

INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN:

Prácticas educativas en centros residenciales de protección de 24 hs para niñas, niños y adolescentes. Aportes de la educación social.

Equipo de investigación:

- Doc. Ed. Soc. Cecilia Aguilar
 - Doc. Ed. Soc. Luciana Goñi
 - Doc. Tutor: Mag. Dalton Rodríguez. Prof. Adj. Dpto. Pedagogía Política y Sociedad.
Inst. De Educación. FHCE – UDELAR
-

1. Introducción

Este proyecto de investigación pretende analizar las prácticas educativas llevadas adelante por las personas que se desempeñan en el cargo de educadores/as, en Centros de atención residencial de 24 horas, con niñas/os y adolescentes. Estos centros (conocidos anteriormente como Hogares) forman parte del conjunto de políticas de protección a la infancia de modalidad residencial donde viven niñas/os y adolescentes que atraviesan situaciones de especial vulnerabilidad, entre las que se encuentra la privación de los cuidados parentales.

Más allá de que desde los marcos institucionales y normativos nacionales e internacionales se insiste en la transitoriedad de la respuesta de internación, la realidad indica que en nuestro país muchas niñas, niños y adolescentes pasan distintos períodos de su vida en estos espacios de convivencia. Es así que el/la educador/a se convierte en la figura adulta de permanencia y referencia de las niñas, niños y adolescentes que viven en centros de atención residencial. Y aunque el cargo presupuestal que ocupan tenga la denominación de “educador/a”, el mayor requisito para ingresar a éste, en términos de formación, ha sido el de bachillerato completo.

Con este trabajo se pretende aportar desde los marcos teóricos de la educación social al análisis de las prácticas educativas, intentando generar insumos que favorezcan la producción de conocimiento en el campo educativo, específicamente el educativo social.

También se aspira a que estos insumos puedan potenciar las prácticas educativas de educadoras/es que trabajan en centros de protección de 24hs lo que redundaría en una mejor atención a las niñas, niños y adolescentes que allí se encuentran.

La investigación Prácticas educativas en centros residenciales de protección de 24 hs. para niñas, niños y adolescentes. Aportes desde la educación social, tiene como **objetivo general** comprender y explicitar los distintos elementos que configuran las prácticas de los/as educadores/as en dispositivos de atención residencial de 24 hs. y se propone para esto los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar las tareas que desarrollan los trabajadores con cargo de educador en el marco de la práctica laboral.
- Conocer la perspectiva de las personas en función de educadores sobre sus prácticas.
- Analizar las formas en que se desarrolla la tarea educativa en los centros de atención residenciales.

Se tomó como muestra para la realización de la investigación, a dos centros de protección de 24hs. de Montevideo de gestión directa, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Se desarrolló una metodología cualitativa que integró dentro de sus técnicas la observación participante, el análisis documental y las entrevistas semi-estructuradas.

Agradecemos desde ya la disposición tanto de las autoridades institucionales, como de los equipos de trabajo de los centros y en especial a las/os educadoras/es y niñas y niños que nos abrieron el espacio para desarrollar nuestra tarea.

2. Antecedentes

A nivel internacional, en lo que respecta al análisis de las prácticas educativas en residenciales, se destaca el trabajo del Equipo Norai (2007) en el que se presentan las "...elaboraciones y reelaboraciones que el equipo pedagógico toma a su cargo para dar a los sujetos "otra" posibilidad que la que les "viene asignada"" como sostiene Violeta Núñez en el prólogo del mismo. Este trabajo presenta la necesidad de la reflexión teórica desde el entendido de que una de las tareas que exige la práctica educativa "...contemplaba la necesidad de aportar puntos de reflexión y de análisis a nuestra práctica educativa" (Equipo Norai, 2007, p. 15).

Por otro lado, el trabajo de Segundo Moyano (2011) referido a las Instituciones de protección a la infancia, realiza un recorrido en torno a estas instituciones y a “...los aspectos más generales referidos al trabajo educativo con las infancias...” (p. 185) preguntándose, entre otras cosas respecto “...¿a qué educación nos referimos en centros de estas características?” (p. 187).

Respecto a investigaciones sobre las prácticas de educadoras/es sociales en residenciales de 24 hs. a nivel nacional, el trabajo final de grado de Enrique (2019), señala la importancia del rol del/a educador/a en los dispositivos residenciales, destacando el lugar de educadores/as en relación al trabajo en proximidad con adolescentes, y la tesis de maestría de Silva Balerio (2014) estudia las representaciones que educadoras/es tienen sobre los sujetos de la educación, preguntándose sobre la influencia que podrían tener a la hora de desarrollar propuestas con los mismos.

Por otro lado, el artículo de Lahore, López y Pereyra (2005) El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en hogares, propone el análisis de las acciones educativas sociales a partir de los discursos de educadoras/es acerca de sus prácticas. En este estudio se hace hincapié en la indagación acerca de “cuáles eran los contenidos transmitidos y la metodología utilizada para la transmisión (...) y sus consecuencias para el establecimiento de la relación educativa” (p. 1), desde “la convicción de que la revaloración crítica de las prácticas educativas es un instrumento clave para la construcción de un saber que contribuya al campo profesional de los educadores” (p. 1-2).

También a nivel nacional, se destaca el artículo de Abal, Estévez, Hoffnung y Ramos (INAU, 2014) Cuando la crianza queda a cargo del Estado, en este texto se presenta la pregunta acerca de las posibilidades y los modos de ejercer funciones parentales en dispositivos institucionales y se analiza a partir de los aportes de educadoras/es del sistema infancia, en el marco de diversas actividades de formación.

3. Marco conceptual

A comienzos del siglo XX se desarrollan en Uruguay reformas a nivel de Estado y del plano jurídico administrativo para la atención a la infancia “abandonada y criminal” o en situación de “riesgo social”

El Soc. Luis Eduardo Morás en “Los hijos del Estado”, ilustra sobre la fundación del modelo de protección-control de niñas/os y adolescentes en ‘dificultad social’. Vincula un

sentimiento de alarma pública relacionada a la 'seguridad', a la lucha contra la delincuencia, con la creación de una serie de mecanismos administrativos de control social-penal a la infancia abandonada y delincuente. Ya en los años 1906 y 1920 Irureta Goyena y Washington Beltrán respectivamente, en sus producciones escritas dejaban ver la dimensión que la temática comenzaba a adquirir en la época (Morás, 1992, p. 27).

Con la promulgación del Código del Niño de 1934 se promovía un modelo de intervención higienista y tutelar que intentaba 'corregir' a la infancia pobre, abandonada y transgresora. Con este fin, en caso de que se considerara que no se podía trabajar con la familia, se procedía a "encapsular al niño o al joven en una institución concebida para su tratamiento reeducativo" (Falca y Piñeyro, 2018, p. 95), siendo "el orfanato el constructo teórico, el espacio físico, el territorio y la institución que encarna la vocación reeducativa y sobre la que se organiza todo el modelo de intervención tutelar" (Falca y Piñeyro, 2018, p.95).

En estos dispositivos, los internados al decir de Goffman (1984), la vida cotidiana se da en forma totalmente reglada, rutinaria, despersonalizada, sin referentes adultos claros, donde no se diferencian espacios de uso común y privados y donde se integra como práctica el imponer "una rutina diaria que es ajena forzando a asumir un papel que no identifica" (Goffman, 1984, p. 35). El rol del/la cuidador/a o instructor/a se desarrolla la mayor parte del tiempo a la interna del Hogar con el objetivo de hacer cumplir las normas pre establecidas.

A mediados del siglo XX se producen experiencias innovadoras como la Escuela Martirené, en 1969, y un poco más adelante la experiencia de Alberto Namer al frente del Hogar Terapéutico Infantil y de Varones. Estas experiencias ubicaban a los sujetos desde una perspectiva diferenciada, y exigían de las/os educadoras/es una postura diferente en relación a la tarea.

El carácter de sujeto que se adquiría al ingresar, la nueva oportunidad en la vida, el proyecto, las asambleas, la participación, la distribución de responsabilidades y tareas, la disciplina colectiva e individual, estudiar y trabajar para vivir y vibrar, "no gemir", "cumplir y después patear", los talleres, la producción, la quinta con sus plantaciones y cosechas, los campamentos, las reuniones y el trabajo en equipo, la institución, las autoridades y la sociedad, son algunos de los conceptos que surgen inmediatamente (Camors, 2012, p. 22).

En 1973, se entiende necesario crear la Escuela de Funcionarios del Consejo del Niño, con la intención de formar a aquella figura que cuidaba y vigilaba a las/os niñas/os. Entonces, el/la 'cuidador/a' debía además, educar. Ser capaz de transformar situaciones de la vida cotidiana en instancias educativas, enriqueciendo el medio en el cual los sujetos debían desarrollarse.

A finales del siglo XX, con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y su ratificación en 1990 por parte de Uruguay, se obliga a los Estados partes a tomar medidas legislativas tendientes a regular la situación de las infancias y adolescencias desde una perspectiva de derechos. La ratificación obliga a realizar cambios a nivel nacional, que implican un posicionamiento desde el paradigma de la protección integral, ubicando a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado respecto a su protección y garantía.

Es así que en el año 2004 se promulga el Código de la Niñez y la Adolescencia, ley 17823. El artículo 12 se presenta como un avance en lo que respecta a los derechos de niñas, niños y adolescentes ya que determina el "derecho del niño al disfrute de sus padres y de su familia" (Pérez Manrique, 2015) y en este sentido, el artículo 123 legisla sobre la progresividad de la implementación de los cuidados familiares alternativos, señalando que para todas las medidas que impliquen separación de la familia, que se deben aplicar los principios de necesidad, excepcionalidad y temporalidad / transitoriedad.

No obstante esto, en el año 2007 el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas realiza una serie de recomendaciones en relación a la regulación del sistema de cuidados alternativos y el egreso de niñas, niños y adolescentes que se encuentran viviendo en hogares y es una de las razones por las que en el año 2011 el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) comienza un proceso de diagnóstico y revisión de modelo y prácticas de atención, con énfasis en las niñas, niños y adolescentes separados de los cuidados parentales. Como parte de este proceso, se propone la implementación de nuevos dispositivos o modalidades de Protección 24 horas. En estos se incluye el Programa Familia Amiga con sus tres modalidades (Ajena, Afinidad y Extensa) como alternativa a la Protección Residencial y la reconversión de los Centros Residenciales a Centros de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar (C.A.F.F.).

Desde aquí y pensando junto con Moyano (2011), podemos destacar que la línea educativa de los centros de protección a las infancias "... contempla los rasgos distintivos de una institución particular, la manera en que construye la cultura institucional (...) de qué forma articula los diferentes elementos del modelo educativo y las significaciones que les

otorga en las prácticas de una institución” (p. 206), y suponer que entonces, el marco institucional, como parte del modelo de educación social (Núñez, 1999; García Molina, 2003) determina de alguna manera las formas del hacer de los educadores de los centros.

Nuestra vida se desarrolla en el marco de las instituciones. Los seres humanos somos seres de lenguaje, por lo cual, podemos señalar que vivimos en un mundo simbólico. Este mundo simbólico, es ordenado y legislado por las instituciones, para cumplir con la función indispensable de vivir juntos. Las instituciones tienen como cometido esencial, provocar la sublimación (tramitar lo pulsional) para así contar con la posibilidad de conformar un colectivo. A través del proceso de socialización, los sujetos se inscriben en el universo simbólico de su época.

Para Lourau (1991) “Una norma universal, o considerada tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen del salario, de la ganancia o del crédito, es designada institución” (p.10). Este es el momento totalmente verdadero, porque es abstracto o ideal y deja de serlo plenamente cuando se encarna en formas materiales, lo que el autor llamará formas sociales particulares. Más aún, el colectivo funciona porque estas normas universales, no se encarnan directamente en los individuos, sino que “pasan por la mediación de formas sociales singulares, de modos de organización más o menos adaptados a una o a varias funciones” (Lourau, 1991, p.10).

En el nivel de las formas sociales particulares, se encuentran los centros seleccionados para esta investigación, y en su forma singular, cada uno de ellos. Esta singularidad, que pudimos ver, sentir y tocar, en las visitas a los centros, determina un entramado organizacional concreto. Cada centro, articulando sus funciones, resolviendo dificultades, estableciendo unos modos de comunicación, habilitando unas participaciones de los sujetos, etc, constituyen un estilo institucional propio y único.

Fernández (1996) nos ayuda afirmando que

Cuando hablamos de *estilo institucional* aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera (p. 41).

Su consolidación produce la naturalización de la vida institucional, que instala la impresión de un 'orden natural' de las cosas. Así se cristalizan ciertas prácticas,

tensiones, y conflictos que se alejan del movimiento institucional, generando un funcionamiento estático.

En el mismo texto, Fernandez toma la definición de Bleger (1964), cuando define la dinámica institucional como "... la capacidad del establecimiento -sus integrantes y sus sistemas- de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones" (Fernández, 1996, p. 54).

La dinámica institucional puede tomar, entonces, características regresivas y/o progresivas de funcionamiento institucional. "La modalidad regresiva estaría determinada por una pérdida de la capacidad institucional de evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de solución" (Fernández, 1996, p. 59). Por su parte, la modalidad progresiva implica el control y discriminación de los aspectos irracionales, junto con la alternativa de cuestionar e intentar modificaciones a lo instituido (Fernandez, 1996). Esta caracterización del funcionamiento institucional brinda contexto cuando nos proponemos mirar y analizar las formas que adquieren las prácticas de los/as educadores/as en los centros de protección.

Por último, existen condiciones que estimulan uno u otro funcionamiento como lo son los contextos de gestión autoritarios o democráticos, que ofrecen mayor o menor oportunidad de intervenir en las decisiones del centro; la capacidad instrumental de las personas para enfrentar la tarea que les toca y el desarrollo personal para participar de todas las dimensiones de la vida institucional; y la existencia de espacios de encuentro que devengan situaciones de formación permanente, donde analizar y reflexionar sobre la práctica.

La tarea que debiera desarrollarse en estos lugares, es de alta complejidad. Se trata de acompañar a los niños y niñas desamparados/as por las instituciones que los acogen, suscitando la construcción de sentidos sobre la experiencia humana a través del lenguaje, enseñando modos de interacción social que habiliten la convivencia, poniendo a disposición una diversidad de dispositivos culturales como ceremonias, discursos y prácticas que definen y posicionan a las nuevas generaciones respecto de los otros (Minnicelli, 2008).

Cabe la pregunta en este sentido sobre qué es lo específico de lo educativo que sucede en los centros residenciales de atención de 24hs, cómo se desarrollan las prácticas con niños, niñas y adolescentes en espacios que fueron pensados y diseñados para unos fines que trascienden lo educativo, pero lo comprenden.

Abal, Estévez, Hoffnung y Ramos (2014) plantean que una de las tareas de los educadores en los centros residenciales refiere a la crianza y los cuidados, y señalan que no solamente resultan imprescindibles para los recién nacidos, sino que "También la

infancia y la adolescencia son oportunas para propiciar reconfiguraciones subjetivas en el marco de las interacciones del sujeto en desarrollo con los otros” (p.187). Para que algo del cuidado ocurra, es necesario el desarrollo de determinadas funciones protectoras “...que rescaten al niño de la indiferenciación inicial y habiliten la emergencia de su singularidad en el marco de la comunidad de pertenencia (ser uno con otros)” (p. 187).

Por otro lado, Antelo (2005) refiere a la falsa antinomia entre enseñanza y asistencia, destacando el lugar de esta última en la tarea educativa. “Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, es estar en algún lugar. El que asiste está presente” (p.2). Esta idea integra a las prácticas la noción del gesto que requieren los cuidados de niñas, niños y adolescentes en los espacios de convivencia.

La enseñanza implica entonces acciones de asistencia y de cuidado, “El sentido que le doy al cuidado en esta ocasión, es el de estar atentos al sujeto que hay en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo qué hay de particular, qué hay de singular en cada uno” (Zelmanovich, s/f, p.3). La intencionalidad en la práctica educativa en los centros residenciales radica en el carácter simbólico con el que cargan los cuidados materiales. “Esa orientación a lo simbólico, que está vehiculizada por la enseñanza...” (Zelmanovich, s/f, p. 4). “Nuestros cuidados son de un orden “simbólico”. Aunque hagamos tareas materiales (...) Y la enseñanza tiene que ver con eso, con una orientación hacia lo simbólico” (Zelmanovich, s/f, p. 4).

Destacar el carácter de los cuidados vinculado a una intencionalidad educativa, lleva a pensar en las particularidades de las prácticas educativas como prácticas sociales específicas que encuentran entre sus elementos constitutivos la presencia de sujetos -educador, y educando-, objetos de conocimiento (contenidos), objetivos mediatos e inmediatos (dirección) y métodos, procesos y técnicas de enseñanza (Freire, 1993). La educación como práctica social ha tomado diferentes formas a lo largo de la historia de la humanidad, pero en esencia, siempre es la misma cosa, la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las recién llegadas para su incorporación a lo social. “La entendemos como co- responsable de la inscripción de cada sujeto en el socius, se trata de una responsabilidad en el trabajo de filiación simbólica sin el cual seríamos siempre cachorros humanos” (Frigerio, 2004, p. 5). “La educación es ante todo un trabajo de filiación, un trabajo político y jurídico que defiende la igualdad como *punto de partida*” (p.5). En el mismo sentido, y sobre la educación social en particular, Núñez señala que

El desafío de la educación en general y de la educación social en particular pasa por filiar, otorgar un nuevo estatuto,

abrir un nuevo lugar a los sujetos de la educación (...) Aquello que nos filia, que nos inscribe simbólicamente como legítimos herederos de lo humano, es la posibilidad de acceder a la apropiación y al usufructo del extenso patrimonio que constituye la cultura (...) trabaja para dar llaves de acceso: he aquí el proceso de filiación de verdadera humanización que realiza la educación (Núñez, 1999, p. 43-44).

Esta acción filiatoria toma en la educación social, la vida cotidiana como marco de actuación preferencial.

La vida cotidiana encuentra una estructura determinada en el espacio y en el tiempo, representando un orden simbólico que otorga sentido a las interacciones subjetivas, comunicadas no solo de modo verbal sino mediante los gestos y las miradas. Espacio y tiempo compartidos en una relación social fundamental de la vida cotidiana: la relación cara a cara “que es el prototipo de la interacción social y en la que derivan todos los demás casos” (Berger y Luckmann, 2001 en Rodríguez, 2003), en donde experimento la conciencia de la presencia del otro, que puede revelarse como un encuentro recíproco con alguien único (Rodríguez, 2003 p. 90).

Las relaciones cara a cara son las relaciones por excelencia de la relación educativa social. Se transforman en educativas a partir de las acciones intencionadas de los educadores para la transmisión de contenidos considerados como valiosos para ser transmitidos. Cuando una situación de la vida cotidiana se ve interrumpida por una acción intencionada del educador, se torna problemática, pudiendo transformarse en un acontecimiento, al decir de Bárcena (2000),

... en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de ‘hacer’ una experiencia como algo que nos ocurre, que ‘se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma’. El acontecimiento es lo ‘grave’, lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después (p.14).

Desde este marco, podemos pensar que los centros residenciales se constituyen espacios privilegiados para el desarrollo de acciones educativas, desde la educación social en particular, teniendo entre sus objetivos la incorporación de los sujetos a espacios sociales cada vez más amplios, a partir de un trabajo intencionado, vinculado con la atención, los cuidados y la enseñanza.

4. Metodología

Para la realización de la investigación se definió seleccionar dos centros de gestión oficial de INAU que atendieran a niños y niñas transitando la infancia, ya que los centros de protección de 24 hs de INAU se definen en: primera infancia, infancia y adolescencia. Además, la idea era que tuvieran alguna diferencia entre ellos, de modo que se nos manifestó que serían un centro de atención de niñas y otro de atención de niños.

La selección de los centros fue realizada por la dirección del Programa Infancia del Programa 24hs. dependiente de la Dirección Departamental de Montevideo de INAU en función de características que se entendían desde allí habilitarían el desarrollo del proceso de investigación.

La metodología empleada fue de tipo cualitativo y se utilizaron varias técnicas de recolección de información. Según Vasilachis (2006) “La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real *in situ*, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente” (p. 26). En este sentido se entendió pertinente la opción metodológica, considerando que el acercamiento a las prácticas educativas en los centros de protección integral de 24 hs. exigía una proximidad tal como para confundirse en el contexto estudiado. No obstante esto, existieron imponderables que se detallarán a continuación que exigieron al equipo ajustar en el transcurrir de la investigación las opciones metodológicas definidas, sobre todo en lo que respecta a las técnicas.

Adherimos al planteo de Vasilachis (2006) referido a las características que supone el proceso de investigación cualitativa, sobre todo en lo que refiere a:

- a) La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, c) la consideración de la investigación como

un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (p. 26).

Esta propuesta metodológica sostiene el acercamiento paulatino al objeto de estudio, atendiendo que “...en los primeros momentos debe prevalecer una «mirada general y amplia», se insiste en la importancia de desplegar una «atención flotante» a partir de la cual pasar a focalizar nuestra observación en sujetos, situaciones y procesos” (Ameigeiras, 2006, p.127).

Apoyadas en esto se define en un primer momento utilizar la técnica de **observación participante** en diferentes turnos de educadores/as, horarios y días de la semana, atendiendo a identificar los momentos más ricos para profundizar la observación e identificando a informantes calificados para la realización de las entrevistas. La observación participante puede definirse “...como una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa, b) durante un período de tiempo relativamente largo, c) en su medio natural, d) estableciendo una interacción personal con sus miembros; y e) para describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones” (Corbetta, 2007, p. 305, como se citó en Batthyány y Cabrera, 2011, p.88).

Este mismo periodo fue acompañado de la **observación documental** con análisis de contenido a partir de la sistematización de la información de diferentes registros valiosos. Se entiende como documentos valiosos tanto los documentos oficiales que pudieran presentarse desde las autoridades institucionales y del centro, como los documentos específicos que signan la cotidianidad y las prácticas del centro (cronogramas, división de turnos, proyectos individuales, división de tareas, cuaderno de parte). Para el análisis documental se tuvieron como dimensiones para la sistematización y el análisis las formas de nombrar a educadoras/es y las tareas específicas que les son asignadas.

Se planificaron y diseñaron 10 **entrevistas semi - estructuradas**, Las primeras 2 de ellas exploratorias, cuyo objetivo se vinculaba al acercamiento al proyecto y a su estructura y organización. De esta manera se pretendía tener un panorama general de educadoras/es por turno, edades, formación y tiempo de ingreso a la institución y al hogar. Se planificaron 2 entrevistas a coordinadoras de los proyectos con la intención de acercarse a las dinámicas generales de los diferentes centros, en relación a las actividades, organización

interna y alguna otra información que pudiera surgir de las mismas referida a las prácticas en el centro. De estas dos entrevistas pudo concretarse una debido a las limitaciones provocadas por la emergencia sanitaria. Además, se realizaron 6 entrevistas a trabajadoras/es con la función de educador/a de ambos proyectos.

La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación, es una forma eficiente de recolección de datos, al tiempo que se presenta lo suficientemente flexible para atender a las necesidades de los sujetos que participan en la misma, pudiendo surgir así nuevas temáticas además de las planificadas. Además, las entrevistas oficiaron también de orientadoras de la observación así como que la observación brindó información para revisar las propuestas de entrevistas.

En la planificación inicial se proyectaba la realización de **dos grupos de discusión focal** cuyo cometido refería a explorar los significados de sus prácticas para las/os educadoras/es a partir de variables que se conformarían de lo que surgiera de la observación, entrevistas y análisis documental. Debido a dificultades para la participación presencial y la necesidad de reorganización constante del cronograma de trabajo, se optó por prescindir de la técnica centrando el análisis y la triangulación en la observación, el análisis documental y las entrevistas.

Se realizó, a partir de estas técnicas, el análisis y la interpretación de los diversos datos obtenidos, intentando un ordenamiento en el marco de la complejidad del contexto estudiado.

Dentro de las dificultades identificadas a las que se hacía referencia, se pueden señalar dos grandes momentos en el desarrollo de la investigación: un primer momento referido a la dinámica institucional que exigió que la definición de los centros y la llegada a los mismos se realizara en un período mayor que el estipulado en el primer cronograma. De la misma manera las licencias de educadoras/es y la dinámica diferencial durante los meses de verano hicieron que la observación se dilatará en el tiempo.

Por otro lado, la emergencia sanitaria por Covid - 19 modificó sustancialmente la dinámica de los centros, cerrándose la participación de personas ajenas a los mismos, así como reduciéndose el número de personal al cuidado de niños/as debido a diferentes razones (licencias, medios horarios, etc.). Estas definiciones exigieron al equipo de investigación en conjunto con el tutor redefinir la estrategia metodológica, modificando la organización del cronograma y abocándonos en ese tiempo a la recopilación y análisis documental, corriendo para meses posteriores las entrevistas

4.1 Sobre la observación documental.

Los documentos seleccionados refieren, por un lado a los producidos por el área de desarrollo programático del Programa de Familias y Cuidados Parentales¹, encargado, entre otras cosas, de la supervisión y constitución de líneas de acción para los centros de protección de 24hs. de todo el país. Se estudió también el último llamado² público y abierto a la población para cubrir cargos de educadoras/es en todo el país realizado en el 2018, se tuvo acceso al perfil del cargo de educador, realizado en el año 2006. Respecto a este último documento, su acceso fue ya avanzado el proceso de análisis, por lo cual, no fue relevado en esta oportunidad. Por último, se solicitaron los proyectos elaborados por los equipos de los centros que participan de la investigación, obteniendo solo uno de ellos³. El otro centro cuenta con un equipo de dirección nuevo que se encuentra abocado a la construcción de dicho documento.

Las categorías relevadas refirieron a:

- Cómo se nombra a las/os educadoras/es.
- Tareas que se indica que hacen o deben hacer.

4.1.1 Cómo se nombra a las/os educadoras/es.

Respecto a esta categoría, los resultados arrojados por los documentos dan cuenta de que las palabras educadores y educadoras se menciona en pocas oportunidades. Los textos refieren mayoritariamente al equipo de adultos de los centros, a cargo de los niños y niñas y se encuentran con mayor frecuencia los siguientes nombres para su referencia:

- Equipo referente
- Equipo que aborda la situación.
- Equipo responsable de la atención.

¹ Los documentos aportados por el Programa de Familias y Cuidados parentales son: *Documento marco del Programa Familias y Cuidados Parentales*. (2016) Sub Dirección General Programática. INAU; *Manual de procedimientos para el sistema de protección integral de 24 hs.* (2019) Sub dirección General Programática. Programa Familias y Cuidados Parentales, INAU; *Protocolo para la conservación y administración de medicamentos vía oral en centros de protección 24 hs del sistema INAU*. (Enero 2019), Sub dirección General Programática. Programa Familias y Cuidados Parentales, INAU; *Protocolo de intervención en conflicto y crisis* (junio 2019) .Sub dirección General Programática. Sistema de Protección Integral de 24 hs. Programa Familias y Cuidados Parentales, INAU;

² Llamado a concurso público y abierto de méritos y prueba de aptitud para proveer hasta 200 (doscientas) funciones contratadas de educador V hogar, serie educación del menor, escalafón D, grado 01, en carácter eventual y por el término de un año con destino al sistema de protección 24 horas, dependiente de la dirección departamental de Montevideo, las que estarán sujetas a la disponibilidad financiera del instituto

³ Proyecto de centro de Centro 2 (2019) -aún vigente-.

- Equipo interviniente.
- Equipo responsable del acompañamiento.
- Equipo del centro.
- Equipo del servicio de atención.
- Equipo actuante.
- Equipo a cargo

Es así que los/as educadores/as, quienes comparten el tiempo vital con los niños y niñas en los centros durante toda su residencia, casi no son nombrado/as en los documentos programáticos institucionales. Su rol se diluye en el colectivo responsable de los niños y niñas.

4.1.2 Tareas que se indica que hacen o deben hacer:

Respecto a las tareas específicas asociadas al rol de los y las educadores/as, se identifica una correspondencia mínima entre la tarea y la persona que ocupa el cargo mencionado. O sea, si bien se nombran acciones a realizar frente a distintas situaciones con los niños y niñas, en escasas oportunidades se designa específicamente a los y las educadores/as para realizarlo. En tal caso, surgen nominaciones como referente socio educativo, cuidadores, operadores, etc. Y se refiere en muy pocas oportunidades a algunas tareas como de “proceso socioeducativo” o “mirada socioeducativa”.

4.2 Sobre las entrevistas:

Como se mencionó anteriormente, se concretó la realización de nueve entrevistas, de las cuales seis fueron realizadas a educadores y educadoras. Las otras tres entrevistas se utilizaron como modo de acercamiento a la estructura y organización de los centros. La instancia de observación participante fue también una fuente de información importante para organizar el trabajo de esta etapa. En función de los objetivos específicos, se confeccionó una pauta de entrevista a la que se puede acceder en el anexo 1.

Los criterios para la elaboración de la muestra fueron, en primer lugar, seleccionar tres personas en cada centro, y luego contempló cuatro variables, a saber:

- El turno de trabajo: En cada centro se entrevistó a una persona de cada uno de los tres turnos (matutino, vespertino y nocturno)
- El género: Proporcionalmente se intentó entrevistar a un varón por centro.
- La antigüedad en el rol: Se seleccionó una educadora de reciente ingreso, una de mediano ingreso y un educador con varios años de antigüedad, en cada centro.

- La formación: Se identificaron dos y tres niveles de formación: ciclo básico completo, bachillerato completo, una educadora social recibida y una estudiante de educación social.

Respecto al análisis de las entrevistas, se construyeron categorías para ordenar el discurso, como las que siguen:

- Agrupamiento de la respuesta a la pregunta: ¿Qué cosas hacés? (ver anexo 2)
- Orden de las acciones a partir de las siguientes dimensiones:
 - Tareas domésticas
 - Tareas orientadas a crear y fortalecer hábitos y disciplinar a los/as niños/as
 - Tareas que incorporan la otredad.
 - Tareas orientadas a la reflexión sobre la práctica
- Para conocer la perspectiva de las personas en función de educadores sobre sus prácticas se ordenaron los datos de la siguiente manera:
 - Se sistematizaron las respuestas a la pregunta: ¿Qué es ser educador? (Anexo 3)
 - Se agruparon las respuestas que aportan a la pregunta sobre ¿Qué piensan de lo que hacen? (Anexo 4)

5. Hallazgos

5.1 Algunas consideraciones sobre los centros donde se realizó la investigación.

Como se señalara previamente, se tomaron como muestra para la realización de la investigación dos centros ubicados en el departamento de Montevideo, que fueron definidos por la Dirección Departamental de Montevideo.

Los centros fueron denominados como 'centro 1' y 'centro 2' y sus características generales serán desarrolladas a continuación de modo de dar un marco general para el desarrollo del análisis a partir de la información recabada.

5.1.1 El "Centro 1"

El equipo de trabajo del centro, al momento de realizar el relevamiento (julio de 2020), estaba integrado por 25 adultas/os para atender a 18 niñas/os en la residencia y 6 en su contexto barrial. Todos ellas/os de entre 6 y 12 años.

La residencia se organiza en turnos de tres por tres ("3 x 3"), lo que significa que hay tres grupos diferentes de 8 horas por día, uno de mañana (de 6 a 14 horas), otro de

tarde (14 a 22 horas) y el tercero, en la noche (de 22 a 6 horas). Estos tres grupos que conforman los turnos, trabajan tres días seguidos y luego descansan los siguientes tres días, de forma rotativa. Cuando estos últimos descansan, ingresan tres grupos integrados por otras personas, que repiten los tres turnos durante tres días. Además, los/as educadores/as están fijas en su horario. O sea, quien trabaja de 6 a 14 horas, lo hace siempre en ese horario, en conjunto con el resto de los integrantes de ese turno. A su vez, las/os coordinadoras/es suelen trabajar de lunes a viernes, como forma de apoyar a los turnos durante la semana, cuando hay más niños en la casa. Esta forma de organización debe sostenerse las 24 horas los 365 días del año.

El equipo de trabajo estaba compuesto por:

- 19 educadores y educadoras
- 1 maestro.
- 3 coordinadoras de turno
- 1 coordinadora general
- 1 director.

Nótese que el centro no cuenta con personal de servicio ni personal de cocina y que las comidas por ejemplo, requieren la elaboración de unos treinta menús, dos veces al día. Otro tanto demanda la limpieza de la casa, baños, cocina, etc. A su vez, el centro no cuenta con trabajador/a social, ni psicólogo/a.

5.1.2 El “Centro 2”

El equipo de trabajo del centro, al momento de realizar el relevamiento (junio de 2020), estaba integrado por 30 adultos/as para atender a 18 niños/as en la residencia, 9 en su contexto barrial, y 2 con salidas no acordadas. Todas ellas de entre 6 y 16 años.

La residencia se organiza en base a los mencionados turnos de “3 x 3”, lo que significa que hay 3 grupos diferentes de 8 horas por día, uno de mañana (de 6 a 14 horas), otro de tarde (14 a 22 horas) y el tercero, en la noche (de 22 a 6 horas). El funcionamiento es idéntico a la del Centro 1.

Este centro realiza la reunión de equipo una vez a la semana por la mañana.

El equipo de trabajo estaba compuesto por:

- 21 educadores y educadoras
- 1 entrenador deportivo
- 1 maestra

- 1 cocinera
- 1 pediatra
- 1 educadora social
- 1 trabajadora social
- 1 coordinadora de turno
- 1 coordinadora general
- 1 directora.

En este caso, el centro cuenta con personal de cocina, pero no posee personal de limpieza. Otro perfil que resulta necesario y no se encuentra conformando el equipo, es el de psicólogo/a.

5.2 Algunos datos relevantes de ambos centros.

Presentamos a continuación apreciaciones cuantitativas en cuanto a datos que entendemos aportan al análisis de las dinámicas de las prácticas educativas de los centros estudiados.

Como se identifica en la tabla 1, el nivel educativo de los/as educadores que se encontraban trabajando en los centros en el momento del relevamiento, se encuentra mayoritariamente en el nivel que va desde ciclo básico completo, a formación terciaria sin terminar (lo que en general da cuenta de personas que se encuentran estudiando). No obstante, de 36 educadores y educadoras (nótese que no hay datos de 4), 26 tienen aprobado el bachillerato y 16 tienen, además, formación terciaria.

Tabla 1. Nivel educativo de las personas que desempeñan el rol de educadores/as

Nivel educativo	primaria	Ciclo básico	bachillerato	Terciario incompleto	Terciario completo	Sin datos	total
Centro 1	0	2	3	7	4	3	19
Centro 2	1	7	7	2	3	1	21
Totales	1	9	10	9	7	4	40

La tabla 2 nos informa sobre los años de trabajo que tienen los/as educadores/as en su rol, lo que nos aporta un idea de la experiencia en el mismo, así como del desgaste producido por los años. Resulta interesante interpretar que la mayoría de los/as

educadores/as, 28, cuentan con menos de 10 años de trabajo en el rol y 13 funcionarios, menos de 5 años.

Tabla 2. Antigüedad de los/as educadores/as en su rol.

Años de trabajo en INAU	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	Sin datos	total
Centro 1	10	5	1	1	0	1	1	0	0	19
Centro 2	3	10	1	0	0	0	4	1	2	21
Totales	13	15	2	1	0	1	5	1	2	40

5.3 Perspectivas en cuanto al rol de educador/a

Dentro de los objetivos específicos planteados para la investigación, se señalaba en primer lugar, la intención de “identificar las tareas que desarrollan las/os trabajadoras/es con cargo de educador/a en el marco de la práctica laboral”. Así se agruparon las respuestas en 4 categorías como se ve en el siguiente cuadro:

Tabla 3 - Respuestas a la pregunta: ¿Qué cosas hacen?

Tareas domésticas	Tareas orientadas a crear y fortalecer hábitos y disciplinar a los niños/as.	Tareas que contemplan de distintas formas la presencia de los niños y niñas (otredad)	Tareas orientadas a la reflexión sobre la práctica
Mantener la casa	Pego dos o tres gritos	Jugar	Cuestionar la práctica
Ordenar	Controlar lo que miran	Jugar a las cartas	Cuestionar
Limpieza	Rezongar	Conversar /charlar/hablar	Participar en reuniones
Comida	Poner en penitencia	Ponemos música para dormir	Planificar
Ropa: Lavar, colgar, planchar y doblar.	Reeducar a nivel básico	Preguntar al niño si sabe ir	Coordinar
Lavar manteles, túnicas y ropa en general	Estar marcando todo el tiempo lo que está mal.	Conversar sobre lo que pasó.	Estudiar
Pelar verdura	Vigilar todos los cuartos	Escuchar	Poner en discusión
Limpiar superficies y pisos	Hacer deberes	Dedicarle una hora a ese <i>gurí</i>	Buscar estrategias de cómo enseñar
Repasar	Enseñar las cosas diarias	Hablar de cualquier cosa	Buscar recursos para que puedan aprender de otra manera
Adelantar la comida en la noche	En la mesa cómo se tiene que sentar	Nos entreveramos	Nos ponemos de acuerdo (los adultos)y hacemos seguimiento
	Levantar	Estar con el niño	Interpelarse
	Hacer bañar	Nos reímos	
	Mandarlos a la escuela	Dar mimos	

	Que coman de determinada manera.	Poner límites	
	Ir al médico	Hacerse respetar	
	Hacer que se tiendan la cama	Ser referente	
		Que pueda elegir	
		Dar herramientas de las que nosotros tenemos	
		Promover los acuerdos	
		Fortalecer a los gurises	
		Promover el ejercicio de los derechos	
		Generar un vínculo fuerte/intimo.	
		Acompañar el crecimiento de los niños	
		Cuidar	
		Estar pendiente del niño	
		Estar atentos a los niños	
		Asambleas con los niños	
		Estar en el cotidiano con los niños	
		Usar la palabra	
		Dar una oportunidad	
		Trabajar la circulación social	
		Buscar el diálogo con el niño	
		Tomar la temperatura	
		Dar la medicación.	
		Cuidarlos durante la noche	
		Acompañarlos cuando se van a acostar	
		Enseñar los valores	
		Hacerlos pensar	
		Hablar para conocerlos	

El segundo objetivo específico pretendía “conocer la perspectiva de las personas en función de educadoras/es sobre sus prácticas”. Desde aquí y a partir de la definición de práctica educativa (Freire, 1993) presentada en el marco teórico, y refiriéndonos también al modelo de educación social (Núñez, 1999, García Molina, 2003), podemos arriesgar que existe una relación entre las perspectivas de los sujetos en relación a las posiciones que ocupan los elementos de la relación educativa y el desarrollo de las prácticas educativas en sí mismas.

Es por esta razón que dentro de las preguntas formuladas en el primer avance de investigación nos interesaba “indagar acerca de cuáles son los sentidos que las/os educadoras/es les dan a las prácticas que desarrollan en los dispositivos de atención residencial de 24 hs.”.

En relación a los documentos analizados, pareciera que, o bien no aparece la figura de educador/a con una orientación específica de su hacer, o cuando se definen los perfiles de educadoras/es, se hace de manera general y poco precisa.

Por otro lado, encontramos lineamientos que atienden a situaciones específicas (medicalización, conflicto) en los que las acciones se encuentran protocolizadas, no dando lugar a la posibilidad de construcción de formas de 'ser educador/a'. En este sentido, recuperamos las palabras de Medel (2018) cuando señala que

... la tendencia a poner un protocolo allí donde aparece un vacío, una duda o una dificultad. Éste se articula como dispositivo para hacer la función de relleno que tapon, obtura las posibilidades de interrogarse, buscar una orientación, hacer un trabajo. Se acabó así la posibilidad de pensar y mucho menos de preguntar, cuando el saber se transforma en esquemas muy normativizados no cabe la posibilidad de preguntar (p. 227).

Si bien se entiende que los protocolos operan también, como garantía especialmente a los más vulnerables, la ausencia de encuadres claros y suficientemente flexibles, lleva a que la construcción del rol del/la educador/a sea principalmente realizada a partir de las construcciones previas que cada sujeto hace desde su vivencia particular.

De las entrevistas surge que cuando el rol se construye desde el saber previo referido a vivencias personales, no mediadas por formaciones específicas en relación a lo educativo, queda definido por lo que la persona en función de educador/a entiende que debe hacer en un hogar:

“... es como la casa de uno, tenés que ir manteniendo el orden, tenés que ir enseñándole a los niños lo que se tienen que hacer, la limpieza, la comida, la ropa, muchas cosas, yo creo que lo uso como lo hago en mi casa, realmente” (E1).

Si bien el rol educativo en centros de protección de 24hs. refiere en gran medida a las tareas de cuidado, existen tareas que podrían vincularse con aquellas acciones dirigidas a mantener la vida de los sujetos, que al no mirarse desde una perspectiva de posibilidad educativa quedan reducidas al mantenimiento del hogar:

“...esta gente nueva viene con el tema de trabajar con el niño y nada más, después lo demás que se caiga todo abajo...”(E1).

“después empezamos a hacer cosas que realmente las hacemos por la casa y por las niñas realmente porque si vamos al reglamento no tendríamos que hacer

nada, porque nosotros tendríamos que cuidar el sueño de las niñas, que estén bien acostadas, que estén tapadas, que duerman tranquilas, pero después tenemos que lavar los manteles, se lava la ropa, se pela la verdura...”(E6).

En este sentido, si bien se entiende que muchas de las tareas realizadas en el hogar, ubicadas dentro de la dimensión tareas domésticas, podrían ser resignificadas desde una mirada educativa, existen condicionantes que se desprenden del marco institucional, referidas a la existencia y gestión de los recursos materiales y humanos, que afectan la posibilidad de desarrollo de las prácticas desde esta perspectiva.

“Nosotros en la mañana, a mí por lo menos me da la sensación, que no tenemos mucha posibilidad (refiriéndose a la posibilidad de desarrollar acciones educativas), nos come la rutina, porque en la mañana se aprontan para ir a estudiar, porque si llegó el pan y la leche, cortar las galletas, la leche y anotar en el cuadernito porque INAU te lo pide, cosa que nosotros decimos, no estamos para esta porque tenemos que estar con las gurisas, pero INAU te lo pide y después cada 15 días viene la inspección” (E5).

Por un lado, las limitantes en relación a la carencia de recursos materiales suficientes y personal específico para la realización de algunas tareas o incluso el ratio educador/a-niña/o, exigen a las/os educadoras/es dedicar tiempo de trabajo para atender a estas cuestiones, que mantienen a la casa funcionando.

La visualización del rol de educador/a como del cuidador de la casa, se identifica con un posicionamiento en relación a mantener el orden y el control:

“cuando veo medio brava la mano yo ya me pongo feo y me pongo bravo, pego dos o tres gritos, me pongo serio, entonces ellas me miran y uso eso como herramienta también para controlar (...) y trabajo medio solo y si no aplico eso...” (E1).

Se visualiza también como parte de la tarea el poder inculcar hábitos y normas. La forma que se identifica para estos objetivos se desarrolla unilateralmente, sin planificación o reflexión, sino que se realiza de manera espontánea, sobre las diferentes situaciones, desde la perspectiva particular de cada educador/a.

“Acompaño, yo para mí es un acompañamiento en el crecimiento de los niños, es acompañar, cuidar, reeducar, creo que tenés que estarlo marcando

todo el tiempo, esto está mal, esto así no, es como una re-educación pero a nivel básico” (E3).

“...a veces lo que estás enseñando son hábitos y eso se le tiene que hacer hábito, entonces eso tiene que ser todos los días, una cosa diaria, comunes, cotidianas, la cosa más simple a veces que coman de determinada manera, que no se digan los disparates que dicen, el respeto” (E3).

“Porque les enseño, ‘la mesa no es para sentarse, la mesa hay que respetarla. Es una tabla, esa tabla hay que respetarla porque en esa tabla vos comés, estudiás, hacés juegos muy bonitos con nosotros, hacés manualidades, por lo tanto hay que respetarla, no hay que poner el culito ahí arriba, no está bueno” (E4).

Se asocia este rol también al ser ‘padre o madre de familia’, lo que se señala en varias oportunidades como se ejemplifica a continuación: “nosotros estamos como para estar con un hijo”(E6), mi tarea “es ser una madre sustituta” (E4), o en relación a las acciones desarrolladas o a las respuestas ante alguna demanda de niños/as “...no lo hacés como psicóloga porque no estás capacitado, pero lo hacés como madre” (E4). “hago de cuenta que soy el papá” (E6).

Nuevamente la posibilidad de construcción del rol del educador/a queda asociada a los conocimientos previos y formaciones individuales de cada educador/a, de la misma manera se percibe que para las exigencias que conlleva el ejercicio de su rol, basta desempeñar adecuadamente las tareas parentales. Esto parecería ser sostenido y reproducido por la dinámica institucional. Las pocas instancias habilitadas para los encuentros de intercambio y reflexión a nivel de equipo, o cuando existen la poca participación de las/os trabajadoras/es en las mismas, dificultan las posibilidades de construcción de criterios comunes a partir de la participación de todas/os las/os involucradas/os en el cuidado de las niñas y niños.

“Si fuéramos más personas yo creo que se podría. Hay una falta histórica de recursos humanos que pesa, independientemente de la visión que pueda tener de cómo se tiene que dar lo educativo, lo del sujeto es indiscutible, el sujeto es sujeto de derecho y tenemos que verlo como único y con todas sus posibilidades, después hay un cómo llevar adelante la práctica y bueno, lo discutimos, el tema es ese, que no tenemos muchas instancias de encuentro y discusión” (E5).

“...ese es un trabajo que lo venimos implementando (referido al intercambio de información acerca de las niñas y niños) y ha dado resultados, ha sido medio molesto porque tenés que pedirle a tus compañeros que estén atentos a eso y que te vayan diciendo que es lo que está pasando o que dejen escrito aparte del parte diario, que te hagan llegar esa información” (E2).

“No es tanto el trabajo con los niños, el trabajo más grande, aunque te parezca mentira son los adultos, ponernos de acuerdo o sea porque hay compañeros que decís ‘mirá, ¿qué te parece hacer esto?’ y no todos acompañan” (E6).

Por otra parte, otra de las cuestiones que se destaca en cuanto al rol desde la perspectiva de las/os educadoras/es refiere a su relación con su lugar como trabajadoras/es, lo que por un lado, si bien encuadra las tareas desde un marco específico, parece producir una distancia de un modelo de trabajador/a, vinculado a las acciones rutinarias o repetitivas, sometidas a un encuadre de trabajo y una relación laboral que torne la acción educativa mera rutina.

“...esto es un trabajo, te pagan para que hagas tu trabajo, pero yo creo que a veces falta un poco de compromiso...” (E2).

“...yo no solo estoy porque me pagan, trato de hacer un poquito más” (E4).

“...dicen ‘la gente nueva no quiere trabajar’ y les digo ‘mirá no sé si no quieren trabajar’, me costó a mí porque yo también lo decía ‘esta gente nueva viene con el tema de trabajar con el niño y nada más. Después lo demás que se caiga todo abajo’” (E1).

“...y sí, para mí también es un trabajo, pero hay días que me voy quebrada y me voy llorando en el ómnibus” (E5).

Un tema que aparece con fuerza es el lugar que le otorgan a la formación permanente. Tanto por la necesidad de espacios de intercambio y formación donde poder reflexionar sobre la práctica educativa/laboral, como a modo de descargo por las dificultades de establecer relaciones entre lo trabajado en los espacios de formación, con la vida cotidiana de los centros o negando el valor de la misma. Aparece con fuerza la idea de que la formación no se corresponde con la tarea que deben realizar en estos centros, lo que tiende a desvalorizar los ámbitos formativos, fortaleciendo el discurso de que se aprende en la práctica con lo que se trae. Al mismo tiempo se destaca el aprendizaje que se realiza a partir de convivir con los/as compañeras/os.

“...yo creo que ahora vas a la escuela de educadores y ha pasado gente acá que dice ‘esto no es lo que me dijeron que había que hacer, esto no me lo enseñaron a mí, esto no’” (E1).

“No nos dan la capacitación para trabajar con 8 de 8 y 6 de 16 y 18, esas cosas las tenemos que aprender acá, nadie nos las enseñó, las tenés que aprender con el tiempo de trabajo, entonces, a veces como que te vas haciendo” (E1).

“...del día a día, porque antiguamente no había una escuela, no había una formación, treinta y pico de años atrás no había. Era la mejor herramienta el ir aprendiendo también de otras personas más preparadas, ni que hablar, ir copiando esos buenos ejemplos...” (E6).

“Yo venía con la idea de la teoría, y acá era un huevo bajar eso, tenés un algo que te oriente, pero no es tal cual lo leíste, no existe eso” (E5).

El cuidado del hogar aparece como primordial para algunas/os de las/os entrevistados,

“capaz que le enseñan a ser más educadores y hacer otras cosas, pero de mantener una casa como un hogar el rol de hacer eso, creo que no lo explican ni enseñan” (E1).

Otra consideración interesante se vincula al estilo institucional, y la posibilidad de participación en las distintas dimensiones de la dinámica institucional. Surge de la información recabada que una conducción participativa, capaz de instalar espacios de construcción colectiva, dinamiza las prácticas institucionales y genera mayor compromiso con la tarea en los/as educadores/as. Del mismo modo, la falsa participación desmotiva y molesta.

“Ahora hubo hace un tiempo que nos pidieron que escribiéramos la parte del cotidiano pero para mí eso no es una participación” (E 5)

“Eso requiere de otro tiempo, de sentarte y hacer la reunión de equipo y no puede ser una reunión mensual en donde el equipo técnico te dice que paso con tal familia y meramente informativo, tiene que haber un intercambio y una construcción” (E5)

“Tenemos reuniones de equipo una vez a la semana, todos los miércoles, casi todos los miércoles está la reunión de 13.30 a 15 se hace ahí al mediodía o sea ahora esta divino” (E2)

La participación en la vida instrumental únicamente. tiene que ver la lógica del protocolo, donde se reifica el rol educativo, colocándolo en el lugar hacer cumplir tareas pre establecidas. Estos estilos de conducción abonan la burocratización de la tarea y la tendencia a homogeneizar a los niños y niñas.

“Antes era otra dirección también y el cuestionar y preguntar no estaban, había que hacer eso, levantar, hacer bañar, mandarlos a la escuela, era un mandato, había que hacerlo así porque era así” (E6)

Por último, se pudo relevar en el discurso aspectos de la concepción de esta infancia que tienen los/as educadores/as. Unos más cercanos al paradigma de la situación irregular y otros posicionados en la protección integral, respetando y promoviendo el ejercicio de los derechos. Unas miradas poco confiadas en el futuro de los niños y otras que pueden conectar con lo enigmático del sujeto y sus potencialidades. Es importante mencionar que esta dimensión de la práctica educativa determina una diferencia fundamental en las formas que toman las prácticas.

También se pudo visualizar en la indagación realizada aspectos reflexivos y preocupación por la mejora de las prácticas.

“Se dialoga mucho, o sea ahora tenemos un director que realmente hace reuniones con los niños todos los lunes.. A mi me encanta porque le da la oportunidad de que ellos se expresen, ¿como pasaron el fin de semana? y también ¿que quieren comer el fin de semana?”(E 2)

“Estos dispositivos reciben gurises que vivieron situaciones jodidas, pero que también vienen de sectores más vulnerables pero que son producto de un sistema, que no se si esto lo pensamos todos entonces hay algo de el querer instalarlos en este sistema para que ellos también puedan vivir como vivimos nosotros.”(E 3)

“...a veces como los adultos mismos estando ahí, trabajando para lograr que los chiquilines puedan salir de estar internados, como a veces los enterramos nosotros ¿como vas a decir que no le da?¿Por qué no puede ir a hacer educación formal? ¿Un ciclo básico?”(E2)

5.4 Las dinámicas de la práctica educativa

Entendemos que las formas que toman las prácticas que desarrollan los/as educadores/as son dinámicas, en función de algunos elementos identificados. En la dimensión institucional, la presencia de recursos materiales y humanos suficientes, la

posibilidad de instalar una gestión y conducción participativa, y el acceso a espacios de formación permanente para los/as educadores/as, constituyen variables decisivas para analizar las prácticas.

Por otro lado, las prácticas se deslizan por el eje de la otredad, en sus dos polos: prácticas que logran contemplar a los niños y niñas, y prácticas que omiten, en sus formas, a los sujetos infantiles.

A partir del análisis de los datos, podemos caracterizar tres diferentes formas que toman las prácticas de los/as educadores/as. Estas se mueven dinámicamente en las tres modalidades, aunque dependiendo de la recurrencia es posible cristalizar en un tipo u otro de los modos identificados.

Entender que las prácticas son dinámicas, implica que algunos de los contenidos presentados en la tabla N° 3 pueden migrar de una modalidad a otra, pudiendo algunas de las tareas estar contenidas por una u otra modalidad. En la columna que refiere a las tareas que implican el reconocimiento de la presencia de los sujetos, entendemos que algunas de las tareas pueden tomar distintos fines según se presenten en la modalidad uno, dos o tres.

Si nos posicionamos, como señalamos en el marco teórico, donde la educación se refiere a inscribir a la infancia en la cultura, habilitando la posibilidad de transformar los hechos biológicos en prácticas sociales, a través del lenguaje, podemos pensar que las tres modalidades que se proponen, refieren a prácticas educativas.

Ingresar a la cultura durante la etapa infantil es un proceso cargado de renuncias y frustración. Tiene que ver con modificar o postergar la satisfacción pulsional, para matricular otras formas de satisfacción relacionadas con otro tipo de recompensas. Entonces, cuando se imponen unas formas de conducta, como sentarse en la mesa, formas de comer, bañarse, no pegar, no gritar, etc, se está ordenando ese mundo pulsional que busca satisfacción inmediata, a través de la incorporación de la ley, se está filiando. Suscitar el aprendizaje de ir domando las pulsiones vitales, para transformarlas en acciones socialmente aceptadas, es posibilitar el proceso de socialización. El mantenimiento de la casa, la creación de hábitos y la imposición de la disciplina, son parte de ese sistema cultural al que los niños y niñas deberán integrarse para ser parte y tomar parte en la cultura de nuestra época.

No obstante, se piensa la práctica educativa con cierta gradualidad, entonces si bien ésta condición es necesaria no implica que sea suficiente. Las formas que toman las prácticas educativas deberían integrar además, unos métodos acordes a los derechos, intereses y necesidades del sujeto infantil, unos contenidos fundamentados y pensados para esos sujetos en ese contextos y unos objetivos y finalidades pensadas previamente.

La educación requiere anticiparse a los eventos y contemplar la singularidad de los niños y niñas.

5.4.1 Modalidad 1 “pragmática”

La modalidad que hemos dado en llamar “pragmática” ubica el rol de educador/a desde la mirada de padre o madre y al/la educando/a como hija/o, quedando la relación y la función subordinada a las experiencias personales de quienes llevan adelante la acción, y pondría en juego todo tipo de intromisiones subjetivas producto de sus historias.

Podemos pensar que la forma de ‘ser’ educador/a refiere al maternaje o paternaje como función protectora y de inscripción en lo social, aunque sin posibilidad de reflexión sobre las potencialidades de la práctica en el contexto particular.

La mirada sobre los sujetos se posiciona desde el paradigma de la situación irregular, una mirada que define prácticas tutelares y culpabilizadoras:

“...y las enfermedades que tienen, yo soy de andar de arriba para abajo, entonces tenía que encontrar a las chiquitas, las tenía que rezongar, tenía que subir a ver a las adolescentes qué estaban mirando, qué estaban haciendo, y las otras son más controlables porque están mirando algún dibujito o algo” (E1).

“Ellas viven en un contexto donde la agresividad, ellas atienden a lo que es mandato, después vienen por beso y abrazo, les doy mimos” (E4).

“Para hacer bien el trabajo de educador hay que tener empatía suficiente como para poner el límite y suficiente amor para darles amor que no lo tienen, eso es mi visión, mi manera de verlo” (E4).

De hecho, podría señalarse que las dificultades o negativas para participar de espacios de capacitación, revisión y formación permanente lleva a que el/la educador/a no pueda más que reproducir su experiencia como hijo/a y su experiencia como padre/madre, al no contar con otros insumos para interpelar su lugar y biografía.

En lo que refiere a la organización de tiempos y espacios, desde esta modalidad se hace énfasis en la incorporación de hábitos y normas, así como el mantenimiento del orden y las normas previa y externamente establecidas.

“Yo creo que estar con el niño e ir enseñándole las cosas diarias de lo que uno tiene que hacer e ir aprendiendo, antes de acostarse lo que tiene que hacer (...) los hábitos, en la mesa como se tiene que sentar, como tiene que comer, esas cosas...” (E1).

El armado y la organización de la vida cotidiana del centro, produce de esta manera efectos de protección y de castigo, sobre todo en relación a la mirada que se tiene de los sujetos:

“...miro por la ventana y todo lleno de libros tirados en el patio, estaban todas en el comedor, mirando películas, felices, entonces fui y les digo: ‘muy bien, si no se levantan ahora mismo a recoger todo lo que está tirado en el patio no va a haber películas, no va a haber pop’ (...) mirá, fue un levante de gurisas, se levantaron todas, no quedó nadie y el patio quedó precioso, pero yo no se los dije así, se los dije con energía y cara de mala” (E4)

5.4.2 Modalidad 2 reconocimiento de la “otredad”

Si bien esta modalidad comparte rasgos con la anterior, marca su punto de diferencia en la medida en que comienza a considerar de manera destacada la presencia de un otro que importa.

Se integra a las tareas de cuidado una valoración de la presencia del otro, por momentos aún desde una mirada tutelar, pero que integra la importancia del reconocimiento de una alteridad con intereses y necesidades singulares.

“...yo digo, ellos se dan cuenta de cómo los tratás y no porque tengan un día malo uno tiene que entrar en esa actitud, porque a mí me han mandado a todos lados y les digo ‘mi amor, yo a ti te respeto, me parece que no me merezco eso’” (E6).

En esta modalidad, las tareas de cuidado pueden tomar una dimensión educativa consciente, es decir, existe una intencionalidad del/la educador/a en las acciones de que los/as sujetos pasen por experiencias que las/os transformen:

“...digo yo que es el trabajo, el fin, no solo cuidarlos hoy que no se maten, que lleguen a cierta edad y entiendan y sepan lo que está bien y lo que está mal, lo que hacer, lo que no y más o menos tengan las herramientas para defenderse y que no repitan, que no entre un Juan o Juana y mañana diez Juanitos” (E3).

Comienza a aparecer una mirada sobre los sujetos no determinista, sino con potencialidades de transformación. Aunque por momentos existe una linealidad que ubica a los sujetos como carentes y disminuidos

“...al hablarles y estar con ellos, las veces que se tensan y eso les hablás, ‘a ver mi amor, qué pasa, por qué nos estamos peleando, así no es, no somos animalitos que nos estamos peleando’ ‘no, que mañana...’ ‘No, mañana nada, tu sos un niño inteligente, ¿cómo vas a andar peleando?...’” (E6).

La organización de la vida cotidiana aún aparece destinada a la adquisición de hábitos y las acciones tienen objetivos moralizantes. Esta modalidad si bien se integra en algunos de sus rasgos a la anterior, puede diferenciarse por momentos según ubique a los sujetos y sus características.

“Entonces, yo siempre trato, a ver, no me detengo en lo que no me aportó por muchas cosas o en los insultos y eso, entonces, en qué lo puedo potenciar, en darle las herramientas, y en eso siento que cumpla esa función de educarlos, formarlos, de no a la agresividad (...) la mejor forma es dejar que las tensiones bajen y al otro día hablar: ‘si el día de mañana formás una familia, que la vas a formar porque tú nos sos tonto, vas a tener una buena compañera, vas a tener tus hijos y tus hijos se pelean, les digo, ¿qué vas a hacer?’ ‘peleense y saquense las ganas o vas a decir no, son mis hijos y voy a buscar la forma...’” (E6).

5.4.3 Modalidad 3 “reflexión”

La tercera de las modalidades identificadas implica la posibilidad de reflexión sobre las tareas, los lugares de los sujetos y las relaciones con los marcos institucionales.

Si bien integra a las dos anteriores, la posibilidad de tomar distancia de la práctica para preguntarse por las razones y los fines, provoca que la intencionalidad educativa aparezca con fuerza a la hora del desarrollo de las prácticas.

“Es que ¿cómo aprenden? En un momento me decía es un poco de sentido común, y después me cuestioné pila de cosas. Me pasó que fui a trabajar y era levantar, bañar, o sea, era así. A las siete se levantan a bañar, y yo decía, ‘pero, ¿por qué se bañan? ¿porque se hacen pichí?’ ‘No, todos se bañan a las siete de la mañana’. Pero yo en mi casa tengo dos hijos y no salgo a bañarlos todos los días a las siete de la mañana, como que me empecé a cuestionar eso...” (E2).

“Yo trato de revisar la práctica, cuando termina el turno pienso mucho en lo que pasó en el día y ‘acá le erré’” (E5).

Entonces, las prácticas adquieren un valor que trasciende la modalidad pragmática de cuidado del día a día y de la organización de las rutinas. A partir de la identificación de características y particularidades de los sujetos, pueden cargarse las mismas tareas de un sentido otro que se proyecta más allá del encuentro concreto y del hábito en sí.

“...entonces nos fuimos a tomar el ómnibus jugando. Llevé una maleta de mi casa y entonces le dije que todo el comestible que tenía que llevar que lo armara, que es lo que le parecía que tenía que llevar para comer estos días que iba con la hermana, igualmente ya estaba todo preparado y él guardó todo (...) Y llenamos la valija ‘¿y ropa?’ ‘no, ropa tengo’. No se olvidó de llevar la computadora, nos fuimos. ‘Yo no sé ir a x, vos tenés que decirme’. El gurí sabía cómo irse, qué ómnibus tomar, cómo salir del hogar, qué ómnibus teníamos que tomar, qué parada, y lo hizo y fuimos conversando de diferentes situaciones que habían pasado en el hogar y que él había tenido problemas y con todo eso yo creo que pude hablar más que otras veces que no había podido hablar en el hogar” (E2).

La posibilidad de reflexión, implica también una mirada sobre los sujetos que entran en relación, una concepción de los sujetos como sujetos de derecho, desde la perspectiva de la protección integral y desde allí la responsabilidad como educadoras/es de generar espacios para que puedan vivir experiencias educativas:

“...yo hoy no le puedo hablar a las niñas ‘tenés que aprenderlo porque mañana te va a pasar’. Pero que ellas puedan, a medida que van creciendo, y la capacidad cognitiva se los va permitiendo, ir haciendo cadena de lo que va aprendiendo y de cómo puede transformar su realidad y la de los otros, es eso una responsabilidad de la puta madre y decís ‘estoy en el debe’...” (E5).

Desde esta modalidad se reconoce la importancia de la planificación, evaluación y trabajo en equipo, tareas que dotarán de dirección y sentido a las acciones cotidianas con niñas y niños en los centros:

“...estoy armando las PAI (propuestas de acción individual) con los compañeros que están en el cotidiano, que están más cerca y en contacto con los gurises (...) viendo esto sabés que hay un chiquilín que no duerme en la noche (...) cuando yo entré esas cosas pasaban: ‘Fulanito tuvo una crisis porque es un loco de mierda, pero ahora no, tuvo una crisis porque la información te llega, ‘ah, sí, porque la madre lo dejó plantado’ y bueno, ¿cómo no va a tener una crisis si me dejó mamá plantado?’” (E2).

“En realidad el papel te sirve como hoja de ruta, y después de decir ‘ah, acá es lo que teníamos que evaluar’, escribir el cotidiano cómo se manejan las gurisas en el cotidiano para incluir en el PAI, te sirve como modo de evaluar...” (E5).

6. Conclusiones

En este apartado presentaremos una serie de impresiones que entendemos pueden traducirse en sugerencias a la hora de pensar, definir y desarrollar prácticas educativas en centros de protección de 24hs.

- La tarea educativa es una tarea presente en los centros de atención de 24 hs., sobre todo desde la perspectiva que nos posiciona para entender el trabajo con niñas, niños y adolescentes privados de los cuidados parentales.
- La falta de lineamientos programáticos claros en relación al rol educativo, o la falta de claridad para el acceso a los documentos referidos al rol, favorece que las prácticas estén determinadas por el estilo institucional, por las personas que asumen el rol y por las dinámicas que se presenten en cada centro, y en cada momento del proyecto.
- La tarea educativa en los centros de atención de 24hs refiere a tareas de asistencia, cuidado y educación, que se desarrollan sobre la base de relaciones educativas establecidas entre sujetos de la educación. Para el desarrollo de estas prácticas es fundamental contar con una base material que asegure la posibilidad de centralizar las acciones para el análisis, la planificación, desarrollo y evaluación de acciones que se vinculen directamente con las necesidades y posibilidades de los sujetos que viven en los centros.
- Las particularidades de los sujetos que viven en los centros de atención de 24hs, atendiendo a que las situaciones vividas por las niñas, niños y adolescentes deben ser consideradas graves (internación como último recurso para la desvinculación provisoria de los cuidados parentales), llevan a una necesidad de atención individualizada de cada uno de los procesos, lo que se dificulta cuando el número de educadoras/es por turno es de una persona o dos.
- Se identifica como punto clave la necesidad de la formación de las/os trabajadoras/es, que permita tomar distancia y reflexionar sobre sus prácticas,

problematizar el lugar de los sujetos de la educación que entran en relación (educadoras/es y educandos/as), así como las diferentes complejidades que atraviesan a las prácticas educativas en los centros de protección de 24hs.

- El trabajo en equipo resulta fundamental a la hora de desarrollar prácticas educativas en los centros de protección de 24hs, establecer encuentros periódicos entre trabajadoras/es, generar un lenguaje común y acuerdos básicos en torno a las formas del desarrollo de las prácticas educativas son cuestiones que impactan directamente en la posibilidad de atención de los sujetos de la educación.
- Es importante por tanto generar posibilidades de encuentro y definición colectiva de proyectos y propuestas que tengan como protagonistas a los sujetos.
- Al no poder identificarse un sentido práctico para la formación permanente, se identifica como de mayor valor a la formación que se adquiere en el trabajo compartido con compañeros/as con mayor antigüedad', lo que lleva a que se reproduzcan algunas lógicas institucionales/prácticas que tienden a modalidad 1.
- Las modalidades de las prácticas educativas en los centros de protección de 24hs son dinámicas, lo que quiere decir que un/a mismo/a educador/a puede desarrollar una tarea u otra desde diferentes modalidades. Los modos de desarrollo de las prácticas educativas se encuentran orientadas sobre todo por las posibilidades de reflexión sobre las mismas, en este sentido entendemos que la promoción de la formación permanente puede establecer un movimiento en esta dinámica.

7. Bibliografía.

Abal, A.; Estévez, F.; Hoffnung, E.; Ramos, J. (2014) Cuando la crianza queda a cargo del Estado en INAU (2014), *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos*. pp. 186-191. Montevideo: INAU.

Antelo, E (2005) La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. Recuperado de <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>

Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011) Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial. Udelar, Montevideo.

Bárcena, F. (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enhorar* (31) pp. 9-33

Camors, J. (2012) El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional, Montevideo: Editorial Grupo Magro.

Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad, en COLOMBO, E. *El imaginario social*, Nordan Comunidad, Montevideo.

Equipo Norai (2007) *La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil Norai y sus aportes pedagógicos*. Barcelona: Gedisa S.A.

Enrique, S. (2019) Rol del educador que trabaja en hogares de tiempo completo en INAU. Trabajo final de Grado. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_sofia_enrique_7.pdf

Falca, S., Piñeyro, F. (2018) *Manual de Derecho de Infancia*. Centro Cooperativo de Investigación y Formación para el Desarrollo Humano. Montevideo. Uruguay.

Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Bs. As.

Freire, P. (1993) Educación y participación comunitaria. en Freire, P. (1993) *Política y educación*. Madrid: S. XXI

Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. *Revista CIUDADANOS*. Recuperado de: http://sadmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/48323110/FRIGEIRO_LO_INEXORABLE_DE_LA_desigualdad%5B1%5D.pdf

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coord) (2017) *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

García Molina, J (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Goffman, E. (1984). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*.

Buenos Aires: Amorrortu. Trabajo original publicado en 1961.

INAU (2018) Guía de Reconversión a Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar. Sub Dirección General de Programática. Programa Familia y Cuidados Parentales. Montevideo. Uruguay

Lahore, H. López, G, Pereyra, R. (2005) El adolescente omitido y el educador discrecional. Aportes críticos para una reflexión educativa social acerca de la relación educativa en hogares. En: *Educación Social. Un compromiso con los más Jóvenes*. Disponible en: www.academia.edu

Lourau, R. (1991). El análisis institucional, Amorrortu editores, Buenos Aires.

Medel, E. (2018) Elementos que configuran los modelos educativos en Núñez, V. (coord) (pp. 223-281) *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Editorial UOC, Barcelona.

Minnicelli, M(2008), *Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales*. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año X • No 5. Mar del Plata.

Morás, L. E. (1992). *Los hijos del Estado. Fundación y Crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Uruguay. Servicio Paz y Justicia.

Moyano, S. (2011) Instituciones de protección a las infancias en Fryd, P. (coord) *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias*. Miradas para su construcción. Barcelona: Editorial UOC.

Núñez, V. (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Pérez Manrique, E. (2015) *Derecho internacional y derecho nacional. El derecho a crecer en familia*. INAU-UNICEF. Montevideo. Uruguay.

Rodríguez, D. (2003) Lo cotidiano punto de partida y retorno de la acción socio-educativa, en *Hacia la construcción que nos debemos. Una Educación Social para Uruguay*. INAME-CENFORES. Montevideo.

Silva Balerio, D. (2014) Experiencia narrativa: teoría pedagógica para transitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares. Tesis de maestría.

Zelmanovich, P. (s/d) Apostar al cuidado en la enseñanza. Recuperado de: http://www.ccgsm.gob.ar/areas/educacion/cepa/conf_mater_01072006.pdf

ANEXOS:

ANEXO 1: Pauta utilizada para la realización de las entrevistas a las/os seis educadores/as.

Presentación personal:

- ¿cómo te llamas?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cómo llegaste a trabajar en el INAU?
- ¿Qué has estudiado formal y no formal?

Recorrido institucional:

- ¿Cuál fue tu recorrido institucional?
- ¿Cómo llegaste al hogar?
- ¿Cuánto hace que trabajas acá?

Sobre el 'oficio' del ser educador/a:

- ¿Cómo aprendió a ser educador/a?
- ¿Cuáles consideras que son las herramientas que tenés para trabajar?
- ¿De dónde sacaste las herramientas?
- ¿Cómo se relaciona lo que sabés con lo que hacés?

Percepciones sobre la tarea del/la educador/a:

- ¿Qué cosas haces?
- Participás de las planificaciones/proyecto del centro
- ¿De las cosas que haces, cuáles te parece que son educativas?
- ¿De las cosas que haces, cómo las relacionan con ser educador/a?
- ¿Qué cosas que no hacés te parece que podrías hacer desde este rol?
- ¿Qué es ser educador?
- ¿Te gusta este trabajo?
- ¿Te sentís parte de un equipo?
- ¿Te sentís cómodo con lo que hacés?
- ¿Sentís que es importante lo que hacés?
- ¿Hoy elegirías estar acá?

ANEXO 2 : Respuestas a la pregunta: ¿Qué es ser educador?

Objetivo específico 2 - Conocer la perspectiva de las personas en función de educadores sobre sus prácticas.

- Tremenda responsabilidad
- Entender quiénes son esos gurises
- Transformar, ser consciente de que lugar ocupo en el sistema.
- Tener compromiso
- Generar un vínculo íntimo con los niños
- Es educar
- Es estar en el día a día del niño
- Es atenderlo
- Rezongarlo
- Mimarlo
- Enseñarle al niño
- Es como que fuera un padre
- Ser una madre sustituta
- Tener empatía con los niños y con las problemáticas que tienen
- Ponerlas en penitencia
- No se pueden tocar
- Tener suficiente empatía como para poner el límite y suficiente amor para darles
- Es dar todo lo que vos tenés y que te ha servido para tengan acceso a todo y que puedan vivir como se debe, dignamente.
- Enseñarles que valen y que tienen derechos y que los pueden hacer valer.
- Mostrarles cómo circular, cómo moverse en todos los ambientes.
- Dar lo mejor de uno.
- Hacerlos pensar
- Respetar y ser respetado.
- Dar lo mejor de uno, o sea no cansarse con hablar y dialogar y buscar la forma de que ellos lo entiendan pero lo entiendan de la manera más armoniosa

ANEXO 3: Respuestas que aportan a la pregunta sobre ¿Qué piensan de los que hacen?

Objetivo específico 2 - Conocer la perspectiva de las personas en función de educadores sobre sus prácticas.

El/la Educador/a y su práctica	El/la Educando/a	Marco institucional
Que es diferente de lo que te pintan en la formación de educadores. El teórico es diferente a la realidad del hogar. No te enseñan a mantener una casa	Se dialoga mucho, o sea ahora tenemos un director que realmente hace reuniones con los niños todos los lunes.. A mí me encanta porque le da la oportunidad de que ellos se expresen, ¿como pasaron el fin de semana? y también ¿que quieren comer el fin de semana?	La gente nueva no quería trabajar sola... y tenían razón porque era cierto. "No quieren trabajar, y sino viene mi otro compañero no te puedes ir", que antes yo me acuerdo que venía uno del turno y el otro turno se iba, ahora no...
Que es como la casa de uno, tenés que ir manteniendo el orden, tenés que ir enseñándoles a los niños lo que se tienen que hacer, la limpieza, la comida, la ropa...	tratarlos con amor, con respeto,	después llegó un momento que trabaja solo y trabajaba mejor que con otras personas porque o me boicotearon
Pienso que la población ha cambiado en los últimos 10 años, he cambiado yo, y ha ingresado gente nueva que viene con el tema de trabajar con el niño y nada más, después lo demás que se caiga todo abajo.... Capaz éramos nosotros que estábamos trabajando mal, realmente capaz que ellos se apegan al reglamento y es así como tenemos que trabajar...		No es tanto el trabajo con los niños, el trabajo más grande, aunque te parezca mentira son los adultos, ponernos de acuerdo
Yo la quiero llevar de taquito. Yo cuando veo medio brava la mano yo ya me pongo feo y me pongo bravo, pego 2 o 3 gritos, me pongo serio, entonces ellas me miran y uso eso como herramienta también para controlar, porque es lo que te digo, y trabajo medio solo y sino aplico eso	que la vida es lo más lindo que hay, hoy están ahí pero no saben la vida lo sorpréndete qué es	Había una buena dirección, te sentías muy bien apoyado entonces todo lo que ponías en el parte con la dirección se cumplía a rajatabla, han pasado otros directores que no puedo decir lo mismo (esto aporta, además, para ver cómo juega la participación en la vida instrumental y política del centro.)
no nos dan la capacitación para trabajar con 8 de 8 y de 6 y de 16 y 18, esas cosas las tenemos que aprender acá, nadie nos las enseñó, las tenes que aprender con el tiempo de trabajo	... lo del sujeto es indiscutible, el sujeto es sujeto de derecho y tenemos que verlo como único y con todas sus posibilidades,	yo digo que cuanto más hagamos y si hay que lavar ropa, si hay que lavar acelga, cocinar, algo que se hace llevadero, se acorta de noche, es una manera de involucrarse más en el hogar, no es el turno y me importa 3 pepinos lo que pase después.
a veces uno viene sin paciencia y aplica eso, ser el malo, "ahí viene x" dicen "ojo que viene x" pero sino uno hace grupos, el grupo de la más chiquitas que juegan con sus cosas, ahí después otras que quieren mirar películas o dibujitos y después las adolescentes que son las más llevables por parte pero tenes que saberlas llevar o les das una tablet para que miren pero las tenes que andar controlando...	ellos se dan cuenta de cómo los tratas y no porque tengan una día malo uno tiene que entrar en esa actitud porque a mí me han mandado a todos lados y les digo "mi amor yo a ti te respeto me parece que no me merezco eso" Y los dejo y sabes que me pasa al otro día cuando voy a tomar el turno, cuando abren la puerta las compañeras vienen me abrazan y me piden perdon entonces yo digo "que bueno que estuvo la conversaciones de ayer.	Si fuéramos más personas yo creo que se podría. Hay una falta, histórica de recursos humanos que pesa, independientemente de la misión que pueda tener de cómo se tienen que dar lo educativo

nosotros estamos como para estar con un hijo	sentarme a conversar con ellos y dialogar o sea, sé que llego, me escuchan y logro el objetivo o sea que no es conquistarlos sino hacerlos pensar y ellos tontos no son, son inteligentes, que estén ahí no significa que no razonen,	Ahora hubo hace un tiempo que nos pidieron que escribiéramos la parte del cotidiano pero para mí eso no es una participación
Yo creo que lo que hago es lo suficiente, eso siento yo. Te estoy hablando por los años que tengo, capaz que si tengo 20 años menos quisiera venir de tarde a hacer otra cosas, a trabajar de otra manera con las niñas o de mañana de repente pero ahora ya no, no quiero hacer nada. Lo menos que puedo hacer lo hago.	la mayoría de ellos son chiquilines que hay que apoyarlos, que hay que motivarlos, que hay que darles herramientas	Porque no tienes el espacio, no tienes los tiempos, eso es lo que no te da este dispositivo con la falta de recurso que tiene, porque si fuéramos más podemos organizarnos de un modo distinto como para empezar a mover
Se cae de maduro si vos tienes 22, 23, 24 años estas estudiando, cursando una carrera y esto te sale de oportunidad y venís a un hogar lo vas a tomar como una pasantía, se lo he dicho en la cara a los gurises y han durado 2 o 3 meses y se han ido, "no, nosotros no venimos como una pasantía", "no lo tomo como pasantía es un trabajo"	Estos dispositivos reciben gurises que vivieron situaciones jodidas, pero que también vienen de sectores más vulnerables pero que son producto de un sistema, que no se si esto lo pensamos todos entonces hay algo de el querer insertarlos en este sistema para que ellos también puedan vivir como vivimos nosotros	para mí se tendría que trabajar con referente referidos y armar grupos como para uno empaparse más de ese sujeto con el que estas trabajando y sentarte con el guri y yo también participar porque en definitiva estas,
Entonces mi pensamiento siempre fue dar lo mejor de mí...	yo hoy no le puedo hablar a las niñas "tienes que aprenderlo porque mañana te va a pasar" Pero que ellas puedan a medida que van creciendo y la capacidad cognitiva se los va permitiendo, ir haciendo cadena de lo que va aprendiendo y de cómo puede transformar su realidad y la de los otros, es eso una responsabilidad de la puta madre y decís estoy en el debe...	eso requiere de otro tiempo, de sentarte y hacer la reunión de equipo y no puede ser una reunión mensual en donde el equipo técnico te dice que paso con tal familia y meramente informativo, tiene que haber un intercambio y una construcción
Me empezó a gustar en el sentido de que ellos, no todos los chiquilines, se manifiestan con cierta necesidad de hablar de lo que les pasaba y yo como muchacho joven me sentía afín... entonces me fui enganchando, después dije esto es lo mío, a mí me encanta trabajar con ellos, francamente	y no repitan, que no entre un Juan, hoy Juana y mañana 10 juanitos hay que cuidar bastante por otros lados también pero bueno dentro de lo que puede uno, hace lo que puede	y que somos de repente 2 en el turno y no podemos atender a todas las que están con 2 o hacer una actividad, porque cae la actividad y no tiene sentido alguno
yo digo que las nuevas generaciones que tienen otras herramientas ahora pienso que lo mejor es el diálogo con ellos.	nosotros yo no digo que tenga la razón en todo ni nada pero a veces como los adultos mismos estando ahí, trabajando para lograr que los chiquilines puedan salir de estar internados, como a veces los enterramos nosotros ¿como vas a decir que no le da? ¿Por qué no puede ir a hacer educación formal? ¿Un ciclo básico?	en el cotidiano se da todo tan rápido y estas muchas veces apagando incendios porque son un montón de gurises y las emociones juegan un montón
antiguamente no había una escuela, no había una formación 30 y pico de años atrás no había, era la mejor herramienta el ir aprendiendo también de otras personas más preparadas, ni que hablar, ir copiando esos buenos ejemplos, que han habido compañeras que por favor, palabras mayores de la formación y la riqueza que tenían, de cómo los trataban o sea del diálogo, de cómo los sacaban de una situación que estaban tensos, peleándose poniéndoles límites pero con respeto,	Darle herramientas de las que nosotros tenemos, dárseles a los chiquilines para que puedan salir de ahí y que no sigan repitiendo y estando internados, yo creo eso, y en este chiquilín que estoy trabajando me gusto pila, yo creo que el guri tiene ganas y ha demostrado él que era el mundo adulto que lo había hundido	también encontrar el acuerdo con el adulto, porque las visiones son distintas, porque las formaciones son distintas y eso cambia la visión del sujeto con el que estas trabajando
Yo participo de las reuniones de equipo, pero no todos acompañan	nos pagan para fortalecer a esos gurises, para formar, que los gurises pueden tener ese derecho que no tienen, que lo puedan adquirir. El derecho a la educación, no es mandarlo a la escuela	además solo no haces nada, necesitas de todos porque esa es otra cuestión que hay al ser dos turnos distintos el cotidiano, las dinámicas, las personas hacen al turno y tenemos un perfil bastante distinto

yo no sé si acá se conocen los objetivos del proyecto general del centro, no sé cuántas personas, yo de hecho participé en un momento de él, cuando hicimos el curso y nos costó un nuevo sentarnos a escribir porque tuvimos que desarmar toda la estructura con la que uno viene y pensarlo de otra manera, pero no sabes todas las veces que nos reunimos para poder escribir ese proyecto.	la práctica es todo lo que cada uno tiene como bueno de darle a los chiquilines para que ellos tengan acceso a todo y que puedan vivir como se debe, dignamente, que tengan acceso a todo, a la educación, a la salud y todo. Enseñarles a ellos a que ellos valen y que tienen derechos y que los puedan hacer valer, yo creo que viene por ahí el educar, mostrarles cómo circular, como moverse en todos los ambientes, que estos gurises no tienen accesos a otros lugares, ir a pasear a un shopping no lo tienen, que tengan acceso a esas cosas, que puedan ir a un cine de punta carretas y no siempre al Maturana, por ejemplo, que puedan circular por todos lados.	la práctica es todo lo que cada uno tiene como bueno de darle a los chiquilines para que ellos tengan acceso a todo y que puedan vivir como se debe, dignamente, que tengan acceso a todo, a la educación, a la salud y todo. Enseñarles a ellos a que ellos valen y que tienen derechos y que los puedan hacer valer, yo creo que viene por ahí el educar, mostrarles cómo circular, como moverse en todos los ambientes, que estos gurises no tienen accesos a otros lugares, ir a pasear a un shopping no lo tienen, que tengan acceso a esas cosas, que puedan ir a un cine de punta carretas y no siempre al Maturana, por ejemplo, que puedan circular por todos lados.	y a veces te tranca lo institucional y otras veces, el recurso humano, esto que te digo de los adultos, "esto es un trabajo y lo tengo que cumplir en un horario" y si para mí también es un trabajo pero hay días que me voy quebrada y me voy llorando en el omnibus.
entonces yo creo que lo educativo se da en eso, cuando se dan la situaciones cotidianas	Entonces digo, yo voy a colaborar, hasta que me den los huesos y la salud voy a colaborar. A mí me gusta trabajar con los niños lo que pasa es que la institución se está portando mal, alguna niña que están esperando que esa niñas agarre un cuchillo y mate a alguna de las niñas porque ya está muy mal, pero muy mal(...) es muy difícil eso, es muy difícil trabajar así.	Entonces digo, yo voy a colaborar, hasta que me den los huesos y la salud voy a colaborar. A mí me gusta trabajar con los niños lo que pasa es que la institución se está portando mal, alguna niña que están esperando que esa niñas agarre un cuchillo y mate a alguna de las niñas porque ya está muy mal, pero muy mal(...) es muy difícil eso, es muy difícil trabajar así.	Entiendo que hay una fragmentación, esta bien diferenciado lo que es el equipo de dirección y los educadores
me siento en una dinámica que corre para preparar el día, entonces esto de poder bajar que capaz que se da alguna situación en la mañana pero no se trabaja más que desde esto, me siento contigo y lo converso, capaz que si se pudiera hacer otra actividad que tenga otra que sea más atractiva, esto de que vos planificas una actividad puntual para trabajar determinado tema, eso por ejemplo yo creo que es un debe, no planificar puntualmente para darle una cosa distinta que no sea nos sentamos y conversamos, porque eso es lo que se da	Elas viven en un contexto donde la agresividad, ellas atienden a lo que es mandato, después vienen por beso y abrazo, les doy mimos.	Elas viven en un contexto donde la agresividad, ellas atienden a lo que es mandato, después vienen por beso y abrazo, les doy mimos.	La coordinación y los técnicos que están todos en el mismo lugar y los educadores y que además que acá como hay dos plantas se da que ellos están arriba y nosotros abajo se da como todo hasta en lo físico y esto que te decía de trabajar como referente o con grupos así que sean de referentes, referenciado niñas, creo que eso haría un poco más a la horizontalidad del trabajo por lo menos para pensar esto que te decía del proyecto, para mí no entra en la cabeza que nosotros estamos ejecutando una cosa que ni siquiera la leímos y que a veces queda como...
Pero hay gente que piensa, a pesar de eso, que es re metedora, igual que la formación, yo en un momento pensaba, con formación esto funcionaría distinto, veía como muchas cosas, muchos funcionarios de la escuela del viejo paradigma y todo eso y decía hay cosas que no van a funcionar jamás, pero hay gente que no tiene formación que tenga que ver con lo social o con lo educativo y tiene tremendas ideas y lleva a cabo actividades que están de más y a las gurisas les encanta. Pero es en este horario y se terminó el horario y se terminó todo...	En el momento que estamos si. Imprescindible no, importante porque cada uno de nosotros es distinto y da amor distinto, yo siento que las niñas me quieren, cuando están enojadas bueno, el enojo se les va, entonces las agarro por ese lado porque muchas veces de la parte locosa sacas cosas buenas porque sino sería todo una batalla campal.	En el momento que estamos si. Imprescindible no, importante porque cada uno de nosotros es distinto y da amor distinto, yo siento que las niñas me quieren, cuando están enojadas bueno, el enojo se les va, entonces las agarro por ese lado porque muchas veces de la parte locosa sacas cosas buenas porque sino sería todo una batalla campal.	Lo haces porque en realidad más o menos, a veces te tiran alguna línea "mira que ella no puede comer el pan" porque está en una dieta, me lo escribis en el parte entonces todos acatamos, entonces eso es parte de un acuerdo porque... o la parte de salud tal cosa, pero porque yo lei en el parte que ella no puede comer el pan
lo que más trabajo es la palabra porque no tengo ese espacio de poder crear como en una actividad puntual, me es muy difícil por tiempos de planificación y de que lo tenes que hacer con otra persona...	Para hacer bien el trabajo de educador hay que tener empatía suficiente como para poner el límite y suficiente amor para darles amor que no lo tienen, eso es mi visión, mi manera de verlo	Para hacer bien el trabajo de educador hay que tener empatía suficiente como para poner el límite y suficiente amor para darles amor que no lo tienen, eso es mi visión, mi manera de verlo	Yo por lo general en las reuniones de equipo soy un.... me enojo mucho y hay cosas que callo, que capaz que no está bueno, que callo y que como ya me conocen y me conocen el gesto porque igual lo hablo con el gesto, igual lo transmito
Yo siempre los trato así y lo he hablado a nivel de dirección, en las reuniones de equipo y todo el mundo me queda mirando como diciendo, a ver te insulta y vos todavía les decís gracias porque claro, depende de como te agarre o de la formación que tengas pero yo digo es una tarea educar a un niño.	Es muy difícil si. Todas las contrataciones que tengo acá de hombro a hombro que hay acá es por los adultos no por los niñas. Es por las cosas que hacen y por las cosas que el INAU no le deja... porque después de 12 años, siempre lo pensé pero ahora más que nunca creo que los hogares de INAU son aguantaderos de gurises, es todo barbaro par la televisión ahora cuando llega el momento de hacer las	Es muy difícil si. Todas las contrataciones que tengo acá de hombro a hombro que hay acá es por los adultos no por los niñas. Es por las cosas que hacen y por las cosas que el INAU no le deja... porque después de 12 años, siempre lo pensé pero ahora más que nunca creo que los hogares de INAU son aguantaderos de gurises, es todo barbaro par la televisión ahora cuando llega el momento de hacer las	Tenemos reuniones de equipo una vez a la semana, todos los miércoles, casi todos los miércoles está la reunión de 1330 a 15 se hace ahí al mediodía o sea ahora esta divino

	cosas esta gurisa ya tendría que estar en un psiquiátrico y que va a pasar si ella se daña o se corte, ahí se iban a poner las pilas y todos iban a salir corriendo a hacer las cosas que tienen que hacer cuando tendrían que haberlo hecho hace mucho tiempo	
yo siempre digo cuando uno va un lugar de estos tenes que hacer de cuenta que si tenes problemas los colgas en un árbol, o sea, salís y los colgas en un árbol, cuando vas llegando a tu casa lo agarras de nuevo		antes era otra dirección también y el cuestionar y preguntar no estaban, había que hacer eso, levantar, hacer bañar, mandarlos a la escuela, era un mandato, había que hacerlo así porque era así
Ahora nos llaman educador o por el nombre pero es eso, enseñarles valores, todo lo que yo pueda aportar lo vuelco		Y lo que no nos enseñan en todos los cursos patéticos que enseñan en el CENFORES, no nos enseñan como uno tiene que hacer.
Si, siento que aportó, me siento útil hacia ellos. Lo veo en lo cotidiano, ellos siempre se acercan a mí o me están buscando, "¿Tío por que ayer no viniste? ¡Te extrañé!" ¿Por qué te extrañé? Porque yo siempre estoy,		Entré la segunda semana de setiembre de 2008 y después concursé hace 4 años atrás, sino me mandaban para afuera, con todo el currículum que tenía, con todos los informes excelentes que gracias a dios siempre tuve pero no valió de nada, el INAU es así, hay que aceptarlo.
En realidad hace ya tiempo que estoy acá y estoy como quemada con feche y hay pila de cosas que me frustran un montón, de decir yo intento buscarle la vuelta a esto que decis, de que me posibilitaría a mí, pero es como que estoy en un momento que lo veo todo		Esos cursos del CENFORES no me resultan provechosos no pierdo tiempo con eso, en los 12 años que estuve no me puse a hacer cursos porque no me interesa, porque las personas que lo han hecho, mis compañeras me han contado en qué consisten y yo digo para qué quiero eso, no me interesa, ... reducir no, y de cosas que necesito hacer en mi casa, no me interesa, tal vez esté muy equivocada pero no me importa. Yo acá lo que tengo aca abajo es una cosa totalmente distinta a lo que enseña en CENFORES, tu si fuiste educadora sabes y más si estuviste en contextos complicados
Eso no sabes como lo disfruto y si, tengo la tal paciencia, disfruto lo que hago,		No, hice solo un curso, el obligatorio cuando entré. ¿Por qué? Te voy a ser sincera y capaz que me van a catapultar, me parece muy al pedo, no dicen la realidad, ninguno de los cursos dicen la realidad, es solo para tener un papel que diga yo hice tal curso y eso a mí no me interesa
Este trabajo uno lo tiene que tomar con responsabilidad		
ahí empiezan las cuestiones esas de frustración que vos crees que cuando entras venís con todo el power, que te lo decían aca "vos porque recién entras pero despues ya vas a ver",		
es como un trabajo lento, yo descubrí que es un trabajo lento en el sentido... porque yo me frustraba pila y hablaba con x la directora y le decía "siento que no estoy haciendo nada, no aportó nada", y me decía "es lento vos aportas, no te das cuenta" y claro despues empeece a ver en la práctica que habia aquellas cosas que parecían como tontas que las gurisas despues me las traían de algo que habia conversado conmigo, entonces hay algo que queda,		

yo venía con la idea de la teoría, y acá era un huevo bajar eso, tenés un algo que te oriente pero no es tal cual lo leíste, no existe es			
te vas frustrando mucho y más si hace muchos años que estás en un lugar, porque vos venís distinto a trabajar y eso se transmite, porque te cansas, del mundo adulto también, porque a veces no son los gurises...			
yo trato de revisar pila la práctica, cuando termina el turno pienso mucho en lo que pasó en el día y "aca le erré"			
todo eso que nosotros estudiamos en teoría y se pasa a papel y el papel no existe			
Intentas, es lo que vos tenes ahí como para guiarte, te afilias a algunas cosas y decís esto es por acá, no sé si lo logro, yo siempre me canso y me dicen "mira que se está moviendo, parece que no pero se mueve"			
hay que buscar otra forma, una a veces se tranca ahí porque hay cosas que también se naturalizan se da mucho de naturalizar algunas cuestiones y determinadas formas, la de "te quedas sentado..."			
A mí me pasa que yo ya capaz que estoy para un cambio, son lugares que uno tiene que ir como rolando capaz por lo menos de turno porque se dan dinámicas distintas y es necesario cambiar, la gente. Me gusta si y me frustra un montón. Uno se quema pensando como hacer para que funcione bien, alguna cosa como de eficiente y pensas y pensas llorando en el ómnibus			
además de atenderlo como sea, de llegar a tu casa y hablarlo con quien sea o ir a terapia o lo que sea, también tenes que, te paso a aca y trabajarlo, no digo trabajarlo yo, digo trabajar la situación que se dio que involucra a los gurises con los que trabajamos			
Me siento parte de un equipo de trabajo, todos son re metedores desde su lugar y a su forma, desde el que viene a cumplir el horario y el de "me gustaría que pasaran otras cosas", todos meten, hay momentos que son más cansadores y pasan muchas cosas y estamos todos tirados por la vida y venimos y hacemos todo lo mejor que podemos.			
Es tremenda responsabilidad para mí, que nosotros no nos damos cuenta pero tenemos una responsabilidad de la puta madre porque estamos laburando con gurises			
Me dan ganas de llorar, llego a casa y lloro.			
ahora que soy madre, me movió un montón, más allá de mis hormonas me hace pensar desde otro lugar, soy educadora madre, ahora puedo entender algunas cosas de las madres y puedo entender porque veo a mi hija cuando me mira a mí lo que les pasa a estas niñas también.			
Es muy fuerte, entonces pensar la práctica, eso tiene que ser una constante, eso no puede quedar, vamos a pensarlo el día de la reunión. No. Hace autocrítica, yo me enojo a veces pero claro no puede ser, aca le erraste			

el tema del educador es ir a 24h que es distinto al educador de tiempo parcial. Aca generas un vínculo mucho más fuerte, estás todo el día con el chiquilín, aca el chiquilín te rompe todo porque extraña a la madre, aca el chiquilín te agarra a piñas a otro porque quiere estar en la casa, entonces es distinto		
Igual es de lo que más me gusta, la diferencia entre el vínculo que se genera más íntimo entre los educadores de tiempo completo y los niños.		
Me gusta (...) cuando entré sentí que es como mi lugar, qué es lo que quería porque vengo de una familia grande, somos 5 hermanos, me criaron con la abuela, con los otros primos que soy como del ambiente familia grande, y encontré como el lugar, donde uno se siente cómodo haciendo lo que hace.		
Lo que trata uno es eso, de que lleguen a determinada edad, digo yo que es el trabajo, el fin, no solo cuidarlos hoy que no se maten, que lleguen a cierta edad y entiendan y sepan lo que está bien y lo que está mal, lo que hacer, lo que no y más o menos tengan las herramientas para defenderse		
yo disfruto pila, que me costó mucho hacer ese proceso de dejar cotidiano y hacer otras cosas, que implican reuniones, otras intervenciones y no estar de continuo con los gurises pero también entiendo que eso es necesario para que los gurises estén el menor tiempo posible dentro del hogar, porque eso es lo que en cierta forma se tiene que trabajar		
también juega un rol importante el educador, que ganas tiene de hacer cosas o como quiere hacer esas cosas		
Yo me molesto porque esto es un trabajo, te pagan para que hagas tu trabajo pero yo creo que a veces falta un poco de compromiso y de no ir a levantarlo, mandarlo a la escuela, que se bañe, que tienda la cama, hay otras cosas que juegan		
sabemos que los Gurises que están ahí no son nuestros hijos, no son nada nuestro,		
El trabajo que estoy haciendo en territorio es un tema de confianza y de demostrar habilidades y el poder trabajar en equipo, porque sino se trabaja en equipo esto no se puede hacer y sin cierto aporte del equipo		
yo siento que es muy importante, porque ahí juega todo el tema que si yo puedo trabajar con la familia afuera puedo hacer que esa familia se puede volver a hacer cargo y ocuparse de ese chiquilín que esta viviendo hoy adentro de un hogar de INAU		
Me gusta lo que hago, estoy vieja y me canso entonces cada tanto me tienen que dar unos días o un turno, entonces descanso un poquito porque no he tenido licencias. No he tenido licencias reglamentarias, desde 2019, pero estoy bien, Si yo me siento bien hago las cosas, me tomo un analgesico y sigo yo estoy vieja sino hago las cosas ahora, yo me siento bárbara, cuando tenga 80 como voy a hacer, pero lo tengo que hacer y punto.		

Cómo se actúa con un gurí, como tu hijo, no sé si tenes pero no importa, como sos tu, o somos muy blandos y se nos va al carajo el asunto o le ponemos límites que es lo que necesitan y que a veces los necesitan y lo piden y controlamos la situación porque a los que vienen y que entran lo primero que les digo es esto, nunca muestres los dientes de entrada, vos hacete respetar primero que para los mimos siempre hay tiempo, vos hacete respetar, con respeto hacia ellas pero hacete respetar, eso no lo hagas, sería, sin reírte, despues vas a tener tiempo para creo que es así, y me decían, sí.		
...yo no solo estoy por lo que me pagan trato de hacer algo más pero qué pasa yo tengo un plus que para mí es lo más importante, yo soy cristiana apostólica y en mí pasa todo por ahí y lo valoro muchísimo y eso me ha hecho ser una mejor persona, aunque a veces acá le digo "ay diosito perdóname por lo que estoy haciendo".		
A veces llevo rezongando, hoy llegué dando besos a todo el mundo porque están tranquilas pero donde veo una, que muchas veces pasa, si veo una sentada en la mesa, "saca el culingui de ahí, sabes que ahí no va", porque les enseño.		
Mira creo, no sé porque yo conocí este INAU cuando entre a INAU, yo no sabía que existía, para mí INAU eran los presos no sabía que existía esto. O sea si me gusta pero creo que yo no tengo tanto la fuerza, capaz que más joven puede ser, no sé, pero siempre elegiría ser educadora, nunca nada más porque creo que para eso hay otras personas que bastante les rompo los cocos. Nosotros somos psicólogos, de todo somos, porque muchas veces las niñas se sientan a contarnos los problemas de ellas que son horribles. Ante la pregunta "elegirías estar acá?"		