

Facultad de Ciencias Sociales - Licenciatura en Trabajo Social

Universidad Nacional de Córdoba

TESINA

**Acompañar para cuidar: Educadores Sociales
como agentes de garantía y restitución de
derechos de niños y jóvenes**

**Experiencia en un Centro de Cuidado Residencial de la Secretaría de Niñez,
Adolescencia y Familia de la provincia de Córdoba.**

Intervención Pre Profesional: García, Paola - Ramia Villalpando, Agustina

Orientadora Temática: Tomasini, Valentina

Sistematización y Redacción: Meirovich, Valeria

Autores:

Aguirre, Martina Ines

Berzero, Marina

Degiovanni, Mel

Córdoba, noviembre de 2023

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	6
Capítulo 1: Paradigmas y políticas públicas del trabajo de cuidado	8
1.1 Perspectivas y lecturas para una intervención situada	8
1.2 Historicidad del rol del Estado en relación a los trabajos de cuidado	13
Desde el siglo XIX a la ley de Patronato	14
Miradas desde el paradigma de derecho	19
Concepciones en torno a la corresponsabilidad, intersectorialidad, integralidad, interdisciplina y autonomía	23
1.3 Construcción histórica del trabajo de cuidado	26
Trabajo de cuidado y Estado argentino	28
Capítulo 2: Aproximaciones al escenario de intervención.	31
2.1 Marcos normativos de las políticas de protección integral de derechos de NNyA	31
Intervención de ley 9.944 en Córdoba	34
Cambios desde el paradigma de la Protección Integral	37
Intervenciones del Estado en torno a la autonomía progresiva de jóvenes en CCR	40
2.2 CCR “Madres Adolescentes” una organización de la Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia	42
Análisis sobre el CCR	46
Complejidad de las intervenciones en el CCR	50
2.3 Reconocimiento y construcción de la demanda para el proceso de intervención	51
Capítulo 3: La estrategia metodológica: alcances y límites para la intervención con educadores sociales.	56
3. 1 Les sujetos de intervención: educadores sociales en un CCR	56
Educadores sociales, agentes del Estado	59
Educar, acompañar y cuidar	60
Trabajo de cuidado y composición sexogenérica del equipo de educadores sociales	62
Les educadores sociales como equipo de trabajo	63
3.2 Construyendo el objeto de intervención	65
Fundamentación del objeto de intervención	66
Intervención en tanto restitución y garantía de derechos a les niñas y les jóvenes	68
3.3 Evolución y desarrollo de las propuestas metodológicas desde el Trabajo Social	69
La estrategia de intervención social	70

Descripción metodológica en torno a las líneas de acción	71
Entrevistas	72
Espacio de intercambio con y para los educadores sociales: diálogos para el cuidado	73
El documento	73
Capítulo 4: Desde sus voces ¿Quiénes son los educadores sociales?	76
4.1 Experiencias y definiciones desde y para los educadores sociales	76
El día a día desde la práctica de los educadores sociales	76
Cómo define la institución a los educadores sociales	78
Responsabilidad y apoyo emocional	79
Educar y acompañar	80
4.2 La dinámica de los educadores sociales: ¿Trabajo colectivo o trabajo individual?	83
Prácticas desde el equipo de los educadores	83
Desafíos para la construcción de acuerdos	84
Estrategias que se desempeñan para garantizar la comunicación	85
La importancia del trabajo colectivo	87
4.3 Obstáculos y desafíos del Estado en torno al trabajo de cuidados en CCR	88
Estado como reproductor prácticas feminizadas	90
Capítulo 5: Reflexiones finales en torno a el trabajo de cuidados como ejercicio de justicia social	94
5.1 Aportes del Trabajo Social a la intervención del Estado en un CCR	94
5.2 Cuidar y ser cuidados	97
Referencias	101
Fuentes primarias	112
Fuentes secundarias/documentos/leyes	112

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos a las redes que sostienen y acompañan cotidianamente, a nuestras familias y amigos.

Nuestros agradecimientos a la Universidad Nacional de Córdoba, docentes y compañeros, que nos permitieron aprender y formarnos como profesionales, pero también como ciudadanos.

Agradecemos al Centro de Cuidados Residencial, por abrirnos las puertas y posibilitarnos ser parte de las dinámicas e intercambios.

Nuestros especiales agradecimientos a los educadores sociales, a los niños y los jóvenes, por la participación, tiempo y acompañamiento a lo largo del proceso de intervención.

(...) *“Todos los seres humanos requerimos de cuidados personales, y la gran mayoría cuida a otros/as en algún momento de su vida. Nadie puede sobrevivir sin ser cuidado, lo cual convierte al cuidado en una dimensión central del bienestar y del desarrollo humano”* (Esquivel Valeria, 2012, p.11)

Introducción

La siguiente producción refiere a un recorte del proceso de prácticas académicas, enmarcado en la asignatura de Intervención pre profesional, la cual tiene como resultado la Tesina y finalización de la Licenciatura de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el ciclo lectivo del 2022 y 2023.

Antes de comenzar, resulta necesario aclarar que todo el trabajo será abordado desde una perspectiva sexogenérica. Por lo que se utilizará lenguaje inclusivo para intentar corrernos de prácticas sexistas y androcentristas, utilizando la -e en reemplazo de la -o/-a para abarcar no sólo a hombres y mujeres cis heterosexuales, sino también a todas aquellas personas que no se reconocen dentro de estas categorías binarias.

Desde esta perspectiva se estructuran las citas bibliográficas de manera particular, en las cuales se referencia no sólo el apellido de los autores que sean citados, sino que también se incorpora el nombre. Esto es una decisión ético política que busca visibilizar a las mujeres y disidencias que se constituyen como autores. Se pretende desnaturalizar la idea de que los científicos sociales son en su mayoría varones cis, para dar cuenta que a lo largo de la tesina se han citado mayormente mujeres e identidades disidentes.

En este trayecto académico se busca reflexionar acerca de las prácticas de cuidado que realizan educadores sociales en tanto agentes del Estado que acompañan a los niños y las jóvenes en un Centro de Cuidados Residenciales (CCR).

En este sentido, resulta importante aclarar que durante toda la tesina se va a tomar el término de educadores sociales respetando la denominación de la institución y de los sujetos, en pos de respetar su autodeterminación.

Este organismo depende de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) de la provincia de Córdoba. Se encuentra ubicado en el Complejo Aldeas Infantiles en Barrio Argüello Lourdes y nombrado como “Residencia Madres Adolescentes”.

Como punto de partida se da cuenta de las lecturas feministas, como el principal eje transversal de análisis que se utilizará a lo largo del proceso. El mismo comprende a una perspectiva sexogenérica caracterizada por un enfoque performativo. Se incorporan teorías vinculadas a un enfoque interseccional junto a una perspectiva de derechos y decolonial.

Posteriormente se realiza una reconstrucción histórica acerca de la intervención del Estado en los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNyA) y se incorporan aportes y análisis en torno a la construcción de la ley de Protección Integral.

Luego se recuperan análisis teóricos acerca del trabajo de cuidado atribuidos a identidades feminizadas, su dimensión histórica y las intervenciones del Estado en torno al mismo.

En un segundo capítulo se realiza una aproximación y análisis acerca del marco legal a nivel nacional y provincial, el cual regula las intervenciones de SeNAF. Luego se desarrolla una caracterización descriptiva y analítica de la organización “Madres adolescentes”. A su vez, en este apartado se da cuenta del proceso de inserción de los estudiantes a la organización, los desafíos del contexto específico y el proceso de construcción de la demanda.

A partir del proceso de intervención llevado a cabo en el CCR se identifican desafíos en el desarrollo de las prácticas de cuidado institucionales. Es en este sentido que se genera una propuesta que acompañe las prácticas de cuidado de los educadores sociales, ya que se constituyen en agentes que realizan intervenciones cotidianas en los procesos de garantía y restitución de derechos a los niños y los jóvenes del CCR.

Luego, en un tercer capítulo se definen los sujetos de intervención: los educadores sociales. En este apartado también se reconstruye el objeto y la estrategia de intervención que se llevó adelante durante el proceso de tesina. Y se aborda el proceso de construcción de la estrategia metodológica.

En el siguiente apartado se recuperan las experiencias de la estrategia de intervención con los educadores sociales. Se describen y construyen definiciones recuperando las voces, miradas y saberes de los educadores sociales acerca de las prácticas de cuidado en el CCR.

Así mismo, se reflexiona acerca de los desafíos en los procesos de restitución y garantía de derechos. Se abordan los obstáculos institucionales en las prácticas de cuidado en torno a las tensiones en las estrategias que llevan adelante los educadores sociales. Luego, se realizan aportes que refieren al rol del Estado en las instituciones de cuidado y sus configuraciones en la producción y reproducción del mismo.

En el último capítulo se reflexiona acerca de la importancia de la disciplina del Trabajo Social en el CCR “Madres Adolescentes”. Se generan aportes en relación a lecturas y perspectivas inherentes al Trabajo Social que posibiliten pensar propuestas situadas e integrales en los desafíos de las prácticas de cuidado en CCR.

Por último, se proponen algunos ejes en forma de interrogantes acerca del funcionamiento del trabajo de cuidados en el CCR, la importancia de las personas que cuidan y las deudas existentes con respecto a las desigualdades en las prácticas de cuidados por parte de la sociedad y el Estado.

Capítulo 1: Paradigmas y políticas públicas del trabajo de cuidado

En este primer capítulo se definen las perspectivas teóricas y políticas que fundamentan todo el proceso de intervención. Estas se realizan a partir de los aportes de los siguientes autores: Sara Ahmed, Luciana Peker, Claudia Korol, Judith Butler y Eugenia Hermida, entre otros. Luego se desarrollan los aspectos vinculados con las perspectivas teóricas, éticas y políticas sobre las niñas y juventudes. Y, por último, se realiza una aproximación al campo problemático de nuestra tesis y se analizan los diferentes paradigmas legales que sucedieron en Argentina.

1.1 Perspectivas y lecturas para una intervención situada

En el siguiente apartado se describe y fundamenta el posicionamiento a partir del cual, se realizó el proceso de intervención de tesina. Este permite conocer el marco de referencia desde el cual se escribe y percibe el mundo, aportando nociones apreñadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales y no formales. Desde estos aportes se construyen lecturas feministas, situadas y fundamentadas para concluir con el proceso de formación profesional en Trabajo Social.

En primer lugar, a lo largo del proceso de intervención, se consideró a las lecturas feministas como un enfoque transversal que construye aportes y perspectivas críticas. Estas permitieron reconocer obstáculos específicos en el proceso de intervención y a su vez, posibilitan la construcción de la estrategia de intervención, en la producción de saberes y aportes en un campo específico.

A través de las lecturas feministas se generan procesos de emancipación, desnaturalización y re-conocimiento, desde una perspectiva de género y sexo, considerando lo aprendido en la academia y trayectorias de vida de quienes escriben.

Resulta importante reconocer que la lectura y escritura no es objetiva, sino que tiene una carga en el cuerpo de los autores. Por ello, el atravesamiento del feminismo implica un proceso de descubrimiento en donde se plasman las experiencias que construyen aquellos saberes y lecturas, comprendiéndolo como un proceso de memoria, como bien define Sara Ahmed (2021):

(...) Se trata de permitir que un recuerdo se vuelva inequívoco, que adquiera una cierta firmeza, incluso una claridad. Podemos reunir recuerdos como si se tratara de objetos,

para dejar de mirarlos sólo a medias y tener de ellos una imagen más completa; para entender cómo se conectan entre sí diferentes experiencias (p.57).

Es importante reconocer que los aportes feministas no solo vienen de los libros, sino que se viven y experimentan en aquellas desigualdades que devienen de ciertas estructuras vividas y sentidas en la vida cotidiana bajo el sistema patriarcal. Pensar a las lecturas feministas en la práctica profesional implica reconocer el carácter fundamental de categorías de género y sexo, en lecturas científicas. Y el reconocimiento de las prácticas posibilita un saber situado y representado, que comprende la complejidad de la intervención con una otre.

Los feminismos, de acuerdo con Luciana Peker, implican “(...) una forma justa de distribución, que tiene como eje la equidad de género, pero que piensa en nuevas formas de distribución de la riqueza, en la biodiversidad del ambiente y en la igualdad de género” (2021, p.2).

Es por ello que se proponen lecturas feministas que se conforman en conocimientos, saberes y experiencias que permiten percibir las desigualdades sexuales en tanto estructuras que discriminan y oprimen a personas que no son consideradas varones blancos cis género. Esto comprende el propósito de pensar escenarios y relacionamientos que promuevan y garanticen la equidad de género.

En este sentido, implica generar una lectura feminista que:

(...) ayude a abrir caminos, que en la dimensión de la vida cotidiana ensaye nuevas dinámicas relacionales que incluyan luchar, ya no sólo por mejores condiciones de vida en el sentido económico; sino también optar por relaciones sociales más equitativas, sin jerarquías, sin discriminaciones, sin desigualdades. (Claudia Korol, 2010 p.4)

Así mismo, las lecturas feministas nos permitirán comprender y generar aportes analíticos en clave de memoria e historia. En donde no solo será posible rememorar el origen de las desigualdades sexo-genéricas, sino también poder visibilizar los avances y luchas generadas frente a la opresión. Estos procesos permitirán recuperar los movimientos feministas y las conquistas de los compañeros, que no solo generaron otras vidas posibles, sino que también visibilizan aquellas injusticias e inequidades desde el capitalismo patriarcal.

Lo que se busca desde las memorias feministas es poder recuperar lo andado y conocer el origen que hoy estructura las relaciones desiguales y de poder. Reconocer que las

discusiones que se pueden dar hoy son porque otros compañeros han dado luchas y discusiones antes.

Desde estas lecturas feministas, se aborda un eje particular de análisis: las prácticas de cuidado y el trabajo de cuidado, que se encuentra caracterizado por estas desigualdades previamente mencionadas. En este sentido recuperando ideas de Cecilia Johnson, Cecilia Marotta, Paola Bonavitta, en *Escrituras Anfibias* (2021) se reconoce que las prácticas de división sexual en torno al trabajo de cuidado implican procesos de recapitulación de los procesos de lucha, en donde, “(...) mapear las memorias del cuidado nos permite adentrarnos en las marcas de la división patriarcal del trabajo, de este trabajo en nosotras, entre géneros, generaciones, en contextos sociales e históricos diversos (...)” (p.277).

Así mismo, los feminismos aportan lecturas críticas que permiten visibilizar y comprender el entramado de relaciones desiguales, “(...) con una mirada feminista se intenta quitar el sesgo sexista lo cual, sin duda, enriquece la investigación, incluso se podría afirmar que se torna más objetiva” (Eli Bartara, 2021, p.21).

Entonces, las lecturas feministas no sólo constituyen un posicionamiento político en cuanto reconocen la desigualdad sexual y de género, sino que también buscan generar intervenciones científicas y profesionales que permiten deconstruir aquellos saberes y conocimientos que se fundan en el sesgo naturalizado desde la matriz patriarcal.

Por otro lado, en cuanto a los posicionamientos que se retoman para la tesina, resulta importante describir la perspectiva disidente que caracteriza a las lecturas feministas que recorren el análisis. Se intenta generar aportes que busquen la deconstrucción de lecturas binarias que invisibilizan la existencia de cuerpos que, desde un paradigma médico hegemónico, sólo reconoce a dos sexos: varón - mujer.

En este sentido, se enuncia la categoría de identidades feminizadas para referir a les sujetos con quienes se intervino. En donde se reconoce que no todas las personas que trabajan como educadores sociales en el CCR se autoperciben como mujeres cis-hetero. Cabe aclarar que en la organización existe una reproducción e invisibilización de la autopercepción de identidades. Eso se debe a la inexistencia de espacios de reflexión que posibiliten proceso de expresión identitarios sexogénicos, dando se por sentado que el equipo de trabajo está conformado solo por mujeres cis-hetero.

Así mismo, se habla de identidades feminizadas refiriéndose a aquellas identidades que son socializadas de manera desigual con respecto al varón cis hetero. En este sentido se busca reconocer que las vulnerabilidades que se ejercen hacia estas identidades feminizadas

se dan de distintas maneras, pero que parten de la misma estructura del sistema patriarcal que excluye y discrimina a identidades y cuerpos que no son considerados varones cis-hetero.

Desde esta categoría de identidades feminizadas, se propone concebir a aquellos roles y estereotipos que les son asignados a personas que se auto perciben como mujeres cis como también a otras personas que no, pero que ninguna se reconoce como varones cis hetero. En este sentido, se recuperan los aportes de Solange Bonilla Valencia (2020), retomando las ideas de Elsa Dorlin, donde se propone:

(...) Entender las relaciones de poder de forma dinámica y compleja, y a las mujeres no como una identidad política estable y universal, sino circunstancial y sólo provisionalmente fijada en la intersección de las posiciones que ocupa en las relaciones de poder. (p.26)

Por ello, para el abordaje del trabajo de cuidados se realizan lecturas desde enfoques que cuestionen las estructuras binarias y patriarcales sexo genéricas, en los que se incorporan las construcciones históricas que configuran las desigualdades en las identidades feminizadas. Estas desigualdades adjudican roles, estereotipos y trabajos, que son oprimidos y desvalorizados desde un sistema capitalista y patriarcal.

En este marco se busca incorporar nociones que desnaturalicen y que pongan en evidencia la matriz binaria con la que se estructuran relaciones instituidas. En este sentido, se retoma el enfoque performativo que, según Judith Butler (2012) invita a comprender que “(...) las normas reguladoras del ‘sexo’ obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual” (2012, p.18).

Esto implica reconocer que los géneros son construcciones que devienen de las clasificaciones sociales y artificiales, creados por la sociedad para disponer formas de ser según estructuras binarias y heteronormadas.

El enfoque performativo incorpora la visualización de esas formas de ser para reconocer la diversidad sexogenérica existente. Así mismo, posibilita romper con las normativas sociales que imprimen ciertas formas de ser y actuar desde categorías binarias.

El ejercicio que se lleva adelante en el CCR refiere a trabajos de cuidados, los cuales son asignados a identidades feminizadas, lo que implica la reproducción de las estructuras binarias y patriarcales.

Otro de los enfoques que guían el análisis y aportes de la tesina es el de interseccionalidad. Según Mara Viveros Vigoya (2016) el mismo:

(...) Consiste en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas que forman lo que Candace West y Sarah Fentersmaker llaman “rea-lizaciones situadas”, es decir, contextos en los cuales las interacciones de las categorías de raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren su significado. (p.12)

Este enfoque permite generar análisis y lecturas que complejizan las miradas, a partir de observar las desigualdades desde distintas categorías y contextos que determinan a las personas. Esto posibilita comprender los posicionamientos de los sujetos afectados y las determinaciones en sus condiciones de vida. Intervenir desde un enfoque interseccional implica generar estrategias situadas para el abordaje y satisfacción de necesidades particulares, que respondan a las complejas problemáticas que devienen de la intersección de múltiples desigualdades y discriminaciones.

Por ello, el enfoque interseccional es fundamental y feminista, porque pone en el centro a las personas, haciendo un esfuerzo para no universalizarlas desde categorías amplias. En este sentido se intenta desentrañar y acercarse hacia aquellas condiciones que generan desigualdades particulares.

Este enfoque de interseccionalidad implica, en términos de Lucía Bertona, Agustina Ramia Villalpando y Pascual Scarpino (2017) “(...) comprender cómo es que las desigualdades son producidas por las interacciones entre los sistemas de clase, género y raza, que se constituyen uno a otro dinámicamente en el tiempo y en el espacio” (p.101). Esta lectura posibilita pensar a los sujetos y sus situaciones de vulnerabilidad no solo bajo las condiciones que reproduce el sistema patriarcal, sino también el capitalista. Implica mirar a las desigualdades ya no desde una única categoría o condicionamiento, sino también poder contextualizarlas en lo referido a la territorialidad, descendencia, lo etario, el posicionamiento socioeconómico, entre otros factores. Estas categorías constituyen matrices que agudizan y particularizan las injusticias y desigualdades.

Dado que es una tesina de grado, resulta fundamental también aclarar que esta producción será abordada desde una perspectiva de derechos. Este enfatiza en la necesidad de comprender que los derechos implican un proceso, en donde “(...)su ejercicio, defensa y

conquista no se da en claves estrictamente individuales, sino que está siempre atravesada por la dimensión colectiva que los sujetos construyen para su agencia” (Lucía Bertona, Agustina Ramia Villalpando y Pascual Scarpino, 2017, p.106).

Así mismo, se comprende que los derechos son definidos y considerados desde la perspectiva de los sujetos, a partir de sus percepciones en cuanto necesidades y satisfactores, generando discusiones que posibilitan la construcción de derechos como procesos sociales. La propuesta implica pensar y entender a los sujetos como constructores de los derechos y sus procesos de emancipación. Donde comprender que aquello que se reconoce como derecho no refiere únicamente a lo que se encuentra escrito en las leyes y políticas, sino que son también aquello que las comunidades disputan en su nombramiento y reconocimiento.

Por último, en el proceso de tesina se genera un ejercicio de cierta vigilancia epistemológica centrada en un posicionamiento decolonial. El cual nos posibilita reconocer que, que en la intervención profesional existe una relación de poder. Por un lado, en lo que refiere a que los profesionales cuentan con un saber y un hacer especializado, avalado por un cuerpo institucional que legitima formal/legal y socialmente. Y, por otro lado, también es una responsabilidad legitimar y respaldar aquellos saberes populares, propios de la trayectoria personal y laboral de los sujetos.

Aquí se aborda el proceso de intervención y escritura desde una *epistemología plebeya*, que, en palabras de María Eugenia Hermida (2017), implica “(...) recuperar, validar y construir discursos insurgentes que litiguen con los discursos que legitiman la colonialidad del poder de ayer y de hoy. Una epistemología plebeya es una epistemología situada que implica re-conocer las inscripciones biográficas de la cuestión social(...)” (p.134).

Desde este posicionamiento se considera que recuperar las voces de los sujetos y comprender la realidad desde sus percepciones permite desarrollar intervenciones que se alejen de propuestas verticalistas y coloniales. De este modo, se busca desarrollar intervenciones situadas, que den respuestas a la cuestión social definida, percibida y sentida con los sujetos.

1.2 Historicidad del rol del Estado en relación a los trabajos de cuidado

En el siguiente apartado se realizan lecturas, análisis y descripciones acerca de los procesos sociales, históricos y políticos que dieron lugar a las intervenciones sociales del Estado en materia de derechos de los niños y los jóvenes en Argentina.

Una de las principales cuestiones que enmarca la práctica del proceso de tesina es el carácter fundado que provee el ejercicio del Trabajo Social. Para ello, se vuelve fundamental identificar el campo problemático que orienta todo el proceso de tesina. Este se expresa de una manera particular en el escenario institucional y permitió una lectura específica para el desarrollo de la intervención social. De acuerdo con Silvia Galeana y Nelia Tello (2010):

Para tener una comprensión analítica y objetiva del campo problemático de lo social, que representa el escenario de actuación profesional, es sustancial ubicar a la intervención social tanto en un contexto que define la estructura y organización de las sociedades contemporáneas, como el marco de los modos de vida de los sujetos sociales (...) el conocimiento de estas dos dimensiones es determinante para poder definir intervenciones sociales trascendentes y eficaces (p.27)

El campo problemático se construye a partir del reconocimiento del contexto social contemporáneo y el contexto particular de la institución, en tanto sus objetivos e intervenciones. En este sentido, el campo problemático de la tesina tiene que ver con aquellas respuestas y estrategias que desarrolla el Estado para asistir a los niños y los jóvenes “sin cuidados parentales”.

Frente a la delimitación del campo problemático se realizan análisis y descripciones acerca de los procesos históricos del Estado en la intervención social en estos procesos particulares de cuidado y garantía de derechos.

Ahora bien, la concepción de “sin cuidados parentales” brinda pistas para entender acerca del lugar del Estado en torno a los procesos de reproducción de la vida cotidiana de los niños y los jóvenes.

En este sentido se retoma la definición de “sin cuidados parentales” del *Relevamiento Nacional: Situación de niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina* (2017) que “(...) entiende por tal a toda niña, niño y adolescente que ha sido separado de su medio familiar, por haber sido dictada una medida de protección excepcional de derechos y se encuentre incluido en algún dispositivo de cuidado residencial o familiar” (p.8). Esta definición no fue siempre la misma ya que tiene múltiples atravesamientos que la condicionan y definen.

A continuación, se pretende visibilizar y dar cuenta de aquellas cuestiones que caracterizan al término “sin cuidados parentales”, en tanto construcción histórica de la intervención social del Estado hacia los niños y los jóvenes.

Desde el siglo XIX a la ley de Patronato

El inicio del proceso de constitución del Estado moderno se ubica en el inicio del siglo XIX. A partir de 1862 el modelo Liberal Oligárquico se constituyó como fuerza de un gobierno central, el cual se impuso ganando el control del espacio social y territorial.

En este contexto se generó un gran proceso de migración, lo que produjo, siguiendo los estudios de Matilde De la Iglesia, María Eugenia Velázquez y Walter Piekarz (2008) “(...) un brusco aumento de niños abandonados, que invadían los espacios públicos y que eran vistos como un peligro potencial. Esto aceleró la necesidad de encontrar un mecanismo específico de control y vigilancia” (p.325).

Estos acontecimientos eran vistos como un peligro potencial para las clases dominantes de la Argentina conservadora. Se fundamenta que los niños y los jóvenes se encontraban en situación de abandono por parte de las instituciones responsables de garantizar su reproducción cotidiana.

Frente a la necesidad de control social por parte del Estado, en el año 1919 se promulgó la Ley de Patronato N° 10.903, por la cual el Estado intervenía frente a los niños en situación de abandono, riesgo material o moral, víctimas de violencia o que formaban parte de "malas familias". Estas últimas eran definidas como disfuncionales en relación con el sistema social imperante, es decir, aquellas que se consolidaron en torno a la autoridad paterna y se constituyeron como unidad fundamental del orden social, (Cristina Pairetti, 2016).

Por ello se buscaba “(...) reglamentar la pérdida o la suspensión de la patria potestad de los padres considerados incapaces de criar y educar a sus hijos” (María Carolina Zapiola, 2010 p.4). En este sentido, el Estado asumió la responsabilidad y control de la vida cotidiana de los niños y los jóvenes.

En el año 1892 fue creado el Patronato de la Infancia como una institución para realizar las intervenciones con los niños y los jóvenes que eran considerados menores en situación irregular. Por lo tanto, eran objeto de tutela por parte del Estado, y un juez con facultad absoluta ocupaba el lugar de padre. Estas medidas tenían por objetivo lograr el control social de la pobreza mediante la instauración e institucionalización de esta lógica (Ley de Patronato, 1919).

Una de las organizaciones que intervino para la ejecución de la ley fue la sociedad de beneficencia. Esta organización:

(...) cubría así una amplia variedad de actividades y en todas ellas se encomendaba a las mujeres de la elite velar por el destino de los niños abandonados moral y materialmente y llevar adelante un proceso de disciplinamiento y moralización de los núcleos familiares. De esta forma, los niños abandonados, la infancia desvalida o desamparada, y sus consecuentes recorridos institucionales quedaban en manos de un grupo reducido de señoras, cuya principal característica estaba dada por su superioridad social. (Carla Villalta, 2000, p.11)

En las intervenciones del Patronato se reconoce rápidamente el papel imprescindible de la mujer en el proceso de crianza y reproducción de la vida cotidiana de los niños, constituyéndose como agentes de vigilancia a través de la sociedad de beneficencia.

Se puede reconocer a esta institución como un dispositivo que reproducía el rol de la mujer en la sociedad, lo cual implicaba un proceso de producción y reproducción del modelo patriarcal en relación al trabajo de cuidado de los niños y los jóvenes. Este trabajo se encontraba adjudicado a una identidad sexual particular, que es la mujer, así se generaron herramientas estatales e instrumentos sociales para reproducir el determinismo biológico que justificaba las relaciones desiguales en los trabajos de cuidados.

De acuerdo con lo señalado por Cristina Pairetti (2016) en sus estudios acerca de la sociedad de beneficencia, los enfoques positivistas caracterizaban las lecturas de la época; éstos consideraban que las mujeres poseían facultades altruistas, y se les atribuía misiones vinculadas a reproducir el bien social, la caridad y la ayuda. El rol asignado a las mujeres de la burguesía fue el de la restitución de los valores de integración y equilibrio social. Estos análisis serán retomados en el apartado siguiente, en torno al lugar de la mujer en los trabajos de cuidados atribuidos por el Estado.

Al observar la etimología de la palabra patronato advertimos que la misma proviene del latín *patronus protectos* como función de un padre. Se reconoce que la definición de la ley en cuanto sus disposiciones y nombramiento refiere a una intervención del Estado hacia “los menores”, desde la figura padre protector. Aun así, las principales responsables del acompañamiento personal y cotidiano con los menores eran mujeres. La mirada en torno a quienes cuidaban de ellos, estaba puesta en la mujer. De este modo, el Estado intervino a

través de los jueces como padre regulador y protector, y a través de las mujeres como ejecutoras y reproductoras.

Este ejercicio de la política implica una relación de poder basada en el género, en donde, de acuerdo a Florencia Coppolecchia (2012) refiere a un poder que es entendido como “poder-sobre”. En este sentido la autora señala que, “(...) desde el derecho se promovió el poder sobre las personas y sobre todo sobre las mujeres: deber de obediencia al marido, obligación de seguirlo a su lugar de residencia, etc.” (p.66)

Este poder-sobre las personas es otorgado al varón: se reconoce que la decisión del juez (varón) recae sobre los niños y los jóvenes y, a su vez, sobre las mujeres que ejecutan y reproducen dichas decisiones. Desde una lectura feminista se puede comprender que, al tener la decisión, el varón se constituye en el agente que contiene la autoridad y dominio, y la mujer como ejecutora es quien lleva adelante esa orden. Esta lógica de actuación se constituye en una formación patriarcal, en el marco de la cual la libertad de actuar de la mujer se ve restringida y acotada a las decisiones de un varón.

Esta relación de poder-sobre se basa en una jerarquía sexual, la cual implica, siguiendo a Nicole Mosconi (1998), el establecimiento de dos esferas: una pública y otra privada. Es esta última donde se desarrolla la reproducción, los sentimientos y la domesticidad, mientras que la otra es el espacio para la razón, el poder y el saber. La división sexual genera que el juez varón, padre y decisor es quien tiene el poder, la razón y el saber. Mientras que la mujer es identificada como quien reproduce y como formadora social, en tanto es poseedora de sentimientos.

Resulta importante reconocer que, bajo la legislación, se hace referencia a los niños y jóvenes como “el menor”. Desde esta concepción y medidas, los niños y los jóvenes se constituían en un objeto pasible de intervención y de control social. Es a través del Estado que se comienza a asumir la responsabilidad del cuidado de los niños y jóvenes, en cuanto protección y reproducción.

Así mismo, recuperando los aportes de Florencia Coppolecchia, se reconoce que este poder-sobre es ejercido sobre los niños y los jóvenes desde una relación adultocéntrica. Duarte Quapper (2012) refiere al modo en que opera el adultocentrismo, configurando relaciones que se establecen entre dos grupos de edades: uno que refieren a los niños y los jóvenes, y otro, referido a los adultos. El primer grupo se encuentra en una posición subordinada respecto del segundo grupo. Esta relación implica que la adultez está fundada en la idea de la mayoría (mayoría de edad), la cual conlleva privilegios y poderes, que

construye las relaciones sociales de estos dos grupos y se sostiene sobre la definición de las minoridades (minoría de edad).

De este modo, el adultocentrismo se identifica como un proceso de subordinación hacia los niños y los jóvenes, donde se les atribuye “(...) una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral)” (Jorge Daniel Vásquez, 2013, p.222).

Es importante reconocer que la Ley de Patronato constituyó uno de los primeros antecedentes en materia de niñez y juventudes ya que, anteriormente, desde la estructura legal se intervenía con los mismos dispositivos y mecanismos tanto a las personas adultas (mayores de 18 años) como al universo de las infancias. A través de esta ley comenzó una intervención específica del Estado, concibiendo a los niños a partir de prácticas adultocéntricas.

En este sentido, la categoría de menor caracterizaba la concepción y definición que el Estado tenía en torno a los niños y los jóvenes. Como plantea María Carolina Zapiola (2010), durante este proceso de consolidación del Estado-nación, se generó una división dicotómica dentro del universo de las infancias: por un lado, reconocía a los niños como menores de edad dentro de las relaciones familiares y espacios escolares. Por otro lado, la categoría de menores hacía referencia a los niños que “(...) no encajaban en las pautas de socialización familiar, trabajo, educación, ocio, sexualidad y conducta que las élites consideraban aceptables para los sectores más jóvenes de la población” (p.160).

Entonces, la categoría menor contenía una concepción de los niños y los jóvenes problemáticos para la élite y para la sociedad, inscribiendo cierta forma de intervenir desde la vigilancia y el castigo por parte del Estado. Según Mary Bellof (2005) se comprende que el sistema tutelar argentino se encuentra inscripto en cierta tradición penal, en donde no se protege a los niños y los jóvenes, sino que se les castiga, “(...) la intervención estatal sobre menores imputados de delitos se justifica sobre la base de argumentos tutelares (...)” (p.102).

Este primer recorrido histórico por el sistema de protección invita a desandar, deconstruir y develar cuáles son los sentidos ocultos detrás de estas medidas y de dónde provienen; de allí el desafío de revisar, repreguntar y actualizar acerca del paradigma de tutela.

Para el año 1945 se dieron algunas modificaciones en cuanto al enfoque de las intervenciones hacia “los menores” desde una fuerte vertiente de asistencia social y trabajo con las familias. En palabras de Alcira Daroqui y Silvia Guemureman (1999):

(...) desde el Estado se asistía a las familias y la institucionalización de los "menores problema" era una respuesta de última instancia. Y aún dentro de las instituciones se promovieron reformas interesantes en cuanto al trato hacia los niños, destacando que su mayoría se transformaron en régimen abierto articulados con la escuela pública etc. (1999, p.56)

Así mismo, durante este período, desde la Dirección Nacional de Asistencia Social comenzaron a implementarse políticas, en el marco de las cuales, hubo una fuerte reorganización de todos los institutos, los cuales pasaron a ser hogares abiertos, lo que permitió el contacto familiar y la asistencia a escuelas públicas (Relevamiento Nacional de NNyA SCP, 2012).

Aunque hubo algunos avances en las concepciones y las formas de intervenir respecto del paradigma del patronato, persistieron y se profundizaron dichas disposiciones. Durante los procesos de dictaduras que se sucedieron a partir del año 1955, las estrategias penales y punitivas para los niños y los jóvenes que se encontraban en conflicto con la ley penal, se asociaron a este paradigma.

En el año 1980, a través de la Ley 22.278 -que hoy continúa vigente- se generaron intervenciones desde la judicialización y tutela; este nuevo marco normativo propone que: “Si de los estudios realizados resultare que el menor se halla abandonado, falto de asistencia, en peligro material o moral, o presenta problemas de conducta, el juez dispondrá definitivamente del mismo por auto fundado, previa audiencia de los padres, tutor o guardador” (artículo 2).

Esta intervención estatal, de acuerdo a Mary Beloff (2005), no protege, sino que castiga porque la aplicación de delitos sobre los jóvenes son justificadas desde los argumentos tutelares, y, si bien no son punibles, sí son privadas de su libertad desde supuestos de riesgo y peligro moral.

Durante los procesos de dictadura se multiplicaron las leyes a niveles provinciales que reafirmaba la necesidad de construir una doctrina de la situación irregular de “los menores” a partir de estrategias de control tutelares y punitivas.

Tras la vuelta a la democracia se generaron procesos de luchas sociales en defensa de los derechos de los niños. A través del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo se generó una participación activa en la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), en el marco de la cual se comprendía que, la lucha por los derechos de los niños formaba parte de la lucha por la distribución de la riqueza. Estos movimientos comprenden que “el silenciamiento de esta

generación era una desigualdad más, producida por el capitalismo” (Paula Nurit Shabel, 2016, p.2). Se concibe que el ejercicio de la justicia social debe comprender como eje central los derechos de los niños y los jóvenes. Considerarlos como sujetos que están atravesados de manera particular por desigualdades en los procesos de distribución de las riquezas y que requieren ser comprendidas y atendidas de manera particular.

Miradas desde el paradigma de derecho

En el contexto internacional, debemos destacar que en 1959 se sancionó, en el marco de la Asamblea General de Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos del Niño, compuesta por diez principios. Allí se destaca nuevamente que las infancias por su falta de madurez física y mental, necesitan protección y cuidados especiales. Posteriormente, se proclamó el Año Internacional del Niño y finalmente diez años después se logró la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño.

En el marco del movimiento global en defensa de los derechos de la niñez, Argentina adhirió a la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en 1994 se incorporó en la Constitución Nacional.

Este proceso promovió el cuestionamiento a las concepciones tutelares del Estado sobre las infancias y sustituyó la lógica asistencial por una de garantía de derechos reconocidos y exigibles. En esta ley las infancias son concebidas como personas, sujetos de derechos y, por lo tanto, merecedoras de valores como respeto, dignidad y libertad. Aun así, no son consideradas desde un plano de igualdad respecto de los adultos, sino como personas por las que el Estado debe velar en forma particular por sus derechos, haciendo primar las capacidades individuales y el marco familiar para ejercer sus derechos civiles.

En consecuencia, se propusieron políticas sociales preventivas y de promoción. Su finalidad es evitar, por un lado, la separación de la niñez de la familia y, por otro lado, impedir la judicialización y la internación en instituciones. Es decir, el Estado no solo asumió e incorporó a la agenda política la necesidad del cuidado de los niños y los jóvenes, sino que, a su vez, asumió la responsabilidad, sin dejar por fuera a la familia.

Posteriormente bajo un modelo de Estado nacional y popular, en el año 2005 se promulgó la Ley 26.061 de “Protección Integral de los Derechos de las NNyA”, en el marco de la cual se creó el Sistema de Protección y Promoción Integral de los Derechos. Mediante esta ley se describen las disposiciones y políticas que se deben desplegar para la protección de estos derechos y el Estado se compromete a ser el máximo garante de los derechos de NNyA. A partir de ello, se creó una de las principales instituciones/organizaciones

responsables en garantizar y prevenir las necesidades, problemáticas y derechos de las infancias y juventudes en nuestro país, las cuales serán descritas en los párrafos siguientes.

En este contexto se creó el Sistema de Protección de NNyA, conformado por tres niveles: el sistema nacional, con la Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia (SENAF); otro a nivel federal, que es el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia; y uno provincial, con los órganos de planificación y ejecución de las políticas de la niñez que varían en cada jurisdicción.

A nivel nacional, la SENAF comprende el deber de diseñar, elaborar e implementar políticas públicas inclusivas, destinadas a promover los derechos de las NNyA y personas mayores.

A nivel provincial, en Córdoba, recién en el año 2007 se promulgó la Ley 9.396 que inscribe los principios y disposiciones de la Ley Nacional creando el Sistema de Protección Integral de Derechos (SPID). En un primer momento se creó la Secretaría de la Mujer, Niñez, Adolescencia y Familia para desplegar programas y políticas de acuerdo a lo establecido en la Ley nacional.

Finalmente, en Córdoba en el año 2011 se creó la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF), cuya misión es desarrollar políticas públicas integrales, interinstitucionales e intersectoriales, implementadas con igualdad territorial en pos de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y familias en el marco de la Ley nacional Nro. 26.061 y la Ley provincial número 9.944 de “Promoción y Protección Integral de los Derechos NNyA”.

De acuerdo a Graciela Beutel, Claudia Bustos y Silvina Garay (2011), estas políticas del Estado en materia de promoción y protección hacia les niñes y les jóvenes implica reconocimiento del status de ciudadanes, constituyéndose en titulares de derechos iguales que les adultes, con la particularidad en la garantía de procesos de derechos de recreación y el ejercicio de la protección en tanto personas que se encuentran en procesos de crecimiento.

Así mismo, la noción de integralidad pone en evidencia la necesidad de profundizar acerca de los derechos de les niñes y les jóvenes; según Gisela Cardozo y Alejandro Michalewicz “(.) los derechos son integrales porque las personas humanas somos integrales. Cualquier intento de "parcializar" los derechos (por tipos o generaciones de derechos, por quienes son sus beneficiarios, etc.) atenta contra la posibilidad de su vigencia real (...)” (2017, p.20). Es por ello que el Estado construye políticas a partir de una concepción más compleja del derecho, en donde se interviene desde procesos transversales que intersectan las múltiples necesidades y demandas.

Otra noción relevante que implica un cambio muy importante en la intervención con los niños y los jóvenes, es dejar de concebirlos como menores, en tanto se “(...) separa de la tradición jurídica de menores basada en la incapacidad, y reafirma el carácter de sujeto de derecho que se desprende de su carácter de persona humana (...)”, María Del Mar Casañ Delgado (2017, p.17). Esta comprensión implica reconocer a los niños y los jóvenes desde la capacidad de agencia y actuación en torno a sus deseos y necesidades.

La ley nacional N° 26.061 considera fundamental priorizar ante toda acción, el interés superior del niño, siendo considerados como sujetos titulares de sus derechos, disponiendo las obligaciones del Estado para garantizar y proteger su ejercicio.

Se puede afirmar que en este contexto el Estado se encontraba promoviendo e impulsando políticas sociales (Danani, 2009) desde un proceso de cambio y organización, en pos de continuar con un proyecto de ampliación de derechos. Entre algunos de los programas que surgieron y que permanecen, se pueden identificar la Asignación Universal por Hijo (2009), la ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009), entre otras políticas sociales que dan lugar a la ampliación de los derechos ciudadanos.

Sin embargo, resulta importante reconocer que estos procesos implican avances en materia de legislación, que no son suficientes en cuanto atender y asistir de manera integral los derechos de los niños y los jóvenes. Es en este sentido que “La ley nace como un instrumento, en ningún momento se pretendió que fuera la primera y última ley que dé respuesta a todos y cada uno de los problemas de la infancia.” (Stuchlik Silvia, 2005, p.4). Es decir, la misma se constituye en tanto un antecedente que da lugar al surgimiento de nuevas políticas en torno a la protección de los niños y los jóvenes de la Argentina.

La Ley de Protección Integral se constituye en una herramienta fundamental para la garantía de derechos, pero aun así en la actualidad continúan existiendo prácticas tutelares a través de los procesos de judicialización, institucionalización y privación de la libertad de los niños y los jóvenes. Estas intervenciones tutelares y de control social se constituyen en mecanismos de “(...) privación de la libertad en distintas modalidades -siendo la más conocida el encierro en institutos- y que se sustenta en la tendencia a homologar la pobreza con el delito y a la patologización de situaciones de origen estructural” (Silvia Stuchlik, 2005, p.9). Estos mecanismos constituyen intervenciones que no solo vulneran derechos, sino que son ilegítimos en tanto contradicen tratados internacionales y la Constitución Nacional.

En cuanto a los desafíos pendientes es imprescindible reconocer que la política que propone el SPID supone un reconocimiento de intervenciones que comprendan la

complejidad en tanto promoción y prevención. Esto implica llegar antes de los problemas, como reconoce Javier Moro (2018), uno de los mayores desafíos es que no se limite sólo a suplantar un procedimiento judicial por uno administrativo, en tanto, superar la lógica de la emergencia:

(...) para ello se requiere modificar el eje prioritario de las intervenciones, que las acciones de promoción tengan efectivamente más peso que las de protección y que la articulación entre ambas líneas de acción se constituya como modalidad habitual para dirimir las estrategias de intervención. Para ello se requiere comprender la envergadura del cambio y ser consciente de los riesgos de replicar la institucionalidad preexistente. (p.125)

Las políticas en tanto ejercicio de promoción son un eje fundamental para las intervenciones respecto de los derechos de los niños y los jóvenes. Estas aún siguen siendo intervenciones escasas frente a la protección, lo que provoca ineficiencia en la prevención de problemáticas complejas y, por ende, la vulnerabilidad de los derechos. La intervención del Estado se ve abocada, en mayor medida, a la restitución y atención de la urgencia.

Otro de las problemáticas pendientes, en tanto persistencia del paradigma de tutela, refiere a los desafíos de intervenir en torno al interés superior de los niños y los jóvenes, el cual implica procesos de participación de los mismos en la definición de sus derechos, necesidades y deseos. En este sentido, surge el paradigma de protagonismo, el cual busca pensar la concepción de sujetos de derechos desde la participación. Este paradigma busca comprender a los niños y los jóvenes “(...) como grupo social con derecho a asumir un papel activo y protagonista en su vida” (Erika Alfageme, Raquel Cantos, Marta Martínez, 2003, p.9).

Esta lectura implica un “marco conceptual y práctico que da a la participación su horizonte social, político, cultural, ético; pero además porque enfatiza el derecho que asiste a cada individuo a ser actor de su propia vida” (Alejandro Cussiánovich, p.14).

También María Lidia Piotti (2019) precisa la orientación de este paradigma, el cual busca:

(...) visibilizar en los espacios públicos y centros de vida de NNyA su protagonismo, que equivale a desarrollar con ellos y ellas el rol principal que tienen en la sociedad.

Este lugar principal es una cuestión de autonomía y dignidad, de empoderamiento de la niñez y adolescencia. (2019, p.37)

En este sentido, desde este paradigma se deben promover estrategias que busquen acompañar a los niños y los jóvenes hacia la construcción de sus proyectos de vida y generar mecanismos que posibilite su participación en la definición de sus derechos.

Concepciones en torno a la corresponsabilidad, intersectorialidad, integralidad, interdisciplina y autonomía

Es necesario definir aquellas concepciones que atraviesan diferentes formas de intervención del Estado en el Sistema de Protección Integral (SPI).

En este sentido, se retoman los planteos de Nora Pignatta (2017) para definir a la Corresponsabilidad en tanto “es la atribución de responsabilidades conjunta para dos o más actores, que los obliga a articular acciones en pos de lograr un objetivo común (...)” (p.74).

La autora sugiere que estas acciones implican respuestas de protección y que, por ende, ese proceso de articulación es imprescindible en todos los momentos de la intervención social. Es necesario abordar las instituciones estatales, sus organizaciones y las familias y crear dispositivos que den lugar a la circulación de la información entre éstos y la consecuente distribución de responsabilidades.

Por esta razón, el paradigma de Protección Integral supone comprender que en pos del cuidado y garantía de derechos de los niños y los jóvenes, es necesaria una corresponsabilidad del Estado y la familia. En donde las situaciones de vulnerabilidad sean abordadas desde políticas sociales que asistan a los niños y los jóvenes y las familias, en pos de transformar y mejorar las condiciones de existencia.

En este sentido, desde el SPID se dispone que “(...) los organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones” (Relevamiento Nacional, 2012, p.36). Es decir, el SPID implica no sólo a los niños y los jóvenes, sino también a su familia y entorno, en pos de realizar intervenciones que abarquen la cotidianidad de los mismos.

Así mismo, el Paradigma de Protección Integral de Derechos comprende que las intervenciones desde la corresponsabilidad deben abordar los procesos de autonomía de los niños y los jóvenes, en tanto se deben desplegar intervenciones sociales que les permitan la construcción de un proyecto de vida.

Esta intervención que busca generar procesos de autonomía, según Daniela Díaz Bórquez, Nicolás Contreras Shats y Natalia Bozo Carrillo (2018) “(...) articula la capacidad de participación que tienen los NNyA en las distintas etapas de la vida con los espacios que tienen para participar del entorno en el que habitan y de las decisiones que los afectan” (p.106).

En este sentido, para garantizar procesos de autonomía, el SIPD despliega políticas sociales para que les niñas y los jóvenes alcancen la plena inclusión en el ámbito comunitario.

Para la implementación del SPID es necesario incorporar la dimensión de la intersectorialidad, la cual hace referencia al intercambio y coordinación de los diferentes niveles gubernamentales, en pos de abordar la complejidad de las demandas y necesidades desde una mirada multidimensional (Fabian Repetto, 2009).

En palabras de Gisela Cardozo y Alejandro Michalewicz (2017), es un “(...) requisito fundamental la existencia de una ajustada articulación en red de los organismos que lo componen (...)” (p.9), ya que se deben realizar intervenciones orientadas a un mismo fin sobre todo el conjunto de derechos de les niñas y los jóvenes.

Desde los aportes de Nora Pignatta (2017) el Sistema Integral de Protección implica una red en la que, a través de distintos dispositivos con base territorial, crean organismos administrativos de Protección Integral. Estos tienen como responsabilidad, generar un objetivo y lineamientos para las intervenciones de promoción y protección en un territorio determinado.

Estos organismos deben estar integrados por una diversidad de disciplinas las cuales (...) permitan miradas y escuchas diferenciadas de aquellas situaciones complejas de vulneración de derechos, donde lo individual y lo social o comunitario suele estar indiscriminado y retroalimentarse, ya que el abordaje debe ser en ambos niveles, tanto con los sujetos concretos como respecto del imaginario comunitario, y los discursos circulantes. (Nora Pignatta, 2017, p.32)

En este sentido, los organismos deben estar integrados por un equipo que disponga de abordajes desde diversas disciplinas: Psicología, Trabajo Social, Abogacía, Medicina, las cuales conforman un grupo obligatorio y, a su vez, se deja abierta la puerta para que otras disciplinas puedan incorporarse.

La noción de integralidad, de acuerdo con los análisis de Gisela Cardozo y Alejandro Michalewicz (2017), refiere a la incorporación de la categoría de universal, la cual pone en

disputa la intervención y concepción diferenciadora que el patronato tenía hacia los menores. En este sentido, este modelo de Protección Integral busca comprender que los niños y los jóvenes no se encuentran en situación irregular, sino que las situaciones de riesgo y vulnerabilidad se deben a la inexistencia o escasez de políticas sociales, en tanto asistencia del Estado.

Así mismo, los autores plantean que la noción de integralidad refiere a la problematización de las lecturas individualizantes que sostiene el paradigma del patronato, el cual define problemáticas en sujetos aislados. En este marco, el paradigma de Protección Integral propone reconocer a las problemáticas en los contextos en sus condiciones sociales y económicas.

Si bien estos avances tuvieron como resultado un cuestionamiento hacia las concepciones tutelares por parte del Estado hacia los niños y los jóvenes, hoy se observa una disputa en términos de lecturas y concepciones. Es importante reconocer que continúan habiendo deudas que se enmarcan en el paradigma del patronato y que hoy siguen arraigadas en quienes trabajan en el SPID.

En síntesis, el campo problemático de la tesina en tanto intervención social con los niños y los jóvenes “sin cuidados parentales”, desde lecturas críticas y situadas, intenta develar aquellas prácticas que implican intervenciones desde el paradigma de Protección Integral. A su vez, se intenta conocer los desafíos que aún quedan en la organización de CCR, los cuales pueden generar situaciones que pongan en riesgo la protección y restitución de derechos.

Estas contradicciones y desafíos se irán profundizando y abordando a lo largo del desarrollo de la tesina.

1.3 Construcción histórica del trabajo de cuidado

En este apartado se aborda la noción de cuidados en torno a los atravesamientos sexogénicos que condicionan y enmarcan las prácticas de cuidado. Luego se realiza una reconstrucción histórica del Estado argentino en cuanto a su desempeño en relación al cuidado.

El concepto de cuidados se constituye en una dimensión esencial de análisis en el proceso de intervención, situándose en las políticas desplegadas por el Estado hacia niños y

jóvenes “sin cuidados parentales”. En este sentido, se proponen lecturas para su comprensión y definición.

Es importante realizar una lectura contextualizada, teniendo en cuenta que el hecho de cuidar es particular y único en cada espacio y tiempo. Históricamente el concepto y el acto de cuidar se ha ido modificando y reconstruyendo en lo temporal, espacial y cultural.

Se puede reconocer, en un primer momento, que “el cuidado comprende todas aquellas actividades que se realizan para el bienestar físico, psíquico y emocional de las personas” (Purificación Mayobre e Iria Vázquez, 2015, p.85). Posteriormente este concepto se amplía con los aportes de las teorías del “care” que complejizan la mirada, planteando que el cuidado no solo significa la atención a las necesidades materiales, sino también las afectivas, subjetivas, emocionales y morales.

Estas teorías ayudan a comprender que el cuidado no solo implica una labor física (poner el cuerpo), sino también mental. En este sentido, si nos aproximamos a las definiciones etimológicas del término, cuidar, proviene del latín “cogitare” = pensar.

Así mismo, otras definiciones vinculadas a la palabra cuidar son: administrar, preservar, atender y proteger. Los cuidados hablan de la existencia de un vínculo, de una relación al servicio y en pos de las necesidades y derechos de otro, sea por amor, por compromisos morales o jurídicos, conllevan acciones, decisiones y recursos para asistir, proteger, amparar, promover, evitar daños, sostenidas en relaciones afectivas o institucionales, remuneradas o no (Silvia Gattino, et al., 2011, p.14).

Se vuelve imprescindible para el desarrollo de una mirada crítica acerca de los cuidados, incorporar lecturas feministas ya que esta práctica de cuidados tiene una asignación sexogenérica hacia identidades feminizadas.

Para comprender esta asignación es necesario remontarnos al origen y auge del capitalismo industrial como principal modo de producción, en donde el trabajo de cuidados se constituye en una necesidad de este sistema. Es decir que son complementarios entre sí, ya que el capital necesita del trabajo de cuidados para subsistir.

Antes de la aparición del capitalismo el cuidado podía ser desempeñado por cualquier persona del núcleo familiar, pero con la aparición de este modo de producción se comienzan a diferenciar explícitamente los espacios de producción y, con ello, una representación asociada a lo que se debe hacer en cada uno. Estos espacios comienzan a pensarse separados: el espacio de lo público y el espacio de lo privado.

En este contexto, desde una visión binaria y heteronormada, el espacio de lo público estaba concebido para varones, como espacio de la producción de bienes y servicios para su

uso y comercialización. Se genera una dinámica en la cual se vende la fuerza de trabajo a cambio de un salario, con un horario de ingreso y de salida establecido formalmente, destinado a generar plusvalor¹ en términos de Karl Marx.

Así es como se produce lo que se conoce como división sexual del trabajo, ya que ese espacio y esa producción debía ser sostenida por otro que empleara un trabajo adicional. Aquí es donde aparece ese segundo espacio vinculado a la esfera de lo "privado", destinado y asociado principalmente a mujeres. Allí deberían trabajar en sus hogares, dedicándose al trabajo doméstico y de cuidados. Este, a diferencia del anterior, es de tiempo completo, no percibe ninguna remuneración ni reconocimiento social y tiene como función sostener esa otra fuerza de trabajo.

Al trabajo de cuidado se le suma la labor de la reproducción social a través de la procreación de la futura mano de obra. De acuerdo con lo planteado por Nancy Fraser (2020), implica un trabajo que le posibilite a la familia obrera criar y educar, que pudiesen cubrir los futuros puestos de trabajo. La reproducción social es condición necesaria del capital ya que posibilita la acumulación en el largo plazo.

Esto indica que el sistema económico del capitalismo depende de las actividades de reproducción social externas a él. Al respecto, Nancy Fraser afirma que:

El modo en el que la economía capitalista depende —podría decirse que se aprovecha sin coste alguno— de actividades de reposición, prestación de cuidados e interacción que producen y sostienen vínculos sociales, aunque no les asigna valor monetario y los trata como si fuesen gratuitos. (Nancy Fraser, 2020)

En este sentido, desde los aportes de Silvia Federici (2018) en sus críticas al marxismo, invita a comprender el contexto de esta división sexual del trabajo que se gesta entre el espacio de lo público y lo privado. Se concibe entonces, que estas divisiones construyen y legitiman una relación desigual, que trae consigo una serie de procesos de dominación en la vida de las mujeres.

Con el avance del sistema capitalista aumenta la necesidad de consumo, la cual genera una crisis que impacta directamente en las desigualdades sociales, lo que hace necesario otro

¹ La plusvalía, según Marx, es el proceso en donde, la fuerza de trabajo del obrero produce un valor mayor del que se ha pagado por ella, por lo que produce una "plusvalía", que es el valor excedente que obtiene quien es dueño de los medios de producción (el empresario).

ingreso económico en el hogar, situación que provoca que las identidades feminizadas comiencen a ingresar al mercado laboral. Por lo cual, los roles socialmente construidos y asignados a identidades feminizadas se trasladan al mercado laboral, ya que la oferta de trabajo dirigida a éstas suele estar asociada al cuidado y tareas domésticas. La noción de trabajo feminizado refiere tanto a aquel que “se mantenga dentro de la familia o que se exteriorice por la forma de prestación de servicios personales” (Karina Bathyanny 2009, p.179).

Este trabajo asignado a identidades feminizadas que realizan en los espacios domésticos, también son productores de los rubros o trabajos que pueden desempeñar en los espacios públicos. Se les atribuye conocimientos acerca de cómo llevar adelante el ejercicio de cuidado. Es así que los mandatos y las funciones que les son atribuidas en lo intradoméstico, se trasladan a los espacios públicos.

En este proceso el Estado se constituye como un agente reproductor de los trabajos asignados a identidades feminizadas a lo largo de la historia.

Trabajo de cuidado y Estado argentino

Durante los procesos de conformación del Estado Nación, a finales del Siglo XIX, se les encomendó a las identidades feminizadas el ejercicio de educar. Siguiendo a Claudia Anzorena (2008) se habilitó a las mujeres a participar de “(...) un nuevo ámbito legítimo de acción en la esfera pública, a través de la feminización del trabajo docente” (p.3).

Durante este período el Estado consideró a los establecimientos educativos como espacios para difundir la ideología dominante, para “(...) lograr que ciertas creencias y valores penetraran en el sentido común de las y los miembros de la sociedad y se convirtieran en creencias y valores propios de una conciencia colectiva” (Claudia Anzorena, 2008, p.4)

Este programa pedagógico de la época requería de “(...) un cuerpo docente, de bajo costo, que llevase a cabo la ‘gran cruzada pedagógica’. Baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales ‘decentes’ y atractivas, las mujeres pasaron a ser consideradas las educadoras por excelencia” (Silvia Yannoulas, 1996, p.36).

Esta asignación a los espacios educativos y el rol de educadoras implicó una configuración particular en el sistema educativo y sobre las reproducciones de la división sexogenérica de los trabajos en el espacio público.

Sucedió una conformación similar en los espacios de salud, donde se generó un proceso de feminización de la enfermería. Siguiendo a Karina Inés Ramacciotti y Adriana Valobra (2014), la unión de las nociones de cuidado hacia le otre y mujer se fortalecieron,

reproduciendo que las habilidades del cuidado, amor y altruismo convertían a las mujeres naturalmente capacitadas para realizar las actividades de cuidados a los enfermos.

Durante el período de 1940 a 1950 con las campañas sanitarias y la catástrofe del terremoto de San Juan se generó una “propaganda oficial que remarcó la importancia que las mujeres desplieguen su “don de cuidar” se convirtió en estímulo para que muchas de ellas se sintieran atraídas a ocupar puestos de enfermería” (Karina Inés Ramacciotti y Adriana Valobra, 2014, p.4).

A su vez, como se vio en el capítulo anterior, eran las mujeres quienes, a través de las sociedades de beneficencia, realizaban el trabajo de cuidado de les niñas y les jóvenes que se encontraban en situación irregular. Retozando a Karina Inés Ramacciotti y Adriana Valobra (2014), las actividades adecuadas para las mujeres eran las vinculadas a la caridad, porque allí podían desplegar sus dotes de “(...) consolar, aliviar, enjuagar lágrimas, ser médicos del alma, de la parte más sublime la que anima y rige el organismo, pero dejad que las heridas, las llagas y fetideces las maneje el hombre (...)” (p.2). En este sentido, se reconoce el modo en que el Estado fue consolidando espacios de cuidado, donde las principales responsables eran las mujeres.

Estos períodos de conformación de espacios de trabajo dirigido a identidades feminizadas implican que:

Numerosas mujeres aceptaron ocupar cargos de enfermeras, mucamas, visitadoras o secretarías en los servicios hospitalarios atraídas tanto por un exiguo salario y/o por la esperanza de obtener un cargo efectivo en algún momento. Sin embargo, esas actividades se caracterizaron por la misma lógica del sacrificio y se convirtieron en características funcionales para mantener sueldos bajos o ad honorem (...) Las concepciones del trabajo femenino como complementario al presupuesto familiar sostenido por los varones también reforzó el mantenimiento de salarios inferiores. (Karina Inés Ramacciotti y Adriana Valobra, 2014, p.3)

A partir de este recorrido es importante reconocer que estos trabajos tienen una característica en común que es la subordinación, basada en la división sexual del trabajo. Siguiendo a Nicole Mosconi (1998) la separación de lo público y lo privado en dos esferas, donde lo privado refiere a la reproducción, los sentimientos y la domesticidad, y la esfera pública, referida a la producción, supone la razón, el poder y el saber. Estas características

establecen relaciones jerárquicas y la esfera privada está subordinada a la pública. En este sentido el trabajo de cuidados en los espacios públicos es desvalorizado, ya que implica el desempeño de una práctica que es subordinada socialmente. La esfera pública contiene en sí prácticas que se constituyen en extensiones de lo privado que reproduce la estructura de desigualdades.

Desde un enfoque feminista, el abordaje del trabajo de cuidados implica generar aportes que posibiliten el reconocimiento de las jerarquías que existen bajo la división sexual de trabajo.

La enfermería, la docencia y la sociedad de beneficencia conforman los antecedentes desde donde el Estado asigna trabajos de cuidados a identidades feminizadas, reproduciendo la desvalorización salarial de estos trabajos. A su vez se reconoce que históricamente estos trabajos permitieron a las identidades feminizadas, ocupar el espacio de lo público.

. Esto configura la división sexual del trabajo, donde prácticas y labores particulares son habilitadas a varones y otras a mujeres. Así mismo estos trabajos asignados a mujeres son naturalizados como prácticas que no generan valor.

Es importante reconocer que estos trabajos no solo generan valor, sino que garantizan la reproducción, entendiendo que sin trabajos de cuidados no se puede desarrollar la reproducción de la sociedad.

En síntesis, el Estado ha sido quien históricamente ha contratado a mujeres para llevar adelante trabajos de cuidado vinculados a antecedentes en relación a la salud y la educación. A su vez, es quien sienta las bases en torno a la producción de políticas públicas ligadas a un determinado mercado laboral en lo referido a la educación, salud, niñez, que es atribuido principalmente a identidades feminizadas.

Capítulo 2: Aproximaciones al escenario de intervención.

Este capítulo da cuenta de las aproximaciones al escenario de intervención y al marco normativo en tanto política del Estado. Luego se realiza un análisis del CCR, en el que se llevó adelante la intervención de la tesina. Por último, se desarrolla el proceso de inserción, los desafíos y la conformación de la demanda para la intervención.

2.1 Marcos normativos de las políticas de Protección Integral de derechos de NNyA

En el siguiente apartado se aborda el marco institucional del Estado para los procesos de garantía, Protección Integral y restitución de los derechos de los niños y los jóvenes. Se desarrollan las estrategias e intervenciones en niveles interjurisdiccionales e intersectoriales (Fabian Repetto 2009), que plantean las disposiciones, organismos y estrategias territoriales para llevar adelante el SPID.

En cuanto al escenario de intervención, refiere a una institución y política del Estado en materia de derechos de los niños y los jóvenes. Esta institución se materializa e interviene desde múltiples dispositivos, programas, políticas y organizaciones.

El proceso a través del cual la institución configura el modo de hacer, se encuentra enmarcado en la Convención de los Derechos del niño y de ley nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos del NNyA, y las leyes provinciales desarrolladas en el capítulo uno.

Con respecto a la Convención posee cuatro principios, estos son: el interés superior del niño, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación. Establece que los Estados que lo ratifiquen deben asegurar de manera obligatoria que todas las personas menores de 18 años gocen de los derechos contenidos en él sin distinción de raza, color, idioma, nacimiento o cualquier otra condición de la niña y el joven, de sus familiares o representantes legales.

Argentina ratificó la Convención en el año 1990 y en el año 1994 le otorgó rango constitucional tras el Pacto de Olivos. Desde entonces el Estado argentino está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en la Convención a todos los niños y los jóvenes que viven en nuestro país. La ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos de la NNyA, sancionada en el año 2005, establece la aplicación obligatoria de la Convención. A partir de esta ley, como se mencionó en el capítulo uno, se crea el SIPD de NNyA que dispone de tres niveles jurisdiccionales (nacional, provincial y municipal).

La Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) constituye un dispositivo Nacional que brinda las disposiciones necesarias para la promoción y garantía de derechos de NNyA. Mediante esta Secretaría las provincias construyen estrategias, políticas y dispositivos para su intervención.

Este conjunto de tratados, leyes, políticas y programas conforman un marco institucional desde el cual interviene la institución SENAF. Siguiendo a Fabian Repetto (2009), se concibe a este marco institucional como “(...) los modos en que se agregan o desagregan intereses, se procesan los conflictos, se negocian intercambios de recursos y percepciones del mundo, están constreñidos por un tejido de mecanismos históricamente conformados” (p.143).

En relación a lo que plantea este autor, el conjunto de legislaciones que regulan el accionar de SENAF, en tanto reglas formales, pueden jerarquizarse dentro de la institucionalidad política o social. Las más generales como las leyes nacionales y tratados internacionales corresponden al espacio de la institucionalidad política, incidiendo de manera directa en la institucionalidad social que se presenta como:

(...) El conjunto de reglas de juego formales e informales, que se ponen en funcionamiento para procesar y priorizar los problemas sociales, a la vez de enmarcar el contenido y la dinámica administrativa y política de las políticas sociales. Para todos los involucrados la institucionalidad social representa un entramado de incentivos que estructura sus límites y oportunidades de negociación y acción, lo cual, sin embargo, no clausura las posibilidades para que se avance en transformaciones más o menos amplias de institucionalidad. (2009, p.153)

Esta institucionalidad enmarca el accionar de los actores, los cuales pugnan por darle cierto carácter y dirección a las decisiones y disposiciones, son quienes ejercen el manejo del Estado en diversos campos de intervención.

En este sentido, es necesario llevar adelante un trabajo de coordinación mediante el cual se articulen las diferentes jurisdicciones. En palabras de Fabian Repetto (2009) se trata de coordinar las políticas de manera que se logre integrar las distintas decisiones y acciones de diferentes jurisdicciones, para realizar intervenciones situadas territorialmente, siguiendo una visión y dirección en conjunto.

Es necesaria la articulación entre los diferentes espacios que intervienen en lo social, en pos de construir un horizonte en el cual se responda a las situaciones de cada espacio local. Esto refiere a prácticas donde “(...) se piensa desde lo territorial, desde lo local. Ámbito privilegiado para el encuentro de los saberes, del conocimiento mutuo y planificación de las acciones en términos del sistema local de protección de derechos” (Graciela Beutel, Claudia Bustos y Silvina Garay, 2011, p.209).

Por consiguiente, este proceso de coordinación jurisdiccional enmarca el proceso de implementación de un conjunto de normativas en Córdoba que inicia en el año 2011, donde se promulga la Ley provincial N° 9.944 de “Promoción y Protección Integral de los derechos NNyA”. Aquí se crea el Sistema de Protección Integral, que involucra a diversos actores sociales, en los distintos sectores y niveles de intervención. Este sistema tiene por objetivo desplegar estrategias e intervenciones en pos de garantizar los derechos de todas las personas, niñas, niños y adolescentes (NNyA) hasta los dieciocho años de edad.

En cuanto al área judicial que interviene en los procesos de garantía, protección y restitución de derechos de les niñas y les jóvenes, en la provincia de Córdoba es el Fuero de Niñez, Juventud, Violencia Familiar y de género.

A su vez, la legislatura de la provincia sanciona la Ley N° 10.636 que implica la creación de la figura del “Abogado del Niño”, quien actuará representando legalmente los intereses personales e individuales de NNyA. Esta intervención implica un procedimiento administrativo o judicial en materia civil, de familia, laboral o en el fuero de niñez, adolescencia, violencia familiar y de género (Boletín oficial de la Provincia de Córdoba, 2019).

Los diferentes dispositivos e instituciones que intervienen para la garantía y restitución de derechos de les niñas y les jóvenes, son planificadas desde una perspectiva intersectorial, la cual, siguiendo a Graciela Beutel, Claudia Bustos y Silvina Garay (2011) “(...) requiere una reconfiguración de lo social incluyendo la distribución de los recursos, y los criterios que están vigentes para su asignación ya que es políticamente, urgente, su conversión en términos de garantía de derechos (...)” (p.209).

En la Ciudad de Córdoba se creó el Sistema Municipal de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, a través de la Ordenanza N° 11817 y del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia Número 11618, en el marco de la CDN (Convención de los Derechos del niño). Este organismo realiza una articulación interjurisdiccional, que interviene a nivel local en la ciudad y a nivel provincial en Córdoba.

Así mismo, el Código Civil y Comercial, en el artículo 26 instituye que “La persona menor de edad tiene derecho a ser oída en todo proceso judicial que le concierne, así como a participar en las decisiones sobre su persona” (Artículo 26). En este sentido, a través de las distintas herramientas estatales se debe garantizar la participación de los niños y los jóvenes en las decisiones que les conciernen. Por lo cual deben desplegarse no solo dispositivos como es el ejercicio multidisciplinario, en tanto promover espacios de escucha activa con los niños y los jóvenes, sino también corroborar que los fundamentos de las decisiones que se toman respeten el interés superior.

Otro recurso que establece el Estado en cuanto a la protección, refiere a las medidas del Protocolo de Procedimientos para la aplicación de Medidas de Protección de Derechos de NNyA. Este recurso detalla aquellas estrategias que debe desplegar el Estado para intervenir y acompañar al conjunto familiar frente a situaciones de vulnerabilidad de derechos, evitando la separación de los niños y los jóvenes del núcleo familiar.

Este protocolo implica una intervención que reconoce el status de ciudadanía, en tanto promueve la ampliación progresiva para la garantía de los derechos de los niños y los jóvenes. Posibilita potenciar la capacidad y protagonismo de los sujetos para superar los obstáculos y transformar sus condiciones de vida, acompañados con el Estado, en tanto brindar recursos para la realización y/o goce de los derechos (Estela Grassi, 2003).

Intervención de ley 9.944 en Córdoba

La Ley número 9.944 dispone, regula y describe los organismos y procedimientos para su ejecución. En este sentido, en los procesos de garantía de derechos se puede reconocer que existe una política que se configura de acuerdo a tres modalidades: promoción, protección y reparación de los derechos de NNyA. Para ello el sistema dispone de tres niveles de medidas y procedimientos.

En un primer nivel, se ubican las medidas de promoción de derechos y prevención de su vulneración. El segundo nivel refiere a las medidas de protección de derechos. Y un tercero, destinado a medidas excepcionales, donde se crea la SeNAF. Este se constituye en el escenario de intervención de la tesina.

Las medidas excepcionales refieren a aquellas intervenciones que se realizan desde SeNAF, en los casos en los que las personas menores de dieciocho años se encuentran en situación de vulnerabilidad y no pueden permanecer en el medio familiar (Ley 9.944, 2011). Estas medidas son adoptadas cuando se agotan las intervenciones del primer y segundo nivel y son limitadas en el tiempo, ya que no pueden exceder los noventa días.

Este nivel tiene como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del pleno ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias y sólo proceden cuando la aplicación de las medidas de protección integral resulte insuficientes o inadecuadas para su situación particular. (Ley 9.944 - 2011 Art. 48, p.5)

Los CCR funcionan como organizaciones que reciben a niñas y jóvenes que tienen medidas excepcionales, es decir que, a través de espacios el Estado, busca restituir y garantizar los derechos que fueron vulnerados.

Estos son espacios convivenciales y temporales para niñas y jóvenes que por diferentes causas no pueden convivir con su medio familiar. Son el recurso institucional que brinda un espacio de reproducción y orientación en su vida cotidiana, que, a su vez, pretende reemplazar las funciones esenciales de la institución familiar.

Para categorizar al CCR se hará referencia a que estas son organizaciones de SeNAF. Esto quiere decir, según los aportes de Lucía Garay (2006), que refieren a establecimientos o espacios en donde se desarrollan los modos de disponer recursos, tiempos, división del trabajo, entre otras cosas. La institución en este caso se refiere a SeNAF, la cual se constituye en el conjunto de formas y estructuras sociales que determinan los valores, ideas y significaciones, expresando leyes y códigos. Entonces, el CCR es uno de los espacios donde se concretan los lineamientos y directrices que SeNAF desarrolla en lo referido a la garantía y restitución de derechos.

Estas organizaciones acompañan a niñas y jóvenes que han atravesado situaciones de vulneración, para generar acciones de garantía y acceso a derechos como la atención integral de la salud, educación, recreación y esparcimiento. Su accionar se orienta a atender el grado de desarrollo de cada una y promoviendo la vinculación con las instituciones y la comunidad.

De acuerdo con lo que expresa María Florencia Cocha (2020) sobre estas organizaciones, “(...) El trabajo de cuidados que se realiza dentro de las residencias, se vincula a la aplicación de medidas de protección de derechos excepcionales para la restitución de derechos vulnerados y reparación de sus consecuencias” (p.89).

Es así que se llevan adelante estrategias que implican la garantía de un espacio para las niñas y los jóvenes donde garantizar su vida cotidiana. Aquí se proveen las condiciones necesarias para que ejerzan un desarrollo social, personal y cultural.

Este espacio se configura como un centro de vida², allí se les debe brindar la satisfacción adecuada a sus necesidades. Así mismo, se realizan intervenciones desde diferentes disciplinas que garantizan atención psicológica y terapéutica, legal, promoción de la salud, escolarización.

El CCR intenta configurarse desde las dinámicas de un espacio de vivienda, “(...) deben llevar un estilo de vida similar al de cualquier otro niño. Esto implica también un contacto con los servicios y las relaciones en la comunidad. Para ello es importante que se realicen actividades de ocio y se promuevan las relaciones sociales en el contexto comunitario (...)” (Lorena Gianino Gadea, 2012, p.83).

Las estrategias desplegadas en estas organizaciones, se encuentran enmarcadas en los principios de la Convención, como es el derecho a ser oído, a la identidad, a la salud, a la educación, a la documentación, a la libre asociación y el deporte, entre otros.

La permanencia de los niños y los jóvenes en los CCR está determinada por las medidas judiciales. Estos procesos judiciales se definen a partir de dos tipos de medidas: vigentes, por un lado, donde los Equipos Técnicos de cada joven y niño trabajan sobre las posibilidades de re-vincularles con algún miembro familiar por fuera de la institución. Y, por otro lado, se encuentran las medidas cesadas, las cuales dictaminan que no hay posibilidad de revinculación con su familia extensa, por lo que el niño queda en resguardo institucional hasta los dieciocho años.

El CCR en el cual se realiza la intervención está compuesto en su mayoría por jóvenes. En este sentido, los CCR se encuentran divididos según características ligadas a la edad o el género de los niños y los jóvenes “(...) *esta es una residencia que recibe principalmente jóvenes mujeres que son madres o quienes se encuentran más próximas a los 18 años, después también hay otras residencias como por ejemplo la de primer ingreso que recibe más a niños, a los más pequeños*” (entrevista a personal administrativo del CCR, 2022).

Se puede reconocer que las intervenciones de la institución implican abordajes específicos, donde se despliegan políticas particulares a las situaciones de los jóvenes y los niños en torno a las necesidades, problemáticas y procesos caracterizados por las particularidades del curso de vida.

² Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia (Ley 26.061, 2005).

El Código Civil y Comercial reconoce a través del Artículo 26 que la intervención con los jóvenes implica un abordaje particular en tanto “(...) presume que el adolescente entre trece y dieciséis años tiene aptitud para decidir por sí respecto de aquellos tratamientos que no resultan invasivos” (...) “A partir de los dieciséis años el adolescente es considerado como un adulto para las decisiones atinentes al cuidado de su propio cuerpo (...)” Capítulo IV,).

En este sentido, el Estado despliega también políticas particulares para la búsqueda y atención de las necesidades de las juventudes que se encuentran en un CCR; estas políticas serán abordadas en los siguientes sub apartados.

Cambios desde el paradigma de la Protección Integral

En cuanto al recorrido de la función que hoy tiene la institución y organización, resulta relevante analizar los cambios que trajo la Ley de Protección Integral de Derechos y las modificaciones en las intervenciones. Estas implican, hasta el día de hoy, un esfuerzo en los agentes de intervención en el ejercicio, reconocimiento y acompañamiento a los niños y los jóvenes.

Es una realidad que la Ley de Patronato contiene diferencias muy grandes en cuanto a la concepción de los niños y los jóvenes; el artículo 1 les concebía como propiedad de las personas adultas, refiriéndose al mecanismo de patria potestad, que la definía como:

(...) El conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de sus hijos, desde la concepción de éstos y en tanto sean menores de edad y no se hayan emancipado. El ejercicio de la patria potestad de los hijos corresponde al padre; y en caso de muerte de éste o de haber incurrido en la pérdida de la patria potestad o del derecho de ejercitarla, a la madre. (Ley 10.903, 1919, Art. 1. p.32)

Como se describió en el capítulo uno, la Ley de Patronato intervenía con los niños y los jóvenes que se encontraban en “situación irregular” o en “peligro material o moral”. Estas categorías tan ambiguas generaban que las acciones asistenciales y penales tuvieran la misma respuesta: la institucionalización de los niños y los jóvenes.

Las transformaciones propuestas en la letra de la ley de Protección Integral tienen un impacto directo en los CCR. Durante el régimen de la ley de Patronato, de acuerdo a investigaciones de Margarita Ussher (2021), las organizaciones se constituían como grandes orfanatos donde el atravesamiento de la pobreza era la principal condición para la

institucionalización de niños y jóvenes. Hoy esta realidad ha dejado de ser una posibilidad dado que no se concibe a la situación de pobreza como un criterio fundante de la intervención.

Aun así, tal como plantea Andrés Segade (2018):

(...) si bien sabemos que por ley está prohibido que la pobreza monetaria sea una causa de alejamiento de los NNyA de sus familias, la experiencia nos indica que los dispositivos alternativos de cuidado y los de restricción/privación de la libertad están repletos de NNyA que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.
(p.28)

En este sentido, se puede reconocer que aún se presentan obstáculos para la implementación de la Ley de Protección Integral, en tanto persisten lecturas e intervenciones que no se dirigen a atender las situaciones de vulnerabilidad económica de la familia desde la dimensión de corresponsabilidad. Pensar en políticas de Protección Integral de derechos implica comprender que:

(...) Las problemáticas se consideran enraizadas en condiciones sociales y económicas determinadas. De este modo, toma un rol central la implementación de políticas públicas universales con una perspectiva de protección integral que garanticen los derechos de NNA, considerándose a las intervenciones restitutivas como un componente necesario pero no suficiente para garantizar la plena vigencia de los derechos humanos. (Gisela Cardozo y Alejandro Michalewicz, 2017, p.20)

Desde este paradigma, la categoría de integralidad justamente busca comprender el contexto, lo cual se opone a la comprensión individualizada. Esto habilita a que las situaciones de vulneración de los niños y los jóvenes devienen en determinadas problemáticas que implican intervenciones en sus contextos, no retirando a los niños de éstos.

Durante el período de la Ley del Patronato, los espacios donde vivían niños y jóvenes “sin cuidados parentales” eran llamados colonias - hogares “(...) tenían como objeto formar al futuro buen ciudadano dócil, hacer del menor un buen trabajador, y en el caso de no entrar en la norma disciplinaria, quedar destinado al aislamiento y el encierro como castigo” (Bakker, Susana Elena; Nardacchione, María Del Carmen y Invernizzi, María Sandra, 2018, p.9). Esto implica un carácter de institucionalización mediante el cual no se les veía a los niños y los

jóvenes como personas en situación de vulnerabilidad, sino como personas problemáticas que requieren procesos de disciplinamiento.

Para comprender un poco más sobre estos procesos de institucionalización en ese contexto político, se retoman los aportes de Silvia Stuchlik (2005), quien plantea que esta se presenta como:

(...) dimensión que afecta en forma directa a las políticas públicas de infancia, es decir al modelo de intervención basado en la internación de niñas, niños y adolescentes que utiliza como mecanismo la privación de libertad en distintas modalidades, y que se sustenta en la tendencia a homologar la pobreza con el delito y a la patologización de situaciones de origen estructural. (p.9)

Si bien en el contexto actual las intervenciones en los CCR cuestionan los procesos de institucionalización, se reconoce que todavía persisten lógicas institucionales que es necesario cuestionar y desandar, ya que forman parte de esa estructura, que implican mecanismos de restricción de la libertad. Dichas lógicas se corresponden con la caracterización de Instituciones totales que realiza Erving Goffman (1973). El autor define a las instituciones totales como procesos donde:

Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad. Cada etapa de la vida diaria de un miembro de estas instituciones se lleva a cabo en compañía de un gran número de otros, con el mismo trato y para hacer juntos las mismas cosas. Todas las actividades de la vida diaria están estrictamente programadas, en una secuencia que se impone desde arriba por normas explícitas y por un cuerpo de funcionarios. Las diversas actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, para los objetivos de la institución. (p.15)

Se considera a estos CCR como instituciones totales en tanto reciben a NNyA que no necesariamente incumplen la ley, sino que en ese determinado momento de sus vidas necesitan ser cuidadas por el Estado. Es decir, no poseen la capacidad de hacerlo por sus propios medios y no existe voluntad (o no es posible) que alguien perteneciente a su principal centro de vida pueda generar y garantizar esas condiciones de cuidado.

A su vez, para garantizar estas funciones, el Estado contrata y dispone de un conjunto de agentes para llevar adelante la organización del CCR, entre los que se encuentran a les

educadores sociales. En particular, en este proceso de intervención y tesina se le otorga entidad y relevancia a los educadores sociales, ya que son quienes forman parte de ese universo de agentes del Estado y son quienes trabajan de manera directa con los NNyA.

Los educadores sociales se configuran en ejecutores de las políticas, de acuerdo a la caracterización que realizan Horacio Sabarots y Mayra Salazar (2017):

Existen actores que componen el universo de trabajadores/as estatales que conforman el campo de las políticas de infancia, adolescencia y juventud y que como tales tienen la responsabilidad de planificar, ejecutar y controlar el desarrollo de acciones positivas, es decir, políticas públicas, en pos del bienestar de niños/as y adolescentes. (p.32).

En este sentido, los CCR se constituyen en dispositivos esenciales para el desarrollo de cuidados alternativos en los momentos en donde los niños y los jóvenes se encuentran atravesados por situaciones de vulnerabilidad.

Intervenciones del Estado en torno a la autonomía progresiva de jóvenes en CCR

Resulta importante reconocer quienes son los niños y los jóvenes que viven en CCR. Se retoma el documento del Programa de Acompañamiento para el Egreso de adolescentes y jóvenes “sin cuidados parentales”, donde les refieren como aquellos:

(...) niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales o privados de cuidados parentales a los chicos y chicas que tuvieron que ser separados de sus ámbitos familiares, por haber sido víctimas de severas vulneraciones de sus derechos (...) Los chicos y chicas sin cuidados parentales son niñas, niños y adolescentes que han sufrido, en su enorme mayoría, desgarramientos, abandonos, múltiples formas de violencias y sufrimientos. (2021, p.4)

Uno de los principales desafíos es lo que se conoce como “egreso” de los jóvenes de los CCR. En 2017 se aprobó la ley 27.364 especialmente destinada al acompañamiento de los jóvenes “sin cuidados parentales”, que transitan procesos de autonomía como parte del egreso de medidas excepcionales. Es así que se creó un Programa de Acompañamiento al Egreso (PAE), que busca:

(...) asegurarles a ellos y ellas, desde los 13 años de edad y hasta los 21 -25 años en caso de que sigan estudiando- el apoyo de adultos referentes y de recursos económicos -que aporta el Estado Nacional- para facilitar el difícil proceso de autonomización y generar mejores condiciones para el acceso a la educación, el trabajo, la salud, la vivienda, entre otros. (Programa de Acompañamiento para el Egreso, 2021, p.4)

Es importante reconocer que los procesos de autonomía que deben asumir las juventudes no son homogéneos ni repentinos, sino que, para abordarlos, se deben adaptar miradas que comprendan y promuevan autonomías progresivas. Estos procesos implican la integralidad de sus trayectorias, en donde alcanzar una autonomía deseada que les permita garantizar la reproducción de su vida.

Se destaca la importancia de describir de manera breve qué se entiende por independencia en el curso de vida que caracteriza a la adultez. Esta se alcanza, siguiendo a José Manuel García Moreno y Rafael Martínez Martín (2012), a partir de las transformaciones de la emancipación familiar, a través de un proceso de integración, en donde se inicia cierta “aceptación y desarrollo de nuevos roles asociados a nuevas responsabilidades”(p.31).

Estos procesos implican una comprensión de la complejidad, en tanto son momentos y trayectos de la juventud que se expresan “(...) como el producto de un proceso social que conduce desde la total dependencia que caracteriza la niñez, a la independencia plena de la adultez” (Sepulveda Leandro V, 2003, p.4).

Los procesos de autonomía son aún más complejos en los contextos de vivir en residencias, ya que se constituyen en instituciones totales que se caracterizan por dinámicas de control, las cuales se contraponen con los procesos de autonomía. En este sentido:

A todas las cuestiones que enfrentan los adolescentes y jóvenes en Argentina (...), se les deben sumar todas las vicisitudes relacionadas con una vida institucionalizada. El egreso para estos adolescentes suele ser disruptivo, abrupto, significa enfrentar de golpe: miedo, soledad, angustia, incertidumbre, falta de vínculos, exposición a riesgos (vivir en situación de calle, interrumpir tratamientos médicos/psicológicos, etc.), entre otras situaciones. (Andrés Segade, 2018, p.17)

A su vez, a través del PAE se crea en el año 2020 el Consejo Consultivo de Adolescentes en la SENAF. Este se constituye en un espacio institucional de “(...) participación, consulta y diálogo intergeneracional creado para que chicos y chicas de trece a diecisiete años hagan oír sus voces, opinen e incidan en las políticas públicas y en los temas que les involucran” (Consejo Consultivo SENAF, 2020, s/p).

Este espacio es una política que promueve prácticas de participación de los jóvenes desde el paradigma de Protección Integral y desde uno de los principios de la Convención, el que refiere al interés superior de la niñez o el joven. Este espacio posibilita la participación activa para la definición de las intervenciones en torno a sus derechos, procesos de garantía y restitución. Así mismo se constituye en un avance, en tanto comprende que las intervenciones en los procesos de autonomía requieren de la participación y definición de los jóvenes.

Estos enfoques estructuran formas de comprender a los niños y los jóvenes y, por ende, se constituyen en marcos que implican ciertas intervenciones. En este sentido se recuperan a lo largo de la tesis, las intervenciones de autonomía progresiva y el ejercicio de la participación que caracterizan al paradigma de protagonismo.

2.2 CCR “Madres Adolescentes” una organización de la secretaría de Niñez adolescencia y familia

En este apartado se realiza una descripción del escenario de intervención, sus características, actores y dinámicas. Luego se generan análisis que posibiliten una mirada crítica para los procesos de intervención.

El escenario de intervención fue el CCR “Madres Adolescentes”, que se encuentra ubicado en el Complejo Aldeas Infantiles en Barrio Argüello Norte, en la Ciudad de Córdoba.

En cuanto al proceso de constitución histórica particular del CCR “Madres Adolescentes”, en sus inicios se encontraba ubicada en la localidad de La Calera, mudándose luego a Río Bamba. Posteriormente pasaron por Alta Córdoba, Villa Eucarística y a partir de febrero de 2022 se encuentra ubicada en el Complejo Aldeas Infantiles -Argüello.

Los traslados del CCR se debían a diferentes motivos, como por ejemplo que los espacios terminan siendo reducidos para la cantidad de los niños y los jóvenes. Así mismo estos traslados se debían al deterioro de las condiciones edilicias de las casas, constituyéndose en obstáculos para el desempeño cotidiano de los niños y los jóvenes (entrevista a personal administrativo del CCR 2022).

El complejo Aldeas Infantiles se constituye en un predio con diferentes casas, en las que también intervienen otras organizaciones e instituciones. Allí se encuentra otra residencia

de SeNAF llamada “Primer ingreso”, un Centro de Atención Primaria a la Salud N°33, un centro de cuidado infantil “Lima Limón”, un espacio de Salud Mental de la Provincia de Córdoba y un Centro Municipal de Asistencia contra las adicciones que articula con Red Puentes.

El CCR “Madres adolescentes” está conformado por tres casas, en una de las cuales se encuentran jóvenes y niñas de entre cinco a diecisiete años. Esta casa simbólicamente es llamada con el nombre de “La casa de las mamás” ya que, en un principio, la mayoría de los jóvenes que se encontraban viviendo allí eran madres. En otra de las casas viven quienes están más próximas a cumplir dieciocho años. Esta casa lleva el nombre de “La casa de autonomía”, y fue consolidada como una estrategia para generar hábitos que acentúen y enriquezcan la autonomía en los jóvenes (S.C, 2022).

De acuerdo con los desafíos en torno a los procesos de autonomía progresiva de los jóvenes, se establecen estrategias de acompañamiento y cuidado particularizado. Aquí se realizan intervenciones desde el programa PAE, con la asignación de un referente afectivo, “(...) cuya función es acompañar a cada adolescente y joven en el fortalecimiento de su autonomía” (Programa de Acompañamiento para el Egreso, 2021, p.14).

Así mismo se gestiona el Programa Primer Paso (PPP) a nivel provincial, el cual busca generar nuevas oportunidades laborales y una primera experiencia de entrenamiento para la inserción laboral de los jóvenes.

En “La casa de autonomía” se generan estrategias de intervención específicas donde los jóvenes puedan desarrollar pautas de convivencia, organizar sus tareas, decidir acerca de ciertas actividades y que organicen su economía. Se busca “(...) *que al momento de sacar turnos médicos y se acuerden, que se organicen con la comida, que puedan tener su plata y pensar en los gastos, espacios para pensar sus proyectos de vida*” (E18, 2022).

Por último, en cuanto a la distribución de las casas, hay una tercera vivienda donde se encuentran las oficinas de la gestión de la residencia y algunas habitaciones funcionan como depósitos de alimento o insumos de limpieza. Esta última casa es compartida físicamente con la gestión de la residencia de “Primer Ingreso” (RC, 2022).

La organización cuenta con un trabajo en equipo que acompañan a las niñas y los jóvenes en la convivencia y reproducción cotidiana. Durante el proceso de prácticas realizado por los tesistas, se identificó que existía un grupo de trabajo conformado por jerarquías y roles específicos.

El Equipo de Gestión está compuesto por una jefa de gestión, quien toma las decisiones dentro del CCR, en torno a lo que les sucede en el día a día a las niñas y los

jóvenes. Esta se encuentra acompañada por una co-gestora con quien comparte la toma de decisiones, y una agente administrativa, quien lleva a cabo todo lo referido a la administración. Es decir, interviene en asuntos de la organización de los trabajadores, el rendimiento económico de alimentos, productos de limpieza e higiene (RC, 2022).

A su vez el CCR cuenta con un Equipo Técnico, el cual en un principio estaba integrado por una psicóloga y una acompañante terapéutica. Este equipo se encarga de organizar los permisos de salidas recreativas o de re-vinculación con la familia de los jóvenes o los niños. También se encarga de construir los “planes de estadía”³ de cada uno de ellos, que consisten en un registro detallado de todas las actividades que realizan los niños y los jóvenes en su paso por el CCR. A su vez, el Equipo Técnico funciona como una vía de comunicación entre el juzgado y los Equipos Técnicos de medidas excepcionales (R.C, 2022).

Así mismo, existen actores externos que intervienen en la dinámica organizacional, pero que lo hacen de manera individual con cada joven o niño. Esta tarea la realizan los Equipos Técnicos particulares. Mediante los procesos de medidas vigentes, cada niño y joven cuenta con un Equipo Técnico compuesto por una abogada y psicóloga. Dichos profesionales son encargados de acompañar e informar a los jueces acerca de los procesos de revinculación con familiares y acerca de la estadía de los niños o los jóvenes en la organización.

En cuanto a la composición de los agentes que intervienen en la organización resulta fundamental hacer mención a la ausencia de la profesión del Trabajo Social. Esta intervención de la profesión es fundamental para llevar adelante los objetivos institucionales en tanto tiene incumbencias específicas. Por ejemplo, en lo referido a la revinculación familiar, las vinculaciones con la comunidad, el diálogo con las diferentes instituciones intervinientes, los análisis en tanto situaciones de vulnerabilidad, obstáculos en el acceso a recursos, entre otras cuestiones.

En este sentido, la ausencia de la profesión implica un desafío fundamental para los procesos de restitución y garantía de derechos, en tanto no comprende un abordaje profesional en la lectura del contexto.

Los aportes del Trabajo Social en estos espacios son fundamentales ya que es una intervención que implica “(...) una puesta en acto de los saberes, en la que se juega la capacidad de comprensión compleja de la realidad, tendiendo a su desnaturalización

³ El *plan de estadía* posibilita generar una mirada y diagnóstico acerca de cuáles son aquellas situaciones de vulnerabilidad por las que se encuentra pasando el joven o el niño, para proveer de estrategias y acciones específicas para la restitución de sus Derechos vulnerados.

constante mediante las operaciones de problematización y reflexión (...)” (Susana Cazzaniga 2015, p.74).

Los aportes de la profesión no sólo posibilitan generar intervenciones que aborden la complejidad de los procesos de restitución de derechos, sino que también contribuyen y posibilitan generar miradas al interior de la organización. Y, desde estas miradas, proponer estrategias y modalidades para intervenir y responder a los objetivos institucionales.

Otros de los actores de la organización son los educadores sociales, quienes realizan el acompañamiento en la cotidianidad de los niños y los jóvenes. Desarrollan actividades relacionadas a la preparación de la comida, limpieza, actividades escolares, turnos al médico, y todo lo que refiere a trabajos de cuidados intra y extra domésticos.

Así mismo, es imprescindible reconocer que los educadores desarrollan intervenciones desde la dimensión simbólica, que refieren a las prácticas de cuidado al acompañar a un otre, un otre niño o joven que se encuentra transitando situaciones de vulnerabilidad a sus derechos. María Florencia Cocha, refiere a que “(...)la intervención en este escenario tiene un plus porque implica una interacción continua con personas en situación de encierro y sufrimiento” (María Florencia Cocha, 2020, p.90).

En este sentido, las prácticas de cuidados diarias que realizan los educadores se encuentran caracterizadas por un ejercicio de acompañamiento, en donde el ejercicio de cuidado se establece dentro de marcos relacionales, el cual se entiende como una práctica que se configura con un otre.

Es importante reconocer que, en el marco de esta práctica de cuidados, los educadores reciben a lo largo de su trayectoria laboral algunas formaciones según amerite el ámbito en el que se encuentren o los sujetos con quienes intervengan. Como por ejemplo en este CCR, al haber tenido una población históricamente de jóvenes, se han realizado talleres de prevención y actuación frente a situaciones de malestar, crisis o intentos de suicidio. Esto será profundizado en el capítulo tres, donde se abordará los sujetos de intervención y la dinámica organizacional.

Todas estas personas que hacen a los trabajadores de la organización son los cuidadores institucionales, el Equipo Técnico, Equipo de Gestión y educadores sociales. En tanto son el conjunto de agentes individuales y/o colectivos, que asumen las responsabilidades del cuidado desde la función pública (Gattino Silvia; et al, 2011). El conjunto de educadores se encuentra conformado por personas que llevan adelante los objetivos institucionales de SeNAF, como agentes del Estado.

En la dinámica cotidiana del CCR, se reconoce que en el día a día la organización no contiene en su estructura organizativa un cronograma y una metodología para los espacios de reunión. Estos espacios de encuentro y diálogo entre los educadores, Equipo Técnico y Equipo de Gestión emergen frente a situaciones de malestar o crisis (R.C, 2022).

Así mismo, existen espacios de asamblea entre jóvenes que son generados por y para ellos mismos. En donde, ante situaciones de conflictos vinculados a la convivencia entre ellos, se les proponen y propician las condiciones para que tengan un espacio de diálogo e intercambio entre ellos (con la supervisión, pero sin la presencia de los adultos), para canalizar e intentar resolver dichos conflictos.

Estos espacios de asambleas se constituyen en dinámicas donde ponen en palabras cuáles son las cuestiones que les incomoda, molesta, enoja, entre pares, buscando un mecanismo de resolución y de acuerdo entre sus diferencias (R.C, 2022).

Análisis sobre el CCR

En términos generales, la estructura de una organización se compone de cuatro factores importantes: la coordinación de esfuerzos, la división de trabajo, la jerarquía de la autoridad y un objetivo en común (Joan Anton Ros Guasch, 2006).

En pos de llevar adelante el objetivo institucional, la organización se estructura a través de un orden jerárquico, mediante el cual se plantean estrategias y se toman decisiones en torno a las divisiones de trabajo (funciones, roles, responsabilidades, entre otras). Así mismo, se disponen de estrategias para la coordinación de los agentes que intervienen.

Desde los aportes de Peter Ludwig Berger y Thomas Luckman (1968), se reconoce la importancia de la existencia de roles, que se constituyen en la posibilidad de mantener y representar un orden institucional y asegurar su reproducción para su sostenimiento. En relación a esta definición, la organización cuenta con roles y funciones establecidos que implican tareas específicas en su cotidianidad.

Una cuestión relevante a analizar de la institución son los atravesamientos históricos que, respecto a este caso particular, han sido desarrollados en el capítulo uno. De acuerdo a indagaciones en materiales institucionales y entrevistas a trabajadores de la organización, se pudo identificar que los CCR, eran nombrados bajo la ley de patronato como “institutos”. Así mismo, se utilizaba el término “menores” para referirse a los niños y adolescentes “maestros” o “tíos” para nombrar a los trabajadores de la institución (R.C, 2022).

Si bien muchos de estos términos ya no son reconocidos como habilitantes en los documentos institucionales, en muchos casos se siguen utilizando. Otros términos que fueron

comunes en el lenguaje institucional eran el de “fuga”, para referirse a lo que conocemos hoy como retiro sin autorización, o “guardias” para lo que hoy se conoce como turnos (Estándares de Calidad del CCR, 2018).

Otro cambio que se produjo fue el hecho de que los institutos eran de puertas cerradas, es decir que los jóvenes y los niños no podían salir sin la compañía de un adulto. En la actualidad, los CCR se consideran de puertas abiertas, lo que implica que los jóvenes pueden salir y, por ejemplo, ir al colegio y a las actividades que realizan de manera independiente. Así mismo las salidas están condicionadas por la autorización de los agentes de la institución. En este sentido, cabe aclarar que, si el retiro es sin el permiso de un adulto, la institución por protocolo procederá a realizar una denuncia a la policía. Ya que bajo la ley son menores de edad a cargo del Estado, y a través de este proceso se dará lugar a que se abra una búsqueda de paradero (RC, 2022).

En cuanto a los niños y los jóvenes en su paso por la institución, bajo la Ley de Patronato no recibían un acompañamiento a lo largo del proceso de institucionalización, referido al acceso a la información sobre el estado de su medida o situación familiar. Según fuentes primarias y relatos de entrevistas realizadas a trabajadores con trayectoria en CCR, se reconoce que antes no se trabajaba con las familias, siendo instituciones cerradas: *“Los niños y adolescentes que ingresaban, permanecían institucionalizados hasta cumplir la mayoría de edad sin tener una revinculación ni con la familia nuclear ni con la familia extensa”* (E17, 2022).

En este sentido, el hecho de ser una institución de puertas abiertas, posibilita el ingreso de agentes externos, pero bajo ciertas pautas que se vinculan con proteger o mantener la dinámica de la organización. En este sentido, las actividades se encuentran reguladas y controladas por los agentes institucionales. Por ejemplo, los procesos de revinculación familiar se acuerdan con antelación, fijando días y horarios para que las personas que pertenecen al entorno de los niños y los jóvenes asistan al CCR a visitarlos.

Desde los aportes de Erving Goffman (1973) retomados anteriormente, se puede reconocer que estas regulaciones diarias conforman estrategias que devienen de lógicas de una institución total.

Si bien las organizaciones son de puertas abiertas, existen mecanismos restrictivos y de control que establecen límites en cómo se desarrollan estos movimientos. Se observan y autorizan los ingresos de personas externas al CCR, como también las salidas de los niños y

les jóvenes que deben ser autorizadas y monitoreadas (horarios de vuelta, con quién, dónde, quién da la autorización, etc.).

Otro análisis del CCR que resulta importante recuperar es aquel que refiere a las intervenciones del PAE, el PPP, la convivencia de los jóvenes en una casa, que se conforman en estrategias para trabajar procesos de autonomía progresiva. Esto implica comprender “(...) un proceso gradual por el cual las personas menores de edad pueden ir ejerciendo derechos por sí mismas de acuerdo con su edad y grado de madurez. Por eso se llama capacidad o autonomía progresiva” (Código Civil y Comercial).

En este sentido, las estrategias particularizadas hacia los jóvenes implican el trabajo de generar hábitos que se constituyan en herramientas para fortalecer la autonomía, respetando sus procesos y deseos en la conformación de sus proyectos de vida.

Estas estrategias implican abordajes particulares, reconociendo que los jóvenes se encuentran próximos a cumplir la mayoría de edad, por lo que generar hábitos y capacidades de manera progresiva es fundamental para desenvolverse fuera de la institución.

Un ejemplo de las intervenciones para la conformación de autonomía son las dinámicas que se despliegan a través de los espacios de asamblea promovidos por los jóvenes, que se constituyen en una estrategia que deviene del paradigma del protagonismo. Esta estrategia implica comprender que “(...) la participación por nada puede ser un fin en sí misma y que ella, en todo caso, es más bien una condición finalizada en algo que la supone, pero que la trasciende y le da sentido” (Erika Alfageme, Raquel Cantos, Marta Martínez, 2011, p.13).

En este sentido, se promueve un espacio en donde los jóvenes mediante el diálogo generan acuerdos y consensos en torno a la convivencia. Se toman decisiones en torno a la realización y organización de un cronograma de limpieza de los espacios comunes, se pactan horarios de música fuerte o de televisión, quién hace la comida, qué les gustaría hacer durante las vacaciones de julio (RC, 2022). Mediante estas asambleas, los jóvenes construyen y desarrollan un rol activo en la toma de decisiones cotidianas, constituyéndose en agentes de aquello que quieren y pueden transformar.

Una cuestión que resulta importante para analizar es el nombre que lleva el CCR. “Madres Adolescentes” es un nombre que tiene una connotación que describe cierta característica de la maternidad desde discursos conservadores que estigmatizan y cuestionan la adolescencia y la maternidad. En ese sentido el nombre refiere una práctica que reproduce y reduce a los jóvenes que allí viven a esas categorías y situaciones.

Es importante reconocer que el hecho de mantener este nombre genera un reduccionismo mediante el cual se entiende a los jóvenes y adolescentes sólo desde esa característica. En este sentido, se generaliza que viven adolescentes que son madres, o madres que son adolescentes. Esto invisibiliza a los jóvenes, en tanto no solo son madres, son mujeres o disidencias, son amigas, hijes, sujetos que tienen capacidad de lucha y de decisión, deseos, pensamiento crítico, etc.

En otro orden, se reconocen desafíos en el CCR en torno a los vínculos con los agentes externos de la organización. En este sentido, existen obstáculos en los procesos de intersectorialidad, que se asocian a la dificultad de la coordinación entre la institución SeNAF y los agentes de la organización del CCR.

En este sentido, como se menciona anteriormente, en la organización intervienen los Equipos Técnicos (ET) de le joven o le niño. Estos se presentan como un ente de poder, en tanto toman decisiones fundamentales en las medidas y procesos de revinculación. Desde estas intervenciones, los trabajadores del CCR expresan obstáculos en la comunicación con los mismos.

Cuando desde la organización se describió el rol del ET de le niño o le joven, se hizo referencia a la ausencia de intercambios: “(...) *a nosotras ni nos preguntan cómo están los chicos, como los vemos (...)*” (conversación interpersonal, 26 de mayo de 2022).

En este sentido, se puede reconocer que existen ciertos desafíos en la coordinación, desde la organización del CCR, con el Poder Judicial. Según el Relevamiento Nacional de NNyA SCP, esto puede provocar “(...) disputas que no contribuyen a mejorar la calidad del sistema, frente al Poder Judicial, asociado socialmente a una idea de autoridad estable y tradicional que encarna una fuerza simbólica que produce efectos ordenadores en la comunidad (...)” (2012, p.37).

Esta debilidad en la comunicación entre el ET y agentes de la organización puede tener como resultado procesos de intervención que no se adecuen a la realidad y a las necesidades de los niños y los jóvenes, en tanto se desconoce la mirada de quienes acompañan y cuidan diariamente a los niños y los jóvenes.

Frente a estos desafíos, Fabian Repetto (2009) plantea que es importante reconocer los aportes de la coordinación entre las lecturas, prácticas y la multiplicidad de estrategias de intervención. Implica comprender la complejidad y la necesidad de actores con diferentes intereses que atraviesan a la intervención social. En este sentido, se recupera el aporte de Gisela Cardozo y Alejandro Michalewicz (2017), quienes señalan que “En el caso de los

NNA, la protección y garantía de sus derechos concierne en forma directa a numerosas áreas. Es por ello que resulta crucial su posibilidad de articulación (...)” (p.17).

En cuanto a las estrategias institucionales resulta fundamental recuperar la herramienta del “plan de estadía”, lo que implica que “(...) se debe hacer un plan de trabajo contemplando a todos, estableciendo responsables de cada una de las tareas, y tiempos razonables, además deben revisarse la estrategia regularmente (en un plazo a pactar, pero claro y cumplible) para poder ajustar las decisiones a tomar.” (Nora Pignatta, 2017, p.37).

A través de esta herramienta se construye un dispositivo que posibilita planificar y definir estrategias para los procesos de restitución de derechos de cada niño y joven, respondiendo a las situaciones particulares.

Se reconoce que la organización contiene múltiples estrategias que caracterizan las intervenciones para los procesos de restitución y garantía de los derechos de los niños y los jóvenes. De acuerdo a los análisis, existen desafíos y avances para el alcance de los objetivos institucionales; A partir del proceso de tesina se abordan aquellos desafíos que refieren a la organización de las personas que llevan adelante las prácticas de cuidado, en tanto se constituyen en los agentes directos para generar procesos de autonomía, participación, restitución y garantía de derechos a los niños y a los jóvenes.

En relación a la dinámica organizacional de los agentes que intervienen, existen desafíos en la toma de decisiones entre el Equipo de Gestión y los educadores sociales. Todas las decisiones que tiene que ver con la permanencia y procesos de vida de los jóvenes y los niños son tomadas por el Equipo de Gestión en conjunto con el Equipo Técnico institucional. Y así mismo, las decisiones que tienen que ver con la vida cotidiana y el día a día de los niños y los jóvenes, son tomadas por los educadores sociales.

En este sentido, existen desafíos en la coordinación de estas decisiones que son tomadas de manera independiente, dado que generan contradicciones entre las diferentes estrategias para acompañar a los niños y a los jóvenes. Así mismo, los desafíos en la coordinación dificultan la sostenibilidad de estrategias particulares tanto del Equipo de Gestión como del equipo de los educadores sociales (RC, 2022).

Complejidad de las intervenciones en el CCR

Si bien hace más de 18 años que se creó la ley de Protección Integral de NNyA, es importante reconocer que, en la práctica e intervención de los agentes que llevan adelante la política pública, persisten aún grandes desafíos en torno a generar intervenciones respetando y garantizando dicha normativa. En este sentido se evidencian intervenciones que reproducen

prácticas vinculadas al patronato, que corresponden a un paradigma que contradice a la ley actual.

La noción de paradigmas posibilita reflexionar acerca de la realidad, en tanto ejercicio para problematizar lo que caracteriza a las intervenciones en cada momento histórico. Los paradigmas refieren al modo en que se plantea el qué y cómo acerca de los fenómenos. Son modelos y herramientas que implican una cierta forma de actuar, pensar, construir marcos legislativos y políticas públicas (José Alberto Yuni, 2006).

La organización se configura como un espacio de disputa de paradigmas, en donde existen actores que reflejan estrategias e intervenciones desde la responsabilidad, en cuanto generar prácticas para que los niños y los jóvenes participen en las decisiones. En este marco se disponen estrategias de diálogos e intercambios en la búsqueda de reconocer cuáles son los deseos y necesidades.

Es posible reconocer un ejercicio fundamental de la autodeterminación de los niños y los jóvenes a partir de la consulta a ellos sobre cómo les gusta que se les nombre, cuál es la actividad de recreación que les gustaría hacer, qué ropa les gustaría usar, qué alimentos no son de su agrado, cómo les gustaría que los acompañen en la organización de su habitación, entre otras acciones. Estas intervenciones implican el reconocimiento de las voces de los jóvenes y los niños, posibilitándoles formar parte de las decisiones acerca de su vida. (RC, 2022)

Si bien se reconoce la importancia de establecer prácticas desde la promoción y garantía de la participación de los jóvenes y los niños en las decisiones, también se desarrollan prácticas que se enmarcan desde la imposición. Por ejemplo, jerarquizar sus responsabilidades sin tener en cuenta sus tiempos y deseos, no dejarles elegir su ropa, ordenar el cuarto de la niña y el joven sin su presencia, limitar los juegos de acuerdo al género (R.C, 2022).

Es posible reconocer que la disputa de paradigmas en las intervenciones se configura como un desafío que se inscribe en la escasa información y formación acerca de la contradicción de los paradigmas. El desarrollo de estrategias desde el paradigma de Protección Integral implica no sólo responder a los objetivos del trabajo en la organización, sino también restituir y garantizar los derechos de los niños y los jóvenes.

Es importante reconocer que, dado que las intervenciones que se realizan en la organización se enmarcan en diferentes paradigmas, implican una complejidad. En este sentido, muchas de las intervenciones y responsabilidades que se llevan adelante resultan

dicotómicas: autonomía y restricción; determinación e imposición, son opuestos que están presentes en la organización cotidiana.

Estas dicotomías se expresan a diario en prácticas de cuidados institucionales y configuran la complejidad de los objetivos. En este sentido, los agentes del CCR desarrollan intervenciones complejas orientadas a abordar las necesidades y derechos de los niños y las jóvenes, en donde se comprendan los marcos legales y a su vez las singularidades que desafían los contextos de la intervención.

2.3 Reconocimiento y construcción de la demanda para el proceso de intervención

El siguiente apartado busca dar cuenta de los procesos de inserción en la organización. Se abordan los alcances y límites de la tesis en el escenario y los momentos, sucesos y análisis que posibilitan la construcción de una demanda de intervención.

Durante el desarrollo de la intervención se fueron desencadenando cambios y transformaciones en la organización que influyeron en el proceso de tesis. En un primer momento el interés estuvo en desarrollar un proceso de intervención con juventudes. Para ello, el equipo decidió adentrarse particularmente en el CCR “Madres Adolescentes”, por lo que fue necesario generar un convenio entre la Facultad de Ciencias Sociales y la Residencia “Madres Adolescentes”.

Como una primera estrategia en la organización del CCR, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas para conocer al Equipo de Gestión institucional y realizar una primera aproximación acerca de la organización, de los jóvenes que viven allí y cómo son los procesos de intervención.

El autor Roberto Hernández Sampieri (2014) define que “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p.10), es decir que, previo a su desarrollo, se construye un cuestionario con la flexibilidad de ampliar a otros temas de interés, durante la entrevista.

Esta modalidad de entrevista posibilita conocer y profundizar acerca de temáticas o cuestiones que el entrevistador no ha tenido en cuenta. Se reconoce que al estar en un momento de inserción, la flexibilidad y la posibilidad de ampliar el reconocimiento es fundamental para generar procesos de intercambio y apertura.

A través de esta modalidad, primero se entrevistó a la coordinadora del Equipo de Gestión, quien fue educadora y forma parte del equipo institucional. La segunda entrevista se llevó a cabo con la jefa de del CCR.

Posteriormente, para tomar contacto con el resto de les agentes institucionales, se utilizó como técnica privilegiada la observación participante. Siguiendo a Rosana Guber, la observación participante “(...) consiste en observar sistemática y controladamente todo lo que acontece, y participar en una o más actividades que suceden en el entorno, desempeñándose como hacen los nativos” (2011, p.52). El objetivo de esta técnica se basa en detectar situaciones que se expresan en la vida cotidiana y generan distintos universos culturales y sociales.

Para realizar observaciones de este tipo se asistió a reuniones de la organización, del Equipo de Gestión y Técnico. Esto permitió reconocer los principales agentes claves, la jerarquía institucional, su relevancia, participación y relacionamiento. Allí se registró y se recopiló información acerca de cómo se compone el cuerpo institucional, cuáles son les profesionales que lo integran y cuál es el rol y función de cada una.

Así mismo se comenzó a asistir a la actividad diaria de la organización en donde también se acompañó el trabajo de les educadores sociales con les niñas y les jóvenes. Para ello, se decidió participar y colaborar con el trabajo de les educadores intentando abarcar los tres turnos. Esto posibilitó conocer a la mayoría ellos entendiendo que asisten a la organización en turnos de ocho horas, por la mañana, por la tarde y por la noche. Conocer los distintos momentos del día permitió un proceso de familiarización con el entorno, el contexto, su lenguaje y sus códigos implícitos tanto de les educadores sociales, como de les jóvenes y les niñas.

Como se mencionó anteriormente, el interés estuvo en trabajar y desarrollar una propuesta de intervención con juventudes, en relación a sus procesos de autonomía progresiva. Quienes vivían en ese entonces en el CCR, en su mayoría eran jóvenes de entre catorce y diecisiete años que se encontraban realizando procesos de finalización del secundario, inserción laboral, cierre de estadía en la organización, entre otros.

La participación en el día a día de les jóvenes, posibilitó generar una cercanía a sus trayectorias, problemáticas y particularidades de sus vivencias. En este sentido, el momento de inserción fue clave para el proceso de delimitación de les sujetos, ya que participar y presenciar la dinámica cotidiana del CCR permitió vislumbrar que se presentan limitaciones en cuanto al seguimiento de una propuesta de intervención con ellos. Siguiendo sus procesos de vida cotidiana se reconoce que, muchos están atravesados por múltiples factores que

alteran su permanencia en el CCR, ya que su estadía está condicionada por actividades escolares y extraescolares, procesos de revinculación familiar, permisos prolongados, o “egresos”⁴.

Así mismo, el espacio de vivienda se constituye en una limitación, teniendo en cuenta que el CCR aparece como su propia unidad doméstica. Y, por esta razón, las actividades en su propia casa pueden resultarles tediosas o ser vistas como una obligación, generando incomodidad, reconociendo que el equipo de tesistes se presenta como ajeno a su continuidad (RC, 2022).

A la vez que se fueron tomando estas decisiones y análisis, ocurrió un acontecimiento determinante en la propuesta de intervención y la delimitación de los sujetos: la llegada de niños a un CCR, que en los últimos años estuvo dirigida a juventudes. Esto implicó un proceso de readaptación organizacional, tanto para los trabajadores como para los jóvenes.

A partir de ello se identificaron una serie de fenómenos que a simple vista parecían aislados entre sí, los cuales se manifestaron a través de diferentes malestares, necesidades o demandas. Se generaron modificaciones en la dinámica organizacional, donde emergieron desafíos en torno a la falta de herramientas, estrategias y experiencia de los educadores para trabajar con niños. Sin embargo, estos fenómenos se relacionan, interactúan e interpelan entre sí, manifestándose en diferentes situaciones de crisis o demandas hacia el Equipo de Gestión.

Frente a estos sucesos, se reconoció al ingreso de los niños como un analizador clave para el proceso de intervención. Siguiendo a Lilian Gregorio, el analizador “(...) permite develar la estructura, porque aun siendo un acto, una referencia discursiva o un acontecimiento particular, por sí mismo da cuenta de una dimensión destacable de la organización que queda evidente” (2016, p.388). Es así que, el analizador posibilita la lectura e identificación de los desafíos en las herramientas para acompañar a los niños.

Aquí se evidencia un momento de crisis institucional, el cual fue expresado por los educadores. Retomando los aportes de Lucía Garay (2006) se comprende que “(...) el malestar institucional es un fenómeno que se dramatiza en los sujetos en las relaciones y vínculos de éstos con la institución y en el interior del escenario institucional” (p76). La crisis en las organizaciones remite a “(...) fenómenos circunstanciales, son reacciones a los cambios en el contexto, que suponen acomodaciones, reestructuraciones(...)” (p.80).

En este sentido, la crisis manifestada por los educadores sociales en la organización es develada a través de la llegada de niños. Esto significó que este cambio puso de manifiesto

⁴ Desde la institución se define a egreso, al proceso de salida de le joven del CCR al cumplir 18 años.

malestares anteriormente contenidos, los cuales refieren a la falta de herramientas para llevar adelante los objetivos institucionales de restitución de derechos de los niños y los jóvenes (RC, 2022).

El conflicto no tiene valor en sí mismo, sino en su función de analizador. Estos conflictos ponen en evidencia los componentes del grupo, sus interrelaciones y acciones, a fin de captar las causas del mal funcionamiento o del bloqueo y remediarlas (Michel Segquier, 1976, p.488).

En este sentido, frente a los procesos de crisis se pueden construir o detectar analizadores, que se presentan como herramientas y nos permiten explicitar el análisis, siendo un acto significativo revelador de la estructura que orienta a la organización en la que se está interviniendo. El analizador, en palabras de Dolores Verón (2014), pone en evidencia la compleja trama institucional, lo que permite identificar aquellos aspectos constitutivos del nivel organizacional y estructural de nuestro objeto.

Durante el proceso de intervención fue posible reconocer que los conflictos, en tanto demandas de los educadores sociales por no poseer herramientas para acompañar a los niños, revelaron los desafíos institucionales que obstaculizan el alcance de sus objetivos.

Frente a este contexto se construyó una demanda para la intervención en la institución, en tanto la intervención desde el Trabajo Social busca “(...) realizarse respetando las demandas y necesidades de los destinatarios. En este sentido nuestra acción respecto de las instituciones opera en primera instancia desde una demanda concreta que nos vincula a situaciones de malestar, conflicto y crisis” (Gabriela Rotondi, 2013, p.5).

Desde la tesina se reconoce que la demanda expresada por los educadores sociales implica desafíos que pueden ser encarados desde la intervención del Trabajo social, construyendo aportes que atiendan a los conflictos y principalmente a los obstáculos en las prácticas de cuidado para la restitución y garantía de derechos de los niños y los jóvenes.

La demanda construida implica el reconocimiento de los educadores sociales como sujetos de intervención, en tanto son quienes generan acciones para la garantía y restitución de los derechos a los niños y los jóvenes que viven en la organización. En este sentido, trabajar con quienes se constituyen en los agentes de cuidado implicó pensar una estrategia de intervención social desde el enfoque de los derechos de los niños y los jóvenes.

Capítulo 3: La estrategia metodológica: alcances y límites para la intervención con educadores sociales.

En este capítulo se realizan aportes teóricos en relación a la delimitación, caracterización y definición de los sujetos de intervención social. En segundo lugar, se da cuenta de la construcción del objeto de intervención, su fundamento y definición desde los obstáculos detectados y las categorías teóricas pertinentes.

Por último, se da cuenta de la reconstrucción de la estrategia de intervención social; para ello se explicitan los objetivos generales y específicos y las líneas de acción para llevar a cabo la estrategia de intervención.

3. 1 Los sujetos de intervención: educadores sociales en un CCR

En el siguiente apartado se generan aportes teóricos para la definición de los sujetos de intervención, conocer acerca de las características que constituyen al grupo de los educadores sociales. Así mismo se retoman sus experiencias e intervenciones, al tiempo que se reconocen los desafíos que se presentan en torno a las prácticas de cuidados institucionales.

Para comenzar, resulta relevante el posicionamiento y la lectura desde la cual se concibe a los sujetos. Para ello se retoma la propuesta de Ester Custo (2009) quien propone pensar a los sujetos con posibilidades de transformación. Como seres sociales que establecen relaciones entre sí, condicionadas y condicionantes a la vez de su contexto histórico, social y cultural con necesidades que requieren de otros sujetos para ser satisfechas.

Es fundamental reconocer las capacidades de transformación de los sujetos, en las posibilidades de modificar su entorno y las condiciones objetivas, pudiendo pensarse y proyectarse hacia otros horizontes posibles. Por lo tanto, son sujetos atravesados por relaciones de poder, dominación y desigualdades. Pero, también son sujetos situados con potencialidades y recursos particulares, que configuran sus contextos sociales y culturales, la lucha colectiva y transformación de la realidad (Ester Custo, 2009).

Es desde esta perspectiva que se comprende, en esta tesis, a los educadores sociales como sujetos de intervención. Para la descripción y análisis en las definiciones de los sujetos, se busca, por un lado, retomar cómo la institución define a los mismos. Y, por otro lado, describirles a partir de sus voces y particularidades que los caracterizan y condicionan en su práctica institucional.

Para comenzar es necesario partir del reconocimiento de la complejidad del proceso de delimitación, caracterización y análisis de los educadores sociales, en pos de construir y sostener una mirada crítica. Esta permite realizar una lectura que parta de la diferenciación entre los sujetos como entes individuales y la situación que les atraviesa, lo cual permitirá no reducir a los sujetos a esa situación (Susana Cazzaniga, 2020).

Partimos de recuperar la definición de la institución acerca de los educadores sociales, la que mediante el documento “Estándares de Calidad de CCR (2018)”⁵, les define como:

(...) todo el personal que lleva adelante la asistencia directa a niñas, niños y adolescentes en el día a día. Adultos responsables que se encuentran presentes en las actividades de la vida diaria y que tienen como principal función el acompañar en la crianza saludable y garantizar el cumplimiento de los derechos. Son quienes están en contacto directo con las niñas, niños y adolescentes alojados (...). (SeNAF, 2018, p.8)

A partir de esta definición, se podría reconocer a los educadores sociales como agentes que sostienen una función de mediación entre el Estado y los niños y los jóvenes en los procesos de restitución y garantía de derechos.

Retomando los aportes de Magdalena Chiara y María Mercedes Di Virgilio (2009), se puede definir a los actores como todas aquellas “formas concretas”, es decir, individuos que ejercen algún tipo de incidencia en el proceso de gestión de las políticas sociales. A su vez, son quienes se encuentran en una posición estratégica a lo largo del proceso de intervención, ya que son quienes orientan sus prácticas de cuidado al cumplimiento de los objetivos institucionales.

Entonces, los educadores sociales se encargan de proporcionar los medios y recursos necesarios a los niños y los jóvenes del CCR, con el propósito de garantizar la reproducción cotidiana de su existencia. Se ocupan de la higiene personal, que los espacios de convivencia estén ordenados y limpios; alimentación, organizar las comidas, cocinar, ordenar los utensilios; proveer los elementos para la movilidad garantizando el acceso a la educación. Así mismo, sus prácticas también refieren a realizar un acompañamiento para establecer rutinas y organizar los días; vehicular el acceso a la salud, organizar y acompañar a chequeos de

⁵ Documento interno de la institución que se constituye en una herramienta que establece los estándares frente a la ley de protección integral de niños, niñas y adolescentes, estableciendo especificaciones técnicas, operativas y un discurso común en relación a las intervenciones dentro de los espacios residenciales, en tanto encuadre teórico y práctico, para el cuidado de niñas, niños y adolescentes alojados en centros de cuidados residenciales.

rutina, gestionar atenciones médicas frente a malestares y garantizar tratamientos de medicación para quienes lo requieran (Estándares de Calidad del CCR, 2018).

Una vez identificadas las intervenciones que llevan adelante, se puede reconocer que se configuran como prácticas de asistencia. De acuerdo con Andrea Oliva (2007) la asistencia es considerada una reivindicación, la cual convierte a la entrega de recursos materiales o servicios en la acción basada en un derecho social. En este sentido los educadores son agentes que participan activamente en la restitución y garantía de derechos de los niños y jóvenes del CCR.

Resulta importante caracterizar que este trabajo de asistencia se constituye en una práctica de cuidados. De acuerdo con las definiciones de las autoras Corina Rodríguez Enríquez y Gabriela Marzotto (2016) acerca del trabajo de cuidados, se puede reconocer que los educadores llevan adelante prácticas de cuidados porque ejercen acciones para garantizar la reproducción cotidiana de los jóvenes y los niños.

A su vez, los educadores sociales, en el desarrollo de su práctica llevan adelante actividades de apoyo emocional a los niños y los jóvenes. Es decir “(...) brindar apoyo emocional a las niñas, niños y adolescentes conteniéndolos ante manifestaciones de angustia, enojo, tristeza, etc. Así como de estimular los logros para fomentar la autoestima y la resolución de conflictos de manera independiente” (Estándares de Calidad de CCR, 2018).

En relación a las implicancias de esta práctica de cuidado, se recupera los aportes de Enrique Gracia, (2011) quien define al apoyo emocional como: “(...) área afectiva y tiene que ver fundamentalmente con la expresión de emociones, la importancia de compartir los sentimientos, pensamientos y experiencias, la necesidad de expresarse emocionalmente, la confianza y la intimidad, el afecto (...)” (p.12).

Para este autor, también se presenta como “(...) la posibilidad de compartir sentimientos, pensamientos y experiencias personales, constituyéndose en un poderoso recurso contra las amenazas a la autoestima y desempeñándose un importante rol en el fomento y mantenimiento de la salud y el bienestar de las personas (Enrique Gracia, recuperado en Méndez Pablo y Barra Enrique 2008, p.60)

Esto quiere decir que el apoyo emocional implica un abordaje particular en estas prácticas de cuidados, las cuales se materializan cotidianamente en la construcción de los vínculos entre los educadores y los niños y los jóvenes, conformando, así, una red de confianza donde abordar sus emociones, sus intereses y sus logros.

De este modo, los educadores sociales deben llevar adelante una práctica de cuidado desde la afectividad, a fin de establecer lazos constructivos con los niños y los jóvenes, lo cual

les permite identificar dolencias, malestares y/o signos de alarma que requieran la atención terapéutica (Estándares de Calidad de CCR, 2018).

En este sentido, las prácticas de cuidado de los educadores sociales implican cierto ejercicio de ternura para generar procesos de apoyo emocional, ya que se acompañan en situaciones de malestar y protección. En este marco, establecen vínculos de confianza en los que los niños y los jóvenes cuenten con un espacio seguro y desde el afecto, para abordar las dolencias, deseos y el desarrollo de la vida cotidiana.

Educadores sociales, agentes del Estado

En los CCR, los educadores sociales se constituyen en agentes del Estado fundamentales para la implementación de la Ley de Protección Integral de los derechos de NNyA, ya que intervienen de manera directa con los niños y los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

De acuerdo con Claudia Danani (2009), la efectiva implementación de las políticas sociales enfrenta desafíos complejos, y los agentes estatales desempeñan un papel central en la superación de estos obstáculos y en la traducción de políticas en acciones concretas.

En este sentido resulta importante reconocer que las políticas sociales son procesos que involucran la construcción y delimitación de sujetos y prácticas. Estos procesos implican, “(...) las distintas instancias momentos de formación y realización de la política, que comprende una multiplicidad de sucesos y situaciones en las que intervienen diversos agentes, prácticas y recursos (...)” (Malena Hopp, 2018, p.120)

Comprender a las políticas en tanto procesos, implica reconocer que los agentes que ejecutan estas políticas son esenciales para una adecuada implementación. Y que, si bien existe el recurso formal que define los lineamientos, disposiciones, responsabilidades, etc., la intervención de la política va a estar atravesada por el contexto particular y por los agentes que ejecutan.

En este sentido es fundamental para la efectiva intervención de las políticas de Protección Integral de Derechos de NNyA, trabajar con los educadores sociales en tanto agentes del Estado que poseen desafíos institucionales que obstaculizan sus prácticas en la restitución y garantía de derechos de los niños y los jóvenes del CCR.

Al retomar la descripción del trabajo que realizan los educadores sociales se puede señalar que se les reconoce como agentes imprescindibles en la institución y organización, en cuanto realizan actividades principales para la garantía de la reproducción de las condiciones de vida de los niños y los jóvenes.

Es importante reconocer que, siguiendo a Anotonella Picchio (1999), estamos frente a un trabajo que “no solo requiere de energía física y emocional, sino que, además y como aspecto más importante, sobre él también recae parte de la responsabilidad por la supervivencia, bienestar y felicidad de otras personas” (p.204). En este sentido, durante el proceso de prácticas los jóvenes del CCR señala que “*sin las educadoras no hay residencia*” (R.C, 2022).

En cuanto a cómo y qué trabajos realizan los educadores sociales, a través del documento “Estándares de Calidad CCR” (2018) se reconoce que existen definiciones institucionales que explicitan las reglas formales que definen las prácticas de cuidado. Sin embargo, este documento no es socializado con los educadores sociales. En este sentido:

Cuando entra una educadora nueva se le expresa a través del equipo institucional, en la entrevista laboral, cuáles son las funciones y actividades del trabajo. Luego, a través del trabajo cotidiano las educadoras les van enseñando y diciendo que deben hacer y cómo lo deben hacer. (E1, 2022)

Se reconoce que existen reglas institucionales, pero no son expresadas explícitamente en un documento al cual tienen acceso los trabajadores, donde se configuran reglas que devienen de la dinámica institucional. En este sentido, de acuerdo a Fabian Repetto (2009) se establecen un conjunto de normas que estructuran el modo en que se acciona e interviene, con posibilidades de intercambio. El autor señala que este conjunto de normas puede ser formal o informal. Las formales se encuentran escritas, mientras que las informales no, y establecen reglas de convivencia, costumbres, acuerdos cotidianos, entre otros.

En la organización e institución existen documentos que refieren a estas reglas formales referidas a cómo se debe trabajar, qué tareas deben realizar y desde qué marcos establecer las intervenciones. En este sentido, es importante reconocer que aun así prevalecen las reglas informales para llevar adelante el trabajo, ya que el acceso a los documentos que describen las reglas formales no es socializado. Esta dinámica se constituye en un desafío que será recuperado en los próximos apartados.

Educar, acompañar y cuidar

Es importante recuperar las nociones que describen y definen las prácticas que llevan adelante los educadores sociales y que se constituyen en estructuras que enmarcan ciertas formas de intervenir.

En una primera instancia se recupera la categoría de educación; para ello se abordan las intervenciones que lleva adelante la organización en torno los procesos de educación. Por un lado, se acompaña en aquellas actividades que refieren a la educación formal, ligadas al acceso a instituciones educativas.

Estos procesos de educación también implican acciones de seguimiento de tareas escolares, la atención de dificultades del aprendizaje abordables, las reuniones escolares y todo aquello que se crea necesario para acompañar y garantizar la permanencia y el cumplimiento de las obligaciones que demanda el sistema educativo (Estándares de Calidad del CCR, 2018).

Por otro lado, se identifican procesos educativos informales, ligados a la cotidianidad del CCR y a la participación en actividades recreativas por fuera de la institución.

Si bien los educadores sociales son definidos desde esta categoría de educación, es importante reconocer que la institución no hace referencia a que ellos deban llevar adelante un ejercicio de educar.

De acuerdo al diálogo con los educadores, se reconoce que su ejercicio no tiene que ver con una práctica de educación. En este sentido, sus intervenciones refieren a prácticas de acompañamiento y cuidado. Estas autopercepciones tienen que ver con que el ejercicio de acompañamiento cotidiano, implica el respeto por los procesos de los jóvenes y las niñas que viven en los CCR, donde se generan tareas de apoyo y escucha para la construcción de procesos de autonomía. Una de ellas refiere a que: *“(...) acompañar si me gusta, y esto de educar es depende de donde se lo vea, no me parece "educar" en términos de inculcar algo como si nosotras tuviéramos la verdad”* (E16, 2022). En tal sentido, a lo largo de la tesina se reconoce como práctica de cuidado aquella vinculada con el acompañar a los jóvenes y las niñas.

Esta afirmación coincide con una parte del grupo de educadores sociales del CCR y, en ese sentido, se reconoce que el ejercicio de educar, según Milagros Elena, Rodríguez (2021) *“(...) no es imponer realidades ajenas o la aceptación sumisa de nuestra propia realidad sin volverse agente de cambio de su propia realidad”* (p.147). El proceso de acompañamiento refiere al ejercicio de educar desde esta perspectiva, en el que se promuevan relaciones más horizontales, desde el intercambio y procesos de reflexión.

Así mismo, el ejercicio de acompañar, en la definición de Jaume Funes y Esther Raya (2001), implica:

(...) mirar de otra manera a la persona y su historia, para que ella pueda verse de otra forma. Es creer en sus potencialidades, ayudarle a tomar conciencia y a desarrollarse, sea cual sea su estado actual. Acompañar es mediar entre las instituciones, más o menos burocratizadas de una sociedad y las personas que, por estar excluidas no puedan hacer valer sus derechos. (p.33)

Desde esta definición se puede reconocer que el ejercicio de acompañar comparte los principios del paradigma de Protección Integral, a diferencia de algunas concepciones tradicionales y conservadoras que pueden encontrarse en las nociones de educar.

La práctica de cuidado también se encuentra alineada al ejercicio que realizan los educadores sociales, en tanto desde los aportes de Silvia Gattino, et al., (2011), implica una relación al servicio de las necesidades y derechos de los otros. En este caso, cuidar a los niños y los jóvenes, desde compromisos jurídicos y políticos bajo relaciones institucionales, en donde se llevan adelante acciones y recursos para asistir, proteger y evitar daños.

Trabajo de cuidado y composición sexogenérica del equipo de educadores sociales

En cuanto a la composición del grupo de los educadores es importante reconocer que, a partir de las observaciones e intervenciones realizadas, se pueden describir características que remiten a una heterogeneidad del grupo.

En primer lugar, hay educadores sociales que se autoperciben como mujeres cis-hetero y otros no se reconocen dentro del cis-tema binario y forman parte del colectivo disidente. Sin embargo, no hay un reconocimiento institucional de la heterogeneidad identitaria del grupo de trabajo (RC, 2022).

Desde el enfoque performativo se produce un biologicismo, mediante el cual se le atribuye a los educadores sociales una identidad de género cis-hetero, ya sea por tener una expresión de género femenina o por tener un DNI con un nombre socialmente reconocido como femenino.

Desde los análisis sexogenéricos se identifica la ausencia de trabajadores varones cis-hetero; en este marco, es importante no obviar el hecho de que todas las contratadas sean en su mayoría mujeres. Esta decisión no es propia de SeNAF, sino que se trata de una decisión política del equipo del CCR en particular (R.C, 2022).

Resulta importante analizar la composición sexual y de género ya que en estos últimos años el auge del feminismo ha permitido construir espacios de trabajo desde perspectivas de género que apuntan a una igualdad en las condiciones laborales y al reconocimiento de las mujeres en los diferentes espacios. Sin embargo, siguen existiendo instituciones por parte del Estado que sostienen una lógica de reproducción binaria, en donde las prácticas de cuidado son atribuidas exclusivamente a identidades feminizadas.

Más de un 70% de los trabajadores de la residencia “Madres Adolescentes” son mujeres cis-hetero; consideramos que no es coincidencia que se priorice contratar mujeres en un trabajo que tiene como eje central el cuidado de las niñas y los jóvenes, en pos de la restitución de sus derechos. Esto se debe a que las mujeres ocupan históricamente un determinado lugar en la sociedad que implica tareas de sostenimiento y reproducción de la misma, siempre abocadas a tareas de cuidado y apoyo emocional (R.C, 2022).

Esta división de trabajos tiene su origen en las construcciones históricas que implican la asignación de ciertas prácticas a las mujeres. Como se ha desarrollado en el capítulo uno, es emblemática la conformación de los trabajos de enfermería y docencia, los cuales implican prácticas de cuidado.

Les educadores sociales como equipo de trabajo

Una de las características que se identifica en cuanto la composición del grupo de los educadores sociales, son los diferentes niveles de trayectorias educativas. Algunas no han completado el nivel medio, mientras que otras se encuentran transitando el nivel superior. A su vez, se puede ver una clara distinción respecto de las diferencias generacionales, que refieren a grupos etarios que van desde los veintitrés a los sesenta y dos años (R.C, 2022).

Estas características se vinculan a la trayectoria laboral de los mismos en la institución, existiendo una división explícita sobre los saberes acumulados, las prácticas y las experiencias de quienes ya habitan el CCR hace más de diez años. De esta forma, se constituyen como “los viejos” contrapuesto a “los nuevos” quienes se incorporan al ámbito laboral desde el “no conocimiento, o no experiencia”.

Aquí se puede reconocer la existencia de una clara división simbólica que, en términos de Pierre Bourdieu (1988), refiere a la acumulación de ciertos capitales. En este sentido, el autor entiende al capital como la fuerza dentro de un campo, estos producen poder y se recrean en recursos sociales económicos y culturales. El autor define cuatro tipos de capitales: el capital económico, cultural, social y simbólico. Su distribución es lo que forma

la estructura del campo social, las relaciones de poder y disputa por los mismos, que a su vez determina las condiciones de vida de los agentes sociales.

En este caso, la acumulación refiere al capital simbólico, ya que a partir de éste se adopta una forma de reconocimiento que es brindado por los agentes del campo. Este reconocimiento implica el hecho de tener una competencia, la cual confiere autoridad. Aquí, los educadores “viejes” tienen por su trayectoria, en tanto mayor cantidad de años interviniendo, saberes y conocimientos acumulados conformándose en capitales simbólicos que les asignan poder y legitimidad para intervenir.

Si bien estos capitales les otorgan poder, también es importante reconocer que muchas de las trayectorias acumuladas son contrapuestas a los paradigmas de Protección Integral. Esto se tornan un desafío en tanto implica reaprender las formas en las que se debe intervenir para restituir y garantizar los derechos de los niños y los jóvenes. En este sentido, uno de los educadores refiere a que “(...) *Hay muchas educadoras que todavía piensan que los jóvenes no pueden ser parte de las decisiones que tienen que ver con su vida*” (E5 2022).

Realizar estas distinciones permite identificar ciertas características para la comprensión de diferentes herramientas que poseen o no los trabajadores, tanto en lo individual como en lo colectivo, en torno a las prácticas de cuidados de los niños y los jóvenes.

Estas diferencias también se ven plasmadas en las condiciones de trabajo y en los contratos que cada uno tienen con la institución. Quienes están insertos en SeNAF hace más de diez años, se encuentran contratados como planta permanente. Mientras que otros con menor antigüedad sostienen un convenio interinstitucional, considerándoles como participantes externos o becarios, recibiendo menores ingresos que quienes se encuentran contratados. Estas condiciones laborales diferenciadas repercuten en las prácticas cotidianas de los trabajadores, ya que se les atribuye, por igual a todos, la cantidad de horas de trabajo y tareas, es decir, no hay una correlación directa entre horas de trabajo y remuneración salarial (R.C, 2022).

De acuerdo con la caracterización de los educadores sociales, existen diferencias o similitudes entre los mismos ya sea por su trayectoria o sus conocimientos y herramientas. Por lo que se configuran relaciones de poder desiguales, manifestándose en la toma de decisiones cotidianas, en la legitimación del discurso, en la división de tareas, entre otras cosas.

Si bien estas diferencias en ciertas circunstancias desencadenan un conflicto entre los educadores sociales, existe una predisposición institucional a la escucha y resolución. Es

decir que el Equipo de Gestión interviene en situaciones específicas, en las cuales se demanda su mediación. Sin embargo, la resolución no siempre se encuentra ligada a un consenso entre los educadores, sino más bien a las disposiciones del Equipo de Gestión.

En este sentido, los intercambios entre los educadores y el Equipo de Gestión se generan a partir de la dinámica diaria, en donde frente a situaciones particulares los educadores sociales se acercan al Equipo de Gestión. Estas situaciones particulares refieren a diferencias y conflictos al interior del grupo, que implican preocupaciones por alguna niño o joven. Así mismo, se generan intercambios para la organización de los horarios de asistencia de los educadores.

En cuanto al trabajo con el Equipo Técnico Institucional del CCR, se establecen intercambios informales cotidianos, en los que se dialoga acerca de los niños y los jóvenes, para conocer acerca de los procesos que estén atravesando.

Así mismo, tanto el Equipo Técnico Institucional como el Equipo de Gestión utilizan la lectura del parte⁶ como estrategia para informarse acerca de las intervenciones cotidianas de los educadores sociales y la vida cotidiana de los niños y los jóvenes.

Frente a estas caracterizaciones y análisis acerca de los educadores sociales y sus dinámicas, se reconoce que es importante abordar los desafíos que surgen en las prácticas de cuidado institucionales que son llevadas adelante por ellos.

3.2 Construyendo el objeto de intervención

El siguiente apartado da cuenta de la construcción del objeto de intervención a partir de la puesta en diálogo de los diferentes aportes teóricos de la disciplina, junto al reconocimiento de las necesidades y demandas que se expresan en las experiencias de los educadores sociales.

En primera instancia resulta oportuna una breve descripción de qué se entiende por objeto de intervención en Trabajo Social. De acuerdo a Rozas Margarita (1998):

(...) el objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan

⁶ El parte diario es un libro de actas que se constituye en un documento institucional, en donde “cada CCR deberá contar con un registro diario que permitirá la comunicación fluida entre todos los acompañantes convivenciales (en los cambios de turnos) y miembros del mismo. En este registro se plasmarán decisiones, comentarios y situaciones diarias que requieran ser conocidos por todo el personal” (Estándares de Calidad 2018, p25)

como demandas y carencias, y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no (...). (p.60)

Así mismo, desde los aportes de Nora Aquin (s/f) se comprende al objeto de intervención de una profesión en términos teóricos, haciendo referencia a las demandas y necesidades que se encuentran en la realidad y por la cual se debe realizar una acción determinada para su satisfacción. Es decir, el objeto se define a través de conceptos teóricos que interactúan en el campo de intervención, utilizándolos como mediaciones que permiten acceder y reconstruir las relaciones que existen entre la expresión de lo real y sus significaciones.

La autora comprende al objeto desde una perspectiva constructivista, entendiendo que éste se construye mediante un entramado de relaciones conceptuales complejas, ya que a simple vista ningún fenómeno manifiesta problemas. Sino que un fenómeno puede ser tomado como objeto cuando es problematizado por los sujetos que buscan definirlo, comprenderlo o modificarlo desde un determinado lugar de análisis.

La perspectiva constructivista permite entender a la definición del objeto de intervención como un proceso que implica intercambios con los sujetos y aportes, marcos teóricos, políticos y éticos de la disciplina del Trabajo Social.

El proceso de construcción del objeto de intervención se centró en las demandas, desafíos institucionales, en relación a las prácticas de cuidado de los educadores sociales para llevar adelante los objetivos de restitución de derechos de los niños y los jóvenes.

En este sentido el objeto de intervención se constituye en las prácticas de cuidado institucionales hacia los jóvenes y los niños que residen en un CCR, en tanto generan obstáculos para la protección y restitución de sus derechos.

Este objeto de intervención refiere a, por un lado, la necesidad de contar con espacios de acompañamiento, reflexión con y para los educadores sociales. Por otro lado, se reconoce la importancia de socializar las reglas formales de los educadores sociales para llevar adelante las prácticas de cuidado. Y, por último, también abordar aquellos desafíos en la comunicación y construcción de consenso entre los educadores sociales acerca de las estrategias y abordajes para las prácticas de cuidado a los niños y los jóvenes.

Fundamentación del objeto de intervención

En cuanto los obstáculos definidos se proponen lecturas que fundamentan la definición de la estrategia de intervención, los cuales delimitan los objetivos y las líneas de acción.

En primera instancia, se identifican obstáculos que se presentan como desafíos para las prácticas de cuidados institucionales. Uno de ellos refiere la necesidad de contar con espacios para el acompañamiento del trabajo de los educadores sociales. En este sentido, presentan dificultades para acceder a estrategias de supervisión, en donde a través de las mismas se puede “(...) pensar sobre lo que se hace, sobre el trabajo, para devolverlo a las personas atendidas” (Carmina Puig Cruells, 2015, p.180). Los espacios de supervisión son un ámbito de reflexión en los que es posible acceder a información y formación acerca de la práctica, donde repreguntar, exponer dudas y pensar soluciones.

Otra de las estrategias para el acompañamiento de las intervenciones diarias puede constituirse en espacios de *co-visión*, que proponen diálogos más horizontales, configurándose como un “espacio de co-construcción, de miradas que se entrecruzan, y que en ese intercambio todos y todas son protagonistas, enseñan y aprenden. (...) posibilitando la construcción de conocimientos de manera colectiva y la creación de nuevos modos de accionar” (Victoria Hernández Hilario, Mariela Quiroga, 2021, p.209).

La *supervisión/covisión* se configuran como prácticas que se posicionan desde diferentes enfoques, sin embargo, ambas se consideran imprescindibles para llevar a cabo el trabajo en estos espacios. En donde, desde la supervisión se establece una revisión de las intervenciones guiadas por un profesional. Le mismo brinda herramientas, y un espacio de diálogo acerca de la práctica, para el abordaje de los desafíos cotidianos de manera colectiva, que posibilite el intercambio entre los diferentes agentes intervinientes en pos de construir estrategias situadas.

Es importante reconocer que existen mecanismos a través de los cuales los educadores intercambian acerca de sus prácticas y estrategias. La necesidad se inscribe en la institucionalización de estos mecanismos y espacios de intercambio, lo que implica desafíos para poder generar abordajes y seguimientos formales y sostenidos, acerca de las prácticas de cuidado a los otros. También se presentan dificultades en la generación de propuestas que enriquezcan las estrategias de atención y restitución de derechos de los niños y los jóvenes.

En este sentido, la institucionalización de estos espacios habilita la revalorización y formalización de las estrategias desplegadas por los educadores en sus prácticas de cuidado.

Por esta razón, es importante destacar que ningún orden de lo instituido es inmutable y la institucionalización es un proceso, a través del cual, una actividad o comportamiento se establece y se constituye en parte integral de una organización o sistema. Este proceso implica la creación de reglas, normas, procedimientos y estructuras que respaldan y perpetúan la práctica en cuestión (Peter Berger y Thomas Luckman, 1968).

En este sentido, los espacios de intercambio existen, pero no son institucionalizados, lo que imposibilita el sostenimiento, la periodicidad, la planificación y, por ende, su desarrollo.

Una estrategia que llevan adelante y que no se encuentra institucionalizada, es el acuerdo de no tomar decisiones frente a los niños y los jóvenes, sin antes consultarse entre los educadores del turno. Es decir, dos o más educadores del turno dialogan y toman una decisión en conjunto (en un espacio apartado de los niños y los jóvenes) y luego es transmitida al niño o al joven en cuestión.

En tanto la estrategia no posee carácter institucionalizado, obstaculiza el sostenimiento de las mismas y muchas veces generan estrategias contradictorias que dificultan el trabajo.

Otro de los obstáculos que fundamenta la estrategia es aquel que refiere a los desafíos en los procesos de socialización de las reglas formales a los educadores sociales, para llevar adelante las prácticas de cuidado. En este sentido, si bien se reconoce que existe un documento en el CCR que describe roles, funciones y el trabajo de los educadores sociales, este no es de carácter público y es de difícil acceso.

En este sentido, la regulación de ese trabajo queda reducida a las reglas informales, particularizadas y transmitidas de manera oral. De allí la importancia de reivindicar las reglas formales respecto de las cuales James March y Johan Olsen (retomado en Nivia Marina Brismat, 2014). plantean que estas reglas “(...) establecen las acciones apropiadas en términos de roles y situaciones: cuál situación, qué rol es el adecuado y qué obliga a hacer la situación” (2014, p.37). Según los autores, la existencia de una estructura de reglas formales reduce la incertidumbre y estas deben ser presentadas de manera escrita, posibilitando que se sostengan en el tiempo.

Un tercer obstáculo refiere a las problemáticas en la comunicación y consenso entre los educadores sociales. Es así que, la comunicación posibilita fomentar, establecer y fortalecer los diferentes espacios de intercambios entre los educadores sociales, permitiendo “(...) exponer con transparencia los marcos desde donde se puede trabajar y manifestar posicionamientos (...)” (p.178). En este sentido, se torna necesario generar conversaciones y

diálogos para construir nuevas alternativas y soluciones para las prácticas de cuidado, a través de consensos (Carmina Puig Cruells, 2015).

Intervención en tanto restitución y garantía de derechos a les niñas y les jóvenes

La intervención del CCR implica establecer estrategias que comprendan la complejidad de las situaciones de vulnerabilidad, donde “(...) los cuidados apropiados se planifican, deciden y desarrollan según las particularidades de cada niño. Se ajustan a sus necesidades, conveniencia y son proporcionados en forma oportuna (...)”, (Nora Pignatta, 2017, p.37). Por lo que, generar intervenciones de restitución y garantías de derecho, implica reconocer que cada niña y joven se encuentra viviendo situaciones particulares y es imprescindible intervenir en las singularidades de sus procesos y problemáticas.

En este sentido, las prácticas de cuidados desde la organización constituyen un ejercicio particular, en tanto no solo se requieren estrategias para la garantía de la reproducción y sostenimiento de la vida cotidiana, sino que conlleva desafíos en generar procesos de restitución de derechos y atención de las situaciones de vulnerabilidad. Lo que significa asistir respecto de aquellas necesidades que se encuentran insatisfechas, sobre aquellos derechos que se encuentran vulnerados.

Las prácticas de cuidados institucionales suponen la obligación de responder al paradigma de Protección Integral de los derechos de les niñas y les jóvenes. Las medidas de restauración del goce de derechos implican la comprensión de que hay derechos que se encuentran comprometidos; en este sentido, deben ser abordados en las intervenciones de la organización.

La organización debe desarrollar estrategias que impliquen tomar medidas respecto de les niñas y les jóvenes, las cuales deben estar basadas en la consideración de su interés superior (UNICEF 2006). En este sentido, las prácticas de cuidado implican el desarrollo de estrategias para comprender e incorporar los sentires y deseos de les niñas y les jóvenes.

Como se expresa mediante la definición de las prácticas de les educadores en cuanto a las nociones de acompañamiento, implica desplegar estrategias de escucha y reconocimiento basadas en respetar e intervenir desde el interés superior de les niñas y les jóvenes.

Por esta razón, se desarrollan estrategias de intervención que buscan dar respuesta a los desafíos de las prácticas de cuidado en el CCR.

3.3 Evolución y desarrollo de las propuestas metodológicas desde el Trabajo Social

En este apartado se pretende dar cuenta del proceso que dio lugar a la construcción de la propuesta metodológica y, a su vez, desde las estrategias y herramientas que se desarrollaron en el transcurso del proceso de intervención social en el CCR.

El proceso de intervención fue considerado a partir de una epistemología feminista. Esto implicó optar por prácticas que fueran coherentes a los postulados feministas, a su vez, sostuvieron una constante flexibilidad y pensamiento crítico en cuanto a sus formas, su diseño, su finalidad y, por último, acorde a los lineamientos teóricos, éticos y políticos en el marco asumido (Barbara Biglia, 2014).

En este sentido, se retoma lo desarrollado por Gabriela Rotondi (2013) en pos de pensar en una intervención pre-profesional, planificada y orientada al logro de determinados objetivos preestablecidos.

A su vez “(...) la intervención profesional nos remite a la acción que implique la construcción de estrategias teóricas –epistemológicas – metodológicas, en un marco histórico social y político a los fines de abordar la cuestión social en sus diversas dimensiones (...)” (Margarita, Rozas 2003, p.375). Es decir que, se entiende a la misma como un proceso de construcción histórico-social en interacción con los sujetos, vinculadas a determinadas dimensiones organizativas y normativas, situadas dentro de un contexto institucional específico.

Se puede definir a las estrategias de intervención social desde los aportes teóricos de Paula Gaitan (2016), entendiéndose como una proyección que se adecúa a la situación problemática particular en la que se está interviniendo. En la cual se combinan herramientas ligadas al marco teórico, los objetivos, los procedimientos vinculados a las particularidades de los sujetos de intervención, como así también, las condiciones macro sociales e institucionales.

En esta línea, Nora Aquín (2004) plantea que las estrategias de intervención social implican desarrollar procesos bajo tres dimensiones: la *estrategia global*, que busca realizar lecturas del contexto acerca de la institución, el objeto de intervención planteado y los sujetos involucrados. Otra dimensión refiere al *dispositivo*, la cual implica generar un proceso de cambio, modificación de la realidad. Y una última dimensión es la *viabilidad*, ya que para generar una estrategia se deben establecer criterios que plantean, por un lado, la posibilidad respecto de las condiciones objetivas y, por otro lado, lo que se desea, que destaca aquello

que se quiere lograr; estos dos criterios proporcionan límites que guían y conforman las estrategias de intervención social.

En este sentido, se comprende a la *estrategia global* en tanto, poder brindar aportes, desde lecturas críticas, acerca de institución, en torno al abordaje de los obstáculos de los educadores sociales en los procesos de garantía y restitución de derechos de los niños y los jóvenes del CCR.

En cuanto a los *dispositivos*, por un lado, se recurre al instrumento de entrevista, como proceso de reflexión con uno u otro. Por otro lado, la propuesta de un dispositivo que se configura en un espacio de intercambio con y para los educadores sociales. Y, por último, la conformación de un documento para la circulación de la información, que busca recuperar las voces de los educadores sociales y brindar información y perspectivas pertinentes acerca de la intervención en el CCR.

En cuanto a la *viabilidad*, se construyó una propuesta de intervención social a partir de las manifestaciones de necesidades del Equipo de Gestión y de los educadores sociales, en tanto se constituye en una estrategia situada.

La Estrategia de Intervención Social

Atendiendo a los obstáculos para llevar adelante esta estrategia se propusieron los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Contribuir a las prácticas de cuidado que realizan los educadores sociales, en tanto aportan a procesos de garantía y restitución de derechos de los niños y los jóvenes del CCR “Madres Adolescentes”.

Objetivos específicos:

- Generar espacios de diálogo sobre las prácticas de cuidado de los educadores sociales del CCR.
- Implementar espacios de comunicación entre los educadores sociales para el intercambio de estrategias en las prácticas de cuidado en CCR.
- Diseñar un documento que contenga acuerdos, definiciones y marcos institucionales, acerca de las prácticas de cuidado de los educadores sociales del CCR.
- Recuperar las voces de los educadores sociales, en tanto reconocimiento de sus prácticas y experiencias de cuidado con los niños y los jóvenes del CCR.

Líneas de acción:

- Entrevistas a los educadores sociales, como proceso de intercambio, sistematización y reflexión acerca de las prácticas de cuidado.
- Espacio de intercambio con y para los educadores sociales: diálogos para el cuidado. Acceso a información y reflexión entre pares, para el acompañamiento en la práctica de cuidados.
- Documento de reglas formales, que contenga acuerdos, definiciones de lo que implica las prácticas de cuidado de los educadores sociales, desde sus relatos y aportando información desde marcos normativos que encuadran su trabajo institucional y herramientas relevantes para llevar adelante el trabajo en el CCR.

Descripción metodológica en torno a las líneas de acción

A través de la intervención se buscó profundizar en las narrativas de los educadores sociales, para dar lugar al intercambio de las mismas, en pos de tensionar, cuestionar, transformar y producir acuerdos y encuadres, en relación con las prácticas de cuidados en el CCR.

Así mismo, se intentó construir y articular saberes desde sus experiencias y prácticas como educadores. Y en este sentido, reconocer, legitimar sus voces y trayectorias en cuanto constructores de realidad en la práctica cotidiana de la institución.

Entrevistas

En una primera instancia se llevaron adelante entrevistas a los educadores sociales; estas son comprendidas como espacio de expresión que, a su vez, se conforman en un espacio de escucha. Pierre Bourdieu (1991) reconoce que a través de la entrevista se ofrece a la entrevistada una situación de comunicación excepcional en donde éste pueda expresar malestares, faltas o demandas que podrían no haberse enunciado antes o fuera de esta situación. El autor señala que, a través de este espacio, se puede generar un autoanálisis provocado y acompañado, en el que la persona puede reflexionar acerca de lo que se le pregunta y que tiene que ver con sus experiencias y percepciones. Así mismo le entrevistada puede desarrollar un proceso de aprobación o incitación a partir de las preguntas y temáticas que guían la entrevista (Pierre Bourdieu, 1991).

Se llevaron adelante entrevistas a diecisiete educadores del CCR, pudiendo abarcar los tres turnos. El instrumento se estructuró en ejes a través de los cuales se abordaron los roles y funciones como educadores sociales.

Se realizaron preguntas como: ¿Qué es lo más importante que un educador debe saber al momento de comenzar a trabajar en el CCR? ¿Cómo recibir y darle la bienvenida a los niños y jóvenes una vez que ingresan? ¿Cómo actuar en consonancia con los lineamientos de trabajo preestablecidos? ¿Cuáles son sus instrumentos de trabajo y cómo utilizarlos? ¿Cómo se desarrollan los acuerdos entre los educadores sociales? ¿Cómo definen a los jóvenes y los niños del CCR?

En este sentido la entrevista se constituyó en una estrategia de reconocimiento para los educadores sociales. En donde, por un lado se validó la información acerca de las prácticas de cuidado y estrategias que concuerdan con las definiciones institucionales del documento “Estándares de Calidad” (2018). Y, por otro lado, se sistematizaron, registraron y observaron todas aquellas actividades y planificaciones que implica la práctica de cuidado de los educadores sociales desde sus experiencias.

Se recuperaron las experiencias y saberes de los educadores en cuanto a sus implicancias, para así generar herramientas para el desarrollo del trabajo de cuidado en equipo. Así mismo construir herramientas desde sus trayectorias, permitió generar respuestas situadas ante las problemáticas y desafíos del contexto particular del CCR.

Para la propuesta de intervención se retomaron las estrategias de la metodología narrativa propuesta por Barbara Biglia (2014), la cual refiere a que es posible comprender el mundo y las relaciones con las demás personas a partir de la recuperación de las narrativas y narraciones que pertenecen a cada una de las sujetas, a su trayectoria de vida y a su realidad social.

Espacio de intercambio con y para los educadores sociales: diálogos para el cuidado

A partir de dinámicas grupales se propuso generar intercambios acerca de los desafíos de la práctica de cuidado, verbalizar cuáles eran aquellas cuestiones que obstaculizaban esta práctica, y a su vez, poder reconocer cuáles eran los desafíos, y colectivizarlos. Estos espacios de diálogo permitieron reconocer que los desafíos no eran un asunto individual, sino que tenían que ver con un contexto que les atraviesa a todas.

A través de este espacio se permitió la conformación de diálogos entre compañeras, educadores y Equipo de Gestión, en torno a los desafíos de las prácticas de cuidados. En

tanto, se abordaron modalidades de trabajo para reflexionar acerca de las estrategias que obstaculizan el logro de los objetivos de la organización. Estos espacios de intercambio, permitieron generar insumos para la conformación de los contenidos del documento.

En el espacio de encuentro, se destaca la importancia del involucramiento y el compromiso de los trabajadores y la riqueza de los aportes particularizados a ese trabajo colectivo. De allí que se retoma a María Teresa Sarmiento (2003) para comprender que la participación significa “tomar parte”, “tomar parte en algo, de forma activa o receptiva” pero haciendo énfasis en una presencia activa y protagonista donde existe el reconocimiento de las contribuciones y colaboraciones individuales.

Documento educadores sociales: residencia Madres Adolescentes

En lo que refiere al documento, se generó un escrito que promovió la transmisión de información hacia educadores sociales, para propiciar aportes diarios a sus intervenciones, que salden dudas y que construyan acuerdos en la diversidad de estrategias y formas que se despliegan entre los educadores sociales. Así mismo, a través de este documento se proveyó de información acerca del marco institucional que caracteriza las prácticas de cuidados del CCR.

A partir de estos diálogos y espacios de encuentro se construyó un documento desde las experiencias de los educadores sociales, reconociendo sus voces y trayectorias. A su vez, se incorporaron aportes teóricos, prácticos y normativos, realizados por los tesistas, que pretendieron generar interrogantes y aportes que permitieran mirar prácticas instituidas que obstaculizaban las intervenciones desde el paradigma de la Protección Integral de los Derechos de NNyA.

A su vez, se pretendió que funcione como herramienta para abordar las implicancias, estrategias y fundamentos de lo que supone cuidar y acompañar, desde una perspectiva de derecho, en la construcción de los procesos de autonomía e interdependencia de niñas y jóvenes en contextos de CCR.

En pos de una construcción colectiva de este documento, se utilizaron como insumos las entrevistas realizadas, las observaciones que se llevaron adelante en la cotidianidad del trabajo y en los espacios de encuentro con los mismos. También se tuvo en cuenta el documento “Estándares de Calidad de CCR”. Y, por último, se incorporó el marco normativo que encuadra el quehacer en un CCR desde el Paradigma de Protección Integral de los Derechos de los NNyA.

Este documento se desarrolló de manera creativa, con fines instrumentales y pedagógicos, para generar aportes y fundamentos para la intervención de los mismos. Se utilizaron ilustraciones que acompañan el texto buscando llamar la atención y promover la lectura.

Se realizaron esfuerzos por redactar desde un lenguaje cotidiano, para recuperar sus narrativas, vocabulario y modismos.

A su vez, se decidió utilizar un lenguaje binario y femenino teniendo en cuenta la franja generacional y la resistencia que existe al vocabulario inclusivo por parte de los sujetos. Dado que no les atravesaba o interpelaban las disidencias en este sentido, se reconoció la necesidad de construir un documento con el cual la mayoría de los educadores pudiera sentirse nombrados e identificados, siendo que, en su mayoría, los mismos se autoperceben como mujeres cis hetero.

Este documento⁷ incluye información acerca de ¿Qué es ser educador social en una residencia?, ¿qué implica trabajar en equipo entre educadores?, ¿qué implica ser agentes del Estado?, acuerdos y estrategias colectivas, quienes forman parte de la institución y los diferentes canales de comunicación dan cuenta de algunos instrumentos de trabajo, como, por ejemplo, que es el parte y cómo se desarrolla.

A su vez, se realizan aportes comparativos acerca de las características de la antigua ley de patronato y la actual ley de Protección Integral. Además, contiene una definición de los niños y los jóvenes construida por los mismos educadores sociales y equipo de trabajo, desde una perspectiva de derechos.

Por último, en formato de accesibilidad QR, se incorporan insumos normativos que profundizan en la concepción de derechos de los niños y los jóvenes. Documentos que aborden temáticas en torno al trabajo desde una perspectiva de género y, a su vez, se incorporan elementos que giran en torno a estas temáticas en formatos audiovisuales.

A modo de cierre se pensó un segundo encuentro, para presentar el documento construido. Aquí se organizó una breve reunión con el Equipo de Gestión y algunos educadores sociales que se encontraban trabajando en ese turno, para dar a conocer el documento construido, sus contenidos y formatos para su acceso. Posteriormente, se dejó tres copias impresas del documento en cada una de las casas.

⁷ <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:bf538ae2-6d99-4155-8edd-66e0f9a17952>

También se compartió el documento vía WhatsApp en formato digital, junto a un video que funciona como índice explicativo y desarrolla de qué trata el documento, quiénes lo hicieron y cómo⁸.

En el encuentro de presentación del documento con el Equipo de Gestión, se exponen los contenidos y también se revelan algunas conclusiones de las actividades desarrolladas en el encuentro de intercambio. Así mismo, se transmiten algunas inquietudes en cuanto a los desafíos planteados.

Frente al desarrollo de estas estrategias, resultó necesario sostener la constante revisión epistemológica de la práctica. Esta permitió sostener una flexibilidad frente a los conflictos y malestares que se identificó a lo largo del proceso, lo cual dió lugar a la modificación y adaptación por parte de los tesistas al contexto institucional. En este sentido, se buscó construir una estrategia de intervención que se adaptó a las necesidades y demandas de los trabajadores, que permitió la conformación de un documento colectivo como insumo para las prácticas de cuidados en CCR.

⁸ <https://photos.app.goo.gl/cpZmFXePWGqyXc5L7>

Capítulo 4: Desde sus voces ¿Quiénes son los educadores sociales?

En el siguiente capítulo se realiza una descripción de la práctica que desarrollan diariamente los educadores sociales en el CCR. A su vez, se definen y analizan las categorías de cuidar y acompañar las cuales son parte de sus prácticas.

Luego, se realiza un análisis en torno al trabajo colectivo e individual de los educadores sociales, en la construcción de estrategias y acuerdos para llevar adelante su práctica cotidiana.

Por último, se analiza el rol del Estado en relación al cuidado, en tanto garante de derechos.

4.1 Experiencias y Definiciones desde y para los educadores sociales

En este apartado se desarrollan algunos aportes en torno a la ejecución de la propuesta de intervención social que posibilita recuperar definiciones acerca de las prácticas de los educadores sociales. A partir del instrumento de la entrevista, se obtuvieron conocimientos en primera persona acerca del trabajo en el día a día de los educadores sociales, cómo ellos mismos lo definen y conciben de acuerdo a sus perspectivas y experiencias. También se accedió a conocer a cada educador como parte de un grupo y reconocer su individualidad, sus subjetividades, trayectorias laborales, académicas, entre otras cosas.

El día a día desde la práctica de los educadores sociales

El trabajo cotidiano de los educadores implica ciertas actividades, responsabilidades y roles que refieren al cuidado de los niños y los jóvenes “sin cuidados parentales”. Para reconocer algunas de estas, se relata un día habitual de los educadores en **la CCR**.

El día comienza con un cambio de turno, temprano por la mañana, momento en el que salen los educadores del turno noche e ingresan los del turno mañana. Aquí se levanta a los niños y los jóvenes que asisten a la escuela por la mañana y se les da el desayuno. En esta tarea varían las responsabilidades de despertarles y darles el desayuno, según los horarios de ingreso a la escuela de cada uno (R.C, 2022).

Luego, durante la mañana, realizan algunas tareas de aseo, limpieza y orden, leen y escriben el parte. Levantan y ayudan con la tarea a los jóvenes y los niños, cocinan el almuerzo, conversan o juegan con los niños y los jóvenes, se lleva y acompaña a quienes tengan turnos médicos o terapia y se les da el almuerzo.

Durante la tarde hay un nuevo cambio de turno, en el cual se realizan actividades similares de ayudar con tareas de la escuela, hacer la merienda, trabajo de limpieza y orden, leer y escribir el parte, conversar o jugar con los jóvenes y los niños y preparar la cena. Y durante el horario de la noche nuevamente se realiza un cambio de turno en el que los educadores sociales les dan la cena, les preparan para dormir, realizan tareas de limpieza, aseo y orden, leen y escriben el parte. (R.C, 2022).

Resulta relevante resaltar que los momentos de preparación para la escuela durante el mediodía son de mucho movimiento, ya que se van quienes concurren por la tarde y llegan quienes se fueron por la mañana. Aquí hay una gran demanda para respetar horarios y poder garantizar las comidas.

A su vez, el turno de la tarde tiene la particularidad de que llegando la tarde/noche, se encuentran todos los niños y los jóvenes en las casas, por lo cual, existen momentos de cansancio y dinámicas de tiempos de ocio.

Por su parte, el turno de la noche destaca la necesidad de garantizar que todos los niños y los jóvenes comen y concilien el sueño en un horario apropiado para que descansen.

En cuanto a la descripción de todas las actividades, resulta pertinente reconocer que ellos garantizan la reproducción cotidiana de los niños y los jóvenes. Son quienes, a través de un dispositivo del Estado, realizan prácticas de cuidados fundamentales.

A partir de dicha descripción cabe destacar y reconocer que las actividades son llevadas a cabo en lapsos muy cortos de tiempo, por lo que se tornan más exigentes en los horarios más concurridos.

La dinámica exige que los educadores se organicen y agoten todos los recursos para realizar a tiempo todas estas actividades, lo que implica acompañar y cuidar a entre siete y diez niños y jóvenes (por casa), para asistirles en los procesos de satisfacción de necesidades cotidianas (R.C 2022).

Todas estas actividades implican una dinámica compleja, que no se da siempre de la misma forma. Es importante reconocer que estos procesos no se constituyen en un paso a paso armonioso, sino que están atravesados por múltiples problemáticas que implica la diaria de cuidar y acompañar a los niños y los jóvenes.

El equipo de los agentes que trabajan en el CCR se encuentra interviniendo en una organización que implica un esfuerzo de coordinación entre el grupo de los trabajadores, la multiplicidad de actividades y las prácticas particulares de acompañar y cuidar a todos los niños y los jóvenes que residen en el CCR.

Estas complejidades se presentan en la dinámica en tanto, por ejemplo, la lectura y escritura del parte no se realiza de manera lineal. En ocasiones esta práctica se ve obstaculizada por demandas emergentes del contexto, en situaciones de crisis o superposición de diferentes problemáticas cotidianas, que limitan el tiempo para el desarrollo de la escritura. Así mismo se presentan desafíos en la escritura individual ya que no todos tienen herramientas para ello.

Si bien existen determinadas actividades que todos los turnos deben cumplir, como por ejemplo la limpieza, también se presentan resistencias y contradicciones a la hora de llevarlas a cabo, lo cual genera una sobrecarga de tareas al siguiente turno. Esto trae aparejado conflictos y discusiones entre los equipos de educadores sociales.

Estas descripciones sirven para reconocer las actividades que llevan adelante los educadores, para contextualizar y abordar cuáles son los conflictos que emergen en las prácticas de cuidado, las cuales serán profundizadas en el siguiente apartado.

Es pertinente realizar un análisis crítico sobre las actividades que despliegan los educadores para el cuidado. Es decir, remarcar y reconocer que el trabajo de los educadores sociales se presenta como una práctica fundamental en el momento en que el Estado interviene para asumir la responsabilidad del cuidado. Por lo que se torna necesario hacer un análisis de las responsabilidades y actividades que sostiene el sistema de cuidados que asume el Estado a través del CCR.

Cómo define la institución a los educadores sociales

Para comenzar el análisis, resulta pertinente realizar una lectura crítica acerca del título del documento institucional. Ya que las palabras “Estándares de Calidad” no son connotaciones neutrales, sino que refieren a cierto paradigma desde el cual se busca definir los quehaceres de los trabajadores.

La palabra estándares remite a una perspectiva cuantificable que también acompaña a la palabra calidad, que puede ser reconocida desde un paradigma de la eficiencia y eficacia, que deviene de lecturas capitalistas, que buscan reproducir ciertos funcionamientos que son útiles para la reproducción de este sistema (Helenio Onasis Mur Mansilla, 2014).

Desde las definiciones institucionales resulta relevante traer aquella caracterización que provee SeNAF acerca de los educadores sociales. Les define como: “(...) adultos responsables que se encuentran presentes en las actividades de la vida diaria y que tienen como principal función el acompañar en la crianza saludable y garantizar el cumplimiento de los derechos” (Estándares de Calidad de CCR, 2018, p.8).

Aquí se puede reconocer que la definición contempla la acción de acompañar, pero resulta pertinente detener la mirada en la categoría de crianza saludable. Esta resulta amplia y ambigua, ya que no expresa a qué refiere ni se la define con claridad. En este sentido, su interpretación está sujeta a quien lee.

Esta concepción se vuelve una dificultad para aportar a definiciones institucionales o acceso a información del sentido y especificidad de las prácticas de los educadores sociales. Así mismo, la noción de crianza saludable puede asociarse a una idea hegemónica que plantea que existe una única forma correcta de criar.

En torno a la concepción de crianza, de acuerdo a los diálogos de los educadores, se puede reconocer que la misma se traduce en las prácticas de cuidado. En el proceso de entrevista, al momento de conocer acerca de: ¿qué implica las prácticas de los educadores sociales en la organización?, se encuentran algunas similitudes en cuanto a reconocerse como aquellas personas que cuidan a los niños y los jóvenes. Son quienes se encargan de garantizarles todo lo necesario para la vida diaria, que va desde la alimentación hasta el afecto. En palabras de un educador social: “(...) *cuido a los chicos*” (E10, 2022).

En este sentido, otras de las definiciones que salen en torno a su trabajo es que “(...) *se reduce mucho al cuidado, entendiendo que se trata de esto de “sin cuidados parentales”, por ende, alguien tiene que llevar adelante ese cuidado*” (E2, 2022). Resulta pertinente aquí retomar la ley 9.944, en el apartado referido a medidas excepcionales, donde define que el Estado, a través de los CCR interviene cuando “(...) las niñas, niños o adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio” (2011, p.15). En este sentido, el CCR se constituye en un centro de vida donde los niños y los jóvenes llevan adelante su cotidianidad y los educadores sociales son quienes garantizan y sostienen su cuidado

Responsabilidad y apoyo emocional

Otra cuestión fundamental que se reconoce en la definición de los educadores sociales refiere a la responsabilidad. Es importante retomar que las prácticas de cuidado, en sus palabras, tiene que ver con la responsabilidad y protección, siendo reconocidas como las personas que deben garantizar el bienestar de los niños y los jóvenes; en palabras de uno de los educadores sociales: “(...) *tenemos que súper cuidar, super cuidar (...)*” (E1, 2022). Así mismo plantea que como educadores sociales tienen la “(...) *responsabilidad en saber que estamos influyendo en su vida (...)*” (E1, 2022).

Estas definiciones destacan que las responsabilidades giran en torno al cuidado de les niñas y les jóvenes, en el sentido que garantizan su reproducción cotidiana y apoyo emocional. Como ya se definió anteriormente, desde los aportes de Enrique Gracia (2011), se caracteriza al apoyo emocional como una instancia donde se genera un vínculo de confianza en reciprocidad, el cual posibilita que las personas expresen sus emociones y sentires en espacios seguros y sin ser juzgadas.

Es decir que les educadores sociales a través de sus intervenciones tienen la responsabilidad de promover espacios de confianza para que les niñas y les jóvenes puedan validar con un otre sus logros, emociones o cuestiones que les preocupan.

Otra cuestión en torno a las responsabilidades refiere a que sus prácticas deben girar en torno a los procesos de restitución y garantía de derechos. En este sentido, en palabras de une de les educadores: *“Es importante que las chicas sepan que somos agentes del Estado, nuestro trabajo es restituir y garantizar derechos”* (E2, 2022).

Las responsabilidades de les educadores sociales del CCR “Madres Adolescentes”, en tanto agentes del Estado, responden al marco de la Ley 9.944 y realizan acciones desde la organización, ya que *“se debe registrar el proceso de restauración de derechos y las acciones que se realizan para efectivizarse”* (María Lidia Piotti, 2019, p.89). Es en este marco que les educadores se constituyen en aquellos actores que llevan adelante acciones orientadas al ejercicio y restitución de los derechos de les niñas y les jóvenes del CCR.

Educar y acompañar

En las definiciones de les educadores sociales aparece la tensión entre dos categorías: educar y acompañar. Aquí resulta oportuno reflexionar acerca de sus apreciaciones e identificaciones.

En las entrevistas se reconocen algunos aportes críticos al término *educar*, los cuales refieren a procesos que implican *“(...) inculcar algo como si nosotras tuviéramos la verdad (...)”* (E16, 2022); en este sentido, se lo reconoce como un proceso en donde *“(...) yo le digo a alguien lo que está bien decir, ser, o hacer”* (E5, 2022).

Frente a esta lectura crítica acerca de la concepción de educar, algunas definen a su práctica aludiendo a un proceso de acompañamiento: *“(...) acompañar los procesos de cada joven y niña y dando lugar a lo que van necesitando, a veces necesitan charlar otra necesitan algo más particular, pero creo que eso básicamente, acompañar”* (E7, 2022).

Otre educadore también refiere que a través de sus prácticas *“Es muy importante acompañar las crisis, escucharlas y saberlas aconsejar (...)”* (E8, 2022); así mismo otre

comprende que *“hay que acompañar, deconstruirles a ellas muchas palabras que a ellas le significan cosas negativas o como obligaciones, pesos (...)”* (E16, 2022).

En cuanto a los términos de educar y acompañar, algunos educadores sociales están en desacuerdo con la categoría de “educar” y contemplan que su trabajo tiene que ver con un proceso de acompañar. Este implica pensar sus estrategias desde una perspectiva horizontal frente a la concepción de “educar”, que en ocasiones es mirada como proceso caracterizado por la imposición o toma de posición arbitraria.

Si bien existen definiciones que contraponen estas categorías, también se reconocen algunas similitudes o espacios de encuentro. A través de procesos de enseñanza los educadores sociales llevan adelante estrategias que permitan *“(...) mostrarles a las jóvenes realidades totalmente distintas de las que ellas perciben, mostrarles una realidad distinta a la que ellas creen que tienen, digamos”* (E5, 2022).

Por esta razón es que ambas categorías son imprescindibles en la práctica de los educadores, ya que, por un lado, se acompaña los procesos de los niños y los jóvenes, contemplando sus singularidades, sus voces y deseos. Y, por otro lado, se ejerce un rol que implica procesos de enseñanza, en cuanto a proveerles información y aportarles otras miradas y estrategias para afrontar problemáticas en la vida.

Así mismo se comprende que el ejercicio de educar implica un proceso de acompañamiento en la interpretación y lectura de las situaciones que viven los jóvenes y los niños. Este ejercicio, a su vez, constituye una acción participativa que conlleva la necesidad de un ejercicio de reflexión para la acción (Milagros Elena Rodríguez, 2021).

Se comprende que las tensiones existentes entre educar y acompañar son necesarias para cuestionar los roles arbitrarios que algunos educadores a través de intervenciones adultocentristas⁹ silencian las necesidades y deseos de los jóvenes y los niños. En este sentido, se busca reconocer que es fundamental en el trabajo de los educadores sociales preguntarles a los niños y los jóvenes qué quieren, cuáles son sus deseos y acompañarles en satisfacer necesidades que ellos mismos perciben y definen.

Estos análisis de las intervenciones que cuestionan el adultocentrismo implican estrategias que busquen comprender a los niños y los jóvenes desde el paradigma de protagonismo. Donde los mismos desempeñen un papel principal en su desarrollo y en su

⁹ Claudio Duarte, et al; (2012) define al adultocentrismo *“como sensibilidad dominante y violenta, es internalizada como subjetividad y opera como una suerte de identificación inercial en quienes observamos como víctimas de este imaginario: niñas, niños y jóvenes. Estos/as llevan el adultocentrismo dentro de sí, lo reproducen tanto en sus relaciones con las personas mayores en edad, como con quienes son considerados menores que ellos”*.

comunidad para el ejercicio y alcance de sus derechos, atendiendo a su interés superior (Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez, 2003).

En torno a la estrategia de intervención, durante el espacio de intercambio, se conformó de manera colectiva y consensuada una definición de los educadores sociales. En este sentido sus prácticas implican:

Acompañar a las infancias y juventudes que se encuentran viviendo en la residencia.

En sus actividades diarias, ayudándoles a que vayan al colegio, que se alimenten, que vivan en un lugar ordenado y limpio, que reciban atención en salud, y todas las actividades que implican su cotidianidad. Acompañar es también brindarles espacios de contención y escucha. (documento educadores sociales: residencia Madres Adolescentes, 2022).

Esta definición es construida a partir del debate entre los educadores sociales y el Equipo de Gestión, posibilitando mirar y describir desde sus voces y relatos aquellas responsabilidades y funciones que corresponden a prácticas de cuidado que realizan a diario en la organización.

Dentro del grupo de educadores se identifica que algunos comprenden el marco de intervención de acuerdo a los lineamientos de la Ley de Protección Integral. Aun así, continúan existiendo discursos que reproducen lógicas que se oponen a este marco de intervención.

En este sentido, se reconoce la existencia de desafíos institucionales en la identificación de aquellas prácticas instituidas, las cuales reproducen lógicas desde el paradigma del control social y la Ley de Patronato, que devienen de estructuras ya dadas y aprendidas desde sus trayectorias. Esto se constituye en obstáculos pendientes de la organización (Lucía Garay, 2006).

Aun así, frente a estas prácticas instituidas, se identifica que otros educadores sociales tensionan a través de prácticas instituyentes, los obstáculos que se producen y que afectan el acceso a los derechos de los niños y los jóvenes. Estos no refieren a las prácticas que se deben llevar adelante en el CCR.

A partir de la definición construida se puede reconocer que las categorías de acompañar y cuidar son reivindicadas a través del discurso de los educadores sociales, en relación con sus responsabilidades y prácticas cotidianas en el CCR respecto de sus responsabilidades y prácticas cotidianas en el CCR.

Debemos señalar que dos categorías se encuentran ligadas al paradigma de Protección Integral, ya que cuidar refiere a las prácticas que se realizan para la asistencia de los niños y los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Y la noción de acompañar enmarca ejercicios horizontales donde se promueve la participación y el protagonismo de los niños y los jóvenes.

4.2 La dinámica de los educadores sociales: ¿Trabajo colectivo o trabajo individual?

Teniendo en cuenta los procesos de cuidado y acompañamiento de los educadores sociales, se considera central poner el foco en las estrategias que se despliegan para la organización del trabajo diario. Se intenta conocer y comprender, desde sus relatos, su trabajo cotidiano, para reconocer las actividades e implicancias de ser educadores sociales. Estos relatos y reconstrucciones permiten develar los impactos en sus subjetividades y corporalidades, para validar(se) y proveer de cierta entidad a esos sentires.

Prácticas desde el equipo de los educadores sociales

Las prácticas de los educadores sociales no implican un proceso lineal, sino que están atravesadas por diferentes formas de intervenir y por situaciones que van aconteciendo durante el día. En cuanto a las actividades diarias y los desafíos que asumen en la cotidianeidad, resulta relevante hacer foco en las estrategias que despliegan como equipo para llevar adelante su ejercicio y práctica. Por ello se retoman dimensiones que describen acuerdos y desacuerdos al interior del equipo.

Se conceptualiza al equipo, según Joan Anton Ros Guasch (2006) como “(...) grupos pequeños compuestos por sujetos que están en contacto directo que colaboran entre sí, y están comprometidos en una acción coordinada que forma parte del trabajo de la organización de la que son responsables (...)” (p.73).

Es decir que, en la categoría de equipo, se presenta como necesaria la existencia de una actividad compartida en pos del cumplimiento del objetivo organizacional.

Se reconoce que una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta para desarrollar un trabajo en equipo, es la posibilidad de disponer y generar acuerdos. Por lo cual, se torna fundamental reconocer la dimensión de la comunicación ya que posibilita o limita la construcción de los acuerdos.

Es en este sentido que los educadores sociales expresan que existen estrategias implícitas, propias de cada turno. Es decir que, cada turno genera sus propios acuerdos una

vez que inicia el horario. Cabe aclarar que estos acuerdos que conforman a la organización diaria no son fijos, sino que se van actualizando constantemente (R.C, 2022).

Los turnos ya tienen distribuidas sus actividades. A modo de ejemplo: algunos ya acordaron con sus compañeros quiénes son los encargados de cocinar y limpiar durante el día o la semana. Mientras que otros se ocupan de ayudar a los niños con las tareas escolares, entre otras actividades.

Estos acuerdos no son rígidos, las funciones pueden ir rotando de acuerdo a las necesidades diarias o semanales. Ellos mismos reconocen que “ (...) *no es lo mismo cada turno (...)*” y que “*cada turno tiene sus estrategias de trabajo (...)* eso deben hacer los turnos, plantearse estrategias de trabajo” (E3, 2022).

Si bien, por un lado, estos acuerdos son estratégicos para llevar a cabo las actividades particulares de cada turno. Por otro lado, se dificulta poder darles continuidad, ya que estas estrategias no se comunican a los turnos siguientes. En este sentido, existen desafíos para la conformación de estrategias colectivas y sostenidas.

Desafíos para la construcción de acuerdos

Uno de los principales desafíos para la construcción de acuerdos es la falta de comunicación. La misma es entendida como un proceso que “(...) comienza con la transmisión de una idea pero para que este proceso sea efectivo se requiere de una adecuada comprensión por parte del receptor del significado del mensaje y que exista, desde luego, una retroalimentación (...)” (Luís Álvaro Moreno Espinoza, 2009, p.10). En este sentido, para que se efectivice la comunicación entre los educadores sociales, se tienen que generar un proceso de transmisión de información que garantice la comprensión y retroalimentación.

Algunos de los desafíos de la comunicación se dan en los procesos de cambio de turnos, donde, por ejemplo, las decisiones que se toman en el turno de la mañana no se comunican al turno siguiente. Esto se debe a que hay cuestiones que no se dejan por escrito en el “Parte”, y, por lo tanto, no quedan registradas. También la falta de su lectura obstaculiza la continuidad de estrategias (R.C, 2022).

Otro de los desafíos ni es parte de una estrategia institucionalizada, se asocia al movimiento que estos implican. Dado que los jóvenes y los niños demandan atención inmediata a quienes ingresan al turno, esto imposibilita una conversación reservada entre los educadores. Aun así, existe iniciativa por parte de los educadores de sostener un diálogo en los cambios de turno, pero se reconoce que no es algo que tenga una estructura formal, ni es parte de una estrategia institucionalizada.

Los desafíos para formalizar estrategias, para garantizar la comunicación, refieren a la escasez de tiempo. Teniendo en cuenta que, para establecer esta comunicación en los cambios de turno, implica un tiempo extra en la organización (sin remuneración). Algunos educadores llevan adelante las prácticas de intercambio y devolución entre turnos, considerándolo como importante para el acompañamiento de las niñas y los jóvenes.

Otro desacuerdo que pone en evidencia los obstáculos en la falta de comunicación tiene que ver con los permisos de día que se le otorga a los jóvenes. Si una joven solicita permiso a un educador social para salir y éste no estará presente en el horario donde se realizará la salida, se generará un conflicto con los responsables de ese turno.

Por consiguiente, se considera válido y necesario que cada turno tenga sus estrategias y acuerdos. Aun así, a través de la estrategia de intervención (en particular la actividad de “diálogos para el cuidado”) se piensa que las estrategias sean compartidas entre los turnos. Estos tendrán mejores resultados, coherentes a los objetivos que se propongan y con cierto carácter de sostenibilidad. Por esto es que se insiste en utilizar los elementos existentes (el “Parte”, los cambios de turnos, grupo de WhatsApp) para que la mayoría de los acuerdos sean co-construidos, compartidos, progresivos y continuos.

Durante la actividad “diálogos para el cuidado” se puso en evidencia los problemas en la comunicación para el trabajo diario entre turnos. Por lo cual se abrió un debate para pensar y establecer estrategias alternativas, buscando contrarrestar estas cuestiones que dificultan la comunicación.

Se reconoce la necesidad de espacios de construcción y deconstrucción de estrategias ya que se naturalizan modalidades de intervenir y, en este sentido, es importante desandar aquellas que configuran cierto malestar y se alejan de los objetivos de la organización.

Estrategias que se Desempeñan para Garantizar la Comunicación

Una de las herramientas que garantiza la comunicación es el “Parte”, en tanto este se constituye en un libro de registro formal y legítimo. A través de este documento los educadores se comunican con los demás compañeros dándoles a conocer cómo fue la dinámica de ese turno.

Acercas de esta herramienta, existen diferentes interpretaciones en cuanto a su redacción, ya que no todos tienen el conocimiento acerca de la modalidad de escritura del mismo y en muchos casos se delega diariamente esta tarea a “(...) quienes sí saben” (E1, 2022).

Así mismo, se reconoce la importancia de que todos los educadores participen en su escritura. Se destaca que es a través de este instrumento que se pueden describir no solo las tareas que se llevaron adelante, sino también situaciones que vivenciaron, para evitar que se pierdan detalles, situaciones y lecturas acerca de las mismas, que son importantes para el acompañamiento diario y en equipo.

El hecho de que todos escriban el parte implica que el relato contenga sus vivencias y perspectivas con respecto a las situaciones sobre la cotidianidad de los niños y los jóvenes. Lo que posibilita a quien lee una mirada más holística y completa de la situación particular del turno.

En palabras de ellos, se plantea que es necesario “(...) *no monopolizar la escritura del parte, porque a todas nos pasan cosas diferentes (...)*” (E1, 2022). Ya que quienes no utilizan el “Parte” se ven obstaculizados a expresar y comunicar el trabajo realizado, lo que muchas veces les interrumpe o imposibilita la comunicación con otros compañeros o el Equipo Técnico y de Gestión. Esto imposibilita el desarrollo de estrategias que contemplen la integralidad de las intervenciones colectivas.

Además, la escritura en el parte se presenta como garantía (como aval o resguardo) de su trabajo, sus voces y relatos, ya que se constituye en un documento formal que legitima y justifica el acontecer diario de los niños y los jóvenes.

Estos desafíos en cuanto al registro y accesibilidad del “Parte” se tornan obstaculizadores de la comunicación. En este sentido, los educadores sociales también reconocen que la comunicación verbal acerca de lo transcurrido es un elemento fundamental para garantizar la comunicación.

Establecer comunicaciones de manera verbal en los cambios de turno, se constituye en una iniciativa propia del grupo de educadores que se aplica de manera irregular. Dado que el personal de educadores sociales se va renovando constantemente y que, como se dijo anteriormente, no es una estrategia formalizada, ya que les demanda tiempos extra laborales. (R.C, 2022).

A partir de la intervención, se destaca la importancia de reforzar todas las vías de comunicación, que incluyen el diálogo entre educadores, la conversación en los cambios de turno y la utilización del grupo de WhatsApp.

Estas comunicaciones permiten unificar criterios para su intervención con los niños y los jóvenes, ya que la omisión y/o los diferentes discursos generan confusión en los mismos, con respecto a las decisiones que giran en torno a ellos.

Se reconoce que los momentos de “entrega el turno”, son un recurso para acompañar las situaciones complejas que esté atravesando le joven o le niño, ya que permite registrar sus emociones y comunicar lo que resulte necesario a le compañere que continúa con el turno siguiente. En la búsqueda de realizar un acompañamiento en el proceso de ese niño o joven, en sus situaciones personales y únicas.

En este sentido, en referencia a la comunicación, existen ciertos desafíos para la institucionalización de las estrategias. Retomando a Peter Berger y Thomas Luckman (1968) los procesos de institucionalización implican que las experiencias sean compartidas y accesibles para todes y que se construyan en el curso de una historia compartida. Por ello, es necesario en la práctica cotidiana del CCR, que se generen procesos mediante diálogos e intercambios con el objetivo de legitimar ciertas estrategias construidas por les educadores sociales, en pos de que estas puedan adoptar el carácter de prácticas instituidas.

La importancia del trabajo colectivo

¿Por qué se considera, entonces, que el trabajo de les educadores es ineludiblemente colectivo? Porque la descripción de este trabajo da cuenta de que el parte recopila la lectura y escritura de todes; las decisiones que más se adecuan a las necesidades de les niños y jóvenes son las que se toman en conjunto, teniendo en cuenta la perspectiva y lectura de varies educadores; las prácticas que implican cuidado se distribuyen y organizan.

En torno a este trabajo colectivo, resulta importante reconocer las diferencias en las formas de intervenir. Estas se constituyen en un desafío, ya que en ocasiones las estrategias individuales se presentan como un obstáculo para llevar a cabo el trabajo, en tanto conjunto de actividad y conjunto de personas ejecutando estas mismas actividades.

La consecuencia de estas tensiones impacta en dos sentidos: por un lado, en las actividades que influyen de manera directa en les niños y les jóvenes, porque son decisiones que se toman sobre ellos. Y, por otro lado, en las emociones y subjetividades del grupo de educadores sociales por los malentendidos y los conflictos que se dan al interior del grupo.

Es por esto que se propone pensar estrategias de trabajo construidas y horizontales, para equilibrar y/o compartir desafíos en torno a las prácticas de cuidado en la organización.

Una vez reconocidos estos desafíos entre el equipo de educadores, el interrogante gira en torno a qué y cómo hacer para gestionar los malestares y conflictos. De allí que, a través de la actividad de “diálogos para el cuidado”, se abordan estos factores que obstaculizan el trabajo diario, como modalidad para efectivizar la comunicación.

Este espacio se dispuso de manera horizontal, para reconocer que el hecho de nombrar y poner en palabras con lo otro los desafíos y sentires, ayuda a comprender los malestares propios del trabajo de cuidado.

La participación en estos espacios posibilita pensar en una estrategia de *supervisión/co-visión*, a través de la cual conformar diálogos entre los trabajadores y profesionales de la organización, para la atención y autocuidado. La *supervisión/co-visión* como espacio de renovación durante la práctica se caracteriza por ser un ámbito que promueve la reflexión, en donde se exponen dudas, soluciones, conflictos y desafíos (Carmina Puig Cruells, 2015).

Abordar los desafíos y dialogar, implica anticiparse a posibles conflictos y diferencias entre los educadores sociales y, al mismo tiempo, abordar las emociones. Es validar y reconocer que las dificultades y diferencias entre pares no tienen que ver con una cuestión individual, sino que devienen de situaciones contextuales que deben abordarse de manera colectiva.

En este sentido, la *supervisión/co-visión* como estrategia de cuidado colectiva, desde los aportes de Font, Ayelén y Nicolini Celeste (2020), implica comprender que:

(...) El equipo es nuestro primer pilar profesional/personal, donde nos dejamos afectar, dejamos que duela, donde nos permitimos llorar. La otra funciona como red, como espejo, como parte de un colectivo, donde el cansancio, la frustración, el enojo y la tristeza encuentran nido. Nido en el cual se gestan nuevos escenarios posibles para hacer frente a la precariedad en todas sus formas. (Font Ayelén y Nicolini Celeste, 2020, p.10)

Es decir que, la capacidad de escucha y registro de lo otro y sus emociones se presentan como herramientas de gran valor entre compañeres para fortalecer la comunicación, revisión, entendimiento y apoyo.

En este sentido, una educadora plantea: “(...)nosotras necesitamos un espacio para poder procesar nuestro trabajo y nuestros dolores, poder hablar de eso que nos duele de las chicas, que nos afecta” (E16, 2022).

Estos espacios son imprescindibles para trabajar de manera colectiva, en tanto posibilitan reconocer que lo que le sucede a una compañere impacta de manera indirecta en les demás educadores. Implica reconocer que el trabajo que se hace en equipo es un trabajo

colectivo, en el que no solo se necesita de una otra, sino que, también se necesita que éste se considere como parte de un equipo.

4.3 Obstáculos y desafíos del Estado en torno al trabajo de cuidados en CCR

A continuación se analiza el rol del Estado como principal responsable de garantizar los derechos de los niños y los jóvenes, partiendo de lo desarrollado en el capítulo uno.

En el proceso de tesis, se identifica que el Estado a través de los CCR realiza intervenciones para garantizar el cuidado de los niños y los jóvenes “sin cuidados parentales”. En este sentido, el Estado, a partir de las políticas sociales, “expresan la medida en que una sociedad se acerca o se aleja del reconocimiento de las necesidades de todos sus miembros y su capacidad de protección de los mismos” (Claudia Danani, 2009, p.36).

Las políticas que desarrolla el Estado para el reconocimiento de los derechos, desde la Ley de Protección Integral, no implican solamente la creación de leyes que protejan los derechos humanos, sino también la formación de los trabajadores del Estado para que puedan aplicarlas de manera efectiva. Es importante destacar que el reconocimiento de los derechos no es una cuestión meramente formal, sino que implica un compromiso real y efectivo con la igualdad y la justicia social. En este sentido, la formación de los trabajadores del Estado es clave para garantizar que las leyes sean aplicadas de manera justa y equitativa, sin discriminación ni exclusión.

Frente a la diversidad de las estrategias existentes en las prácticas de cuidado del CCR, se deben generar estrategias para atender aquellas prácticas que respondan a los objetivos institucionales de la ley de Protección Integral. Por ello, se torna necesario la capacitación y incorporación de las actualizaciones que implican la Ley, en tanto que, regulan el trabajo con los niños y los jóvenes. Asumiendo que “la capacidad de añadir otros conocimientos permite al sujeto ubicarse en el tiempo y en el espacio” (Rozas, Margarita, 2017, p.2). Por ello, es necesario incorporar conocimientos que permitan generar interrogantes acerca de las prácticas instituidas ligadas a la Ley de Patronato.

En este sentido, para el efectivo ejercicio de garantía y restitución de derechos de los niños y los jóvenes, deben generarse espacios de formación que posibilitan conocer e incorporar las lecturas del Paradigma de Protección que implican cierta forma de intervenir. En tanto procesos de formación de equipos, que puedan incorporar códigos discursivos reconocibles y compartidos. En lo que refiere a estos procesos de formación:

(...) Todavía falta un gran trabajo respecto de la capacitación de los directores, equipos técnicos y operadores de los dispositivos de cuidado, para revisar críticamente sus prácticas a la luz del trabajo cotidiano con los NNyA para fortalecer su autonomía de forma progresiva”. (Andrés Segade, 2018, p.29)

En este sentido, en la ampliación de herramientas para el desempeño de las intervenciones existe una ausencia de contenidos en cuanto al marco normativo de la Ley 26.743 de Identidad de Género, relativos al reconocimiento de la identidad de género autopercebida, en relación a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente.

En el CCR se generan, a través de prácticas concretas, procesos de "normalización" de cuerpos feminizados. En su mayoría las jóvenes y niñas se autoperciben con el sexo femenino y desde los sistemas de estereotipos binarios que se les asignan a estos sexos. En este sentido, los agentes ejercen la reproducción de "educar" y transmitir "lo esperable" para ese sexo. Aquí se activan protocolos normalizadores que, si bien no son médicos, intervienen en los cuerpos de las jóvenes y niñas desde la vestimenta hasta la alimentación (Judith Butler, 2002)

En este sentido, la existencia de leyes no es suficiente si no van acompañadas de recursos adecuados para su aplicación. Es responsabilidad del Estado garantizar que los recursos necesarios estén disponibles para hacer cumplir las leyes y proteger los derechos humanos. De lo contrario, las leyes se convierten en meras declaraciones retóricas sin impacto real en la vida de las personas.

Así mismo, las leyes posibilitan procesos de exigibilidad, en los que los sujetos se constituyen en titulares de derechos, ya que habilitan mecanismos para exigir que el Estado cumpla sus responsabilidades. (Christian Curtis y Victor Abramovich, 2001).

Estado como reproductor prácticas feminizadas

Desde una lectura feminista resulta importante reconocer que no es mera coincidencia que el CCR, siendo una institución del Estado que garantiza prácticas de cuidado, éste conformado en un porcentaje del casi ciento por ciento por personas que se autoperciben como mujeres cis-hetero. Es decir, persiste una idea de que las mujeres por el simple hecho de autoperibirse mujeres cis-hetero, llevan incorporadas, en su habitus y trayectoria de vida,

todas aquellas herramientas necesarias para llevar adelante prácticas de cuidado (Pierre Bourdieu, 1997).

En el marco de la ley 26.743 de Identidad de Género se considera de suma importancia poder profundizar en aspectos que giran en torno a la identidad de género y cómo la heterosexualidad reproductiva organiza binariamente los cuerpos. Por ende, asigna expresiones y prácticas específicas a, únicamente, dos sexos: femenino y masculino en los diferentes espacios sociales (Elsa Dorlin, 2009).

Es importante reconocer que, a lo largo de las entrevistas realizadas, se identificó que existe un porcentaje de educadores que se corre de este binarismo hombre-mujer, para autoperibirse dentro del colectivo LGBTQ+ o disidente. Entendidos como aquellas identidades que se encuentran por fuera de la heteronorma, por no reproducir los binarismos preestablecidos bajo un determinado régimen político, social y económico impuesto históricamente por un sistema patriarcal (R.C, 2022).

Si bien estos educadores sociales existen y habitan el CCR llevando adelante sus tareas, sus identidades no son reconocidas por sus pares ni por la institución. Es decir que, sus pronombres¹⁰ no son respetados, su expresión de género es cuestionada y la perspectiva de género desde la cual realizan sus intervenciones son invisibilizadas, ya que sus identidades se reducen al conjunto de mujeres cis-hetero (R.C, 2022).

Los educadores sociales del CCR vivencian y van construyendo, deconstruyendo y trans-formando su corporalidad, así como su identidad. Desean, actúan y se expresan a partir de lo que el mismo contexto les habilita o restringe a ser.

A partir de ello, es necesario promover una conciencia crítica acerca de las prácticas cotidianas de los sujetos, en pos de que dichas reflexiones den lugar a la construcción de nuevos consensos que sienten las bases de una cultura que arraigue las nociones de libertad de expresión y elección de identidad de género, según corresponda a la autopercepción de cada sujeto.

Si se llegara a ello, se podría mirar a la cultura como un eje transversal que habita las instituciones y llevar adelante prácticas instituyentes que pretendan correrse del agotamiento de un cis-tema binario, que, de hecho, en la actualidad queda escaso para dar respuesta a los emergentes deseos e interrogantes históricos y de las nuevas generaciones.

En síntesis, la formación de los trabajadores del Estado y la asignación de recursos adecuados son esenciales para garantizar el reconocimiento efectivo de los derechos

¹⁰ Los pronombres responden al género autopercebido de las personas, entre ellos se utilizan el, para referirse a identidades masculinas, la para identidades femeninas y elle para identidades no binarias.

humanos. El derecho a ser reconocidos y nombrados, el derecho a ser libres y visibles, el derecho a poder habitar los diferentes espacios sociales libres de violencia, discriminación y derecho a la elección libre e igualitaria de los trabajos sin asignación sexual.

Para ello, es necesario que el Estado identifique las demandas y necesidades de la población y realice intervenciones que generen satisfactores. Sin embargo, es importante reconocer que el Estado también tiene un papel fundamental en la construcción y reproducción de las lógicas binarias y patriarcales, ya que incide en las maneras de ver y abordar las problemáticas sociales. Estas se manifiestan en el resultado de políticas sociales específicas que implementa el Estado (Claudia Danani, 2009).

En este sentido, se identifica que el Estado, en tanto productor y ejecutor de las políticas sociales, también ha ocupado históricamente un rol central en la división sexual del trabajo, en tanto que a las mujeres se les ha asignado y asumido un rol determinado dentro de la sociedad. Este rol les impone la responsabilidad del cuidado y el afecto en pos del mantenimiento y reproducción de los miembros del grupo familiar. Son quienes a nivel comunitario llevan adelante el encuentro y la organización frente al malestar, las crisis económicas y el conflicto para dar respuesta a las diferentes necesidades (Silvia Federici, 2018).

Frente a ello, se reconoce que históricamente las mujeres que se incorporaron al mercado laboral, hasta el día de hoy, acceden a trabajos que, en muchas ocasiones, reproducen la asignación de prácticas de cuidado. Es decir, se integran a espacios donde el desarrollo de sus tareas gira en torno al sostenimiento y garantía de la reproducción de vida de otros sujetos.

El Estado a través de las políticas sociales garantiza cuidados; en particular a través del CCR, los educadores se constituyen en el conjunto de agentes individuales y/o colectivos que asumen las responsabilidades del cuidado desde la función pública (Silvia Gattino et al., 2011). Es a través de los educadores que se llevan adelante prácticas de cuidado destinadas a conservar o recuperar el pleno ejercicio de derechos vulnerados de los niños y los jóvenes.

En este sentido

“(…) El Estado como sujeto de acción interviene con responsabilidades indelegables que lo constituyen en el principal promotor de esos derechos y como regulador de las diversas instancias por medio de las cuales son puestos

en práctica, articulando incluso la participación (y sus responsabilidades) de otros actores”. (Silvia Gattino, et al., 2011, p.47)

En este marco, los educadores sociales se constituyen en actores principales del ejercicio de estas políticas y derechos.

Las prácticas de cuidado en torno a la promoción, protección y restitución de derechos de los niños y los jóvenes atraviesa desafíos pendientes en materia de políticas e intervenciones del Estado. En este sentido, los desafíos particulares del CCR, en tanto dificultades institucionales en las prácticas de cuidado, se asocia con la ausencia de estrategias formales y acompañamiento a los agentes que llevan adelante la política. Por lo tanto, atender las problemáticas de los niños y los jóvenes que se encuentran en procesos de restitución de derechos, implica abordajes institucionales que se enmarquen en políticas de cuidados.

Entender que es una organización que restituye derechos, implica el desarrollo de intervenciones complejas, en el sentido de que deben garantizar derechos, pero reconociendo aquellas situaciones de necesidades y problemáticas que afectan su concreción.

Capítulo 5: Reflexiones finales en torno a el trabajo de cuidados como ejercicio de justicia social

En este capítulo se da cuenta de la importancia de la intervención social y fundada del Trabajo Social en el CCR “Madres Adolescentes”. A su vez, se abordan las lecturas y aportes de la disciplina en torno al acompañamiento en la construcción de estrategias para la práctica de cuidados de les educadores sociales.

5.1 Aportes del Trabajo Social a la intervención del Estado en un CCR

Este apartado se centra en la importancia de la disciplina del Trabajo Social en instituciones del Estado.

Una característica de la intervención del Trabajo Social es que siempre se construye en relación con un otro. Durante el proceso de tesis se propuso la construcción de saberes, a partir de la recopilación e intercambio de experiencias y conocimientos con otros.

Esta construcción se posiciona desde un enfoque del reconocimiento, en donde se generan estrategias que implican, por un lado, reivindicar las voces de les sujetos en sus definiciones y lecturas, en cuanto a la cuestión social que se expresan de una forma particular en la organización. Y, por otro lado, la posibilidad de retomar estos saberes y experiencias y traerlos a espacios académicos.

Esta intervención se fundamentó desde el enfoque de la epistemología plebeya, la cual guió la intervención. Durante el proceso de inserción se consideró fundamental acompañar los procesos organizacionales para generar intervenciones situadas. Lo que posibilite, en palabras de Eugenia M. Hermida (2017) “(...) observar hasta qué punto somos habitados por una palabra ajena que nos coloniza y nos impide aprehender la vida, o por el contrario, hasta qué punto habilitamos la creación de palabras propias que se nutran de nuestra situacionalidad” (p.129).

En este sentido, se generó estrategias para recuperar y visibilizar los saberes de les educadores, lo que permitió crear categorías propias y definiciones que nutran su situacionalidad, que aporten y den valor a su trabajo, estrategias y experiencias.

Otro proceso que configuró la intervención, se vincula a generar una estrategia que promueva una mirada global acerca de la organización, en donde las acciones no se detengan únicamente en abordar los problemas urgentes. A través de la identificación de cuestiones cotidianas que obstaculizan el alcance de los objetivos de la organización y ejecutar acciones desde les sujetos.

A partir de esto, se planteó un posicionamiento desde un lugar de acompañamiento, mediante el cual se buscó reconocer las prácticas en el trabajo de cuidado. Para evitar imponer miradas e intervenir desde un enfoque que se aleje de un etnocentrismo académico, a partir de la horizontalidad, en el intercambio de saberes.

En este sentido, se comprende a este enfoque inmerso en las implicancias éticas de la profesión, ya que la intervención no es neutral, y debemos esforzarnos para una mayor objetividad. No hay que dejar de lado la existencia de las relaciones de poder que implica una intervención, y que se presentan de diferentes maneras. En este sentido, en palabras de Nora Aquin (s/f), la intervención social debe reconocer a los sujetos como actores conscientes, con capacidad de toma de decisiones y de transformación de su entorno y de ellos mismos. Debemos comprender a la intervención social como un proceso de construcción y no imponer nuestros saberes como únicos válidos.

A través del proceso de intervención se reconoció prácticas instituidas que, muchas veces dificultan el ejercicio de cuidado en la institución. A su vez, esto posibilitó construir estrategias para reivindicar aquellas prácticas instituyentes que los educadores sociales ya reconocen como necesarias. En este sentido, se promueve el ejercicio de poner en palabras los desafíos para llevar adelante la Ley de Protección Integral. Y, al mismo tiempo, colectivizar las prácticas instituyentes que permiten la generación de acuerdos para el logro de los objetivos institucionales.

La intervención de la disciplina en las instituciones es fundamental, en tanto busca generar estrategias para institucionalizar dispositivos democráticos que posibiliten la transformación, mejora y flexibilidad de la convivencia sobre la complejidad de las tramas institucionales. Esto permite poner en juego las posiciones y posicionamientos de los sujetos en el juego dialéctico entre lo instituido e instituyente (Gabriela Rotondi, 2008).

Desde el lugar de tesistas, se reconoce la fortaleza de generar aportes críticos no solo desde la disciplina del Trabajo Social, sino que también la distancia, y el no estar inmersos en la dinámica de la organización, posibilita tener otras miradas que no estén atravesadas por el juego de posiciones, los conflictos y los atravesamientos que constituyen la cultura organizacional.

Es importante reconocer que los CCR son organizaciones que se encuentran inmersas en una institucionalidad con una gran complejidad de demandas y problemáticas. En este sentido, resulta significativo recuperar que muchos de los desafíos que atraviesan a los educadores devienen de este contexto institucional.

Frente a esta realidad se debe reconocer que, para abordar la complejidad de las problemáticas, la mirada de la disciplina del Trabajo Social es esencial y así mismo de otras disciplinas que al momento de la tesina no se encontraban interviniendo.

En este sentido, se considera de suma importancia adoptar una perspectiva interdisciplinaria en los estudios e intervenciones. La interdisciplina se convierte en una herramienta esencial para abordar la complejidad y multidimensionalidad de las problemáticas y demandas de las instituciones y la sociedad. Ya que, al promover la cooperación entre diferentes miradas, enfoques y saberes, se pueden generar acciones más completas y comprensibles que superen las limitaciones de la mirada unidimensional. Lo que posibilite construir estrategias que den respuestas concretas, situadas e integrales, en su complejidad a las mismas (Cazzaniga Susana, 2002).

La ausencia de la profesión en la organización implicó un desafío para la intervención de los estudiantes. Así mismo, reconocemos que esta ausencia no es neutral al no contar con los aportes de nuestra profesión en instituciones tan estructurantes como la que aquí nos ocupa. Eugenia M. Hermida (2017) plantea la importancia de que nuestra profesión habite las instituciones del Estado ya que “(...) lxs trabajadorxs sociales somos el enlace por antonomasia entre las instituciones y los sujetos(...)” (p.9). Es notable en la organización, la escasez de espacios de acompañamiento a los sujetos, herramientas revisión crítica en la lectura del contexto y aportes encuadre de derechos (R.C, 2022).

En cuanto a la dificultad que tienen los educadores para realizar las prácticas de cuidado, se reconoce que los mismos tienen que ver con conflictos y desafíos del trabajo en equipo; los aspectos que limitan la construcción o puesta en práctica de estrategias que atiendan las necesidades y problemáticas de los jóvenes y los niños; y las dificultades para acompañar un proyecto institucional que se corresponda con los marcos de intervención estatales.

Estos obstáculos se constituyen en un objeto de intervención de la disciplina, mediante estrategias que se conformen como lentes para desentrañar estos conflictos y desafíos institucionales.

Durante el proceso de intervención social se proveen aportes que comprendan a las prácticas de cuidado como forma de acompañamiento a personas que se encuentran en situaciones de vulneración de derechos frente a procesos de desafiliación. Lo que implica, desde los aportes de Robert Castel (1995), que “(...) un individuo se encuentra disociado de las redes sociales y societales que permiten su protección de los imponderables de la vida” (1995, p.164).

Desde esta lectura es fundamental brindar aportes desde el Trabajo Social, a quienes se constituyen en agentes proveedores de estos procesos de afiliación social. Ya que implican lecturas e intervenciones complejas que requieren de miradas interdisciplinarias, para el abordaje de estrategias de reconstrucción de redes sociales, que posibiliten la accesibilidad y restitución de derechos.

En este sentido, los aportes a la organización devienen no sólo en los procesos de reconocimiento de obstáculos de los sujetos, sino también en las miradas organizacionales que cuestionen los ejercicios que no posibiliten el alcance de los objetivos institucionales.

Es necesario proporcionar lecturas críticas que funcionan como puente entre la situación concreta de los sujetos y la organización.

5.2 Cuidar y ser cuidadas

La intervención se constituye a partir del reconocimiento de la importancia de poder construir estrategias colectivas con los educadores sociales. Acerca de sus prácticas de cuidados en donde, ellos a través de sus cuerpos materializan sus saberes en pos de construir un horizonte que enriquezca los procesos de intervención para la restitución de los derechos vulnerados de los niños y jóvenes.

Los educadores sociales son un eslabón clave dentro del Sistema de Protección Integral. Sus aportes, miradas y prácticas cotidianas en los CCR son fundamentales en la planificación de los mecanismos, estrategias y herramientas para la garantía de la ley de Protección Integral.

Entender el lugar que tienen los educadores en la institución, implica comprender que se deben desarrollar y construir espacios de *supervisión/co-visión* y cuidado, en los que sea posible trabajar acerca de desafíos que se expresan en su trabajo diario y desarrollar de manera colectiva mecanismos para la superación de los mismos.

En este sentido, los educadores sociales reconocen la necesidad de fortalecer sus prácticas a través de espacios de formación y *supervisión/co-visión* que les aporten herramientas para mejorar sus intervenciones con los niños y los jóvenes.

Es importante comprender que el ejercicio de cuidado no es unilateral, sino que todas las personas que cuidan también deben ser cuidadas. En este sentido recuperando los aportes de Juan Carlos Bermejo, en su libro de “El Sanador Herido” (2022), se comprende que estos trabajos implican una relación de ayuda con ese otro, y que esos sentimientos por los que está

atrevesade ese otre a quien se cuida, se presenta como “salpicaduras” sobre las emociones, cuerpos y mentes.

El cuidado tiene un costo para quienes cuidan, ya que son personas que escuchan, acompañan, pero que absorben problemáticas ajenas, tomándolas para sí desde la escucha empática, en donde se ve comprometida la propia subjetividad en relación a ese otre. Situándose en la posición de quienes cuidan, Juan Carlos Bermejo (2022) plantea que:

La imagen del sanador herido sirve para poner en evidencia el proceso interior al que son llamados todos cuando prestan ayuda a quien atraviesa un momento difícil en la vida, marcado por el sufrimiento físico, psíquico o espiritual. Significa, pues, el reconocimiento, la aceptación y la integración de las propias heridas, de la propia vulnerabilidad y condición de finitud. (Bermejo Juan Carlos, 2022, p.10)

Estos aportes permiten reconocer que los atravesamientos pueden traducirse en cansancio laboral y agotamiento, entendiendo que estos factores pueden ser motivo de las resistencias que se van presentando al interior del grupo de los educadores sociales. Esto se expresa, por ejemplo, en la negativa constante de abrirse a nuevas posibilidades y formas de intervención, entre otros obstáculos.

Por esta razón, se pone foco en generar y acompañar o reforzar los espacios de escucha y de comunicación entre los equipos de trabajo, comprendiendo que estos espacios funcionan como lugar de cuidado, de encuentro, de generación de acuerdos, abordaje de las emociones y elaboración de estrategias de trabajo de manera colectiva.

Esto último es importante y constituye un eje clave en la percepción y comprensión de los procesos de cuidado a quienes cuidan. Entendiendo que las estrategias colectivas para el cuidado de una otre posibilitan una redistribución y alivia la demanda. Así mismo, desarrollar espacios de acompañamientos colectivos posibilita quitar la individualidad a problemáticas estructurales. Y, en lo referido a lo emocional, expresar desafíos que se comparten posibilita pensar estrategias diversas, y a su vez ser acompañade por una otre frente a ese desafío.

En este marco, se rescata la importancia de lo colectivo, de la recopilación de todos esos saberes prácticos, académicos y de la vida cotidiana que brindan herramientas para la aprehensión del cuidado.

Reconocer que el bienestar de cada individuo está intrínsecamente ligado al bienestar de los demás crea un ambiente de apoyo y solidaridad. Por esta razón, se considera que, en

las prácticas de cuidados, la salida siempre es colectiva, siempre es junto con un otre. Es decir que, la responsabilidad no recae únicamente en un individuo, sino que se comparte y se aborda de manera conjunta. En este sentido, la mutualidad, la cooperación y la reciprocidad son esenciales para promover un ambiente de trabajo coordinado, garantizado por mecanismos de comunicación y diálogo.

Resulta importante reivindicar el ejercicio feminista en el proceso de cuidar a quienes cuidan, el cual implica el reconocimiento del trabajo histórico que viene siendo asignado a identidades feminizadas. Esta es una asignación desigual que no solo debe ser reparada bajo la promoción del ejercicio igualitario del trabajo de cuidados, sino que, también se deben generar estrategias para atender y cuidar a quienes desarrollan este trabajo bajo condiciones de sobrecarga, y poder brindar estrategias de autocuidado y cooperación.

Es importante reconocer que las desigualdades e injusticias en torno a los trabajos de cuidados se constituyen en una problemática de desvalorización de este trabajo. Como señala Irma Arriagada (2009) uno de los principales desafíos se encuentra en la falta de reconocimiento cultural y económico que se le asigna al papel del cuidado en lo referido a los procesos de reproducción de nuestras comunidades. A su vez, dificulta la posibilidad de garantizar el reconocimiento de estas prácticas como un derecho respaldado por acuerdos y tratados a nivel internacional.

Así mismo, frente al patriarcado capitalista que individualiza y discrimina, el trabajo de cuidados es un ejercicio feminista que se inscribe en la pedagogía del afecto hacia un otre. Desde la práctica de atender, acompañar y cuidar a un otre, diferenciándose del egoísmo y la individualidad que promueve la lógica de la meritocracia, bajo la idea del sálvese quien pueda.

Los desafíos que presenta la organización del CCR en torno a los cuidados, deviene de una reproducción histórica cultural, económica y social que implica este proceso paradójico de que el cuidado es necesario y fundamental y a su vez invisibilizado.

En este sentido, se considera que el Estado cuida a sus agentes cuando les dota de los recursos necesarios para realizar su tarea, capacitándoles, estableciendo régimen de reconocimientos tanto en lo salarial como en los aspectos simbólicos.

Finalmente, queremos compartir algunos interrogantes en torno al trabajo de cuidado de les educadores sociales, los cuales se evidencian como desafíos pendientes: ¿Quién les pregunta a les educadores que implica su trabajo? ¿Cómo lo definen? ¿Cuáles son sus preocupaciones, cuáles son sus demandas? ¿Cómo ellos ven y definen los desafíos diarios de les niñas y les jóvenes de los CCR? ¿Cómo creen ellos que debería acompañarse a les niñas y

les jóvenes? ¿Cuáles son para ellos los principales desafíos de la organización? ¿Cómo creen que se puede mejorar la organización?

Referencias

- Ahmed, Sara (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires Argentina. Caja Negra Editora
- Alfageme Erika, Raquel Cantos y Marta Martínez. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de:
https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/05/enclave_participacion_infantil.pdf
- Anzorena, Claudia. (2008). *La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional en Argentina de finales del siglo XIX*. Reflexiones desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-13.
- Aquin, Nora (2003) *El trabajo social y la identidad profesional*. PROSPECTIVA No. 8
- Aquín, Nora. et. Al (s/f). *Nosotros y los otros: encuentros y desencuentros en el campo del Trabajo Social*. Ponencia presentada en IV Encuentro Internacional de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires.
- Arriagada, Irma. (2009). *La diversidad y desigualdad de las familias latinoamericanas*. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 9-21
- Bakker, Susana Elena; Nardacchione, María Del Carmen y Invernizzi, María Sandra (2018) *¿Una política de cuidado para los descuidados de siempre? Tensiones, conflictos y paradojas en torno de la figura de las “tías” en un hogar convivencial de atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con medidas excepcionales*. Mar del Plata. INFEIES – RM, 7 (7). Debates contemporáneos - Recuperado de:
<http://www.infeies.com.ar>
- Bathyanny, Karina (2009) *Género, cuidados familiares y uso del tiempo*. Informe final de investigación, Montevideo, UNIFEM, INE.

- Beloff, Mary. (2005). *Los adolescentes y el sistema penal. Elementos para una discusión necesaria en la Argentina actual*. Buenos Aires. Revista Universidad de Palermo
Recuperado de:
https://www.palermo.edu/derecho/publicaciones/pdfs/revista_juridica/n6N1-Octubre2005/061Juridica05.pdf
- Bermejo, Juan. Carlos. (2012). *Empatía terapéutica: la compasión del sanador herido*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrortu Buenos Aires. Era. edición.
- Bertona, Lucía; Ramia, Villalpando Agustina y Scarpino Pascual (2017). *La interseccionalidad como apuesta para la construcción de un proyecto profesional decolonial*. Córdoba Argentina. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 1
- Beutel, Graciela, Claudia Bustos y Silvina Garay (2011) *Niñez y juventud: Políticas sociales desde el modelo de la protección integral. Desafíos de nuevos trazos conceptuales*.
Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de Entre Ríos
- Biglia, Bárbara (2014). *Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En Otras formas de (re)conocer Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País Vasco. Capítulo 1pp. 97-110. Recuperado de:
https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Bonilla Valencia, Solange (2020). *Perspectiva interseccional y el sujeto político del feminismo*. Bogotá Colombia. Opinión Pública, 13, 25-35.
- Bourdieu, Pierre. (1988) *Espacio social y poder simbólico*. En: Cosas dichas. Edit. Gedisa.(p.p 127-142)

- Bourdieu, Pierre (1991). *Introduction a la socioanalyse: "Artes de recherche en sciences sociales"*. Vol 90.
- Bourdieu, Pierre (1997). *El Espíritu de familia*. En Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan—sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires. Paidós. Recuperado de: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/824_rol_psico_rha/material/descargas/unidad_2/butler.pdf
- Butler, Judith. y Dávila, RM (2012). *La alianza de los cuerpos y la política de la calle*. Debate Feminista. Universidad Nacional Autónoma de México. Vol 46 , 91-113.
- Cardozo Gisela y Michalewicz Alejandro (2017) *Paradigma de la Protección Niños, Niñas y Adolescentes: en la búsqueda de la plena implementación*. Publicado en: Derecho de Familia, Revista interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia. Número 82
- Castel, Robert (1995) *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona. Edición «Archipiélago» nº 21.
- Cazzaniga, Susana (2002). *Trabajo Social e interdisciplina: la cuestión de los equipos de salud*. Argentina. En Revista Margen. Edición electrónica N° 27
- Cazzaniga, Susana. (2015). *Trabajo social: miradas teóricas, epistemológicas y políticas*. Argentina. Debate Público, 5(9).
- Cazzaniga, Susana (2020). *Acerca del otro (otra, otre) en trabajo social. Concepciones y Problematicaciones*. Nro. 19 - Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social" - Artículos Centrales.
- Casañ Delgado-Iribarren, Maria Del Mar (2017). *El menor-víctima vulnerable: Su protección en el ámbito europeo*. Editorial Universitat Jaume I, Castelló, España.

- Chiara, Magdalena y Di Virgilio, María Mercedes (2009). *Conceptualizando la Gestión Social*. En Chiara, M. y Di Virgilio, Ma. Mercedes (organiz.): “Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas”. Buenos Aires. Prometeo Libros. UNGS
- Cocha, María. Florencia (2020) *Prácticas de cuidado con infancias-adolescencias: poner el cuerpo en contextos turbulentos*. *Con Ciencia Social*, 4(8), 85-101.
- Coppolecchia, Florencia. (2012). *Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de "biopoder" de Foucault*. *Páginas de filosofía*, 13(16), 60-75.
- Courtis, Christian; Abramovich, Víctor (2001). “*Los derechos sociales como derechos exigibles*”, en Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho, (4), 2. (Págs. 7-31).
- Custo, Esther y Fonseca, Cristina (2009). *El Trabajo Social: ¿Cómo mira a los sujetos que demandan su práctica profesional?* En revista Acto Social N° 18. Córdoba.
- Danani, Claudia (2009). *La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización*, en M. Chiara y M. Di Virgilio (organizadoras) *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas*. Buenos Aires. Prometeo Libros. (Págs. 25-51).
- Daroqui, Alcira y Guemureman, Silvia. (1999). *Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica*. *Delito y sociedad*, 13, 35-70.
- De la iglesia, Matilde; Velazquez, Maria Eugenia y Piekarz, Walter (2008). *Devenir de un cambio: del patronato de menores a la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862008000100032&script=sci_artt_ext&tlng=en
- Diaz Bórquez Daniela, Contreras Shats Nicolás y Bozo Carrillo Natalia (2018). *Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

- Dorlin, Elsa (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva visión. Capítulos sugeridos para la lectura: Capítulos 2 (La historicidad del sexo) y 3 (Nuestros cuerpos, nosotros mismos). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1UBX0CoCyj7TC-cpN0BkY8sKrl9-vpmJi/view?usp=sharing>
- Duarte, Claudio. 2012. Sociedades adultocéntricas sobre su origen y reproducción. Última Década N° 36, Cidpa Valparaíso, pp. 99-125.
- Esquivel, Valeria (2009). *Uso del tiempo en la Ciudad de Buenos Aires* . - 1a ed. - Los Polvorines : Univ. Universidad Nacional de General Sarmiento,.
- Faur, Eleonor Carol; Jelin, Elizabeth; *Cuidado, género y bienestar: una perspectiva de la desigualdad social*; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Plan Fénix; Voces en el Fénix; 23; 4-2013; 110-116
- Federici, Silvia (2018). *El Patriarcado del Salario: Críticas feministas al marxismo*. Primera edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Tinta Limón.
- Font, Ayelen y Nicolini, Celeste (2020). *Mujeres, cuerpos y afectividades: intervenir en violencia, crisis y urgencia*. Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social, 4 (7). 349-361. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30768>
- Fraser, Nancy (2020). *Las contradicciones del capital y los cuidados*. La Peste org. Recuperado de: <https://lapeste.org/2020/05/nancy-fraser-las-contradicciones-del-capital-y-los-cuidados/>
- Gadea, Lorena Gianino. (2012). *La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados*. *Avances en psicología*, 20(2), 79-90.

Galeana de la O, Silvia y Tello Peón, Nelia (2010). *Fragilidad y debilidad del discurso en trabajo social: Ausencia de la construcción desde el trabajo social*. Ciudad de México. Trabajo Social UNAM- VI Época Número 1.diciembre 2010.

Garay, Lucia (2006). *La cuestión institucional en la educación y las escuelas*. En: Butelman, I (Compiladora). *Pensando en las instituciones*. Paidós (p.126 -158).

García Moreno José Manuel y Rafael Martínez Martín en “*Ser joven hoy en España. Dificultades para el acceso al mundo de los adultos*” España 2021- Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/99/98>

Gattino, Silvia; Luciana, E, Guevara; Rosana, Isoglio; Graciela, Lanza Castelli; Lungo, Terecita y Marisa, Perticarari. (2011). *¿Qué significa cuidar? Actores, discursos, sentidos y voces en torno a los adolescentes*. Reflexiones de diversos trabajos de campo.

Goffman, Erving (1973) “*Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*”. Amorrortu editores. Recuperado de: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffmaninternados.pdf>

Gracia Fuster, Enrique. (2011) *Apoyo Social e Intervención social y comunitaria*. In book: Valencia España. *Psicología de la intervención comunitaria* (pp.129-171). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/278775932_Apoyo_social_e_intervencion_social_y_comunitaria

Grassi, Estela (2003). *Estado, cuestión social y políticas sociales*. Buenos Aires. En E. Grassi, *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal*. Espacio Editorial. (Págs. 13- 30)

Gregorio Lilian (2016) *El analizador: Herramienta para hacer posible el dispositivo de análisis*. En: *Compartiendo quince años del Programa “La universidad escucha las*

escuelas”. Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional (2001-2016) Facultad de Ciencias Sociales, UNC, 2016

Guber, Rosana (2011). *La Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Primera edición Bs As- Siglo veintiuno editores, 2011. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1hH_JJXV1eg_52sfO4n2rqZubOILXOP83/view

Hermida, M. Eugenia. (2017). *Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal*. Rev II SE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas, 9(9), 127-145. Recuperado de: <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/132>

Hernández Hilario, V y Quiroga, M. (2021). *La co-visión como espacio para acompañar la formación de orientadores*. In IV Congreso Iberoamericano de Orientación (Modalidad virtual, AIdOEL, PROGRESA, UDELAR, 27, 28 y 29 de octubre de 2021).

Hernández Sampieri, Roberto (2014). *Metodología de la Investigación Social: Recolección y análisis de los datos cualitativos*. Cap 14. Editorial Mc Graw Hill Education. Recuperado de: https://ciberinnova.edu.co:10004/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/proyecto-integrador-II/lecturas%20unidad%201/TEMA%203/Capitulo%2014_Sampieri-Recoleccion%20de%20datos%20cualitativos%20394-417.pdf

Hopp, Malena Victoria (2019). *La promoción de cooperativas como política de inclusión por el trabajo en Argentina: Desafíos en el escenario socio-economico y politico actual*”. Recuperado de: <https://www.unrisd.org/en/library/blog-posts/la-promocion-de-cooperativas-como-politica-de-inclusion-por-el-trabajo-en-argentina-desafios-en-el-e>

Korol, Claudia (2010). *Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana. Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Primera Edición en Chile Editorial Quimantú. Recuperado de:

<https://xn--pauelosenrebeldia-gxb.com.ar/wp/wp-content/uploads/2020/05/Claudia-Korol-Feminismos-Territoriales.-Hacia-una-pedagog%C3%ADa-feminista-2019.pdf>

- Mansilla, Helenio Onasis Mur (2014). *Estándares, capitalismo y mercado para la educación. Argonautas*. Revista de Educación y Ciencias Sociales, 4(4), 47-66.
- Mayobre, Purificación y Vázquez, Iria, (2015). *Cuidar cuesta: Un análisis del cuidado desde la perspectiva de género*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 151: 83-100. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.151.83>
- Méndez, Pablo y Barra Enrique (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhe* (Santiago), 17(1), 59-64.
- Moreno Espinoza Luís Álvaro. (2009). *Comunicación efectiva para el logro de una visión compartida*. CULCyT: Cultura científica y tecnológica, 6(32), 5-19.
- Moro, Javier (2018). “Diez años del sistema de promoción y protección de los derechos de la niñez y la adolescencia: un balance desde el Conurbano Bonaerense”, en Revista Perspectivas de Políticas Públicas Vol. 8 N°15 (julio diciembre 2018) ISSN 1853-9254.
- Mosconi, Nicole (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires, Novedades Educativas, FFyL-UBA.
- Oliva, Andrea (2007). *Trabajo Social y Luchas de clases :Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*. Recuperado de: <https://catedralibrets.files.wordpress.com/2017/04/oliva.pdf>
- Pairetti, Cristina (2016). *Sociedad de beneficencia y “maternidad social”. Una lectura desde la perspectiva de género*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Peker, Luciana (2021). *El feminismo latinoamericano es una apuesta al futuro*. Fundación Carolina. Análisis n° 25.
- Picchio, Antonella (1999). *Mujeres y economía: nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas, capítulo III: Visibilidad analítica y política del trabajo de la reproducción social* (pág 201 - 234). España.
- Pignatta, Nora (2017). *Introducción al sistema de Protección integral de Derechos. Colección Desafíos, cuadernillo N°3 spi*.
- Piotti, María Lidia. (2019). *Protagonismo infantil y Trabajo Social*. Mendoza, Argentina: Lengua Viva.
- Ramacciotti, K. I., y Valobra, A. M. (2014). *Feminización y profesionalización de la enfermería, 1940-1955*. In Seminario “Reflexiones sobre la Historia de la Profesionalización y Especialización Sanitaria en América Latina, XIX y XX”(Santiago de Chile, Chile, 27 y 28 de agosto de 2014).
- Repetto, Fabian. (2000). *Gestión pública, actores e institucionalidad: las políticas frente a la pobreza en la politización de la niñez y la adolescencia y el trabajo social*. XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social. los 90 en Desarrollo Económico Vol. 39, N° 156, Buenos Aires.
- Rodriguez, Corina y Manzonetto, Gabriela (2016). *Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina*. Recuperado de: http://www.gemlac.org/attachments/article/399/Organizacion_social_del_cuidado_y_desigualdad_el_d.pdf
- Rodriguez, Milagros Elena (2021) *¿Que es educar desde Paulo Freire ? Alfabetización Política: La educación hoy a la luz de la Praxis*. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-QueEsEducarDesdePauloFreireAlfabetizacionPoliticaL-7993181.pdf

Rotondi, Gabriela (2008) *Trabajo social: ¿Utopías de autonomía profesional?* Sociedade em Debate, Pelotas, Brasil. 14(2): 169-184, jul.-dez.

Rotondi, Gabriela (2013). *Intervención Institucional en Trabajo Social. Pistas para el análisis de la demanda*. En: Compartiendo quince años del Programa “La universidad escucha las escuelas”. Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional (2001-2016) Facultad de Ciencias Sociales, UNC, 2016.

Ros Guasch, Joan Anton (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*, Barcelona, editorial Universidad Autónoma de Barcelona

Rozas, Margarita (1998). *Una perspectiva teorico-metodologica de la intervencion en Trabajo Social*. Editorial Espacio Bs As. Recuperado de: <https://www.fhyce.edu.py/wp-content/uploads/2020/08/Una-perspectiva-teorico-metodologica-de-la-intervencion-en-trabajo-social.pdf>

Rozas, Margarita (2003). *Las distintas tendencias del Trabajo Social en la Argentina de hoy*. El Trabajo Social y las nuevas configuraciones de los social. Buenos Aires: Espacio.

Rozas, Margarita (2017). *Una perspectiva metodológica en la intervención en Trabajo Social: Vida Cotidiana, saber cotidiano, conceptos claves en la intervención profesional*. Recuperado de: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-mar-del-plata/taller-de-practica-introduccion/rozas-pagaza-taller/14114985>

Sabarots, Horacio. y Salazar, Mayra (2017). *Vivir en instituciones tutelares: las historias de Paula, Francisco y Manuel*. en *Crecer Fuera de Casa. La Problemática de Niñas y Niños institucionalizados en la ciudad de Buenos Aires*. Compilador Horacio Sabarots. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Sarmiento, Maria Teresa (2003). *Participación y democracia*. En Valoras UC. Recuperado de:

<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Participacion-y-democracia.pdf>

Segade Andrés (2018). *Reflexión sobre el Sistema de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Deudas y desafíos* - Recuperado de: <https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/Reflexi%C3%B3n-sobre-el-Sistema-de-Protecci%C3%B3n-integral-de-los-derechos-de-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes.-Deudas-y-desaf%C3%ADos..pdf>

Seguier, Michel (1976). *Crítica institucional y creatividad colectiva, una introducción a la autoevaluación*. Méjico. Inodep.

Shabel, Paula Nuri (2016). *Venimos a jugar y a luchar*". *Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales*. Buenos Aires. Revista Lúdicamente, Vol. 5, N°10, Octubre.

Sepulveda Leandro V (2013). *"Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual"* Editorial Última Década, Chile .

Stuchlik, Silvia. (2005). *La nueva ley de infancia. Aportes para su interpretación e implementación. Comité argentino de seguimiento de la aplicación de la convención sobre los derechos del niño*. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.casacidn.org.ar/media_files/download/27_Lanuevaleydeinfancia.pdf.

Ussher Margarita (2021). *Neoliberalismo, patronato y patriarcado: viejos desafíos, nuevas estrategias*. Revista de Políticas Sociales edición N°7. Capítulo 7 (páginas 69-75).

Vásquez, Jorge. Daniel. (2013). *Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (15), 217-234.

Viveros Vigoya, Mara (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Debate feminista, 52, 1-17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

Villalta, Carla (2000). *Disciplinando relaciones familiares: la Sociedad de Beneficencia y las prácticas de "cesión" de niños*. VI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Yuni, Jose Alberto y Urbano, Claudio Ariel (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Editorial Brujas.

Zapiola, María Carolina (2010). *La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica*. En Lionetti, Lucía y Miguez, Daniel Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960). Buenos Aires (Argentina): Prohistoria

Fuentes Primarias

- E16: Educadore con menos de diez años de antigüedad, 19 de octubre de 2022.
- E3: Educadore con más de diez años de antigüedad, 6 de octubre de 2022
- E10: Educadore con menos de diez años de antigüedad, 2022.
- E2: Dos educadores con menos de diez años de antigüedad, 11 de octubre de 2022.
- E1: Educadore con menos de diez años de antigüedad, 13 de octubre de 2022.
- E5: Educadore con menos de diez años de antigüedad, 11 de octubre de 2002.
- E7: Educadore con menos de diez años de antigüedad, 6 de octubre de 2022.
- E8: Educadore con menos de diez años de antigüedad, 8 de octubre de 2022.
- S.C, registro de campo, 2022.

Fuentes secundarias/documentos/leyes

Código Civil y Comercial. Recuperado de:
https://www.dnrpa.gov.ar/concursos_publicos/digesto12-04-2017/T1C4S1.htm#:~:text=Articulo%2025.&text=Menor%20de%20edad%20es%20la,edad%20que%20cumpli%C3%B3%20trece%20a%C3%B1os

Consejo Consultivo SENAF (2020). Recuperado de:
<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/consejoconsultivo>

Documento educadores sociales: residencia Madres Adolescentes (2022).

Córdoba. Recuperado de:

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:bf538ae2-6d99-4155-8edd-66e0f9a17952>

Estándares de Calidad de Centros de Cuidado Residencial que alojan niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales (2018) - SeNAF Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Justicia.

Ley 10.903 de 1919. *Patronato de Menores*. (29 de octubre de 1919). B.O. 7711. Recuperado de:

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/practicas_de_investigacion/775/legislacion/Ley%2010903_patronato.pdf

Ley de identidad de género en Argentina es la Ley N° 26.743, sancionada el 9 de mayo de 2012 y promulgada el 23 de mayo del mismo año. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860>

Ley 9944. Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Córdoba. Régimen. Políticas públicas. Autoridad de aplicación (3 de junio del 2011). Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9944-123456789-0abc-defg-449-9000ovorpyel/actualizacion>

Programa de Acompañamiento para el Egreso 2019-2021. Doncel, Ministerio de Desarrollo Social, Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia. Recuperado de:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/pae_2021.pdf

Protocolo de Procedimiento para la aplicación de Medidas de Protección de Derechos de niñas, niños y adolescentes. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_fin.pdf

Ley 10.636 Abogado de niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2019/07/1_Secc_050719.pdf

Ley 10.636- Boletín oficial de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2019/07/1_Secc_050719.pdf

El Código Civil y Comercial, Capacidad de las personas menores de edad. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/capacidad-de-los-menores-de-edad#:~:text=La%20capacidad%20de%20ejercicio%20no,llama%20capacidad%20o%20autonom%C3%ADa%20progresiva.>

Convención de los Derechos del NNyA. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/convencion-sobre-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes>

Relevamiento Nacional: Situación De niños, niñas y Adolescentes sin cuidados parentales en la república Argentina. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28237.pdf>