

2025

Un acercamiento a la relación existente entre el sistema educativo y el sistema de promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a través de las trayectorias educativas : el caso del hogar "Francisco Saverio Scarpatti", Mar del Plata, 2023-2024

Areco, Magalí Giselle

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1051>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



“Un acercamiento a la relación existente entre el Sistema Educativo y el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes a través de las trayectorias educativas. El caso del hogar “Francisco Saverio Scarpatti”. Mar del Plata, 2023-2024.”

Tesis de Grado para optar al título de Licenciadas en Trabajo Social

Estudiantes:

Areco, Magalí Giselle

Gutiérrez, Josefina

Directora: Lic. Débora Joana Gamboa

Co-director: Mg. Dante Jeremías Boga

Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Universidad Nacional de Mar del Plata

Fecha de entrega: 11/02/2025

Contenido

Introducción

	31. Síntesis descriptiva
	32. Planteamiento del Problema de investigación
	33. Objetivos
	43.1. General
	43.2. Específicos
	44. Metodología. Métodos y técnicas.
	54.1. Fuentes primarias
	64.2. Fuentes secundarias
	75. Relevancia para el Trabajo Social
7	Capítulo 1: Estado, Políticas Públicas, Políticas Sociales y Trabajo Social
	91. Estado y Políticas Públicas
101.1.	Estado y Política Social. Conceptualizaciones acerca de la Política Social.
141.2.	La Política Social en el contexto histórico argentino
	192. Política Social y Trabajo Social
24	Capítulo 2: Estado e Intervención con Niñeces y Juventudes: El Sistema de Promoción y Protección Integral en Argentina
	271. Política Social y Protección Social de Niñeces y Juventudes
281.1.	Del Paradigma Tutelar al Paradigma de Protección Integral
321.2.	La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y Sistema de Promoción y Protección de Derechos de las Niñeces y Juventudes en Argentina
341.3.	Sistema de Promoción y Protección de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes como política de Estado en Argentina y la nueva institucionalidad
371.4.	El Sistema de Protección Integral en la Provincia de Buenos Aires
42	Capítulo 3: El Sistema Educativo como Política Pública
	461. Derecho a la Educación: el Sistema Educativo Nacional
	472. Sistema Educativo actual
	533. Estructura de las instituciones educativas
	564. Educación y trayectorias educativas
59	Capítulo 4: Corresponsabilidad: Estado, Familias, Sociedad y niñeces y juventudes
631.	Sistema Educativo y Sistema de Promoción y Protección: principio de corresponsabilidad
642.	Organización social del cuidado y familiarización de la educación
672.1.	Feminización de los cuidados
702.2.	Familias de niñeces institucionalizadas
71	Capítulo 5: Referentes empírico: análisis de las trayectorias educativas a partir de las articulaciones institucionales
	731. Introducción
	742. Descripción de las instituciones de la muestra
772.1.	Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti”
772.2.	Escuela de Educación Primaria N°29 “Dr. Mariano Moreno”
792.3.	Escuela de Educación Primaria N°13 “José Hernández”
	803. Resultado de las entrevistas
813.1.	Corresponsabilidad y derechos de las niñeces y juventudes
813.1.1.	Articulación entre instituciones de ambos sistemas
823.1.2.	Situaciones problemáticas de intervención de los equipos
853.1.3.	Promoción y Protección de Derechos con otras instituciones
893.2.	Equipo Técnico - Equipo de Orientación Escolar
913.2.1.	Recursos, límites y dificultades
923.2.2.	Estrategias de intervención
953.2.3.	Trabajo Social en los EOE y el Hogar Convivencial
1003.3.	Trayectorias Educativas
1053.3.1.	Características de las trayectorias

1053.3.2. Acompañamiento del hogar a las trayectorias educativas	
1083.3.3. Rol de las familias en las trayectorias	
109	Capítulo 6: Consideraciones finales
112	Referencias bibliográficas
131	

Introducción

1. Síntesis descriptiva

El presente Trabajo Final, cumple el carácter de Tesis de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo de esta tesis de grado es caracterizar la relación entre el Sistema Educativo (SE) y el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (SPPIDNNA) a partir del análisis de las trayectorias educativas de las niñeces alojadas en el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti”.

Se establecerá aquello que se entiende por trayectorias educativas y la definición de cuáles son las funciones del SE, del SPPIDNNA y las leyes que lo enmarcan. Luego, se buscará describir las intervenciones que realizan las escuelas primarias y el hogar convivencial con relación a sus trayectorias para visibilizar las articulaciones entre los sistemas mencionados. Se observa que ambos sistemas sostienen un sesgo familiarista y feminizado de la provisión de cuidado mientras que, en las tramas vivenciales de las niñeces y juventudes a investigar, dicha dinámica se encuentra ausente o es intermitente. Por eso el presente trabajo se realiza desde el enfoque de derechos de las niñeces, juventudes y de la perspectiva de género. A su vez se considera importante recuperar que la intervención profesional como Trabajadores/as Sociales se da tanto desde los Equipos Técnicos (ET) del Hogar Convivencial y en los Equipos de Orientación Escolar (EOE). El análisis de la intervención de las/os profesionales de Trabajo Social en las instituciones será de especial interés en esta investigación.

2. Planteamiento del Problema de investigación

Se parte de entender que tanto el SPPIDNNA y el SE son trascendentales en las trayectorias vitales de las niñeces y juventudes, así como también para el cumplimiento efectivo y la protección de sus derechos. Es por ello que se considera oportuno preguntarnos respecto a ¿cuáles y cómo son las relaciones existentes entre ambos sistemas?

El campo de la niñez, dada la complejidad de las situaciones que se presentan, implica necesariamente un abordaje interdisciplinario e interinstitucional. Por ello, surge el interrogante acerca de ¿cómo se lleva a cabo ese trabajo interdisciplinario entre las instituciones que pertenecen al SPPIDNNA y el SE en las que se encuentran insertas las niñas y juventudes alojadas en el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti”? Asimismo, en relación a lo mencionado, es necesario conocer ¿qué recursos existen para el trabajo interdisciplinario e interinstitucional?

Poder indagar y tomar conocimiento sobre lo mencionado permite dilucidar sobre otro interrogante que se plantea en esta investigación vinculado a ¿cómo se desarrollan las trayectorias educativas de las niñas que se encuentran dentro del Sistema de Promoción y Protección Integral?

3. Objetivos

3.1. General

- Analizar la relación entre el Sistema Educativo y el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes a partir de las trayectorias educativas de las niñas alojadas en el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti”.

3.2. Específicos

- Caracterizar las trayectorias educativas de las niñas que conviven en Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti”.
- Describir la intervención del equipo interdisciplinario del Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti” y de las Instituciones Educativas en relación a las trayectorias escolares de las niñas
- Describir las estrategias de intervención llevadas a cabo por los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas de nivel primario con el Equipo Interdisciplinario del Hogar

Convivencial “Francisco Saverio Scarpati” para hacer efectivo el derecho a la educación de las niñas alojadas en el hogar.

4. Metodología. Métodos y técnicas.

La investigación planteada en esta Tesis se lleva adelante con una metodología cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva. Según Taylor y Bodgan (1984) la metodología cualitativa “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.20). La misma tiene diversas características como su carácter inductivo, holístico, su sensibilidad en cuanto a lo que los investigadores causan en las personas que son su objeto de estudio, la abstracción de las propias creencias del investigador para poder comprender a la población investigada y el humanismo (Taylor y Bodgan, 1984).

Se considera que para el objetivo de este plan es adecuado llevar adelante una investigación cualitativa porque la misma permite una aproximación a los fenómenos sociales buscando interpretar la realidad social en un determinado tiempo de la historia que se fija entre 2023-2024. Se parte de la idea de que el diseño de investigación debe ser flexible (Piovani, 2018) lo que implica que, en la ejecución del mismo, pueden sobrevenir situaciones no contempladas que hagan que el diseño deba modificarse sin perder de vista el objetivo de investigación.

Para esta investigación se lleva adelante un estudio de caso centrándonos en una institución: el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpati”. Según Archenti (en Marradi, Archenti y Piovani, 2007), “el estudio de casos se basa en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad” (p. 237). Stake (1994) plantea que el estudio de casos no es solo una opción metodológica sino la elección de un objeto de estudio en el cual se tiene interés. Una vez definido ese objeto, toda la atención investigativa se concentra en esa unidad de análisis y se realiza un análisis en

profundidad. De esta manera, al objeto se lo puede abordar desde diferentes métodos y con diversas técnicas de recolección de datos. En este estudio se utilizan la entrevista en profundidad y el análisis documental.

Se entiende por entrevista en profundidad a una técnica cualitativa de tipo flexible y dinámica. Sostienen Taylor y Bogdan (1984) que las entrevistas cualitativas son “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Cabe mencionar que las entrevistas serán realizadas a los integrantes de los EOE de las instituciones educativas y los miembros del ET del Hogar convivencial, que son quienes componen la muestra no probabilística e intencional para llevar adelante la investigación. Para definir el tamaño de la muestra se utiliza el criterio de saturación de la muestra. Cómo sostiene Martínez Salgado (2012), en el marco de una investigación cualitativa como la que se está llevando adelante, la saturación de la muestra es "el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos. Mientras sigan apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no debe detenerse" (p. 617).

Por su parte, para el análisis documental se utilizan documentos institucionales sobre información y estadísticas pertinentes, además de artículos y bibliografía de las diversas temáticas abordadas. Estos documentos se abordarán a partir de las premisas metodológicas del análisis documental (Valles, 2000).

4.1. Fuentes primarias

- Entrevistas en profundidad a profesionales de Trabajo Social y Psicología del Equipo Técnico del Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti” durante el período 2023-2024.

- Entrevistas en profundidad a la directora del Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpati” durante el período 2023-2024.
- Entrevistas en profundidad a profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas de nivel primario a las que asisten las niñas alojadas en el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpati”.

4.2. Fuentes secundarias

- Leyes, normativas y decretos de educación y de promoción y protección de derechos.
- Notas de campo. Informes de equipos técnicos interdisciplinarios o de orientación escolar.

5. Relevancia para el Trabajo Social

Esta investigación tiene como fin fortalecer y contribuir a la producción de conocimiento en el área de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de derechos, teniendo en cuenta la necesidad de tomar como prioridad dicha perspectiva para pensar la manera de proteger y promover los derechos de las niñas y juventudes. A su vez, contribuye al campo de estudio de las niñas que se sigue construyendo desde las Ciencias Sociales.

Por otro lado, promueve a revisar prácticas institucionales en donde los/as profesionales de trabajo social se insertan. Reconocerlas, permitirá repensar la importancia de conocer y reivindicar las leyes que enmarcan las intervenciones para evitar la vulneración de los derechos de las niñas.

Se debe mencionar que, como plantea Mallardi (2017), se entiende al Trabajo Social como una profesión que se sustenta en el desarrollo de un trabajo participativo con el/la otro/a, concibiéndolo/a como un sujeto de derecho, permitiendo desde la intervención respetuosa, inclusiva, racional y crítica de el/la otro/a, que se generen estrategias a fin de contribuir al proceso de emancipación por parte de el/la sujeto/a, del grupo o de la población en general.

Además, se considera necesario dar un encuadre normativo a la práctica, fundamentada en el reconocimiento de los Derechos Humanos y, complementariamente, teniendo cuenta aquellas leyes y códigos que enmarcan y regulan el espacio socio ocupacional dentro y fuera de las instituciones y organizaciones donde el Trabajo Social se desempeña, como lo son la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 (2014) y el Código de Ética (1992).

De estas normativas se desprende que el asesoramiento, la ejecución, auditoría y evaluación de políticas de niñeces y adolescencias es una incumbencia profesional (Ley Federal de Trabajo Social, 2014, art. 9). A su vez, el análisis de estas temáticas permite considerar los límites y las contradicciones que tiene la normativa vigente. Su problematización a partir de una institución clásica como la educativa implica apartarse de los espacios normalizados para las niñeces y descifrar las nuevas formas de acompañamiento que éstas requieren.

Asimismo, la producción de conocimiento y la recuperación de los procesos de articulación institucional puede contribuir a establecer procedimientos tanto para los hogares convivenciales como para las instituciones educativas. Estos procedimientos buscarán garantizar la continuidad de las trayectorias educativas en las niñeces que residen en los hogares convivenciales.

Por último, el material puede ser de utilidad como aporte al estudio de la disciplina desde diversos campos. Desde este lugar, además, se reconoce que es importante generar y actualizar el material de investigación para poder intervenir de una manera adecuada en los diversos espacios.

Capítulo 1:

Estado, Políticas Públicas, Políticas Sociales y Trabajo Social

Capítulo 1

1. Estado y Políticas Públicas

En este capítulo se desarrolla la conceptualización en torno al Estado, a las políticas públicas en general y a las políticas sociales en particular, entendiendo que tanto el Estado como las políticas públicas son transversales a la temática que esta tesis aborda, ya que trazan las directrices para la intervención en el campo de los derechos de las niñeces y juventudes.

El surgimiento y desarrollo del Estado Moderno se ubica en Europa a partir del Siglo XVI (Miguez, 2009) como producto de procesos económicos, sociales y políticos, y debe ser comprendido y analizado en relación al proceso de desarrollo del modo capitalista de producción (Marx, 1867). Esto implica que el final de la etapa feudal no solo trae aparejado el origen del Estado, sino que también conlleva al origen del capitalismo. Estado Moderno y el capitalismo, entonces, se gestan y originan en conjunto. La desintegración del feudalismo, el desarrollo temprano del capitalismo y el origen del Estado, están vinculados al crecimiento de las ciudades, a crisis económicas, a agitaciones sociales y a convulsiones políticas en un contexto de guerra generalizada.

No puede pensarse en una definición abstracta del Estado, sino que es necesario comprenderlo en conjunto con otros conceptos y hechos históricos. Existen diversas definiciones de este concepto y, en su mayoría, estas coinciden en que el Estado tiene capacidad de dominación política y social a través de un conjunto de instituciones dentro de un territorio definido geográficamente (Marx, 1972; Engels, 1972; Lenin, 1968; Hobbes, Locke y Rousseau, 1950; Weber, 1968). Cada Estado, en distintos momentos históricos y según su forma de gobierno, adoptará diversas características con el fin de alcanzar sus objetivos y metas.

En general, los estudios sobre el Estado se enfocan en su conceptualización. Para algunos autores, las bases teóricas del Estado Moderno son fundamentales para interpretar la estructura y organización social. En las teorías políticas tradicionales, el concepto del Estado

está relacionado con el contrato social, por lo tanto, el Estado se entiende como un aparato gubernamental, administrativo y represivo dentro de una sociedad determinada.

Por otro lado, hay quienes hacen referencia a cuáles son los componentes constitutivos del Estado que lo instituyen como tal (Pastor, 1990; Guerrero, 1990; Mann, 2001; Garabedian, 2004). La manera en que cada régimen político percibe, interpreta y conceptualiza los elementos que componen el Estado revela en gran medida su ideología y determina la forma particular en que se estructurará e intervendrá. Estos componentes son: soberanía, territorio, población, aparato administrativo de naturaleza burocrática, gobierno y poder.

Existen distintos tipos y formas de Estado (Garabedian, 2004). En cada tipo histórico de Estado se desarrollan diferentes formas de Estado. Pensar el concepto de tipos y formas resulta pertinente a la hora de pensar su relación con la acción del Estado, en particular en las políticas públicas, porque ello determinará las modalidades y características que estas adquieran. El tipo de Estado está relacionado con un determinado modo de producción, es decir, con el régimen económico-social que constituye el sustento de las relaciones sociales. Se pueden mencionar como tipos de Estado el feudal, el capitalista y el socialista.

El concepto de formas de Estado resulta a partir de la específica articulación que se da entre las diferentes instituciones y prácticas del Estado, y se relaciona con el particular crecimiento histórico de las sociedades. Se pueden mencionar como formas el Estado Absolutista, el Estado Liberal, el Estado de Bienestar y el Estado Keynesiano y Estado Neoliberal (Garabedian, 2004).

En el marco del sistema capitalista, las formas en que se expresa la naturaleza específica de un Estado puede variar sin que ello afecte su esencia y, por lo tanto, el tipo de Estado que representa.

Más recientemente, diversos autores han profundizado en el análisis del concepto de Estado. Desde el estudio de los Estados Latinoamericanos y las políticas estatales que en estos

se desarrollan, se observan los aportes de Oszlak y O'Donnell (2004) quienes proponen como recurso metodológico un *protomodelo* para pensar y analizar el Estado. Desde esta perspectiva, el Estado no se entiende como un actor separado y por encima del conjunto de la sociedad civil, cuya intervención es una mediación imparcial o como si solo fuera el simple reflejo de los intereses de las clases dominantes. Contrariamente, el Estado debe ser concebido “como arena de negociaciones y articulaciones políticas, como parte constitutiva del conflicto social cuya intervención es efecto de las relaciones de fuerza que están en pugna en la sociedad civil (Oszlak, 2004, como se citó en Anzorena, 2013).

Resulta pertinente agregar lo que proponen Barrault y Lorenc Valcarce (2015) quienes explican que el Estado no se encuentra aislado, por el contrario “está yuxtapuesto con intereses y organizaciones sociales” (p. 11). En ocasiones, algunos grupos consiguen utilizar a las agencias del Estado para cumplir con sus propios objetivos. En otros, “la arena estatal se convierte en un espacio de traducción de intereses sociales diversos que logran articularse en torno a programas o planes concretos” (Barrault y Valcarce, 2015, p.11). Por ello, los actores sociales transitan entre organismos públicos y sociedades privadas, lo que contribuye a borrar la frontera ficticia que existe entre el Estado y la “sociedad civil”. De todos modos, no se puede afirmar que el Estado opere de manera independiente, ya que muchos actores influyen y dirigen lo que finalmente se presenta como una decisión soberana.

Para entender la intervención del Estado en la Sociedad Civil y en particular en lo social, es necesario remitirse a la noción de políticas públicas. Oszlak y O'Donnell (2007) las definen como:

un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente

afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión (p.14).

Las políticas públicas establecen un vínculo entre el Estado, la sociedad civil y el mercado y constituyen respuestas o soluciones frente al interrogante de cómo manejar asuntos públicos, siendo así parte esencial de la función del Estado y de la gestión gubernamental. Esta última es quien debe encargarse de su diseño, gestión y evaluación. A su vez, las políticas públicas que se establecen y las que se bloquean son aquellas que resultan de la preferencia de la gestión gubernamental que está a cargo del Estado (Lahera, 2004).

Las políticas públicas no son simplemente herramientas neutrales de gobernanza, sino que reflejan y configuran las relaciones de poder entre distintos actores sociales. Al establecer un vínculo entre el Estado, la sociedad civil y el mercado, inevitablemente privilegian ciertos intereses sobre otros debido a la naturaleza desigual de los sujetos involucrados. Las políticas públicas nos permiten pensar al “Estado en acción” mediante prácticas e intervenciones concretas y definidas.

Las políticas públicas forman parte de lo que Oszlak y O'Donnell (2007) denominan “arena política”, ya que se inscriben en el escenario de negociaciones, de compromisos y articulaciones políticas del que forma parte el Estado, teniendo en cuenta que en este intervienen fuerzas de orden político y grupos sociales diversos con capacidad de negociar en el ámbito político, lugar donde los diferentes sectores sociales buscan imponer sus intereses. Hablar de políticas públicas implica pensar en un concepto determinado social, histórica, cultural, económica y políticamente. En este sentido, las políticas públicas o políticas estatales, buscan dar respuestas a “cuestiones”, es decir a las densidades o demandas socialmente problematizadas y que forman parte de la agenda de problemas socialmente vigentes y de las que el Estado toma posición y, en consecuencia, reconoce.

Una política pública implica una toma de posición del Estado y el accionar de este por

intentar resolver estas “cuestiones”. Dicho accionar debe entenderse en el marco de un determinado contexto histórico y social que denotan, también, la posición que el Estado toma frente a una cuestión que atraviesa a determinado grupo, sectores o clase, considerados significativos de la sociedad (Oszlak y O'Donnell, 2007).

Para contribuir a la definición de la Política Estatal que se viene desarrollando, resulta pertinente retomar los aportes de Velásquez Gavilanes (2009) quien sostiene que la Política Pública es:

un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública se hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener (p. 156).

En consecuencia, al hablar de política pública pueden encontrarse distintas conceptualizaciones. Estas se encuentran atravesadas por el contexto sociopolítico, económico y cultural. A su vez, las formas que adopta el Estado y su relación con la sociedad civil determinan la forma en que este interviene sobre los asuntos públicos.

1.1. Estado y Política Social. Conceptualizaciones acerca de la Política Social.

La estructura y naturaleza del Estado influyen directamente en cómo se diseñan, implementan y evalúan las políticas públicas, así como también determina la forma en que el Estado se pone en acción frente aquellos asuntos considerados “cuestiones” sobre las que tiene el deber de actuar.

Por su relevancia y la relación intrínseca entre Trabajo Social y Política Social¹, es necesario adentrarse en su conceptualización. A tales fines se retoman aportes de diversos autores que abordan la temática.

¹ Dicha relación se profundizará en el próximo apartado.

Desde la perspectiva tradicional, las políticas sociales son entendidas como un conjunto de acciones llevadas adelante por el aparato estatal que buscan actuar sobre las desigualdades sociales que produce la acumulación capitalista. Se trata de una corrección de los efectos negativos producidos por el sistema capitalista y su modelo de acumulación, adoptando una finalidad redistributiva y vistas como son concesiones que buscan compensar a quienes fueron perjudicados en la distribución (Pastorini, 1997).

Desde otra perspectiva, Fleury (1999) también aborda el concepto de política social. La autora propone cinco formas para definirla, cada una de las cuales ofrece limitaciones y ventajas. Así, esta autora habla de *conceptualizaciones finalísticas o teleológicas* para referirse a aquellas que ponen el foco en la finalidad o el deber ser que la política social debería cumplir; las *conceptualizaciones sectoriales* remiten a una forma tradicional de definir a la política social, refiere al recorte o sectorización de acciones o programas en diferentes campos o sectores reconocidos como sociales; las *conceptualizaciones funcionales* se centran en las consecuencias de las políticas, profundizando el análisis de sus efectos en la sociedad; las *conceptualizaciones operacionales* se centran en los instrumentos y mecanismos que se utilizan para movilizar y accionar la política social; por último, las *conceptualizaciones relacionales* piensan a la política social como producto e inscripta en dinámicas de relaciones de poder propias de cada sociedad.

Si bien la política social es una decisión gubernamental, está fundada en consensos sociales, es decir, en una construcción colectiva a partir de valores compartidos que reflejan la construcción de un principio de justicia que posibilita la acción estatal. Esto, a su vez, es lo que posibilita la viabilidad y eficacia de una política social y darán lugar a las orientaciones y normativas que permiten establecer prioridades y tomar decisiones. En este mismo sentido, Grassi (2003) sostiene que las políticas sociales “expresan la medida en que una sociedad se acerca o se aleja del reconocimiento de las necesidades de todos sus miembros y su capacidad

de protección de los mismos” (p. 27).

Además, el campo de las políticas sociales es un campo de luchas donde intervienen diferentes actores y fuerzas sociales que debaten en el proceso de lucha ideológica para la “búsqueda de atribución de significados y contenidos a valores y orientaciones normativas que definen el ámbito del campo social, así como las posibilidades y límites de las estrategias de diferentes actores” (Fleury, 1999, p.6). En este mismo proceso de lucha ideológica se constituyen sujetos sociales e identidades que devienen de las disputas alrededor del poder, que son disputas por significados y contenidos. Los diferentes intereses involucrados darán como resultado que las políticas sociales adquieran características y prioridades distintas “configurando modelos más o menos inclusivos/excluyentes, así como relaciones políticas distintas (paternalista, clientelar, corporativa, ciudadana)” (Fleury, 1999, p.10).

La política social se encuentra determinada, también, por la dinámica del proceso de acumulación, por lo que además de una naturaleza política tiene un contenido económico, ya que es en el proceso de acumulación en donde encuentra las posibilidades y límites de acción para la satisfacción de las necesidades sociales.

Por otro lado, la política social remite a un aparato estatal. Para Fleury (1999) el aparato estatal refleja, en cada etapa histórica, la correlación de fuerzas existentes en el campo social. Las demandas sociales que se convierten en políticas públicas se institucionalizan, moldeando y estructurando al Estado a través de instituciones, leyes, prácticas y procedimientos concretos. La materialización de las políticas sociales a través de instituciones y organizaciones concretas juega un papel clave en su configuración, ya que involucra estructuras organizacionales, culturas institucionales, recursos financieros y capacidades humanas y técnicas. Según Fleury (1999), estos elementos actúan como mecanismos que permiten tanto el aprendizaje sobre los procesos como la priorización y jerarquización de demandas. Como señala la autora, "son factores que no pueden ser desconsiderados en los procesos de reforma social, porque

determinan las posibilidades y viabilidades en cada caso" (p.9).

Fleury (1999) sostiene que las políticas sociales son un campo de conocimiento y prácticas específicas, ya que no solo contribuyen a la reproducción de la sociedad, sino que también generan conocimiento, redefinen disciplinas y producen instituciones y prácticas profesionales. Estas políticas combinan la incorporación de tecnologías con la mediación profesional, características esenciales que las diferencian. Además, el resultado de estas políticas está influido por la interacción entre usuarios y profesionales, lo que refleja y actualiza las relaciones sociales existentes.

La política social no puede ser entendida sin la intervención estatal sobre “cuestiones” de la vida social. Implica, también, entender el campo de la política social desde el punto de vista epistemológico, como un campo complejo integrado por procesos económicos, institucionales, políticos, culturales, de género, de edad, de orientación ideológica, etc. que se relacionan, y moldean en forma recíproca.

Por otro lado, el marxismo plantea a la política social como la “manera estatal de efectuar la transformación duradera de obreros no asalariados en obreros asalariados” (Offe, 1990, p. 3). Esta perspectiva sostiene que la política social define qué formas de vida son consideradas legítimas y reconocidas por el Estado fuera del ámbito laboral, formal y regulado. Se trata de una intervención estatal normativa que regula y sanciona quién puede ser considerado asalariado desde la mirada del Estado, al tiempo que organiza formas de subsistencia alternativas consideradas legítimas, diferentes al intercambio de trabajo por salario.

Por su parte, Pastorini (1997) propone pensar a la política social como un proceso entre demanda-lucha-negociación-otorgamiento. Esta propuesta tiene en cuenta tanto la perspectiva de lucha de clases, la relación entre sujetos, la perspectiva de la totalidad y la política social desde lo económico, lo político y lo social. También contempla que hablar de políticas sociales

implica remitirse a una relación entre sujetos dentro de un proceso más amplio y en movimiento, en el cual los diferentes actores involucrados, al encontrarse, se relacionan de manera tensa y/o conflictiva y, además, son movidos por intereses contradictorios.

Cabe aclarar que el terreno de la distribución primaria del ingreso corresponde al de la política laboral y a la relación capital-trabajo. Respecto a la distribución secundaria, Danani (2009) expone que esta sólo existe mediante la mediación estatal, constituyendo un momento político del proceso de distribución.

Se trata de un proceso complejo que parte de las necesidades de los sujetos. Parte de esas necesidades

se transforman en demandas que serán reivindicadas frente a los organismos e instancias competentes, valiéndose de las movilizaciones y presiones de los sectores interesados, constituyendo de esa forma, verdaderas luchas entre diferentes clases sociales y sectores de las clases en pugna y enfrentados en la defensa de intereses diversos y hasta antagónicos. Ese proceso atravesado por las luchas de clases, conduce a una instancia de negociación, momento en el cual cada una de las partes involucradas obtiene ganancias y pérdidas (Pastorini, 1997, p. 14).

Danani (2009) propone definir a la política social por su objeto, sosteniendo que es necesario definir la especificidad que determina al campo de las políticas sociales y lo diferencia de otros campos, para luego comprender las relaciones que pueden darse entre ellos. La autora entiende a las políticas sociales como

Aquellas intervenciones sociales del Estado que producen y moldean directamente las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales. Y, en los términos en los que se viene conceptualizando este campo, desde la perspectiva de la distribución, objetivan esta acción en mecanismos que operan

especialmente en el momento de la distribución secundaria del ingreso (Isuani, 1991, como se citó en Danani, 2009).

Para concluir este apartado, se considera importante retomar los aportes de Adelantado et al. (1998) quienes hacen alusión a las relaciones entre política social y estructura social, sosteniendo que estas se establecen en términos bidireccionalidad y recursividad, condicionándose mutuamente. Los autores plantean a esta relación como

el abanico de interrelaciones entre la política social y la estructura social [que] conduce hacia la idea de una sucesión de influencias bidireccionales con diversos tiempos (más que de una causación unívoca de la política social por la estructura social). Podría hablarse también, en otro lenguaje, de una cierta recursividad de la estructura social que "actuaría sobre sí misma" a través de la política social (p.126)

Desde el argumento que se viene planteando, “las políticas sociales, serían, por tanto, uno de los factores primordiales que contribuyen al proceso de estructuración de las sociedades del capitalismo avanzado: surgen de la estructura social a la vez que contribuyen a configurar la misma” (Adelantado et al., 1998, p. 126).

Desde esta perspectiva recursiva, se puede considerar que la política social actúa tanto como un factor que modula como un generador de desigualdad, al naturalizar e institucionalizar las desigualdades basadas en clase, género, edad, etnia u otras categorías.

Es evidente que las políticas sociales están condicionadas por la estructura social, pero también generan impactos que transforman esa misma estructura. Durante años, política social y estructura social se analizaron de manera separada o, en los casos en que se vincularon, fue de forma general, sin profundizar en los mecanismos específicos de influencia mutua.

1.2. La Política Social en el contexto histórico argentino

Tomando los aportes de Isuani (2008), se puede hablar de una periodización sobre el surgimiento y evolución de la política social en Occidente en perspectiva histórica, en donde

se pueden enunciar diferentes esquemas de la misma los cuales responden a distintos principios. En primer lugar, a lo largo del siglo XIX predominó la política social asistencial desde la cual el accionar del Estado tuvo como enfoque principal brindar asistencia a través de organizaciones de la sociedad civil a los llamados *pobres merecedores* o a aquellos que no podían integrarse al mercado laboral. El hecho de recibir asistencia no constituía un derecho de las personas ni una obligación por parte del Estado, sino una acción de buena voluntad por parte de este que, a su vez, era acompañado de medidas punitivas. Este modelo de política social responde al principio de discrecionalidad.

A finales del siglo XIX, se desarrolló un nuevo enfoque para atender a los trabajadores, un grupo que había quedado fuera de la beneficencia tradicional. Surgió el seguro social diseñado para cubrir riesgos laborales y biológicos, financiado conjuntamente por trabajadores, empleadores y el Estado. Este modelo de política social responde al principio de contribución.

Más tarde, tras la Segunda Guerra Mundial, emergió en Europa una tercera perspectiva de política social basada en el principio de ciudadanía. Este modelo introdujo servicios sociales universales, generalmente gratuitos y financiados por el Estado a través del sistema impositivo.

El desarrollo de la política social en Argentina se ajusta en gran medida al esquema general previamente descrito por Isuani (2008), aunque presenta ciertas particularidades propias del contexto argentino. En la segunda década del siglo XIX la intervención estatal en Argentina se dio a través de la recientemente creada Sociedad de Beneficencia (1823) que brindaba asistencia a los *pobres merecedores* que no estaban en condiciones de vivir de su trabajo, basándose en una interpretación moral de la problemática social.

A partir de la consolidación del Estado Nacional Argentino, en el marco de las políticas sociales se comenzó a intervenir incipientemente en el campo de la salud y con mucha más fuerza en el campo de la educación. Esto último respondía a intereses de la élite gobernante que impulsó y estableció un sistema de educación pública de alcance masivo que respondía a

la necesidad de homogeneizar a todo el contingente de inmigrantes europeos que comenzó a habitar Argentina a partir de la inmigración masiva desde 1880. Con ello,

Argentina adoptaba en forma prematura el esquema de administración y financiamiento de la política social que se desarrollaría ampliamente en la segunda posguerra y que implicaba la asunción por parte del Estado de prestaciones sociales colocadas a disposición de todos los habitantes de la sociedad; esto es, inspiradas en el principio de ciudadanía (Isuani, 2008, p.172).

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se evidencia el surgimiento de la legislación social fruto de las ideas las ideas socialistas, anarquistas y sindicalistas que dieron origen a los sindicatos modernos como instrumentos de negociación y lucha, que buscaban dar respuestas a la conflictividad de la cuestión social alrededor de la situación laboral de niños, mujeres y hombres. Según Isuani (2008)

hacia mediados del siglo XX, en Argentina los tres principios básicos en materia de política social funcionaban simultáneamente. Esto es, una acción discrecional de atención a pobres vehiculizada por la labor de las instituciones de la Sociedad de Beneficencia; un extendido sistema público de educación básica moldeado sobre el principio de ciudadanía; y un creciente sistema de seguridad social contributiva (o bismarckiana) destinado a los trabajadores asalariados (p. 173).

Entre la segunda posguerra mundial y los años noventa se desarrolló un tercer período, caracterizado por la expansión y consolidación del modelo bismarckiano, acompañado de políticas discrecionales para los sectores en situación de pobreza, el fortalecimiento del sistema educativo público universal y la implementación de un sistema de salud pública universalista, con activa presencia estatal en él, así como también el crecimiento de las obras sociales. En materia de previsión social, el gobierno peronista impulsó la masificación de la cobertura y se

instauró un sistema de reparto basado en la redistribución de ingresos, reemplazando la lógica de la capitalización.

Durante el periodo mencionado, el principio discrecional/asistencial de la política social fue liderada inicialmente por la Fundación Eva Perón y, luego de 1955, por diferentes ministerios y secretarías, enfocándose en la ayuda a sectores vulnerables. Las acciones llevadas “incluyeron transferencias de ingresos bajo la forma de pensiones no contributivas y subsidios diversos a personas e instituciones” (Isuani, 2008, p.176).

Durante la década de los noventa, la política social en Argentina experimentó transformaciones profundas que respondieron a un contexto de reformas económicas basadas en el neoliberalismo. Estas reformas incluyen la liberalización comercial, la desregulación del mercado y la privatización de los monopolios públicos, lo cual impactó gravemente en la estructura social. Según Isuani (2008), esta etapa marcó el fin de la "promesa keynesiana" de una sociedad de asalariados protegidos, dando paso a un escenario de exclusión social caracterizado por altos niveles de desempleo, precarización laboral y pobreza. En este contexto, el neoliberalismo implementó estrategias de focalización, descentralización y privatización para reformar el Estado de Bienestar, argumentando que el modelo social existente beneficiaba más a las clases medias y trabajadoras sindicalizadas que a los sectores más pobres.

En el marco del modelo neoliberal que adoptó la economía argentina, las políticas sociales se reformaron y las políticas sociales focalizadas “alcanzaron en la década del noventa un elevado nivel de institucionalización y centralidad entre las políticas sociales estatales (Isuani, 2008, p. 178), caracterizándose por la alta fragmentación institucional. Se crearon organismos como la Secretaría de Desarrollo Social (1994) y el Consejo Federal de Desarrollo Social (1996) para coordinar las políticas dirigidas a lucha contra la pobreza, aunque el sistema resultó fragmentado e institucionalmente disperso, con descentralización. en el campo de la salud y educación, hecho que ya se venía desarrollando desde los años 70. Respecto a esto

último, la descentralización, aunque permitió transferir competencias a provincias y municipios, no asegura una mayor equidad ni eficiencia en la gestión del gasto social. La distribución del gasto social reflejó un aumento en las responsabilidades provinciales, pero con resultados desiguales (Isuani, 2008).

Resulta interesante retomar también los aportes de Andrenacci y Soldano (2005), quienes mencionan que la política social presenta tres regiones. Las tres regiones de la política social moderna se suceden en tres grandes períodos históricos y se estructuran a través de la política del trabajo, la política universalista y la política asistencial. Teniendo en cuenta esto, Andrenacci y Soldano (2005) identifican tres períodos de la política social argentina: el Estado capitalista clásico (1880-1943), el Estado social (1943-1991, y el Estado capitalista neoclásico (1991- actualidad).

La política social del Estado capitalista clásico tenía como objetivo principal “la expansión del mercado de trabajo capitalista y de homogeneización sociocultural del Estado-nación” (Andrenacci y Soldano, 2005, p.24). Con el Estado de Bienestar o Estado Social, la política social adoptó un enfoque universalista, garantizando derechos y mínimos de vida para los trabajadores asalariados. Este período consolidó instituciones estatales que aseguraron el acceso a educación, salud y jubilaciones, marcando un avance significativo en la vinculación entre ciudadanía y derechos sociales. En palabras de Andrenacci y Soldano (2005), este modelo se centra en “la constitución del estatus de los asalariados y los mínimos universales de condiciones de vida” (p.24).

En la etapa del Estado capitalista neoclásico, que aún rige en nuestros días, las políticas sociales se han transformado gestionando “la flexibilización y precarización del empleo, la transformación de los seguros sociales y las instituciones universales en cuasimercados” (p. 24) enfocándose en la gestión de riesgos y la precarización laboral. Según los autores, esta etapa refleja un giro hacia políticas más focalizadas en lugar de universalistas, así como

también la expansión de los dispositivos de detección, intervención, neutralización sobre los denominados grupos de riesgo.

Atendiendo a todo lo expuesto, se puede concluir que la política social en Argentina ha adoptado distintas características influidas por factores económicos, sociales, culturales y políticos propios de la coyuntura de cada época en la que se desarrolló, dando lugar así a distintos modos de formulación y ejecución de las políticas sociales como se puede evidenciar a partir de los aportes realizados.

2. Política Social y Trabajo Social

La conceptualización de la Política Social resulta significativa para la temática que esta Tesis de Grado aborda y para la intervención desde el Trabajo Social. Las políticas públicas, en especial las políticas sociales como un tipo de política pública, son fundamentales para el ejercicio profesional del Trabajo Social en los distintos campos de intervención, teniendo en cuenta que estas no resultan escindidas de los campos de intervención profesional, ni la intervención resulta aislada de las regulaciones y políticas que atraviesan a los campos.

Desde una mirada proveniente del Trabajo Social, Rozas Pagaza (1985) sostienen que “las políticas sociales aparecen como decisiones del Estado destinadas principalmente a atenuar los efectos negativos de los problemas sociales generados por las desigualdades económicas, es decir que las políticas sociales son un tipo de políticas estatales” (p.24).

Esta definición puede enriquecerse con lo que propone Montaña (2004), quien al referirse a la relación entre Políticas Sociales y Trabajo Social expone que esta relación se da a partir de dos consideraciones fundamentales. La primera de ellas debe entender a las políticas sociales como instrumento de la intervención profesional del Trabajador Social. En segundo lugar, las políticas sociales deben ser concebidas como base de sustentación funcional-laboral del Trabajo Social, advirtiendo a “la política social como un instrumento del Estado y por lo tanto como la instancia privilegiada que crea el espacio de intervención profesional, que

constituye el mercado para el servicio social y atribuye funcionalidad y legitimidad a nuestra profesión” (p.5). Es decir, las políticas sociales son tanto un instrumento como un espacio laboral del Trabajo Social.

Asimismo, el Trabajo Social, como profesión cuyas intervenciones están orientadas a garantizar los derechos de los sujetos, está estrechamente vinculada a las políticas públicas y en particular a las políticas sociales, consideradas esenciales para abordar problemas como la pobreza, la educación y la salud, entre otras. Al actuar como un puente entre las necesidades de las personas y las soluciones que el Estado puede brindar, los trabajadores sociales deben asumir un rol activo en la formulación, planificación, implementación y evaluación de estas políticas para garantizar una sociedad más justa y con menos desigualdades, partiendo de las necesidades de los sujetos que pueden observarse en su vida cotidiana.

El Trabajo Social en Latinoamérica, y particularmente en Argentina, se ha consolidado como una disciplina comprometida con la transformación social y la defensa de los derechos humanos. Este compromiso está respaldado por el marco normativo y ético que regula la profesión, como el Código de Ética Profesional y la Ley Federal de Trabajo Social N.º 27.072. Estos documentos subrayan la importancia de la intervención profesional en la construcción, implementación y evaluación de políticas sociales, a partir de un conocimiento profundo de las necesidades territoriales y de la vida cotidiana de las poblaciones.

El Código de Ética Profesional refuerza esta mirada transformadora al definir como objetivo central de la profesión "promover la justicia social y la igualdad" (Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social, 2012). Este principio ético implica que las y los trabajadores sociales deben desarrollar una mirada integral y crítica para identificar las problemáticas sociales en su contexto específico. La Ley N° 27.072 retoma esta perspectiva, estableciendo que una de las funciones esenciales de la profesión es "participar en el diseño y evaluación de políticas públicas destinadas a mejorar las condiciones de vida de la

población" (art.3).

Si bien, como se mencionó, el trabajo social es clave para el desarrollo y mejora de las políticas públicas, no sólo como ejecutor de estas, sino también en su análisis, diseño y evaluación, las oportunidades para aprovechar plenamente su preparación y experiencia en estos ámbitos han sido limitadas. Por ello, según Casar (2003, como se citó en Atilano 2015), es fundamental que el sistema político ofrezca espacios institucionales donde el trabajador social ejerza su profesionalismo, permitiendo que las mayorías ciudadanas expresen sus necesidades y, así, desencadenar un proceso de mejora en las políticas sociales.

Capítulo 2:

Estado e Intervención con Niñeces y

Juventudes: el Sistema de Promoción y

Protección Integral en Argentina

Capítulo 2

1. Política Social y Protección Social de Niñeces y Juventudes

Al hablar de política social resulta necesario también pensar en la noción de protección social. Cecchini y Martínez (2011) sostienen que “la protección social es parte central de la política social y esta es a su vez pieza fundamental de los regímenes de bienestar” (p.9). La protección social es un concepto complejo y en evolución. Por ello, pueden encontrarse distintas conceptualizaciones y orientaciones analíticas atravesadas por el contexto propio de cada país y la concepción de la política social y el debate académico.

El concepto de protección social integra medidas destinadas a garantizar niveles básicos de vida y fomentar sociedades inclusivas y justas. Estas políticas buscan asegurar derechos fundamentales, como la seguridad social, el trabajo digno y el acceso a servicios esenciales, tal como se establece en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966). En los debates internacionales, se ha reconocido su importancia como una herramienta fundamental para abordar la pobreza y la desigualdad estructural, destacando su inclusión explícita en la agenda de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2013).

Repetto y Tedeschi (2013) expresan que la protección social está asociada a la transferencia de ingresos y acceso a servicios sociales tales como la educación, cuidados, etc., así como también incluye a las regulaciones laborales. El propósito central que fundamenta el sistema de protección social radica en garantizar que toda la población pueda acceder efectivamente a los derechos sociales. No obstante, se reconoce que esta perspectiva tiene un carácter analítico y que la implementación enfrenta múltiples desafíos y barreras para lograr su pleno cumplimiento.

La protección social se basa en tres pilares esenciales: garantizar el bienestar básico, proteger contra riesgos asociados al ciclo de vida y reparar daños sociales derivados de la materialización de problemas o riesgos sociales. Estas dimensiones buscan abordar tanto riesgos universales (como vejez o desempleo) como problemas estructurales (como la pobreza y la desigualdad), consolidándose como un componente fundamental de las políticas sociales y los regímenes de bienestar (Cecchini y Martínez, 2011).

La protección social complementa otras políticas sociales, como las sectoriales, que proveen servicios básicos como salud y educación, y las de promoción social, que mejoran las capacidades de generación autónoma de ingresos. De esta forma, se asegura un nivel básico de bienestar para todos los miembros de la sociedad, fortaleciendo su acceso a servicios esenciales y promoviendo el trabajo digno (Cecchini y Martínez, 2011).

Un sistema de protección social efectivo requiere una integración horizontal (diferentes sectores) y vertical (distintos niveles administrativos), adaptándose a las necesidades específicas de cada grupo social a lo largo del ciclo de vida. Este enfoque integral busca responder de manera inclusiva a las demandas de las personas, considerando la interacción entre protección social, política económica y sostenibilidad ambiental (Cecchini y Martínez, 2011).

Una política de protección social inclusiva debe atender las necesidades de distintos sectores: quienes viven en situación pobreza (a través de garantías de ingreso y mecanismos promocionales), quienes son sectores vulnerables, pero no necesariamente pobres (con políticas de aseguramiento continuo) y aquellos con mayor autonomía, pero que aún así requieren de mecanismos de aseguramiento tanto públicos como privados. Esto nos indica una política de protección social garantizada para toda la ciudadanía, estableciendo mínimos incrementales universales definidos por pactos sociales y fiscales de cada sociedad.

Desde un enfoque de derechos, esta protección combina una política social de corte universal y una política económica que pondere objetivos sociales (CEPAL, 2008a; Mesa-Lago, 2000; Barrientos y Santibáñez, 2009) además de incluir intervenciones específicas que integren a distintos grupos y fortalezcan sus capacidades para superar situaciones de riesgo a las que son vulnerables (Serrano, 2005).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) analiza los componentes esenciales de la protección social desde una perspectiva comparada en la región, destacando la importancia de garantizar ingresos, acceso a servicios sociales, y la promoción del trabajo². Identifica tres pilares principales: la *protección social no contributiva*, centrada en transferencias y subsidios públicos; la *protección social contributiva*, que abarca seguros y pensiones vinculados al trabajo formal; y la *regulación de mercados laborales*, enfocada en fomentar y proteger estándares de empleo decente (CEPAL, 2014).

La protección social no contributiva se dirige a los sectores más vulnerables, como personas en pobreza extrema, ofreciendo transferencias monetarias, subsidios y programas de empleo de emergencia, además de facilitar el acceso a servicios sociales esenciales. Este enfoque no depende de contribuciones laborales previas y es financiado generalmente por recaudación impositiva (CEPAL, 2014).

Por su parte, la protección social contributiva busca garantizar el bienestar económico durante períodos de cesantía, enfermedad o vejez mediante regímenes de pensiones, seguros de salud y desempleo. Sin embargo, enfrenta desafíos significativos en América Latina debido a la informalidad laboral y la falta de cobertura (CEPAL, 2014).

Finalmente, la regulación de los mercados laborales busca proteger derechos laborales individuales y colectivos, mejorar la formalización y garantizar condiciones de trabajo

² Esta denominación hace referencia, según Cecchini et. al (2011), a la noción planteada por la Organización Internacional del Trabajo (2008) que lo describe como aquel que se desarrolla en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad.

decentes. Este componente aborda la protección de los sectores más vulnerables, incluyendo medidas contra la discriminación y la promoción de empleo formal (CEPAL, 2014).

Teniendo en cuenta lo mencionado, los cambios en las políticas sociales y especialmente en la protección social, han estado estrechamente vinculados al debate conceptual desarrollado en el ámbito académico, organismos de cooperación e instituciones financieras internacionales. Este diálogo constante ha permitido una evolución en los conceptos y líneas de intervención, aunque "no siempre la implementación refleje de manera exacta lo que las propuestas analíticas presentan" (Cecchini y Martínez, 2011, p.34). De este modo, se ha podido observar cómo estas propuestas teóricas se materializan de diversas formas en distintos contextos nacionales (Cecchini y Martínez, 2011).

En las últimas décadas, la falta de mecanismos efectivos contra la pobreza y la vulnerabilidad ha impulsado un debate prolífico sobre las causas y consecuencias multidimensionales de estos fenómenos, así como sobre las políticas necesarias para abordarlos. Este debate ha generado una extensa literatura sobre la protección social que incluye análisis históricos (Draibe y Riesco, 2007; Filgueira y Filgueira, 2002), conceptuales (Barrientos e Hinojosa-Valencia, 2009) y normativos (CEPAL, 2006; Naciones Unidas, 2009), junto con propuestas prácticas para implementar y ampliar la protección social.

El sistema de protección social para las niñeces y juventudes ha atravesado transformaciones significativas, derivadas de un proceso complejo que involucró la Declaración Internacional de los Derechos del Niño (1959), las Reglas de Beijing (1985) y que se consolidó con la CIDN (1989) y con el establecimiento de ésta con rango constitucional en Argentina en 1994 (López, 2011; Fasciolo y Zeballos, 2013). Este proceso, que excede el marco de un solo gobierno, implicó una serie de reformas legislativas e institucionales que culminaron en la adopción del enfoque de derechos, promoviendo la protección y promoción de los derechos de la infancia. Aunque durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007)

se observó un papel más activo del Estado en la elaboración de políticas sociales, es importante destacar que la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061/06) es posterior a la promulgación de la Ley Provincial N° 13.298 (2004), la cual ya había generado una reforma institucional profunda (López, 2011).

Las políticas impulsadas desde estas instituciones se enmarcan en un conjunto de transformaciones que, a partir de la reforma constitucional de 1994, cuestionaron el esquema vigente y promovieron un nuevo modelo normativo e institucional. La Ley Provincial N°13.298, sancionada en 2004, concentró los elementos fundamentales de este proceso, marcando un punto de inflexión al reemplazar el sistema tutelar por el enfoque de derechos, conforme a los principios de la CIDN (López, 2011). Este cambio supuso un nuevo diseño institucional, con impacto directo en las formas de intervención del Estado en las problemáticas vinculadas a la infancia.

En este contexto, es clave sostener una mirada de proceso que contemple la complejidad y gradualidad de las transformaciones, considerando que estas no responden únicamente a decisiones gubernamentales específicas, sino a un entramado más amplio de demandas sociales, cambios normativos y disputas políticas. Las reformas legislativas en torno a las niñeces y juventudes evidencian cómo los avances normativos están estrechamente relacionados con una lógica de promoción y protección que articula las particularidades locales con los principios de derechos humanos consagrados internacionalmente (López, 2011).

1.1. Del Paradigma Tutelar al Paradigma de Protección Integral

Para referirse a la intervención estatal en el marco de los derechos las niñeces y juventudes debe retomar la existencia de dos doctrinas que configuran y trazan discursos, prácticas e intervenciones diversas en relación a las niñeces y sus derechos, así como también determinan políticas públicas con características opuestas.

Por un lado, se encuentra el Paradigma Tutelar, cuyas directrices y características están atravesadas y configuradas por la doctrina de la situación irregular o del niño en riesgo. Este se remonta a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. Como sostienen Daroqui y Guemureman (1999) se construyó la idea de un *sujeto menor* e indisolublemente ligado a ello se cimentó un pensamiento acompañado de una práctica tutelar para intervenir sobre la *minoridad*. La práctica tutelar ha dominado durante el siglo XX y principios del XXI las prácticas judiciales, el discurso y el desarrollo e implementación de las políticas públicas destinadas a la niñez.

Es necesario, en primer lugar, contextualizar en qué escenario es que la doctrina de la situación irregular se lleva adelante, marcando la diferencia entre la idea de infancia y la de menores. Estos últimos, son los que se convirtieron en objeto de intervención por parte del Estado y por ello se debe tener presente que un/a niño/a no es un menor *per se*, sino que él deviene en menor a partir de la selección y la estigmatización. El/la niño/a-objeto de protección del Estado y sus instituciones no era cualquier niño/a, sino aquel que se encontraba en situación de peligro moral y material, lo cual estaba directamente vinculado al niño/a abandonado/a y al niño/a delincuente que, desde el discurso hegemónico del siglo XX, no presentaban diferencia, ya que indefectiblemente formar parte de una de esas categorías implica también formar parte de la otra (Daroqui y Guemureman, 1999).

La intervención del Estado no estaba destinada a proteger a el/la niño/a, sino a proteger a la sociedad de el/la menor que podía convertirse en un/a delincuente. Por lo tanto, la legislación, las instituciones, la justicia y las políticas públicas tenían un objetivo definido que no era la niñez, sino el sector de la niñez que se había delimitado a partir del proceso de minorización del mismo. Este proceso de minorización implicó identificar a través de la clasificación y la estigmatización a aquellos niños/as considerados “desviados/as”, “delincuentes”, “abandonados/as”, “desamparados/as”, “maltratados/as” que, desde el

paradigma de la situación irregular, significaban un riesgo para la sociedad (Daroqui y Guemureman, 1999)

Estos/as menores eran identificados/as a partir de poseer ciertas características que eran consideradas como naturales, y no socialmente construidas, depositando así la “culpabilidad” en los propios niños/as o sus familias. Dichas características estaban asociadas a una “situación de riesgo o peligro moral y material” (Daroqui y Guemureman, 1999, p.38).

En Argentina, el marco legal que respaldaba las intervenciones bajo la Doctrina de la Situación Irregular encontró sus bases legales en la Ley de Patronato de Menores N°10.903 (1919), también conocida como Ley Agote en referencia a su creador, el diputado conservador Luis Agote. A través de esta normativa se fijaron cuáles iban a ser los lineamientos legales para la intervención jurídico-penal con las niñeces y juventudes siendo estos pasibles de intervención y tutela por parte del Estado.

Hacia la segunda mitad del siglo XX se puede observar en el escenario mundial la instauración del Paradigma de la Protección Integral³ de los derechos de las niñeces y juventudes que los reconoce a éstos como titulares y sujetos plenos de derechos, atendiendo la progresividad y autonomía. Este cambio sustancial comenzó a gestarse gracias al accionar de los organismos de Derechos Humanos, quienes comenzaron a cuestionar la hasta entonces afianzada tradicional concepción del menor, ligada a la idea de objetos de asistencia, protección, tutela o peligro.

1.2. La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y Sistema de Promoción y Protección de Derechos de las Niñeces y Juventudes en Argentina

En noviembre del año 1989 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la CIDN, la cual plasma la Doctrina de Protección Integral, acordándose a nivel internacional un

³ Este paradigma será desarrollado en profundidad en el siguiente apartado.

conjunto de principios que deben regir para garantizar la protección de los derechos de todos las niñeces y juventudes (Vaca Narvaja, 2012). Con este documento, se establece la concepción de las niñeces y juventudes como sujetos/as de derechos que gozan de los derechos humanos que las personas poseen más un plus por su situación de desarrollo y su edad, y con participación activa en aquellos asuntos en los que sus derechos se encuentren involucrados.

En este sentido, el principal propósito de la CIDN fue garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñeces y velar por su bienestar en el mundo. La Convención establece los derechos que son necesarios garantizar, colocando a las niñeces dentro de la categoría de ciudadanos/as, ofreciendo una visión de cada niñez como individuo y como miembro de una familia y una comunidad, con derechos y obligaciones apropiadas para su edad y etapa de desarrollo. Es decir, concibe a cada niño, niña o joven como un ser integral, reconociendo la dignidad humana fundamental y la necesidad de velar por su bienestar y su desarrollo.

Con la CIDN se considera niño-niña a toda persona menor de 18 años de edad, entendiendo que, por las características propias de su edad, teniendo presente la falta de madurez física y mental en relación a una persona adulta, requiere no solo de cuidados especiales sino también de una debida protección legal, reconociendo su condición de personas con derechos inherentes desde su nacimiento. La idea de derechos humanos tiene que ver con el bienestar de una persona y la sociedad frente a un Estado. La sociedad contemporánea reconoce que los seres humanos, por el solo hecho de ser, tienen derechos frente al Estado y éste debe respetarlos, garantizarlos y satisfacerlos, por sus propios medios o con la vinculación de otros actores. Respecto de los derechos de las niñeces, perciben los derechos humanos generales por ser personas y también cuentan con derechos específicos derivados de sus necesidades especiales.

Las niñeces poseen diversos derechos, entre los que son posibles mencionar: la atribución de un nombre, documento nacional de identidad y nacionalidad que contribuyan a

la conformación de su identidad; el derecho a preservar su propia cultura, idioma y religión; el desarrollo integral de su bienestar físico, mental y espiritual; la garantía de una existencia digna y plena; la disponibilidad de un recurso al que acudir en casos de abuso o perjuicio de cualquier índole; la participación activa en la vida cultural de su entorno; la adquisición de conocimientos que fomenten su desarrollo personal y potencien sus habilidades intelectuales, físicas y sociales; el acceso a una educación de excelencia; la priorización de sus intereses en todas las decisiones que les incumban, ante tribunales, legisladores y otras autoridades; la protección de su vida y la salvaguardia de su intimidad; el acceso a servicios de salud, la práctica de deporte y el juego, entre otros aspectos.

La CIDN se sustenta en cuatro principios fundamentales:

1. La no discriminación.
2. El interés superior del niño.
3. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.
4. La participación infantil.

En nuestro país, estas transformaciones comienzan a evidenciarse en la década de los '90, particularmente con la reforma constitucional de 1994, a partir de la cual se reconocen y se integran a la Constitución Nacional Tratados Internacionales de Derechos Humanos. Es así que comienza a denotarse la preocupación y el interés por los derechos humanos, incluyendo aquellos que se centran especialmente en la niñez. En septiembre de 1990, Argentina ratificó la CIDN con la sanción de la Ley N° 23.849 para posteriormente ser incorporada a la Constitución Nacional en 1994 en el art. 75 inc.22, otorgándole así jerarquía constitucional. Esto último implica que toda normativa que se sancione con posterioridad debe respetar los derechos, principios y garantías que la convención establece. Se establece así que el Estado está obligado a garantizar que las niñeces y juventudes que residen en el territorio nacional gocen de los derechos establecidos en ella, sin discriminación alguna. La CIDN establece

un nuevo rol del Estado, de un Estado asistencialista y paternalista a un Estado articulador, con el deber y compromiso de promover, promocionar y articular la participación de la comunidad, de organismos gubernamentales y no gubernamentales y de los jóvenes (Narvaja, 2012, p. 90).

Pero no es hasta la primera década del Siglo XXI que se consolida legalmente y se configura una nueva institucionalidad en el campo de la intervención con niñeces y juventudes en la Argentina.

1.3. Sistema de Promoción y Protección de los derechos de los Niñas, Niños y Adolescentes como política de Estado en Argentina y la nueva institucionalidad

En Argentina, el SPPIDNNA se cimenta en la promulgación de la ley Nacional N°26.061 en el octubre del año 2005, a partir de la cual se establece un cambio tanto en las prácticas, las instituciones, los procedimientos y en los actores que intervienen en materia de niñeces y juventudes, y se deroga la Ley de Patronato de Menores N°10.903. Este sistema tiene sus orígenes en la sanción de la CIDN (1989) por lo que la Ley Nacional N°26.061 implicó un cambio sustantivo a partir del cual se dejó atrás, al menos desde lo legal, la Doctrina de Situación Irregular dando paso al Sistema de Protección Integral, receptando los lineamientos y principios de la CIDN.

A partir de la sanción de la Ley N°26.061, el Estado Nacional comienza a cobrar un papel protagónico en la promoción y protección de los derechos de las niñeces y juventudes, debiendo asegurar la elaboración y la transformación de las políticas públicas dirigidas a esta población, que no solo garanticen sus derechos, sino que también modifiquen las prácticas, programas e instituciones.

La Ley Nacional N°26.061 nos expresa que el cumplimiento de los deberes que en ella de plasman corresponden a los órganos gubernamentales del Estado y que estos órganos, tanto

para la formulación y ejecución de las políticas públicas deben tener presente el principio rector del sistema referido al interés superior del niño, así como la asignación preferente de los recursos públicos necesarios para garantizar dichos derechos. Cualquier acción u omisión que contradiga este principio constituye una transgresión de los derechos fundamentales de las niñeces y juventudes.

Las políticas públicas de los Organismos del Estado deben priorizar de manera absoluta el ejercicio de los derechos de las niñeces y juventudes. La Ley N°26.061 tiene como objetivo:

La protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte (Art. 1).

A partir de la mencionada normativa, el SPPIDNNA es entendido como:

un conjunto de organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional (Ley 26.061, 2005, art.32).

A su vez, la ley establece diversos principios rectores que guían el sistema en sus áreas de aplicación. Entre ellos podemos mencionar la corresponsabilidad entre el Estado, las instituciones y la sociedad en su conjunto; el interés superior y la capacidad progresiva de las niñeces y juventudes; el derecho a vivir en familia, a ser oída/o y a que su opinión sea tomada

en cuenta; el principio de efectividad, el de igualdad y no discriminación y la promoción de la inclusión social de las niñas.

El principio de corresponsabilidad alude a que los derechos de las niñas y juventudes son asuntos de los miembros de la sociedad en su conjunto. En el marco de la corresponsabilidad se debe tener presente la relación entre el Estado, la sociedad y las distintas instituciones, servicios y organismos nacionales, provinciales y locales que deben trabajar en forma mancomunada para garantizar, proteger, promover y restablecer los derechos de las niñas y juventudes. Teniendo en cuenta este principio, la intervención en el área de niñas debe ser en forma articulada e intersectorial, generando espacios privilegiados de escucha y participación para las niñas y juventudes, su familia (de origen o ampliada), referentes afectivos, la comunidad y/o referentes comunitarios, además de los organismos, servicios e instituciones que forman parte del sistema.

El interés superior constituye el principio rector de la CIDN y de todo el sistema de promoción y protección de derechos que se basa en ella. Este principio establece que cualquier acción llevada a cabo por instituciones públicas o privadas, tribunales, autoridades administrativas u órganos legislativos que afecte los derechos e intereses de niñas y juventudes debe priorizar su máximo bienestar. Según la CIDN (1990, art. 3), esto implica garantizar la máxima satisfacción integral y simultánea de todos los derechos reconocidos a las niñas, considerando su condición de sujetos de derecho, su derecho a ser oídas/as y que su opinión sea tomada en cuenta conforme a su edad y madurez, además de promover su pleno desarrollo en su entorno familiar, social y cultural.

Asimismo, el principio del interés superior establece la obligación de equilibrar los derechos de las niñas con las exigencias del bien común, asegurando que, en caso de conflicto, prevalezcan los derechos e intereses de los niños y niñas. También implica el respeto por su centro de vida, entendido como el lugar donde transitan la mayor parte de su existencia

en condiciones de legitimidad (Ley 26.061, 2005). Este principio no solo orienta las decisiones individuales, sino también la formulación y ejecución de políticas públicas, exigiendo que los organismos estatales garanticen con absoluta prioridad los derechos de las niñeces y juventudes.

El principio de capacidad progresiva se relaciona con la capacidad de las niñeces y juventudes para poder ejercer por sí mismos los derechos de los que son titulares. Esta capacidad progresiva se encuentra determinada por su edad, grado de madurez, características psicofísicas, aptitudes y desarrollo. A mayor capacidad progresiva, disminuye la representación de los/as adultos/as en el ejercicio de los derechos de las niñeces y juventudes.

El principio mencionado en el párrafo anterior se encuentra estrechamente vinculado con el derecho de las niñeces a ser oídas en todos los asuntos en los que sus derechos se encuentren involucrados y los que tenga interés, en todos los ámbitos del que participen y que su opinión sea tomada en cuenta de acuerdo a su edad y desarrollo. Este principio tiene relevancia en tanto visibiliza a las niñeces y juventudes, le da lugar a su voz como sujetos de derechos, y los coloca en el centro de todo asunto en el que se vea involucrado.

A su vez, se reconoce el derecho a vivir en familia como un aspecto central para el desarrollo integral de las niñeces y juventudes. Este principio establece que el entorno familiar es el lugar primordial para el crecimiento afectivo y social, promoviendo la preservación de los vínculos significativos y evitando la institucionalización innecesaria.

El principio de efectividad, por su parte, demanda que los derechos reconocidos en la legislación sean garantizados de manera concreta, superando las barreras burocráticas que puedan dificultar su cumplimiento. Esto implica la obligación del Estado de transformar los derechos en realidades tangibles a través de políticas públicas específicas, con recursos adecuados y mecanismos de vigilancia para asegurar su implementación en todos los niveles.

Asimismo, el principio de igualdad y no discriminación constituye un pilar fundamental del sistema, asegurando que ningún niño, niña o joven sea tratado de manera desfavorable por razones de género, etnia, discapacidad, situación socioeconómica u otras condiciones. Este principio busca reducir las brechas mediante medidas que garanticen el acceso igualitario a los derechos, en coherencia con la legislación vigente.

La Política de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes debe ser implementada mediante una coordinación articulada de acciones de la Nación, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los municipios.

A nivel nacional encontramos la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social. La SENAF es el órgano encargado de desarrollar las políticas públicas integrales para la promoción y protección de los derechos de las niñeces y juventudes reconocidos en la Ley Nacional N°26.061, atendiendo al trabajo articulado de las organizaciones de la sociedad civil, el Poder Judicial, e instituciones y efectores del Estado en cualquiera de sus niveles. Este organismo forma parte del ámbito del Poder Ejecutivo Nacional. A nivel Federal se encuentra el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF), presidido por SENAF e integrado por los representantes de los Órganos de Protección de Derechos de Niñez, Adolescencia y Familia existentes en cada una de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su función es articular los organismos de Protección de Niñez, Adolescencia y Familia de todas las jurisdicciones y elaborar, planificar, promover y garantizar el efectivo cumplimiento de las políticas de protección integral de los derechos de las niñeces y juventudes a nivel nacional (Ley N°26.061, 2005).

En lo que refiere al ámbito provincial, según cada jurisdicción podemos encontrar distintos órganos de planificación, coordinación y ejecución de las políticas públicas referida a las niñeces y juventudes. Particularmente, en lo que refiere a la provincia de Buenos Aires se

encuentra el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, entidad descentralizada dependiente del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad. En el siguiente apartado se aborda con mayor detalle el Sistema de Protección Integral en la Provincia de Buenos Aires.

1.4. El Sistema de Protección Integral en la Provincia de Buenos Aires

En la Provincia de Buenos Aires en el año 2004 se sancionó la Ley Provincial N°13.298 de Promoción y Protección Integral de Derechos de los Niños y su Decreto Reglamentario 300/2005 que establecen las directrices y lineamientos para la estructuración del SPPIDNNA a nivel provincial.

A partir de dicha normativa, los organismos, entidades y servicios que conforman el Sistema de Protección Integral deben garantizar su funcionamiento a través de acciones intersectoriales desarrolladas tanto por entes del sector público, de carácter central o desconcentrado, y por entes del sector privado.

A nivel provincial el Sistema de Protección Integral está coordinado y regulado por el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, entidad descentralizada dependiente del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad.

En el nivel zonal, se encuentran los Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos del Niño. En particular el que corresponde a Mar del Plata, tiene como zona de incumbencia los partidos de General Pueyrredón, General Alvarado, Mar Chiquita y Balcarce. Estos entes se conforman por regiones y están compuestos por equipos técnicos profesionales interdisciplinarios. Entre sus principales funciones se encuentra la de coordinar y supervisar el funcionamiento de los Servicios Locales de Protección de Derechos de su zona y ser una instancia superadora de resolución de conflictos cuando la instancia local se vea agotada. Asimismo, deben actuar como instancia originaria en las jurisdicciones en las que no existan Servicios Locales de Protección de Derechos, cumpliendo con las funciones asignadas a estos.

A nivel local, en cada municipio se encuentran los Servicios Locales de Protección de Derechos. Estos son órganos descentralizados que constituyen unidades técnico-operativas que pueden tener una o más sedes según las características y dinámicas propias de cada territorio y población. Su principal función es la de facilitar que aquellas niñas o juventudes que tengan amenazados o violados sus derechos, puedan acceder a los programas y planes disponibles en su comunidad, buscando aquella alternativa que evite su separación de su familia o de las personas encargadas de su cuidado personal (Ley N° 13.298, art. 18).

Para su intervención, los Servicios Locales cuentan con un equipo técnico con especialización en la temática, que debe contar, como mínimo, con un/a psicólogo/a, un/a abogado/a, un/a trabajador/a social y un/a médico/a. Estos Servicios Locales deben disponer de programas de promoción y protección y efectuar cuando sea necesario medidas de protección integral o excepcional de derechos.

Las medidas de protección son aquellas que se deben llevar adelante ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de las niñas y juventudes, ya sea por la acción u omisión de personas físicas o jurídicas, con el fin de preservarlos o restituirlos. Estas medidas son limitadas en el tiempo y persisten mientras existan las circunstancias que dieron origen a la amenaza o violación de derechos o garantías, siendo necesaria su revisión periódica de acuerdo a su naturaleza.

Por otra parte, la Ley N° 13.298 establece que la medida de abrigo es una medida de protección excepcional de derechos que tiene como fin “brindar al niño, niña o adolescente un ámbito alternativo al grupo de convivencia cuando en éste se encuentren amenazados o vulnerados sus derechos, hasta tanto se evalúe la implementación de otras medidas tendientes a preservarlos o restituirlos” (art. 35 bis). Esta medida debe llevarse adelante en pos de proteger el interés superior del niño, siendo de carácter subsidiario frente a otras medidas de protección de derechos.

La medida de abrigo debe tener una duración máxima de 180 días, aunque en los hechos la permanencia en ámbitos alternativos de convivencia como los hogares muchas veces se hace más extensa. La medida de abrigo sólo será aplicable a situaciones excepcionales y en función del interés superior de las niñeces y juventudes en los siguientes supuestos:

1. Cuando las violaciones a los derechos del niño, niña o adolescente impliquen grave perjuicio a su integridad física, psíquica y social, y se advierta la necesidad de apartarlo de su medio en tanto se evalúen otras estrategias de protección.
2. Cuando el niño, niña o adolescente lo requiera por resultarle insostenible su situación de vida en su grupo de convivencia y hasta tanto se produzca la evaluación y mediación para el reintegro o derivación a otro programa.
3. Cuando sea necesario ubicar a familiares, tutores o guardadores en aquellas situaciones en las que el niño, niña o adolescente se encuentra solo, perdido o desvinculado. (Ley N° 13.298, 2005, art. 35 bis)

Frente a las causas graves de vulneración de derechos, la intervención en pos de promover y proteger los derechos se lleva adelante por parte del órgano administrativo, es decir, el Servicio Local de Promoción y Protección de derechos. El mismo,

(...) deberá comunicar la resolución en la que estima procedente la medida de abrigo, dentro de las veinticuatro (24) horas, al Asesor de Incapaces y al Juez de Familia competente. El Juez de Familia deberá resolver la legalidad de la medida en un plazo de setenta y dos (72) horas. En todo momento se garantizará el derecho del niño, niña o adolescente a ser oído. (Ley N° 13.298, 2005, art. 35 bis)

Posteriormente a su aplicación, el juez debe llevar adelante el control de legalidad de la medida. Para llevar adelante la medida de abrigo, en primer lugar, son considerados como ámbitos alternativos de convivencia en forma prioritaria, la familia ampliada u otros miembros de la comunidad vinculados con el/la niño, niña o joven. Durante la aplicación de la medida,

el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos trabajará para la revinculación de el/la niño, niña o joven con su familia de origen; evaluará la implementación de otras medidas tendientes a remover los obstáculos que impedían la debida protección de los derechos; guardará de mantener la unidad entre hermanos/as; facilitará el contacto con la familia de origen y buscará la ubicación del mejor lugar para cada niño, niña o joven cerca de su domicilio (Ley N°13.298, 2005).

Otro ámbito alternativo de convivencia pueden ser los Hogares Convivenciales. En el marco del Sistema de Protección, el Estado junto a instituciones privadas (bajo supervisión de organismos estatales), garantizan la existencia de Hogares Convivenciales. Estos buscan dar un lugar de residencia a niñeces y juventudes, proteger los derechos, construir un proyecto de egreso, fortalecer vínculos con las familias de origen, la comunidad, los aspectos socioculturales, la educación, la salud, la recreación y la capacitación (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, 2018). Por lo tanto, su función se asocia a “desarrollar estrategias que atiendan a las necesidades y prioricen ciertas esferas propias de la historia de vida de cada joven” (Poncino, 2022, p.50), dando valor a las subjetividades de cada niñez, teniendo en cuenta el enfoque de derecho desde el cuál se posicionan las leyes que regulan los Hogares Convivenciales.

A partir de la aplicación de las medidas de abrigo sobre niñeces y juventudes que se llevan adelante en hogares convivenciales y su concurrencia a instituciones educativas en pos de ejercer su derecho a la educación, podemos ver cómo se relacionan el Sistema Educativo y el SPPIDNNA.

Capítulo 3:

El Sistema Educativo como Política Pública

Capítulo 3

1. Derecho a la Educación: el Sistema Educativo Nacional

La historia del derecho a la educación en Argentina se extiende a lo largo de siglos de transformaciones políticas, sociales y culturales. Desde la colonización española hasta la Argentina contemporánea, el país ha experimentado un progreso significativo en la búsqueda de una educación inclusiva e igualitaria para la ciudadanía.

Durante la época colonial en Argentina, la educación estaba fuertemente influenciada por la Iglesia Católica. El sistema educativo colonial estaba diseñado para servir a los intereses de la Corona Española y la Iglesia, y tenía como objetivo principal la evangelización y la preservación del orden social establecido (Tedesco, 2020).

En esa época, la enseñanza se centraba en la doctrina católica, la lectura y escritura en español, y elementos de la aritmética. La educación estaba orientada a inculcar valores religiosos y morales, así como a asegurar la lealtad a la Corona y a la Iglesia. Se priorizaba la formación de líderes religiosos y funcionarios coloniales, en lugar de fomentar el pensamiento crítico o el desarrollo intelectual de la población en general (Tedesco, 2020).

Las mujeres y los pueblos originarios estaban generalmente excluidos del sistema educativo colonial. Aunque algunas mujeres de la élite criolla podían recibir educación en instituciones religiosas, su acceso era limitado y su formación se centraba en aprender las tareas domésticas y religiosas consideradas apropiadas para su género. En relación a los pueblos originarios, la educación colonial estaba dirigida principalmente a la evangelización y la asimilación cultural. Se establecieron misiones religiosas en las regiones de los pueblos para enseñarles la fe católica y convertirlos en súbditos leales al rey de España (Tedesco, 2020).

Durante el siglo XVIII se comienza a considerar, a partir de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), a los hombres como portadores de derechos que son naturales e imprescriptibles (Pineau, 2008). En consonancia con ello, en Argentina se

incluye en la Constitución Nacional de 1853 el artículo 14 que autorizaba a los ciudadanos a aprender.

Durante la independencia de Argentina (siglo XIX), la educación se consideró esencial para el patriotismo y el progreso social. Figuras como Manuel Belgrano, Mariano Moreno y Bernardino Rivadavia impulsaron escuelas que promovieron valores republicanos, aunque su acceso estaba restringido a las clases privilegiadas. Según Carli (2012), estos proyectos sentaron las bases para un sistema educativo más inclusivo en el futuro. Sin embargo, como señala Puiggrós (1990), la mayoría de la población, incluidos pueblos originarios y trabajadores, permaneció excluida, destacando las desigualdades educativas de la época.

Durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874), el sistema educativo argentino experimentó una transformación profunda que sentó las bases del modelo moderno. Reconocido como el "Padre de la Educación" en Argentina, Sarmiento promovió la educación pública, laica y gratuita como pilares fundamentales para el progreso y la civilización del país. Pineau (2008) plantea que "la gratuidad, la obligatoriedad escolar y la formación docente eran la responsabilidad principal e indelegable del Estado" (p.2). A su vez, Carli (2012) expone que estas reformas marcaron un hito en la construcción de un sistema educativo que buscaba integrar a la mayor cantidad posible de la ciudadanía.

Entre las principales iniciativas de su gobierno, destaca la expansión de escuelas primarias y secundarias en todo el territorio, acompañada de reformas curriculares que incluyeron ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica. Además, se profesionalizó la docencia mediante la creación de escuelas normales para formar maestros y maestras, lo que mejoró significativamente la calidad pedagógica en el país (Puiggrós, 1990). Este énfasis en la formación docente resultó fundamental para consolidar un sistema educativo con estándares más elevados.

Se impulsó también la educación de mujeres y pueblos originarios, promoviendo escuelas para niñas y el rol de las maestras como "educadoras de la sociedad". Sin embargo, este esfuerzo estuvo profundamente influenciado por una visión eurocéntrica que buscaba "civilizar" a través de la asimilación cultural. Según Puiggrós (1990), este modelo educativo, aunque innovador, ignoraba y despreciaba los saberes ancestrales y las identidades de los pueblos originarios, imponiendo un ideal europeo de progreso.

El proyecto educativo del gobierno de Sarmiento estuvo marcado por una dicotomía entre "civilización" y "barbarie", donde las culturas rurales y los pueblos originarios eran percibidos como obstáculos para el desarrollo nacional. Como señala Hobsbawm (2010), la política educativa de este período promovió un modelo homogeneizador que marginó y deslegitimó las culturas de los pueblos originarios, contribuyendo a la pérdida de diversidad cultural y perpetuando discursos de exclusión.

Aunque Sarmiento fue un pionero en la formalización del sistema educativo argentino, su enfoque homogeneizador y excluyente dejó un legado ambivalente. Si bien sentó las bases para un sistema público, también impuso una visión centralista y eurocéntrica que subordinó la riqueza cultural del país a un modelo único de identidad nacional (Carli, 2012; Hobsbawm, 2010).

Con estas bases, uno de los hitos más importantes en la historia del derecho a la educación en Argentina fue la promulgación de la Ley N°1.420. Fue sancionada en Argentina en 1884, durante la presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886) y es un hito clave en la historia educativa del país ya que marcó un cambio significativo en el sistema educativo argentino. Conocida como la "Ley de Educación Común", esta legislación introdujo una serie de medidas que transformaron profundamente la educación en Argentina.

Uno de los aspectos más importantes de la Ley 1.420 fue la instauración de la educación laica y obligatoria. Así, se estableció mediante ley que la educación en las escuelas públicas

debía ser impartida de manera laica, separada de la influencia religiosa, y que la asistencia a la escuela primaria era obligatoria para todas las niñas nacidas en Argentina. Este principio sentó las bases para un sistema educativo más inclusivo y democrático, al garantizar que la educación estuviera al alcance de toda la población, independientemente de su origen social o religión (Andrenacci y Soldano, 2006).

A su vez se promovió la creación de un extenso sistema de escuelas primarias en todo el territorio argentino. Estas escuelas, financiadas y administradas por el Estado, tenían como objetivo brindar una educación básica de calidad a todas las niñas del país. Se establecieron requisitos para la formación y capacitación de maestros, lo que contribuyó a elevar los estándares de calidad educativa y a profesionalizar la docencia.

Además, la Ley 1.420 fue pionera en la promoción de la educación de las mujeres, reconociendo su derecho a recibir una educación igualitaria. Se establecieron escuelas mixtas donde tanto niños como niñas tenían acceso a la educación primaria y se fomentó la formación de maestras para atender las necesidades educativas, lo que contribuyó significativamente a la ampliación de oportunidades educativas para las mujeres en Argentina.

En este sentido, el Estado se estableció como el garante del acceso a la educación (Puiggrós, 1990) buscando la igualdad de que todas las niñas del país puedan acceder a la misma educación, universalizando el acceso para lograr homogeneidad de la población y la identidad nacional.

Desde el siglo XX hasta la actualidad han continuado las transformaciones significativas en el sistema educativo argentino, influenciadas por cambios políticos, sociales, económicos y tecnológicos tanto a nivel nacional como internacional. Durante las primeras décadas del siglo XX, la educación en Argentina estuvo marcada por la influencia del positivismo y el impulso por la educación científica y técnica (Pineau, 2005). Se establecieron

nuevas escuelas técnicas y se amplió la educación secundaria. Sin embargo, el acceso a la educación superior seguía siendo limitado.

Durante el gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955), se implementaron políticas que ampliaron la cobertura educativa y fortalecieron la educación pública. Se promovió la gratuidad de la educación y se expandió la infraestructura escolar. Se otorgaron beneficios y derechos laborales a los docentes, mejorando las condiciones de trabajo en las escuelas.

En la década de 1950, Argentina experimentó una expansión económica y social, conocida como la "década dorada", durante la cual se invirtieron recursos significativos en educación (Rapoport, 2007). Se construyeron nuevas escuelas y se implementaron programas de alfabetización a gran escala. En los 60' se visibilizaron los movimientos estudiantiles y demandas por una educación más democrática y participativa. La Reforma Universitaria de 1918 cobró relevancia nuevamente, con reclamos por la autonomía universitaria y la democratización de las instituciones educativas.

Entre los 70' y 80', Argentina enfrentó un período de inestabilidad política y represión bajo regímenes militares. La educación fue objeto de intervención y control por parte de los gobiernos militares, con la imposición de planes de estudio y la persecución de docentes y estudiantes considerados/as subversivos/as. Estas dictaduras desmantelaron el proyecto pedagógico hegemónico que provenía desde fines del siglo XIX. De acuerdo a sus planteos, el gobierno militar dislocó el proyecto educativo fundacional mediante tres operaciones:

1) el desarme del andamiaje del Estado docente –lo que quiere decir que el Estado Nacional cedió su lugar principal como garante y prestador del servicio educativo para transferirlo a los Estados provinciales y a los sectores privados- 2) el quiebre del discurso educacional que había sostenido la expansión escolar vinculado al ascenso social, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación –lo que le implicó a las clases más desfavorecidas la pérdida de la movilidad social a través de la

escolarización-, 3) la represión mediante el terrorismo estatal –lo que implicó el armado de una importante estrategia represiva que iba desde la desaparición forzada de docentes y alumnos hasta el control de la vestimenta diaria, pasando por censura de libros y cesantías varias (Pineau, 2008, p.10).

Con el retorno a la democracia en 1983, se inició un proceso de reforma educativa destinado a promover la calidad y la equidad en la educación. Se implementaron políticas de descentralización y democratización del sistema educativo, con un enfoque en la participación comunitaria y la diversificación curricular. Persistieron desafíos como la desigualdad en el acceso a la educación y la falta de recursos en algunas regiones del país.

En este contexto de democracia, se promulgó el 14 de abril de 1993 la Ley N°24.195, conocida como la “Ley Federal de Educación” durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999). El gobierno de Menem estuvo marcado por la implementación de reformas económicas y estructurales de corte neoliberal, incluyendo la reforma educativa que introdujo esta ley (Terigi, 2007).

La Ley Federal de Educación (1993) representó un cambio profundo en el sistema educativo argentino, enmarcado en un contexto de reformas neoliberales promovidas por organismos internacionales. Como plantea Terigi (2007) esta normativa impulsó la descentralización de la gestión y el financiamiento educativo hacia provincias y municipios, lo que acentuó las desigualdades regionales al depender de los recursos económicos locales. Provincias menos favorecidas, como Chaco, no podían sostener una educación de calidad comparable a provincias más ricas como Buenos Aires, comprometiendo la equidad que la ley buscaba alcanzar.

Simultáneamente, se centralizó el control educativo mediante evaluaciones de calidad alineadas con directrices internacionales, priorizando la eficiencia y competitividad. Aunque estas medidas pretendían mejorar el sistema, ignoraron las desigualdades estructurales entre

provincias, generando críticas por imponer estándares homogéneos en un contexto heterogéneo (Pineau, 2005).

La reforma también reorganizó la educación básica para preparar a los estudiantes según las demandas de un mercado laboral globalizado, lo que priorizó objetivos económicos sobre necesidades locales. Puiggrós (1990) menciona que este enfoque generó tensiones y afectó a los docentes, quienes enfrentaron un proceso de mercantilización de su rol, mayor precarización laboral e inestabilidad en sus condiciones de trabajo.

Por lo tanto, la combinación de descentralización financiera sin respaldo adecuado y la centralización del control educativo amplió las desigualdades preexistentes, precarizó el trabajo docente y desvirtuó los objetivos iniciales de equidad y mejora de calidad educativa (Terigi, 2007; Pineau, 2005).

2. Sistema Educativo actual

En la actualidad, la educación en Argentina se sustenta en la Ley de Educación Nacional N°26.206. Esta ley, sancionada en diciembre de 2006 durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), marcó un avance significativo en la política educativa argentina al extender la obligatoriedad escolar. La misma regula el ejercicio de enseñar y aprender consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales, refuerza la importancia de la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado (Ley N°26.206, Art. 2).

Para respaldar estas transformaciones, la ley establece marcos normativos y previsiones sobre el financiamiento educativo, incluyendo la Ley N°26.075 de Financiamiento Educativo (2005), que comprometió al Estado a incrementar progresivamente la inversión en educación hasta alcanzar el 6% del PBI. Este financiamiento busca garantizar los recursos necesarios para cumplir con la extensión de la obligatoriedad escolar, mejorar la infraestructura educativa, capacitar a los docentes y asegurar la calidad educativa en todo el país.

En concordancia con ello, la Ley Provincial N°13.688, en su artículo 88 inciso e, establece que es un derecho de los/as estudiantes no solo recibir instrucción pedagógica, sino también contar con apoyo social y cultural que garantice la igualdad de oportunidades y posibilidades. Este enfoque implica una visión integral de la educación, reconociendo que el desarrollo pleno va más allá de la enseñanza académica.

Este apoyo no solo busca nivelar las oportunidades educativas, sino que también aborda desigualdades sociales y culturales que podrían impactar en el rendimiento y desarrollo de los estudiantes. La igualdad de oportunidades se presenta como un objetivo central, buscando superar barreras que puedan surgir en el camino de los/as estudiantes.

En este sentido, la educación actual enfrenta desafíos relacionados con la calidad educativa, la inclusión social y la equidad. Hoy, los/as educadores ocupan el espacio también de “restituidores de derechos” (Pineau, 2008, p.3), Se han implementado políticas para mejorar la formación docente, modernizar la infraestructura educativa y promover la inclusión de grupos históricamente marginados, como los pueblos originarios y las personas con discapacidad. Este derecho se presenta como un elemento esencial para comprender la relación entre el SE y el SPPIDNNA.

El SE está integrado por los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación y que se encuentran bajo la regulación del Estado para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación (Ley N° 26.206, 2006, art. 14).

El SE en Argentina, se organiza en cuatro niveles principales: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. La educación inicial comprende el jardín de infantes, con la obligatoriedad establecida desde los 4 años. La educación primaria, que se inicia a los 6 años, tiene una duración de seis años y es obligatoria en su totalidad. La educación secundaria, también obligatoria, se estructura en dos ciclos: un

ciclo básico y un ciclo orientado, sumando un total de cinco o seis años dependiendo de la jurisdicción. La educación superior incluye las universidades e institutos terciarios, tanto públicos como privados, aunque no es obligatoria.

La extensión de la obligatoriedad escolar busca asegurar que las juventudes accedan a una educación integral que les permita desarrollar competencias básicas y habilidades para la vida, así como prepararse para el acceso a estudios superiores o al mundo laboral.

Además de redefinir la estructura del SE, la Ley N° 26.206 también puso un énfasis significativo en la equidad y la calidad educativa. Para garantizar estos objetivos, la ley estuvo respaldada por la Ley de Financiamiento Educativo (2005). Este financiamiento era esencial para asegurar que todas las provincias pudieran ofrecer una educación de calidad, independientemente de sus recursos económicos. La ley también promueve la cooperación entre el gobierno nacional y las provincias para equilibrar las disparidades regionales, asegurando que el derecho a la educación sea garantizado en todo el país.

Es necesario comprender que se considera a las instituciones como organizaciones de conducta pública o semipública que suponen un cuerpo directivo, un edificio o establecimiento físico de alguna índole, destinadas a servir a algún fin socialmente reconocido y autorizado (Fairchild, 1960). Además, toda institución es un área de influencia, determinada por el flujo de derivación hacia ella y un área programática o de cobertura determinada por la capacidad de éstas de realizar actividades extramuros. Las instituciones surgen de una necesidad a la que pretende satisfacer produciendo un resultado, efecto o producto. En este sentido, las instituciones operacionalizan las políticas públicas y constituyen el espacio donde el Trabajo Social desempeña sus funciones e incumbencias para el logro de los objetivos profesionales (Faleiros, 1989).

En este caso, al hablar de institución educativa hacemos referencia tanto al espacio físico como a la intervención del Equipo de Conducción Institucional, el Equipo Docente y el

EOE. Todos estos actores deben tener una mirada en las trayectorias y en los contextos socioeducativos de las/os estudiantes.

3. Estructura de las instituciones educativas

Al interior de las instituciones educativas, los Equipos de Conducción Institucional deben abarcar responsabilidades en relación a la gestión administrativa, pedagógica, institucional y comunitaria, y son fundamentales para garantizar el buen funcionamiento de las escuelas y el cumplimiento de los objetivos educativos establecidos por el sistema educativo argentino.

En primer lugar, este equipo es responsable de la gestión pedagógica de la institución. Esto implica la planificación, implementación y evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), asegurando que estén alineados con los lineamientos curriculares y las políticas educativas nacionales y provinciales (Artículo 128, Ley N°26.206). Deben promover un ambiente de enseñanza y aprendizaje que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes, garantizando que se cumplan los contenidos, tiempos y formas de evaluación establecidos (Artículo 84, Ley N°26.206).

Además, los equipos directivos tienen la responsabilidad administrativa y organizativa de la escuela. Esto incluye la gestión del personal docente y no docente, la asignación de recursos, la organización del calendario escolar, la supervisión del cumplimiento de horarios y funciones, y la administración de los recursos financieros y materiales de la institución (Art. 127, Ley N°26.206).

Otra función importante es la gestión institucional y comunitaria. Los directivos deben promover una relación fluida entre la escuela y la comunidad, involucrando a las familias y otros actores comunitarios en el proceso educativo (Artículo 128, Ley N°26.206). Esto incluye fomentar la participación en los consejos escolares, en las asociaciones cooperadoras y en otras instancias de participación comunitaria (Artículo 123, Ley N°26.206). Los equipos directivos

también deben garantizar que la escuela funcione como un espacio inclusivo, respetuoso de la diversidad y comprometido con los valores de equidad y justicia social (Artículos 11 y 81, Ley 26.206).

Por su parte, los EOE en Argentina desempeñan un rol crucial en la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, apoyando el desarrollo integral de los estudiantes y colaborando en la creación de ambientes educativos saludables. Estos equipos, se deben componer por 1 orientador/a social, 1 orientador/a de los aprendizajes, 1 orientador/a educacional y 1 fonoaudiólogo/a. Los mismos trabajan en conjunto con directivos, docentes y familias para abordar las diversas necesidades y problemáticas que puedan surgir en el ámbito escolar.

Los EOE se “ocupan de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (ABC de la educación, 2010, p.1). Además, está establecido que deben realizar “intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial” (Disposición 76/2008, art. 3). En estos espacios, el aporte de la disciplina del Trabajo Social se materializa en el rol de Orientador/a Social (OS), aunque el rol puede ser ocupado por otras disciplinas tales como la Sociología y la Antropología. Desde este lugar se debe trabajar socioeducativa, comunitaria e institucionalmente en la resolución de las situaciones problemáticas además de crear redes de articulación inter e intrainstitucionales que beneficien a los/as estudiantes (Disposición 76/2008, art. 9).

Según la Ley de Educación Nacional N°26.206, los EOE tienen la responsabilidad de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Esto incluye la identificación y atención de las necesidades educativas especiales, la promoción de estrategias inclusivas, y la intervención en situaciones de conflicto o riesgo,

en cumplimiento con los principios establecidos en el Artículo 11 de la ley, que enfatiza la inclusión y la equidad como ejes fundamentales del sistema educativo.

Uno de los objetivos principales de los EOE es garantizar la atención a la diversidad y brindar apoyo personalizado a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. El Artículo 42 de la Ley N°26.206 señala la obligación del sistema educativo de asegurar "las condiciones para el acceso, permanencia y egreso" de todos los/as estudiantes, lo que implica la necesidad de contar con equipos especializados que puedan intervenir y ofrecer los apoyos necesarios para aquellos/as estudiantes que requieren atención especial. Esto incluye la elaboración de proyectos de integración y la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas.

Además, estos equipos tienen una función preventiva y promotora en la escuela, trabajando en la construcción de un ambiente escolar positivo y en la promoción de la salud emocional y social de los estudiantes. De acuerdo con el Artículo 124 de la Ley 26.206, que subraya la importancia de la convivencia escolar y el respeto mutuo, los EOE contribuyen a la creación de una cultura institucional que prevenga situaciones de violencia, acoso o discriminación. También están encargados de diseñar y coordinar programas de intervención en crisis y de apoyo psicosocial, en colaboración con los/as docentes y directivos.

En términos de normativa específica, el Reglamento General de las Instituciones Educativas de varias provincias establece claramente las funciones y responsabilidades de los EOE. Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, la Resolución 3367/05 del Consejo General de Cultura y Educación detalla que los EOE deben colaborar en la detección de problemas de aprendizaje, intervenir en situaciones que afecten la convivencia escolar, y asesorar a docentes y directivos en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

Por otro lado, los EOE también tienen un rol central en el asesoramiento y formación continua de los docentes, ayudando a fortalecer sus competencias para atender la diversidad en

el aula y mejorar la calidad educativa. Según el Artículo 67 de la Ley 26.206, es responsabilidad del Estado proporcionar "formación continua" para los educadores, y los EOE son fundamentales en este proceso, brindando capacitación y acompañamiento a los/as docentes en su práctica diaria.

4. Educación y trayectorias educativas

Pablo Pineau (2008) define la educación como un proceso complejo y multifacético que no solo busca la transmisión de conocimientos, sino que también involucra la formación integral de la persona en diferentes dimensiones. Según Pineau (2008), la educación es una práctica social fundamental que contribuye al desarrollo humano, cultural y social, y que está orientada a la construcción de ciudadanía y la formación de individuos capaces de participar activamente en la sociedad.

A su vez, considera que la educación va más allá de la simple acumulación de información; implica la formación de habilidades críticas y la promoción de valores y actitudes que preparan a los individuos para enfrentarse a los desafíos del mundo contemporáneo. En este sentido, la educación debe estar orientada a la promoción de la equidad y la justicia social, y debe ser un espacio en el que se desarrollen tanto las competencias cognitivas como las habilidades sociales y emocionales.

En este apartado analizaremos, en parte, el sistema formal de educación que es el conjunto organizado de instituciones y normativas que regulan la educación del país, abarcando niveles como la educación inicial, primaria, secundaria y superior. Este sistema establece la estructura y los estándares para el aprendizaje, proporcionando un marco dentro del cual los/as estudiantes desarrollan sus trayectorias educativas.

Las trayectorias educativas están directamente influenciadas por el sistema formal de educación, ya que este determina los niveles y etapas que los estudiantes deben atravesar. Cada etapa del sistema, desde la educación inicial hasta la superior, está diseñada para construir sobre

la anterior, configurando el camino educativo de cada individuo. Sin embargo, la equidad en el acceso a recursos y la calidad educativa también juegan un papel crucial. Las desigualdades en el sistema pueden impactar en las oportunidades disponibles y en el desarrollo de las trayectorias educativas.

Las normativas del sistema formal, los diseños curriculares y los requisitos de graduación, establecen los estándares y expectativas para el aprendizaje, impactando en la forma en que los estudiantes avanzan a través de sus estudios. Además, el sistema incluye servicios de apoyo, como orientación y programas de intervención, que pueden influir en cómo los estudiantes superan dificultades y alcanzan sus metas. En conjunto, el sistema formal de educación y las experiencias individuales de los/as estudiantes determinan cómo se desarrollan y evolucionan sus trayectorias educativas.

Las trayectorias educativas de las niñas y juventudes deben pensarse en el marco del mencionado Sistema Educativo y el tránsito por los diversos niveles y modalidades. Tomando a Terigi, F. (2010) se comprende a las trayectorias como el recorrido que realizan las/os estudiantes en el sistema educativo. Se puede hablar de trayectorias educativas teóricas en la que los estudiantes avanzan de manera progresiva, completando un grado por año sin interrupciones. Esta trayectoria teórica representa el recorrido esperado dentro de un esquema estandarizado. Sin embargo, en la realidad, muchos estudiantes enfrentan desafíos como el ingreso tardío, la repitencia, el abandono temporal o la sobreedad, generando trayectorias reales que difieren del modelo previsto. Estas variaciones no deben ser vistas como fracasos, sino como expresiones de diferentes condiciones socioeducativas que afectan el aprendizaje. Para Terigi, F. (2010) las trayectorias reales son aquellas que tienen en cuenta “puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc.” (p.9) y, por ende, debe tener también en cuenta las medidas que

tome el Sistema de Promoción y Protección Integral frente a la vulneración de los derechos de las niñas.

Las trayectorias educativas pueden verse modificadas o adquirir diversas características en aquellas situaciones en las que las niñas y juventudes deben ingresar a ámbitos alternativos de convivencia como los hogares convivenciales. Dicha llegada se da a partir de la adopción de una medida de abrigo (Ley N° 13.298, 2005, art. 35 bis), cuya definición y características se abordaron en el apartado anterior.

Teniendo en cuenta lo que se mencionó, resulta importante sumar los aportes de Nicastro (2018) sobre las biografías educativas, las cuales las entiende como las trayectorias únicas y personales que cada individuo sigue a lo largo de su vida en el ámbito educativo. Este concepto va más allá del simple recorrido a través del sistema educativo formal e incluye un enfoque más amplio sobre cómo las experiencias, decisiones y contextos personales y sociales afectan el desarrollo educativo de una persona.

Las biografías educativas comprenden no sólo la experiencia escolar formal, sino también el aprendizaje informal y las experiencias fuera del aula, como las interacciones sociales, las influencias familiares y las vivencias laborales. Estas biografías reflejan cómo las personas integran y dan sentido a sus experiencias educativas en relación con sus contextos de vida.

Nicastro (2018) resalta que las biografías educativas están profundamente influenciadas por factores socioculturales, como el entorno socioeconómico y las expectativas culturales. Estas variables externas juegan un papel fundamental en la configuración de las oportunidades y los desafíos que enfrentan los individuos en su trayecto educativo. La biografía educativa de una persona muestra cómo estas condiciones afectan sus decisiones y oportunidades educativas.

Además, resalta que las biografías educativas son procesos dinámicos y en constante evolución (Nicastro, 2018). A medida que las personas atraviesan diferentes etapas de su vida, sus experiencias y percepciones sobre la educación cambian. Este enfoque reconoce que las trayectorias educativas no son lineales ni fijas, sino que se adaptan a medida que las personas enfrentan nuevas circunstancias y toman decisiones a lo largo del tiempo.

El concepto de biografía educativa también subraya la interacción entre los agentes individuales y los contextos educativos y sociales. Las decisiones personales, las aspiraciones y las experiencias individuales se entrelazan con los factores externos, como las políticas educativas, el entorno escolar y las condiciones socioeconómicas, para formar una trayectoria educativa única.

Capítulo 4:

Corresponsabilidad: Estado, Familias,

Sociedad y niñeces y juventudes

Capítulo 4

1. Sistema Educativo y Sistema de Promoción y Protección: principio de corresponsabilidad

El principio de corresponsabilidad se establece en la Ley 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en Argentina. Esta ley redefine la relación entre el Estado, la familia, y la sociedad en la promoción y protección de los derechos de las niñeces y juventudes.

Este principio se expresa en varios artículos de la ley, pero se destaca particularmente en el Artículo 7, que establece que la responsabilidad de garantizar las niñeces y juventudes recae no solo en el Estado, sino también en la familia y la sociedad en su conjunto. El Estado, en sus distintos niveles (nacional, provincial y municipal), tiene la obligación de asegurar el cumplimiento de estos derechos, pero debe hacerlo en coordinación con las familias y la comunidad, reconociendo el papel fundamental que cada uno de estos actores desempeñan en el desarrollo integral de las niñeces y juventudes.

Este principio implica que todas las políticas, programas y acciones de protección deben ser diseñadas e implementadas de manera articulada entre estos actores. El Estado tiene la responsabilidad principal de liderar y coordinar estas acciones, pero siempre en cooperación con las familias y con la participación activa de la sociedad civil.

El principio de corresponsabilidad se aplica en todo el territorio argentino y se articula a través de los distintos sistemas y redes de protección de derechos. A su vez, establece que la responsabilidad de garantizar y proteger estos derechos no recae en un solo actor, sino que es compartida entre diversos sectores de la sociedad. Según este principio, los principales actores involucrados son:

1. **El Estado:** incluye los diferentes niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal), y todas las instituciones públicas responsables de diseñar, implementar y

supervisar políticas, programas y acciones destinadas a la protección y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esto abarca desde el sistema educativo, de salud, de justicia, hasta los organismos específicos de protección de derechos como los organismos de desarrollo social, niñez, entre otros.

2. **Las familias:** las familias son consideradas el núcleo principal de crianza y desarrollo de las niñeces y juventudes. Tienen la responsabilidad primaria de garantizar su bienestar, proteger sus derechos y proporcionar un entorno seguro y afectivo. El Estado y la sociedad deben apoyar a las familias en el cumplimiento de esta responsabilidad, especialmente en contextos de vulnerabilidad.
3. **La sociedad:** la comunidad en general, incluyendo organizaciones no gubernamentales, instituciones de la sociedad civil, medios de comunicación y el sector privado, tiene un papel clave en la protección de las niñeces y juventudes. La sociedad debe contribuir a crear un entorno social que respete y promueva estos derechos, generando conciencia y participando activamente en la construcción de una cultura de respeto y protección de la niñez y juventud.
4. **Las niñeces y juventudes:** son reconocidos/as como sujetos activos/as de derechos, con la capacidad de participar en las decisiones que les afectan. El sistema de promoción y protección debe asegurar que se escuchen y respeten sus voces, en función de su edad y madurez.

Retomando estos aportes, es necesario entonces, comprender la relación que se establece entre el SPPIDNNA y el SE, con el cual se trabaja en esta tesis, en el marco de los derechos de las niñeces y juventudes. En el marco de la corresponsabilidad, el Sistema Educativo tiene una participación activa en el SPPIDNNA por lo que:

La escuela cumple un rol fundamental tanto en la promoción como en la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, otorgándoles herramientas

adecuadas para la plena construcción de su ciudadanía. A su vez, es un actor por excelencia en la detección de conductas que restringen sus derechos, como así también en la advertencia temprana de abusos y/o maltratos (Ministerio Público Tutelar, 2020, p.72).

El Sistema Educativo cobra relevancia por las responsabilidades que pesan sobre los/as educadores y por aquellas que surgen de la corresponsabilidad de docentes, no docentes, familias y/o responsables que mantienen vínculos cotidianos con las niñas y jóvenes.

El SE cuenta con material de formación y capacitación en referencia al tema. Desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, se encuentra la “Actualización de Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar” (2023) en donde se describen situaciones problemáticas y sus posibles resoluciones. Cabe resaltar que en este material no especifican intervenciones con niñas o jóvenes alojadas en hogares convivenciales ya que todas las recomendaciones asumen la vida en familia como la única opción.

Además, se puede acceder al libro “La Escuela en el Sistema de Protección Integral de Derechos” (Ministerio de Educación, 2015). El mismo está destinado a docentes y busca reflexionar sobre las nociones básicas del paradigma promoviendo el trabajo interinstitucional en pos de la protección de derechos.

Desde la perspectiva de la corresponsabilidad, toda vulneración de derechos que ocurra en cualquier ámbito es un asunto de interés público (Ministerio Público Tutelar, 2020). Es por ello que quienes intervienen en forma cotidiana con niñas y jóvenes en diversas instituciones, cumplen una función fundamental en cuanto a la protección y promoción de sus derechos.

2. Organización social del cuidado y familiarización de la educación

La sociedad históricamente ha determinado que el ámbito doméstico (Murillo, 2006) de las familias y, específicamente el rol de “madres” (Badinter, 1993 y Knibiehler, 2001), son el centro de la organización social del cuidado (Faur, 2009). Ello da lugar a un diamante de cuidado (Razavi, 2007) desequilibrado y donde los otros actores sociales -Estado, comunidad, mercado- tienen participación limitada en la sostenibilidad de la vida. En Argentina, el cuidado no remunerado protagoniza la provisión de cuidados, mayoritariamente realizado por mujeres (INDEC, 2022). El Estado se hace protagonista en situaciones de vulneración persistente de los derechos de las niñas. Es decir, emerge como cuidador principal ante la previa carencia de los cuidados familiares. En este marco, se ha construido un entramado de convenciones, leyes y normativas en pos del bienestar de las niñas de nuestro país.

El rol de la familia en la educación en Argentina ha sido un componente fundamental del desarrollo humano y social a lo largo del tiempo. Históricamente, la escuela funcionó como espacio para la homogeneización colectiva en el proyecto de nación común. Las diferencias que traían las niñas desde sus familias de origen, eran ingresadas en un “proceso civilizatorio” que terminarían por formar sujetos que “amaran la cultura escrita, tuvieran al higienismo y al *buen gusto* como sus símbolos culturales más distinguidos, y se opusieran tanto al lujo y derroche aristocrático como a la sensualidad y *brusquedad* de los sectores populares” (Pineau, 2008, p. 13).

El guardapolvo escolar, introducido como elemento igualador, fue clave para neutralizar diferencias sociales y económicas visibles en la vestimenta de los estudiantes. Según Puiggrós (1990), este símbolo educativo promovía “una idea de igualdad que, aunque limitada, generaba confianza en las familias al depositar en la escuela la posibilidad de un futuro mejor para sus hijos” (p. 45). Este fenómeno reforzó la percepción de la escuela como un espacio de inclusión y ascenso social.

Durante gran parte del siglo XX, la educación argentina experimentó transformaciones influenciadas por cambios políticos, sociales y económicos. Las familias asumieron un rol activo en la socialización inicial de los niños, inculcando valores y habilidades esenciales para la vida escolar. Pineau (2005) destaca que “la familia no sólo se preparaba para la escolarización, sino que era un espacio de aprendizaje complementario, configurando la base emocional y normativa para la educación formal” (p. 62). Esta dinámica permitió que las experiencias familiares impactaran directamente en el desarrollo cognitivo y social de los niños, facilitando su adaptación al ámbito escolar.

Con la implementación de la Ley 1.420 de educación común, gratuita y obligatoria, el sistema educativo se consolidó como un pilar de la formación ciudadana. Sin embargo, la familia continuó desempeñando un papel fundamental en el éxito académico de los estudiantes. Según Terigi (2007), “la escuela y la familia conformaron un binomio donde la primera se encargaba del aprendizaje formal y la segunda del apoyo emocional y motivacional” (p. 88). Prácticas como la supervisión de tareas, la asistencia a reuniones y eventos escolares, el estímulo al estudio y la promoción de la lectura en el hogar complementaron el aprendizaje en el aula.

En el contexto actual de cambios sociales, tecnológicos y culturales, las familias continúan desempeñando un rol crucial en la educación de las niñas y juventudes argentinas. A pesar de los avances educativos y la mayor disponibilidad de recursos, las familias son reconocidas como los principales agentes de socialización, desempeñando un papel insustituible en la formación de valores y habilidades fundamentales. Como señala Pineau (2005), “la familia es el primer entorno de aprendizaje, donde se inculcan normas, valores y comportamientos que serán la base para la inserción escolar” (p. 42).

El diálogo abierto, la comunicación efectiva y el establecimiento de límites y normas son herramientas esenciales que las familias proporcionan para el desarrollo integral de sus

hijos. Además, la transmisión de valores sigue siendo una tarea primordial en la formación de sujetos sociales. Puiggrós (1990) sostiene que “la familia continúa siendo el espacio central donde los niños adquieren herramientas éticas y morales fundamentales para su vida futura” (p. 88).

Sin embargo, las familias con mayores necesidades económicas y sociales enfrentan desafíos significativos que afectan profundamente el desarrollo infantil y juvenil. La pobreza y la polarización social han exacerbado las condiciones de vida, limitando el acceso a bienes básicos como alimentación adecuada, vivienda digna, atención médica y educación de calidad. Terigi (2007) afirma que “la desigualdad económica afecta no solo la calidad de vida, sino también las oportunidades de desarrollo educativo y social de los niños en familias vulnerables” (p. 73).

El trabajo infantil es una de las consecuencias más alarmantes del empobrecimiento, ya que muchos niños, niñas y jóvenes deben contribuir al sustento familiar desde edades tempranas. Esto interfiere con su educación y desarrollo personal. Según Tiramonti (2004), “los niños en situación de pobreza asumen roles de adultos, lo que los priva de experiencias formativas propias de su edad” (p.56). Además, en contextos de extrema pobreza, las niñas y juventudes a menudo asumen responsabilidades de cuidado hacia sus hermanos/as menores, lo que limita aún más sus oportunidades educativas y recreativas.

El maltrato y la violencia doméstica también son problemáticas críticas en entornos de vulnerabilidad, exacerbadas por tensiones económicas. Las tensiones financieras incrementan los conflictos familiares, generando entornos inseguros para las niñas. Pineau (2005) advierte que “la precariedad económica no solo afecta la dinámica familiar, sino que también incrementa los riesgos de abuso y violencia en el hogar” (p. 101).

Finalmente, las familias vulnerables suelen recurrir a instituciones estatales de protección en busca de apoyo, aunque estas enfrentan limitaciones para brindar soluciones

efectivas. Terigi (2007) señala que “la capacidad del Estado para intervenir en contextos de vulnerabilidad depende de recursos insuficientes y estrategias que no siempre abordan las desigualdades estructurales” (p. 92).

2.1. Feminización de los cuidados

La feminización de los cuidados es un concepto central en los estudios de género, que revela cómo las tareas de cuidado, tanto en el hogar como en el ámbito laboral, han sido históricamente asignadas a las mujeres, perpetuando la desigualdad de género y las injusticias económicas. Fraser (1997) aborda esta problemática desde la perspectiva de la justicia social, argumentando que el trabajo de cuidado, a menudo no remunerado o subvalorado, es una fuente crucial de subordinación económica para las mujeres. Fraser (1997) sostiene que la desvalorización de este trabajo no solo limita la participación de las mujeres en el mercado laboral, sino que también refuerza su dependencia económica y su marginalización dentro de las estructuras capitalistas. Para ello, es esencial reconocer, redistribuir y revalorizar el trabajo de cuidado a través de políticas públicas que lo integren como una parte fundamental del bienestar social, de manera que se avance hacia una mayor equidad de género.

Por su parte, Federici (2015) ofrece una crítica radical al capitalismo al vincular la feminización de los cuidados con la explotación estructural de las mujeres dentro del sistema económico. Según la autora, el trabajo de cuidado, especialmente aquel realizado en el hogar, ha sido históricamente invisibilizado y no remunerado, funcionando como una base oculta, pero esencial para la reproducción social del capitalismo. En este marco, el sistema ha dependido de la explotación del trabajo no remunerado de las mujeres para garantizar la fuerza laboral y sostener la acumulación de capital. Por ello, Federici (2015) argumenta que la lucha por la valorización y remuneración del trabajo de cuidado es inseparable de la crítica al capitalismo y sus estructuras que perpetúan estas desigualdades.

En esta línea, Federici (2015, como se citó en Boga y Gamboa, 2023) desarrolla la noción de "patriarcado de salario", destacando que la privatización de las relaciones sociales permitió dos procesos fundamentales: la disciplina capitalista y la dominación patriarcal. Durante el periodo de acumulación originaria, la familia surgió como institución social destinada a ocultar el trabajo de las mujeres. Según Federici (2015), “se le ha prestado más interés a la familia como institución política que como lugar de trabajo” (p. 174). Esta configuración permitió excluir sistemáticamente a las mujeres del salario y subordinarlas al poder de los varones que lo poseían, a partir de la apropiación del valor de su trabajo.

Ambos enfoques coinciden en que la feminización de los cuidados es un factor clave en la perpetuación de la desigualdad de género y que su transformación es fundamental para lograr una justicia social y económica más amplia. La propuesta de Fraser (1997) de integrar el cuidado en el reconocimiento económico y la crítica de Federici (2016) a la explotación capitalista subrayan la necesidad urgente de reconfigurar la relación entre género, trabajo y economía, para así construir una sociedad más equitativa y justa.

2.2. Familias de niñeces institucionalizadas

Las estructuras familiares de las niñeces institucionalizadas en hogares convivenciales en Argentina suelen ser complejas y a menudo marcadas por situaciones de vulnerabilidad social, económica y cultural. Estas niñeces provienen, en su mayoría, de contextos familiares que han enfrentado diversas dificultades, como pobreza extrema, violencia intrafamiliar y/o de género, abusos, negligencia, o la imposibilidad de los progenitores o tutores de garantizar un ambiente seguro y adecuado para su desarrollo. Según Di Iorio (2010), "el contexto actual de ampliación de la pobreza coloca a la infancia en zonas de vulnerabilidad, recurriéndose a la institucionalización como una modalidad de protección" (p. 143).

En muchos casos, las familias de origen de estas niñeces pueden estar desintegradas o atravesando crisis severas, con familias ausentes, en contextos de encierro o con problemas de

adicciones. La falta de una red de apoyo familiar extendida o la incapacidad de otros familiares para asumir la responsabilidad del cuidado también contribuye a la institucionalización. Además, es común que estas niñas hayan experimentado situaciones de maltrato o abandono, lo que refuerza la necesidad de una intervención estatal para proteger sus derechos. Noceti (2008) señala que "durante prácticamente un siglo, la relación entre Estado y familia fue concebida de acuerdo a categorías de normalidad, abandono y riesgo moral y físico, construidas socialmente" (p. 1).

La institucionalización en hogares convivenciales se presenta como una medida de protección temporal, pero refleja la incapacidad del entorno familiar de origen para proveer un espacio de cuidado adecuado. Estos hogares convivenciales se configuran como sustitutos temporales, buscando ofrecer un entorno más estable y seguro, aunque no siempre logran compensar la falta de un vínculo familiar sólido. En estos contextos, los vínculos con la familia de origen pueden mantenerse a través de visitas supervisadas o, en algunos casos, estar completamente cortados debido a la gravedad de las circunstancias que llevaron a la institucionalización. Arcidiácono (2011) destaca que "las políticas sociales deben ser pensadas desde una perspectiva de derechos, considerando las particularidades de cada situación y promoviendo la reintegración familiar cuando sea posible" (p. 3).

Es fundamental que las políticas públicas y las intervenciones estatales en este ámbito se orienten hacia la protección integral de los derechos de las niñas, promoviendo entornos que garanticen su desarrollo pleno y su bienestar emocional y social. Esto implica no solo brindar atención y cuidado en los hogares convivenciales, sino también trabajar en la reconstrucción y fortalecimiento de los lazos familiares y comunitarios, siempre que ello sea viable y redunde en beneficio de cada sujeto/a.

Capítulo 5:

Referentes empíricos:

**análisis de las trayectorias educativas a partir de las
articulaciones institucionales**

Capítulo 5

1. Introducción

El presente apartado tiene como objetivo analizar la relación entre el SE y el SPPIDNNA a partir de las trayectorias educativas de las niñas alojadas en el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpati” (2023-2024). En este análisis de datos, es relevante plasmar aquellos aspectos teóricos propuestos en los capítulos anteriores para reconocer las características de las trayectorias de educativas de las mencionadas niñas y realizar un análisis de la intervención del ET del Hogar y del EOE en relación a estas trayectorias para dar cuenta de cómo articulan ambos sistemas.

Se considera que la importancia de esta investigación está ligada al hecho de poder dar cuenta de la articulación del SE y el SPPIDNNA entendiendo, a su vez, al primero como parte fundamental del segundo y a ambos, en el marco de la corresponsabilidad con un rol fundamental en la promoción, protección, restitución y garantía de los derechos de las niñas y las juventudes.

El trabajo social como profesión tiene gran injerencia en el campo de las niñas y las juventudes porque están involucrados sus derechos. Proteger, promover y garantizar sus derechos es esencial para construir sociedades más equitativas y justas y, desde el trabajo social, se pueden llevar adelante intervenciones que contribuyan a esto.

La investigación planteada en este trabajo final de grado se llevó adelante con una metodología cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva (Taylor y Bodgan, 1984) con un diseño de investigación flexible (Piovani, 2018). Para esta investigación se realizó un estudio de caso (Archenti en Marradi, Archenti y Piovani, 2007), sobre el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpati”. Definido este objeto, toda la atención investigativa se concentró en esa unidad de análisis para poder llevar adelante el proceso investigativo. Teniendo en cuenta esto se determinó que las entrevistas fueran realizadas a las OS, integrantes de los EOE, de las

instituciones educativas y los miembros del Equipo Técnico del hogar convivencial, así como también a su directora. Estos son quienes componen la muestra no probabilística, intencional, para llevar adelante la investigación. Para definir el tamaño de la muestra se utilizó el criterio de saturación de la muestra (Martínez Salgado, 2012).

A partir de los tópicos trabajados en la entrevista, se establecieron tres variables de análisis: **Corresponsabilidad y Derechos de las Niñeces y Juventudes - Equipo Técnico y Equipo de Orientación Escolar - Trayectorias Educativas**. Para estudiarlas, cada una de estas variables tendrá tres indicadores de análisis.

Aún cuando la intención inicial era dialogar con un mayor número de actores institucionales para obtener una visión más completa sobre las niñeces institucionalizadas en el contexto escolar, las limitaciones de tiempo por parte de las escuelas impidieron llevarlo a cabo. Por ello, se prioriza la realización de entrevistas con las OS dentro de las instituciones educativas.

Teniendo esto en cuenta, la muestra la componen las siguientes instituciones:

Tabla 1: Entrevistas realizadas

Institución	Profesionales entrevistadas
Hogar convivencial “Francisco Saverio Scarpati”	Equipo Técnico (Trabajadora Social) y Equipo Directivo (Directora)
Escuela de Educación Primaria N°29	Equipo de Orientación Escolar (Orientadora Social)
Escuela de Educación Primaria N°13 - Turno Mañana	Equipo de Orientación Escolar (Orientadora Social)
Escuela de Educación Primaria N°13 - Turno Tarde	Equipo de Orientación Escolar (Orientadora Social)

Para realizar dichas entrevistas, primero se estableció contacto con la trabajadora social del hogar convivencial, con quien se tenía un contacto previo del espacio universitario. La misma propuso la realización de las entrevistas en el espacio del hogar e introdujo a la directora para que participara del encuentro. Luego del diálogo, se realizó una recorrida por la institución

para poder conocer las instalaciones y disposición de las casas. Ambas se mostraron muy predispuestas para dar a conocer el espacio.

Desde el hogar convivencial se facilitaron los contactos de referentes institucionales de las escuelas que son parte de la muestra detallada. Se estableció comunicación vía WhatsApp con cada una de las instituciones y se programaron entrevistas, las mismas realizadas en los espacios de las propias escuelas.

Al realizar la entrevista en la E.P. N°29, la misma se desarrolló en el espacio de la biblioteca ya que la OS consideró que era un espacio para poder dialogar cómodamente y sin interrupciones. De este espacio institucional se pudo observar el hall de entrada, el patio y la biblioteca donde se desarrolló la entrevista.

Luego, en el caso de la E.P. N°13 durante el turno tarde, la entrevista se desarrolló en un aula ya que la oficina del EOE estaba siendo ocupada con otra reunión. Por último, la entrevista con la E.P. N°13 en el turno mañana tuvo lugar en la oficina del EOE. En dicha escuela se pudo conocer el hall de entrada, el patio, el aula donde realizamos una de las entrevistas, la oficina del EOE y la oficina de secretaría y dirección donde se presentaron tanto la directora como la secretaria y se logró mantener un breve diálogo.

También, se pretendió entrevistar a los fines de esta investigación a la Escuela de Educación Primaria N°32 pero, por razones ajenas a quienes realizan este trabajo y que responden a motivos de organización e imposibilidades propias de la OS de la mencionada institución, la entrevista no pudo concretarse.

Para llevar adelante el estudio de caso, al objeto se lo puede abordar desde diferentes métodos y con diversas técnicas de recolección de datos y análisis. En este trabajo se utilizó la entrevista en profundidad, entendiéndola como una técnica cualitativa de tipo flexible y dinámica (Taylor y Bogdan, 1984) y el análisis documental (Valles, 2000).

Por último, para el análisis documental se utilizaron documentos institucionales sobre información y estadísticas pertinentes, además de artículos y bibliografía de las diversas temáticas abordadas.

2. Descripción de las instituciones de la muestra

Es necesario, previo al análisis, hacer una descripción de las instituciones entrevistadas

2.1. Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti”

El Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti” es una institución convivencial municipal, gestionada a través de un convenio entre la ONG APAND (de empleados de casino) y la Municipalidad de General Pueyrredón (MGP) que está ubicado en la Ruta 2 y calle Berutti. Inicialmente, en la década de 1970, el convenio era con la provincia de Buenos Aires, pero desde 1979 se estableció con la municipalidad.

Actualmente, según datos brindados por la directora, el hogar aloja a 42 niños y niñas de entre 2 y 13 años, dependiendo de cada situación particular (Entrevista, 5 de marzo de 2024). Todas las niñas ingresan a través de una medida de abrigo dispuesta por el equipo profesional de la institución. Es pertinente aclarar que el ET del Hogar Scarpatti es un Equipo de Medidas de Abrigo lo que le permite, al igual que a un CPDEN, la potestad para tomar estas medidas. Es importante señalar que este es un caso atípico, ya que no cualquier Equipo Técnico de hogar puede desempeñar funciones sobre los casos del mismo modo en que lo hace el ET del Scarpatti. Si la estancia supera los 180 días, se puede solicitar una prórroga; de lo contrario, el caso pasa a una instancia de guarda institucional con intervención directa de los juzgados de familia.

Según la directora del Hogar Convivencial (Entrevista, 5 de marzo de 2024), desde el momento del ingreso, el principal objetivo es contener, acompañar y escuchar a las niñas, estabilizando su vida cotidiana. Esto incluye regularizar su asistencia escolar, establecer rutinas y proporcionar un acompañamiento integral según su edad. Los mismos asisten a escuelas cercanas a la institución para facilitar la logística y su adaptación.

El personal de la institución está compuesto por empleados/as municipales organizados en diferentes equipos que trabajan en conjunto para garantizar el cuidado, la protección y el desarrollo integral de las niñas. El equipo técnico actual está integrado por una trabajadora social, una psicóloga y una abogada. Sin embargo, esta última profesional es compartida con otros hogares convivenciales, lo que limita su presencia a una vez por semana. En el pasado, el hogar contaba con un equipo interdisciplinario más amplio y robusto, que incluía una psicopedagoga, tres docentes, una médica pediatra, una terapeuta ocupacional y una fonoaudióloga, entre otros. Según la directora del hogar, “la decisión de no reemplazar a los profesionales que se jubilaron ha reducido las capacidades del equipo técnico” (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

La labor del equipo técnico se centra inicialmente en brindar estabilidad emocional y social a las niñas recién ingresadas, para luego abordar cuestiones específicas desde una perspectiva profesional. La dinámica de trabajo se caracteriza por la escucha activa, el trabajo colaborativo y el debate interno, lo que permite una atención más integral y personalizada, asegurando que las necesidades de las niñas sean evaluadas y atendidas desde diversos enfoques.

Además, la institución cuenta con un equipo administrativo conformado por una administradora que es la persona responsable de gestionar turnos médicos y temas escolares. El equipo de personal de servicio incluye actualmente cuatro integrantes, aunque uno está próximo a jubilarse, lo que reducirá el equipo a tres personas. En otras épocas, según la directora del hogar, este equipo llegó a ser de una sola persona, lo que marcó una importante diferencia en términos de carga laboral (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Por otro lado, el equipo de preceptores/as tiene a su cargo el cuidado directo de las niñas, gestionando su atención diaria y las dinámicas internas del hogar. Aunque el equipo se considera bastante completo, según la directora del hogar, sería beneficioso incorporar al

menos dos preceptores/as adicionales para optimizar la atención (Entrevista, 5 de marzo de 2024). A pesar de los esfuerzos y recursos disponibles, la ausencia de un equipo técnico interdisciplinario completo sigue siendo una de las principales áreas de desafío para la institución.

El hogar prioriza la escolarización de las niñas y complementa su desarrollo con actividades deportivas, sociales y recreativas, como salidas a la pileta, paseos y momentos lúdicos. Sin embargo, el objetivo principal es encontrar un medio familiar para cada niño-niña, ya que se considera que “el entorno institucional no reemplaza a una familia” (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Para organizar mejor la convivencia, las niñas se distribuyen en cuatro “casitas”, que funcionan como unidades habitacionales. Estas están divididas según el género y la edad, aunque la distribución no es rígida y puede ajustarse de acuerdo con las características personales de las niñas o incluso a sus propias preferencias, promoviendo un ambiente más personalizado y adecuado a sus necesidades.

A pesar de esta división, los grupos de hermanos/as que residen en diferentes casitas tienen la oportunidad de mantenerse unidos/as gracias a los espacios compartidos, como el comedor, el patio y las actividades escolares, que fomentan el contacto y el fortalecimiento de los lazos familiares. En cuanto a la infraestructura, cada una de las casitas dispone de dos habitaciones grandes, proporcionando a las niñas un espacio cómodo y adecuado para su descanso y actividades cotidianas. Esta organización busca garantizar un entorno acogedor y funcional que favorezca su desarrollo integral.

2.2. Escuela de Educación Primaria N°29 “Dr. Mariano Moreno”

La Escuela de Educación Primaria N°29 "Dr. Mariano Moreno" está ubicada en Itzaingó 4515 y es una institución educativa con una matrícula superior a los 300 estudiantes.

Su organización se distribuye en ambos turnos, con una disponibilidad más limitada de aulas por la mañana y un mayor número de secciones por la tarde.

Durante el turno mañana, la escuela dispone únicamente de un cuarto, un quinto y un sexto grado, mientras que el resto de las aulas son compartidas con la escuela secundaria. En el turno tarde, la oferta educativa se amplía, contando con dos secciones de primero, dos de segundo, dos de tercero y una sección de cuarto, quinto y sexto grado.

En relación al personal, el EOE está conformado por una orientadora social (OS), una orientadora educacional (OE) y una orientadora del aprendizaje (OA). El equipo de conducción de la escuela está a cargo de una directora y una vicedirectora, con la asistencia de un secretario en el turno mañana.

Entre su matrícula, la escuela recibe a niñeces provenientes de distintos hogares convivenciales de la zona. En el presente ciclo lectivo 2024, asisten cinco estudiantes del Hogar Scarpati, uno del Hogar Arenaza y uno del Hogar de María (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). La institución trabaja para garantizar su inclusión y acompañamiento dentro del ámbito escolar, promoviendo un entorno de aprendizaje que contemple sus necesidades particulares.

2.3. Escuela de Educación Primaria N°13 “José Hernández”

En relación a la Escuela Primaria N°13 "José Hernández", ubicada en Av. Dr. Arturo Alió 595, tiene una matrícula de aproximadamente 300 estudiantes teniendo 3 secciones de cada grado, divididos entre el turno mañana y el turno tarde, aunque “esta cifra está en constante cambio debido a la alta movilidad de las familias” (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Muchas de las niñeces que asisten provienen de hogares con situaciones de inestabilidad habitacional y económica, lo que se traduce en mudanzas frecuentes, no solo dentro de Mar del Plata, sino también a otras localidades. Según lo afirmado por la OS de la escuela, es común que familias provenientes de Buenos Aires lleguen a la zona en búsqueda de trabajo y, al no encontrar alquiler, se establezcan en terrenos o viviendas prestadas en las inmediaciones de la

escuela (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Del mismo modo, hay un movimiento constante entre Mar del Plata y Necochea, con familias que migran temporalmente en función de oportunidades laborales y luego regresan, generando pases escolares reiterados durante el año.

La institución cuenta con un equipo de conducción conformado por una directora, un vicedirector, una secretaria y una prosecretaria. A su vez, poseen un EOE para cada turno debido a las características particulares de su comunidad educativa. Según la OS del turno tarde “se trata de una escuela que atiende a una población con altos niveles de vulnerabilidad social y situaciones complejas” (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

Durante el año 2023, el EOE estaba compuesto por una fonoaudióloga (FO), una OE, una OA y una OS. Sin embargo, desde el ciclo lectivo 2024, la FO dejó de formar parte del equipo, manteniendo las tres orientaciones restantes.

En cuanto a la población de niños y niñas provenientes de hogares convivenciales, la escuela recibe estudiantes del Hogar Scarpati y del Hogar Arenaza. En el 2024, tres niños de sexto grado asisten a la institución, quienes además presentan sobreedad. La escuela trabaja para garantizar su continuidad educativa y acompañar sus procesos de aprendizaje.

3. Resultado de las entrevistas

3.1. Corresponsabilidad y derechos de las niñeces y juventudes

Esta variable de análisis está conformada por tres indicadores clave que resultan fundamentales para explorar y comprender el principio de corresponsabilidad. Dicho principio se orienta a garantizar la promoción y protección efectiva de los derechos de las niñeces y juventudes, reconociendo que esta tarea no recae exclusivamente en una sola institución, sino que requiere la participación articulada de diversas instituciones, actores sociales y las propias niñeces y juventudes. A través de estos indicadores, se busca evaluar cómo las acciones de corresponsabilidad se materializan en la práctica, identificando fortalezas, desafíos y posibles

áreas de mejora en la implementación de políticas y estrategias destinadas a asegurar el bienestar integral y el desarrollo de las niñas y jóvenes.

Los indicadores tomados para esta variable son: 1. **Articulación entre instituciones de ambos sistemas**; 2. **Situaciones problemáticas de intervención de los equipos**; 3. **Promoción y Protección de Derechos con otras instituciones**.

3.1.1. Articulación entre instituciones de ambos sistemas

Durante la entrevista se indagó sobre la articulación entre el SE y el SPPIDNNA, enfatizando en cuestiones como la comunicación, los vínculos y los momentos de trabajo en equipo.

Las respuestas obtenidas reflejan una diversidad de experiencias por parte de los profesionales respecto a la articulación entre la institución educativa y el Hogar Convivencial. Sin embargo, también aparecen coincidencias significativas en varios aspectos. En general, se destaca que la comunicación entre los EOE y el ET y Directivo del hogar es fluida, basada en la predisposición de ambas partes y la creación de espacios de reunión para atender las situaciones particulares de las niñas en su conjunto tanto por parte del hogar como de las escuelas. Respecto a esto, desde el Equipo Directivo del hogar mencionan que: “la comunicación con la escuela es como con cualquier familia. Hay 3 reuniones “de padres” fijas anuales de las escuelas. Depende de la realidad del momento: si podemos, asistimos” (Entrevista, 5 de marzo de 2024). En este mismo sentido, la OS de la EEP N° 29 menciona que la necesidad de trabajar desde las escuelas con el Hogar Convivencial “tiene que ver con un trabajo en equipo y en corresponsabilidad. Nosotros necesitamos que el hogar nos acompañe en ese trabajo. Hace mucho tiempo que trabajamos con ellos y tenemos un buen ida y vuelta” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Sin embargo, este diálogo se ve condicionado por la disponibilidad de recursos humanos y tiempos de cada equipo, lo que en ocasiones dificulta la rapidez en las respuestas. En cuanto a este punto, desde el Equipo Directivo del Hogar

Convivencial explican que: “A las reuniones de padres no vamos porque no nos dan los tiempos. No porque no creamos que son importantes. Estos últimos años hacemos lo que podemos. Pero creemos que son importantes, entonces, a veces lo que acordamos con las escuelas son reuniones nuestras” (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Además, el hogar ha señalado la relevancia de que los/as docentes conozcan las instalaciones del hogar y las trayectorias vitales para comprender mejor la diversidad de situaciones que puede atravesar cada niñez. Desde el Equipo Directivo se menciona:

A mí me gusta muchísimo que vengan los docentes, que vengan los profesionales aquí al hogar porque muchas veces ver el lugar donde viven los chicos, ver cómo es la dinámica, poder charlar, poder conocer, ir a la casita, también hace que la cabeza se abra y que, se entiendan algunas cosas que a veces son difíciles de entender en una escuela. Porque también las escuelas tienden a generalizar (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Otro aspecto a tener en cuenta en la articulación entre las instituciones, es la modalidad en la que esta se realiza. Así, se evidencia a partir de lo surgido en las entrevistas que, en general, el contacto con el Hogar Convivencial se da a través del EOE, que se comunica con la TS, psicóloga o con el Equipo Directivo. También puede haber contacto directo entre las directoras de ambas instituciones, sobre todo cuando se deben abordar cuestiones administrativas, como la firma de boletines. Esto responde a cuestiones organizativas, ya que como menciona la OS de la EEP N° 29 al ser varias niñeces del hogar que concurren a la institución educativa:

la directora viene, a veces, en los momentos donde hay que firmar boletines (...) y se acuerda con el hogar un día y horario aparte como para conversar sobre todos los niños y firma todos los documentos que tiene que firmar. Se acercan en una sola oportunidad porque si no es imposible el tiempo para ellos (Entrevista, 17 de septiembre de 2024).

Sin embargo, si bien la articulación entre ambas instituciones es un aspecto que se plantea como importante tanto desde los EOE como desde el Hogar Convivencial, también se presentan tensiones ante esta modalidad de trabajo. Dichas tensiones se vinculan con la necesidad de inmediatez que demandan algunos profesionales, o con la excesiva presencia, retomando cuestiones expresadas en las entrevistas. Respecto a esto la OS de la EP N° 13-turno mañana refiere respecto al contacto que mantiene con el hogar que la comunicación “primero es con las tías, a través de un WhatsApp, que muchas veces no nos responden. Nos cuesta una respuesta que sea rápida ante una situación” (Entrevista, 10 de octubre de 2024). En relación a ello, se pudo evidenciar cierta incomodidad por parte de la OS respecto a esta falta de respuesta inmediata a sus preguntas.

Sobre este mismo punto, desde el Equipo Directivo del Hogar Convivencial se considera que es importante la comunicación y la presencia en las escuelas por parte de este equipo, pero “a veces hay un abuso de las escuelas, porque como siempre respondemos, hay una demanda permanente. En cada escuela, con cada equipo, con cada director tenemos que encontrar una manera de comunicación” (Entrevista, 5 de marzo de 2024). Esto evidencia una tensión por parte del hogar debido a la cantidad constante de demandas, a veces por situaciones muy pequeñas o simples de resolver.

Otra dificultad o tensión en la articulación que se presenta se vincula al hecho de que a veces no se ponen en conocimiento de la escuela situaciones que acontecen en el hogar. Respecto a esto, la OS de la EEP N°- 13 turno mañana menciona que “hubo algunas situaciones que no nos han sido informadas y nosotros tuvimos que abordarlas desde acá directamente. Como se le exige a la familia, nosotros también le exigimos al hogar” (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). El conocimiento de lo que le sucede a las niñas resulta importante para poder contemplar todo lo que puede estar impactando en sus trayectorias educativas.

El trabajo en corresponsabilidad desde el hogar y la institución educativa, no se limita a cuestiones pedagógicas, sino a entender a las niñas de manera integral, y como su historia vital pasa y actual se vincula con sus trayectorias educativas. En este sentido, la OS de la EEP N°13 - Turno Tarde refiere que: “desde la escuela comentamos la situación pedagógica y desde el hogar nos comentan su situación social, familiar o emocional, como si están vinculados con su familia de origen o alguna adoptiva” (Entrevista, 10 de octubre de 2024)

La corresponsabilidad en la intervención sobre los derechos de la niñez no siempre se garantiza debido a la falta de articulación efectiva entre los organismos responsables. Si bien existen marcos normativos y políticas públicas, en la práctica los medios no están plenamente garantizados por la escasez de recursos humanos y materiales, la fragmentación institucional, la burocracia y la falta de formación en enfoques de derechos.

Esta falta de coordinación genera consecuencias graves, como la prolongación de la vulneración de derechos, la revictimización de niños y niñas y la judicialización de casos que podrían resolverse en otros ámbitos. Para mejorar el trabajo en corresponsabilidad, es fundamental fortalecer la coordinación interinstitucional, garantizar recursos adecuados, capacitar a los actores involucrados y promover espacios de participación comunitaria. Sin una articulación real y efectiva, los derechos de las niñas continúan siendo vulnerados y las respuestas institucionales resultan insuficientes.

3.1.2. Situaciones problemáticas de intervención de los equipos

Durante las entrevistas se buscó conocer cuáles son las situaciones problemáticas que dan origen a la intervención profesional del ET y de los EOE. Se pudo obtener la información desde los dos ámbitos de trabajo.

Desde el Hogar Convivencial primero se refirieron al motivo de origen de las intervenciones que se dan, generalmente, cuando una escuela pide intervención al Equipo de

Atención al Niño en Situación de Riesgo (EANSR)⁴ o al Centro de Promoción y Protección de los Derechos de la Niñez⁵ (CPDEN). La directora resalta que las escuelas son detectores de situaciones de riesgo y que cumplen un rol fundamental en la sociedad (Entrevista, 5 de marzo de 2024). En relación a ello, la trabajadora social agrega que, para haber llegado a la medida de abrigo, las situaciones que han pasado estas niñeces están atravesadas por consumo problemático de los padres, por abusos, por situaciones de violencia, de maltrato, de tortura, de abandono extremo (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Por otro lado, en relación a las situaciones que originan la intervención entre el hogar y la escuela, la trabajadora social del hogar menciona que las instituciones educativas están en constante contacto con el hogar. Las situaciones más frecuentes suelen ser peleas entre pares y eso deriva en una posterior reunión con el hogar y los referentes familiares de el/la otro/a niño/a que estuvo involucrado. A su vez, menciona que muchas veces las familias de las demás niñeces no suelen asistir a dichas reuniones (Entrevista, 5 de marzo de 2024). Se evidenció cierta indignación en relación al hecho de que la demanda es demasiado constante y que muchas veces son situaciones que se pueden resolver de otro modo, siendo que son pocos trabajadores/as responsables para 42 niñeces.

Por otro lado, las entrevistas realizadas evidencian el rol de la escuela como un espacio clave para la detección de problemáticas que atraviesan a las niñeces. Las situaciones problemáticas que dan origen a la intervención profesional en las instituciones educativas se

⁴ El equipo de Asistencia al Niño en Situación de Riesgo está integrado por operadores y profesionales de áreas del Servicio Social, Abogacía y Psicología, que atienden consultas y reciben denuncias sobre situaciones que afectan la integridad de los derechos de las niñeces. La atención se brinda personal o telefónicamente las 24 horas los 365 días del año.

⁵ El Servicio de Protección de Derechos de la Niñez, es la instancia local de promoción y protección que corresponde al partido de General Pueyrredón. Está compuesto por once equipos interdisciplinarios que funcionan en distintos barrios de Mar del Plata y Batán. Cada servicio está integrado por un profesional de la abogacía, la psicología y el trabajo social. El equipo está habilitado para intervenir en aquellas situaciones donde los derechos de niñeces y juventudes se encuentren vulnerados, como una instancia previa a la intervención judicial. Asimismo estos Centros facilitan el acceso a programas y recursos existentes.

pueden clasificar en dos categorías: por un lado, las relacionadas a la comunidad educativa en general y, por el otro, a las niñeces alojadas en hogares convivenciales.

En relación al primer grupo se resalta que “este año, desde lo social, es el más conflictivo tanto entre niños y entre adultos, como entre adultos. Creo que las familias están atravesando situaciones donde están muy expuestas” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Además, se interviene constantemente en problemáticas sobre padecimientos subjetivos⁶ (Entrevista, 8 de noviembre de 2024) y sobre las Propuestas Pedagógicas de Inclusión, sobre todo en relación a los Trastornos Educativos del Lenguaje⁷ (TEL) (Entrevista, 17 de septiembre de 2024).

Aún así, la OS de la EEP N°13, menciona que “muchas veces lo pedagógico termina quedando en segundo plano y se atienden otras necesidades. En esta escuela se come, se merienda. La problemática alimentaria es más frecuente últimamente, por la coyuntura actual está muy difícil la situación” (Entrevista, 10 de octubre de 2024). En relación a ello, la OS de la EEP N°13 menciona que:

Esta comunidad es una comunidad compleja. O sea, que más allá de que vengan de un hogar familiar, tienen situaciones totalmente desfavorables. Son infancias que quizás estuvieron interrumpidas por situaciones muy violentas. O sea, han sufrido ciertos abusos, fallecimientos, enfermedades, descuidos, trabajos infantiles... (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

⁶ El padecimiento subjetivo es la manera en que cada persona experimenta y siente su propio sufrimiento psíquico de forma única y singular. No es generalizable ni reducible a una definición estrictamente médica o biológica, sino que está determinado por múltiples factores personales, sociales y contextuales. Este concepto reconoce la singularidad del sufrimiento y la importancia de respetar la percepción individual de cada persona sobre lo que le resulta soportable o insoportable en su vida cotidiana. No se trata solo de una enfermedad o trastorno mental, sino de un proceso complejo en el que influyen diversas dimensiones de la experiencia humana.

⁷ El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es una condición que afecta el desarrollo del lenguaje en niños y adultos, lo que provoca dificultades en la comunicación y en la adquisición de habilidades lingüísticas. Se suele desarrollar o manifestar en la niñez.

A su vez, se señala el ausentismo escolar como un fenómeno frecuente en niñas que residen en contextos familiares, mientras que quienes viven en hogares convivenciales presentan mayor regularidad en la asistencia escolar.

Por otro lado, en relación a las situaciones que originan la intervención específica de las niñas que residen en hogares se pudo obtener que lo que observan en las niñas institucionalizadas son cuestiones propias de la conducta como inquietud o alguna dificultad en el aprendizaje (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Otra OS agrega que a veces se manifiesta en padecimientos subjetivos y refiere a una situación que pasó con una joven que residía en el Hogar Arenaza y que generó una situación de conflicto con el diálogo con ese hogar ya que no se le había comunicado a la escuela la situación para que puedan intervenir (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Se observó irritación y/o enojo por parte de la OS debido a que fue difícil la intervención sin haber tenido la información necesaria previa y fue por ello que tuvieron que repactar y generar nuevos acuerdos interinstitucionales.

Se observa, además, que las situaciones que tienen que ver con conductas, situaciones disruptivas o de angustia se trabajan “equipo a equipo” y suelen tener que ver con la expresión de cuestiones vinculares o emocionales (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

A su vez, la OS de la EEP N°29 mencionó que “en este último tiempo nos enteramos que algunos niños fueron adoptados y eso genera un impacto en el resto” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Además, menciona que se dan cuenta cuando se acerca al hogar una familia a hacer una vinculación porque se percibe en las conductas de las demás niñas y agrega que “a eso se le suma los que esperan que los vengán a ver sus familias” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024).

Otra problemática identificada es la sobreedad, que impacta en las trayectorias educativas y en la cuestión pedagógica. Esto es producto de que algunas niñas no han concurrido a la escuela previo al ingreso al hogar.

3.1.3. Promoción y Protección de Derechos con otras instituciones

A lo largo del proceso de entrevistas, se puso especial énfasis en comprender con qué otras instituciones articulan tanto las instituciones educativas como el hogar convivencial en el marco del principio de corresponsabilidad.

A partir de las entrevistas realizadas, se identifica que las instituciones trabajan en corresponsabilidad, estableciendo vínculos no sólo entre el hogar convivencial y las escuelas, sino también con diversas entidades del ámbito de la salud, la justicia y programas municipales y provinciales.

En este sentido, desde el hogar se mencionó que, en el ámbito judicial, se articula con los juzgados de familia (una vez que se pasa a la instancia de guarda institucional) y con los/as abogados/as defensores de las niñeces, quienes intervienen en los procesos de institucionalización y seguimiento de las medidas de protección. Por su parte, la TS del hogar menciona que tienen una buena relación con los siete juzgados de familia y que es una relación que han trabajado a lo largo de muchos años que ha generado una credibilidad hacia el hogar que es muy valiosa para el trabajo interinstitucional (Entrevista, 5 de marzo del 2024). Por último, desde la EEP N°13 se sostiene que se tiene comunicación con los/as defensores de las niñeces que ayudan a la escuela a ver la realidad de cada uno/a y el porqué está institucionalizado (Entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Por otro lado, desde el ámbito municipal, se cuenta con el Programa de Educadores Barriales (PEBA) -que brinda apoyo escolar y la docente es quien se encarga de “abrir las mochilas y ayudar a los chicos con las tareas (Entrevista, 5 de marzo del 2024)- y con la Escuela de Deportes, que otorga becas a las niñeces institucionalizadas para participar en actividades deportivas y recreativas (Entrevista, 5 de marzo del 2024).

En relación con el campo de la salud, se trabaja en conjunto con el Hospital Interzonal Especializado Materno Infantil (HIEMI) y con los Centros de Atención Primaria de la Salud

(CAPS) de la zona, donde las niñeces reciben atención en diversas especialidades. Además, se mantiene contacto con profesionales privados, como psicopedagogos/as y acompañantes terapéuticos/as, quienes suelen prestar servicios a través de la obra social IOMA Ángel Azul⁸ (Entrevista, 5 de marzo del 2024). A ello, la TS del hogar agrega que:

Más allá de lo que haga la escuela está el compromiso nuestro en que tenga todos los tratamientos. En el ingreso recopilamos su historia y una parte importante de su historia es la sanitaria. Reconstruido eso, lo ve un pediatra y les piden análisis clínicos y rutinas completas oftalmológica, odontológica, traumatológica. Y a partir de esas derivaciones salen los tratamientos (Entrevista, 5 de marzo del 2024).

Por lo tanto, varias de las niñeces tienen tratamientos fonoaudiológicos, odontológicos, psicológicos y con terapistas ocupacionales (Entrevista, 5 de marzo del 2024) que son gestionados por parte del hogar. Por su parte, desde la EEP N°29, se menciona que articulan con el HIEMI pero que es difícil conseguir turnos y obtener recursos y muchas veces las familias no pueden pagar a un/a profesional particular. Esta situación se reitera, sobre todo, en situaciones relacionadas a la salud mental donde se necesita terapia psicológica o psiquiátrica (Entrevista, 17 de septiembre del 2024). Desde las escuelas se menciona que se tienen contactos con los/as profesionales de las diversas áreas para poder saber la evolución de cada niño/a (Entrevista, 17 de septiembre de 2024; entrevista, 10 de octubre de 2024; entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Desde la EEP N°13 se hace una reflexión acerca de que se trabaja en corresponsabilidad con varias instituciones, pero se debería tener un contacto más fluido con el área de salud ya que es la primera institución en donde las niñeces son atendidas al nacer. Aún así, se realiza

⁸ El Programa Ángel Azul en la provincia de Buenos Aires se refiere a la Ley 15.218, conocida como Ley Ángel Azul, que garantiza la cobertura de salud integral a través de IOMA para niñeces y juventudes que se encuentran bajo medidas de abrigo o en estado de adoptabilidad.

una crítica a la falta de seguimiento y contacto con las escuelas por parte del Equipo del Servicio Social del Hospital (Entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Por otro lado, la OS de la EEP N°29 sostiene que hay muchas niñas que reciben tratamientos con medicamentos para la salud mental y que muchos de ellos/as poseen acompañantes terapéuticos (Entrevista, 17 de septiembre del 2024). La profesional hace un análisis acerca de que el sistema quedó atrás en un montón de cosas en las que la realidad social se puso adelante. Por eso es entendible que el maestro se sienta desesperado por no poder dar clases con algunas niñas que deberían tener un acompañamiento y no lo tienen.

Asimismo, desde la EEP N° 13 se articula con la ONG Casa Caracol y la Red Barrial de Libertad, que brindan apoyo escolar, asistencia psicológica y actividades recreativas. También se trabaja con centros especializados en salud mental, como Unicornio, donde se realizan intervenciones terapéuticas individuales y familiares, en coordinación con las escuelas (Entrevista, 10 de octubre de 2024; entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Por último, se destaca el trabajo conjunto con escuelas especiales, tales como la Escuela N°502 para niñas con TEL y la Escuela N°507 para niñas con discapacidad intelectual, con quienes se comparte matrícula y se articulan estrategias de inclusión educativa.

3.2. Equipo Técnico - Equipo de Orientación Escolar

Esta variable de análisis se estructura en torno a tres indicadores que permiten examinar en detalle el trabajo específico realizado por el ET del Hogar Convivencial y los EOE de las Escuelas Primarias N° 29 y N° 13, tanto en el turno mañana como en el turno tarde. A través de estos indicadores, se busca describir las estrategias de intervención llevadas a cabo para hacer efectivo el derecho a la educación de las niñas alojadas en el hogar.

La articulación entre los EOE de las escuelas y el ET del hogar resulta fundamental para diseñar abordajes integrales que contemplen las particularidades de cada niña, atendiendo no solo a su trayectoria educativa, sino también a los factores emocionales y sociales que

inciden en su proceso de aprendizaje. En este sentido, los indicadores permitirán visibilizar las estrategias de acompañamiento y contención desplegadas por los equipos profesionales, así como los desafíos y oportunidades que surgen en la tarea conjunta de sostener y fortalecer la escolarización de estos estudiantes en el marco del principio de corresponsabilidad.

Los indicadores tomados para este eje son: 1. **Recursos, límites y dificultades;** 2. **Estrategias de intervención;** 3. **Trabajo Social en el campo de las niñeces y juventudes.**

3.2.1. Recursos, límites y dificultades

En este apartado se analizan los recursos, límites y dificultades que enfrentan los equipos en la promoción y protección de los derechos de las niñeces y juventudes. Se abordan los recursos materiales y humanos disponibles, así como los límites institucionales y normativos que condicionan su labor. Además, se identifican las principales dificultades en la implementación de estrategias de intervención, considerando los desafíos de la articulación interinstitucional y la adecuación de los dispositivos existentes a las necesidades concretas de la población atendida.

Los equipos de trabajo cuentan con ciertos recursos internos que facilitan su labor, entre ellos, el trabajo en equipo, la predisposición y el conocimiento de las capacidades individuales de cada integrante. Esto se evidencia en la entrevista realizada al Equipo Directivo del Hogar Convivencial, en donde se expone que: “creo en el trabajo en equipo. Porque nadie puede tener el 100% de las habilidades y de la capacidad. Algunos servimos para una cosa, otros para otra. Lo importante es armar equipo para que nos aproximemos a ese 100%” (Entrevista, 5 de marzo de 2024). En la misma entrevista también se manifiesta: “lo que no vio uno lo ve el otro y es importante escucharnos y discutir y por ahí no estar de acuerdo, pero aún así saber que tenemos que llegar a algo en común” (Entrevista, 5 de marzo de 2024), destacando así no solo la importancia, sino también la necesidad, de trabajar con otros y del diálogo entre los/as distintas profesionales presentes ante una determinada situación problemática.

En cuanto a las instituciones educativas, se destaca que el Equipo de Conducción Institucional acompaña y brinda el espacio para poder trabajar, considerando esto como importante ya que, a veces, esos espacios o posibilidades no se producen. Respecto a esto, la OS de la EP N°13 expresa: “Desde mi rol y con respecto a todos los compañeros yo me siento cómoda porque me permite, el equipo de conducción, poder trabajar” (Entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Por otra parte, también se identifican dificultades que pueden obstaculizar el trabajo en equipo que, desde las instituciones consultadas, se destaca como fundamental para llevar adelante las intervenciones con las niñas y las juventudes. Dichas dificultades derivan de la falta de personal o la ausencia de profesionales de alguna disciplina que sería necesaria que esté presente para dar respuesta a las situaciones, ya que esto puede derivar en que los tiempos de intervención se dilaten o en tener que recurrir a profesionales externos a la institución que no están en contacto cotidiano con las niñas, cuyo conocimiento respecto a esta puede resultar limitado. Por ejemplo, en la entrevista realizada a la OS de la Escuela de Educación Primaria N°13 - Turno Tarde se tomó conocimiento de que el EOE durante el 2023 tenía una FO como parte integrante del equipo. Sin embargo, quien ocupaba ese cargo dejó de trabajar en la institución y el cargo, hasta el momento de la realización de la entrevista, no se había vuelto a cubrir, dejando al equipo sin una profesión fundamental, sobre todo en cuestiones de TEL. Respecto a esto, la OS de la mencionada institución expresa que, “tenemos que pedir una emisión de criterios de un profesional externo y demás, y cuando vos tenés tu profesional dentro de la escuela, es más sencillo. Ya lo está viendo todo el tiempo, arman informes, se arman la carpeta y se mandan. Entonces, los tiempos son más largos” (Entrevista, 10 de octubre de 2024). Esta situación no es particular de una sola institución, ni limitada a una sola disciplina. La cuestión de la falta de personal, también puede retomarse el relato del ET del hogar que relata que en años anteriores se contaba con docentes propios de la institución que

acompañaban a las niñas en el hogar respecto a cuestiones pedagógicas. Sin embargo, luego de que esas personas dejaran de trabajar en el hogar, esos cargos no volvieron a ocuparse por otro profesional. Respecto a esto, el Equipo Directivo menciona: “Hace falta un equipo docente. Es una decisión política. Pero no está la intención, no está la decisión. No está el interés” (Entrevista, 5 de marzo de 2024). La ausencia de un equipo docente dentro del hogar obliga a otros profesionales a asumir funciones que no corresponden a su rol, lo que genera una sobrecarga de trabajo. Aun así, actualmente se cuenta con el programa PEBA, que, aunque no tiene presencia diaria en la institución, el trabajo que realiza trata de cumplir con el rol que tenían los antes mencionados docentes del Hogar Convivencial.

Asimismo, se menciona como un obstáculo la escasez de profesionales frente a las numerosas situaciones que se presentan en relación al cuidado de las niñas. Tal situación se puede observar en la entrevista realizada a la OS de la Escuela de Educación Primaria N°29, quien explica que “Desde el hogar suelen manifestar que están sobrepasados o a veces no cuentan con el personal porque hay gente que está de licencia y queda poca gente a cargo de muchas situaciones” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Asimismo, la posibilidad de recurrir a profesionales externos es un recurso disponible, pero también evidencia la falta de personal necesario en los EOE. La vacante de ciertos puestos, como el de FO, retrasa la implementación de estrategias pedagógicas, ya que se depende de la intervención de especialistas externos para realizar evaluaciones y emitir informes. La escasez de personal y la sobrecarga laboral pueden ser interpretadas como el resultado de omisiones en la ejecución de políticas públicas, las cuales están determinadas tanto por las decisiones del Estado sobre qué cuestiones son reconocidas como prioritarias para la asignación de presupuesto, como por las estrategias implementadas por el gobierno en ejercicio. Estas omisiones inciden directamente en los tiempos y la eficacia de las intervenciones, así como en el desarrollo del trabajo en

equipo, dificultando la implementación y el avance de las estrategias profesionales planificadas.

En conclusión, si bien por parte de las entrevistadas se manifiesta una voluntad de trabajar articuladamente en equipo, tanto en cada escuela como entre los EOE, el ET y el Equipo Directivo del Hogar, se puede evidenciar que el trabajo tan necesario que realizan ante la complejidad de las situaciones que se presentan, muchas veces se ve obstaculizado o limitado. La falta de garantías para el trabajo en equipo en los equipos interdisciplinarios se debe a la escasez de personal, la sobrecarga laboral y la dependencia de especialistas externos, cuestiones que pueden derivar en retrasar las intervenciones y fragmentar el trabajo.

La ausencia de equipos interdisciplinarios permanentes en las instituciones que se tienen en cuenta para este estudio de caso, tiene un impacto significativo en la calidad y continuidad de las intervenciones y el acompañamiento brindado a niñas, muchos de ellos en situación de vulnerabilidad. Estos equipos cumplen un rol fundamental en la detección temprana de dificultades, el diseño de estrategias de intervención y el seguimiento sostenido de cada caso, debiendo promover un abordaje integral que contemple las dimensiones pedagógica, emocional y social de cada una de las niñas involucradas.

3.2.2. Estrategias de intervención

En este indicador se destacan las estrategias de intervención implementadas por los equipos para garantizar los derechos de las niñas y juventudes. Así, el análisis permite identificar las herramientas utilizadas en la articulación entre el hogar convivencial y las escuelas, visibilizando sus desafíos y oportunidades.

Una de las estrategias a la hora de intervenir es el respeto por las características individuales de las niñas, hecho del que también se deriva que las niñas alojadas en el hogar no concurren todas a las mismas instituciones. Esto es así porque, en primer lugar, se trata de evitar discriminación o estigmatización por parte de los/las compañeros/as de grado o

los/las profesionales, por el hecho de que las niñeces puedan ser “etiquetados” (Entrevista, 5 de marzo de 2024). Respecto a esto, el Equipo Directivo del Hogar Convivencial expresa que no todos van a la misma institución educativa porque “no queremos que haya una cosa en bloque, ni una estigmatización. Que cada uno tenga su espacio, sus vínculos, que pueda tener sus amistades, que puedan no estar aglomerados. Y también porque las escuelas atienden a diferentes necesidades” (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Esto denota un respeto por las necesidades individuales de las niñeces, tanto sociales, pedagógicas y emocionales/vinculares e implica el reconocimiento de que las niñeces tienen trayectorias vitales distintas, así como también la importancia de reconocer y brindar los espacios de escucha y contención para las niñeces. En este sentido, el ET del Hogar Convivencial relata en la entrevista realizada que una de sus tareas es poder reconstruir la historia de las niñeces que llevan a la institución, exponiendo que en el marco de “esa reconstrucción una de las primeras cosas que tenemos es la reunión con el equipo escolar, si es que viene de la escuela. (...) En la intervención hay que respetar lo único, lo individual, hay que escucharlos y ver que necesitan” (Entrevista, 5 de marzo de 2024). La historia vital de las niñeces con sus familias de origen constituye una realidad que existe y debe ser integrada al presente, ya que esto hace al respeto a su derecho a la identidad y respeto a su singularidad.

Otra estrategia de intervención que se presenta, tanto por parte del ET del Hogar y por parte de los EOE, es llevar adelante Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI) en aquellas situaciones que así lo demanden. Esto se pudo conocer a partir de lo que expone la OS de la EEP N° 29 cuando hace referencia a cuestiones pedagógicas de las trayectorias, respecto a lo cual dice “en los casos que vemos que no hay avance, que no tiene que ver con lo emocional, también se puede pensar en una propuesta de inclusión” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024).

En este mismo sentido, la OS de la EP N° 13 - turno mañana también menciona que tiene varios proyectos de inclusión y que “trabajan articuladamente con escuelas especiales

(Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Otra cuestión que se menciona es el trabajo con Maestras Inclusoras (MI)⁹, también llamadas Maestro/a de Apoyo a la Inclusión, buscando aunar criterios para realizar informes sobre la situación de las niñas. La OS EP N° 13-turno mañana hace referencia a que hay otra docente que concurre a la institución que es la MI. Respecto a esto menciona que “todos los informes se realizan entre el equipo, la maestra inclusora y el/la docente de grado. Después se cita al referente del hogar convivencial para conversar por la trayectoria de ese niño” (Entrevista, 8 de noviembre de 2024)

Los PPI y los MI son una herramienta fundamental en las escuelas ante aquellas niñas que presentan trayectorias educativas diversas o requieren adecuaciones específicas para su proceso de enseñanza- aprendizaje, permitiendo garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes. Su implementación es clave para promover una educación equitativa e inclusiva, en línea con los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional N°26.206.

El equipo técnico del Hogar Convivencial señala la importancia de realizar intervenciones con las niñas que ingresan a la institución, con el objetivo de ayudarlas a liberarse de cualquier sentimiento de culpa. Este proceso es fundamental, ya que dicha carga emocional puede afectar su bienestar emocional. También se trabaja en las cuestiones relacionadas a forjar hábitos cotidianos o rutinas, que son cuestiones que la mayoría de las niñas institucionalizadas en el Scarpati, al ingresar, no tienen incorporadas. Esto último, responde, como expresa la TS del Hogar Convivencial, responde a un objetivo de contención porque "la dinámica cotidiana nos mantiene estables" (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

⁹ El Maestro/a de Apoyo a la Inclusión (MAI) es un docente de la modalidad de Educación Especial en la provincia de Buenos Aires, cuyo rol es acompañar la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de escuelas comunes de todos los niveles y modalidades. Su función principal es asesorar a los equipos docentes, directivos y familias para garantizar la accesibilidad, la participación y los aprendizajes de los estudiantes en igualdad de condiciones. La normativa que regula y establece el rol del MAI en la provincia de Buenos Aires es la Resolución 1664/17 de la Dirección General de Cultura y Educación.

Una cuestión en común que se destaca por parte de los miembros de EOE entrevistados, y por parte del Hogar Convivencial, es que para llevar adelante las intervenciones es fundamental la modalidad de trabajo en equipo y la corresponsabilidad, trabajando en red con diferentes instituciones y profesionales que tienen relación o llevan adelante intervenciones con las niñas por la situación que están atravesando, ya sea de salud, educativa, judicial, etc. (Entrevista, 17 de septiembre de 2024; entrevista, 10 de octubre de 2024; entrevista, 8 de noviembre de 2024). En este sentido, la OS de Escuela de Educación Primaria N°13 - Turno Mañana expresa que: “Todas las problemáticas caen en la escuela, y nosotros ahí armamos red con diferentes instituciones, ya sea de salud, de justicia, siempre estamos trabajando en red” (Entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Otro ejemplo que se presenta en casos más específicos, como la situación en la que una niña se autolesionó (Entrevista, 8 de noviembre de 2024), es la activación de un protocolo por parte de la institución educativa.

De lo dicho, se puede dar cuenta de que en las estrategias de intervención para los profesionales de cada institución juegan un papel fundamental no solo los recursos con los que cuentan los establecimientos de los que forman parte, sino también bien aquellos recursos humanos y materiales que derivan del trabajo en equipo y del trabajo interinstitucional. Esto denota la imposibilidad de que alguna profesión u actor pueda intervenir de manera solitaria o aislada, sobre todo atendiendo a la complejidad de la realidad que atraviesan los sujetos.

Otra estrategia de intervención en las escuelas se vincula con el trabajo con las familias “cara a cara”, conociéndolas para después poder trabajar con las niñas (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Si bien esto se destaca para aquellas situaciones en que las niñas viven con su familia de origen o ampliada, en algunas situaciones puede darse con niñas institucionalizadas que se están revinculando con miembros de su familia que se hacen presentes en la escuela. La OS de la EP N° 13- turno mañana refiere que “Si yo no conozco a

la familia, por más que yo trabaje en la ESI y los acuerdos de convivencia, voy a trabajar con el niño, pero ese niño después se va” (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Con esto se refleja que, si bien desde la escuela se pueden trabajar cuestiones o problemáticas que atraviesan a las niñas, estas solo transcurren una parte de su día en la institución y luego, se integran a sus dinámicas familiares. Por ello, el trabajo que se hace en la escuela se debe fortalecer en las familias, pero muchas veces esto se dificulta ya que hoy la familia está atravesada por múltiples transformaciones y complejidades que responden tanto a la coyuntura actual como a la transformación los roles familiares y los vínculos.

También, se realizan seguimientos en aquellos casos en que las trayectorias educativas son interrumpidas por motivo de ausentismo, situación que según lo que se pudo saber en las entrevistas, se limita a los casos que las niñas viven con sus familias. Esto se genera, muchas veces, por cuestiones económicas, por motivos laborales, de organización familiar y organización de los cuidados (Entrevista, 10 de octubre de 2024). En cambio, las niñas que viven en el Hogar, tienen una asistencia regular a la institución y sólo faltan por cuestiones puntuales, con previo aviso de parte del hogar a la escuela.

Otra estrategia desde los EOE es trabajar en el "Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas", que es una incumbencia específica de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS). Como expresó la OS de la E.P. N° 13- Turno Tarde: “En el fortalecimiento que es específico de nuestra modalidad, nos llevamos de a grupos a trabajar en la biblioteca o a la oficina del EOE, para trabajar en cuestiones pedagógicas de la alfabetización” (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

En esta misma línea, la OS de la EP N° 29 menciona que: “dentro del horario escolar trabajamos con el programa del fortalecimiento y con los agrupamientos flexibles” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024).

Por último, frente a la cuestión alimentaria, el EOE lleva adelante la organización y el establecimiento de criterio de distribución o prioridades para la repartición entre los estudiantes de las cajas de alimentos del Programa Mesa Bonaerense¹⁰, atendiendo a la realidad socio económica y las dificultades que se presentan. Respecto a esto, la OS EP N° 13- turno tarde expresa lo siguiente “nos corresponde hacer la lista de los cupos del comedor escolar. Siempre hay demanda. Yo tengo más gente en la lista de espera que quiere entrar que la cantidad disponible de cajas” (Entrevista, 10 de octubre de 2024). Esto es reflejo del contexto social y económico por el que están atravesadas las familias, en donde la cuestión alimentaria las interpela y las desafía para poder garantizar el derecho a la alimentación y la seguridad alimentaria. Frente a esto, la escuela busca dar respuestas, que, aunque sean bien intencionadas, resultan insuficientes. Claramente esto responde también a cuestiones de asignación de presupuesto para intervenir en dicha problemática.

3.2.3. Trabajo Social en los EOE y el Hogar Convivencial

Este indicador tiene como objetivo retomar las entrevistas en relación al rol que desempeñan los/las trabajadoras/es sociales en los EOE y el Hogar Convivencial. Se explora cómo ven su función profesional, sus responsabilidades y su intervención en la articulación con otras instituciones, destacando su papel en la promoción de derechos y el acompañamiento de niñeces y juventudes en situación de vulnerabilidad.

Las experiencias de los profesionales destacan la importancia del trabajo en equipo, el trabajo en red y el enfoque interdisciplinario para abordar las diversas situaciones que atraviesan las niñeces. Esta necesidad es señalada tanto por las profesionales de la institución educativa como por el ET del Hogar Convivencial. En este sentido, se visibiliza el hecho de

¹⁰ El Programa MESA Bonaerense (Módulo Extraordinario para la Seguridad Alimentaria) es una iniciativa del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires que busca garantizar el derecho a una alimentación saludable para niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas públicas provinciales. Este programa complementa al Servicio Alimentario Escolar (SAE) y se implementa para asegurar la continuidad de la asistencia alimentaria, especialmente durante períodos en los que no hay clases presenciales.

que el rol de los/as Trabajadores/as Sociales (TS) y OS no puede desarrollarse de manera aislada, sino que requiere la articulación con otras miradas profesionales, recursos externos a la institución y el acompañamiento de distintos actores especializados.

Se valora positivamente la comunicación entre las profesionales, tanto trabajadoras sociales como integrantes de los EOE y el ET. Los testimonios reflejan la necesidad de un trabajo intersectorial, interinstitucional e intrainstitucional, esencial desde el trabajo social, fundamentado en el principio de corresponsabilidad.

Por otro lado, se señala que, en muchas ocasiones, los/as profesionales encuentran límites en su intervención debido tanto al contexto socioeconómico como a las incumbencias propias de cada rol. En este sentido, la OS de la EP N.º 13 (turno mañana) expresa: “Hacemos hasta donde podemos porque no somos trabajadoras sociales dentro de este espacio, sino orientadoras sociales. Como orientadoras sociales, tenemos ciertas incumbencias en las que podemos trabajar” (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Estas afirmaciones nos invitan a problematizar el rol del OS en las instituciones educativas y las diferencias con el ejercicio del Trabajo Social, ya que las incumbencias no son equivalentes.

La incorporación del Trabajo Social en el sistema educativo se da a través de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS), dentro de los EOE, donde los/as TS pueden desempeñarse como OS. Su inserción está regulada por dos normativas: el Estatuto Docente (Ley N.º 10.579) y la Ley N.º 10.751, que rige el ejercicio profesional en la provincia de Buenos Aires. Esta doble regulación genera tensiones en cuanto a requisitos, funciones y derechos laborales, diferenciando el rol del Trabajo Social del rol docente en el ámbito educativo.

Si bien los/as trabajadores sociales son considerados docentes, sus funciones responden a la especificidad de su profesión y se regulan por disposiciones y resoluciones según su espacio de intervención (Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires

CATSPBA, 2021) Además, en el ámbito educativo, los EOE no elaboran informes sociales, socioambientales o socioeconómicos, sino informes socioeducativos, los cuales deben ser realizados de manera conjunta por todos los miembros del equipo, abordando situaciones que puedan afectar las trayectorias escolares.

Respecto a la elaboración de informes sociales, no hay una normativa específica que determine su obligatoriedad, aunque suelen solicitarse en casos de conflicto escolar, como agresiones o la presencia de armas. Sin embargo, la “planilla de situación de conflicto”, utilizada para informar estas situaciones, limita el análisis contextual y puede favorecer decisiones que prioricen la protección institucional sobre los derechos de niños, niñas y sus familias. Asimismo, la modalidad PCyPS, basada en principios psicológicos, puede generar una mirada individualista y despolitizada de las problemáticas sociales en la escuela (Guerra, 2017, como se citó en Ferreyra, 2021), lo que condiciona la intervención de los/as trabajadores sociales en el ámbito educativo (Ferreyra, 2021).

Por otro lado, para titularizar su cargo en educación, deben completar el Tramo de Formación Pedagógica, un requisito legal que también permite fortalecer su formación en pedagogía, aspecto poco desarrollado en la carrera de Trabajo Social.

A su vez, en el ámbito de las niñeces y juventudes, y tomando como referencia tanto el espacio educativo como el Hogar Convivencial, se destacan los siguientes testimonios. La OS de la Escuela de Educación Primaria N.º 29 señala: “Trabajamos con el programa de fortalecimiento y con los agrupamientos flexibles” (Entrevista. 17 de septiembre de 2024), además de acompañar los acuerdos institucionales de convivencia y la ESI (Entrevista, 10 de octubre de 2024). En relación con esto, menciona: “El fortalecimiento, que es específico de nuestra modalidad, nos permite llevarnos a grupos de estudiantes a la biblioteca o a la oficina del EOE, para trabajar cuestiones pedagógicas vinculadas a la alfabetización. Y eso genera el vínculo” (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

Otro aspecto central de la labor del OS en las escuelas es el seguimiento de situaciones de ausentismo. Sobre este punto, la OS de la EP N.º 13 – Turno Tarde explica: “Todo lo que tiene que ver con lo social, como la coordinación con otros equipos, la solicitud de informes y demás, lo gestiono yo. Además, me encargo del relevamiento del ausentismo, las visitas domiciliarias y también de la organización del comedor” (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

Por su parte, la OS de la Escuela de Educación Primaria N.º 13 – Turno Tarde, al referirse a las niñas, destaca la cercanía del vínculo con los estudiantes: “El vínculo con nosotras es bastante cercano, porque hay muchos momentos cuando estamos en el aula” (Entrevista, 10 de octubre de 2024). Finalmente, la OS de la Escuela Primaria N.º 13 – Turno Tarde enfatiza la importancia de este espacio especialmente para los estudiantes provenientes del hogar: “Quizás no todos han transitado por el espacio del EOE, pero los chicos del hogar suelen venir constantemente. De hecho, cada vez que pasan, nos detenemos a saludarlos con un beso o un abrazo antes de que sigan” (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

El TS del Hogar desempeña un rol fundamental en el acompañamiento de la trayectoria vital de las niñas y juventudes institucionalizadas. Su labor se centra en la reconstrucción y resignificación de su historia de vida, considerando tanto su recorrido académico como su historia familiar y personal.

Desde su ingreso al hogar, se presta especial atención a la singularidad de las niñas, respetando su identidad y promoviendo intervenciones que garanticen su bienestar emocional, social y educativo. Este acompañamiento implica no sólo la contención y el apoyo emocional, sino también la generación de espacios donde el/la niño/a pueda relatar su historia de manera segura y sin juicios. El objetivo es fortalecer su identidad, brindarle herramientas para comprender su propio recorrido vital y ayudarlo a construir un proyecto de vida con mayores oportunidades.

Además de esta labor de reconstrucción y acompañamiento, el trabajador social en el hogar es responsable de la elaboración de informes dirigidos al juzgado. Estos informes cumplen un papel central en los procesos judiciales que determinan el futuro de las niñas, ya sea su permanencia en el hogar, su reinserción familiar o su posibilidad de adopción. Entre estos documentos se encuentra el informe de preadoptabilidad, un análisis detallado que evalúa la viabilidad de que el/la niño/a pueda ser adoptado por una determinada familia. Este informe considera aspectos emocionales, vinculares y jurídicos, asegurando que la decisión que se tome responda al interés superior de las niñas.

La especificidad profesional del Trabajo Social se evidencia a través del enfoque en el trabajo en equipo, en red y la interdisciplinariedad, ya que su intervención requiere la articulación con distintos actores y recursos externos para abordar de manera integral las problemáticas de las niñas. Asimismo, se destaca la diferenciación de roles y especificidad de las funciones del TS y el OS dentro de sus ámbitos de intervención donde las incumbencias son distintas y responden a normativas específicas.

Otro aspecto clave es la elaboración de informes y participación en procesos judiciales, ya que en el Hogar Convivencial la TS tiene la responsabilidad de generar documentos técnicos fundamentales para la toma de decisiones sobre la permanencia, reinserción o adoptabilidad de los niños. A su vez, su labor se centra en el acompañamiento de trayectorias vitales y resignificación de la historia de vida, brindando contención y promoviendo espacios donde los niños puedan construir su identidad de manera segura. Finalmente, se evidencia la especificidad del TS en su corresponsabilidad e intervención en la protección de derechos, al operar en la intersección entre educación, justicia y protección social, asegurando respuestas integrales para las niñas en situación de vulnerabilidad.

3.3. Trayectorias Educativas

Esta variable de análisis tiene como objetivo caracterizar las trayectorias educativas de las niñas que residen en el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti”, destacando cómo el hogar actúa como un espacio de contención y cuidado, proporcionando un apoyo activo en su desarrollo educativo. Además, se resalta el rol de las familias en el proceso educativo, aunque en este caso, muchas veces se ve sustituido por el hogar debido a situaciones de vulnerabilidad. El análisis busca comprender cómo se articula el acompañamiento escolar dentro del hogar y la importancia de crear un entorno que favorezca el aprendizaje y el bienestar integral de las niñas.

Los indicadores utilizados para esta variable son: 1. **Características de las trayectorias;** 2. **Acompañamiento del hogar a las trayectorias educativas;** 3. **Rol de las familias en las trayectorias.**

3.3.1. Características de las trayectorias

Durante las entrevistas, se indagó sobre las trayectorias educativas de las niñas que residen en el hogar, tomando como punto de relevancia su historia particular, analizando dificultades y cómo estas influyen en su desarrollo académico.

De esto resulta que las trayectorias educativas de las niñas institucionalizadas presentan particularidades singulares, pero se identifica un denominador común: el impacto de lo emocional en lo pedagógico (Entrevistas, 5 de marzo de 2024; entrevista, 17 de septiembre de 2024; entrevista, 10 de octubre de 2024; entrevista, 8 de noviembre de 2024). Esto puede generar un bloqueo en el interés, generar falta de atención o inquietud, afectando principalmente el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. Estas cuestiones son partes fundamentales de las biografías educativas (Nicastro, 2018) y generan un impacto en las trayectorias que se analizarán siendo comprendidas como trayectorias reales (Terigi, 2010) y no como las trayectorias ideales que se plantean en las normativas de educación.

La directora del hogar explica que cuando las niñas ingresan al hogar suelen estar rezagados/as en lo pedagógico, como consecuencia de la cuestión emocional (Entrevista, 5 de marzo de 2024). A ello, la TS del Hogar Convivencial agrega que se debe tener empatía para poder entender que “todo impacta” (Entrevista, 5 de marzo de 2024) y, en específico, en prácticas del lenguaje. Por ello menciona que:

Lo afectivo, lo emocional, obtura el desarrollo del lenguaje. Entonces tenemos a M., que está en quinto, que es un capo de matemática pero que no puede escribir mamá, ni más ni menos. Esto fue muy conversado con la escuela. Lo han promovido, pero siempre con ayuda porque sabemos que no es que tiene una discapacidad. Es algo emocional (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Por parte de las escuelas, desde la EEP N°29 se menciona que las trayectorias son el reflejo de las historias de vida. Algunos/as han tenido un desfase que se incrementa con cuestiones de lo emocional y casi siempre bloquea el interés por lo escolar y genera falta de atención e inquietud (Entrevista, 17 de septiembre de 2024).

En relación a las trayectorias escolares particulares, desde la EEP N°13 se menciona que:

Hay chicos que son brillantes y realmente llegan con toda la desfavorabilidad, que no tienen un solo apoyo, un solo estímulo y vinieron a la escuela sabiendo leer y escribir. Y hay otros que no, hay otros que sí tienen dificultades, cada persona es distinta. Obviamente que el contexto te acompaña o no te acompaña y eso es evidente, pero no creo que haya algo que trace como una línea divisoria, algo que los interpele a todos que determine que por esto no aprendieron (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

A su vez, desde la EEP N°13 - turno mañana se resalta la ayuda desde el hogar para que todas las niñas tengan los útiles necesarios para poder desarrollar sus trayectorias. Se enuncia que cuando ingresan al colegio tienen muchas cosas por aprender: a cómo usar la carpeta, el

lápiz, cómo ser ordenados, a tener horarios y desde el hogar se ayuda para que ese proceso sea orgánico (Entrevista, 8 de noviembre de 2024).

Otro aspecto relevante es que algunas niñas han tenido una escolarización irregular o nula antes de su ingreso al hogar, lo que puede derivar en situaciones de sobreedad o en la necesidad de un acompañamiento específico dentro de la escuela. En las instituciones educativas, la problemática de la sobreedad se está tomando como prioritaria para la intervención (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Según la directora del hogar, algunas niñas no han concurrido demasiado a la escuela previo a la institucionalización lo que genera una necesidad de una atención extra en su trayectoria (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

En relación con los PPI, se observa que la Escuela N°29 no cuenta con proyectos de ningún/a niño/a del hogar en 2024, mientras que en la Escuela N°13 sí se han implementado algunas, que se han definido en articulación con el equipo del hogar. Aún así en la EEP N° 29 se está evaluando un PPI para ver si tiene que ver con una cuestión de aprendizaje o emocional. En los casos donde hay PPI, puede haber acompañantes terapéuticos y también se da la intervención de la OA para asistir y acompañar a el/la docente (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

Un punto valorado por ambas instituciones educativas es la asistencia regular de las niñas provenientes del hogar, lo que permite un seguimiento constante de sus trayectorias. Aunque las ausencias pueden darse por la necesidad de asistir a tratamientos médicos o terapias, la continuidad en la escolaridad es un aspecto destacado en su proceso educativo (Entrevista, 17 de septiembre de 2024; entrevista, 10 de octubre de 2024; entrevista, 8 de noviembre de 2024). Esto es positivo porque, pedagógicamente, se puede trabajar de una manera continuada y eso genera la posibilidad de acompañar las dificultades que se presenten en las trayectorias.

A su vez, desde la EEP N°29 se plantea que las niñas del Scarpatti “han mejorado sus trayectorias, aunque estamos con algunos que trabajan con la OA en los agrupamientos o del programa de fortalecimiento” (Entrevista, 17 de septiembre de 2024).

3.3.2. Acompañamiento del hogar a las trayectorias educativas

Durante las entrevistas, se exploró el papel del hogar en el apoyo educativo, destacando las intervenciones específicas para mejorar su integración y rendimiento escolar.

Desde las entrevistas realizadas, se pudo conocer que el Hogar Convivencial realiza un esfuerzo por garantizar los cuidados y la atención que las niñas merecen, a pesar de la falta de personal y para ello, según la directora del hogar, “cada uno desde su rol busca que la cosa funcione” (Entrevista, 5 de marzo de 2024). La organización interna hace que cada profesional y empleado asuma distintas responsabilidades para asegurar el bienestar de las niñas (Entrevista, 5 de marzo de 2024). Un rol clave en el acompañamiento escolar es el de la docente de PEBA, quien de manera regular revisa sus mochilas, verifica las tareas y brinda apoyo educativo (Entrevista, 5 de marzo de 2024). Aún así, antes de este proyecto, en el hogar se contaba con docentes que de manera regular acompañaban a las niñas en las cuestiones pedagógicas. Si bien PEBA hoy es una parte fundamental del apoyo escolar, no cubre las necesidades reales de la dinámica cotidiana por lo que sería ideal que se vuelva a contar con un equipo particular del hogar para cubrir el rol docente.

Además, el hogar se encarga de conocer en profundidad la historia de vida de cada niño y niña, incluyendo aspectos sanitarios y escolares previos, lo que permite una mejor comprensión y acompañamiento de sus trayectorias educativas. La TS del hogar plantea que el hogar tiene el compromiso de que las niñas tengan todos los tratamientos que necesiten (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Desde las escuelas, se valora positivamente la articulación con el hogar en términos de seguimiento y orientación. Se destaca el compromiso con la asistencia regular a la escuela y

con garantizar la concurrencia a terapias, controles médicos y espacios de recreación (Entrevista, 17 de septiembre de 2024; entrevista, 10 de octubre de 2024; entrevista, 8 de noviembre de 2024). En relación a la asistencia, las escuelas mencionan que el recurso del traslado en combi es muy beneficioso para sostener la regularidad. Otro aspecto que se resalta es que desde el hogar se sientan a acompañar la realización de las tareas escolares lo que genera un hábito positivo para la educación.

Sin embargo, también se reconoce que la contención emocional y afectiva que brinda una familia es difícil de reemplazar dentro de un hogar convivencial (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Aunque se garantizan aspectos esenciales de su bienestar, el lazo familiar y la cercanía emocional son aspectos que pueden influir en su desarrollo y en sus trayectorias escolares. En relación a ello, la OS de la EEP N°13 menciona que:

Lo que sí hemos notado, a diferencia de otros niños que no transitaban por hogares, es que del hogar sí atienden las cuestiones que tienen que ver con su salud, su tiempo de recreación, esto de sentarse a hacer la tarea con alguien, de que puedan ser mirados por un profesional de psicología y demás. Cosas que quizás con las familias que están presentes, son cosas que nos cuesta mucho articular porque depende de que ellos busquen el turno, se sienten a acompañarlos un ratito, generen hábitos. Esas son cosas que se van educando a partir de que los chicos crecen y en el hogar yo veo que lo tienen (Entrevista, 10 de octubre de 2024).

3.3.3. Rol de las familias en las trayectorias

Finalmente, durante el proceso de entrevistas, se reflexionó sobre el rol de las familias en el ámbito educativo, en particular en las trayectorias educativas, con el fin de analizar el impacto de su ausencia o intermitencia en las trayectorias educativas de las niñas alojadas en el hogar.

Se reconoce que lo ideal para el desarrollo de las niñas y juventudes es crecer en un entorno familiar. Sin embargo, en algunos casos, la complejidad de los contextos familiares hace que vivir en un hogar convivencial sea una alternativa más segura y estable para las niñas. La TS del hogar menciona que “es terrible pensar que vivir en el hogar es lo mejor que les pudo haber pasado, pero, en ciertas ocasiones, es así” (Entrevista, 5 de marzo de 2024) a lo que la directora agrega:

Lo que tenemos que encontrar es una familia porque entendemos que lo mejor que hay para los chicos es vivir en un medio familiar. Una mamá y un papá, dos mamás, dos papás, un abuelo, una tía, la madrina: pero no en una institución (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Por su parte, desde las escuelas plantean que las familias atraviesan un momento desafiante en relación con la educación (Entrevista, 17 de septiembre de 2024; entrevista, 10 de octubre de 2024; entrevista, 8 de noviembre de 2024). Se han incrementado los conflictos tanto entre adultos como en la dinámica entre adultos y niños, muchas veces influenciados por la intolerancia y las redes sociales (Entrevista, 17 de septiembre de 2024). Desde las instituciones educativas, se observa que estos conflictos han ingresado a la escuela, afectando el clima escolar y la enseñanza. A pesar de ello, los EOE implementan estrategias para acercarse a las familias y promover su participación presencial (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Herramientas como la ESI y los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) han resultado útiles para fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias (Entrevista, 8 de noviembre de 2024).

En este sentido, las escuelas mencionan que hay familias que responden a los llamados, que asisten a las reuniones, que están presentes cuando se los solicita y otras que cuesta más lograr ese compromiso y desde los EOE se buscan diversas estrategias (Entrevista, 8 de noviembre de 2024). Además, hay otras que se acercan a la institución de manera regular ya

sea por demandas o por la necesidad de hablar de algunos temas (Entrevista, 10 de octubre de 2024). Esto puede ser una consecuencia de las transformaciones que vienen atravesando las familias producto de la organización familiar, la organización social del cuidado y las transformaciones sociales, culturales y económicas.

En el caso particular de las niñas que residen en hogares convivenciales, la relación con sus familias es diversa. Algunas ya no tienen vínculo, otras no pueden mantener contacto por orden judicial y algunas continúan en contacto a través de visitas y participación en la escuela. En estos casos, aunque las familias no sean las responsables legales en ese momento, muchas buscan mantenerse informadas y participar en la vida escolar de las niñas.

La TS del hogar plantea que:

Según en qué instancia se esté en el trabajo con la familia, llega un momento en donde ya sea la familia biológica o la adoptiva, es incorporada a la dinámica escolar. Tienen que firmar el boletín, pueden ir a las reuniones. Empezamos a correrlos del lugar y le damos el espacio a la familia (Entrevista, 5 de marzo de 2024).

Por otro lado, desde la EEP N°13 se plantea que han tenido diversas situaciones con las familias de las niñas institucionalizadas. En algunas oportunidades han trabajado con las familias de origen, guiando, asesorando y acompañando en los casos en que la justicia lo permite. Estas familias se suelen acercar a la escuela a demanda con el fundamento de que quieren seguir siendo parte de la vida de sus hijos/as. Aún así, hay otras familias que ya están desvinculadas o niñas que ya están en proceso de adopción y esperando a ser incorporados en una nueva familia.

Capítulo 6:

Consideraciones finales

Capítulo 6

Esta tesis busca problematizar la relación entre el SE y el SPPIDNNA dando cuenta del lugar que ocupan las niñeces, las juventudes, las familias, las escuelas y el hogar convivencial en la promoción y protección de los derechos. A partir de la investigación llevada a cabo, tomando en cuenta tanto los aportes teóricos como el trabajo de campo, se alcanzan ciertos aportes reflexivos. Cabe aclarar que dicho análisis es una incipiente aproximación que busca aportar conocimiento y suministros para futuras investigaciones respecto a la relación entre el SE y el SPPIDNNA, particularmente en el campo de los derechos de las niñeces.

Es necesario aclarar que la elección de un estudio de caso se fundamenta en el especial interés en torno a un fenómeno concreto de estudio para avanzar en un análisis particular y comprenderlo desde su contexto específico. En la presente investigación, el interés por el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti” surgió por su extensa trayectoria, que data desde el año 1970, y por su equipo de profesionales con amplia experiencia. Además, nos motivó el interés respecto a los derechos de las niñeces que asisten al nivel primario. A su vez, priorizamos la viabilidad del estudio, dado que existía un contacto previo con la TS del hogar, facilitado por la participación conjunta en espacios académicos universitarios.

De esta manera se pudo avanzar en un análisis detallado del hogar, respecto a sus dinámicas internas, relaciones y particularidades, contribuyendo así a una comprensión profunda del objeto de estudio. Siguiendo la perspectiva de Stake (1994), esta elección no solo responde a una estrategia metodológica, sino también a la relevancia que tiene este hogar en el marco de la investigación. No obstante, si bien los hallazgos buscan ser integradores y ofrecer aportes que puedan aplicarse a otros hogares convivenciales, es importante reconocer que cada institución presenta sus propias especificidades y particularidades, las cuales podrían ser exploradas en futuras investigaciones para ampliar y diversificar el análisis.

Por otro lado, desde el trabajo de investigación desarrollado, se pudieron identificar los paradigmas y perspectivas teóricas y de intervención en relación a las niñeces y juventudes. En este sentido, ha sido elemental cuestionar aquellas visiones hegemónicas que reproducen representaciones de las niñeces y juventudes en contraposición a la adultez, basadas en idealizaciones o estigmatizaciones (Batallán y Campanini, 2008 como se citó en Torriglia, 2022). En contraste, se propone entender las niñeces y juventudes como construcciones sociales, históricas y relacionales que se configuran a partir de las interacciones entre género, raza, clase y edad en contextos específicos (Crenshaw, 2012). Desde esta perspectiva, se aleja la concepción de estas categorías como universales, favoreciendo una interpretación situada, interseccional y crítica de las prácticas adultocéntricas que influyen en la definición de las niñeces y juventudes (Duarte Quapper, 2012; Colángelo, 2005 como se citó en Torriglia, 2022), y que reconocen la pluralidad en las diferentes formas de ser niño-niña y joven.

Otro tópico de la investigación en relación a las niñeces es destacar el rol del Estado, las políticas públicas, las políticas sociales y del trabajo social, los cuales están estrechamente interrelacionados y cumplen funciones claves en el SPPIDNNA en el marco de la estructura social.

El Estado, como institución política y social, tiene la capacidad de dominación y regulación sobre un territorio definido. Su accionar se traduce en políticas públicas, que representan su intervención en asuntos de interés social, político y económico. Estas políticas no son neutrales, sino que reflejan relaciones de poder y la lucha de distintos sectores por imponer sus intereses. Dentro de este marco, las políticas sociales¹¹ se destacan como:

¹¹ Para Andrenacci y Soldano (2005) este es un concepto que “alude a todas aquellas intervenciones públicas que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa (sobrevive físicamente y se inserta en el mundo del trabajo y en el espacio sociocultural del Estado-nación); y que protegen a la población de situaciones que ponen en riesgo esos procesos. Suelen comprenderse así los grandes universos del empleo, la educación, la salud, los sistemas de seguridad social y la asistencia social” (p. 11).

una forma de regulación de la cuestión social. Se trata de la articulación de los universos del trabajo, la educación, la salud y la asistencia. Esto implica las modalidades a través de las cuales la población se reproduce y socializa (Andrenacci, y Soldano, 2005).

Las políticas sociales, además de intervenir sobre problemáticas sociales, configuran y moldean la estructura social, ya sea ampliando derechos o consolidando desigualdades preexistentes. Su desarrollo ha estado condicionado por el contexto histórico, político y económico de cada época. En Argentina, se han sucedido distintos modelos de política social: desde enfoques asistenciales en el siglo XIX, hasta la consolidación del Estado de Bienestar en el siglo XX, seguido de la implementación de políticas focalizadas en el marco del neoliberalismo en la década de los noventa.

Tomando estos aportes, se puede pensar que el SPPIDNNA y su articulación con el SE es la intervención del Estado en un asunto de interés público, vinculado a las niñeces y juventudes y enmarcada en el reconocimiento de estos como sujetos plenos de derechos. A partir de este reconocimiento, se estructura el SPPIDNNA, reflejo del cambio de paradigma que supone un avance en comparación con la concepción anterior de las niñeces como “menores”, objetos de protección por parte del Estado, necesitados de tutela. Aún así, este nuevo paradigma sigue siendo un campo de contradicciones y tensiones. A pesar de que se ha estructurado un sistema que refleja una nueva orientación en las políticas sociales, el Estado continúa siendo un actor que interviene de manera desigual, con limitaciones estructurales que se traducen en una implementación fragmentada, y muchas veces superficial, de los derechos de las niñeces y juventudes.

Esto se refleja en que este sistema aún enfrenta profundas dificultades en su implementación efectiva, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, económica y política. Las políticas públicas que sustentan este marco normativo, si bien buscan promover la inclusión y proteger los derechos de las niñeces y juventudes, no siempre son suficientes ni

están adaptadas a las realidades que viven las niñeces y juventudes en situación de vulnerabilidad. Además, el accionar estatal en este sentido sigue estando condicionado por los vaivenes del contexto político y económico donde el Estado no siempre garantiza los recursos, la formación y los medios para el trabajo en corresponsabilidad necesario de los distintos actores y efectores para que estos derechos se hagan efectivos en la práctica. En consecuencia, el sistema se ve constantemente desbordado y fragmentado, con políticas que, en lugar de consolidar derechos, terminan consolidando desigualdades preexistentes. A medida que se avanza en el reconocimiento de derechos, es necesario cuestionar y repensar cómo las políticas sociales pueden transformar realmente las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

En este entramado, el trabajo social desempeña un rol fundamental, ya que su intervención profesional tiene un rol activo en la formulación, planificación, implementación y evaluación de políticas sociales para mejorar las condiciones de vida de sectores vulnerables. El/la TS no solo pone en práctica estas políticas, sino que también puede participar en su diseño y evaluación, con el objetivo de transformar las estructuras que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

Las problemáticas que atraviesan a las niñeces y las juventudes se presentan como ejes fundamentales para la intervención dentro del campo del Trabajo Social. Dicho campo se constituye como una manifestación clave de la Cuestión Social, es decir, un ámbito específico de preocupación social que demanda la acción del Estado. En este sentido, el Trabajo Social tiene un papel crucial en abordar las diversas problemáticas que afectan a las niñeces y juventudes reconociendo que sus derechos deben ser protegidos desde la intervención estatal y en el marco de la corresponsabilidad.

En conclusión, el Estado, a través de las políticas públicas y las políticas sociales, actúa como un agente de regulación y transformación social, mientras que el trabajo social se

configura como una profesión clave para la formulación, implementación y evaluación de estas políticas. La interacción entre estos elementos es esencial para la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Desde una mirada crítica, el SPPIDNNA en Argentina representa un avance normativo y conceptual significativo, pero enfrenta serios desafíos en su implementación efectiva. A pesar del cambio de paradigma desde el enfoque tutelar hacia un modelo basado en derechos, así como la modificación de las leyes que lo regulan, en la práctica persisten obstáculos estructurales y limitaciones institucionales que dificultan el pleno funcionamiento del SPPIDNNA. Frente esta idea, Boga, Bright y Gamboa (2023) aportan que:

Las modificaciones normativas en materia de niñez y adolescencia han consolidado a un giro discursivo relevante en el área. Sin embargo, hay un espacio vacante en su funcionamiento vinculado a la evaluación y monitoreo de las prácticas institucionales y a la coordinación de las políticas públicas. Estas ausencias producen un deterioro de las prácticas de corresponsabilidad asociadas al principio de integralidad generando una ceguera tutelar (p.9).

Uno de los principales problemas radica en la brecha entre la legislación y la realidad operativa del sistema. Si bien la Ley N°26.061 establece la prioridad absoluta de los derechos de las niñeces y juventudes, la falta de recursos, la burocracia y la fragmentación interinstitucional afectan su implementación. Muchas veces, las distintas instituciones que deben garantizar la Promoción y Protección de Derechos carecen de financiamiento adecuado, recursos, equipos interdisciplinarios suficientes y autonomía real para intervenir eficazmente en situaciones de vulneración de derechos. En esta situación se generan respuestas tardías, fragmentadas y desarticuladas entre distintos actores y efectores del sistema que pueden generar una revictimización en las niñeces y juventudes.

Asimismo, las medidas de abrigo -medida de protección excepcional- reflejan una problemática que puede tener relación con las formas de OSC y los vínculos y responsabilidades familiares. La permanencia prolongada en instituciones de cuidado, muchas veces superando los plazos establecidos legalmente, evidencia las limitaciones del sistema para garantizar las estrategias que permitan que las niñas y jóvenes vivan en un contexto familiar. No solamente se atribuyen las limitaciones a las instituciones, sino que también puede derivar de la predisposición de las familias.

En este sentido, la articulación entre el SPPIDNNA y otras políticas sociales sigue siendo deficiente. Si bien en la práctica existen instancias de coordinación entre las diversas instituciones que conforman el sistema, la falta de recursos tanto profesionales como materiales dificulta una respuesta integral y oportuna. Esto impide atender la totalidad de las demandas existentes o abordarlas dentro de los tiempos necesarios, generando intervenciones fragmentadas y limitadas en su alcance.

Para que el sistema pueda garantizar de manera efectiva y satisfactoria la protección y promoción de derechos, se considera que es imprescindible un mayor compromiso político, inversión en dispositivos territoriales y una mirada integral que aborde las desigualdades estructurales que afectan a las niñas y jóvenes en Argentina.

Por otro lado, el SE en Argentina, como política pública, ha evolucionado a lo largo de la historia con el objetivo de garantizar el derecho a la educación como un bien público y un derecho social fundamental. Desde la Ley 1.420 hasta la actual Ley de Educación Nacional 26.206, el Estado ha desempeñado un rol central en la regulación, financiamiento y estructuración del SE, buscando ampliar su cobertura y mejorar su calidad. Sin embargo, a lo largo del tiempo, el sistema ha mostrado una clara tendencia hacia la fragmentación, generando un acceso diferenciado a la educación según las clases sociales, hecho que se pudo visibilizar con el proceso de descentralización educativa, impulsada en la década del 90, ampliando las

brechas entre provincias y municipios, generando diferencias en infraestructura, financiamiento y recursos pedagógicos.

El SE constituye un pilar fundamental en la garantía del derecho a la educación, asegurando su gratuidad y carácter público. Sin embargo, enfrenta desafíos significativos en términos de financiamiento y provisión de recursos, lo que muchas veces limita su capacidad de brindar una educación integral y de calidad, así como el acompañamiento social y pedagógico a las niñas y adolescentes. Esta problemática se replica en el SPPIDNNA, donde las dificultades estructurales y la falta de financiamiento comprometen el pleno acceso a derechos esenciales. Esta situación se agudiza cuando se trata de niñas y adolescentes que han visto vulnerados sus derechos en sus familias de origen o ampliadas y que, en consecuencia, atraviesan procesos de institucionalización en hogares convivenciales. Por lo tanto, si bien la obligatoriedad y gratuidad han contribuido a una mayor inclusión educativa, la desigualdad en el acceso sigue siendo una problemática significativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

Asimismo, la relación entre el SE y otras políticas sociales, en especial el SPPIDNNA, evidencia la necesidad de una mayor articulación intersectorial. La escuela no solo cumple una función pedagógica, sino que también es un espacio clave para la detección y abordaje de situaciones de vulnerabilidad, exigiendo estrategias integrales que articulen educación, salud, atención a las necesidades sociales y protección de derechos. Por lo tanto, el SE argentino, como política pública, ha sido fundamental en la construcción de ciudadanía y en la promoción de la equidad social. Sin embargo, para que pueda cumplir plenamente su función inclusiva y transformadora, es necesario fortalecer su financiamiento, reducir las desigualdades territoriales y mejorar la coordinación con otras políticas de protección social.

Un aspecto que es relevante mencionar es la función de las familias y la de los hogares convivenciales en relación a las niñas y adolescentes y la promoción y protección de sus derechos. Las familias son el primer espacio de socialización y desarrollo de las niñas y adolescentes, donde

estas adquieren valores, normas, cuidados, contención y seguridad emocional. Sin embargo, en contextos de vulnerabilidad donde los derechos de las niñeces son afectados, los hogares convivenciales se convierten en un ámbito alternativo de convivencia y de resguardo ante aquellas situaciones en las que se lleva a cabo una medida de abrigo. En este sentido, el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpati” no solo brinda un espacio de contención, sino que también se articula con diversas instituciones educativas, sanitarias, judiciales y asociaciones civiles para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las niñeces, ocupando un lugar central en la OSC de las niñeces y las juventudes.

A pesar de lo previamente mencionado sobre el papel de las familias, hoy en día es necesario hablar de "familias" en plural, debido a la diversidad que las caracteriza. En el contexto social, cultural, económico y político actual, las familias enfrentan múltiples dificultades y desafíos que las ponen en crisis o fragmentación, impidiéndoles cumplir con las expectativas tradicionales relacionadas con el cuidado de la niñez y la juventud, así como con la promoción y protección de sus derechos. Según Arriagada (2007), las familias han atravesado profundas transformaciones debido a los cambios estructurales impulsados por la globalización y la modernización. Actualmente, existen múltiples configuraciones familiares que desafían los modelos tradicionales, reflejando una mayor diversidad en sus dinámicas y necesidades. Sin embargo, las políticas públicas aún no han logrado adaptarse completamente a esta realidad, manteniendo enfoques rígidos que no contemplan la heterogeneidad de los hogares. Como resultado, muchas de las tareas de cuidado continúan recayendo mayormente sobre las mujeres, generando una sobrecarga que limita su desarrollo personal y profesional. En este contexto, uno de los principales desafíos para las políticas públicas en América Latina es reconocer y responder a esta diversidad familiar, promoviendo una distribución más equitativa de las responsabilidades de cuidado y garantizando el acceso a recursos y apoyos adecuados para todas las familias.

Además, en los espacios familiares la presencia del rol materno ha sido históricamente central, ya que la figura de la madre ha asumido tradicionalmente la responsabilidad del cuidado no solo de las niñas y las juventudes, sino también de otros miembros del grupo familiar, como personas mayores o dependientes. En la actualidad, muy a menudo se continúa esperando lo mismo de este rol, pero esta figura muchas veces no está presente de manera constante, ya sea por la necesidad de insertarse en el ámbito laboral o por la carga de otras responsabilidades fuera de la esfera privada. Esta realidad genera transformaciones en la organización familiar y en la distribución de las tareas de cuidado, evidenciando la necesidad de repensar los roles y promover una mayor corresponsabilidad en el hogar.

Tanto las familias como los hogares convivenciales desempeñan un rol fundamental en la protección y promoción de los derechos de las niñas y juventudes. Cuando la familia puede ofrecer un entorno seguro y satisfacer las diversas necesidades que les presentan a las niñas y juventudes, se convierte en un espacio privilegiado para su crecimiento y desarrollo. Sin embargo, cuando esto no es posible, los hogares convivenciales, en colaboración con otros actores, se convierten en garantes de esos derechos, asegurando el acceso a la educación, la salud y un entorno integral de cuidado. Dicha intervención está debidamente enmarcada en la normativa que regula el SPPIDNNA.

En la investigación, no se logró evidenciar la existencia de espacios consolidados de acompañamiento para las familias de las niñas y juventudes en situación de institucionalización. Esto revela una contradicción con lo establecido en la Ley 26.061, que procura sostener la vinculación de las niñas y juventudes con su grupo familiar. Sin embargo, no se garantizan prácticas ni mecanismos efectivos para apoyar a las familias que en muchos casos atraviesan dificultades que dificultan el ejercicio pleno de sus derechos y la posibilidad de ejercer adecuadamente su rol de cuidado.

En contraste al acompañamiento a las niñas y jóvenes que se realiza desde el Hogar Convivencial, se evidencian falencias en el acompañamiento a las familias producto de que el hogar se encuentra cada vez más desprovisto de personal profesional, administrativo, docente, entre otros. Este vaciamiento de recursos humanos repercute directamente en la calidad de las intervenciones y en la capacidad de los hogares para ofrecer un acompañamiento integral y continuo tanto a las niñas como a sus familias, dificultando el proceso de revinculación familiar y la construcción de entornos de cuidado adecuados.

El principio de corresponsabilidad es un eje central en la protección de las niñas y los jóvenes, ya que establece que la garantía de sus derechos no es solo responsabilidad de las familias, sino también del Estado y de la comunidad en general. En el caso del Hogar Convivencial, esto se evidencia en la interacción con las escuelas y en la búsqueda de estrategias para acompañar las trayectorias educativas y el bienestar integral de las niñas. La labor del ET del hogar, conformado por una trabajadora social, una psicóloga y una abogada, se orienta a la contención emocional de las niñas, la creación de rutinas, el acompañamiento en sus actividades cotidianas y la revinculación con sus familias cuando es posible, para garantizar promoción y protección de sus derechos.

Es importante señalar que, aunque exista la representación social de que las niñas y los jóvenes que crecen en el seno de sus familias se encuentran en mejores condiciones de cuidado, protección y atención que las niñas institucionalizadas, la investigación realizada ha mostrado que, generalmente, esto no es así. Por el contrario, las niñas que permanecen con sus familias a menudo no reciben los cuidados adecuados, como así tampoco están garantizadas las relaciones con otras instituciones o profesionales que contribuyan a garantizar derechos tales como la salud, la educación, el desarrollo, la recreación, entre otras.

En cambio, en los hogares convivenciales, al ser instituciones creadas para ser un ámbito alternativo de convivencia frente a situaciones de vulneración de derechos de las

niñeces y juventudes, la ley establece que el cuidado y la protección deben estar garantizados en el marco de la articulación intersectorial y desde la corresponsabilidad. Pese a ello, lo que no pueden reemplazar son los vínculos afectivos con la familia de origen o ampliada.

En estos hogares, tomando en cuenta lo surgido en este estudio de caso, las niñas tienen aseguradas las atenciones médicas, psicológicas, psicopedagógicas y materiales que puedan necesitar. Además, se facilitan espacios de acompañamiento para las trayectorias educativas, con un seguimiento continuo de su progreso y apoyo constante para la realización de las tareas escolares. Aún así, la garantía de estos derechos puede encontrar sus límites en los recursos humanos, económicos y materiales disponibles en estos ámbitos alternativos de convivencia. Esto se evidencia en el Hogar Convivencial “Francisco Saverio Scarpatti” ya que cuentan con 42 niñas alojadas, cada una con su particular trayectoria vital y las complejidades que atraviesan las mismas en contraste a un reducido ET que cuenta con 3 profesionales para atender a todas las situaciones problemáticas que se presentan.

En este sentido, es necesario cuestionarse cómo se sostiene realmente el funcionamiento de este hogar. La presión sobre los pocos profesionales disponibles puede generar un agotamiento tanto físico como emocional, lo que impacta en la calidad de la atención brindada. Además, la falta de recursos para ampliar el equipo técnico o contratar personal adicional pone en evidencia las limitaciones que afectan directamente la eficacia del hogar como dispositivo de protección. Reflexionar sobre estas cuestiones es esencial para tanto repensar como para llevar adelante intervenciones que garanticen que las niñas institucionalizadas reciban el cuidado y la protección que merecen. Además, un aspecto que genera inquietud es la formación de los/as cuidadores/as de las niñas y las juventudes. Si bien su rol es fundamental, la falta de personal especializado puede limitar su capacidad para abordar las particularidades de los casos que manejan a diario. La formación de los/as cuidadores/as es clave, pero no solo en términos de los aspectos técnicos, sino también en su

capacidad de respuesta ante situaciones emocionales y psicológicas complejas, que requieren un enfoque adaptado a las necesidades de cada niño o niña.

Es crucial destacar la importancia de la articulación entre el SE y el Hogar Convivencial, como componentes esenciales del SPPIDNNA. Este trabajo resulta clave para garantizar la promoción y protección de los derechos de las niñeces y las juventudes. En este sentido, el trabajo interinstitucional, interdisciplinario e intrainstitucional es fundamental para implementar intervenciones efectivas, en las que el Estado, a través de las políticas públicas y políticas sociales, juega un rol protagónico como garante de la promoción y protección de los derechos.

A partir del análisis de las trayectorias educativas de niñeces y las juventudes alojadas en los hogares convivenciales, así como de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas tanto en las escuelas como en los hogares, se puede afirmar que, a pesar de no vivir en un entorno familiar tradicional, la articulación entre ambas instituciones del SPPIDNNA ha permitido que, aunque estén institucionalizados, la mayoría de sus derechos se cumplan adecuadamente. Asimismo, si bien se ve vulnerado el derecho de vivir en familia, existe todo otro abanico de derechos y necesidades que las niñeces institucionalizadas sí ven garantizados, mientras que quienes viven con sus familias de origen o ampliada no los tienen. El conocimiento de sus trayectorias educativas revela que, en términos generales, se garantiza su bienestar, cuidado y desarrollo en el espacio del hogar convivencial.

Hablar de biografías educativas (Nicastro, 2018) o trayectorias reales (Terigi, 2010) cuando nos referimos a niñeces institucionalizadas es fundamental para comprender la complejidad de sus experiencias educativas en un contexto marcado por cambios y transiciones. Como señala Nicastro (2018), las biografías educativas no solo abarcan el recorrido formal dentro del sistema escolar, sino que también incluyen el aprendizaje informal, las interacciones sociales y las influencias familiares, aspectos que adquieren características

particulares en el caso de las niñeces y juventudes que deben ingresar a ámbitos alternativos de convivencia, como los hogares convivenciales.

La adopción de una medida de abrigo (Ley N° 13.298, 2005, art. 35 bis) implica una reconfiguración de la cotidianidad de estas niñeces afectando sus dinámicas personales. En este sentido, sus trayectorias educativas no pueden analizarse de manera lineal o uniforme, sino que deben ser entendidas como procesos en constante evolución, donde las oportunidades y desafíos se moldean por factores socioculturales, las condiciones institucionales y las experiencias individuales.

Además, la institucionalización puede generar cambios de establecimientos educativos y modificaciones en las redes de apoyo, lo que impacta directamente en la forma en que las niñeces y juventudes construyen su biografía educativa. Por ello, es imprescindible abordar estas trayectorias desde una mirada integral que contemple no solo la progresión académica, sino también la manera en que estas experiencias influyen en su identidad, en su historia vital, en su proceso de enseñanza- aprendizaje, sus relaciones interpersonales y aspiraciones futuras. En definitiva, considerar las biografías educativas (Nicastro, 2018) permite visibilizar la singularidad de cada trayectoria, comprendiendo que no todas las niñeces institucionalizadas atraviesan los mismos recorridos ni enfrentan los mismos desafíos. Este enfoque posibilita el diseño de estrategias más inclusivas y contextualizadas que acompañen y sostengan sus procesos educativos, garantizando su derecho a una educación que contemple sus realidades y necesidades específicas en el marco de la articulación entre el SE y el SPPIDDNA.

Por otro lado, una cuestión que se presenta en las niñeces institucionalizadas es que muchas de ellas se encuentran en situación de adoptabilidad. Sin embargo, pese a estar transitando esa situación son pocas las adopciones que se concretan. La Ley de Adopciones en Argentina ha sido objeto de múltiples debates debido a los extensos plazos de sus procedimientos y a las dificultades burocráticas que enfrentan tanto las niñeces y juventudes

en situación de adoptabilidad, como las familias interesadas en adoptarlos/as. Si bien la normativa vigente busca priorizar el interés superior de las niñas y garantizar que el proceso se realice con todas las garantías necesarias, en la práctica, los tiempos administrativos y judiciales resultan excesivamente prolongados, generando un impacto negativo en quienes esperan una familia.

Uno de los principales problemas radica en la demora en la declaración de adoptabilidad, proceso que debería ser ágil para evitar la institucionalización prolongada de las niñas en hogares convivenciales. Sin embargo, en muchos casos, este trámite se extiende durante años, afectando el desarrollo emocional y afectivo de las niñas y juventudes, quienes atraviesan largos períodos de espera sin certezas sobre su futuro. A ello se suma la insuficiente cantidad de equipos especializados que acompañen el proceso, lo que ralentiza aún más la resolución de los casos.

Además, el descenso en las solicitudes de adopción y en el deseo de paternar y maternar ha generado un escenario preocupante: cada vez menos familias desean asumir el compromiso de la crianza lo que, combinado con las demoras estructurales del sistema, produce un estado de vacío que afecta directamente a las niñas que aguardan una familia. Mientras la pirámide demográfica se estrecha en sus primeros escalones, el fenómeno se replica en la adopción, donde la negativa a asumir la responsabilidad de la crianza y el cuidado, tanto en la maternidad y paternidad biológica como en la adoptiva, refuerza la crisis del sistema.

Otra cuestión relevante a mencionar es que muchas personas que inician el proceso de adopción tienen el deseo de formar una familia con bebés o niñas pequeñas, con la expectativa de atravesar las primeras etapas del desarrollo y fortalecer desde el inicio el vínculo parental. Sin embargo, esta tendencia genera una dificultad para la adopción de niñas de edades más avanzadas, quienes permanecen por períodos más largos en hogares convivenciales, enfrentando mayores obstáculos para encontrar una familia.

Esta realidad plantea la necesidad de revisar y reformular la normativa y sus tiempos procesales, garantizando que el énfasis esté en el derecho de las niñeces y juventudes a vivir en una familia. Aunque se reconoce que esto requiere un cambio cultural profundo, es esencial comenzar a generar las transformaciones necesarias para avanzar en esta dirección. Es imprescindible generar políticas que agilicen los procedimientos sin perder el debido control sobre la idoneidad de los adoptantes, al mismo tiempo que se promuevan campañas de sensibilización sobre la adopción, especialmente de niños mayores, grupos de hermanos y niños con discapacidades, quienes suelen permanecer más tiempo en espera. Solo mediante un enfoque integral y eficiente será posible transformar el sistema de adopciones en una herramienta real de restitución del derecho a vivir en familia.

Sin embargo, también se debe tener presente que hay niñeces y juventudes que, por diversas razones no verán satisfecho su derecho de vivir en familia y que pueden permanecer institucionalizadas muchos años, incluso hasta que alcancen la edad de egresar del hogar convivencial. Tal vez sea necesario revisar los tiempos y procesos del sistema de adopción y del SPPIDNNA y mientras se replantean estas estructuras, debemos reconocer que muchas niñeces y juventudes no hallarán un hogar familiar y, por lo tanto, la responsabilidad de las instituciones del Estado y de la comunidad en su conjunto será generar estrategias de intervención frente a esto. Esta situación nos lleva a cuestionar qué ocurre si lo que entendemos como una solución transitoria, como el alojamiento en un hogar, se convierte en una permanente. Las tendencias demográficas, claras y multifactoriales, nos invitan a reflexionar sobre cómo gestionar esta realidad.

En el marco de todo lo expuesto, resulta importante destacar la importancia de la intervención del trabajo social en el campo de las niñeces y las juventudes. Desde la perspectiva de Bourdieu (1996) los campos son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias con actores políticos, culturales e

ideológicos. Un campo es “resultante de las pujas, intereses, posiciones y coyunturas que definen la dinámica propia de ese campo” (López, p. 15, 2011). El campo de las niñeces y juventudes se encuentra determinado por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Posee una estructura determinada por las relaciones que mantienen entre sí los/as actores, a partir de sus posiciones y relaciones de fuerza.

En el marco de este campo, el Trabajo Social juega un papel fundamental en la garantía de los derechos de los sujetos y está estrechamente vinculado a las políticas públicas, especialmente las políticas sociales, que son esenciales para abordar problemas sociales relacionados a la pobreza, la educación y la salud. Como señala el Código de Ética Profesional, la misión central de la profesión es "promover la justicia social y la igualdad" (Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social, 2012), lo que implica un enfoque integral y crítico para la identificación de problemáticas sociales en su contexto específico. En este sentido, el Trabajo Social no solo debe analizar las desigualdades, sino también transformarlas, adoptando una postura crítica frente a las estructuras que perpetúan la exclusión, tal como plantea Netto (1992). Además, la Ley N°27.072 refuerza la importancia de la participación de los TS en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas para mejorar las condiciones de vida de la población.

Sin embargo, a pesar de ser clave en la formulación y evaluación de estas políticas, las oportunidades para que los trabajadores sociales pongan en juego su preparación y experiencia en estos ámbitos siguen siendo limitadas. Como señala Casar (2003, citado en Atilano 2015), es crucial que el sistema político brinde espacios institucionales donde los TS puedan ejercer su profesionalismo y asegurar que las necesidades de la población sean escuchadas, desencadenando así un proceso de mejora continua en las políticas sociales.

Es fundamental como trabajadores sociales en el campo de las niñeces, reflexionar sobre las intervenciones. Por ello, es necesario evaluar cada una de las estrategias

implementadas por los/as profesionales, con el fin de llevar a cabo una reflexión crítica sobre el lugar que ocupan las niñeces y juventudes en los procesos de promoción y protección. Las problemáticas relacionadas con la promoción y protección integral de las niñeces y juventudes y la garantía del ejercicio de sus derechos, constituyen un desafío y una obligación tanto para el Estado como para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

En cuanto a las normativas vigentes y las problemáticas actuales es crucial conocerlas para poder diseñar estrategias de intervención adecuadas. Es necesario recordar que la Ley N°27.072 garantiza el derecho a los/as profesionales de trabajo social para acceder a capacitaciones y actualizaciones en diversas temáticas, tal como se expresa en el artículo 10 inc. 2: “Capacitarse y actualizarse en el campo disciplinario del trabajo social y de las ciencias sociales cuando ejerzan su profesión en relación de dependencia pública o privada, independientemente de la naturaleza del vínculo laboral-profesional”.

Además, el TS juega un papel crucial en el ámbito de las niñeces y las juventudes gracias a su formación. Por ello sería importante que adopte un enfoque crítico, ya que es relevante para lograr visibilizar la importancia de las cuestiones sociales. Sin embargo, la capacidad crítica no es inherente a una categoría profesional específica, sino que constituye un ejercicio que puede desarrollarse desde diversas disciplinas. La capacidad de reflexión crítica y la postura ante las problemáticas sociales dependen más de las características individuales, la posición ético-política y de la formación continua que del título profesional en sí.

Para finalizar, se retomarán diferentes inquietudes relacionadas con los aspectos que se fueron evidenciando en el proceso investigativo: ¿De qué manera la mala alimentación o la desnutrición en la niñez impacta en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento escolar a largo plazo? ¿Qué estrategias podrían implementarse para mitigar estos efectos en contextos de vulnerabilidad? Aunque se han producido cambios en el marco legal, ¿por qué en la práctica persisten la falta de recursos y la ausencia de profesionales actualizados/as en la temática?

¿Cómo influye esta falta de actualización en la calidad de la intervención y en el abordaje integral de la problemática?

Asimismo, en relación con el sistema de adopción en Argentina, surgen los siguientes interrogantes sobre la eficacia de los procedimientos vigentes y su impacto en las niñas y juventudes institucionalizadas: ¿De qué manera los tiempos administrativos y judiciales de la Ley de Adopciones en Argentina impactan en el derecho de niñas y juventudes a vivir en familia? ¿Cómo influye el descenso en el deseo de paternar y maternar en la disminución de solicitudes de adopción y en el aumento del tiempo de espera de niñas y juventudes institucionalizadas? ¿De qué forma la burocracia y la falta de recursos en el sistema de adopción contribuyen a la permanencia prolongada de niñas y juventudes en hogares convivenciales? ¿Qué pasa si lo que entendemos como transitorio (el alojamiento en un hogar) se constituye como permanente?

Estas preguntas, surgidas también a partir de la sugerencia de la TS del Hogar Convivencial, invitan a continuar profundizando en el análisis de esta realidad para contribuir a su transformación.

Referencias bibliográficas

- ABC de la educación (2010). ABC Orientadores Sociales. Equipos de Orientación Escolar. *Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. N°7.
- Adelantado, J., Noguera, J. A., Rambla, X., y Sáez, L. (1998). Las relaciones entre estructura y política sociales: una propuesta teórica. *Revista mexicana de sociología*, 123-156.
- Andrenacci, L. y Soldano, D. (2005) Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino, en Andrenacci, L. *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, UNGS-Editorial Prometeo.
- Arcidiácono, P. (2008). Políticas sociales con perspectiva de derechos. La agenda pendiente en Argentina. *Aportes Andinos No.21*, 16 p. <http://hdl.handle.net/10644/996>
- Arriagada, I. (2007). Familias latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. *Papeles de población*, 13(53), 9-22.
- Atilano, J. A. C. (2015). El papel del trabajo social en la política social. Realidades: *Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Nuevo León*, 5(2), 13-25.
- Badinter, E. (1993). XY: La identidad masculina. *Cuenta y razón*, (75), 132-142.
- Barrault Stella, L., Lorenc V., y Federico M. (2015) *La acción pública, el Estado y el tratamiento de los problemas sociales: una introducción*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Departamento de Sociología; Sudamérica.
- Barrientos, A. e Hinojosa-Valencia, L. (2009). *A review of social protection in Latin America*. Centre for social Protection – IDS, Sussex
- Barrientos, A. y Santibáñez, C. (2009). New forms of social assistance and the evolution of social protection in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 41(1), 1-26.

- Boga, D., Bright, M., & Gamboa, D. (2023). *Protección social en niñez y adolescencia: prácticas institucionales, desafíos y tendencias*. EUDEM, Mar del Plata.
- Boga, D. J. y Gamboa D. J. (2023) Las mujeres y el trabajo no remunerado vinculado a la política social en Argentina: de la mano invisible del mercado a la mano invisibilizada por el Estado. *Emancipação, Ponta Grossa*, v. 23, p. 1-16, e2320305, 2023. Disponible en <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>
- Bourdieu, P. (1996) Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático, en “*Sociedad*”, Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva*, Ed. Grijalbo, México.
- Burgardt C., Spina M., Valenzuela S. (Comp.) (2021). *Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo. Aportes para su problematización* - 1a ed. - La Plata: Colegio Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Carballeda, A. (2008). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de educación*, (4). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/685>
- Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*. CEPAL.
- CEPAL (2006). La protección social de cara al futuro: acceso, financiamiento y solidaridad.
- Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires (2023). *El trabajo social en el ámbito educativo. Espacios Ocupacionales VI*. Version digital <https://catspba.org.ar/wp-content/uploads/2023/05/06.-El-TS-en-el-ambito-educativo.pdf>

- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En: Platero, L. (coord.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*, pp. 87 - 122. Barcelona: Bellaterra.
- Danani, C. (2009). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*, 25-51.
- Daroqui, A. y Guemureman, S. (1999). Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, 13, 35-70.
- Di Iorio, J. (2010). Infancia e institucionalización: abordaje de problemáticas sociales actuales. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 4(2), 143-153. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/189498>
- Draibe, S. M. y Riesco, M. (2007). Latin America: a new developmental welfare state in the making?. In *Latin America: A New Developmental Welfare State Model in the Making?* (pp. 21-113). London: Palgrave Macmillan UK.
- Faur, E. (2009). Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires: el rol de las instituciones públicas y privadas 2005-2008.
- Faleiros, V. (1989) *Trabajo Social e Instituciones*. Editorial Humanitas.
- Fairchild. (1960). *Diccionario de sociología* (2a. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Fasciolo, M., y Zeballos, M. L. (2013). Consideraciones sobre el encierro como “medida socio-educativa” y las prácticas del Trabajo Social. En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Federici, S. (2015): *El Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Federici, S. (2015). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Ferreya E. D. (2021). La subalternidad del Trabajo Social en el ámbito educativo Burgardt C., Spina M., Valenzuela S. (Comp.) en *Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo. Aportes para su problematización* - 1a ed. (pp. 53-72), La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Fleury, S. (1999). *Políticas sociales y ciudadanía*. INDES, BED, Washington.
- Fraser, N. (1997) *Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Garabedian, M. (2007). El Estado moderno. Breve recorrido por su desarrollo teórico. EN: *Guía de Estudio de ICSE [UBA XXI]*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Subsecretaría de Educación (2023). Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.
- Grassi, E. (2003). El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 1(4).
- Guerrero, B. A. (1990). *Elementos constitutivos del Estado. Introducción a la Teoría del Estado*.
- Hobbes, Th. (1977). *Leviatán*. Macmillan.
- Hobsbawm, E. (2010). Nacionalismo y nacionalidad en América Latina. Repensando la subalternidad. *Miradas críticas desde/sobre América Latina*, 311-326.
- INDEC. (2022). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2021: resultados definitivos*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.indec.gob.ar/>
- Isuani, E. A (1991); *"Bismarck o Keynes: ¿quién es el culpable?"*. Buenos Aires.

- Isuani, E. A. (2008). La política social argentina en perspectiva En (Ed) Cruces G. Moreno J. Ringold D. Rofman F. *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario: visiones y perspectivas* (169-198). Banco Mundial
- Knibiehler, Y. (2001). Historia de las madres y de la maternidad en Occidente. En Historia de las madres y de la maternidad en occidente (pp. 109-109).
- Lahera, E. (2004). Política y políticas públicas. Cepal.
- Locke, J. (1960). *The Second Treatise of Government*. Cambridge University Press.
- Introducción
- López, A. (2011). *La ley y sus laberintos. Acerca de la trama de relaciones de poder en el proceso de reforma legislativa bonaerense en materia de infancia. Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil*. Mar del Plata. EUDEM.
- Mallardi, M. W (comp.) (2017). *Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata, Argentina, Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Mann, M. (2004). *La crisis del Estado-nación en América Latina*. Desarrollo económico, 179-198.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Marx, K. (1867). *El capital: Crítica de la economía política*. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K., y Engels, F. (2018). *Manifiesto comunista*. Temis.
- Míguez, P. (2009). *El nacimiento del estado moderno y los orígenes de la economía política. Nómadas*. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 22(2).
- Mesa-Lago, C. (2000). *Desarrollo social, reforma del Estado y de la seguridad social, al umbral del siglo XXI*. CEPAL.
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat (2018). *Consejo de los Derechos de los niños, niñas*

y Adolescentes.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La Escuela en el Sistema Integral de Derechos*.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio Público Tutelar (2020). *El rol de la escuela en el Sistema de Protección Integral de*

Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Recuperado de:

<https://online.fliphtml5.com/sszad/lcrl/#p=1>

Montaño, C. (2004). Hacia la construcción del proyecto ético-político profesional crítico. *XVIII*

Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Costa Rica.

Murillo, S. (2006). *El mito de la vida privada: de la entrega al tiempo propio*. Siglo XXI de

España editores.

Netto, J. P. (1992). Las condiciones histórico-sociales del surgimiento del Servicio Social.

Netto, J.P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. San Pablo: Cortez.

Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. *Trayectorias*

universitarias, 4.

Noceti, M. B. (2008). *Niñez en riesgo social y políticas públicas en Argentina: Aportes*

antropológicos al análisis institucional. Universidad Nacional del Sur. Recuperado de:

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/130989>

O'Donnell, G. (1978). Apuntes para una teoría del Estado. *Revista mexicana de sociología*,

1157-1199.

Offe, C. (1990). La política social y la teoría del Estado. En: *Contradicciones en el Estado de*

Bienestar. Madrid: Alianza.

Oszlak, O. (1982). *Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad*

argentina. Desarrollo económico, 531-548.

Oszlak, O. (2004). La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización

nacional. En: Anzorena, C. C. (2013) *Mujeres en la trama del Estado*.

- O'Donnell, G. y Oszlak, O. (1984). *Proceso, crisis y transición democrática*. Centro Editor de América Latina
- O'Donnell, G. y Oszlak, O. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.
- O'Donnell, G. y Oszlak, O. (2007). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Acuña, C. (Ed.) *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado.
- Pastor, M. (1990) *Los modelos de dominación política estatal. Introducción a la Teoría del Estado*.
- Pastorini, A. (1997). ¿Quién mueve los hilos de las políticas sociales? Avances y límites en la categoría “concesión–conquista. *Serviço Social & Sociedade*, nº 53.
- Pineau, P. (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia*. Buenos Aires, Paidós
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. *Revista Fe y Alegría*, 5.
- Piovani J. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En: Piovani, Juan y Muñiz Terra Leticia (comp.) (2018) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. (págs. 74-92).
- Poncino, M. R. (2022). *Trayectoria educativa y laboral en jóvenes con vulneración de derechos: el caso del Hogar de Abrigo de Chivilcoy*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

- Razavi, S. (2007). The political and social economy of care in the development context. Conceptual issue, research questions and policy options. *Gender and Development, paper N° 3*, Ginebra, UNRISD.
- Repetto, F., y Tedeschi, V. (2013). *Protección social para la infancia y la adolescencia en la Argentina. Retos críticos para un sistema integral*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Rozas Pagaza, M. (1985). *Una perspectiva teórico metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Serrano, C. (2005). *La política social en la globalización. Programas de protección en América Latina*. CEPAL.
- Stake, R.E. (1994). Estudio de Casos. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Manual de Investigación cualitativa* (págs. 236-247). Sage.
- Stuchlik, S. (2012) La nueva institucionalidad creada por la ley nacional de protección integral de niñas, niños y adolescentes. En: Danieli, M. y Messi, M. (comp.) *Sistemas de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes: recorridos y perspectivas desde el Estado y la sociedad civil*. 1a ed. – Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. Darío Pulfer (comp.). 1ª ed. ampliada. Buenos Aires: UNIPE.
- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-16.

- Terigi, F. (2010, 23 de febrero). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.
- Torriglia, A. (2022). Aproximaciones al campo de estudios sobre cuidados de niñeces y juventudes en la Argentina. Etcétera. *Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*, (10).
- Vaca Narvaja Tania. (2012) Cap. N°4: “El cambio de paradigma en el Marco Legal Vigente”, en Danieli, María Eugenia. (2012) *Sistema de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes: recorridos y perspectivas desde el Estado y la sociedad civil*/María Eugenia Danieli y Mariela del Valle Messi. Compilado por Mariela del Valle Messi y María Eugenia Danieli. 1ª Ed. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba
- Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis.
- Velásquez Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187.

Weber, M. (1968). Economía y sociedad. Primera parte: *Teoría de las categorías sociológicas*.

Normativas

- Argentina. (1884). Ley 1.420. Educación común, gratuita y obligatoria. Promulgada el 8 de julio de 1884.
- Argentina. (1986). Ley 23.849. Convención sobre los Derechos del Niño. Publicada en el Boletín Oficial el 12 de noviembre de 1990.
- Argentina. (1993). Ley 24.195. Ley Federal de Educación. Publicada en el Boletín Oficial el 14 de mayo de 1993.
- Argentina. (2005). Decreto Reglamentario 300/2005. Reglamentación de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Publicado en el

Boletín Oficial el 21 de marzo de 2005.

Argentina. (2005). Ley 26.075. Ley de Financiamiento Educativo. Publicada en el Boletín Oficial el 11 de enero de 2006.

Argentina. (2005). Ley Nacional 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Publicada en el Boletín Oficial el 26 de octubre de 2005.

Argentina. (2005). Resolución 3367/05. Ministerio de Educación.

Argentina. (2006). Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial el 27 de diciembre de 2006.

Argentina. (2008). Disposición 76/2008. Ministerio de Educación.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

Congreso de la Nación Argentina. (1853). Constitución de la Nación Argentina.

Congreso de la Nación Argentina. (1919). Ley n° 10.903 - Ley de Patronato de Menores.

Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social (2012). Código de Ética Profesional. Buenos Aires: FAAPSS.

Francia. (1789). Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Asamblea Nacional Constituyente de Francia.

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Provincia de Buenos Aires. (2005). Ley Provincial 13.298. Promoción y Protección Integral de Derechos de los Niños. Publicada en el Boletín Oficial el 9 de enero de 2005.

Provincia de Buenos Aires. (2007). Ley Provincial 13.688. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Publicada en el Boletín Oficial el 5 de julio de 2007.

República Argentina (2014). Ley Federal de Trabajo Social N.º 27.072. Buenos Aires: Boletín Oficial.