos”. “Yo elegí esta imagen porque es una doctora”. “Yo elegí esta imagen porque hay unas personas que le están enseñando que es la salud, les enseñan música y están todos muy contentos”. “Yo elegí esta porque están enfermos, y están tristes”. “Yo elegí esta imagen porque están saliendo de la escuela y aprenden cosas.”¹²⁴

También empezamos a hacer uso del patio, ya que habíamos notado que la puerta hacia allí siempre estaba con candado y las niñas pasaban la mayor parte del tiempo dentro.

Pero a lo largo de esos encuentros pudimos observar que hablar de “derechos”, generaba malestar y tensiones entre las niñas, en especial cuando se manifestó la siguiente situación:

“Yanina, manifestó enojo por tener que debatir el derecho a estudiar. Cuando nos acercamos a ella, la misma manifestó “no puedo ir a la escuela, no llegan mis papeles”.”¹²⁵

Es decir, hablar de los derechos que ellas tienen era doloroso y violento cuando los mismos no se encontraban garantizados y estaban siendo o han sido vulnerados.

“Respondiendo al objetivo que nos habíamos planteado, pudo visualizarse el escaso conocimiento que tienen las niñas de los derechos, no tanto así de las obligaciones y los valores, lo cual se contradice con lo que plantean de demanda la psicóloga y la coordinadora general.”¹²⁶

Entonces aprendiendo a leer la realidad y a los sujetos, acompañados por los señalamientos de los docentes, comprendimos que era necesario “darle una vuelta de tuerca” a nuestra intervención, repensando en las próximas actividades a desarrollar y no perdiendo de vista a las niñas como centro, decidimos modificar la modalidad de los encuentros por eso resolvimos no dividir a las niñas en grupo y trabajar con todas las niñas juntas.

¿Qué ocurría con las niñas en estos primeros encuentros?

Si bien las niñas se vincularon al instante con nosotros, no entendían que hacíamos en el instituto.

En este punto es pertinente realizar un paréntesis, ya que consideramos que tuvimos

¹²⁴ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 6º Encuentro, 13 de Mayo de 2010.

¹²⁵ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 4º Encuentro, 29 de Abril de 2010.

¹²⁶ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 4º Encuentro, 29 de Abril de 2010.

como debilidad el encuadre de trabajo con las niñas, el cuál debería haber sido planteado con claridad en el principio, para que no se generaran confusiones respecto a nuestro rol y responsabilidades aunque reconocemos que no esperábamos que las niñas tomen como propios nuestros objetivos. Sin embargo, esta incompreensión se convertía en un obstáculo ya que en cada llegada al instituto las niñas pedían constantemente la realización de juegos, por lo tanto apenas nos dimos cuenta de ello reforzamos nuestro encuadre, presentándonos como estudiantes que compartiríamos aproximadamente 8 meses y que haríamos diferentes tipos de tareas, juegos, charlas, reflexiones, aprendizajes y así seguimos adelante con las actividades.

Continuando, cabe destacar que al principio todas las niñas se reunían con nosotros porque así lo establecía el mandato de las operadoras, esto generaba que aquellas niñas que no querían participar se sintieran obligadas a hacerlo y por lo tanto no disfrutaban de las actividades. Entonces frente a esto decidimos establecer como pauta que participaran las que quisieran, esta fue la primera gran decisión que las niñas comenzaron a tomar de manera autónoma. Todas estas reflexiones fueron producto de discusiones y debates en el equipo, luego de cada encuentro y previo a ellos, y en los espacios áulicos y académicos con los docentes.

A medida que el vínculo con las niñas se fue fortaleciendo, ellas comenzaron a demandar que escucháramos sus historias de vida, desde otro lugar. ¿Por qué desde otro lugar? Con este término buscamos hacer referencia a que las niñas no se sintieron obligadas a contarnos sobre su vida, que decidieron relatarnos sus historias porque necesitaban no ser exigidas a hablar, porque están cansadas de pasar por decenas de profesionales relatando sus historias sintiendo que su voz no es valorada. Esto lo pudimos observar en varios encuentros, como por ejemplo:

“... Malena, me dijo que en la mañana la habían ido a buscar desde el juzgado, y que la tenían cansada, que siempre la buscaban para hacerla perder tiempo, que le preguntaban lo mismo, y que ella se cansó. Me dijo que ella no mentía, y me preguntó por qué entonces le hacían siempre las mismas preguntas, sobre su pasado, por qué estaba allí, y sobre su familia. Entonces las niñas también empezaron a decir que estaban todas cansadas de eso, que les hacían perder el tiempo, y eso no les hacía bien”.¹²⁷

Elas querían contarles sus historias a personas con las cuales tuviesen confianza,

¹²⁷ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 7º Encuentro, 20 de Mayo de 2010.

cuando ellas querían y cómo ellas decidían contarle, sin demasiadas preguntas y con más oídos, precisaban ser escuchadas de manera diferente sin presiones, ni obligaciones, sino con libertad y a su manera, en sus tiempos, por ejemplo en uno de los encuentros:

“...Cuando saludamos a las niñas, Carla nos buscó para hablar comentando que se sentía mal, porque su hermana de 2 años estaba internada con varicela y neumonía y ella no había podido verla y le habían dicho que si mañana la acompañaba alguna operadora, podría ir a visitarla. Expresó además que iba a ser su cumpleaños el próximo viernes y quería estar con todos sus hermanos y que eso no iba a ser posible por este percance”.¹²⁸

*“Me llevaron a la casa de la mujer, para revisarme. Me revisaron toda. Yo decía que era mi padrastro. Pero fue mi tío”. “...Mi mamá tiene que estar a quilómetros de distancia. Porque está con mi padrastro. Pero fue mi tío. Te lo cuento a vos, porque me siento bien con vos. No digas nada”. “...No importa por qué me llevaron a la casa de la mujer, pero me revisaron”.*¹²⁹

La construcción de un vínculo horizontal entre los niños y los adultos responsables favorece un diálogo fluido, sincero, de confianza, de sostén, contrarrestando las asimetrías de poder. Por ejemplo, pudimos observar en el relato que tuvo una de las niñas con nosotros comparado con el relato proporcionado por la misma niña a la Trabajadora Social una gran diferencia en el contenido del mensaje:

“Leticia: En algunos momentos pareciera que está alejada de la realidad, que no sabe dónde está. Su historia está relacionada a la trata de personas, ella y su mamá estuvieron prisioneras en Buenos Aires, y lograron escapar, se vinieron a Córdoba y pasaron por distintas organizaciones, hasta que la madre de Leticia fue internada por “delirio” y ella ingresó a la residencia.

Leticia, dice que su mamá se vestía muy elegante para atender un bar, y mostraba en las entrevistas como era la ropa que su madre usaba. Ella cuida de su madre, y la pone muy triste encontrar a su madre dopada, por la cantidad de fármacos que usan para tratar a su

¹²⁸ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 9º Encuentro, 3 de Junio de 2010.

¹²⁹ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 6º Encuentro, 13 de Mayo de 2010.

madre. Solo están Leticia y su madre, están ellas dos solas en este mundo, ya que los familiares que fueron contactados nada quieren saber de las mismas".¹³⁰

"...Había unos hombres y la secuestraron para obligarla a prostituirse a su mamá y la violaron. Respecto de eso ella dijo que a esa edad no tenía ni idea qué es lo que pasaba, ella creía estar en una casa que alquilaba o algo así, ella expresa no haber entendido nada de lo que vivía en ese momento... *"existe una policía buena y una mala y mi mamá fue con la mala que estaban con los secuestradores, pero la buena se dio cuenta entonces pasados unos días vinieron a buscarnos, allanaron el lugar, y los secuestradores dijeron que si iban presos mataban una de las niñas y así lo hicieron, le dispararon"*... Durante toda la entrevista Leticia maneja con precisión términos como secuestro, policía, custodia, droga, violación, allanamiento, cuestión que me lleva a pensar que contrasta con lo que Florencia nos dijo de la niña cuando expresó que Sofía contó que "su mamá era muy coqueta trabajando en bares". Se puede visualizar como el niño es capaz de cambiar su discurso frente a distintas personas."¹³¹

Fue también en estos encuentros donde observamos cómo se dan las visitas de los familiares:

"Con respecto a las visitas es importante que tengamos en cuenta que estas provocan un impacto no sólo en la niña que la recibe sino en todo el movimiento del instituto, es decir, remueve sentimientos en todas, al igual que los egresos, que se torna en motivo de alegría para algunas y no para otras que saben que no tienen posibilidad de egresar. Frente a ello nos preguntamos ¿Qué tipo de contención tienen este tipo de lugares? ¿Con todas las vivencias que experimentan las niñas hay realmente un equipo de profesionales que se haga responsable de su bienestar, de su salud entendida de manera integral? ¿Quién

¹³⁰ Ver anexos "Entrevistas", Entrevista realizada a Florencia Cocha, el 10 de Mayo de 2010.

¹³¹ Ver anexo. "Encuentro con las niñas", 9º Encuentro, 3 de Junio de 2010.

acompaña a estas niñas en esas visitas, quién se responsabiliza por ellas?”¹³²

“Cuando le tocó a Leticia, dibujó pero estaba triste entonces una de ellas le dijo por qué no hablaba que le iba a hacer bien, entonces ella comentó que había visto a su mamá pero que no estaba bien, porque encontró a su mamá mal...”¹³³

Frente a todo lo observado y reflexionado, en esta primera etapa de encuentros fuimos concluyendo:

“...La cuestión de las operadoras conduce a pensar como las niñas tienen que vivir una desvalorización diaria de sus propios esfuerzos, desvalorización que no sólo han recibido en sus familias de origen sino que se sigue acentuando en estos lugares. Por lo tanto el instituto no se convierte en un lugar adecuado para el desarrollo de personas resilientes, es decir, personas capaz de superar las adversidades de la vida, sino todo lo contrario.”¹³⁴

Estos elementos nos condujeron a realizar el recorte de nuestra intervención en el “adentro”, es decir allí en el interior del instituto, en “el aquí y ahora” que marca la urgencia de Proteger los derechos de niñas que están siendo vulnerados. ¿Pero cómo protegerlos si no es promoviendo?

4.5.1.2 Desde una nueva mirada

Posicionándonos de una manera diferente y con lentes nuevos, empezamos a construir los siguientes encuentros, teniendo en cuenta tres ejes:

***“Aire libre”:** buscamos transformar la realidad del encierro por medio de actividades que permitieran que las niñas disfrutaran de la plaza, del encuentro con el otro, del “afuera”.

***El protagonismo:** considerábamos relevante que las niñas no sólo estuvieran en las actividades, sino que se sintieran parte de ellas, que tomaran decisiones, que debatieran, que crearan junto a nosotros los encuentros, que tuvieran un papel central en los mismos.

***La asamblea:** como espacio grupal, de circulación de la palabra, como espacio de

¹³² Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

¹³³ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

¹³⁴ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

debate y negociación, como herramienta, como espacio de construcción con el otro, de ejercicio de su protagonismo, de su ciudadanía, como espacio de encuentro, de decisión, en donde compartir, soñar y resistir.

Esta nueva mirada la fuimos construyendo a partir de las reflexiones de cada encuentro con las niñas en donde pensábamos:

“Las actividades que se desarrollaron fueron pertinentes para cada grupo de acuerdo a sus edades, pero igualmente nos llevamos la pregunta de si estamos considerando en los encuentros, los intereses de las niñas de manera pertinente, adecuada y comprometida, o si por el contrario planificamos sin considerar su realidad.”¹³⁵

A partir de estos tres ejes rediseñamos la estrategia de intervención. Así en los encuentros de Mayo hasta Agosto nos propusimos como **objetivo** *favorecer el protagonismo de las niñas en los espacios de encuentro, promoviendo el fortalecimiento de esta modalidad como una característica de la vida en el instituto, en el marco de la promoción de los derechos para alcanzar su protección.*

Para alcanzar este objetivo desarrollamos juegos de expresión corporal, como forma de diálogo y encuentro con el otro; las niñas crearon sus propios juegos, motivando la imaginación y su capacidad de creación; propusieron distintos temas para debatir y abordar, la sexualidad, las historias de vida, la convivencia; a través de actividades de reflexión buscamos que las niñas conocieran la importancia y poder que tiene la acción grupal, que problematizaran las formas de relacionarse entre ellas y con los demás, a través del canto y del juego también quisimos fomentar la integración y la participación en miras de fortalecer el trabajo grupal y la autogestión. Por ejemplo en un encuentro pensamos una actividad en torno a estos componentes:

“Teniendo en cuenta los elementos mencionados anteriormente, sabiendo que el trabajo se desarrollaría con las niñas de 10 y 11 años, y retomando los conocimientos obtenidos de encuentros anteriores, se proponen las siguientes actividades:

“PERCIBIENDO” las niñas deben tener los ojos cerrados para esta actividad, razón por la cual se vendarán sus ojos. Luego se procede a ubicar a las niñas frente a una mesa donde se encuentran diversos

¹³⁵ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 6º Encuentro, 13 de Mayo de 2010.

elementos, algunos para oler, otros para tocar y otros para saborear. De una en una ir pasando por los alimentos realizando las actividades que se le señalan (oler, probar, tocar). Luego de pasar por estos alimentos identificar qué eran. Una vez identificados se da por terminado el juego.

“ADIVINAR EL DERECHO” la actividad consiste en que las niñas a partir de una adivinanza puedan señalar cuál es el derecho que se va a trabajar. “Cuando tengo hambre a ellos voy, el olor me atrae y los saboreo con emoción” ¿Qué son? ¿Cuál es el derecho? Alimentos - derecho a la alimentación.

“IMAGINACIÓN” en esta actividad se busca que las niñas usen su capacidad de imaginación. Para ellos se pide a las mismas que cierren sus ojos y que piensen en distintos espacios.”¹³⁶

Los encuentros desarrollados en este período tuvieron dos características por un lado, trabajamos con todas las niñas juntas en un solo grupo, lo que permitió observar cómo eran las relaciones entre ellas, cuáles eran sus conflictos, intereses y gustos, cuáles eran los problemas recurrentes, cómo los resolvían. Por otro lado, trabajamos desde el juego como medio para vincularnos, aprender, conocer, problematizar, crear, compartir, imaginar, expresar, etc.

Es decir, a lo largo de estos encuentros fuimos descubriendo la capacidad que tienen las niñas para afrontar las situaciones adversas, explicitarlas y buscar una solución en conjunto, pero lo que falta es el espacio pertinente en donde las niñas se organicen y decidan por ellas mismas respecto de su vida cotidiana en el instituto.

Por ejemplo en uno de los encuentros las niñas se reunieron para resolver un conflicto, en el mismo:

“...Las niñas aconsejan a Malena para que ella no haga lo que le dice Lucia. Entre todas deciden que para solucionar el problema deben hablar y hablarla a Lucia. En este encuentro sentimos que avanzamos en la asamblea, la participación fue plena, todos los aportes fueron pertinentes, las niñas se escuchaban y otorgaban la palabra”.¹³⁷

Fue allí que floreció la idea de proponer un espacio, “la asamblea”. Consideramos que

¹³⁶ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 5º Encuentro, 6 de Mayo de 2010.

¹³⁷ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 17º Encuentro, 1 de Julio de 2010.

la asamblea es una forma de ejercitación de la ciudadanía, es decir, de la capacidad de defensa de los derechos, de debate, propuesta, negociación, de crítica, construcción. Porque identificamos como demanda de las niñas la necesidad de autoorganización, que incluya el intercambio entre ellas para la generación de espacios recreativos, de intereses propios y grupales y la solución de algunos problemas cotidianos. Consideramos que para llegar a la asamblea y al trabajo en equipo era preciso aprehender ciertas aptitudes que permitan la participación de todas y donde no sólo se sientan parte, sino también que perciban que es valorada esa participación. Por lo tanto reconocimos que era la herramienta que nos iba a posibilitar no sólo la promoción de los derechos sino su real ejercicio.

Reconociendo que el mismo se concibe, desde la sociedad, como un espacio de lucha y que es a la vez un espacio político, nos arriesgamos a proponerlo como herramienta para las niñas, porque pensamos: ¿No son suficientes 200 años de tratar a los niños como objetos? ¿Cuánto más hay que esperar para que las niñas sean sujetos de derechos, para que su palabra sea escuchada y valorada en estos espacios? ¿No se encuentran amparados ya a 15 años de que la Convención tiene jerarquía constitucional en nuestro país y a 5 años de sancionada la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes?

Por eso decidimos que la asamblea sería el espacio propicio para que su voz sea valorada, reconocida, sin olvidar que este camino recién comienza y habrá que trabajar un largo tiempo para que esto no sea en vano, comprometiendo a los profesionales del instituto que demandaron la creación de ese espacio colectivo que ellos no podían abordar por su sobrecarga de trabajo, pero que es valorado por ellos. Reiteramos, creemos que la “asamblea” es solo una herramienta que por sí sola no va modificar estructuras opresoras históricas y sedimentadas, pero si puede generar un espacio distinto de encuentro.

Fue entonces que a partir de Septiembre, buscamos fomentar la asamblea, para tal fin construimos encuentros que permitieran a las niñas entender de qué hablábamos cuando decimos asamblea, para qué nos sirve la asamblea, cuál es su importancia, cómo se hace una asamblea, quiénes participan, para qué, por qué, qué se debate y por qué es relevante que ellas participen y organicen sus propias asambleas.

“Así empezamos a aprender lo que es una asamblea y fue a través de cuentos y juegos que construimos conjuntamente este espacio. El disparador fue el cuento de “la asamblea en la carpintería”.¹³⁸

¹³⁸ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”. 23º Encuentro, 2 de Septiembre de 2010.

*“Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, las herramientas decidieron continuar con la asamblea. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: “Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos que nos portamos mal a veces, pero también tenemos cosas muy buenas, cada uno solo no puede hacer nada pero juntos podemos hacer cosas bellísimas”.*¹³⁹

Pero el camino no fue fácil, ya que los adultos se resistían a la autoorganización de las niñas ¿Por qué?

Porque que las niñas empiecen a decidir implica una pérdida de poder por parte de los adultos, porque asusta la idea de que las niñas cuestionen y critiquen el accionar de los mismos o porque simplemente creen que las niñas no pueden, ni deben organizarse, total para eso “están los adultos”. Es esta la principal razón que aludimos y que se convierte en un obstáculo para que este instrumento pueda ser mantenido en el tiempo, sin la necesidad de nuestra presencia como actores externos. Aún así, este nuevo espacio propuesto, irrumpe en la institución interpelándolo a los actores, teniendo nosotros la responsabilidad y la oportunidad de proponerlo frente a ellos.

Por el contrario las niñas se apropiaron, primero del significado de la asamblea y luego de las herramientas de las mismas, generando ellas mismas estos espacios de debate y crítica, de participación colectiva, de defensas de posturas por medio de razonables argumentaciones y de negociación. Comenzamos no sólo a sentir sino también a observar el cambio, las niñas ya no eran las mismas.

*“Este día fue para mí el día de las sorpresas, y si tuviese que poner un nombre a este encuentro no dudo en que le pondría “Sorpresa”, porque vi como Romina, que es la que más se dispersa, se aburre, estaba centrada en la tarea, entretenida, pero por sobre todo que sus aportes eran pertinentes maduros y pensados. También Leticia me sorprendió, cuando yo iba a terminar el juego ella dijo “¡no!, a vos te falta una adivinanza, nosotros respondimos y a vos no te tocó nunca la pelota, así que nosotras te vamos a preguntar”.*¹⁴⁰

Los vínculos de confianza se han fortalecido al punto de que pueden sentirse libres y cómodas explicitando y comentando situaciones que antes no se animaban a decirnos, que han

¹³⁹ Ver anexos. “Encuentros con las niñas”, 23º Encuentro, 2 de Septiembre de 2010.

¹⁴⁰ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 6º Encuentro, 13 de Mayo de 2010.

tenido la capacidad de realizarnos devoluciones y críticas a nuestra intervención, de las cuales nosotros no supimos percatarnos. Por ejemplo en un encuentro:

“(…) Romina comenzó diciendo: *“ustedes hacen diferencias, a nosotros nos llevan a esta placita de acá y a las más grandes a la del colegio EEUU, y nosotras también queremos ir a la del colegio.”* Cristina: *“Si hacen diferencia, hoy a nosotros no nos sacan y mañana las van a llevar a las más grandes a un lugar re lindo.”*¹⁴¹

Comenzaron a debatir entre ellas con respeto y aceptando las opiniones diferentes sin ofenderse, se sienten capaces de decidir cuándo participar y no de las actividades, sin que nadie les imponga lo que deben o no hacer. Al mismo tiempo hemos observado que el grupo se ha fortalecido, propiciando el fortalecimiento de la autoestima de algunas niñas. Por ejemplo cuando una de las niñas nos dijo:

*“...también te quiero decir, que desde hoy ya no trabajo más con ustedes, no quiero hacer más las actividades con ustedes.”*¹⁴²

También pudimos observar como las niñas han crecido y comenzaron a atravesar por nuevas experiencias no sólo en relación al desarrollo físico, sino por sobre todo, han enriquecido su capacidad de reflexión, de discusión frente a los adultos manifestando lo que les parece injusto, empezando a afrontar las adversidades de manera diferente, con seriedad y acompañándose entre ellas, empezaron a enamorarse y aconsejarse en torno al amor.

Las vimos crecer y nos dimos cuenta que unas a otras se apoyan constantemente para seguir creciendo, cuando comienzan a sentir que ya no tienen fuerzas para continuar, cuando se protegen unas a otras frente al señalamiento de la sociedad que las estigmatiza y las llena de dolor, cuando sus historias vuelven a resurgir, cuando se sienten solas, cuando empiezan a sentir y pensar que “nunca más van a salir de ahí y estar en familia”. Por ejemplo cuando en uno de los encuentros

*“... Al momento de regresar al instituto, Romina se enojó y muchas de las niñas la persiguieron para convencerla de que “no se fugara”.*¹⁴³

O cuando en otro encuentro:

“... En medio de la explicación Carla se acerca a Romina, Martina y Leticia y les dice: “Chicas acérquense. Les quiero pedir que esta

¹⁴¹ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 28° Encuentro, 30 de Septiembre de 2010.

¹⁴² Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 28° Encuentro, 30 de Septiembre de 2010.

¹⁴³ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 26° Encuentro, 23 de septiembre de 2010.

noche se porten bien, porque una de las mamis está muy mal y nosotras la tenemos que ayudar. ¿Sabes?”. Leticia le pregunta quién era “la mami que estaba mal”. Y Carla le responde que no importaba, pero ante la insistencia de las demás ella la señala, mientras las otras asentían con la cabeza y Romina expresa “nosotras nos portamos bien, pero también decile a las otras, ¡a todas!”. Y Carla responde “si yo le estoy diciendo a todas, pero ustedes pórtense bien”.¹⁴⁴

Las niñas han crecido y con ellas nosotros, quienes aprendimos a saber que pensar estratégicamente implica ser flexibles en las decisiones y poder modificar nuestro rumbo cuando el análisis de la realidad y de los sujetos nos dé indicadores de la necesidad de un cambio.

4.5.1.3 Finalizando los encuentros

En los últimos encuentros que desarrollamos en Octubre y Noviembre, comenzamos a implementar nuestro diseño de egreso.

Como objetivos nos propusimos reconstruir el sendero caminado y realizar una asamblea de cierre. Porque hemos construido una representación de la asamblea, que la concibe como un espacio de encuentro y de resolución de los obstáculos y necesidades que se les presentan cotidianamente a las niñas, como un espacio de escucha, de acompañamiento, donde compartir sus preocupaciones, problemas, miedos, ansias e intereses.

Sin embargo, consideramos que nuestra intervención en torno a la construcción y arraigo de esta herramienta, es solo el primer peldaño de un largo camino a continuar, por eso y en los finales de nuestro proceso nos preguntamos ¿Qué sensaciones, representaciones generó la instalación de la asamblea como herramienta a utilizar por las niñas, por parte de los otros actores de la institución? Este interrogante es resuelto cuando en un encuentro las operadoras expresan:

“...en el Hipólito se hizo un encuentro entre las operadoras y las niñas y ellos definieron los castigos, por ejemplo el que hacía determinada cosa que estaba mal, el castigo era limpiar lo de todos”, ante esto las operadoras empezaron a decir “estaría bueno hacerlo acá, pero necesitamos a los profesionales”.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 22º Encuentro, 26 de agosto de 2010.

¹⁴⁵ Ver anexo. “Encuentros con las Operadoras”, 1º Encuentro, 10 de Septiembre de 2010.

En este momento empezamos a ir cada quince días al instituto a desarrollar los encuentros, los cuáles se centraron en reconstruir el proceso de intervención y recuperar los aprendizajes construidos.

Decidimos ir semana de por medio por varios motivos, primero, porque era necesario empezar a despedirnos de los espacios de los jueves promoviendo que las niñas continuaran con este espacio pero sin nuestra compañía; segundo, porque los tiempos académicos nos marcaban la necesidad de un cierre el cuál estábamos en condiciones de dar; tercero, porque es necesario ser claros con las niñas exponiendo los límites de la intervención, sin generar rupturas abruptas que terminen lastimando a las niñas y fragilizando nuestra relación con ellas, es decir, cuidando de que el cierre sea un proceso lento que no genere la sensación de abandono en las niñas.

A medida que realizábamos los encuentros comenzamos a observar que las niñas no querían que estos espacios y nuestros encuentros finalizaran, diciéndonos:

“...no queremos que se vayan quédense”, nuevamente les explicamos la situación y le aclaramos que eso no significaba que nunca más nos íbamos a ver, sino que era un proceso. Entonces ellas nos empezaron a cantar *“les damos las muchas gracias”, “los queremos”*.¹⁴⁶

Esta situación se debe a diferentes motivos, porque logramos construir vínculos de confianza entre las niñas y nosotros; porque se apropiaron del espacio de los jueves como momento de encuentro, debate y reflexión; porque las niñas confían en nosotros, buscan que las escuchemos y esperan nuestra llegada para charlar, jugar, aprender, resolver problemas, desahogarse, etc.; porque somos “esos extraños que se hicieron cercanos a lo largo de todo el año compartiendo con ellas sueños, crecimientos, sufrimientos y alegrías”.

En la reconstrucción del proceso que habíamos desarrollado, las niñas fueron las que empezaron a recordar todo lo realizado en los encuentros, algunas comentaron las salidas a la plaza, otras los juegos, otras la salida al shopping, etc. Cada una exponía aquellas actividades que más les habían gustado de los encuentros:

“...Algunas de las situaciones que las niñas representaron fueron: las salidas a la plaza, la fiesta del día del niño, el cuento del gusano, los partidos de fútbol, palabras como bienvenidos, los queremos, etc.”.¹⁴⁷

En el último encuentro las niñas realizaron una devolución de nuestra intervención y:

¹⁴⁶ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 30° Encuentro, 28 de Octubre de 2010.

¹⁴⁷ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 30° Encuentro, 28 de Octubre de 2010.

*“... En su mayoría las niñas expresaron que les encantó trabajar con nosotros todo el año, cada una iba nombrando alguna actividad del año”.*¹⁴⁸

De esta manera cerramos los encuentros con las niñas, deseando que otros equipos de estudiantes prosigan con el camino que nosotros iniciamos, porque todavía quedan cosas por hacer.

4.5.2 Encuentros con las operadoras

En el despliegue de nuestro proceso de intervención, hubo dos momentos con las operadoras, el primero se caracterizó por la resistencia y el enjuiciamiento; el segundo por el conocimiento y la problematización.

En el primero la resistencia estuvo marcada por las operadoras, quienes en el desarrollo de nuestros encuentros con las niñas imponían nuevos límites que se fueron configurando en obstáculos para la intervención, por ejemplo los horarios, los lugares para desarrollar actividades, las pautas para relacionarnos con las niñas, etc. Esta resistencia se fue profundizando a medida que transcurrían los días, ¿Por qué?

Por tres motivos, el primero eran las representaciones que las operadoras habían construido en relación a nuestro rol, equiparándolo con el equipo técnico de la institución, principalmente con la Trabajadora Social del instituto. En esa representación construida por las operadoras, nosotros éramos configurados como controladores del accionar de las mismas, es decir, nuestra presencia en el instituto no sólo causaba ruido y molestia, sino la sensación de sentirse observadas, con el temor de que nosotros elevásemos informes desfavorables para ellas. Sumado a la posición que nos asignó la Jefa de Residencias cuando anunció nuestra llegada:

*“Esta semana voy a Quisquizacate a una reunión y allí les voy a bajar línea a las operadoras.”*¹⁴⁹

Estas representaciones las pudimos observar en las entrevistas realizadas a las mismas:

“...Y ella nos dijo que era muy importante nuestro rol en esa institución, ya que el Trabajador Social es un nexo entre la institución y la comunidad, la familia. Es el profesional que da el último vistazo y

¹⁴⁸ Ver anexo. “Encuentros con las niñas”, 30° Encuentro, 28 de Octubre de 2010.

¹⁴⁹ Ver anexos “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, el 15 de Junio de 2010.

su palabra tiene mucho peso, porque con ello se decide si las niñas vuelven o no a sus familias. Trabajan con la vida, con personas y no pueden darse el lujo de equivocarse. ...Durante la entrevista, personalmente noté que Paola estaba a la defensiva, yo no supe dirigirme a ella en algunas preguntas de modo que no entendiera que la estaba cuestionando para ver si hacía bien las cosas, porque me daba la sensación que ella sentía eso mientras que yo quería reafirmar la importancia de su trabajo. Por ejemplo yo le dije “...*me imagino, la verdad que ustedes tienen que hacer de todo...*”, yo lo decía en tono de afirmación y ella entendía como que le controlaba ese “todo”. También le dije “...*ustedes son las que están en el contacto directo con las niñas y conocen sus necesidades y los de la secretaría no saben nada y son ustedes las que ponen la cara...*”, yo lo dije con la intención de resaltar su labor y que los de la secretaría no son los que dan la cara, entonces no les importa y la operadora entendía que yo justificaba a los de la secretaría y les ponía todo el peso a ellas, así que ahí dejé de hablar porque veía que no me entendía.¹⁵⁰

El segundo motivo residía en las actividades que desarrollábamos con las niñas, y en la preocupación que ello generaba, ya que existía el temor de que las niñas se volvieran “incontrolables e hicieran los que ellas quisieran”, a partir de promover su protagonismo y organización. Esta situación la visualizamos en un encuentro con las operadoras donde:

“...tres de las operadoras y Gabriela, dijeron que las niñas no tienen porque cuestionarnos o criticar nuestro trabajo, que se pierde la relación adulto niño, y que ellas no tienen que cuestionar, tienen que hacer.”¹⁵¹

El tercer motivo (a nuestro entender el que generó confusión y derivó en las anteriores atribuciones) fue la ausencia de un encuadre y presentación nuestra como equipo a las operadoras del instituto. Razón por la cual, no comprendían cuál era nuestro rol y qué hacíamos en el instituto, fortaleciendo así la realidad no sólo de que éramos extraños, sino que éramos “extraños peligrosos”.

Otra característica del primer momento fue nuestro enjuiciamiento frente a las

¹⁵⁰ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 11º Encuentro, 10 de Junio de 2010.

¹⁵¹ Ver anexo. “Encuentro con las operadoras”, 2º Encuentro, 5 de Octubre de 2010.

actitudes de las operadoras, porque no comprendíamos el sustento de sus conductas frente a nuestra presencia y porque nos costó producir rupturas respecto a las representaciones nuestras construidas desde las entrevistas y los primeros encuentros.

Por eso al principio nos centramos en la crítica negativa a su rol, sin poder descubrir lo que subyacía a su situación. Sin embargo, al pasar el tiempo y reflexionando en torno a la necesidad de desprenderse de las representaciones construidas (prejuicios), tomamos la decisión de conocerlas, considerando que solo partiendo del conocimiento del otro podemos empezar a pensar la intervención.

Entonces nos dispusimos a utilizar la entrevista como herramienta central para conocerlas, buscando que por medio de las mismas ellas nos contaran libremente sobre su rol, lo que hacían, lo que les gustaba, lo que no les gustaba, sobre sus sentimientos y su situación laboral.

De esta manera empezamos a “abrir nuestros ojos” a una nueva realidad que era desconocida, la de la preocupación por perder su fuente de trabajo, la del cansancio de trabajar sin que nadie valore lo que hacen, la del dolor de ver como las niñas siguen siendo tratadas como objetos que se llevan y se traen, la de la bronca porque todos les dicen lo que tienen que hacer sin conocer lo que hacen, la de la necesidad de capacitarse para poder establecer nuevas relaciones con las niñas, la de los conflictos entre turnos y el desgaste de “remar” constantemente con un estado que ordena y no brinda los recursos necesarios para que se cumplan las ordenes, librando a la voluntad de los sujetos la consecución de las metas. Pudimos observar esta realidad en las palabras de la Trabajadora Social del instituto, quién en una entrevista nos decía:

“...Chicas, no sientan que las educadoras están en contra de ustedes, es que ellas también están atravesando por varios cambios. Por un lado, atraviesan la misma situación de precarización laboral que los profesionales y por otro, a ellas se les suma que por un reclamo de las educadoras del turno tarde, se han producido cambios de turnos. Entonces ahora todas las semanas se les cambian los horarios. Y esto genera bronca, porque no puedes organizar tu vida personal, ni programar nada porque no sabes cuándo te toca ir a trabajar. También muchas de las educadoras han sacado carpeta médica, como una forma de pedir el traslado a otra residencia, es la última forma posible para conseguir el cambio...” “Las educadoras no están mal

con ustedes, es una situación general, están llenas de incertidumbre, se cierran residencias, se despiden empleados de un día para el otro, los que están trabajan precarizados, si se pide cambio no los otorgan hasta que presentas carpeta médica, cambios de turnos, etc. Es una situación que genera malestar entre las educadoras, y queremos realizar una reunión con ellas, porque no queremos que esta situación se descargue en las niñas... ”¹⁵²

Al reconocer esta realidad nos planteamos como parte de la estrategia de intervención el trabajo con las operadoras por medio de encuentros mensuales, teniendo como objetivos la valorización de su rol y la problematización del mismo.

Nos plantemos estos objetivos, porque consideramos que es necesario partir de lo que se tiene, de las potencialidades de las operadoras, ya que es una forma de valorar lo que hacen y reconocer que su rol en la dinámica institucional es central porque son las que permanentemente se encuentran en contacto con las niñas, las que les enseñan desde el ejemplo, las que les imponen límites, las que las cuidan, protegen, charlan y desarrollan actividades. Las operadoras sostienen la vida cotidiana del instituto con su accionar. Y porque en sus propias palabras lo demandan:

“...una de las operadoras (María del Carmen) manifestó que era necesario que valoraran su trabajo como operadoras, porque todos van y le dicen lo que está mal y como lo tienen que hacer pero nadie está en su lugar, haciendo referencia al doctor Correa especialmente. Ante esta afirmación todas la apoyaron y dijeron que era necesario mirar también lo que hacen bien...”¹⁵³

Pero partir de las potencialidades y valorar lo que hacen, no significa que no se pueda problematizar, por el contrario si bien reconocemos que su función es central y que desarrollan diversas actividades, nos parece importante pensar en las formas en las cuáles se desarrollan y en los impactos que tienen en las niñas.

Por estas características consideramos al segundo momento como de conocimiento y reflexión.

Pero ¿Qué hicimos con las operadoras? Con ellas compartimos tres encuentros, en donde participó el equipo técnico como coordinador.

¹⁵² Ver anexo. “Entrevistas”, Entrevista a Florencia Cocha, 18 de Agosto de 2010.

¹⁵³ Ver anexo. “Encuentro con las operadoras”, 2º Encuentro, 5 de Octubre de 2010.

En el primer encuentro se les planteó la necesidad de construir pautas de trabajo en común, en el trabajo con las niñas, especialmente con algunos casos particulares. Pero las operadoras sintieron que el equipo técnico lo que hacía era demandarles cada vez más, imponer lo que debían hacer y no veían valorado su trabajo, por lo que se puso de manifiesto sus mecanismos de defensas, como forma de resolver la situación.

“El médico responde: “...no es necesario que estemos presentes, ustedes son los que están con las niñas, y ustedes las conocen mejor que nadie, tienen que ponerse de acuerdo entre ustedes. Imagínense si yo tuviese reuniones con las operadoras en las seis residencias en las que trabajo. Ustedes son grandes, piensen en su rol de madre, como hacen en su casa tienen que hacer acá...”

...Frente a esto las operadoras responden ofuscadas, y comenzó a verse como algunas se levantaban de la mesa y se iban, otras ponían caras de enojo y de desacuerdo: *“...es que nosotras no somos madres acá, no le podemos pegar un chirlo, porque ellas te amenazan y te dicen si me tocas te denuncio...no es lo mismo”*.¹⁵⁴

En el segundo encuentro, el equipo técnico fue proponiendo las diferentes pautas de trabajo y las operadoras decían cuales se iban a establecer.

*“Notamos que las operadoras se encontraban desinteresadas para abordar la temática que era planteada por el equipo técnico, ya que estaban atravesando por conflictos laborales profundos que se convirtieron en prioritarios para resolver. No obstante, intentaron centrarse en la tarea y debatir sobre la cuestión planificada, a pesar de que su interés central estaba en las relaciones entre los turnos, siendo la trabajadora social quién expresaba las pautas y las operadoras quienes afirmaban las mismas, con pocas reflexiones y debates.”*¹⁵⁵

Cabe destacar que estos dos encuentros no fueron planificados por nosotros, sino que participamos de ellos escuchando y tratando de generar interrogantes y reflexiones, ya que las reuniones estaban previamente establecidas como espacios cuyo fin era avanzar en los lineamientos jerárquicos, siendo el lineamiento general el establecimiento de pautas de trabajo.

¹⁵⁴ Ver anexo. “Encuentro con las operadoras”, 1º Encuentro, 10 de Septiembre de 2010.

¹⁵⁵ Ver anexo. “Encuentro con las operadoras”, 2º Encuentro, 5 de Octubre de 2010.

Frente a esto decidimos participar principalmente como oyentes, interviniendo en aquellas situaciones en que considerábamos pertinente la reflexión. Pero seguimos sosteniendo la necesidad de un espacio de encuentro no formal con las operadoras donde las mismas puedan pensarse en su lugar, problematizarse y capacitarse para desempeñar su rol. Consideramos que las mismas precisan fortalecer su rol, volver a sentirse motivadas por el trabajo que realizan con las niñas, explotar aún más los recursos que se poseen, a la par de una evaluación y reflexión constante de su desempeño, asumiendo la responsabilidad de su función. Su esfuerzo y dedicación se visualiza cuando una de ellas nos comenta:

“...para que te des una idea, hace unos años, se implementó la tutoría, es decir, cada una de nosotros era tutora de cuatro o tres niñas, en aquel momento eran más. A mí me toco una niña que tenía muchos problemas y empecé a trabajar con ella y me encariñe mucho, aprendimos juntas y me enseñó un montón de cosas, yo la escuchaba, la contenía, la ayudaba. Pero por la edad que tenía debía ser trasladada a otro instituto, entonces comencé a trabajar con el equipo técnico para que fuese trasladada a Ayelén, acá en la ciudad de Córdoba, hicimos un montón de informes y notas. Y un día a la mañana temprano aparece un auto y nos dice que la iban a trasladar a Villa María, ellos fueron la despertaron, porque estaba durmiendo, y le dijeron que preparara su bolso que la llevaban a Villa María.” En ese momento me doy cuenta de que todas las operadoras la estaban mirando, sus ojos se le habían llenado de lágrimas y se entrecortaban sus palabras, al mismo tiempo sus palabras salían con dolor y bronca. Ella sigue diciendo “Ellos decidieron sin tener en cuenta lo que nosotros le pedíamos. Pero lo que me dolió fue que antes de subir al auto ella me abrazó y yo a ella, y llorando las dos nos despedimos, pero ella me dijo – me defraudaste-, entendés yo la había defraudado, yo que hice todo lo posible para que este mejor, yo...” en ese momento una de las operadoras interrumpe y nos dice que ese día había sido horrible que todas se sintieron mal, y tristes, que ese día lloraron mucho.”¹⁵⁶

Sostenemos que es importante que las operadoras puedan exponer su situación laboral,

¹⁵⁶ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 13º Encuentro, 12 de Junio de 2010.

los obstáculos que ellas tienen en su trabajo, los sentimientos que tienen, los conflictos, a fin de poder generar estrategias que permitan superar las dificultades que tienen y favorecer la construcción de un espacio laboral placentero. Es necesario que se brinden recursos y se utilicen los recursos que se disponen, a fin de facilitar el trabajo de las operadoras en su relación con las niñas y las familias de las mismas. Como manifiestan:

“...ellas habían presentado un proyecto para que les otorgasen recursos para realizar salidas los fines de semana con las niñas, pero que esos recursos nunca llegaron; incluso contaron que habían conseguido entradas al cine y al súper park, pero que nunca les llegaron ni los cospeles, ni un coche para que las lleven. Lo único que consiguieron fue una salida a Carlos Paz, pero por contactos que ellas tenían con un transporte y camping de Carlos Paz. Ellas aclararon que desean que las niñas salgan del instituto pero que ellas no pueden poner siempre los recursos, porque para eso está la secretaria. Incluso comentaron que muchas veces son ellas las que ponen los cospeles para llevar a las niñas al psicólogo y luego tal vez se los devuelven.

Luego de decir esto, una de ellas comenzó a dar ejemplos de algunas de las situaciones que viven respecto a los recursos, *“hace unos años pedimos que viniese un arquitecto a que observara la residencia, porque como veras las paredes y techos se caen, luego de verla el arquitecto dijo que era necesario demolerla y volverla a construir. Luego de un tiempo y al ver que nada pasaba llamamos nuevamente a otro arquitecto, y así sucesivamente, llevamos ya cinco arquitectos que pasan y nos dicen que es necesario demoler el lugar y reconstruirlo. Pero no pasa nada.”* *“Para que venga un gasista a controlar los calefactores esperamos unos cuantos meses, igual cuando pedimos los ventiladores nos respondieron en marzo. Lo peor de todo es que creen que es para nosotras, que somos unas vagas que queremos estar cómodas entonces pedimos de todo para nuestro confort, pero nosotras no vivimos acá, acá viven las niñas y si lo pedimos es para que ellas estén mejor no para nosotros, nosotras trabajamos acá, pero las niñas viven acá, esa es la diferencia que no pueden ver.”* *“Otro ejemplo es el de los taparrollos de las cortinas de*

*las habitaciones, hace dos años les informamos de la situación, las habitaciones eran heladas y las niñas sufrían todo ese frío, y recién el jueves nos dieron una solución los taparon con plástico, por lo menos.” “otra es el tema de la ropa, la secretaria es la que nos tiene que brindar la ropa, le pedimos unas bombachas para las niñas porque no tienen, y porque no está bien que anden compartiendo las bombachas, pero no nos llegaron, entonces les trajimos nosotras algunas. Me entendés ellos dicen que los separan de sus familias por sus derechos, pero después no les brindan nada, ni siquiera unas bombachas. Ellos son los primeros que vulneran los derechos”.*¹⁵⁷

4.5.3 Relevamiento de actividades territoriales

Cuando empezamos a conocer el instituto, con todos sus actores y especialmente a las niñas, observamos que el mismo se encontraba constantemente con las puertas y ventanas cerradas al exterior, que para salir al patio las niñas tenían que solicitar las llaves de un candado que les permitía abrir la puerta, que todas las ventanas tenían rejas; el edificio parece representar así una cárcel, pero en este caso con algunos dibujos y pinturas de colores en su interior.

La construcción edilicia nos señalaba algo, que aprendimos a leer cuando empezamos a conocer la vida cotidiana de las niñas, la realidad del encierro.

Frente a esta realidad pensamos y construimos una línea de acción, que nos significó fuertes debates éticos y teóricos. Porque consideramos en nuestra intervención, de fundamental importancia, superar el encierro y promover que las niñas participaran de otros espacios fuera del instituto.

Para tal fin nos propusimos recorrer el barrio, e identificar cuáles eran las instituciones que desarrollaban actividades para niños, en donde pudiesen participar niñas de entre 8 a 14 años. También nos acercamos a instituciones que mantienen un convenio con la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia, para conocer las actividades, los referentes institucionales y las posibilidades de participación por parte de las niñas.

En este recorrido, nos encontramos con distintas instituciones que desarrollaban diversas actividades desde teatro, canto, danza, taekwondo, artesanías, etc.

Luego de conocer cuáles eran las actividades, generamos el primer contacto con los

¹⁵⁷ Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 13° Encuentro, 12 de Junio de 2010.

referentes institucionales para indagar las posibilidades de participación de las niñas, quienes en la mayoría de los casos (salvo en actividades específicas para niños de otras edades) se mostraron dispuestos a recibir a las niñas.

Algunas de las organizaciones habían mantenido contacto con Quisquizacate (Barrio Adentro y La Biblioteca Popular de Bella Vista), y desarrollado distintas actividades con las niñas, pero hacía unos años que esas relaciones se debilitaron. Hubo otras que continúan realizando actividades con el instituto (El Aljibe). Y otras que si bien conocían de la existencia del mismo, nunca se habían vinculado con las mismas.

En el recorrido realizado los diálogos mantenidos con los referentes institucionales hicieron visible la apertura para incluir a las niñas en las actividades, pero también los prejuicios, estigmatizaciones y obstáculos para aceptar la participación de las niñas en esos espacios. Porque si buscamos superar la realidad del encierro, lo necesario es hacer que las niñas “salgan” del instituto a otros lugares y se vinculen con las actividades del barrio y con los otros, no que las actividades sigan siendo realizadas adentro del instituto. A esto lo planteamos porque

“En la recorrida barrial pudimos establecer contacto solo con una de las organizaciones “Barrio Adentro”, y su responsable nos comentó que ellos tenían que ver la disponibilidad de los profesores, para organizar de esta manera un conjunto de actividades “especiales” para las niñas del instituto.

Esto nos generó un conjunto de interrogantes, respecto a porque se tiene que diferenciar las actividades para ellas de las del resto de los niños. Y por esta razón le manifestamos a la responsable del lugar, que nuestra intención era que las niñas acompañadas por las operadoras participaran de las actividades que desarrollaban en la organización. Y nos dijo que iban a hablarlo entre todos.

Sin embargo, nos quedamos con el gran interrogante de por qué pensar en actividades especiales y no en la integración.”¹⁵⁸

Sin embargo, otros referentes institucionales tuvieron mayor apertura y predisposición ante nuestra propuesta,

¹⁵⁸ Ver anexo. “Recorrido Barrial”, 1º Recorrido y Encuentro con referentes institucionales, 1 de Junio de 2010.

“Nos sorprendió la predisposición de todos los referentes institucionales frente a nuestra explicación. También nos parecieron oportunos los aportes realizados, más allá de que en su institución no tuviesen actividades para las niñas, proponían otros lugares y contactos.”¹⁵⁹

La información obtenida en el relevamiento, fue entregada al equipo técnico de la institución, a la coordinadora general y a las operadoras, para que las mismas establecieran contactos y profundizaran las relaciones con las instituciones, de acuerdo a la viabilidad del desarrollo de cada actividad y en consonancia con los gustos y aptitudes de las niñas.

“Al entregarles las fotocopias, muchas se sorprendieron de las actividades que había y nos preguntaron cómo contactarse con las instituciones, ante lo cual brindamos todas las respuestas...”¹⁶⁰

Si bien consideramos, que hubiese sido interesante seguir profundizando en la construcción de vínculos con las instituciones, hasta la concreción de convenios que establecieran formalmente las actividades en las que las niñas participarían, debemos expresar que los tiempos de intervención son acotados, lo que nos significó centrarnos en aquellos puntos que considerábamos que eran necesario priorizar de acuerdo al objeto de intervención; sin que esto signifique que no consideramos la realidad del encierro como algo necesario de abordar para la mejor calidad de vida de las niñas, sino porque consideramos que debemos contribuir a profundizar las capacidades de los actores que participan cotidianamente de la vida institucional para fortalecer y construir redes, que posibiliten el goce de los derechos de las niñas.

4.5.4 Las familias

Cuando pensamos en este punto, decidimos realizar entrevistas a tres familias que estuvieran atravesando por situaciones diferentes, es decir, una familia en proceso próximo de egreso, una familia con el egreso de la niña otorgado y una familia donde la niña ha sido recientemente institucionalizada. Considerábamos que la realización de entrevistas a las familias de las niñas, en distintos momentos del proceso de institucionalización, nos brindaría herramientas y elementos para profundizar nuestra mirada respecto a las niñas y la lectura de

¹⁵⁹ Ver anexo. “Recorrido Barrial”, 2º Recorrido y Encuentro con referentes institucionales, 1 de Septiembre de 2010.

¹⁶⁰ Ver anexo. “Encuentro con las operadoras”, 4º Encuentro, 3 de Diciembre de 2010.

la realidad familiar, es decir, nos posibilitaría conocer, comprender y ampliar la visión de los vínculos de las familias con las niñas.

Para realizar las entrevistas acompañaríamos al equipo técnico en las visitas domiciliarias y sería en esos espacios donde desarrollaríamos algunas preguntas que nos permitieran conocer a las familias.

Sin embargo, cuando acompañamos al equipo técnico a realizar dos entrevistas, nos dimos cuenta que no se podía generar un espacio para que nosotros realizáramos preguntas, porque las familias se tensionaban con la presencia del equipo técnico, porque las entrevistas se centraban en el control de la familia y porque no se propicio un momento para que pudiésemos incluir preguntas, a la par que no nos parecía pertinente incluir preguntas sin un encuadre con las familias y sin el consentimiento de las familias respecto a nuestros posibles interrogantes.

Sumado a lo que nos dijo la psicóloga:

“...Por otro lado se le planteó el tema de trabajar en la vinculación con los padres y frente a lo cual expresó que esa podría ser tarea de ella, pero que no le pagaban más para hacerlo, pero que estaría bueno que sea abordado por los estudiantes, pero en la residencia.”¹⁶¹

Frente a esto decidimos no realizar las entrevistas a las familias y obtener información y conocimientos por otros medios, como las entrevistas con la Trabajadora Social, la lectura de los DINAS y la propia voz de las niñas.

Esto se constituyó en una debilidad en el proceso de intervención, porque no conocer a las familias nos impidió construir un conocimiento integral respecto a la historia de las niñas, sus trayectorias, su cultura. Al mismo tiempo que no pudimos reconocer cuáles eran las sensaciones, sentimientos, representaciones, temores, de las familias respecto a la institucionalización, como vivían y significaban ese proceso, es decir, quedamos ciegos ante la realidad familiar, fundamental para entender porque las niñas están allí y como se dan los procesos de egreso, ya que no pudimos profundizar en su conocimiento y reflexión.

¹⁶¹ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a la Psicóloga del Instituto para niños en situación de vulnerabilidad, 19 de Abril de 2010.

CAPÍTULO 5
Reflexiones éticas

Golpe a golpe, verso a verso.

5.1 Tematizando algunas cuestiones...

En este apartado buscamos detenernos en las reflexiones éticas que se han suscitado a lo largo de nuestro proceso de intervención, tratando de explicitar las cuestiones que emergieron y los posicionamientos tomados.

Para tal fin nos parece relevante comenzar este punto con una breve conceptualización de lo que consideramos “ética”, continuar con una problematización acerca de la ética en el Trabajo Social y finalizar con las reflexiones éticas de nuestra práctica pre profesional.

5.2 ¿Qué es la ética?

Para responder esta pregunta hemos tomado los aportes de Maliandi (1991), quién expresa que “el modo más genérico de definir la ética consiste en decir que ella es la “tematización del ethos”.

Con tematización el autor hace referencia a que la ética tiene carácter reflexivo, es decir, es una reflexión del ethos (fenómeno de la moralidad), sin embargo, la ética es parte del ethos, y por lo tanto ella se convierte en objeto de su reflexión. (Maliandi; 1991)

La ética, tiene dos niveles de reflexión. El primero, “la ética normativa”, se dirige a fundamentar las normas o a cuestionar las fundamentaciones erigidas, se preocupa por el por qué. El segundo nivel, la “metaética” busca aclarar el sentido y uso de los términos del lenguaje moral.

De esta manera la ética por medio de la tematización reconstruye el ethos, lo problematiza, lo hace ver, lo explicita. La ética, por medio de la reflexión, posibilita generar rupturas en el conformismo, la naturalización, la aceptación de la vida cotidiana. Pero para que ello sea viable, es necesario que ejerza su función crítica contribuyendo así a la problematización y no a la reproducción (Silva Barroco; 2004).

5.3 Ética y Trabajo Social

Pensar la ética en el Trabajo Social es un desafío que implica repensar el lugar de la profesión, los valores, normas que inciden en la misma y los contextos que atraviesan y atravesaron la conformación de un ethos particular, diferente al de otras disciplinas. Por eso, “la ética profesional es un modo particular de objetivación de la vida ética. Sus particularidades, se inscriben en la relación entre el conjunto complejo de necesidades que,

legitiman la profesión en la división socio técnica del trabajo, confiriéndole determinadas demandas, y sus respuestas específicas...” (Silva Barroco; 2004).

“En este sentido, el ethos profesional es un modo de ser constituido en la relación compleja entre las necesidades socioeconómicas e ideoculturales y las posibilidades de elección, introducidas en las acciones ético-morales, lo que apunta para su diversidad, cambiabilidad y contradicción.” (Silva Barroco; 2004). Es decir, el ethos profesional se fue construyendo por la compleja y conflictiva relación entre diversos factores sociales, ideológicos, morales, culturales y en medio de disputas entre actores que pugnaron y pugnan por determinados proyectos éticos políticos en detrimento de otros.

La generación de un proyecto ético político, implica asumir distintos valores y representaciones de “lo éticamente correcto”, es producto de una construcción colectiva, que es transmitida, sedimentada y visualizada en las intervenciones que desarrollamos.

Además, mirar el ethos profesional nos lleva a pensar la profesión como producto del sistema capitalista, “el Trabajo Social es un fenómeno típico de la sociedad capitalista en su fase monopolista; por lo tanto, el develamiento de la naturaleza de su ética sólo adquiere objetividad si es analizada en función de las necesidades y posibilidades inscritas en tales relaciones sociales. En razón de las demandas y respuestas éticas, construidas en ese marco, es que la ética se objetiva, se transforma y se consolida como una de las dimensiones específicas de la acción profesional”. (Silva Barroco; 2004).

Es en el capitalismo que se configura el campo profesional del Trabajo Social, pero surge con ciertas contradicciones, como expresa Heler (2001) “sus condicionamientos internos y externos privilegian el lado del mantenimiento del orden social más que el de las exigencias de igualdad y libertad para todos. Pero si, por una parte, la constitución de la profesión del Trabajo Social es funcional al status quo, al mismo tiempo puede considerarse el resultado de una concesión a los reclamos de igualdad y libertad”.

Los inicios de la profesión no determinan por completo a la ética, por el contrario, “(...) la ética profesional está atravesada por conflictos y contradicciones, y sus determinaciones fundantes extrapolan la profesión, remitiendo a las condiciones más generales de la vida social. En este sentido, la naturaleza de la ética profesional no es algo estática; sus transformaciones, sólo pueden ser evaluadas en esa dinámica (...)” (Silva Barroco; 2004).

Consideramos que la ética es un campo en disputa, no algo estático y se ubica en el campo de la argumentación. En este proceso de elucidación ética, la razón es la clave para producirla. La razón, impone por si un imperativo, la razón es posible por medio de la libertad

y en relación con otros, la razón es posible cuando el sujeto aprende a valerse del entendimiento por motus propio, escapando del paternalismo o la represión. La razón implica una problematización, una reflexión, un “verse en el espejo”. Por eso, creemos pertinente, lograr una reflexión ética, sumada a una “elucidación” que implicaría “pensar lo que se hace y saber lo que se piensa” (Heler, Mario; 2001).

La actitud crítica y de elucidación, no es sólo en torno a nuestras trayectorias de vida, sino también hacia las prácticas e intervenciones que se realizan en el ejercicio de la profesión.

El Trabajador Social, ejerce su profesión desde distintos postulados normativos y éticos, lo que implica que las formas de intervención por las cuales optamos, son formas construidas social e históricamente, sin embargo, no sólo nos remitimos a aplicar estos postulados, sino que nos desafiamos a construirlos a la luz de la razón y de la realidad, lo que también involucra decidir por nosotros mismos. El actuar por nosotros mismos, hace referencia a un colectivo profesional y no a una acción meramente individual.

En el ejercicio profesional, los dilemas y problemas éticos aparecen constantemente, pero ¿Por qué? “Las razones de ello residen en su papel como profesión de servicio público y de contacto con usuarios vulnerables, que necesitan ganarse la confianza del trabajador y ser protegidos de la explotación; también en su posición como parte del estado de bienestar, que en sí mismo se basa en objetivos y valores contradictorios (asistencia y control; acumulación de capital y legitimación; protección de derechos individuales y promoción del bienestar público) que causan tensiones, dilemas y conflictos”. (Banks Sara; 1997)

Pero, en ¿qué nos basamos para fundamentar las elecciones éticas que tomamos a diario? Por un lado, en la formación profesional, por otro en la normativa profesional, pero también inciden las historias de vida de cada uno, la experiencia profesional y la situación en la que tenemos que decidir. Es importante decir, que un profesional es un individuo constituido socialmente. Sus experiencias, su propia trayectoria y rupturas que ha realizado no solo a nivel profesional o de formación, sino en su vida cotidiana, lo harán tomar posiciones éticas y políticas. Como expresan varios autores:

“(…) La formación profesional, mediante la cual se adquiere un conocimiento filosófico capaz de fundamentar las elecciones éticas, no es el único referencial profesional; se suman a este las visiones de mundo incorporadas socialmente por la educación moral primaria y por otras instancias educativas, tales como los medios de comunicación, las religiones, los partidos políticos, los movimientos sociales, etc.”(Silva Barroco; 2004).

“El Trabajo Social es una actividad compleja, con muchos niveles de obligaciones y

responsabilidades (por ejemplo, hacia la propia integridad moral, hacia el usuario, hacia la institución y hacia la sociedad). Éstas entran a menudo en conflicto y deben ser equilibradas entre sí. No existen respuestas fáciles a cuestiones como éstas. Forman parte de la vida cotidiana de los Trabajadores Sociales. Algunos las tratarán más fácilmente que otros (según la experiencia, la sensibilidad moral y su propia escala de valores).” (Banks Sara; 1997)

Recapitulando, podemos decir que “(...) cabe comprender el ethos profesional, como un modo de ser construido a partir de las necesidades sociales, inscritas en las demandas puestas históricamente a la profesión y en las respuestas ético morales dadas por ésta, en las varias dimensiones que componen la ética profesional:

La dimensión filosófica: proporciona las bases teóricas para una reflexión ética dirigida a la comprensión de los valores, principios y modos de ser ético-morales y ofrece los fundamentos para una concepción ética;

El modo de ser (ethos) de la profesión en lo que respecta, 1) a la moralidad profesional (conciencia moral de sus agentes objetivada en la teleología profesional), lo que reproduce una imagen social y crea determinadas expectativas; 2) al producto objetivo de las acciones profesionales individuales y colectivas (consecuencias ético-colectivas);

La normatividad objetivada en el Código de Ética Profesional, con sus normas, derechos, deberes y sanciones.” (Silva Barroco; 2004).

5.4 Reflexiones éticas en nuestra intervención

Habiendo expuesto la relación de la ética y el Trabajo Social como profesión, procedemos a exponer aquellas decisiones que han implicado una interacción compleja de aspectos éticos, políticos, técnicos y legales.

En un primer momento, cuando optamos por intervenir en un instituto para niños/as en situación de vulnerabilidad, nos encontramos frente a la dilucidación de la nominación que íbamos a utilizar para nombrar a los sujetos de intervención, “las niñas”.

Esta cuestión se convirtió en un tema de discusión debido a la diversidad de paradigmas que han atravesado la historia de la niñez, donde se han utilizado diferentes formas de nombrar a estos niños, primero como “menores”, desde la doctrina del control social, que llama así a todos aquellos niños cuyo grado de vulnerabilidad los coloca en situación de que alguna institución especial, creada por adultos, debe hacerse cargo de ellos; luego como “infantes” (in: negación – faris: hablar) que sin ir más lejos, etimológicamente en latín significa: niño que no habla; o como vulgarmente se los llama “chicos”, término que

refiere a que existe alguien “grande” que decide por él; en fin todos términos cargados de una connotación y de un significado particular, que estigmatiza y objetiviza, es decir, los vuelve objeto de las intervenciones de diferentes actores.

Frente a ello optamos por la noción de niñez complementada con un enfoque de derechos, es decir, nos posicionamos delante del sujeto considerándolo como niño/a sujeto de derechos. Como lo plantea Kant “nunca actúes tratando solo a la humanidad, tanto a tu persona como a cualquier otra, como un medio sino siempre también como un fin” (Banks Sarah, 1997)

Luego de definir el lugar para la intervención, iniciamos el proceso teórico práctico de configuración del campo problemático, a partir de la indagación en la institución específica, la caracterización de los sujetos, el reconocimiento de las demandas y necesidades que portan los mismos, como así también analizar los dispositivos de intervención que poseen en la actualidad. Fue entonces allí donde nos surgieron otro tipo de cuestiones, porque para conocer, necesitamos interactuar con estos sujetos y con los actores institucionales, conocer su historia, su trayectoria de vida, para poder comprender hoy sus prácticas.

Desde la institución se nos marcó un primer límite para este momento: “no dar lugar a situaciones que hagan a los niños volver a su pasado”. En consecuencia, se nos presentaron aquí dos cuestiones éticas. Una de ellas, ligadas a los derechos individuales y bienestar, porque sucedió que las propias niñas, buscaban espacios de diálogo personal con nosotros para comunicarnos su historia. Entonces nos preguntamos: ¿coartamos la situación o respetamos la auto determinación del niño? Si la Ley 26.061 establece que se debe privilegiar la escucha de la opinión del niño, ¿no debería ser esa nuestra primera obligación?. Por lo tanto nos planteamos respetar ese derecho de las niñas de expresarse libremente, pero evitando juzgar desde nuestras perspectivas la situación, es decir, valorando la palabra del sujeto en el momento en que él decidía expresarse.

La otra de las cuestiones, fue el secreto profesional, que remitiéndonos al código de ética de Servicio Social, encontramos en el artículo 20, apartado 3, la prohibición de divulgar la información obtenida en el ejercicio profesional, sin el expreso consentimiento del/la usuario/a. Respecto de ello nos surgieron dos dificultades, una en relación al tipo de trabajo que nosotros como estudiantes realizamos, en donde debemos poner en conocimiento de los profesores que nos guían, aquella información que surge del intercambio con los sujetos. Por lo tanto, no estaríamos respetando la confidencialidad de los datos brindados por las niñas. En relación a ello optamos por cambiar los nombres en los registros y entrevistas a fin de preservar la identidad de cada una de ellas.

La segunda dificultad, se manifestó cuando aparecía información en esas conversaciones, por el vínculo que se construyó con las niñas, que debía ser revelada a los profesionales de la institución debido a que ponía en riesgo el bienestar del niño y sin el consentimiento de éste. Esto nos condujo a reflexionar y decidir cuales de todos los elementos debíamos comunicar, ya que no todo era necesario contar.

Posteriormente, en el proceso de lectura del escenario institucional y en el reconocimiento de los sujetos, fueron emergiendo, de manera explícita e implícita, demandas y necesidades como así también límites y obstáculos. Una de las demandas directa de las niñas, fue el tema de la sexualidad, el cual trajo consigo un cuestionamiento ético. El interrogante que nos generamos fue cómo abordarlo conociendo que muchas de las niñas han atravesado situaciones de abuso sexual, y seguramente el tratamiento de la sexualidad impactaría en la subjetividad de cada una de las niñas. Asimismo desde la institución nos insistían que no abórdamos este tipo de temas pero tampoco ellos lo trabajaban, por lo tanto se hacía una omisión frente a una necesidad emergente. De allí que decidimos realizar un encuentro, que tenga en cuenta las trayectorias de la vida de las niñas, su edad, y por otro lado, rompiendo con el límite que imponía la institución, a fin de garantizar el derecho a la educación y el acceso a la información, en este caso a la sexual.

A medida que el proceso de intervención fue avanzando, nos detuvimos a pensar el tipo de vínculo que estábamos construyendo con los sujetos de intervención, debido a que las niñas de Quisquizacate son en su mayoría declaradas en abandono, y muchas de ellas han permanecido más de 10 años en institutos, por lo tanto no debíamos perder la distancia óptima, a fin de que cuando nos retiremos, no signifique un nuevo abandono para las mismas. De allí optamos por volver a realizar el encuadre explicitando quiénes somos, qué hacemos, por qué lo hacemos, cuáles son los tiempos, etcétera.

Del mismo modo, la problemática del encierro que se vive en la institución también nos generó dos clases de interrogantes, por un lado, que se lo separa excepcionalmente al niño porque se han vulnerado sus derechos y allí en la institución se violan una vez más. Allí la niña, no tiene una familia, no se la escucha, no puede relacionarse fuera del ámbito escolar con otros pares, todo se encuentra regulado por el orden interno y no hay lugar para que la niña pueda desarrollar su propia individualidad.

El encierro se constituyó en una demanda explícita de las niñas hacia nosotros, por lo tanto comenzamos a buscar alternativas en el barrio para que ellas puedan participar. Frente a ello nos preguntamos: si se busca el egreso de las niñas lo más rápido posible, ¿es pertinente que se genere un vínculo con ese barrio y sus actividades?, además, si los recursos están y son

posibilidades que brinda el contexto ¿por qué no son aprovechadas?. Frente a estos cuestionamientos hemos pensado, que si bien lo que se busca es el egreso de las niñas del instituto, el contacto con las actividades del barrio permitiría que las mismas se relacionen con otros, que construyan sus espacios y que se diviertan aprendiendo en el aquí y ahora.

También a lo largo de los 8 meses de intervención fuimos realizando algunas reflexiones éticas respecto a los otros actores que circulan en la institución y sobre la institución misma, que no queremos dejar de resaltar debido a que forman parte del debate diario que existe hoy en torno a la niñez, la adolescencia y la familia en un contexto de cambio de paradigma, de cambio de competencias profesionales, de cambio de prácticas.

Debemos hacer referencia al tema de la “desinstitucionalización”, que luego de la sanción de la Ley 26.061 se convirtió en uno de los objetivos principales del poder administrativo. Respecto de ello nos cuestionamos el encargo institucional de los profesionales, que se basa en lograr la mayor cantidad de egresos posibles bajo la premisa que sostiene la ley en relación al derecho del niño de vivir en familia. Si bien a esto lo visualizamos como algo positivo, creemos que el poder administrativo no se encuentra preparado para ello, los profesionales habilitan los egresos sin que se haya resuelto antes el problema que tenía la familia y que condujo a la vulneración de los derechos de ese niño. Por lo tanto, el egreso fracasa y el niño reingresa a la institución con una doble victimización, causándole un mal mayor.

Igualmente, frente al equipo técnico reflexionamos en torno a dos cuestiones. La primera se refiere al trabajo de las profesionales dentro de la institución, ya que hemos observado que se realiza una intervención superficial en las necesidades de cada una de las niñas. Más precisamente, se toman las decisiones respecto de cada caso sin realizar un seguimiento cotidiano de cada niña, solo se realizan entrevistas cuando la niña lo solicita o previo a tomar una decisión de traslado o egreso. Por lo tanto se pierden aquellos elementos que posibilitarían comprender la situación de la niña y su familia, del agresor, de las consecuencias de la vulneración de derechos, entre otros. Sin embargo, esta situación es necesaria mirarla en relación a la precarización laboral que viven los profesionales, la sobrecarga de trabajo llegando a intervenir hasta en 40 casos y la burocratización de su tarea.

La segunda cuestión nos surgió al presenciar las entrevistas que realiza el equipo técnico a las familias de las niñas, en ellas observamos una práctica típica de control social, debido al tipo de preguntas que realizaban ya que todas apuntaban a verificar si la familia “funcionaba correctamente”.

La violencia institucional que se vive en el instituto nos planteó varios interrogantes.

Las relaciones en este espacio, entre las niñas y operadoras, se basa en el sistema de premio – castigo, el cual es cuestionado por un lado, porque se “amenaza” ante el incumplimiento de alguna tarea por parte de las niñas, con “prohibirles las visitas de familiares”. ¿No es este un derecho fundamental de las niñas en el instituto? ¿Quién decide sobre lo que es conveniente o no a la niña? ¿Quién y cómo analiza lo perjudicial que puede ser para una niña la pérdida de una de estas visitas?

“...Nos molesta que nos traten mal, nos dicen que no nos vamos a poder ir con nuestra familia si fumamos, si no lavamos la ropa”. “... No nos pegan, salvo a Romina, pero nos tratan muy mal”.¹⁶²

Por otro lado, el sistema de castigo es utilizado para demandar tareas, generalmente referidas a tareas domésticas. Son las operadoras las que regulan la tarea de limpieza e higiene en las niñas, si estas se niegan se les aplica una penitencia, como forma de que aprendan sobre el orden y la limpieza como un deber.

Es preciso cuestionarnos y repreguntarnos en torno a esta práctica, porque si seguimos asociando el orden y la limpieza al castigo, es decir, si los castigos que se les imponen a las niñas tienen que ver con la limpieza, se vuelve realmente difícil pensar en que las niñas adquieran esta práctica desde lo positivo, sino que lo asociarán a la idea de castigo y por lo tanto a una sensación de impotencia y frustración que se genera frente a la orden.

Por último, nos parece importante pensar en torno a la relación de poder que nosotros como estudiantes, los profesionales y las operadoras tienen/tenemos respecto a las niñas, relación de poder en diferentes planos de clase, de género, etc. Porque las relaciones sociales son vehículos y expresión de poder, es que consideramos necesario minimizar, deconstruir relaciones de poder opresivas, que no reconocen al niño, que buscan dominarlo, que lo silencian, posibilitando construir vínculos más horizontales que reconozcan las diferencias pero que no dominen con ellas.

Reflexionar desde la ética acerca de nuestra intervención, es asumir el desafío de pensarnos, interpelarnos, fundamentar nuestras decisiones y posicionamientos, sustentarnos en la teoría, en los marcos legales y teóricos para responder a las cuestiones que se nos plantearon cotidianamente en el proceso de actuación pre profesional. Cabe destacar, que estas reflexiones solo abren las puertas a seguir pensando y repreguntándonos sobre lo que hacemos y porque hacemos lo que hacemos.

¹⁶² Ver anexo. “Encuentro con las niñas”, 6º Encuentro, 13 de Mayo de 2010.

CAPÍTULO 6

Observaciones Finales

*Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.*

6.1 “Se hizo camino al andar” Evaluación de cierre

En este apartado deseamos reflexionar en torno al alcance de los objetivos, y reconocer el impacto de la intervención en las niñas y en nosotros. Para ello nos centraremos en torno a cinco ejes: los vínculos, el espacio grupal, las operadoras, el ejercicio de los derechos y nosotros. Cabe destacar, que algunos de los impactos no sólo tuvieron que ver con nuestra intervención, sino con factores cómo: el propio proceso institucional de las niñas, las historias de vida de las niñas, los cambios psicofísicos, la dinámica institucional, entre otros.

Consideramos que la construcción de los vínculos se caracterizó por la horizontalidad, la reciprocidad, la confianza, el respeto, etc. Esto permitió para las niñas un espacio donde expresarse frente a un adulto, donde ser escuchada y valorada su palabra, ejerciendo el derecho a ser oído. Por medio de estos vínculos las niñas pudieron contar sus historias de vidas y sus vidas cotidianas, sus opiniones respecto a nuestro trabajo, explicitar sus decisiones. Y a nosotros nos permitió re-pensar y modificar las modalidades de trabajo, actividades, objetivos, etc.

Los vínculos construidos con las niñas, se constituyeron y fueron el pilar que permitió sostener nuestra intervención, modificarla, ponerla en tensión. Estas relaciones fueron significativas tanto para ellas como para nosotros, razón que nos llevo a pensar y repensar el diseño de egreso tratando de que sea un proceso lo más grato posible. Y decimos que fue significativo para las niñas porque a lo largo de todo un año compartimos encuentros, juegos, charlas, cenas, meriendas, lágrimas, risas, debates, porque en ese tiempo aprendimos a querernos, a manifestar las diferencias y a edificar juntos.

Es a través de conocer y co-construir estos vínculos que se formaron espacios grupales, como el de los jueves (encuentros semanales) que se constituyó, se fue instalando y haciéndose propio. Las niñas reconocieron que es necesario ese espacio grupal, donde ser protagonistas exponiendo sus problemas cotidianos, discutiendo alternativas de resolución, un lugar de protección, afecto, orientación y apoyo. Sin embargo, es necesario continuar profundizando en la construcción de este espacio, ya que las niñas precisan acompañamiento para sostenerlo, recrearlo, modificarlo hacerlo realmente suyo, porque nuestra intervención sólo fue el primer paso, todavía queda un largo sendero por recorrer.

Respecto a las operadoras, alcanzamos a instalar algunos interrogantes sobre su rol, funciones y relación con las niñas y el equipo técnico. Por ejemplo algunas de las preguntas refieren a la capacidad de decisión de las niñas, la autonomía, la participación activa y protagónica de las niñas en la vida institucional, valorar su palabra y en las formas de

autoridad y ejercicio de poder. Cabe aclarar que estos interrogantes surgieron a partir de los “ruidos” que generamos en los encuentros con las niñas, las entrevistas y la participación limitada en las reuniones de personal, sin llevar a cabo todas las actividades planificadas.

Es necesario destacar que los obstáculos para desarrollar una intervención intensa con las operadoras (escasos espacios de reunión entre las mismas, problemas laborales, superposición de objetivos y lineamientos –académicos y jerárquicos-, etc.), configuraron una debilidad de nuestra intervención.

Debilidad, porque no nos permitió fortalecer los vínculos con las operadoras y posibilitar que las mismas co-organizaran con nosotros las actividades de los encuentros con las niñas, dificultando la sustentabilidad y el arraigo de este espacio en el instituto. Debilidad, ya que no pudimos ampliar el conocimiento de las trayectorias laborales, de vida y reconocer con más certezas sus necesidades, problemas, temores en el espacio institucional. Debilidad, porque no logramos producir reflexiones y problematizaciones que llevasen a verdaderas rupturas respecto a sus prácticas y discursos. Debilidad, ya que no conseguimos revalorizar ampliamente e íntegramente su rol central dentro de la institución y en relación con las niñas.

En cuanto a propiciar el aprendizaje, defensa y ejercicio de los derechos de las niñas/os y adolescentes consideramos que en todo los espacios y actividades realizadas se cumplió. Porque el derecho no sólo es lo que está escrito sino que es el propio ejercicio y la posibilidad de construirlo, y esto es lo que hemos experimentado a lo largo de todo el año. En cada uno de los encuentros intentamos que las niñas fuesen viviendo sus derechos, los ejercieran, desde llamarlas por su propio nombre, escucharlas, salir al patio, a la plaza, jugar a sus juegos (nudo, fútbol, la brujita de los colores, el rey Carlos, etc.), aceptar sus decisiones, apoyarlas a que expresen sus sentimientos y vivencias, abrazarlas, quererlas, etc.

También que en nuestra estrategia de intervención plateáramos el recorrido e identificación de las actividades barriales a fin de que las niñas participaran de estos espacios, es una forma de seguir apostando a la protección de sus derechos y al goce de los mismos. Si bien, sólo llegamos a reconocer las instituciones y sus actividades y realizar un primer contacto con sus referentes, consideramos que es necesario continuar construyendo estos vínculos, para garantizar el derecho a la recreación y el juego, y para superar la realidad del encierro.

Cabe destacar aquí otra debilidad de nuestro proceso de intervención, que fue el no profundizar la relación de las operadoras y el equipo técnico con lo referentes de las instituciones barriales, esto habría permitido promover y motivar a estos actores a construir vínculos, a intensificarlos y mantenerlos; si bien se notificó del relevamiento de las

actividades consideramos que era necesario acompañar en los primeros contactos interinstitucionales y firmas de convenios.

Respecto a nosotros mismos, la intervención nos generó cambios en dos aspectos: a nivel profesional, acumulamos saberes teóricos prácticos sobre la niñez en general y específicamente sobre niñas y adolescentes institucionalizadas; pudimos co-construir e implementar una estrategia de intervención aplicando los saberes aprendidos a lo largo de nuestra formación de manera autónoma; además reconocimos y reflexionamos sobre el rol del Trabajador Social. A lo largo del proceso, pusimos en acto los mecanismos de vigilancia epistemológica que nos permitieron repensar como sujetos intervinientes que piensan, sienten, etc.

A nivel personal, pudimos modificar creencias, romper con prejuicios, sensibilizarnos con la problemática y experimentar distintas sensaciones de angustia, impotencia, dolor, etc. Nos motivo a seguir en la lucha por la defensa y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, **para continuar transformando estos mundos del revés.**

“Pero si no tenemos calidad humana, por más marco teórico que tengamos no servimos.”¹⁶³

6.2 “Al alejarse le vieron llorar” Revelando y proponiendo

Para finalizar nos parece importante detenernos a pensar que a pesar de que las medidas excepcionales busquen restituir y garantizar los derechos vulnerados de las niñas, lo que se consigue es profundizar la vulneración. Es decir, se las separa de sus familias; se las institucionaliza en institutos con otras niñas que no conocen y con los cuales tienen que convivir; se las institucionaliza al cuidado de operadoras, que se encuentran precarizadas laboralmente y violentadas por las presiones institucionales, descargando todas las tensiones en las niñas, quienes tienen que obedecer y respetar a los adultos; se las institucionaliza en “casas cárceles” donde todo tiene rejas y candado para que no se fuguen y donde su única salida es a la escuela; se las institucionaliza totalmente, en el sentido de que las niñas no tienen relación con actividades del barrio, en fiestas de sus compañeros del colegio, etc.; se las estigmatiza, desde sus compañeros de la escuela hasta los propios docentes y sociedad en general; se considera a las niñas como objeto, que pasan de un profesional a otro respondiendo las mismas preguntas y contando una y mil veces las situaciones de

¹⁶³ Ver Anexo, “Entrevistas”, Entrevista realizada a Carmen Medina, Jefa de residencias para niños en situación de vulnerabilidad, 1 de Marzo de 2010.

vulneración.

Por eso consideramos que es un mundo al revés, porque se institucionaliza a las víctimas generando un proceso de culpabilización y dañando la subjetividad de las niñas, y porque se expone en el discurso la garantía de los derechos cuando en realidad se profundiza la vulneración.

Esperamos haber contribuido con nuestro escrito a reflexionar y problematizar en torno a esta política hacia la niñez (en este caso la política de medidas excepcionales), para que de verdad los privilegiados sean los niños.

Pero no queremos permanecer sólo en la “revelación”, sino que a partir de nuestra experiencia, reflexiones, problematizaciones, observaciones, conocimientos construidos, palabras escuchadas, lecturas realizadas, deseamos explicitar algunas propuestas que hemos creado para seguir haciendo camino. Porque, como ya hemos planteado, este ha sido un primer y pequeño paso pero todavía quedan muchos para dar.

Por eso frente a esta realidad proponemos:

- Profundizar y fortalecer los espacios grupales de las niñas.
- Priorizar la reflexión y problematizar el trabajo de las operadoras como actores centrales en la institución.
- Fomentar el uso de la asamblea como herramienta para la generación de espacios horizontales donde construir mecanismos de resolución de necesidades y para que las niñas sean protagonistas en la institución.
- Promover la vinculación de las niñas con las actividades barriales, territoriales como alternativa frente al encierro.
- Fomentar el vínculo operador niña para el sostenimiento de la asamblea, toma de decisiones, acuerdos, escucha, pautas, etc.
- Profundizar la problematización y reflexión de los premios y castigos y el sistema de autoridad.
- Crear un espacio físico para las visitas familiares y capacitar a las operadoras para la supervisión de las mismas.
- Mejorar las condiciones edilicias, proveer de recursos: vestimenta, juguetes y juegos, material didáctico, artístico y pedagógico.
- Abordar de manera integral y de carácter urgente la temática de la sexualidad.

*Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."*

Referencias Bibliográficas

- *ALONSO Y BIFARELLO. “Políticas Públicas para la Infancia en Argentina: la deuda pendiente”. Trabajo presentado en el 6° Congreso Nacional de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de análisis político. Año 2003.
- *ANTONIO MACHADO. Poema “Caminante No Hay Camino”. Quimantú, año 1973.
- *AQUÍN NORA, ACEVEDO PATRICIA. “Introducción a la intervención”. Ficha de cátedra de Teoría, Espacio y Estrategia de Intervención III-comunidad. Año 2008.
- *AQUÍN NORA. “Acerca del objeto del Trabajo Social”. Revista Acto Social, n° 10. Febrero 1995.
- *AQUÍN NORA. “Los aportes de la teoría de la vida cotidiana a la teoría del Trabajo Social”. Ficha de cátedra de Teoría de la Intervención, año 2007.
- *AQUÍN, NORA “Ficha de cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II Comunidad”. UNC, Escuela de Trabajo Social, 2006.
- *ARCE, SONIA Y PERTICARARI, MARISA. “La juventud frente a su proyecto de vida”. Ficha de la cátedra: El Sujeto Psicosocial y desarrollo humano, dictada en el año 2007.
- *BANKS, S., Ética y valores en el Trabajo Social, Barcelona, Paidós, 1997.
- *BERGER, PETER Y LUCKMANN, THOMAS. “La construcción Social de la realidad”. Amarrortu Editores. Buenos Aires. 1995.
- *BERTOLT BRECHT. De Artículo 0. Año VIII, n° 28, Junio 2008.
- *BOURDIEU PIERRE. “Cosas Dichas”. Editorial Minuit, París. Año 1987.
- *BOURDIEU, PIERRE. “Comprender” en La miseria del mundo, Buenos Aires, FCE. Año 1999.
- *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25, el 20 de Noviembre de 1989. Entrada en vigor el 2 de Septiembre de 1990.
- *CORSI, JORGE (Compilador). “Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social”. Editorial Paidós. Año 1994.
- *CORZO, CARVAJAL GUILLERMO. “Adolecer: la aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia”. Tiresias, año 1994.
- *COSTA Y GAGLIANO capítulo II; SILVIA DUSCHATZKY (compiladora). “Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad”. Buenos Aires, Paidós. Año 2000.

*DAVID HELD Y ANTHONY MCGREW, “Globalización y estado democrático liberal”. Second Edition. Año 1993.

*DELGADO GARCÍA, DANIEL. “Estado y Sociedad, la nueva relación a partir del cambio estructural”. Buenos Aires, 1994.

*DELVAL, JUAN. “El desarrollo humano”. Editorial Siglo Veintiuno. Año 1996.

*ELIAS, MARIA FELICITAS. Ponencia: “Relaciones bifrontes entre las niñeces-infancias/adolescencias argentinas y el instituto adoptivo”. Evento: IV Jornadas Regionales, I Jornadas Nacionales Interdisciplinarias de Adopción en Mendoza, R. A. Mendoza, Septiembre 2006.

Política pública y social orientada a la infancia entre los años 1943 y 1955.

*ELISABETE BORGIANNI Y CARLOS MONTAÑO (compiladores) “La Política Social Hoy”. Cortez Editora. Año 1999.

*ESPING ANDERSEN. “La desmercantilización en la política social” y “El Estado del Bienestar como sistema de estratificación”, en “Los tres mundos del Estado del Bienestar”. Ediciones Alfons el Magnánim IVEI, Valencia. Editorial Ariel. SA Barcelona, 2000.

*FAZZIO, ADRIANA Y SOKOLOVOSKY, JORGE. “Cuestiones de la niñez. Aporte la formulación de políticas públicas”. Editorial Espacios. Año 2006.

*FICHA DE CÁTEDRA “Las dimensiones de la vida del niño”. Seminario de Trabajo Social con niños y adolescentes. Año 2008. Piotti, Maria Lidia. Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Trabajo Social.

*FLEURY. “Cultura y poder en las organizaciones”. San Pablo, Brasil. Año 1989.

*FRAIDENRAY, JUDIT. “La deconstrucción de la identidad narrativa en niños institucionalizados”. Ponencia presentada en las VII Jornadas Regionales y IV Jornadas Nacionales Interdisciplinarias de adopción. Año 2009.

*GAITÁN MUÑOS, “El espacio social de la infancia” Comunidad de Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. 1999.

*GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, MAITE. “Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta psicosocial y creatividad”. Ediciones pirámide. Año 2003.

*GARAY LUCIA. “Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación”. Buenos Aires, Paidós, 1996.

*GARCÍA SALORD, SUSANA. “Especificidad y rol en Trabajo Social” Ed. Humanitas. Bs. As. Año 1991.

*GIMÉNEZ, PAOLA EMILCE. Segunda jornada nacional de historia social. La Falda, Córdoba, Argentina. La cuestión social y la construcción del Estado social Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Año 1999.

*GOFFMAN, ERVING. “Internados”. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Ed. Amorrortu. Buenos Aires 1970.

*HELER, MARIO: “La toma de decisiones responsables en la práctica del trabajo social: la reflexión ética como recurso”, en *ConCiencia Social Nueva época*, Año 1, N° 1, Córdoba. 2001.

*IDA BUTELMAN. “Pensando las instituciones”. Edit. Paidós SAICF 1ra. Edición 1996, 3ra. Ed. 2006. Buenos Aires.

*KAMINSKY, GREGORIO G. “Dispositivos Institucionales”. Ed. XX. Año 1990.

*LEY NACIONAL 26.061 “Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes”. Sancionada y promulgada en el año 2005.

*LO VUOLO RUBÉN, BARBEITO ALBERTO, CORINA RODRIGUEZ ENRIQUEZ. “La inseguridad socio económica como política pública: transformación del sistema de protección social y financiamiento social en Argentina”. Centro interdisciplinario para el estudio de políticas públicas. Buenos Aires, mayo de 2002.

*LUCERO, MARÍA VICTORIA (Abogada (UBA) Investigadora de la Fundación Sur Argentina) “Actualización en materia de derechos del niño en la Provincia de Córdoba - Alcances y consecuencias jurídicas e institucionales de la aplicación de la normativa y resoluciones administrativas y judiciales en la Provincia.” Año (XX)

*MALIANDI, R., Ética: conceptos y problemas, Bs. As., Biblos, 1991.

*MELILLO, ALDO; SUÁREZ OJEDA, ELVIO NÉSTOR (compiladores). “Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas”. Buenos Aires, Editorial Paidós 2001.

*MOREY, CECILIA EUGENIA. “Significados construidos, en torno a los procesos de socialización primaria y secundaria, de niños y adolescentes judicializados”. Capítulo de una investigación no publicada realizada desde la Escuela de Trabajo Social. Año 2001.

*NIRENBERG OLGA, BRAWERMAN JOSETTE Y RUIZ VIOLETA. “Programación y evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia”. Editorial Paidós, Buenos Aires. Año 2003.

*OTERO, MARÍA FEDERICA (Coordinadora). “Infancia vulneración de derechos e intervenciones en la urgencia” Espacio editorial. Buenos aires. 2004

*PAULUZZI, LILIANA. “El impacto del abuso infantil”. Cuadernos Salud de la Red de Salud de las mujeres latinoamericanas y del Caribe, Chile, 2003.

*PIOTTI MARIA LIDIA. “estrategias de intervención con la niñez y la adolescencia”. Ficha de cátedra del seminario de Trabajo Social con niñas/os y adolescentes. Año 2008. Córdoba, Argentina.

*PIOTTI, MARÍA LIDIA. “La identidad de los niños: afirmar un derecho”. Revista Acto Social. Mayo 1996. Córdoba, Argentina.

*PIOTTI, MARÍA LIDIA. “Los niños y adolescentes como sujetos de nuestra intervención”. Revista Acto Social n° 2. Noviembre 1992.

*PIOTTI, MARÍA LIDIA. “Los tres paradigmas sobre la infancia y la adolescencia y el trabajo social”. Ponencia. Revista Confluencias. Año 8 n° 36. Colegio de profesionales de Servicio Social de la Provincia de Córdoba. Diciembre 2000.

*PIOTTI, MARÍA LIDIA. “Maltrato hacia los niños, niñas y adolescentes”. Ficha de cátedra del Seminario de Trabajo Social con niños, niñas y adolescentes. Año 2008. Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Trabajo Social.

*PIOTTI, MARÍA LIDIA. Ficha de Cátedra. “Los tres paradigmas sobre la infancia adolescencia”. Seminario Trabajo Social con niños/as y adolescentes. Año 2009. Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Trabajo Social.

*ROCA, ANA MARÍA. Reseña histórica de las políticas de niñez en Argentina. Noviembre de 2000. Ponencia.

*QUINTELA, MABEL Y MACHADO CARLOS (Coordinadores). “La alternativa de la complejidad en tiempos de incertidumbre”. Ediciones Ideas. Montevideo, Uruguay. Año 1992.

*QVORTRUP, J CHILHOOD as a social phenomenon. An introduction to a series of national reports. En Eurosociological report 26. Centro Europeo. Viena. Año 1990.

*RODRIGUEZ MARCELA, TABORDA ALBERTO. “diseño de proyectos sociales mediaciones”. Ficha de cátedra de Planificación Social Estratégica. Año 2007.

*RODRIGUEZ MARCELA, TABORDA ALBERTO. “Planificación Social Estratégica y Trabajo Social”. Ficha de cátedra de Planificación Social Estratégica. Año 2008.

*RODRIGUEZ, J. A., DE MIGUEL, J.M. “Salud y Poder”. (Cap. 1) CIS, de. Siglo XXI. Madrid. Año 1990.

*SCHLEMMERSON, ALDO “Análisis organizacional y empresa unipersonal” – Crisis y conflicto en contextos turbulentos. Ed. Paidós Buenos Aires. Año 1987.

*SILVA BARROCO, MARÍA LUCIA. Ética y Servicio Social: Fundamentos Ontológicos. San Pablo, Cortez Editora, 2004.

*TENTI FANFANI, EMILIO. “Desigualdad y exclusión: desafíos para la política

social en la Argentina de fin de siglo”. Buenos Aires. UNICEF, 1993.

*VILLAGRA, ÁNGEL ESTEBAN. “La promoción y protección de los derechos de la infancia. Los medios de protección de los incapaces”. Seminario de Derechos Específicos. Modulo I, Segunda parte. Año 2009.

*XAVIER GORORSTIAGA “América Latina frente a los desafíos globales” Cuaderno del CEAS, número 135, año 1991.

*ZIPEROVICH, CARLOS PABLO (Compilador). “Juego y creatividad en la escuela”. Educando ediciones. Colección “Vida del Aula”. Año 2005.

Fuentes:

*ANSES

*CONADI

*Ministerio de Desarrollo Social

*UNICEF

Páginas web:

*<http://munaf.cba.gov.ar/> *Secretaría de la Mujer, Niñez, Adolescencia y Familia - Córdoba*

*http://www.jus.mendoza.gov.ar/organismos/registro_adopcion/ponencias/PONENCIA_A_ADOPCION_EVENTO_MENDOZA.pdf Registro Único de Adopción. Ponencia: Relaciones bifrontes entre las niñeces-infancias/adolescencias argentinas y el instituto adoptivo. Evento: IV Jornadas Regionales, I Jornadas Nacionales Interdisciplinarias de Adopción en Mendoza, R. A. Autora: Magister María Felicitas Elias.

**Wikipedia*

-Artículo: Juan Domingo Perón.

http://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Domingo_Peron Marzo 2010

-Artículo: Raúl Alfonsín

http://es.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%BAI_Alfons%C3%ADn#Patria_potestad_compartida Abril 2010

-Artículo: Raúl Alfonsín.

http://es.wikipedia.org/wiki/Ra%C3%BAI_Alfons%C3%ADn#Divorcio_Abril_2010

*www.cepvi.com *Portal de psicología, medicina y terapias alternativas.* Agosto 2010