



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**TENSIONES, VÍNCULOS Y COMPROMISOS: APROXIMACIONES A LOS
TRABAJOS REALIZADOS POR EDUCADORAS DE TRATO DIRECTO
DENTRO DE RESIDENCIAS ADMINISTRADAS POR ORGANISMOS
COLABORADORES ACREDITADOS DEL SERVICIO MEJOR NIÑEZ.**

**Tesis para optar al título de Antropólogo Social y al grado de Magíster en
Antropología Sociocultural**

FELIPE IGNACIO PÉREZ CARVALLO

**Director(a):
DIMAS SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ**

Santiago de Chile, año 2023.

Resumen:

Las vulneraciones ocurridas en las residencias para niñas, niños y adolescentes condujeron a responsabilizar a las/os Educadoras/es de Trato Directo (ETD) de la perpetración de estos hechos. No obstante, estudios previos han identificado las precarias condiciones laborales e institucionales en las que se desenvuelve este grupo dentro de los Organismos Colaboradores Acreditados, entre ellas el subcontrato, la falta de atribuciones y los bajos salarios, cuestión que hace emerger otro tipo de responsabilidades y problemáticas. Ante este diagnóstico, esta investigación se propuso ahondar en el conocimiento que existe sobre las ETD, particularmente en cuanto a sus condiciones laborales, sus prácticas y cómo se traduce la política pública dentro de las residencias. Para ello se utilizó una metodología cualitativa, mediante la cual se realizaron entrevistas biográficas-narrativas a ETD de Organismos Colaboradores. Los datos producidos permitieron elaborar un Relato de Vida Colectivo y dos capítulos de análisis a la luz de la Teoría Fundamentada. Los resultados permiten identificar responsabilidades compartidas en la vulneración de derechos y, particularmente, la responsabilidad de los Organismos Colaboradores y del Estado de Chile. Esto último en función de la relativa aplicabilidad de la política pública sobre el tema o la despreocupación institucional por las condiciones y prácticas que llevan a cabo las ETD. Esto las condiciona a realizar el trabajo por fuera de los mandatos institucionales y a justificarse en torno a la construcción de vínculos, el aprendizaje sobre la marcha y el voluntarismo.

Palabras claves: Educadoras de Trato Directo, Cuidado Alternativo Residencial, trabajos de cuidados afectivo, políticas públicas.

Dedicatoria

A principios del 2019 realicé un voluntariado en una residencia masculina de un Organismo Colaborador del Servicio Nacional de Menores. Aquella experiencia cambió mi forma de ver las cosas y me hizo comprometerme con un *mundo* que hasta ese entonces no conocía. Allí, en mi inventado rol de *encargado de convivencia*, pude conocer *in situ* lo que era vivir y trabajar en una residencia del área de Protección de Derechos.

Este trabajo es para todas/os ellas/os, trabajadoras/es y niños que conocí en ese complejo proceso. Sin ellos, este trabajo no hubiese existido. Muchísimas gracias por permitirme entrar en sus vidas y sus espacios, se los agradeceré de por vida.

Agradecimientos

Son muchísimas las personas que hicieron posible todo este proceso universitario, espero que, a través de estas pocas letras, se sientan parte de este trabajo.

En primer lugar, quiero agradecer al Sindicato Interempresa Nacional de Trabajadoras y Trabajadores Subcontratados para la Niñez y Juventud (SINTRASUB), por abrirme las puertas de su organización, por confiar en mí y hacerse partícipes de todo el proceso de convocatoria. Sobre todo agradecer a las Educadoras de Trato Directo que me abrieron las puertas de sus hogares y me permitieron conocer un poquito de sus vidas.

Además, quiero agradecer a mi familia, por siempre estar donde las papas queman. A través de su cariño y preocupación sincera hicieron de este largo, complicado y divergente proceso algo muchísimo más llevadero.

A mis amistades, por la complicidad, la confianza incondicional y las conversaciones. No me cabe la menor duda de que volvería a retrasar todo por compartir, llorar y reír un rato con ustedes.

A todas aquellas personas que ya no están producto de las vicisitudes de la vida. Les guardo con cariño y con una sensación de deuda de mi parte.

A mi profesor guía, Dimas Santibáñez, por su comprensión, dedicación y, por sobre todo, su asertividad en cada paso que daba.

También quiero aprovechar de agradecer al personal del Departamento de Antropología. Particularmente a Solange Reyes, por siempre recibirme con una sonrisa en la cara, llena de carisma y disposición para solucionar cualquier cosa.

Tabla de contenidos:

Introducción	1
Capítulo 1. Programas Institucionales y Educadoras de Trato Directo	14
1.1 Antropología, análisis e Investigación Evaluativa	18
1.2 El sujeto y sus marcos institucionales, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad?	20
1.2.1 ¿Trabajo en equipo o equipos trabajando?	21
1.2.2 La volatilidad de los procesos de reclutamiento y selección de personal	30
1.2.3 Sobre el bienestar ocupacional y las condiciones laborales	35
Capítulo 2: Antropología y Relatos de Vida Colectivos	46
2.1 De Antropologías y recursos narrativos, ¿por qué un Relato de Vida <i>Colectivo</i> ?	46
2.2 Filosofía y ética del Relato de Vida Colectivo	51
2.3 Relato de Vida Colectivo: trabajar en una residencia de Cuidados Alternativos desde la perspectiva de las Educadoras de Trato Directo	55
Capítulo 3. Las Educadoras y sus desbordes culturales	81
3.1 El Vínculo y el trato directo con niñas, niños y adolescentes	83
3.1.1 La otra cara de la moneda: el vínculo negativo y las vulneraciones de derechos	90
3.2 Cultura operando: prácticas que doblégan los condicionamientos institucionales	94
3.3 ¿Por qué seguir? Justificaciones para <i>volver</i> a las residencias	97
3.3.1 El vínculo como retribución y compromiso	98
3.3.2 La vida en residencias y la vida fuera de ellas	101
Capítulo 4: Reflexiones finales	104
Bibliografía	112
Anexos	126

Introducción

Hablar sobre la condición de la niñez bajo cuidado del Estado en Chile conlleva, automáticamente, a pensar en las vulneraciones ocurridas en las residencias para niñas, niños y adolescentes (NNA) durante la década de los 10's. Y es que a partir del *destape* de la muerte de cientos de niñas/os se generó una verdadera crisis contemporánea del, en ese entonces, responsable de la condición de éstas/os: el Servicio Nacional de Menores (SENAME).

Diversos informes y publicaciones, tanto nacionales como internacionales, ahondaron en la descripción y explicación sobre cómo se vulneraban los derechos de NNA (Defensoría de la Niñez, 2019; Comité de los Derechos del Niño, 2018; Arismendi & Valenzuela, 2018; Gallegos et al., 2018; Domínguez et al., 2017; Rojas, 2020), teniendo su clímax en tres Comisiones Investigadoras¹ que se constituyeron en la Cámara de Diputados y Diputadas (SENAME I, 2014; SENAME II, 2017; SENAME III, 2022). El diagnóstico de las Comisiones Investigadoras fue claro: existía una necesidad de reformular diversos puntos críticos del quehacer institucional.

En este espectro de puntos críticos y de responsabilidades, tanto prácticas como políticas, emergió un grupo apuntado como los responsables de los apremios ilegítimos, violencia psicológica y muerte de niñas, niños y adolescentes dentro de las residencias: las/os Educadoras/es de Trato Directo (ETD) (Guzmán et al., 2018; SENAME I, 2014; Policía de Investigaciones, 2018).

Sin ir más lejos, las responsabilidades legales de la muerte de Lissette Villa, la niña de once años que falleció al interior de una residencia administrada por el Estado, recayeron solo sobre dos Educadoras de Trato Directo, ya que el Ministerio Público

¹ Cabe destacar que, en la actualidad, está en funcionamiento una nueva Comisión Investigadora para abordar el funcionamiento del Ex Servicio Nacional de Menores, hoy Mejor Niñez. Esta Comisión entró en funcionamiento el 30 de mayo de 2023 y tiene por objetivo reunir antecedentes sobre las licitaciones, competencia, funcionamiento y personal del Servicio de Protección Especializada de la Niñez y Adolescencia.

desestimó que la coordinadora y la exdirectora del centro tuviesen *responsabilidad directa* en la muerte de Lissette (Ministerio Público de Chile, 2021).

Habiendo dicho lo anterior, ¿es la crisis de la protección de la niñez bajo cuidado del Estado, particularmente lo que ocurre en las residencias, una crisis producto del actuar de las Educadoras de Trato Directo? En parte sí, pero la situación es más compleja de lo que parece.

Entrando en detalle, las/os ETD son las personas encargadas de estar día y noche en las residencias, tanto de Administración Directa² (A.A.D.D) como administradas por Organismos Colaboradores Acreditados (OCAS)³. Su labor se posiciona como *un trabajo de cuidados* sobre un/a otro/a, cuyos cimientos están en los debates sobre el trabajo doméstico, permitiendo la reproducción de la población y sus relaciones sociales (Fernández et al., 2014). Una forma de conceptualizar estos trabajos de cuidados es definirlos como la actividad social por excelencia, ya que, como menciona Izquierdo (2003), ponen “el acento en la precariedad y vulnerabilidad, en el hecho de que no somos autosuficiente” (p. 141), una especie de “nueva” antropología que pone foco en la dependencia y la interdependencia (Brugère, 2022) y que, por ende, todas/os necesitamos de cuidados, sobre todo, en los extremos etarios (Guzzetti et al., 2021).

Las/os Educadoras/es de Trato Directo no solo realizan actividades como cocinar, lavar, planchar, limpiar, etc. o actividades de cuidados directos hacia sus niñas y niños. También existe una parte administrativa del cuidado, donde escriben todo lo que ocurre durante sus turnos, y una parte afectiva, donde se desarrolla un vínculo, compromiso y retribución para con sus NNA. Todos estos apartados están *regulados institucionalmente* por diversas directrices, bases, leyes y orientaciones técnicas que condicionan el actuar de las Educadoras en las residencias, no obstante, independiente de las limitaciones, este grupo se las arregla para

² Es decir, centros que son administrados directamente por el Estado.

³ Cuyas particularidades se detallarán a continuación.

desbordar los encuadres culturales establecidos institucionalmente (Boltanski, 2014).

Las discusiones contemporáneas sobre las/os Educadoras/es de Trato Directo, independiente de si estas/os trabajan en residencias administradas por el Estado o por Organismos Colaboradores (privados), se han centrado en cuatro puntos: su formación; sus condiciones laborales; sus funciones y/o prácticas; e implicancias de su trabajo.

En primer lugar, se ha aludido que el personal de trato directo no tendría las competencias profesionales necesarias para manejar las distintas problemáticas que acontecen dentro de las residencias (Domínguez et al., 2017). Aun cuando existen bases de postulación para el cargo de Educador/a de Trato Directo (SENAME, 2016; Mejor Niñez, 2023), los criterios no son excluyentes y quedan a criterio de cada proceso de selección, sobre todo en las residencias que son administradas por Organismos Colaboradores.

Algunos estudios muestran que más de la mitad de las/os ETD tienen un título universitario (54%), un 23,29% posee un título técnico, un 22,3% tiene su enseñanza media completa y un 0,5% posee solo su educación básica completa (Observatorio Para la Confianza, 2021). A pesar de que estos datos pareciesen contradecir el argumento del párrafo anterior, el Observatorio Para la Confianza (2021; 2022) señala que los datos proporcionados solo dan cuenta de las/os Educadoras/es de Trato Directo de centros de administrados por el Estado, quienes representan menos del 10% del total. Por ende, no se cuenta con información sobre más del 90% de las/os ETD. En palabras de Schöngut (2017), en Chile, las principales instituciones que ejecutan la política pública en materia de niñez y adolescencia en contextos de vulneración de derechos son instituciones privadas.

Independiente de lo anterior, en el desglose de esta pluralidad de niveles de estudios, se observa que para cubrir el puesto de Educador/a de Trato Directo no hay una profesión específica, sino más bien una amplia gama de formaciones, las

cuales no siempre están ligadas a la temática que les compete⁴ (Barría, 2014; Poblete, 2015). Cabe destacar que, indistintamente de sus formaciones, dentro de las residencias también existe una capacitación deficiente del personal de trato directo o no existe la capacitación hacia este grupo (Bórquez, 2021; Cisternas, 2022; Gallegos et al., 2018).

Esto último no supone necesariamente un problema, ya que los/as Educadoras/es de Trato Directo valoran más sus experiencias de vida previas (en ocasiones similares a las vidas de sus propias/os niñas/os institucionalizados) que la formación académica (Poblete, 2015). Esto en contraposición de la expectativa institucional donde, por ejemplo, para acreditar a los Organismos Colaboradores se pide que el equipo técnico tenga formación universitaria y experiencia temática y laboral en el tema (Ministerio de Desarrollo Social y Familia y Subsecretaría de la Niñez, 2021). Aun cuando la formación profesional no era tan valorada como las experiencias de vida, Poblete (2017) asevera que sí es importante crear consciencia sobre “una formación especializada para los educadores de trato directo basada en competencias transversales y específicas de manera que logren enfrentar el día a día” (p. 275).

En relación a sus condiciones laborales, las investigaciones previas muestran que existen condiciones de precarización, recursos económicos limitados, limitaciones estructurales del cargo y de las residencias que generan que las/os trabajadoras/as se sientan desgastados, estresados y desacreditados tanto en el área de Protección de Derechos como en el área de Justicia Juvenil⁵ (Barría, 2014; Poblete, 2015; Poblete, 2017; Bórquez, 2021). Esto se produce, por ejemplo, por los extensos turnos que deben cubrir, en algunos casos de hasta 36 horas⁶, la masividad de las

⁴ Por mencionar algunos ejemplos, Poblete (2015), en su investigación doctoral identifica un técnico en turismo, un técnico agropecuario, un técnico en telecomunicaciones, profesores de educación física, trabajadores sociales y un ingeniero.

⁵ Cabe destacar que los Centros del área de Justicia Juvenil son únicamente de administración estatal.

⁶ Por esto mismo, Urrea (2018) afirma que las/os Educadoras/es de Trato Directo enfrentan conflictos y sacrificios a nivel personal y familiar producto del trabajo que realizan.

residencias, contextos de alta tensión psicológica o por la falta de participación de este grupo en la jerarquía funcional de las instituciones donde trabajan (Barría, 2014; Urrea, 2018). Estas condiciones no son nuevas, sino más bien una constante que se arrastra desde el siglo pasado (Velásquez, 2022).

Además, en sintonía con las conceptualizaciones sobre los *trabajos de cuidados*, los que estipulan que este tipo de labores se han relacionado con la población femenina, que no tienen reconocimiento social y que si es que tienen remuneraciones, estas son las más bajas del mercado (Carrasco et al., 2011), el *cuidado* que realizan las/os ETD en residencias es una labor ejercida principalmente por mujeres, prejuiciada por la sociedad y con sueldos que, en su mayoría, figuran dentro del mínimo legal (Observatorio Para la Confianza, 2021; Bórquez, 2021). Este trabajo se posiciona en el borde de los bordes.

Sobre sus funciones y prácticas residenciales, autores como Barría (2014) aseveran que las/os ETD manejan ideas divergentes y parciales de su trabajo producto de la ambivalencia y ambigüedad que tiene este rol. En este espectro funcional del *cuidar*, uno de los mandatos que hace ambiguo a este cargo es la manipulación de esquemas farmacológicos (SENAME I, 2014; Bórquez, 2021). Algunas prácticas que están bien documentadas, sobre todo a nivel autobiográfico por parte de egresadas/os del Cuidado Alternativo Residencial⁷, son aquellas que restituyen y vulneran derechos. En ese sentido, Elisa Monti (2023) aborda la insensibilidad, amenazas, retos y garabatos como parte basal del trato y/o vínculo con niñas, niños y adolescentes a mediados de la década de los noventa. No obstante, ella también habla del insuficiente personal de trato directo en las residencias, la violencia física y verbal contra este grupo y el conocimiento que tenían de sus niñas/os. Por su parte, Edison Llanos (2018) relata que algunas de las prácticas que llevaban a cabo

⁷ Cuidado Alternativo es el nombre técnico que tienen los programas de separación de niñas/os de sus familias. En líneas generales existen dos tipos de Cuidados Alternativos: el de tipo residencial - programa que aborda esta investigación- y las familias de acogida. Si bien existen particularidades en el Cuidado Alternativo Residencial, como lo son las residencias familiares, residencias para lactantes, etc. Ante la falta de datos específicos esta introducción hace converger todos estos elementos.

sus *cuidadoras* en contra de él eran la violencia física⁸ o las torturas⁹. Aunque también asevera que, aunque eran la minoría, sí había *cuidadoras* que las/os protegían. Es evidente que fueron las mismas instituciones, y sus programas respectivos, los que despertaron el espíritu crítico de las personas que decían ayudar.

En relación a las implicancias del trabajo que realizan las ETD, particularmente en el Área de Protección de Derechos, podemos identificar que su principal misión es contribuir en la restitución de derechos vulnerados. Sin embargo, no todo egreso involucra que niñas, niños y adolescentes estén en mejores condiciones. A veces, por el contrario, condiciones institucionales como las descritas generan la fuga de NNA de las residencias y la crítica de estos/as hacia el sistema (Rojas, 2020; Monti, 2023; Llanos, 2018). Ahora, no todo es nocividad y vulneración de derechos, ya que las/os Educadoras/es también generan vínculos de cercanía y empatía en las residencias, mediante los cuales sienten satisfacción y gratificación por la labor que cumplen (Fernández et al., 2014).

Hasta este punto, la investigación previa muestra ciertos puntos relativos a las/os ETD en función del rol que desempeñan tanto en las áreas de Protección de Derechos -de administración directa y administradas por privados- como en el área de Justicia Juvenil. Su utilización indistinta en la mayoría de los apartados no solo opera en función de mostrar ciertos puntos críticos de su trabajo, sino que también se justifica a partir de la falta de datos específicos y de los resultados de esta investigación, la cual muestra continuidades, discontinuidades y contradicciones en las condiciones y prácticas que llevan a cabo las ETD¹⁰ dentro de Organismos Colaboradores Acreditados. Ahora, para aportar en la comprensión del rol en este encuadre, es menester mencionar las características y la lógica operacional del sector privado en la protección de la niñez y adolescencia.

⁸ Entre ellas tirarle el pelo, apretarle la nariz con un perro de madera que se usaba para tender la ropa, cachetadas en sus pómulos, entre otros.

⁹ Como los castigos de duchas de agua helada de media hora, con golpes incluidos.

¹⁰ La referencia a "las" es debido a que todas las participantes de la investigación fueron mujeres.

Como se aludió unos párrafos atrás, la gran mayoría de las organizaciones que ejecutan la política pública en materia de niñez son instituciones privadas (Schöngut, 2017; Observatorio Para la Confianza, 2022; Jara, 2021). Este hecho data del nacimiento del Servicio Nacional de Menores en 1979, donde se materializaron un sinnúmero de convenios con organizaciones privadas para que estas administrasen las instituciones residenciales (Jara, 2021).

Este traspaso introdujo una nueva lógica operacional en la relación entre las instituciones privadas y el Estado en temáticas relativas a la niñez bajo cuidado estatal: “la subvención por niño/a, una lógica de oferta y demanda, según un esquema de economía competitiva que no se centra en la lógica del bienestar sino en la atención masiva” (Cubillos, 2021, p. 12).

De acuerdo a la reconstrucción histórica que realizó Jara (2021), producto de la crisis económica de los años ochenta, el valor de las subvenciones¹¹ se redujo y se tornó poco atractivo para el sector privado. Las palabras de Edison Llanos (2018) son claras al respecto cuando señala que “me consta las exigencias absurdas que le ponía el SENAME a la madre superiora por la miseria de plata que le transferían para subvencionar el hogar” (p. 129). Esta situación forzó al Servicio Nacional de Menores a “convertirse en un servicio menos exigente y más tolerante hacia los privados, pues la falta de competencia de otros interesados le dificultaba cada vez más tomar la determinación de caducar los convenios vigentes ante alguna irregularidad” (Jara, 2021, p. 85).

Estas prácticas de externalización de servicios, más concretamente, el pago de subvenciones a privados, han permitido disminuir los costes de producción, dividir el trabajo y delegar las responsabilidades de los derechos laborales, teniendo serias repercusiones negativas en las condiciones laborales y salariales de las personas que ejecutan la política pública en esta temática (Barrera & Matamala, 2020; Battistini, 2018). Hoy en día algunas de las repercusiones negativas que se

¹¹ En términos pragmáticos, el traspaso de recursos o pago desde el Estado hacia un privado por atención realizada.

identifican en los Organismos Colaboradores Acreditados son la alta rotación de personal, la alta presencia de licencias médicas, dificultades para generar carrera al interior de las organizaciones o los *falsos contratos indefinidos*¹² (Schöngut, 2017; Barrera & Matamala, 2020; Gorziglia, 2023). Aunque suene paradójico, no se debe perder de vista el apellido que tienen los Organismos Colaboradores: son *acreditados* por Mejor Niñez, es decir, pasan por un proceso donde se *acredita institucionalmente* que cumplen con ciertos criterios mínimos para operar.

A modo de paréntesis de la política pública que regula este ámbito, a propósito de la acreditación de los Organismos Colaboradores¹³, existen diversas leyes, orientaciones técnicas, reglamentos y bases de postulación que prescriben la forma en cómo deberían operar las residencias administradas por Organismos Colaboradores. Algunos de estos documentos contemplan una serie de parámetros que “garantizan” el buen funcionamiento de una residencia¹⁴, especifican los estándares de calidad mínimos para que los privados se acrediten y funcionen¹⁵ o estipulan el perfil que debería tener el personal de las residencias¹⁶, entre otros. No obstante, como veremos en el primer capítulo, estos *Programas Institucionales*¹⁷ no definen ni las condiciones ni las prácticas que llevan a cabo las Educadoras en las

¹² De acuerdo a declaraciones de Francisco Gorziglia (2023), dirigente nacional del Sindicato Interempresa Nacional de Trabajadoras y Trabajadores subcontratados para la niñez y juventud, en la Comisión Investigadora de la Cámara de Diputadas y Diputados sobre el funcionamiento del Servicio Mejor Niñez, los falsos contratos indefinidos son aquellos que en el papel se estipulan como *sin fecha de vencimiento* pero que, en la práctica, tienen fecha de caducidad debido al término del proyecto de intervención (licitación) que se está realizando.

¹³ Se debe acotar que la entrada en funcionamiento de Mejor Niñez contempló la reacreditación de todos los Organismos Colaboradores. También que cada cuatro años debían volver a acreditarse. Actualmente, el proceso de reacreditación sigue en marcha.

¹⁴ Como lo son las Orientaciones Técnicas del Cuidado Alternativo de tipo residencial (Mejor Niñez, 2022).

¹⁵ Ejemplo de ello es el Decreto N°13 elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia y la Subsecretaría de la Niñez (2022).

¹⁶ Por ejemplo, el perfil de cargo (SENAME, 2016) o, más actualmente, las ofertas laborales que existen en internet donde buscan Educadoras/es de Trato Directo para trabajar en residencias de Organismos Colaboradores (Protectora de la Infancia en Computrabajo, 2023; Corporación Crecer Mejor en Indeed, 2023).

¹⁷ Concepto acuñado por Dubet (2006; 2007) para referirse a los manuales y/o protocolos que prescribían una forma concreta de trabajar sobre las/os otras/os. Esta idea se desarrollará con mayor profundidad en el primer capítulo.

residencias. Desde un enfoque antropológico de las políticas públicas, es decir, entendiendo cómo estas son recibidas y comprendidas (Shore, 2010), lo que hacen estos escritos es prescribir el trabajo institucional *de* las instituciones sin llegar a una definición clara y precisa, por ejemplo, de la prescripción del proceso de selección de personal o en el trabajo de trato directo en sí mismo. En otras palabras, estos documentos son la forma en la que el Estado entiende el funcionamiento de las residencias, pero resultan insuficientes en términos de que se implementan mal y se traducen peor por parte de estas instituciones privadas.

Volviendo sobre la externalización de servicios, ayer SENAME y hoy Mejor Niñez no tuvieron/tienen responsabilidad sobre los trabajadoras/es que implementan los programas licitados (Bilbao et al., 2018). Por ende, las/os Educadoras/es de Trato Directo no son empleadas/os públicas/os, lo que implica que sean subcontratadas/os y que su protección laboral quede a criterio de cada Organismo Colaborador del sistema.

En la actualidad, independiente del giro desde el SENAME a Mejor Niñez, estas lógicas siguen operando. El Estado, quien ha sido un ausente histórico en la protección de la infancia (Domínguez et al., 2017; Jara, 2021; Rojas, 2010), continúa reproduciendo la lógica del *pago por atención realizada*, reforzando su desvinculación y la iniciativa privada en materia de protección a la niñez y adolescencia.

Una posible interpretación de esto último es que se aprecia “una confianza firme en el sector privado a efectos de la prestación del servicio” (Jara, 2021, p. 88). Sin embargo, tampoco podemos desconocer que, actualmente, el Estado no tiene la capacidad para hacerse cargo del total de niñas, niños y adolescentes que requieren de intervención especializada para restituir sus derechos. Lo que sí es factible es que Mejor Niñez y sus Organismos Colaboradores se conviertan en un Servicio más exigente, y las/os ETD pueden dar un ángulo de visión interesante al respecto.

Ante este panorama, podemos notar que el estado incipiente del conocimiento que se tiene sobre las/os Educadoras/es de Trato Directo dificulta la comprensión sobre el fenómeno del trabajo en las residencias de Cuidados Alternativos. Este conocimiento plantea algunas certezas, pero por sobre todo preguntas con respecto a las condiciones laborales, las prácticas y los juicios de valor que lleva a cabo este grupo. Esto se vuelve aún más crítico si nos situamos sobre las/os Educadoras que trabajan en residencias administradas por Organismos Colaboradores, donde la externalización de los servicios, los bajos salarios y la falsa sensación de estabilidad laboral sitúan al rol como *el margen* de los trabajos de cuidados. En ocasiones es un trabajo realizado en soledad, sin la cooperación de otros roles y considerado poco relevante en función de sus condiciones, pero que emerge como imprescindible para la cotidianeidad residencial. Para nadie es desconocido que condiciones como las descritas generan más prácticas que vulneran derechos, tanto para las/os trabajadoras/es como para las niñas, niños y adolescentes.

De esta manera, **¿qué es la crisis de la protección a la niñez en las residencias si no una crisis de las condiciones, conocimientos y prácticas llevadas a cabo para restituir los derechos vulnerados de niños, niñas y adolescentes?** De las/os Educadoras/es de Trato Directo se espera la comprensión de un/a adulto/a significativo, la vocación de un profesor/a, el apoyo de un/a amigo/a o la escucha de un/a psicólogo/a, pero ¿están las condiciones para que eso ocurra?, ¿qué tanto puede doblegar al sistema un rol que se sitúa desde la invisibilización y la subordinación? En este punto colisionan los objetivos de la política pública, el trabajo de las/os ETD se vuelve una cuestión llena de tensiones y paradojas, una incertidumbre permanente entre lo que se espera que hagan (el trabajo prescrito) y lo que pueden hacer (todas aquellas variables no contempladas por el trabajo prescrito). En base a esto, es clara la posición de argumentar a favor de las Educadoras de Trato Directo: la responsabilidad no pasa única y exclusivamente por su actuar. Este grupo, como estipulan las investigaciones previas y el material empírico producido, está inserto dentro de un modelo institucional que genera

condiciones para que las personas desarrollen su trabajo a medias, en otras palabras, *hacen lo que pueden* traduciendo una política pública que no es coherente con las instituciones que operacionalizan estas disposiciones.

Tomando en consideración la argumentación de este apartado, se vuelve necesario aportar con nuevos ángulos, categorías y contextos que permitan una mejor comprensión de este punto crítico. Un problema pertinente de mirar desde la antropología social, particularmente desde la teoría cultural y aproximaciones derivadas de la investigación evaluativa cualitativa.

A propósito de esta problematización, que es un fiel reflejo de la pregunta que guio esta investigación en su proyecto original, se buscó responder cuatro objetivos específicos: caracterizar las condiciones laborales e institucionales en las que se desempeñaban las Educadoras de Trato Directo dentro de los OCAS; describir sus expectativas y valoraciones con respecto al trabajo que realizaban; describir las prácticas que utilizaban dentro de las residencias; y, por último, identificar tensiones entre el trabajo que se les decía que hicieran y lo que podían realizar.

Para responder estos objetivos se utilizó una estrategia cualitativa. El alcance de la investigación fue de carácter exploratorio y descriptivo (Sampieri et al., 2014). La técnica utilizada fue la entrevista biográfica-narrativa (Landín y Sánchez, 2019). Esta permitió indagar en las trayectorias de las Educadoras a partir de sus experiencias dentro y fuera de las residencias, tomando en consideración el proceso anterior a la inserción laboral. Uno de los productos de la utilización de esta técnica fue la elaboración de un Relato de Vida Colectivo, un relato cruzado que integró distintas voces -pero con rasgos y vivencias similares- a una misma historia institucional (Valles, 1999; Sampieri et al., 2014).

Si bien el diseño original planteó la participación de doce ETD a partir de un muestreo estructural y/o por cuotas¹⁸ (Mejía, 2000; Mendieta, 2015), producto de

¹⁸ Este diseño contempló como criterios de inclusión los años de experiencia (más de cinco y menos de cinco) y el tipo de Organismo Colaborador en el que trabajaban (grande o pequeño, en función de si contaban con más de una residencia o solo con una residencia).

dificultades de inserción al campo, particularmente las consecuencias de la pandemia y el rechazo a participar por las posibles represalias a nivel laboral, se logró contar con ocho Educadoras, todas ellas mujeres, la gran mayoría de regiones¹⁹. Acotar que la participación de las ETD fue anonimizada y sus nombres originales fueron cambiados por otros al momento de utilizarse en el análisis.

De esta forma, siguiendo a Flick (2004), el muestreo terminó realizándose de manera gradual, por conveniencia y dependiendo de la contingencia. El número de este se determinó en base al criterio de saturación (Sampieri et al., 2014). Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de mayo y agosto de 2022, estas se hicieron tanto de manera presencial como virtual, dependiendo de la comodidad y disponibilidad de cada ETD. Todas éstas estuvieron mediadas por un consentimiento informado y una pauta temática que guio la conversación²⁰. Cabe destacar que, de acuerdo a las opiniones de las participantes, las entrevistas sirvieron como espacios de desahogo y de reflexión sobre las experiencias vividas.

El material producido también derivó en la redacción de dos capítulos de análisis, ambos fueron elaborados a partir de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), su elección se basó en el uso que se le da a esta para ahondar en contextos poco explorados (Páramo, 2015) y en la voluntad de aportar al desarrollo teórico del problema a través de un proceso sistemático, iterativo e inductivo de obtención y análisis de los datos en la investigación (Glaser & Strauss, 1967). En relación a este proceso, como mencionan Schettini & Cortazzo (2015), se realizó un microanálisis con los datos producidos, es decir, se desarrolló una codificación abierta y axial con tal de encontrar el significado de los datos, así como también establecer jerarquías entre ellos.

¹⁹ El detalle de la muestra y sus características puede ser consultado en el Anexo N°1.

²⁰ La entrevista tuvo como foco tres momentos: un momento antes del trabajo en residencias, un momento dentro de las residencias y un momento posterior al trabajo en residencias. De aquí derivaron los hitos y trayectorias de las ETD.

Así, el primer capítulo, *Programas Institucionales y Educadoras de Trato Directo*, problematiza y analiza la política pública con la cual funcionan las residencias administradas por Organismos Colaboradores. En él, a través de elementos de la Antropología Pública y la Investigación Evaluativa Cualitativa, se tensionan tres estándares mínimos de acreditación a partir de los relatos de las Educadoras de Trato Directo, identificando que, además de no cumplirse estos estándares, tampoco resultan suficientes para abordar el trabajo en residencias.

El segundo capítulo, *Antropología, autoría, narraciones y Relatos de Vida Colectivo*, opera a modo de contrapunto de los *Programas Institucionales* analizados en el capítulo anterior mediante la exposición de un Relato de Vida Colectivo de autoría múltiple. En este apartado también se sientan las bases teóricas, éticas y epistemológicas que orientaron la decisión de optar por este encuadre metodológico.

Por último, el tercer capítulo, *Las Educadoras y sus desbordes culturales*, vuelve sobre la agencia de las Educadoras de Trato Directo, mediante la utilización de elementos de la teoría cultural, para señalar que el núcleo de esta experiencia laboral es el cuidado afectivo, el cual se basa en el entendimiento del vínculo como el resultado de diversas prácticas y conocimientos residenciales. Estas prácticas y disposiciones divergen al mandato institucional, generando repertorios de justificación que tienden, en líneas generales, al compromiso, la retribución y la restitución de derechos.

La relevancia de la investigación no tiene que ver solamente con dotar de insumos a la discusión pública sobre lo que debería ser el Cuidado Alternativo residencial, su importancia radica en el potencial que tienen las Educadoras para restituir derechos, de ahí que sus opiniones resulten relevantes en la temática. Si de esta problemática política, institucional y cultural el/la lector/a logra captar la complejidad del trabajo que realizan las Educadoras de Trato Directo y las razones detrás de postularlas como prioritarias en la política pública, no habrán sido en vano tres años de investigación.

Capítulo 1. Programas Institucionales y Educadoras de Trato Directo

Como se planteó en la introducción de este escrito, el funcionamiento del Servicio de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, con sus respectivos actores, está normado y/o regulado por diversas leyes, orientaciones técnicas, protocolos, políticas nacionales, acuerdos, etc.

Una forma de conceptualizar estas políticas y orientaciones es situarlas como *Programas Institucionales* (Dubet, 2006; 2007), los cuales prescriben y/o idealizan, particularmente, las condiciones y labores que deben realizar las personas que tienen como foco el trabajo sobre las/os otras/os. La expectativa que sitúan estos programas son que, en su operar, se formatee al individuo y se le predisponga a socializar de la forma que le enseña la institución (Dubet, 2007). Si aplicamos esta última idea a Mejor Niñez, el objetivo institucional a cumplir en las residencias es la restitución de los derechos vulnerados. Estos encuadres institucionales *prescritos* son relevantes ya que, como veremos a continuación, sientan expectativas, así como también condiciones, procesos y sujetos ideales en la intervención de la niñez y adolescencia bajo cuidado del Estado.

Entrando en detalle, existen tanto *Programas Institucionales* generales como particulares que abordan aspectos laborales y contextuales del Cuidado Alternativo Residencial. En un nivel general, por un lado, la *Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025* (Consejo Nacional de la Infancia, 2016), señala dos puntos que deberán cumplir las instituciones que implementen las políticas de niñez y adolescencia: la especialización de sus trabajadoras/es²¹; y la generación de condiciones laborales “armónicas” para un buen desarrollo de sus funciones; por otro lado, el *Acuerdo Nacional por la Infancia* (Mesa de Trabajo Acuerdo Nacional Por la Infancia, 2018) indica la necesidad garantizar derechos laborales mínimos para estos/as.

²¹ “Considerando procesos de formación que contribuyan a convenir y fortalecer las capacidades existentes” (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p. 100)

En un nivel más específico, algunos de los *Programas Institucionales* claves para las/os trabajadoras/es de las residencias emergen en torno a las Orientaciones Técnicas, bases de postulaciones laborales y decretos.

Sobre las Orientaciones Técnicas del Cuidado Alternativo de tipo residencial (Mejor Niñez, 2022), estas contemplan una serie de directrices para garantizar el *buen* funcionamiento de una residencia para niñas, niños y adolescentes. Entre ellos destacan la transparencia, la eficiencia, la probidad, la idónea administración de los recursos públicos, la formación continua de los recursos humanos, el cuidado del personal, la calidad del servicio, entre otros. Es importante puntualizar que estas Orientaciones Técnicas suponen “la relevancia de la Gestión de personas, enfoque que tiene que ver con el desarrollo, con la importancia de cada persona para la organización, sus valores, comportamientos y su alineación con la misión de la organización” (Mejor Niñez, 2022, p. 44).

En cuanto a las Bases de Postulación (SENAME, 2016; Mejor Niñez, 2023), estas dan cuenta de las características y competencias que deberá tener el/la ETD que trabaje en las residencias. SENAME (2016) estipulaba que el/la ETD debía ser competente *transversalmente* en torno a: su orientación al *cliente*; su compromiso con la organización; su adaptación al cambio; el vínculo que pudiesen construir con NNA, la planificación de la intervención, etc. Por su parte Mejor Niñez (2023), giró las competencias en dirección al: servicio hacia las *personas*; la orientación a la *excelencia y mejora continua*; la adaptación y flexibilidad ante los cambios; el trabajo en equipo; las relaciones protectoras y de confianza para con niños, niñas y adolescentes; la comprensión, empatía, estabilidad emocional, autocontrol y *optimismo*. Si bien los Organismos Colaboradores generan sus propias ofertas laborales, en portales como Computrabajo (Protectora de la Infancia, 2023) o Indeed (Corporación Crecer Mejor, 2023), se repiten las orientaciones hacia el trabajo en equipo, la creación de vínculos positivos con niñas, niños y adolescentes o la adaptación y flexibilidad ante situaciones de emergencia o crisis. Cabe destacar que

también se suman requisitos llamativos como la *tolerancia a la frustración* (Protectora de la Infancia, 2023).

Por su parte, otros *Programas Institucionales*, como el Decreto N°13 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2022) o el Decreto N°5 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021), fijan los *estándares de calidad* que deberán cumplir las residencias administradas por los Organismos Colaboradores Acreditados del Servicio Mejor Niñez.

Este último punto cobra especial relevancia si tomamos en consideración que son los contextos residenciales particulares los que permiten que se desarrollen ciertas *condiciones de posibilidad* dentro de las residencias. Por lo mismo es menester preguntarse ¿cuáles son esos estándares de calidad de los que se habla en Mejor Niñez?

Según el Decreto N°5 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021) los estándares de calidad son “condiciones mínimas con las que se debe contar al momento de presentar una solicitud de acreditación como colaboradores del Servicio, los cuales deben cumplirse de forma permanente, bajo criterios de mejora continua” (p. 4). Estos criterios de *acreditación* se desglosan en siete puntos: la capacidad administrativa suficiente y gestión adecuada de recursos financieros²²; equipo interdisciplinario²³; proceso estandarizado de reclutamiento de personal²⁴; condiciones de bienestar ocupacional²⁵; instrumentos propios de

²² “Acreditar que se cuenta con soporte administrativo suficiente que permita evidenciar una eficaz gestión de los recursos humanos, financieros y materiales (...) dicha persona jurídica deberá tener mecanismos de control financiero tales como balances tributarios, libros de contabilidad (...) entre otros” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p. 5).

²³ “Deberá contar con un equipo de trabajo técnico idóneo, lo que implicará que se trate de un equipo de carácter mixto en cuanto a su experiencia temática y laboral” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p. 6).

²⁴ “Deberá contar con procesos de reclutamiento y selección de personal diseñados en forma previa a la solicitud en base a procedimientos objetivos, institucionalizados, transparentes y de público conocimiento, que contemplen mecanismos que permitan la selección de personas idóneas, competentes y con conocimientos técnicos” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p. 6).

²⁵ “Deberá (...) [promover] la seguridad y el bienestar ocupacional de los integrantes del equipo ejecutor. Todas las acciones coordinadas y permanentes al interior de la organización destinadas a

supervisión y asesoría²⁶; probidad²⁷; y transparencia²⁸. Además, el mismo decreto establece dimensiones para la ejecución de programas de protección donde resalta el generar procesos que tengan continuidad en el tiempo, la facilitación de instancias de formación del equipo ejecutor, entre otros.

En líneas generales, todos estos *Programas Institucionales*²⁹ aseveran que la restitución de derechos vulnerados de niñas, niños y adolescentes en residencias de Organismos Colaboradores Acreditados debe realizarse en función de ciertas características -tanto específicas como generales- atribuibles a todas las instituciones colaboradoras. Este trabajo prescrito, poniendo el foco sobre los/as Educadores/as de Trato Directo, supone procesos de selección de personas *ideales*; condiciones materiales y físicas *ideales*; y personal técnico y profesional *ideal* para trabajar en equipo, entre otras cosas. Todo esto en función a la norma *estándar y mínima* estipulada en estos mismos *Programa Institucionales*.

No obstante, la institución que se prescribe y la que se ejecuta no son necesariamente un calco. En ese sentido, en pleno cambio desde el SENAME a Mejor Niñez, no es un hecho que los Organismos Colaboradores Acreditados estén cumpliendo al pie de la letra estas nuevas normativas y estándares, menos cuando

realizar prácticas de auto y mutuo cuidado para los equipos profesionales, técnicos, administrativos y de apoyo” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p. 6).

²⁶ “Deberá contar con al menos un instrumento propio de supervisión y asesoría que facilite la identificación de debilidades o falencias en su gestión, el cual deberá contar con una certificación externa al colaborador acreditado” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p. 6).

²⁷ “Todos sus integrantes deberán observar una conducta intachable y un desempeño honesto y leal en el ejercicio de sus funciones con preeminencia del interés general por sobre el particular” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p. 6).

²⁸ “Deberá contar con mecanismos que le permitan mantener la información mensualmente actualizada y disponible a la comunidad” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p. 7).

²⁹ Como se comentó unos párrafos más arriba, estos *Programas* son solamente algunos de los que norman y/o regulan la protección a la niñez y adolescencia. En ningún caso definen y agotan al Programa Institucional en la materia. Por una cuestión de extensión, solamente se problematizaron algunos de los más pertinentes en torno a los Organismos Colaboradores. Otros *Programas* que permiten complementar este espectro son la ley N° 20.032, la ley N° 21.302, el Decreto N°19 (Mejor Niñez, 2021) o los propios protocolos y normativas de cada Organismos Colaborador.

existe continuidad en el funcionamiento de Organismos Colaboradores que han vulnerado los derechos de niñas, niños y adolescentes (Pérez, 2021).

Volviendo sobre uno de los cimientos de la problematización, de los/as Educadores/as de Trato Directo se espera la comprensión de un/a adulto/a significativo, la vocación de un/a profesor/a y el apoyo de un/a amigo/a pero ¿están las condiciones para que aquello ocurra? La Investigación Evaluativa y la Antropología de las Políticas Públicas proporcionan algunas respuestas y nomenclaturas para el posterior análisis.

1.1 Antropología, análisis e Investigación Evaluativa

Si bien el análisis que sigue a este apartado no se enmarca dentro de una Investigación Evaluativa de políticas públicas como tal³⁰, en ella sí podemos encontrar una serie de insumos relevantes a tener en consideración para el análisis.

La pertinencia de la incorporación de algunos postulados de la Investigación Evaluativa se basa en su actividad investigadora en ámbitos relacionados a programas y políticas sociales (Escudero, 2016). Según Escudero (2016), esta se cuadra en un contexto de cambio -como podría serlo el paso de SENAME a Mejor Niñez-, mediante un enfoque “que buscar ofrecer soluciones a problemas concretos desde una posición pragmática y contextualista” (p. 3).

En cuanto Evaluación, su foco es “mostrar públicamente los resultados (...) obtenidos en los programas públicos” (Bork & Zúñiga, 2011, p. 24). Pero, si se pone el foco en la Investigación Evaluativa Cualitativa, esta no solo se centra en los resultados de un programa, sino que también busca explicar la forma en que ciertas personas, en determinados contextos, comprenden y justifican su forma de hacer las cosas (Shaw, 2003).

³⁰ Es decir, considerando todas sus etapas y postulados centrales, pensando que se podría hacer una evaluación ex-ante, ex-dure o ex-post (Peroni, 1998).

El funcionamiento de la institucionalidad dirigida hacia niñas, niños y adolescente bajo cuidado y protección del Estado involucra un entramado complejo tanto en su formulación como en su articulación como política pública. En el Cuidado Alternativo Residencial una diversidad de actores e instituciones públicas y privadas convergen para operacionalizar un dictamen judicial específico: sacar a estas/os niñas/os de sus núcleos familiares e insertarlos dentro de otro tipo de cotidianeidad. En base a ello, ante políticas complejas se requiere de evaluaciones que permitan complejizar el análisis y las perspectivas (Subirats, 2005).

En relación a esto último, la antropología, en tanto estudio de la cultura, puede proveer una perspectiva crítica sobre cómo funcionan las políticas (Shore, 2010). Ejemplo de aquello es que “los factores de tipo cultural (...) [pueden incidir y condicionar] las respuestas que las personas y grupos estructuran frente a las regulaciones e intervenciones que despliegan las instituciones del Estado a través de sus políticas y programas” (Santibáñez, 2013, p. 438).

De esta forma, si las políticas públicas constituyen una respuesta a un problema público, derivado de su respectiva construcción política y social en torno a valores y prioridades (Subirats et al., 2008; Olavarría, 2007), la antropología permite, una vez operativas estas leyes o *Programas Institucionales*, situarnos en este engranaje cultural para comprender las consecuencias imprevistas e inesperadas que tienen el funcionamiento de estas nuevas políticas públicas (Shore, 2010).

Es así como los/as antropólogos/as pueden, mediante algunos de los postulados de Investigación Evaluativa Cualitativa y la Antropología de las Políticas Públicas, comprender cómo son recibidas y experimentadas las políticas públicas por parte de las personas a las que están dirigidas estas, y, en líneas más generales, poder dilucidar si estas funcionan o no (Shore, 2010).

Por consiguiente, las tensiones, contradicciones y debilidades de la política pública dirigida hacia la niñez y adolescencia, expresada en el trabajo que realizan las/os Educadoras/es de Trato Directo en las residencias administradas por Organismos

Colaboradores, puede ser comprendida a través de estos elementos de la investigación evaluativa (Santibáñez, 2013; Santibáñez, 2016; Shaw, 2003; Escudero, 2016). Esto supone no solamente un ejercicio identificatorio de estas problemáticas, sino que también, mediante el conocimiento generado, la posibilidad de contribuir a la toma de decisiones sobre la continuidad y/o transformación de estas políticas (Escudero, 2016). En palabras de Fisher (2018), se debe reactivar la memoria histórica mediante la experiencia de los sujetos, para convertir los padecimientos individuales de la política pública en un futuro colectivo que le de viabilidad, en este caso, a la restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes.

En síntesis, la variante cualitativa de la Investigación Evaluativa y elementos de la Antropología de las Políticas Públicas, permiten centrarse, mediante el ejercicio antropológico de comprender a un/a otro/a, en el funcionamiento (o no) de la política pública, a través de un enfoque contextual, centrada en el sujeto y cómo este operacionaliza la política pública.

1.2 El sujeto y sus marcos institucionales, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad?

A través de los apartados anteriores se observa que el trabajo que realizan los/as Educadores/as de Trato Directo en residencias administradas por Organismos Colaboradores está directamente relacionado con lo que dictaminan los *Programas Institucionales*, los que prescriben su proceso de inserción laboral, sus condiciones laborales e, inclusive, las actitudes que deben tener dentro de las residencias.

En este encuadre, el marco más explícito sobre las características, condiciones y/o estándares de calidad *mínimos* lo proporciona el Decreto N°5 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021) y sus siete puntos basales. Si bien estos puntos se referían a apartados tan variados como la administración y gestión, los instrumentos de supervisión y asesoría, probidad, etc. el análisis se centrará en tres puntos específicos que atañen a las condiciones

institucionales en las cuales se desenvuelven las ETD: la composición del equipo e interdisciplinariedad, el proceso estandarizado de reclutamiento de personal y las condiciones de bienestar ocupacional. Su elección se justifica en que son un ángulo privilegiado para mirar la política pública, particularmente, en relación a las/os trabajos de cuidados.

Algunas de las preguntas que guiaron este capítulo son: ¿las residencias administradas por Organismos Colaboradores *Acreditados* cumplen con estos *nuevos* criterios mínimos para considerarse *acreditados*?, ¿esto supone un cambio en la forma en cómo opera el nuevo Servicio de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia o involucra la continuidad de la lógica de oferta y demanda centrada en la atención masiva y no en el bienestar (Cubillos, 2021)?, ¿esto afecta al trabajo de las ETD? ¿cómo interpretan estas condiciones?

En función de estos *Programas Institucionales* es que las trayectorias y experiencias de las Educadoras de Trato Directo se tornan fundamentales, ya que permiten identificar las contradicciones operativas de unos “mínimos” imposibles de llevar a cabo en las condiciones actuales en las que se desarrolla el sistema.

1.2.1 ¿Trabajo en equipo o equipos trabajando?

El supuesto base detrás de la directriz de “contar con un equipo de trabajo técnico idóneo, lo que implicará que se trate de un equipo de carácter mixto en cuanto a su experiencia temática y laboral” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021, p.6) es que un buen desempeño laboral se basa en el trabajo en equipo que deben desarrollar los diferentes estamentos operativos que existen dentro de las residencias³¹. De acuerdo a las Orientaciones Técnicas (Mejor Niñez, 2022), lo *ideal* sería que Educadoras/es de Trato Directo, cargos de

³¹ Esto también se condice con las competencias transversales que estipulan las Bases de Postulación de Mejor Niñez (2023), donde uno de sus pilares es que la/el ETD sea proclive a trabajar en equipo.

dirección, auxiliares, duplas psicosociales, profesionales de la educación y manipuladores de alimentos trabajasen de manera mancomunada para lograr la restitución de derechos dentro de las residencias.

En el apartado introductorio, la literatura dio cuenta de la marcada jerarquía funcional en las residencias del Servicio Nacional de Menores (Barría, 2014; Urrea, 2018), así como también condiciones de precarización, presiones y limitaciones estructurales del cargo (Barría, 2014; Poblete, 2015; Poblete, 2017; Bilbao, et al., 2018; Schöngut, 2017), las cuales no son una novedad sino una constante que se arrastra desde el siglo pasado (Velásquez, 2022). Si las investigaciones que preceden a esta sitúan sus propias dudas con respecto al *trabajo en equipo* o las condiciones estructurales para lograrlo, lo siguiente es ahondar sobre ciertas relaciones claves dentro de las residencias, particularmente la relación entre Educadoras de Trato Directo; entre Educadoras y duplas psicosociales; y entre Educadoras y cargos directivos.

1.2.1.1 Dicotomías en las relaciones entre Educadoras de Trato Directo

Como primer insumo que analizar, mediante los relatos de las Educadoras emergió la relación que estas generaban con sus similares. A modo de corolario, buena parte de las Educadoras aseguró que, en líneas generales, se llevaba bien con sus compañeras:

Con las compañeras del mismo turno nosotras nos llevamos casi todas, prácticamente todas bien, conversamos entre nosotras, yo no tengo ningún problema. (Almendra, Región de Los Lagos)

Tengo buena relación con mis compañeras, en los dos años que llevo no he tenido un roce con nadie todavía. (Magdalena, Región del Biobío)

A pesar de este primer acercamiento, se comenzaron a señalar dicotomías que entorpecían el trabajo en equipo en este estamento. Lo primero a destacar fue la falta de espacios institucionales, así como limitaciones derivadas de algunas instrucciones de sus superiores:

Una vez nos dijeron que teníamos que tratar de evitar el conventilleo entre nosotras como educadoras, no hablar las problemáticas de la casa con la otra colega. (Almendra, Región de Los Lagos)

No están los espacios [para socializar con otra ETD], como más que lo que una habla entre una, con la que se lleva bien. (Sofía, Región de Valparaíso)

También se pudo identificar tres tipos de conflictos residenciales: problemas de convivencia entre Educadoras del mismo turno; problemas con las Educadoras de otros turnos; y las implicancias propias de *no* tener compañeras ETD, es decir, el ejercicio del rol en soledad.

En relación a los problemas con las Educadoras del mismo turno, algunas ETD mencionaron la existencia de ciertos roces puntuales con sus pares. Estos roces fueron provocados por celos o por una denuncia realizada a propósito de una vulneración de derechos³²:

Como que les gustaba armar peleas, pasaba mucho eso (...) como que también algunas se enojaban si uno regaloneaba mucho a las niñas. (Sofía, Región de Valparaíso)

Fui muy criticada por mis compañeras, era la sapa, siempre supe que no se podía tirar un niño al agua y en ese hogar era una práctica común (...) yo no lo encontraba correcto. (Paz, Región de Valparaíso)

Además, algunas aludieron que la diferencia entre ser *Educadora De Trato Directo Encargada y/o Principal* y ser *Educadora de Trato Directo de Apoyo*³³ generaba discusiones en torno a la jerarquía y atribuciones que tenía cada una:

Habían tías [que decían] no sé po', yo soy la educadora principal y aquí soy la que mando. (Almendra, Región de Los Lagos)

Por otro lado, si bien no había conflictos directos entre Educadoras de turnos distintos, estas sí establecían distancias y tensiones basadas en cosas que *pensaban y/o dijeron* personas de otros turnos:

La relación laboral adentro no es que sea maravillosa, no, no es así. Porque siempre van a decir no sé po' del otro turno, no es que no hicieron esto e hicieron esto otro. (Daniela, Región de La Araucanía)

³² De acuerdo a la Paz, tal y como se puede apreciar en la cita, esta situación fue denunciada. Las ETD responsables fueron desvinculadas de sus cargos.

³³ De acuerdo a las entrevistadas, los cargo de Educadora de Trato Directo principal y/o encargada y de apoyo eran, en esencia, lo mismo, ya que ambos cumplían las mismas funciones. La gran diferencia es que la encargada principal se quedaba a dormir en la casa -en algunos casos estaba siete días de corrido en la residencia-, mientras que la de apoyo tenía una jornada laboral de doce horas.

Sí, te tengo que decir que si hay, una tontera, como que hay una rivalidad entre turno y turno (...) esa rivalidad tonta que dicen 'yo soy mejor tía', cachai. (Marta, Región de Los Lagos)

Con respecto a la *no* relación entre Educadoras, algunas ETD mencionaban la completa soledad del ejercicio del cargo, es decir, no tenían compañeras/os en sus turnos:

La primera vez que me quedé a dormir y me hice cargo de la casa, que era una semana, me dejaron sola, ni de chiste tuve una tía de apoyo. Sola, al tiro al cañón. (Marta, Región de Los Lagos)

Estuve dos noches no más con esta otra ETD, después ya estaba sola. (Sofía, Región de Valparaíso)

Se me descompensaban los niños y yo no sabía cómo reaccionar po', estaba sola... (Almendra, Región de Los Lagos)

La cita de Almendra muestra lo grave que puede ser el ejercicio del rol en soledad, esto en función de la falta de apoyo, sus propias competencias y el bienestar general de todas las personas que componen la residencia.

De esta forma el trabajo en equipo, de manera similar a como lo dataron Sanfuentes et al. (2017), se manifiesta como una ausencia, mientras que en los demás casos se muestra variable, poco concreto y dependiente tanto de las condiciones institucionales como de las relaciones laborales que puedan llegar a construir cada Educadora con sus compañeras/os. Si bien hay matices positivos y negativos en las relaciones que pueden generar entre pares, la falta de espacios institucionales y de personal de trato directo es una limitante de la compenetración que puede haber entre ETD.

1.2.1.2 La tensión y/o rivalidad constante entre Educadoras y duplas psicosociales

Parte fundamental del trabajo en equipo lo compone el *trabajo*, valga la redundancia, que pueden desempeñar de manera conjunta distintos roles operativos dentro de un entramado institucional. En ese sentido, si las Educadoras de Trato Directo son la cara visible del vínculo afectivo-cotidiano que puede restituir

derechos vulnerados, las duplas psicosociales³⁴ (también denominados *equipos técnicos*) son la intervención profesional y/o clínica de esa restitución de derechos de NNA. Por ende, es incomprensible la restitución de derechos en el Cuidado Alternativo Residencial sin alguno de los dos componentes. Ambos se necesitan mutuamente, ya que estos roles carecen de sentido el uno sin el otro.

Ahora, en contraste al sentido teórico de la relación entre ETD y duplas psicosociales, la práctica nos muestra que la relación es tensa y complicada. Magdalena expresa su relación con los equipos técnicos de la siguiente manera:

Con el equipo técnico mi relación es mala, ahí es mala po', las cosas por su nombre.
(Magdalena, Región del Biobío)

Ella resume esta relación como un tipo de maltrato con un apellido específico, invisibilizar lo que hacen las Educadoras dentro de las residencias:

Con los equipos técnicos es otro tipo de maltrato, es invisibilizarnos, es lo que te tocó. Eso es lo que hay, no estábamos demasiado ocupados para ellos. (Magdalena, Región del Biobío).

En este espectro es clara la minimización que se hace del trabajo afectivo por parte de las duplas. Si bien los *Programas Institucionales* revisados no daban cuenta de un lineamiento o definición técnica al respecto, esta práctica puede ser parte de la división del trabajo que se da al interior de las residencias de cada Organismo Colaborador, cuestión que no se comunica hasta que se expresa en la jerarquía operativa de las residencias, lo que da cuenta de la predilección técnica por el trabajo profesional por sobre el trabajo afectivo.

Esta relación negativa se expresó, concretamente, en torno a dos categorías: la falta de involucramiento de parte del equipo técnico en la intervención cotidiana de niñas, niños y adolescentes; y el establecimiento de jerarquías al interior de las residencias.

Sobre la falta de involucramiento por parte de la dupla psicosocial, algunas Educadoras hacían la distinción entre “las/os de arriba” y “las/os de abajo”, donde

³⁴ Psicólogos/as y Trabajadores/as sociales.

el personal que estaba en el segundo piso era el equipo técnico y el personal que estaba en el primer piso eran las Educadoras de Trato Directo. Arriba estaba la “cúpula”, las/os “semidioses”, abajo los mortales:

Eran dos casas: abajo y arriba. Como una cúpula, la oficina donde estaban los psicólogos, el equipo técnico, estaban ahí, no salían de ese lado, cuando un niño estaba descompensado no bajaban. (Paz, Región de Valparaíso)

Que los equipos técnicos hagan la pega, pero no como ‘semidios’, ‘el equipo estamos aquí, el resto de ustedes están abajo’, hagan la pega, valoren a los chiquillos. (Magdalena, Región del Biobío)

En líneas generales, esta falta de iniciativa en la intervención se expresaba en el *no estar ahí y no prestar ayuda* en situaciones de crisis, es decir, en la intervención cotidiana:

Yo llamaba a la oficina y de la oficina no llegaban, se demoraban mucho, era como que ‘ay es que tía estoy ocupado haciendo otra cosa’, yo no era de llamar a la oficina tampoco, y un día yo me enojé y se los dije, ‘yo no estoy llamando a la oficina por tonteras, yo llamo a la oficina porque a mí el tema se me fue de las manos’. (Almendra, Región de Los Lagos)

En esa semana hubieron como tres [ETD] que se fueron al hospital, golpeadas, la gente que trabaja, los psicólogos, los asistentes sociales, no se hacen cargo de eso. (Paz, Región de Valparaíso)

Las duplas no se involucran mucho en el tema [la intervención cotidiana] (...) van leyendo lo que pasa día a día, pero es distinto a estar sentada detrás de un escritorio a estar con los chicos en la casa. (Daniela, Región de La Araucanía)

Aun cuando Javiera aseguró que habiendo discutido la *no presencia* de la dupla psicosocial en la cotidianeidad la relación con ellos cambió:

En un comienzo teníamos el problema de que no sé, había algún desajuste con algún niño y chuta estaban las ETD no más para contener (...) [ahora] se presentan porque reclamamos que se presentaran. (Javiera, Región Metropolitana)

Queda la sensación de falta de vocación y motivación para realizar las labores que demanda una jornada laboral por parte de las/os psicólogas/os y trabajadoras/es sociales de las residencias. En palabras de Dubet (2006), los trabajos que tienen su foco en las/os otras/os ya no responden a una vocación de parte de sus ejecutores:

En ninguna [residencia] he visto al equipo técnico ponerse la camiseta y es una gran pena, porque yo me imagino que cuando tu estudias algo es una cuestión de vocación y sabes lo que estás estudiando, sabes para donde vas. (Paz, Región de Valparaíso)

Pasando al tema de la jerarquía, temática que ya se podía rastrear en otras investigaciones (Barría, 2014; Urrea, 2018), las Educadoras se sentían como un estamento sin voz ni voto producto de su posición en la estructura operativa de las residencias:

Una igual y las demás ETD igual les pasa, que se sentían que eran el eslabón más bajo de toda la cadena del SENAME. (Sofía, Región de Valparaíso)

En particular, esta subordinación, en este caso al equipo técnico, se manifestaba en la desacreditación de la opinión de las Educadoras de Trato Directo:

Si yo le digo a un niño 'no, no puedes comer ese cóyac, por esto', pero viene la dupla y le dice 'mi amorcito cómaselo no más', nos desautorizan delante de los niños. (Almendra, Región de Los Lagos)

La ETD es la que les da permiso a los chicos en la casa (...) [pero] les damos autorización y después dicen '¿y por qué le dio autorización, por qué no preguntó?'. (Daniela, Región de La Araucanía)

Esto llevó a las Educadoras a concluir que la jerarquía era tan marcada que restringía completamente sus posibilidades dentro de las residencias:

Como que había una jerarquía muy marcada (...) una como que no tenía opinión, la opinión de nosotras no valía en la toma de decisiones. (Sofía, Región de Valparaíso)

Como somos el último eslabón de esta cadena, nosotras no tenemos mucha voz en esta cosa po'. (Paz, Región de Valparaíso).

En ese sentido, es clara la intención y motivaciones que tienen las ETD para subvertir este encuadre: ellas requieren de mayor autonomía para dotar de coherencia a la intervención afectiva-cotidiana. Tampoco se debe desconocer que quieren hacerse parte de la intervención clínica-profesional, aportando desde su intervención con elementos claves para el trabajo que realicen las duplas.

A partir de lo expuesto, la relación entre Educadores y los equipos técnicos se instituye como un punto crítico en la restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes. En general, la relación muestra señales de ausencia, conflicto, disputa y, por supuesto, falta de compenetración a nivel residencial (Sanfuentes et al., 2017). La falta de un estamento en la intervención diaria genera una sobrecarga laboral que, en combinación con la nula injerencia de las Educadoras en la toma de decisiones, provoca la desmotivación de estas ante el trabajo diario realizado.

1.2.1.3 Una relación emergente: el caso de las Educadoras y las direcciones de las residencias

Por último, un aspecto emergente en los relatos de las Educadoras fue su relación con el/la director/a de sus residencias, sus jefaturas directas. Educadoras como Helena resaltaban el interés y preocupación que tenía el director de la residencia por ellas:

Don [nombre] siempre me dijo 'a mí lo que me interesa es que ustedes estén bien, porque si tú vienes bien a trabajar puedes entregarles cosas positivas a estos niños. (Helena, Región Metropolitana)

No obstante la preocupación de parte de este director, ejemplos como el de Helena quedaron en el voluntarismo ante una seguidilla de situaciones donde se dilucida una falta de asertividad para responder a ciertas solicitudes de las Educadoras:

Una vez cuando hice el reclamo sobre el sueldo, que es por lo que más uno reclama, nos dijeron 'tías, si no están a gusto el portón es bien grande, se pueden ir, aquí nadie las tiene a la fuerza', entonces no es la respuesta que una espera. (Almendra, Región de Los Lagos)

Cuando me puse a reclamar las horas de noche, de descanso, me dijeron 'pero para qué, si en la noche es tan relajado, en la noche no hacen nada. (Magdalena, Región del Biobío)

O la negligencia a la hora de mostrar apoyo y asumir responsabilidades ante ciertos hechos de extrema gravedad:

[después del robo y violación que sufrió la ETD dentro de la residencia donde trabajaba³⁵] Pregúntame a mí si mi jefe, que en ese momento estaba, que tenía el artículo N°22³⁶, apareció en algún momento en la [nombre de la residencia], lo llamaron toda la noche y él no apareció (...) este caballero llegó a las 8:30 de la mañana y me dijo 'ah, yo había ido al cine y había dejado el teléfono en silencio. (Paz, Región de Valparaíso)

Por último, Javiera muestra las contradicciones entre el *decir* y *hacer* de los *Programas Institucionales* de un Organismo Colaborador en particular. Ella relata que en pandemia una de las fundadoras del hogar se encargó de la cocina:

Casi terminando la cuarentena, un día estábamos viendo tele y uno de los niños quería ver otra película y resulta que este niño lo empezó a pedir de mala forma (...) empezó a pelear,

³⁵ Al momento de realizar esta entrevista, la Educadora había renunciado a la institución. Actualmente se encuentra en juicio producto de los hechos descritos.

³⁶ El artículo N°22 del Código del Trabajo explicita que ciertos trabajadores pueden quedar excluidos de la limitación de las 45 horas de trabajo semanales, como es el caso de las/os directores/as de las residencias de Cuidados Alternativos.

se enojó dijo garabatos y la señora justo estaba sentada al lado de él y va y le pone una cachetada³⁷. (Javiera, Región Metropolitana)

La lectura que hizo Javiera de la situación, además de la indignación producto del hecho en sí mismo, fue que la institución, particularmente las directoras de la residencia, no era coherente con los parámetros que ellos mismos establecían para su funcionamiento:

Se me cayó todo lo que me habían enseñado, lo que me habían dicho, cómo iba a funcionar, se me vino todo abajo, cachai y más de ellas que son quienes impartieron... surgió de ellas el trabajar así³⁸, entonces yo dije 'puta, pregonan y no practican'. (Javiera, Región Metropolitana)

Resumiendo este subapartado, podemos identificar que las interacciones entre algunos estamentos operativos de las residencias no se están dando o se dan en función de conflictos y tensiones. En líneas generales se identifican distintos actores dentro de la residencia, tanto a nivel operativo como administrativo, sin embargo, el trabajo en equipo es escaso. En ese sentido, existe una continuidad en la ausencia que identificaban Sanfuentes et al. (2017) con respecto al tema. En el caso contrario, cuando el trabajo en equipo sí se da, esto ocurre más bien por la voluntad de ciertos sujetos específicos que por una política, lineamiento técnico o mandato institucional. De esta forma, resulta insuficiente que las bases de Postulación (SENAME, 2016; Mejor Niñez, 2023; Protectora de la Infancia, 2023; Corporación Crecer Mejor, 2023) se orienten hacia el trabajo en equipo o que los estándares mínimos postulen la necesidad de contar con equipos diversos e idóneos (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021) cuando el trabajo en equipo no es una prioridad institucional y tampoco se expresa en la práctica.

³⁷ Este hecho fue denunciado. La persona en cuestión fue sumariada y tuvo prohibición de entrar a la residencia. Según comentó Javiera, ella reconoció su error y se disculpó con el niño que agredió.

³⁸ Con respecto al "trabajar así", Javiera se refiere a un modelo de trabajo significativo con cada niña/o, basado en una relación más estrecha y de cuidados personalizados.

1.2.2 La volatilidad de los procesos de reclutamiento y selección de personal

En otro nivel de análisis, tomó relevancia la heterogeneidad que tenían los procesos de selección de personal al interior de cada Organismo Colaborador. Si tomamos en consideración que este proceso debería ser diseñado en forma previa, contemplando mecanismos que permitan la selección de personas *idóneas, competentes y con conocimientos técnicos* (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021), los testimonios de las Educadoras de Trato Directo dieron cuenta de que la norma dista mucho de los procesos que llevan a cabo cada Organismo Colaborador.

Un primer punto que considerar es el tema de las entrevistas laborales, donde las Educadoras de Trato Directo relataron que la información que les proporcionaron poco o nada tenía que ver con lo que tuvieron que hacer dentro de la residencia:

[Me dijeron que tenía que] ver niños, ver niños, en ningún momento me dijeron que hay que cocinarles, hay que hacerles aseo, hay que limpiarles el baño, hay que lavarles la ropa, planchar. Me dijeron 'hay que ver niños, observarlos'. (Magdalena, Región del Biobío)

Siempre me acuerdo, me dijeron 'los niños tienen que estar en el patio, tú tienes que vigilarlos, tienes que cuidarlos, tratar de organizarles actividades entretenidas, esa era la pega. (Paz, Región de Valparaíso)

Lo que pasa es que cuando yo estuve en la entrevista con la directora, ella me explicaba que uno tenía que estar pendiente de los temas escolares, de los materiales de los chicos, de las responsabilidades (...) cuando te hacen la entrevista te cuenta la parte bonita del trabajo. (Daniela, Región de La Araucanía)

Te cuentan la parte bonita del trabajo no más po', que los niños son dañados, que hay que tratarlos con cariño, tratar de darles afecto, tratar de entenderlos y comprenderlos. (Almendra, Región de Los Lagos)

Entre líneas, podemos identificar que la palabra *cuidar*, la cual engloba a todas las descripciones brindadas en las entrevistas laborales, es una palabra auto explicativa para las personas a cargo de estos procesos, la cual no requiere mayor explicación y/o detalle. Para las ETD esto era una clara muestra de que las personas encargadas de los procesos de selección no tenían idea del trabajo que tenían que hacer:

Ahora que lo pienso, yo cacho que la directora no sabía muy bien qué tenía que hacer, las que realmente saben son las mismas educadoras. (Sofía, Región de Valparaíso)

Además, frente a esta falta de marcos institucionales claros (instrucciones, protocolos de acción, etc.), las Educadoras terminaban recurriendo al vínculo materno para validarse y para ejemplificar las prácticas de cuidado que llevaban a cabo:

Prácticamente era como una mamá sustituta de ellos, pero sin ser su mamá. (Almendra, Región de Los Lagos)

En el fondo pasamos a ser como las mamás de esos niños. Sí, así, éramos las mamás po', si nosotras estábamos constantemente de día y de noche. (Helena, Región Metropolitana)

Una ETD es casi como... como que a una le pagaran por ser una mamá un poco, porque una hace lo mismo que una mamá. (Sofía, Región de Valparaíso)

Esta sensación de ser *la mamá* de las/os niñas/os de las residencias no tenía solo características positivas³⁹, sino que también convivía con percepciones negativas del devenir de ser Educadora de Trato Directo:

Con todo el respeto que siento por las nanas, las asesoras del hogar (...) chuta, [esto] es peor. (Magdalena, Región del Biobío)

Tomando en consideración los abordajes sobre *los trabajos de cuidados*, no solamente estamos ante un trabajo que no posee reconocimiento social, que tiene remuneraciones bajas, es altamente feminizado y precarizado (Carrasco et al., 2011; Observatorio Para la Confianza, 2021), sino que también estamos ante un trabajo que se sitúa en *el borde del borde*, en el extremo de las condiciones y de las percepciones laborales.

El argumento detrás de esto último se sitúa en las cosas que tienen que vivir las Educadoras de Trato Directo y que no forma parte de los procesos de selección. Magdalena, comparándolo con la labor que realizan las asesoras del hogar comenta que:

Si trabajas de nana, tiene que ser muy muy raro que un niño te trate con groserías, te patee, te tire piedras, no sé po' [como sí pasa en las residencias]. (Magdalena, Región del Biobío)

Si bien Educadoras de Trato Directo como Sofía aseguraron que en la entrevista les comentaron *algo* sobre las cosas que se viven dentro de las residencias, no existe

³⁹ Estas características se detallarán en el tercer capítulo.

comparación justa con el extracto de Magdalena, en el cual se da cuenta de diferentes tipos de violencias:

La directora me preguntó mi experiencia anterior con niños (...) también me preguntaron si yo estaba preparada para ver situaciones fuertes, como refiriéndose a que podía encontrarme con niños muy rebeldes o que no hicieran caso. (Sofía, Región de Valparaíso)

Con respecto a la evaluación que hacían del proceso, las sensaciones van en la dirección contraria a los *estándares de calidad*, reproduciendo procesos negligentes, efímeros y justificados en la falta de personal:

Nadie quiere trabajar en [nombre del Organismo Colaborador], hay una carencia de tías impresionante. (Marta, Región de Los Lagos)

Esta tía estaba con licencia, entonces no sabíamos cuando iba a volver, y como yo necesitaba trabajar, cedí. Ahí no me hicieron entrevista psicológica, yo llegué y entré por las referencias que traía (...) es extraña la facilidad con la que contratan gente sin tener conocimientos. (Paz, Región de Valparaíso)

De repente creo y analizo que pucha, la gente que contratan quizás no es la adecuada para trabajar ahí o quizás puede que sea la adecuada pero a lo mejor no tienen las herramientas cachai. (Javiera, Región Metropolitana)

Ojalá hubiesen más coladores para eso [el proceso de selección], no a la primera que diga que sí (...) es muy diferente trabajar con niños que trabajar con niños de hogares. (Paz, Región de Valparaíso)

Esto último se refuerza al dilucidar la composición profesional y/o técnica de las Educadoras de Trato Directo participantes de esta investigación, donde se puede apreciar una diversidad de formaciones y *experiencias de vida* para realizar este trabajo:

Tengo mi título que dice que soy TENS [Técnico en Enfermería de Nivel Superior] de Geriatría (...) la única experiencia que tengo es haber criado tres hijos y algunos trabajos pero ninguno relacionado con criar niños". Helena, Región Metropolitana.

Administré cabañas de turismo (...), trabajé en faenas mineras un tiempo, en cocina, en un hotel, entonces nada relacionado con niños. (Magdalena, Región del Biobío)

A mí me llamó mucho la atención que las trabajadoras que estaban ahí no tenían título de nada, de hecho, yo postulé a hogares pensando que ya tenían título de profe, por eso empecé a buscar trabajo ahí (...) después cuando llegué ahí me di cuenta que dejaban a cualquier persona. (Sofía, Región de Valparaíso)

Yo estudié psicopedagogía, entonces sí, siempre me interesó [trabajar con niñas y niños] (...) aquí de las que están de tía [Educadora de Trato Directo], no, ninguna [tiene estudios], o sea, tienen cuarto medio, porque se supone que tienen que pedirte cuarto medio. (Marta, Región de Los Lagos)

Yo soy técnico acuícola de profesión, estudié acuicultura (...) así que estuve mucho tiempo trabajando embarcada. (Almendra, Región de Los Lagos)

En base a esto se puede interpretar que, independiente de que se establezcan criterios de selección (títulos técnicos o profesionales, perfiles, habilidades para enfrentar y resolver situaciones complejas, etc.), estos no son excluyentes y quedan a criterio de cada proceso de selección y/u Organismo Colaborador. De manera que se reafirma lo que Barría (2014) y Poblete (2015) encontraron en sus respectivas investigaciones, esto es, una pluralidad de niveles de estudios, sin una profesión específica, sino más bien una amplia gama de formaciones las que no siempre están ligadas a la temática que les compete (intervención, educación, competencias psicoemocionales, derechos de niñas, niños y adolescentes, etc.). La novedad está en que la problemática se repite: casi diez años después de estas investigaciones los relatos siguen mostrando situaciones similares.

Ante esto algunas Educadoras creen necesario que quienes desarrollen esta labor posean estudios que se relacionen con la temática:

Creo que es necesario [tener estudios superiores], porque eso igual entrega herramientas para poder trabajar (...) si los tuviera [estudios superiores] creo que aportaría más a mi trabajo. (Javiera, Región Metropolitana)

Llegué a la conclusión de que una persona que es ETD tiene que tener estudios en el área social o en el área de la educación. (Sofía, Región de Valparaíso)

No obstante, no es tan claro que *profesionalizar* la labor sea la solución al problema, incluso, de acuerdo al relato de Marta, su establecimiento como requisito *institucionalizado* hace emerger otras contradicciones en los cimientos mismos de la concepción del rol de Educadora de Trato Directo:

Le dijo [una ETD a otra ETD que acababa de llegar] que tenía que limpiar los baños y hasta ahí no más llegó, porque dijo que no había estudiado para limpiar los baños y se fue. (Marta, Región de Los Lagos)

En esa misma línea, además de que las personas con estudios universitarios/técnicos no quieren realizar el trabajo de ETD, Sofía y Daniela también comentaron el riesgo que implica ejercer un título, sobre todo si está relacionado al área educativa o de intervención:

[tenía una] Amiga que era profe que llegó, que estuvo como una semana y se fue, ella me dijo que encontraba que era muy delicado y arriesgado para ella que tenía el título de profe (...) porque podía pasar cualquier accidente y eso a ella la podía inhabilitar [para trabajar con niñas, niños y adolescentes]. (Sofía, Región de Valparaíso).

Nosotras ponemos en juego nuestro título también po', porque en cualquier situación... porque imagínate yo salgo acusada de vulneración de derechos... yo jamás podré [volver a] ejercer. (Daniela, Región de La Araucanía)

Otras Educadoras, como Daniela, comentaron que debería existir una dualidad que juegue entre la profesionalización de la labor y la vocación/amor por lo que se hará:

Más que el título, más que ese título que es un papel, independiente que hayas sacado las mejores notas (...) yo creo que es un trabajo de amor y de vocación. De vocación por lo que estudiaste y de amor por lo que vas a entregar. (Daniela, Región de La Araucanía)

A partir de estos procesos de reclutamiento y selección de personal heterogéneos, en los que prima la poca información y los perfiles dicotómicos, las ETD postulan que el carácter técnico de las *competencias transversales* (SENAME, 2016; Mejor Niñez, 2023) debiese girar hacia un carácter más pragmático y situado.

En ese sentido, las ETD aseveran que las competencias necesarias a la hora de ejercer el cargo se basarían en el gusto por el trabajo (vocación), la paciencia, comprensión, tolerancia, la construcción del vínculo, la escucha activa y la no espera de retribución por parte de las/os NNA:

Que esté dispuesta a querer a otro sin ningún interés más que el bienestar de esa persona. (Javiera, Región Metropolitana)

Tener cariño para entregar, no enjuiciar a nadie, no criticar a nadie [ni a las/os niñas/os ni a sus familias]" (...) tener mucha paciencia, hay que dar sin recibir nada a cambio. (Javiera, Región Metropolitana)

Tiene que gustarte y tienes que tener más que educación, vocación. (Almendra, Región de Los Lagos)

Escuchar, porque no son tan escuchado como uno lo imagina (...) para estar en esta residencia hay que hacerlo con vocación, con amor, con cariño. Yo creo que esa es la base para entrar a hacer ese trabajo. (Daniela, Región de La Araucanía)

Por último, independiente del perfil profesional o las características del trabajador/a, lo que se vive en las residencias sitúa aquella experiencia como particular y difícilmente asimilable a otro tipo de trabajo o formación. Por lo mismo, se vuelve

importantísimo que el proceso de selección de personal incluya una capacitación/inducción *previa* a la inserción laboral:

Tiene que haber una preparación, tiene que haber gente, personas, equipos que preparen a trabajadoras para ser ETD. (Paz, Región de Valparaíso)

Si bien es claro las ETD justifican su rol a través de las fortalezas que auto-observan, este tipo de acotaciones son necesarias porque tensionan un modelo técnico de inserción laboral *individual* (basado en atributos en pos de la organización y sujetos idealizados en contextos de intervención compleja) que está lejos de la sensibilidad que se requiere para ejercer el rol.

En síntesis, si bien existen directrices para reclutar y seleccionar personas, en base a ciertas características y competencias, los relatos de las Educadoras de Trato Directo permiten reconocer que no hay un estándar *real* para llevar a cabo estos procesos. Al no existir un estándar o, mejor dicho, que el *estándar* se justifique en base a las necesidades y/o urgencias de la institución en cuestión, las características profesionales de las Educadoras (en relación a sus trayectorias, estudios, cualidades y aptitudes) divergen rotundamente. La característica que hace converger a este grupo son la necesidad por trabajar y la expectativa de poder desarrollar el trabajo de buena manera. La solución tampoco pasa por profesionalizar la labor, no solo por la valoración que hacen las ETD de sus experiencias de vida (Poblete, 2015) sino que también por las expectativas que se tienen del trabajo (qué se va a hacer, en qué condiciones, para quienes, etc.).

1.2.3 Sobre el bienestar ocupacional y las condiciones laborales

Un último punto que analizar en este capítulo tiene que ver con las condiciones de bienestar que deberían tener las personas que trabajan dentro de residencias administradas por Organismos Colaboradores. Según el Decreto N°5 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez, 2021) cada Organismo Colaborador debe promover la seguridad y el bienestar ocupacional de sus

trabajadoras/es con tal de prevenir las repercusiones negativas⁴⁰ que tiene el desarrollo de su labor. En el Decreto N°5 la promoción de la seguridad y el bienestar ocupacional se manifiesta en la ejecución de prácticas de auto y mutuo cuidado.

Aun cuando el autocuidado y el cuidado institucional son fundamentales para *cuidar* a las personas que *cuidan*, el bienestar ocupacional linda con otros aspectos que también pueden ser considerados como prácticas de cuidado por parte de las instituciones colaboradoras. Esto último se refiere a las condiciones laborales y la capacitación del personal de trato directo, cuestión que permite entender el bienestar ocupacional en un sentido amplio. En ese sentido, parte del cuidado de una institución para con sus trabajadores/as es darles herramientas (materiales, teóricas, metodológicas, estructurales, etc.) para que estas/os puedan desempeñarse de buena manera, así como también para poder matizar la dureza del trabajo en sí mismo.

Lo que sigue es detallar cómo son esas condiciones de bienestar ocupacional, con tal de identificar si estas se ciñen a los Programas Institucionales *mínimos* e interpretar si son proclives al buen desempeño de funciones. El foco estará en tres dimensiones: condiciones laborales e institucionales; capacitaciones; y autocuidado/cuidado institucional.

1.2.3.1 ¿Existe una preocupación por las condiciones en las que trabaja el personal de trato directo?

Como se aludió en el párrafo anterior y en el desglose laboral del Acuerdo Nacional por la Infancia (2018), para garantizar el bienestar ocupacional deben garantizarse ciertas condiciones laborales mínimas. Esto no solo para *cuidar* al personal, sino

⁴⁰ Lo que se puede expresar en el síndrome de burnout, con patologías de tipo musculoesqueléticas, sintomatología depresiva, ansiedad, insomnio, ausentismo laboral, etc. (Barrera & Matamala, 2020).

que también para garantizar las condiciones proclives a la restitución de derechos vulnerados.

En ese sentido, algunas Educadoras de Trato Directo aseguraron que no existían carencias estructurales en el devenir de las niñas, niños y adolescentes dentro de las residencias, es más, según Marta éstas/os eran tratadas/os como *príncipes*:

Te juro que están como príncipes, porque las casas son buenas, tienen buenas instalaciones, agüita calentita, no les falta su alimento. (Marta, Región de Los Lagos)

No obstante esa interpretación, otras Educadoras mencionaban que las platas se mal utilizaban por parte de la dirección de las residencias:

Hay plata para algunas cosas y platas que no están, platas que no se ven reflejadas ahí. Insisto, en arreglar un techo, arreglar el pasto, poner juegos, en pagar seguridad, poner cámaras. Esas platas se ven en cosas de comida, del asado, pero no se ven en vestir a los chiquillos, en armar una biblioteca. (Paz, Región de Valparaíso)

En la misma línea, Magdalena señalaba que si bien las condiciones para las/os niñas/os eran buenas, estas iban en desmedro de las condiciones de las trabajadoras:

Las [nombre de la residencia] se caracterizan por darles buenos lugares a los chiquillos, tratando de dar una cosa estaban quitándole otras a las tías. (Magdalena, Región del Biobío)

Esto se expresó, por ejemplo, en la falta de espacios para descansar dentro de las residencias, cuestión que afectó a varias de las Educadoras:

Mis compañeras decían que cómo era posible tantos años que esa residencia llevaba y no tuvieran una cama para que descansaran (...) yo he tenido que dormir en las colchonetas que ponían a los bebés. (Helena, Región Metropolitana)

Se sacó la pieza de descanso que tenían las tías, por ejemplo. Entonces las tías trabajamos doce horas al día pero no tenemos pieza de descanso. Tu descanso es en un sillón donde están todos los niños, ¿quién descansa así? No sé. (Magdalena, Región del Biobío)

No había lugar de descanso para las ETD, quedábamos ahí deambulando en la casa (...) nosotras dijimos que era necesario tener un lugar para nosotras desconectarnos ese ratito para después seguir con la rutina. (Javiera, Región Metropolitana)

Cabe destacar que estos espacios para descansar estaban relacionados con el trabajo nocturno, uno de los puntos críticos más desconocidos del trabajo de las Educadoras de Trato Directo dentro de las residencias.

Antes de seguir con la argumentación, se debe acotar que las Educadoras de Trato Directo tienen distintos sistemas y tipos de turnos según el Organismo Colaborador donde trabajan. En algunos casos trabajaban doce horas en jornada diurna (cinco días a la semana; dos días seguidos y el tercero descanso, etc.), en otros trabajaban doce horas en jornada nocturna. Los casos más complejos se observaron en relación a los turnos *extendidos*: aquellos turnos que tienen una duración de una o dos semanas, día y noche continuadas, donde las Educadoras deben quedarse a dormir dentro de las residencias. Este último caso fue el más proclive a condiciones laborales precarias.

Volviendo sobre el trabajo nocturno, este dio paso a diversos reclamos por parte de las Educadoras, donde destacó la imposibilidad de descansar, producto de que debían seguir trabajando, y el no pago de las horas nocturnas. Estas condiciones eran leídas como tratos inhumanos y contractualmente ilegales:

Nosotras teníamos que, como te digo, salir a colgar la ropa y el turno de noche hacía eso, aparte de ver a los chicos cuando están durmiendo, nosotras limpiábamos en la noche, que en el fondo era trapear. (Helena, Región Metropolitana)

Y bueno, en toda la noche una ni duerme po', dan ganas de dormir pero como dos horas y a saltos. (Sofía, Región de Valparaíso)

Mi contrato dice 'turnos rotativos de 8:00 AM a 20:00 PM y de 20:00 PM a 8:00 repartidos en 45 horas semanales, pero yo trabajo 24/7... entonces no nos pagan horas extra (...) si pagaran horas extra sería otro sueldo. (Almendra, Región de Los Lagos)

Otro aspecto que no se cumplía eran las horas de colación, esto debido a la soledad e intensidad del trabajo:

A veces la hora de colación no te la tomas, porque la verdad es que no te da el tiempo, no se puede o no falta lo que hay que hacer y de verdad que no se puede... pasas de largo no más. (Daniela, Región de La Araucanía)

Tampoco se respetan los horarios de almuerzo. (Paz, Región de Valparaíso)

Por último, con respecto a la seguridad de las residencias, a pesar de que existían experiencias dispares, un discurso recurrente fue la poca o nula seguridad del espacio de trabajo, lo que se expresó en robos, falta de mecanismos o personal de seguridad:

Nosotras estábamos solas en la noche y ahí nunca sentí miedo a pesar de que entraron a robar en alguna oportunidad. (Helena, Región Metropolitana)

La desprotección que había en la [nombre de la residencia] en cuanto a seguridad [era inmensa] (...) [como solución] nos pasaron unas chicharras, te juro que era un chiste esa cuestión. (Paz, Región de Valparaíso)

Lo primero que hizo fue entrar a la caseta de los guardias y la [nombre de la residencia] no tenía guardias, el sistema de seguridad era ñurdo, nada, es una cuestión inmensa. (Paz, Región de Valparaíso)

Una experiencia bastante particular en relación a la 'seguridad' de la residencia fue la de Sofía, quien aseguró que, en una de las residencias donde trabajó, había cámaras en cada rincón de la casa. Era un misterio quién tenía acceso a esas grabaciones, pero lo que sí era un hecho es que vulneraba el derecho a la privacidad de las/os NNA y de las/os trabajadoras/es de la residencia:

Habían tantas cámaras por todos lados, en todos los ángulos, todo estaba cubierto (...) había cámaras hasta en los baños. (Sofía, Región de Valparaíso)

En síntesis, las condiciones laborales de las ETD eran discretas. No solo no existe un estándar mínimo, sino que -nuevamente- queda a criterio de cada Organismo Colaborador qué es lo que se considera el mínimo y/o ideal. En algunos casos, como el de Sofía, la utilización de cámaras es exagerada y termina siendo contraproducente que aquello se denomine *seguridad*. Si se toma en consideración que hay un desconocimiento de la labor que realizan las Educadoras por parte de otros equipos de trabajo -como se pudo apreciar en apartados anteriores-, no resulta extraño que quienes toman las decisiones refuten las retroalimentaciones que realiza este estamento en relación a sus condiciones laborales.

1.2.3.2 Capacitaciones, el problema del qué y cómo

Si retomamos la discusión de que parte del cuidado es que las instituciones les brinden herramientas a sus trabajadoras/es en pos de un mejor desarrollo laboral y personal, Javiera es la experiencia misma de que las capacitaciones *sirven* y son necesarias:

Me han servido (...) me han enseñado cómo actuar cachai, cómo tengo que yo acercarme al niño en caso de que esto ocurra [las crisis de las/os niñas/os]. (Javiera, Región Metropolitana)

En ese sentido hay sensaciones positivas en relación a éstas, como parte de una preocupación institucional que les permite a las Educadoras trabajar de mejor forma:

Fíjate que aparte de enseñarnos, porque también nos iban a hacer capacitaciones de RCP, de cosas que tenían que ver con el cuidado de salud más que nada. (Helena, Región Metropolitana)

Siempre están poniéndonos ahí cositas para poder trabajar [mejor]. (Javiera, Región Metropolitana)

A pesar de estas buenas sensaciones, las Educadoras también eran conscientes de que siempre se necesitan más y mejores capacitaciones, con tal de poder abordar la complejidad de la intervención residencial y las necesidades de sus niñas, niños y adolescentes:

Tal vez capacitarte, pero capacitaciones reales, porque de repente esas típicas capacitaciones que llegan y te hablan y son tan superficiales. No po', tiene que ser otro tipo de capacitaciones. (Marta, Región de Los Lagos)

Nos hicieron una capacitación de la ACHS [Asociación Chilena de Seguridad], de primeros auxilios (...) eso estuvo bien igual, [pero] fue como muy pincelazo. (Marta, Región de Los Lagos)

Falta que a nosotras nos pudieran hacer capacitaciones, hacerles capacitaciones de no sé... una especie de contención sana (...) eso debería ser muy básico. (Sofía, Región de Valparaíso)

Por otro lado, algunas ETD señalaron que el problema no eran las capacitaciones en sí mismas, sino más bien el cómo estas eran implementadas, situando una incompatibilidad entre la jornada laboral y la realización de las capacitaciones:

Lo que pasa es que hacen las capacitaciones vía Zoom en horario de trabajo cuando estamos con los chicos, no sé si me explico. ¿Qué atención le voy a poner si estoy tratando de arreglar un problema, entre que cocino, hago aseo? No se puede. Es imposible. (Almendra, Región de Los Lagos)

En esa misma línea, las ETD también reconocían que no se tomaban en cuenta sus días libres al momento de realizar capacitaciones:

Lo que te imponen eso sí son las capacitaciones, aunque estés en tus días libres o saliente de noche, te imponen participar de una capacitación. (Magdalena, Región del Biobío)

De esta forma, podemos ver que el componente de mejora individual, tanto a nivel técnico como profesional, es una necesidad básica por parte de las Educadoras, ya

que es una forma de brindar herramientas universales ante la heterogeneidad de perfiles y de trayectorias laborales. De acuerdo a los relatos, la formación continua de los recursos humanos que mencionaban las Orientaciones Técnicas del Cuidado Alternativo de tipo residencial (Mejor Niñez, 2022) son una realidad en las residencias administradas por Organismos Colaboradores, independiente de su contenido o su nivel de profundidad. Mas, si no se problematiza el 'cómo', será difícil lograr conocimientos e involucramientos en esta temática. Por otro lado, se aprecia la relación que existe entre ciertas condiciones laborales y el proceso de formación de las Educadoras. Por ejemplo, la falta de compañeras de turno, la falta de cooperación por parte del equipo técnico, así como también la falta de un espacio físico y con resguardo horario, no permiten la correcta realización de las capacitaciones por parte de las Educadoras de Trato Directo. Esta es una de las contradicciones y debilidades que tiene la política pública dirigida hacia las/os trabajadoras/es del Cuidado Alternativo residencial.

1.2.3.3 Cuidar al que cuida: una necesidad desde la crítica

Retomando las discusiones sobre *los cuidados*, donde las Educadoras podían ser conceptualizadas como sujetos que llevaban a cabo distintas actividades que ponían el foco en los/as otros/as en base a la dependencia y la interdependencia (Brugère, 2022), podemos identificar la realización de un trabajo *complejo*⁴¹, donde se exceden las conceptualizaciones clásicas de cuidados directos⁴² e indirectos⁴³ (Carrasco et al., 2011). En este contexto de complejidad, de interdependencia y de multiplicidad de actividades a realizar, implícita y explícitamente se identifica el desgaste por parte del personal de trato directo:

⁴¹ Esta afirmación se basa tanto en los elementos desarrollados hasta este punto como en el Relato de Vida Colectivo del capítulo dos.

⁴² Según Carrasco et al. (2011) estos son actividades como atender a una persona enferme, conversar con un adolescente, etc. Son aquellas actividades realizadas con las personas.

⁴³ Según Carrasco et al. (2011) son aquellas actividades que se conocían como trabajo doméstico (cocinar, comprar, lavar, etc.).

Hay días que una sale agotadísima, agotada mental más que físicamente, de repente los chicos me agotan mentalmente. (Almendra, Región de Los Lagos)

No te digo que no llegábamos cansadas, igual po', si es un trabajo y todo el día (...) prácticamente yo pasé más en ese lugar que en mi propia casa. (Helena, Región Metropolitana)

[Las ETD] se estaban llevando los problemas a su casa o estaban somatizando estos problemas cachai, vienen las licencias, porque en verdad eran casos complejos cachai. (Javiera, Región Metropolitana)

Es ahí donde el cuidado, en tanto actividad institucional, viene a contrarrestar los posibles efectos de la crudeza del trabajo: el estrés, la falta de motivación o el deterioro de la labor profesional, que a la postre devienen en ausentismo laboral y rotación de personal (Barrera & Matamala, 2020; Schöngut, 2017; Bilbao et al., 2018). De esta forma, la idea de que la institución las cuide es inherente al trabajo de las Educadoras de Trato Directo, aun cuando esta idea se sitúa más bien desde la falta que desde la protección institucional:

[Necesitamos] más actividades de autocuidado con las mismas educadoras, porque una se cansa de cuidar también po. (Sofía, Región de Valparaíso)

Les pedimos más jornadas de autocuidado, porque igual el trabajo es pesado. (Javiera, Región Metropolitana)

En verdad, en el tiempo que estuve en las residencias, en el [nombre de la residencia] nunca hubo autocuidados para las tías, jamás, dicen que hacían, pero no tengo idea cuándo fue, de los dos años que estuve nunca vi. (Paz, Región de Valparaíso)

En los casos donde sí había prácticas de cuidado institucional, el relato se convertía en crítica, las Educadoras señalaban que las expectativas que tenían de estos espacios no se cumplían o se cumplían a medias:

Un día nos hicieron una especie de comida, como para crear vínculos (...) pero yo creo que no es eso lo que necesitamos, no es sentarse y comerse un plato de comida (Marta, Región de Los Lagos)

Las dos veces que he ido al tema del autocuidado es como que nos sacan a comer y yo creo que más que nada eso sería. (Almendra, Región de Los Lagos)

Han sido una vez al año y llevo dos, la primera fue... pucha lo más fome que hay, fue como una capacitación, nos llevaron a hablar sobre qué fue ese año, a escribir qué había pasado durante ese año. (Javiera, Región Metropolitana)

Por último, ante esta falta de dispositivos que permitan contener la angustia que provoca el trabajo en residencias (Sanfuentes et al., 2017), las Educadoras

planteaban la necesidad de contar con espacios de psicoterapia para ellas, tomando en cuenta la dificultad que tenía el desarrollo del rol:

Con que me dieran un buen tratamiento psicológico me sentiría más que pagada. Que sea un espacio pa' uno po'. (Almendra, Región de Los Lagos)

Una cosa que se requiere es que nos atiendan a nosotras, igual nos deberían atender los psicólogos, eso debería ser super importante para la gente que trabaja con infancia, es obvio que tiene que tratarte un psicólogo. (Marta, Región de Los Lagos)

Es un hecho que a través de los relatos de las Educadoras de Trato Directo el bienestar ocupacional no se cumple, ni en su objetivo original -solo considerando el auto y mutuo cuidado- ni en su objetivo ampliado -considerando condiciones laborales y capacitaciones que *cuiden* al estamento aludido-. Si bien podemos observar un avance, una preocupación inicial y/o efímera, el bienestar de las/os Educadoras/es está a medio camino entre la despreocupación y la preocupación laboral. Estas condiciones no son proclives a que las Educadoras de Trato Directo puedan contribuir a restituir los derechos vulnerados, por el contrario, las desmotivan a cumplir su rol de manera eficaz (Poblete, 2015).

Volviendo al tema principal, en pleno proceso de cambio institucional, nos encontramos con puntos críticos en la *primera línea* del cuidado residencial.

En ese sentido, el análisis muestra que aun cuando las directrices técnicas sitúen la importancia de las personas en las organizaciones que ejecutan la política pública en temas de niñez (Mejor Niñez, 2022), las Educadoras de Trato Directo no tienen ese nivel de importancia y, peor aún, no están en condiciones de operacionalizar las nuevas directrices de la política pública, no por una falta de interés, sino que por falta de condiciones laborales. Esto se expresa, por ejemplo, en la ausencia de trabajo en equipo o de procesos de reclutamiento y selección de personal homogéneos. Aquí es donde emerge lo *imprevisto* y lo *inesperado* que teorizaba Shore (2010), con respecto a las consecuencias que puede tener la implementación de las políticas públicas. En este caso, los Organismos Colaboradores responden a estos imprevistos con desprolijidad e improvisación ante la necesidad de contratar

Educadoras de Trato Directo: si nadie quiere ser Educadora de Trato Directo, cuando alguien quiere optar al cargo no debe haber trabas para ello.

Si bien algunas de estas demandas y/o reivindicaciones son rastreables en otras investigaciones y, por ende, no suponen una novedad, este capítulo aporta a ese conocimiento en función del contexto actual: reviste suma gravedad que el cambio institucional, el paso desde SENAME a Mejor Niñez, en conjunto con la reacreditación de los Organismos Colaboradores⁴⁴, no suponga un *cambio* en las condiciones laborales e institucionales, tomando en consideración que los mismos *Programas Institucionales* prescriben que los estándares son permanentes y que deben mejorarse continuamente. Esto reviste problemas no solamente para las Educadoras de Trato Directo, también supone obstáculos para el proceso de restitución de derechos por parte de niñas, niños y adolescentes.

A nivel institucional, este panorama hace emerger dos ideas: Mejor Niñez es una mera continuación del SENAME o el Servicio Nacional de Menores nunca se fue y sigue operando. Si bien estas afirmaciones requieren de mayor investigación, podemos dilucidar que el pasado se manifiesta en forma de pastiche (Jameson, 1998; Fisher, 2018), con las mismas lógicas y las mismas condiciones laborales. Pero también se muestra en forma de deflación de las expectativas. ¿Será que estas demandas son expectativas muy altas e “imposibles” de llevar a cabo? Las Educadoras solo piden una compañera con la que trabajar y un espacio donde descansar, entre otras cosas; ¿es este un tipo de cultura organizacional del *mínimo operacional y/o del bajo costo?*, ¿qué hay del Programa Institucional en tanto lineamiento legal y técnico?

He aquí una apuesta arriesgada: si los marcos institucionales son insuficientes debido a su generalidad, si estos dan paso a una implementación y traducción incongruente y proclive a diversas vulneraciones, entonces se puede afirmar que,

⁴⁴ En septiembre de 2022 se aprobó un proyecto de ley que amplió el plazo para que los Organismos Colaboradores se reacreditaran. En particular, desde la entrada en funcionamiento de aquella ley se amplió el plazo de acreditación en 18 meses. En julio de 2022 solo cuatro de 178 OCAS se habían acreditado. En la actualidad no hay información pública al respecto.

siguiendo la argumentación de Franco Berardi (s.f.), los *Programas Institucionales*, en tanto disposiciones legales y lineamientos técnicos, no están resultando ser la solución al problema o no son la solución al problema⁴⁵. Berardi (s.f.) propone que la solución a los problemas sociales no se encuentra en las leyes, sino más bien en la sociedad misma, en la cultura, la comprensión, entre otras cosas.

Esto último es sugerente al plantear la importancia de la cultura en la comprensión de los problemas sociales (Fisher, 2016). Es así como el problema *debe* ser leído en términos culturales, ya que las prácticas, conocimientos y expectativas que se ponen en juego, en este caso, dentro de las residencias resultan un ángulo privilegiado para analizar el funcionamiento (o no) de la política pública y la capacidad de acción que tienen los sujetos que se ven envueltos en ella.

Volviendo al sujeto, entre líneas podemos interpretar que las Educadoras de Trato Directo, considerando sus perfiles y características, *hacen lo que pueden* ante ciertas condiciones de posibilidad impresas dentro de cada una de sus residencias. Contrario a la norma y a ciertos lineamientos propios de cada Organismo Colaborador, se desglosan algunos desbordes, repertorios de justificación y acomodos culturales a partir de sus trayectorias y experiencias.

Los siguientes capítulos ponen en tensión estos *Programas Institucionales* y su utilidad mediante una análisis cultural y un Relato de Vida Colectivo, siendo este último el contrapunto inicial de la política pública residencial. Como veremos, el trabajo no se agota en su prescripción, ya que, de una u otra manera, el sujeto “prescrito/idealizado” se las arregla para hacer y justificar su trabajo.

⁴⁵ La frase también debe ser matizada. Las leyes y lineamientos han permitido la visibilización de ciertas problemáticas, con tal de aportar en la concientización de ciertos elementos claves, como lo es la perspectiva de derechos de la niñez. La potencia de la frase está en que la ley no agota los problemas, por el contrario, como veremos a continuación, supone la irrupción de más problemas.

Capítulo 2: Antropología y Relatos de Vida Colectivos

Antes de pasar al Relato de Vida Colectivo como tal, es menester abordar las justificaciones teóricas, epistemológicas y éticas que permiten el anclaje de esta metodología en el marco de lo que fue esta investigación.

Los argumentos que sustentan estas decisiones se encuentran en la Antropología Posmoderna, la Antropología Poética, Antropología Literaria y elementos metodológicos propios de los relatos biográficos-narrativos.

2.1 De Antropologías y recursos narrativos, ¿por qué un Relato de Vida *Colectivo*?

El giro deontológico por el que pasó la antropología a finales del siglo XX permitió la problematización de aspectos como la autoría de los relatos antropológicos (Clifford, 1996; Marcus & Cushman, 1996; Rabinow, 1991; Reynoso, 1996; Santibáñez, 2021). Si bien este debate posmoderno se encuentra superado, esta investigación recogió diversos insumos que permitieron darle el apellido de *Colectivo* al relato de vida.

En ese sentido, se tomó la idea de que los textos, particularmente los etnográficos, evocan una presencia participativa del otro/a (Clifford, 1996). Esta presencia está mediada por las relaciones de poder que confluyen en el texto, cuestión que hace pertinente la idea sobre la composición de ese espacio de poder y desde qué posición se escribe⁴⁶ (Rabinow, 1991).

Sobre esto último, es claro que esta investigación se escribe desde la academia⁴⁷, mas, es una posición *periférica* de la misma, no estando totalmente dentro, pero tampoco totalmente fuera de ella⁴⁸. Si bien esta posición “académica” supone la

⁴⁶ Esto se explicitará en el próximo apartado.

⁴⁷ O más bien, en función de generar un conocimiento académico.

⁴⁸ Similar a lo que le ocurría a Mark Fisher (2018), cuando este decía no calzar totalmente en los roles donde se desempeñaba. Fisher no calzaba totalmente ni como universitario, ni como académico, ni como desempleado, ni como empleado temporal. Espacios donde corrió peligro de

jerarquización de la relación investigador/a-sujeto investigado/a, esta se subvirtió mediante la toma de consciencia en “la manera de concebir y de hacer en la investigación: son los participantes los “expertos”, que tienen los conocimientos y las informaciones que necesitamos y no a la inversa” (Cornejo et al., 2008, p. 34).

Un elemento teórico central en esta composición colectiva del relato es la autoridad dispersa. La autoridad dispersa, según Marcus y Cushman (1996), es el reconocimiento de otras vidas involucradas *de facto* en la escritura del texto. También se puede ver este reconocimiento en el proceso de producción de información, el cual estuvo dirigido, condicionado y/o circunscrito por el rol que cumplieron las ETD en tanto entrevistadas (Clifford, 1996).

Aun cuando esta investigación no tuvo un carácter etnográfico en sí mismo⁴⁹, sí se puede hablar de que el texto narrativo colectivo implicó una decisión ética de optar por una autoría múltiple, en este caso, entre el investigador y las Educadoras de Trato Directo que participaron de esta investigación. En ese sentido, se puede apreciar que esta postura, similar a las/os antropólogas/os posmodernos, problematizó la relación entre el investigador y sus entrevistadas/os durante el proceso de producción de información (Santibáñez, 2021), pero no solo eso, sino que también problematizó el proceso completo de investigación: en cuanto proyecto de investigación, mediante la co-construcción de intereses y posturas alrededor del problema y/o interés inicial; en cuanto inserción metodológica, mediante el direccionamiento de la entrevista por parte de las Educadoras; y en cuanto a la elaboración y devolución de resultados una vez finalizado el proceso investigativo.

Habiendo delimitado el encuadre de la autoría en el Relato de Vida Colectivo, el siguiente paso es delimitar la razón de la utilización de ciertos recursos narrativos en el relato.

sufrir *vértigo, pánico y horror* producto de las huellas de clases que lo hacían pensarse como inferior al resto. Al investigador le sucede algo similar.

⁴⁹ Hablando específicamente de su acepción como técnica.

Volviendo sobre la discusión posmoderna en antropología, el cuestionamiento sobre las formas escriturales clásicas⁵⁰ generó la emergencia de diferentes tipos de textos etnográficos, muchos de ellos ligados a la retórica, la poesía y la literatura (Reynoso, 1996). Uno de los fundamentos teóricos que utilizaron los antropólogos posmodernos fue citar al crítico literario Mijaíl Bajtín quien posicionó la importancia de repensar el lenguaje en términos de que no existe la neutralidad en las palabras, ya que estas están cargadas de intenciones y acentos (Clifford, 1996). El texto en Bajtín, señala Clifford (1996), puede contener una complejidad discursiva que permita la interacción dialógica de voces y posturas.

En este contexto de ruptura epistemológica sobre cómo representar y comunicar la otredad, elementos teóricos como los desarrollados por Michael Taussig son de suma importancia para situar la importancia del Relato de Vida Colectivo. Para este, la narración debe ser un camino que atrape la acción (Gnneco, 2013; Taussig, 2013) y, para lograr esto, la escritura antropológica tiene que acoplarse a la crónica, la retórica y la poesía, de ahí deviene que la antropología sea el arte de la narración (Montesinos & González, 2017).

En este diálogo entre antropología y literatura, Cárcamo (2007) revela una dialéctica entre ambos quehaceres, donde el/la antropólogo/a deviene en escritor/a y el/la escritor/a en antropólogo/a⁵¹. A diferencia de lo que ocurre con la Antropología Poética, Alvarado (2014) asevera que la Antropología Literaria se aleja del posmodernismo al hacer presente una denuncia ética respecto del sufrimiento del otro y desde ahí posicionarse como mensaje en el texto. Es por esto que el Relato de Vida Colectivo de esta investigación estaría más próximo a la antropología literaria.

Por otro lado, este carácter híbrido del Relato de Vida Colectivo se expresó en la aproximación del texto antropológico a un tipo específico de crónica, como podría

⁵⁰ Que buscaban la objetividad y la categoría del “yo” se escondía del texto, entre otras cosas.

⁵¹ Independiente de esta conceptualización “esta antropología literaria no es literatura porque su lector y su autor modelo están definidos respecto de la ciencia antropológica (...) ello se configura (...) en una intención de sus autores” (Alvarado, 2014, p. 154).

serlo la biografía o la memoria (Alvarado, 2002). Esta noción del antropólogo como *cronista* se puede apreciar en la idea de que al escribir, sin distinguir entre la diversidad de acontecimientos, nada de lo que haya acontecido debe darse por perdido para el desarrollo del relato⁵² (Benjamin, 1994).

Aquí la interacción entre autorías⁵³ permitió emerger aquellos elementos que son de uso frecuente en la literatura: personas, retórica, polifonía, etc. (Alvarado 2002). En el caso puntual del Relato de Vida Colectivo de esta investigación, estas innovaciones escriturales permitieron tres cosas en particular: desarrollar una trayectoria *antes, durante y después* de trabajar como Educadora de Trato Directo; permitió mezclar voces, acontecimientos y reflexiones a través de la convergencia de actores en personajes principales y secundarios rotativos⁵⁴, utilizando sus propios términos y expresiones; y el cuidado del anonimato y la *imposibilidad* de la trazabilidad de las participantes.

Similar al anonimato individual, donde los nombres originales se cambiaron en las citas utilizadas en los capítulos de análisis, el anonimato en lo colectivo es paradójico y también supone una decisión del investigador en cuestión, ya que las mismas ETD declararon la importancia de dar a conocer lo que pasaba en las residencias desde la óptica de las trabajadoras, sin miedo a contar y mostrar sus experiencias tanto positivas como negativas, así como asociarlas a un nombre en particular: sus propios nombres. La decisión pasa por el contenido privado de sus

⁵² Estos elementos fueron claves en el desarrollo de la investigación, ya que uno de los desafíos fue encontrar una forma menos técnica y más cotidiana a la hora de devolver los resultados. En ese sentido, el Relato de Vida Colectivo, en tanto crónica de un grupo de personas por su paso en una institución, es una forma de acercar la investigación académica a la sociedad en su conjunto.

⁵³ Los distintos relatos y voces de las ETD.

⁵⁴ Este punto también alude a la forma en cómo se construyó el relato. Particularmente, esta convergencia del relato en la trayectoria de un personaje principal es producto del trabajo realizado mediante la Teoría Fundamentada, categorizando, jerarquizando e identificando similitudes en las experiencias de vida de las Educadoras de Trato Directo. En otras palabras, la construcción del relato se basó en la identificación de hitos de manera iterativa, yendo y volviendo a los relatos, con tal de pulir un relato más grande. Estos hitos fueron puestos en una línea temporal que dio paso a un relato lineal, donde se comenzó por el momento anterior al paso por las residencias y concluyó una vez fuera de estas. Cabe destacar que el Relato de Vida Colectivo proporcionó los lineamientos del análisis del capítulo uno y del capítulo tres.

relatos, la confianza depositada en el investigador y la intención de generar insumos para el debate público del Cuidado Alternativo Residencial⁵⁵.

Si el anonimato es tal, a modo de profundización de las características muestrales, es oportuna la pregunta de quiénes son las personas que participaron de la investigación. Como se muestra en el Anexo N°1, todas son mujeres, la gran mayoría sigue trabajando como Educadora de Trato Directo, aunque algunas renunciaron y otras fueron desvinculadas. Si bien la mitad vive en la zona central de Chile (región Metropolitana y de Valparaíso), la otra mitad vive en la zona sur o centro sur (región de Los Lagos, La Araucanía y Biobío). Sus formaciones eran variadas, algunas no tenían estudios, otras tenían estudios técnicos que no se relacionaban al área y otras tenían estudios universitarios pertinentes al área. La mayoría de ellas trabaja/trabajaba en Organismos Colaboradores que tenían más de una residencia en el país y solo una tenía más de cinco años de experiencia siendo ETD. Como adelanto del análisis: todas habían sido mamás y reivindicaban el lazo afectivo que se construía en las residencias.

Hasta este punto se pueden apreciar las posibilidades y/o ventajas que brindan los estilos escriturales alternativos, pero, por sobre todo, su carácter de insumo metodológico, donde las/os autores buscan la expresividad del texto bajo la forma de crónica (Alvarado, 2002). No se debe desconocer que una narración, sin un carácter de nomenclaturas técnicas, permite una lectura mucho más cotidiana, cercana. Permitiendo mostrar una diversidad de acontecimientos relevantes y poco abordados. El palabras de Cornejo et al. (2008), mientras el encuadre sea riguroso, y de este emerja el sentido del texto, el Relato de Vida puede utilizarse de maneras creativas.

⁵⁵ Este aspecto se abordará en mayor profundidad en el apartado Filosofía y ética del Relato de Vida Colectivo.

2.2 Filosofía y ética del Relato de Vida Colectivo

Utilizar Relatos de Vida significa, entre otras cosas, trazar una trayectoria que de sentido, significado y dirección a las acciones anteriores que emprenden los sujetos (Eugene, 2003). El relato se sitúa como el producto de una aproximación biográfica, cuyo elemento principal es la evocación de las experiencias, emociones, sentimientos y el universo social de la persona que está siendo entrevistada (Eugene, 2003; Landín & Sánchez, 2019). Como aluden Cornejo et al. (2008) el relato no es necesariamente una unidad que posea coherencia y estabilidad, en ellos, más bien, existen contradicciones, tensiones y ambivalencias: la historia, al igual que el relato, tiene un carácter dinámico y vivo. Tampoco debe entenderse el Relato de Vida como la vida misma, ni la historia misma, sino como “una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratario” (Cornejo et al., 2008, p. 35).

El Relato de Vida tiene la posibilidad de prolongarse y comenzar a desprenderse de sí mismo, para darse cuenta de que esa particularidad, hasta cierto punto, también forma parte de la historia colectiva en la que participa en todo momento (Eugene, 2003). En ese sentido, todas las Educadoras de Trato Directo que participaron del relato comparten una serie de características contextuales que las hacen formar parte de algo mayor⁵⁶: forman parte de lo que Fisher (2016) denomina trabajo posfordista, es decir, trabajos precarios y flexibles que tienen un impacto negativo en la salud mental y la subjetividad de las/os trabajadoras/es; reconocido es también que la labor se sitúa como un trabajo de cuidados, donde la teoría ha descrito la labor como altamente feminizada, carente de reconocimiento social y con las remuneraciones más bajas del mercado (Carrasco et al., 2011); y, por último, a

⁵⁶ Como asevera Rhéume (2012) “los relatos de vida escuchados comparten puntos en común, lo que sin duda es de esperarse (...) pero las experiencias también varían mucho de una persona a otra” (p. 104). Y en efecto, cada Educadora de Trato Directo vivió y experimentó distintas situaciones, nunca iguales a las de sus pares. No obstante, estas situaciones responden a problemas similares, formas de interactuar repetitivas, entre otros. Entre líneas, podemos identificar que el Relato de Vida Colectivo parte de una premisa inductiva que pasa desde lo particular a lo general.

modo de adelanto del relato, comparten aspectos *hauntológicos* en su rol de restitución de derechos vulnerados.

Profundizando esto último, la noción de Hauntología, siguiendo a Mark Fisher (2018), refiere a que vivimos en una época en la que el pasado parece estar presente continuamente en nuestras vidas de manera fantasmal. En forma de recuerdo o expectativas, estos *espectros* pueden ser tanto 'positivos' como negativos. Positivos como aquellos que representaron la posibilidad de un futuro mejor, pero que nunca llegaron a materializarse. Negativo en función de los traumas del pasado y su influencia en el presente.

Esta relación entre pasado, presente y futuro es un elemento central en la composición del método biográfico y, con mayor sutileza, en los Relatos de Vida. En primer lugar, debemos tomar en consideración que este ejercicio de memoria, en un determinado tiempo y espacio, permite generar estados de reflexión sobre la trayectoria y las expectativas de la vida misma (Landín & Sánchez, 2019). En la entrevista/conversación biográfica esta *representación del sí mismo* (Gibbs, 2012), mediante el uso de conceptos propios, vocabularios prácticos y expresiones cotidianas, permite el paso de una temporalidad a otra, de una reflexividad a otra, en la cual se manifiestan distintas tensiones, decepciones y expectativas ligadas al trabajo⁵⁷. La sutileza que hace el Relato de Vida con las temporalidades es que las sitúa dentro de una narrativa que, aun cuando es lineal (tiene un principio, un desarrollo y un final), puede ir y volver al pasado, así como también soñar una y otra vez con lo que podría ser el futuro.

⁵⁷ Estos espectros nos derivan, usando la terminología de Mark Fisher (2018) a los *futuros perdidos*, es decir, el futuro que nunca llegó. Este concepto está intrínsecamente ligado a la lógica de la *lenta cancelación del futuro* (Jameson, 1998; Fisher, 2018), mediante la cual la innovación no es posible porque todas las combinaciones y singularidades ya han sido pensadas. Este agotamiento del futuro se manifiesta en la no restitución de derechos vulnerados de niñas, niños y adolescentes, donde tampoco es novedad que las propuestas para contrarrestar la crisis de la protección a la niñez vengan cargadas de pastiche (Jameson, 1998), mediante la reproducción de las mismas lógicas subsidiarias y precarizadas que ha denunciado SINTRASUB (Pérez, 2021).

Es interesante acotar que parte del relato escrito juega en esta dualidad positiva/negativa de la noción de hauntología y su relación con el pasado, el presente y el futuro. En ese sentido, se seleccionaron pasajes donde las Educadoras manifestaban sus expectativas respecto al SENAME⁵⁸, expectativas que, por cierto, se rompieron una vez insertadas dentro de las residencias (*hauntología positiva*) y se expresaron en formas nostálgicas. Esta hauntología también devino negativa con respecto al futuro dentro del relato: las malas experiencias que vivieron se volvieron a repetir y se perciben como un trauma que influencia el presente. Sin lugar a dudas hay un carácter melancólico y pesimista en este encuadre teórico y en el Relato de Vida Colectivo, pero hasta los encuadres más pesimistas tienen una cuota de esperanza.

En ese sentido, una de las posibilidades del método biográfico, y el Relato de Vida como parte de un dominio más amplio de este mismo (Rhéaume, 2002), es que nos conducen a la invención del futuro mediante un ejercicio de reactivación de la memoria histórica y la politización colectiva de los padecimientos individuales (Fisher, 2018). De esta forma, vamos delineando que el Relato de Vida Colectivo de las Educadoras de Trato Directo⁵⁹ y del investigador ⁶⁰ es una decisión teórica, metodológica, epistemológica y ética, en la cual se manifiesta que el hoy está mediado por un pasado que puede ser cercano o remoto pero que, independiente de su condición, permite general lineamientos sobre lo que *debería ser* y lo que *no debería ser* un Servicio de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia.

Por otro lado, en la base del Relato de Vida está “la implicación *fuerte* del sujeto” (Cornejo et al., 2008, p. 34), quien mueve y remueve una historia personal en un

⁵⁸ Con respecto a lo seleccionado y lo no seleccionado. En particular, se seleccionaron hitos que marcaron las trayectorias de las Educadoras (motivaciones para trabajar; sus procesos de selección; momentos de alegría dentro de las residencias; momentos críticos dentro de las residencias; sus emociones; prácticas residenciales; sus relaciones laborales; etc.). Por el contrario, *no* se seleccionaron aspectos contextuales que podían pasar a llevar el anonimato (nombres y aspectos con los que se pudiera identificar el Organismos Colaborador donde trabajaban; historias institucionales de familiares que pasaron por el SENAME, etc.).

⁵⁹ Autoras en tanto el contenido proviene de sus experiencias y trayectorias.

⁶⁰ Autor en tanto *manipulador* de estos contenidos y puesta en forma del relato colectivo.

contexto íntimo. En esa implicación del sujeto, mediante su recuerdo de elementos que no volverán, también aparece la necesidad del olvido, ya que no todo se puede recordar y no todo se quiere recordar (Eugene, 2003, p. 40). El olvido es válido, pero también es válido que no se quieran olvidar ciertos hechos de la trayectoria personal, independiente de la connotación positiva o negativa de estos.

Esto supuso, en el contexto de la investigación, *una deuda* por esta oralidad retratada, lo que, en consecuencia, hizo que la implicación no fuese unilateral, sino que bilateral. Esta implicación, desde el investigador, se manifestó en el resguardo ético del anonimato, pero también en la autonomía personal de cada entrevistada y en el principio de justicia de Fernández (2012).

El principio de justicia de Fernández (2012) se refiere a una interacción entrevistador/a-entrevistado/a atenta y libre de prejuicios. En ese sentido, Si una de las razones de la estigmatización de las Educadoras de Trato Directo es la responsabilización que ejerce el Estado hacia estas en las vulneraciones ocurridas dentro de las instituciones de protección (Guzmán et al., 2018), el proceso de entrevista se posicionó, como se comentó en el apartado introductorio, liberándose de esas amarras para poder identificar otros relatos, responsabilidades y justificaciones ante esos hechos.

Por último, no es esquivada la voluntad de “impactar en los distintos ámbitos sociales, al poner temas en la agenda pública, al brindar nuevas miradas a fenómenos ya estudiados” (Cornejo et al., 2008, p. 38). De ahí que la riqueza del Relato de Vida Colectivo sea la producción de un retrato complejo con una serie de características explícitas e implícitas (Rhéaume, 2002).

2.3 Relato de Vida Colectivo: trabajar en una residencia de Cuidados Alternativos desde la perspectiva de las Educadoras de Trato Directo⁶¹

Si bien siempre tuve interés por trabajar con niñas y niños, nunca pensé que terminaría trabajando en una residencia del SENAME⁶². Me imaginaba trabajando en cualquier lugar menos en este.

Sobre el SENAME conocía lo típico, lo que informaba la tele. La imagen que tenía era que en esos lugares *pasaban y faltaban cosas*, ahí ocurrían negligencias de todo tipo, falta de comodidades, maltratos físicos, psicológicos, incluso muertes.

Esos hogares tenían mala fama, aunque también era consciente de que, independiente de lo que comentaran los medios, tenía que estar ahí para poder sacar mis propias conclusiones. ¿Y si todas esas noticias eran una especie de sensacionalismo y no mostraban lo que en verdad ocurría en las residencias? Tenía que intentarlo y sacarme la duda, más que mal, hasta vivía cerca de una residencia. Por otro lado, las cosas tampoco estaban muy bien económicamente hablando, estaba latente la necesidad de trabajar.

Con anterioridad había trabajado administrando cabañas de turismo, en minería, en un colegio, incluso embarcada al sur de Chiloé. La vida me llevó por distintos caminos, y aunque no tenía estudios superiores, jamás dejé de sentirme capacitada para enfrentar cualquier desafío laboral que tuviese por delante, por lo mismo decidí postular para trabajar en una residencia. Sentía que me la podía totalmente.

⁶¹ En relación a la escritura se debe acotar lo siguiente: las frases, palabras u oraciones en cursiva son citas explícitas de las entrevistas; los diálogos entre personas que no están en cursivas fueron elaborados por el autor en base al contenido de los relatos; sobre las citas textuales, se optó por no identificar a las autoras para no romper con el hilo narrativo del Relato de Vida Colectivo. Algunas de estas citas pueden encontrarse en los capítulos de análisis, tanto en el capítulo uno como en el capítulo tres. Adicionalmente, el relato no se sitúa en una residencia en específico, por ende, así como se cruzan ETD en forma de personajes, también se cruzan sus niñas, niños y adolescentes. Por último, para evitar la saturación gráfica de la utilización de las/los niñas/os, en ocasiones se utilizaron las palabras niños, trabajadores para referirse tanto a hombres como a mujeres.

⁶² En el relato SENAME se ocupa como sinónimo del Servicio Mejor Niñez. También se refiere, específicamente, a las residencias Cuidados Alternativos.

Con el paso de los días y sin muchas expectativas de por medio, me contactaron desde un Organismo Colaborador para tener una entrevista de trabajo. En el momento me sorprendió que me contactasen siendo que yo no tenía estudios. Pensé que buscarían una persona con otro tipo de perfil. Una vez dentro del proceso me di cuenta de que las necesidades profesionales de estos Organismos eran bastante distintas a como yo pensaba.

Cuando llegué a la entrevista me recibió el psicólogo y la directora de la residencia, me hicieron pasar a una salita pequeña, una oficina donde estaban los equipos técnicos de la residencia, allí me comentaron de que se trataba este cargo al que había postulado: ser Educadora de Trato Directo.

Si les soy sincera, el proceso de selección me pareció un tanto extraño. Ambas personas divagaban sobre las responsabilidades del rol, ninguna era capaz de decirme *exactamente* qué iba a tener que hacer. Uno me decía que tenía que jugar con las niñas y niños de la residencia, mientras que la otra me decía que solo tenía que *observarlos*. También me contaron que eran niños que necesitaban mucha atención, cariño, que tenía que cuidarlos y hacerles talleres. Definitivamente me contaron la parte bonita del trabajo, no obstante, lo que más me llamó la atención del proceso no fue eso sino la facilidad con la que contrataban gente. O sea, ¿era yo la persona más indicada o capacitada para asumir el puesto? Solamente mandé mi currículum y asistí a la entrevista, con eso literalmente ya estaba dentro de la residencia. Sin craneármelo mucho acepté empezar a trabajar al inicio de la semana siguiente.

Traté de no anteponerme a ninguna situación, intenté mantenerme ni pesimista ni optimista, esperé mi primer día con la mente puesta en que pasara lo que tuviese que pasar. Pero al final la vida me las cantó al tiro no más.

Ese día llegué poco antes de las 8:00 AM, hora a la que empezaba mi turno, cosa de poder llegar a mirar y *cachar un poco el mote*. No hice más que entrar a la casa número nueve de la residencia donde iba a trabajar y me percaté de que estaba

quedando la pura *embarrá* en la sala de estar. Desde afuera se escuchaba como se quebraban algunas cosas, había un chico gritando y una tía⁶³ tratando de decirle que se calmara. Lo primero que pensé fue *¿dónde me vine a meter, qué estoy haciendo aquí?* Pero ya estaba ahí, no había vuelta atrás.

Lo primero que atiné a hacer fue llevar a los otros niños a una de las habitaciones, cosa de que ninguno saliese herido del altercado, mientras trataba de buscar apoyo de parte de los psicólogos o trabajadores sociales de la residencia. Pasaron los minutos y absolutamente nadie llegó a ayudarnos, menos mal que junto a mí compañera logramos calmar al chiquitito. Luego fuimos a buscar a los demás niños y ahí me contó lo que había pasado: el niño, que a juicio de ella era *super lindo*, aunque también *cuático* y *revoltoso*, quería que le cocinaran una salchicha y como no hicieron lo que él quería, se enojó y dejó *la escoba*.

Luego de que ordenamos la sala de estar mi compañera me comentó, de manera muy rápida, como era la rutina que tenía que hacer en la residencia durante los días de semana, fue lo más cercano que tuve a una inducción. Sin titubear me mencionó que a las 6:00 AM la Educadora de Trato Directo se levantaba -si es que le tocaba el turno donde tenía que quedarse a dormir en la residencia-, si hacía frío se prendía la estufa, cosa de que estuviese *calentito* cuando los niños se levantasen, se hervía agua, se ponía la mesa, todo esto mientras cada uno de los niños se empezaba a levantar. Una vez que estaban en pie, la Educadora se preocupaba de que se asean, de que cada uno tuviese sus cosas en la mochila, que tomen sus remedios -si es que tenían que tomárselos- y que vayan al colegio. Algunos los pasaba a buscar el furgón, a otros había que ir a dejarlos a donde estudiaban. Pero no solo eso, una vez que estaban en el colegio, la Educadora de Trato Directo se quedaba haciendo *todo el resto*, es decir, hacer el almuerzo, lavar la loza, limpiar el baño, la ropa, tender, planchar, ordenar, hacer las camas, etc. Y eso era solamente la parte operativa de la casa, porque también había una parte administrativa, donde se tenía que escribir todas las cosas que pasaban durante el día, la denominada *bitácora*

⁶³ Una Educadora de Trato Directo.

como le decían en la residencia, y una parte afectiva, donde cada niño te demandaba mucha atención, entre otras cosas. De una u otra forma, mi compañera me dejó en claro que tenía que ser una trabajadora multifacética y en extremo proactiva, cuestión que no me dijeron en el proceso de selección por el que pasé.

Después de pensarlo un poco, conforme fue pasando mi primer día, me di cuenta de que estaba trabajando como una mamá, una especie de mamá sustituta, y esperaba que, si iba a tener que hacer eso, lo mínimo sería que tuviese jefes apañadores, niños respetuosos y compañeros presentes.

Lamentablemente mi inocente optimismo fue más precoz de lo que pude imaginar, ya que mi segundo día fue un completo cable a tierra. Nuevamente llegué puntual a las 8:00 AM, pero mi compañera de turno nunca llegó, siendo la *nueva*, me tocó cumplir con todas y cada una de las tareas de la casa, incluso *descubrí*, por una anotación que había en el libro, la *bitácora*, que iba a tener que manejar dinero de la residencia para comprar mercadería y algunas cosas que le faltasen a los niños.

A eso del medio día, ya un poco más desocupada de la rutina, empecé a recorrer la casa y sus alrededores. Habían sido dos días tan álgidos que ni siquiera había visto el lugar donde estaba pasando gran parte del día. Lo primero que hice fue recorrer la casa, en el primer piso había varias piezas en las que se distribuían los chicos. Cada pieza tenía dos camas -eso sí una tenía un camarote-, en ella había juguetes, muebles, ropa y los artículos personales de cada pequeño. También la casa tenía dos baños, cada uno con agüita calentita, espacios comunes como el living, el comedor y una cocina muy espaciosa. Me llamó la atención que tuviesen sus celulares repartidos por toda la casa, algunos los tenían cargando en sus piezas, otros los tenían tirados en el comedor y así. En el segundo piso estaban las oficinas del equipo técnico, la denominada *dupla psicosocial*, un psicólogo y un trabajador social, quienes intervenían a los niños semanalmente y -se suponía- nos acompañaban en caso de descompensaciones o crisis de los chicos. No quise husmear más de lo que debía, por lo que cambié el rumbo y me dirigí a la entrada de la residencia.

Todos los días cruzaba un gran terreno en el que estaban emplazadas distintas casas, la mía era la número nueve, pero había otras nueve más. Cada una tenía una forma distinta y estaba equipada para recibir una cierta cantidad de niños y niñas de un determinado rango etario. Dentro del terreno, además de las casas, había juegos para los chicos, un invernadero, un salón multiuso, canchas para hacer deporte y hasta una piscina. En ese instante me quedé pensando y me dio la más sincera impresión de que, por lo menos en este Organismo Colaborador, el problema no era necesariamente material o un tema de *plata*, quizás el tema iba por otro lado, pero con tan poco tiempo en la residencia no me atreví a inferir más allá de eso.

Pasó un buen rato, decidí volver a la casa y preparar el itinerario de la tarde, ya que en breve iban a llegar los niños de su jornada escolar. De esta forma mi solitario día siguió su curso, se me pasó toda la tarde limpiando y ordenando para que la persona que hiciese el turno de la noche no se tuviese que preocupar de nada más que de los niños.

Como los turnos eran de doce horas, en teoría, se suponía que mi turno duraba hasta las 8 PM, pero llegó la hora y no llegó nadie. Comencé a inquietarme, iba hacia la ventana a ver si venía la persona que tenía que reemplazarme, miraba mi celular por si tenía algún mensaje de alguna compañera o de algún directivo de la residencia, nada. Pasó más de media hora y yo pensé *pucha, será, me tendré que quedar no más* y así fue, nunca llegó alguien a decirme *tía se va a tener que quedar en la casa para que acueste a los niños*, absolutamente nada. Fue como que *tirasen a un pollito en medio de muchos cocodrilos*, lo encontré muy negligente.

A medida que iban pasando las semanas me fui aclimatando al sistema, al horario, así como también a los niños. Creo que lo más difícil fue acostumbrarme a la dura jornada laboral, ya que trabajaba siete días seguidos de 8:00 AM a 8:00 PM, los otros siete días los tenía libres, cuestión que encontraba muy buena, pero había días que mi turno no duraba doce sino que veinticuatro horas, porque había un déficit de Educadoras de Trato Directo en el lugar donde trabajaba.

Por otro lado, tampoco digamos que llegaba a descansar a mi casa en esos siete días libres, también soy *jefa de hogar*, tenía que replicar todas las cosas que hacía en la residencia en mi hogar. El descanso también era a medias porque resultaba complicado desconectarse de lo que estaba pasando en la residencia. En el transcurso del día veíamos fotos -en el grupo de WhatsApp- de los niños haciendo cosas, teníamos que leer los informes y bitácoras de los cambios de turnos, a veces incluso nos llamaban para cubrir la falta de personal de un turno o casa en específico. Era muy fácil quedarse pegada con lo que pasó o con lo que estaba pasando en la residencia, varias veces mis familiares me retaron porque seguía dándole vueltas a las cosas que me pasaron durante mi jornada laboral. A veces me pasaba que llegaba a mi casa, hacía un montón de cosas, luego me acostaba y pensaba ¿qué le habrá pasado a este chico?, ¿lo habrán retado?, ¿habrá llegado alguien nuevo a la residencia? Todo podía pasar en los días que no tenía turnos.

Recuerdo que un día de primavera estaba sentada en el antejardín junto a mi compañera de turno. En el espacio donde estábamos, a unos pocos metros, había unas barras donde estaban jugando un par de niños. Al rato de estar ahí nos percatamos de que uno de esos chicos empezó a bailar *muy sensual*, como que estuviese bailando el caño. Luego de un rato mi compañera empezó a burlarse del chico y él dijo: *así bailaba yo*. Estupefactas por la respuesta, y con un tanto de inocencia, le preguntamos que dónde bailaba... fue el momento en que se abrió a contarnos sobre su vida. El chiquitito nos contó que su mamá lo hacía bailar así cuando venían *los tíos*, si el bailaba los tíos le daban plata. No tuve ninguna duda al concluir que ese niño era explotado sexualmente. Entre la rabia, la impotencia, la pena pensé: ¿qué podía hacer en ese momento, *cómo le dices tú a un niño que lo que estaba y está haciendo no está bien?*

Ese momento me permitió ser consciente de varias cosas que estaba viviendo a propósito de mi trabajo: por un lado, que estaba construyendo vínculos significativos con los chicos; que necesitaba que la institución me capacitara para poder enfrentar de mejor manera situaciones como estas; y que necesitaba que el equipo técnico,

los psicólogos y trabajadores sociales, se vincularan de manera activa en la resolución de este tipo de problemáticas.

El primer punto lo fui reconociendo con el paso de los días, al principio no tenía idea de las *mañas* que tenía cada uno de los niños, no sabía si les gustaba la comida que les estaba haciendo, *con que mono les gustaba dormir* o las cosas con las que les gustaba jugar. Todo eso fue parte de un aprendizaje que se dio, en parte, contra las reglas, ya que durante mi primera semana de trabajo la directora de la residencia me dijo que *evitase crear lazos y apego con los niños*.

Confundida por las instrucciones que me estaban dando, recordé que en la entrevista de trabajo me dijeron que los niños necesitaban cariño y cuidado, ¿de qué manera entregarles eso si no es a través de un vínculo? En seguida pensé que era imposible, es decir, *justamente de eso se trataba el trabajo*, de que los chicos convivan con personas de una manera que quizás nunca habían podido experimentar.

Casi sin querer, desarrollé un vínculo muy fuerte con un trío de hermanitos, la más grande tenía cinco años, el de al medio tres y el más pequeño llegó de un año, el cómo llegamos a conocernos lo recuerdo con mucha ternura. Cuando llegué a la residencia una de las cosas que más hacía era barrer, un día una niña empezó a seguirme con una pala y una escoba, era la niña de cinco años, me pedía *que la dejase ayudarme*. Desde ahí me acerqué más a ella, la empecé a conocer, así como ella empezó a conocerme a mí. Lo primero que me di cuenta fue que la niña se había hecho cargo de sus dos hermanitos. Ella *los mudaba, los vestía*, cuando podía les daba comida, todo. Yo me encariñé mucho con su hermanito del medio, mientras que ella se encariñó mucho conmigo. El apego que pudimos desarrollar entre ambas fue tan grande que mis compañeras decían que *la tenía fundida*, que por mi culpa se portaba mal y hacía pataletas, pero yo la entendía, ella no era así porque *era mala*, sino porque estaba pasando por todo un proceso interno, ella nunca había podido generar un apego tan fuerte como el que desarrolló conmigo.

Con otros chicos también pude crear lazos fuertes, por ejemplo, las veces que estuve en el turno de noche reemplazando a alguna compañera llegué a dormir en el suelo para acompañar a mis niños cuando sufrían descompensaciones, no podían dormir o tenían miedo. Tengo compañeras que, en sus respectivas casas, hablaban con sus niñas sobre el uso de la toalla higiénica, ¿me creerías que me dijeron que nadie les había hablado de que existían?, ellas, independiente de la vergüenza que sintieron en el momento, tuvieron la confianza para hablar con mis compañeras sobre los cambios que estaban experimentando en sus cuerpos.

Con esto tampoco quiero romantizar mi relación con los niños, o sea, no había pasado ni una semana cuando sufrí mi primera agresión física dentro de la residencia de parte de una de una de las niñas. Ese día llegué con *moretones* que alarmaron a toda mi familia, todos me decían que en sus trabajos era imposible que sucediese algo así. A veces las cosas no quedaban solo en las marcas físicas y la pena por la agresión en sí misma, sino que también pasaban a un plano *administrativo-legal*, por así decirlo.

Resulta que la tarde de un sábado con una colega nos dimos cuenta de que dos niñas se habían arrancado de la residencia, simplemente se fueron y volvieron a la hora de la cena. Cuando entraron a la casa nos insultaron y no quisieron comer, pasaron directamente a sus piezas y, supongo, se quedaron dormidas. Al otro día, cuando llegué a mi turno, me enteré de que mi compañera y yo estábamos en *Proceso de Investigación* porque las chicas le comunicaron al equipo técnico que no les habíamos dado comida. Dicho de otra forma, estábamos siendo investigadas por *una posible vulneración de derechos*. Imagínate, un día llegas a tu lugar de trabajo y te reciben diciéndote que estás siendo investigada, más encima, cuando aparecen las dos chicas lo primero que me dicen es *tía sabe que le quiero pedir disculpas porque no fue así*, pero lo hecho, hecho está, la investigación ya estaba en curso y no se podía hacer nada al respecto.

Si ponemos las cosas sobre una balanza, en el fondo, es la palabra del niño contra la de una y gana la del niño. Una arriesga muchísimo siendo Educadora, mis

compañeras ponían en juego sus títulos o la posibilidad de trabajar con niñas, niños y adolescentes. Algunas derechamente preferían no postular a este tipo de pegas. La sensación de vulnerabilidad era pasmosa.

Por lo mismo, tenía clarísimo que ser Educadora de Trato Directo conllevaba sensaciones muy contradictorias. Por un lado, era un trabajo que me llenaba un montón, me hacía feliz saber que podía alegrarle un poquito la vida a chicos que les había tocado tan duro, mas no puedo no pensar que es un trabajo tremendamente ingrato. En el peor de los casos tú te vas y llega otra Educadora, y tanto nosotras como los chicos salimos heridos, ellos porque deben volver a crear un lazo de confianza con una persona que, una vez más, se muestra como alguien *significativa*, y nosotras porque, independiente de todo lo que hicimos, no pudimos lograr nuestro objetivo: que ese niño viviese en un ambiente que lo quiera, que lo valore y que lo estime.

Parte de lo ingrato de la labor tiene que ver con la visión negativa que tiene la sociedad sobre nosotras. Y entiendo que ésta nos vea como las personas que maltratamos a los niños de las residencias porque, lamentablemente, también han existido Educadoras de Trato Directo que han hecho ese tipo de cosas, pero me atrevo a decir que *son muy pocas las Educadoras que la embarran*, yo nunca vi tanto daño, siempre vi más cariño de parte de ellas. Otra cosa que también vi fue que yo y mis compañeras nos posponíamos por la residencia y, sobre todo, por los niños. Hay cosas que la gente no ve y me gustaría que se dieran a conocer, si bien no fue mi caso, conocí de cerca a compañeras que pasaron más tiempo en el trabajo que en sus casas. Fue tanto el tiempo que trabajaron en la residencia que algunas no tuvieron la posibilidad de ver a sus hijos crecer, no digamos que lo hacían por las lucas, porque ganábamos poco más del mínimo, sino que lo hacían por los niños.

Por el momento yo solo me saqué el premiado para trabajar en navidad y año nuevo. Obviamente mi familia no estaba muy contenta, pero tenía que hacerlo, cuando tu trabajas con sistema de turnos *sabes* que tendrás horarios muy distintos a los que tienen en otro tipo de trabajos.

Otro tema que siempre me dejó muchas sensaciones encontradas fue el de las capacitaciones. Al tiempo de llegar me hicieron las típicas capacitaciones generales para introducirme en el lugar donde iba a trabajar, por ejemplo, las normas de la institución, el cuidado de la comida, etc. lo que estaba bien para empezar, eso sí nunca recibí algo muy concreto sobre el rol que estaba desempeñando más allá de la *inducción* que me dio mi compañera. Luego, con el paso de los meses, nos fueron haciendo pequeñas capacitaciones sobre cómo evacuar en caso de incendio, uso de extintores, sobre drogas o primeros auxilios. Yo encontraba todas esas cosas muy importantes, el problema era que las capacitaciones se realizaban por videollamada durante la jornada laboral, entonces una no le podía poner atención a la actividad si se estaba entre la descompensación de un chico, cocinar o hacer aseo, era imposible. Una deja el teléfono ahí andando y se ponía a hacer cualquier otra cosa.

A veces también trataban de hacer cosas más creativas, me acuerdo que una de mis primeras capacitaciones que tuve fue sobre *musicoterapia* y me gustó mucho, pero fue más un cuidado desde la institución para con nosotras que una capacitación, porque fue imposible aplicar algo de eso con los chiquillos. Por lo mismo, con mis compañeras pensamos que si nos van a capacitar, por último, que sea sobre cosas útiles, porque de repente llegan esas típicas capacitaciones donde te hablan y te hablan, y una termina aprendiendo nada. Por mencionar una capacitación que nos sería de gran ayuda, más de una compañera le dijo a la directora que hacían falta capacitaciones para abordar o desarrollar la parte emocional de los niños, que es donde están más débiles. Pero siempre nos dejaban de brazos cruzados.

Con respecto al tema del equipo técnico es un tema complicado... ¿recuerdan que les conté que llegué *toda machucada* a mi casa porque me pegó una niña de la residencia? Bueno, justo después de que ocurrió eso uno de los psicólogos de la residencia sacó a la chica que me pegó a comer helado. *Yo no soy psicóloga*, pero a mis hijos no les voy a dar un dulce después de que dejaron *la crema*.

Con ellos, los psicólogos y trabajadores sociales, las cosas nunca han *fluido* muy bien, de hecho, podría decir que nunca hubo mayor relación. Una de las razones de la soledad del trabajo es que no está el apoyo o una relación profesional con este grupo. Ellos simplemente están encerrados en sus oficinas, detrás de sus escritorios, haciendo el trabajo administrativo. Como dicen mis compañeras, ellos solo *hacen informes y firman la hojita*. Que ellos no estén no es una cosa menor, sobre todo cuando estás sola en el turno, ya que necesitas apoyo profesional para contener, encuadrar y calmar a los niños cuando tienen descompensaciones.

Una de mis compañeras lo relataba de la siguiente manera: de parte del equipo técnico recibíamos un maltrato muy particular, su forma era *invisibilizar nuestro trabajo*, para ellos nunca estábamos lo suficientemente ocupadas. Como pasaban en la oficina, ellos no tenían idea de lo que habíamos estado haciendo durante el día. Además, como éramos el eslabón más bajo de todas las personas que trabajaban en la residencia, tampoco consideraban nuestra opinión para la toma de decisiones o para las intervenciones de los chicos. La jerarquía estaba tan marcada que muchas veces ni siquiera podíamos conversar con ellos, qué decir de cuando les pedíamos ayuda, *ellos siempre estaban ocupados*, llegaban cuando ya estaba todo controlado, ¡pero eran los primeros en aparecer cuando tenían que llamarnos la atención por alguna cosa! Mi compañera me contó que un día se enojó con el equipo técnico y se las cantó clarito. Ella les dijo:

- *Yo no estoy llamando a la oficina por tonteras, yo llamo porque a mí el tema se me fue de las manos, o sea, que un niño pesque un cuchillo, se intenté ahorcar y amenace a los otros, y que los otros estén con piedras defendiéndose, para mí era complicado.*

Más encima mi compañera estaba sola, sin tener mucha idea de lo que tenía que hacer en ese momento. Al momento de cortar la llamada ella les dijo: *bueno, si se hacen daño va a ser culpa de ustedes.*

Lo peor de todo es que los niños también se daban cuenta de los roces que teníamos como equipo de la residencia. Varias veces nosotras les decíamos algo y el equipo técnico les decía lo contrario, una mañana tuve que decirles que *dentro de la casa la que manda soy yo, allá en la oficina todo lo que quieran, porque ustedes rellenan papeles y lo que una les va diciendo y relatando es lo que van llenando, pero la que vive y convive con los niños soy yo, entonces si yo estoy diciéndoles que no, es no.*

Entonces, una cosa es que me dejen sola haciendo las labores de la casa, cuestión que tampoco digo que esté bien, pero puedo hacerlo, y una cosa totalmente distinta es que deba enfrentar las descompensaciones o crisis de los niños en soledad, por una razón muy concreta: se supone que hay un equipo profesional altamente capacitado que debería realizar ese tipo de acciones, me refiero a los psicólogos y trabajadores sociales de la residencia. Obviamente yo puedo acompañarlos y ayudarles en todo lo que pueda, pero hay cosas que escapan de mí y, por sobre todo, la base de un trabajo como este debería ser el trabajo en equipo, no pueden suponer que una persona va a estar haciendo todo lo que debería hacer un grupo de personas. Llegó un punto donde las Educadoras decíamos que *estábamos todas guachitas*, el único apoyo que teníamos era entre nosotras mismas, independiente de las diferencias que podíamos tener unas con otras.

Aunque no todo era culpa de la dupla psicosocial, ya que buena parte de los problemas que teníamos demandaban una intervención directa de la dirección de la residencia. El problema más grave que teníamos era la falta de Educadoras de Trato Directo, imagino que esa era una de las causas de los procesos de selección tan destartalados. Pero también eran evidentes las razones que tenía la gente para no querer hacer este trabajo, o sea, nos pagaban *un moco* por hacer una pega super dura y, más encima, cuando reclamábamos este tipo de cosas la directora no tenía ningún escrúpulo en decirnos que *si no estábamos a gusto el portón era bien grande, que nos podíamos ir, que nadie nos tenía ahí a la fuerza.*

Con ese tipo de respuestas era muy fácil darse cuenta de que la dirección *no se la jugaba por nosotras*.

Hacia el ocaso de mi estancia en esta residencia, ya con varios años de experiencia y en plena pandemia, acepté tener turnos de dos semanas completas, tanto durante el día como en la noche. La verdad acepté ante las presiones por la falta de personal y por las necesidades propias de la crisis económica que trajo consigo la pandemia.

En ese periodo me tocó vivir una experiencia muy fuerte: se quemó el techo de la casa donde estábamos. Según la dirección de la residencia todo fue culpa de unas personas que estaban arreglando el techo. Algo hicieron y el sistema eléctrico hizo cortocircuito. Cuando pasó eso yo estaba encerrada en una pieza con una niña con la que tenía una relación bien estrecha, ella tenía amigdalitis y todos pensaban que tenía COVID-19, como nadie se quiso quedar con ella yo me ofrecí y nos quedamos aisladas en una de las piezas de la residencia. Al momento de percatarnos de la situación la tomé en brazos, tomé a otro de los niños que encontré en el camino y salimos al antejardín de la casa. Nadie resultó lesionado, solo hubo daños en el techo de la casa. Hicimos la evacuación de tan buena manera que hasta nos felicitaron, ese día *nos tiraron muchas flores*, pero, para colmo mío, ese fue el último día que entré a la casa número nueve como Educadora de Trato Directo.

Lo que pasó fue que, como tenían que reparar el techo, los niños estuvieron tres semanas sin volver a la casa. Como no estaba la opción de mandarlos a otra casa, recordé que al inicio de la pandemia y el confinamiento se conversó la opción de mandar a una cantidad de niños a la casa de cada Educadora de Trato Directo mientras durara esta. De hecho en algún momento me consultaron si quería irme con el trio de hermanitos con los que me encariñé y yo dije que sí. Entonces, cuando fue el incendio, nosotras pensamos que iban a activar ese plan y lo que pasó fue *una cuestión super irregular*: se repartieron los niños entre las dueñas de la residencia y las familias de ellas, que eran como ocho personas en total. O sea, si la dupla psicosocial y la directora no tenían una relación estrecha con los niños, las dueñas menos, ni los conocían. Al final se supo que todo esto fue autorizado en una

audiencia, nunca supimos si estas personas tenían antecedentes de algo o con quienes vivían, nada. Lo que sí supimos fue que no eran Educadoras, ni psicólogas, ni profesoras.

Pasaron las semanas y mis ganas de ver a mis niños solo crecían, sobre todo con mis regalones, me angustiaba mucho pensar que quizás con quién estuvieron. Pensaba que, en el peor de los casos, ni siquiera estaban juntos los hermanitos. En mi momento más nostálgico me acordaba cuando los ayudé a dejar los pañales, a los que estaban un poco más grandes les enseñé a caminar, a hablar, pero, para mi sorpresa, nunca más los pude volver a ver, porque unos días antes de que volvieran a la casa me echaron.

Desde ahí en adelante todo fue muy extraño, más de lo que ya había sido, solo me dieron el comunicado, pero no me dieron ninguna razón que justificase el despido. Me dieron esas típicas *razones de la empresa*. Me acuerdo que me llamó la contadora de la residencia y me dejó muy impactada con la noticia.

A saber, las desvinculaciones era una cosa de todos los meses en la residencia, siempre corríamos el riesgo de que nos echaran, pero una nunca piensa que le va a tocar a una. Traté de contactarme con alguna de las dueñas o con la directora y lo único que se remitieron a decirme fue que estaban en proceso de *mejoramiento de personal*, que habían hecho una tabla con atributos y en base a eso habían dejado a algunas y echado a las otras. En ningún momento me dijeron en que fallé o lo que tenía que mejorar. Al final supe que todo fue un maquillaje del momento, las dueñas habían traído a sus amigas para reemplazarnos.

Con el dolor de mi alma tuve que romper los lazos de cuajo, ¿por qué pasan estas cosas? me preguntaba en la soledad de mi casa. Yo me sentía bien siendo Educadora de Trato Directo con los niños, si bien no era el trabajo perfecto, las lucas no eran muchas y a veces los chicos eran muy hirientes contigo, fue uno de los trabajos que más me gustó realizar, porque la recompensa que teníamos era enorme. Qué decir del amor que te entregaban, básicamente era un incentivo para

seguir trabajando. Muchas veces tuve un día pésimo en la residencia, agotador, estresante, muy frustrante, pero de repente llegaba un niño a la casa y me regalaba una flor, “¡tía! *Es para usted*” me decían, y no sabes cómo me arreglaban el día en un segundo, me hacían sentir que todo valía la pena. Definitivamente quería tener una segunda oportunidad en otra residencia, pero no encontraba donde.

Ante mi desilusión, un día me junté con una amiga, la había conocido en la residencia, ella también fue Educadora de Trato Directo del hogar, pero trabajaba en otra casa. Mientras picoteábamos algo le dije que me habían despedido, que había tenido un sinfín de problemas, pero que de todas maneras me gustaría volver a trabajar en una residencia. Por su parte, ella me contó que en su paso por varias residencias nunca vio un equipo técnico *ponerse la camiseta* por la casa en donde estaban y le daba mucha pena que la situación se diese así, porque ellos tenían estudios universitarios, sabían la responsabilidad que conllevaba estudiar una carrera de ese tipo y, más encima, sabían el lugar donde estaban trabajando. Para ellos las lucas tampoco eran muchas, por lo mismo, con mi compañera coincidimos en que las personas tenían que *querer* trabajar en una residencia, si no el daño que podías hacerle a otra persona era demasiado.

Cuando se estaba haciendo de noche empezó a contarme que en una de las primeras residencias que trabajó, la que también era administrada por un Organismo Colaborador, a ella le sorprendió mucho que todo el lugar estaba repleto de cámaras, no había lugar donde no te enfocase una cámara. Era tan invasivo el sistema que había cámaras hasta en los baños, incluso, hasta en lugares que los niños no frecuentaban. Al principio ella pensó que era normal, que podía deberse a las Redes de Explotación Sexual, que a veces están vinculadas con los mismos trabajadores de las residencias. Sin embargo, cuando tuvo la oportunidad de trabajar en otra residencia se dio cuenta de que no era normal. Algo pasaba ahí. Era alarmante pensar quién tenía acceso a las cámaras y qué tipo de grabaciones tenían guardadas: la intimidad de los niños pudo haber sido totalmente vulnerada en esa residencia.

Después de relatarme esas dos cosas me dijo: cualquier cosa puede pasar dentro de una residencia y no debería ser así, menos cuando están en juego cuestiones tan importantes como el bienestar de niñas, niños y adolescentes, ¿todavía tienes ganas de trabajar en una residencia? Porque yo te puedo dar el contacto de una residencia donde están buscando gente, a mí me lo ofrecieron pero yo no quise. Después de pensarlo un poco le dije que sí, tenía ganas de darle otra vuelta al asunto.

Con el pasar de los días me contacté con el número que me había dado mi excompañera, le dije a la persona que me contestó quién me había dado su contacto y, sin siquiera dudarlo, me preguntó si me interesaba entrar como reemplazo de una Educadora que estaba con licencia, estaría en una residencia femenina durante siete días de corrido y tendría siete días de descanso. Como no sabían cuando iba a volver la Educadora ellos necesitaban urgente a una persona, y como yo también necesitaba y quería trabajar, cedí. Lo más impresionante de todo fue que no me hicieron ningún tipo de entrevista psicológica, yo llegué y entré por la referencia que traía. Al día siguiente yo ya estaba trabajando en la residencia.

Al otro día, como ya tenía un poco más de experiencia, se me hizo un poco más fácil manejarme con las niñas, además que eran un poco más grandes en comparación a la residencia anterior. Como era fin de semana, lo primero que hice fue llevarlas de paseo al centro de la ciudad, no saben lo contentas que se pusieron porque ellas no salían nunca. Todas me dijeron *tía es que nadie nos saca*.

Cuando volví a la casa el director de la residencia me pasó mi contrato, me dijo que lo leyera y que cuando estuviese lista que lo firmara. También me comentó que si tenía alguna duda que le consultara en su oficina. Lo primero que me llamó la atención del contrato fue que decía *apoyar las labores de la casa*, sin ningún tipo de especificación. Hasta ese momento nunca me lo había cuestionado, es decir, ¿qué era apoyar las labores de la casa realmente?, como ya había trabajado en una residencia antes, tenía clarísimo que era hacer todo y más. El contrato también decía que tendría derecho a una hora de colación y un horario de descanso. Hasta

ahí todo relativamente bien, sin embargo, más pronto que tarde me di cuenta de que las cosas no cuadraban.

En la práctica mi jornada laboral era de siete por siete, siete días seguidos en la residencia, las veinticuatro horas del día, y siete días de descanso, pero en el contrato solo querían reconocerme que iba a trabajar doce horas al día, era algo completamente ilegal y a conveniencia de ellos, ya que yo sabía que el horario de la noche no era solamente ir a dormir a la residencia. En seguida fui a la oficina del director, le mostré mi desacuerdo y accedió a mi petición, pero no tenía ninguna certeza de que mis compañeras no estuviesen en esas condiciones.

Volví donde las niñas y el día siguió relativamente tranquilo, la tarde se me pasó volando entre cocinar y ordenar la casa. Como estuve sola durante todo el día casi no tuve contacto con personas adultas, solo en una ocasión vino un psicólogo a buscar a una niña, de pasada me contó que ella estaba en pleno proceso de revinculación familiar. Luego de desocuparme, traté de compartir un poco con las niñas. Algunas me pidieron que las ayudara con las tareas del colegio, otra que la acompañara a buscar unas cosas que se le habían perdido, una, incluso, me llevó fuera de la casa. En ese momento me percaté de que en la entrada de la residencia había una caseta de seguridad, sin embargo estaba vacía. Después comprobé por mí misma que no teníamos personal de seguridad en la residencia.

Pasó la hora de la once y ya se había hecho de noche, algunas de las niñas estaban viendo tele, otras jugando con sus celulares, pronto llegaría la hora de acostarse. Como no todas las niñas quisieron irse a dormir a las 10:00 PM, dejé que algunas siguieran viendo tele mientras terminaba de lavar la ropa que me había quedado de la tarde. La rutina ya me tenía un poco agotada, había llegado a las 8:00 AM, o sea, llevaba trabajando más de 14 horas y todavía faltaba un rato hasta que todas se durmieran.

Cuando ya eran casi las 11:00 PM les dije a las niñas que tenía que apagar la tele, que ya era muy tarde y que algunas de sus compañeras estaban durmiendo

mientras ellas seguían metiendo ruido. Con algo de resistencia, sobre todo de las más grandes, cada una se fue a lavar los dientes, se despidió y se fue a su pieza. Ahora sí, había quedado totalmente sola.

Lo primero que hice fue ordenar el *living*, ya que las chicas dejaron los sillones y cojines repartidos por todos lados, lavé un par de vasos que habían quedado en el comedor y escribí la bitácora del día. Por fin había terminado mi día, o por lo menos eso pensé en ese momento.

Por primera vez en mucho rato tomé mi celular, vi si tenía algún mensaje de mi familia o algo importante y me senté en el *living* a ver si estaban dando algo bueno en los canales nacionales. Sin muchas opciones en la tele, decidí apagarla e ir al baño. Justo cuando iba llegando al baño escuché que una de las niñas me llamaba. Fui a su pieza y le pregunté qué necesitaba, estaba teniendo una crisis de pánico, no fue capaz de explicarme nada entre tanto llanto. Estuve con ella todo el tiempo que lo necesitó, le pregunté si quería agüita, un tecito, a lo que respondió que no. Luego de cerciorarme de que todo estaba bien, salí de su pieza y recordé que no tendí la ropa que había lavado en la tarde. Llegué a la cocina, allí, en un rinconcito, en una especie de cuartucho, estaban las lavadoras y unas cestas que una podía usar cuando iba a colgar la ropa. Saqué la ropa de la lavadora, la eché en el cesto y salí al patio común a colgar la ropa. Para mi asombro me encontré con varias Educadoras de Trato Directo que estaban haciendo lo mismo, si bien solamente las saludé, no creo que todas hayan estado en mí misma posición. En el momento pensé que estaban haciendo eso, a esa hora de la madrugada, porque no tuvieron otro momento para hacerlo durante el día.

Una vez que me entré miré la hora, eran las 1:30 AM y seguía trabajando. Como sabía que tenía que levantarme temprano, mucho antes que las niñas, fui al baño y después empecé a buscar donde iba a dormir. Por más que me esmeré en buscar la que yo pensé que podía ser *la habitación de las tías o de descanso*, no la encontré. Después de pensarla un poco me di cuenta de que solo tenía dos opciones: podía dormir en el sillón del living o podía ocupar una colchoneta que

había en uno de los espacios comunes. Las dos opciones me parecían humillantes, más encima no tenía a quién preguntarle o reclamarle a esas altas horas de la madrugada. Opté por tirarme en el sillón con un par de frazadas que encontré por ahí e intenté dormir. En mi mente no estaba la idea de descansar, seguía pensando que alguna niña me iba a necesitar en algún momento y que, por lo mismo, iba a tener que estar activa y pendiente durante toda la noche. Debido al cansancio, sin darme cuenta me dormí esperando que nadie me haya necesitado durante la noche.

Un par de horas después sonó el despertador, eran las 6:15 AM y yo había descansado solo un ratito durante la noche. Me levanté, me puse a ordenar el lugar que había ocupado, fui al baño para estar más presentable y ya estaba operativa, recién era el segundo de los siete días que tenía que estar acá.

Para mi sorpresa, y vaya que fue una grata sorpresa, a eso de las 7:30 AM llegó una compañera a mi casa. Al principio pensé que solo venía a saludarme, pero me dijo que estaría en la casa de 8:00 AM a 8:00 PM, ella misma se presentó como *Educadora de Trato Directo de Apoyo* y me llamó a mí como *Educadora de Trato Directo Encargada*. La verdad no entendí muy bien la razón de la separación del rol, en la práctica hacíamos exactamente lo mismo, lo único diferente eran nuestros horarios, es decir, ella se iba para su casa y yo me quedaba con las niñas.

Ella era muy simpática, hablamos bastante durante la mañana. Una de las primeras cosas que me preguntó fue cómo lo había pasado en mi primera noche, porque, independiente de que ella estuviese ahora en el turno diurno, también le había tocado desempeñarse durante la noche en alguna oportunidad. Yo le conté que antes había trabajado como Educadora y que un par de veces me tocó quedarme en el turno de la noche. También le dije que no lo había pasado muy bien durante la noche, que aparte de no descansar mucho, tuve que hacer algunas cosas que quedaron pendientes de la tarde, entre otras cosas.

Ella me pilló totalmente desprevenida cuando me preguntó:

- ¿dónde dormiste anoche, en el sillón o en la colchoneta?

Ante mi extrañeza por su pregunta, porque quizás qué cara le puse, le dije que dormí en el sillón tapada por un par de frazadas:

- De a poquito -replicó ella- vas a ir conociendo todas las mañas que hay en esta residencia.

Mientras preparábamos el desayuno de las niñas, mi compañera me contó que, junto a otras trabajadoras de la misma residencia, ya le habían reclamado a la dirección que durante las noches debiese haber dos Educadoras de Trato Directo y que, además, necesitaban una zona de descanso, cosa que cuando descansase una, la otra estuviese activa ante cualquier situación. Si bien habían accedido a sus peticiones, todavía no se veía ningún cambio tangible en las condiciones de mis colegas y, por supuesto, la mía.

Ante su comentario, me armé de valor y le pregunté a mi compañera si a ellas les pagaban las horas del turno nocturno. Me dio una impotencia gigantesca escucharla, supuse muy bien cuando pensé que no todas tenían las mismas condiciones que tenía yo.

Y en efecto, a buena parte de las Educadoras no les pagaban las horas de la noche. Ella me contó que personalmente le había reclamado al director sobre el pago de las horas de la noche y la respuesta que le dieron fue todavía más insólita que la situación:

- *¡¿Tía, cómo nos dice eso?! ¿para qué? Si en la noche es tan relajado, en la noche no hacen nada. Como no tienen nada que hacer, pueden dejar el almuerzo avanzado para el otro día o lavar durante la noche.*

No pude evitar sentir mucha rabia, pena y frustración por la situación. Era una burla, él realmente no sabía lo que nosotras hacíamos. Más encima la noche es muy delicada para las Educadoras de Trato Directo, sobre todo si estamos solas, o sea, en las noches el equipo técnico no está, mucho menos el director, entonces, si ocurre algo a la primera que van a *crucificar* va a ser a la Educadora de Trato

Directo. ¿Qué me dirían desde afuera si les digo que estaba en mi hora de descanso cuando pasó algo? Me dirían que *cómo se me ocurrió tomarme una hora de descanso si no había otra tía*, en ningún caso responsabilizarían a la residencia. En cualquiera de los casos, pasara algo o no, teníamos una responsabilidad extremadamente grande sobre nuestros hombros.

Un poco antes del mediodía decidimos empezar a preparar el almuerzo, fuimos a la cocina y empezamos a sacar ingredientes. Mi compañera me dijo que le pegaba a la cocina, que a lo más tenía que ayudarla a picar una que otra cosa. En ese entretanto, me pidió que sacara unas verduras y pollo del refrigerador y soltó una risa juguetona. Al tiro pensé que había hecho algo mal o que se estaba riendo de mí, pero prosiguió en seguida:

- No me rio de ti, es que antes, un par de meses atrás, si te hubiese dicho eso no lo hubieses podido hacer, porque antes todo estaba con llave, hasta los baños y los dormitorios de las niñas.

Mientras yo iba a buscar las verduras ella siguió contándome algunas experiencias que había vivido:

- Pucha, yo había trabajado en residencias donde no sé, por ejemplo, la cocina estaba cerrada con llave, porque ahí estaban los cuchillos y la mercadería, era por un tema de seguridad, ¿pero que estén cerrados los baños?...

Luego, cuando volví con los ingredientes que me había solicitado, traté de cambiar el tema y le pregunté: ¿qué vamos a comer hoy de almuerzo? No había ni terminado de decir mi frase y mi compañera lanzó una ensordecedora carcajada. Cuando paró me preguntó si ayer había almorzado en la residencia, yo le contesté que no, que había salido con las niñas y habíamos comido algo afuera, a lo que ella respondió:

- Ahí está, pero ¿no te dijeron que acá no nos dan almuerzo? el director, la dupla, ¿alguien?

Yo le comenté que no, que como estuve la mayor parte del día sola tampoco se me ocurrió preguntarle a alguien. Mi compañera me miró y soltó la lengua:

- Perdona que tengas que enterarte de todas estas cosas así, pero nunca hemos estado contempladas en los almuerzos, solamente llega una cantidad de comida para cada niña que vive en esta casa. Algunas compañeras de otras casas prefieren traer almuerzo, pero a mí no me parece justo, yo soy partidaria de que hagamos lo siguiente...

Y empezó a contarme su plan. En síntesis, el menú del día tenía ocho presas de pollo para las ocho niñas que vivían en la casa, la forma para que esa ración alcanzara para ellas y para nosotras era picar el pollo. En el caso de que la ración fuera menos, se le echaba más agüita y cebolla a la olla. Según ella el plan cundía tanto que, a veces, alcanzaba hasta para comer en la tarde.

Después de que me contó eso solamente sonreí y asentí, si la institución no pensaba en nosotras, las primeras que podíamos doblarle la mano a esas condiciones éramos las personas que estábamos adentro.

En un abrir y cerrar de ojos el día ya se estaba acabando. La jornada con mi compañera fue tan fructífera que el día se hizo muy llevadero. Nos dividimos las labores y después terminamos conversando con las niñas en la tarde, cuando llegó el final de su turno escribió la bitácora del día y se despidió muy cariñosamente de cada una de las que estábamos en la casa. Cuando se despidió de mí me dijo que nos veríamos mañana, justo en ese momento le dije, de manera muy precipitada, si podía hacerme el favor de cubrirme en el turno de la noche del día siguiente porque tenía una celebración familiar muy importante, ella asintió y se fue.

Al otro día, cuando ya estábamos más que operativas junto a mi compañera, a eso de las 9:00 AM, llegó una nueva Educadora de Trato Directo, según lo que nos contó venía recién saliendo de la universidad. Antes de llegar a nuestra casa, estuvo conversando con el director de la residencia, por eso había llegado más tarde al turno.

Mientras terminábamos de tomarnos un tecito le contamos a la nueva Educadora cómo eran las niñas y los espacios que tenía la casa. Una vez que terminamos mi compañera le dijo:

- Bueno, tu primera labor será limpiar los baños.

Ella nos miró atónita, lo pensó un poco y nos dijo:

- No estudie cinco años para limpiar baños.

Se dio media vuelta, agarró sus cosas y se fue. Quizás pensó que solamente iba a tener que “cuidar” niños, mudarlos, jugar con ellos, etc. Para mí fue inevitable pensar en el proceso de selección que tuvo, particularmente qué le dijeron sobre el rol que iba a tener dentro de la residencia durante la entrevista de trabajo.

Cuando se fue con mi compañera nos quedamos mirando con ojos saltones. Luego de unos segundos ella aseveró que le parecía demasiada maravilla que hubiera tres Educadoras en una misma casa y horario. Y en efecto lo era, la división nos permitía, por ejemplo, que cada una tuviese un rol relativamente establecido, en el mejor de los casos, una podía estar cocinando, la otra limpiando y la última pendiente de las niñas.

Cuando ya se acercaban las 8:00 PM yo le recordé a mi compañera lo que le había dicho el día anterior, ella asintió de inmediato, no lo había olvidado. Empecé a arreglar mis cosas, me despedí de cada una de las niñas y de mi compañera: nos vemos mañana en el turno, le dije. Pero la vida nos tenía deparadas otros planes.

Cuando me fui dejé a mi compañera con las niñas y, al igual que en otras ocasiones, unas estaban cansadas y se habían ido a dormir, otras estaban viendo televisión y otras estaban con sus celulares. Junto con mi compañera habíamos dejado todo listo durante la tarde, a no ser que se hubiese ensuciado algo, no había gran cosa que hacer. Por lo mismo, una vez que salí me despreocupé de lo que podía pasar ahí adentro.

Más encima, como yo estaba en una celebración familiar, con mayor razón no pesqué mucho el celular. Sin querer en una oportunidad vi la hora y me di cuenta de que tenía más de diez llamadas perdidas. Me estaban llamando de la residencia, algo había pasado. Algo que perfectamente pudo haberme pasado si no fuera por la celebración familiar. De inmediato llamé de vuelta al número que me estaba llamando, no podía creer lo que había sucedido.

A eso de las 11:00 PM, mi compañera ya tenía a todas sus niñas durmiendo, ella también estaba cansada, no demoró mucho en instalarse en el sillón. Cuando ya iba a dejar su celular de lado, escuchó un grito que salió de una de las piezas de las niñas. Se levantó rauda y corrió hasta la pieza desde donde se oyó el grito. Al llegar a la pieza la cosa no pudo ponerse peor, un ladrón con el rostro tapado había entrado por la ventana a una de las piezas. Entre garabatos el ladrón les pedía dinero de manera violenta, mi compañera con mucha valentía trató de calmarlo, le dijo que no era el lugar para pedir dinero, que no iba a encontrar grandes cifras, que mejor se fuera. Ante la negativa del ladrón, mi compañera recordó que en su bolso tenía la plata para movilizarse hacia su casa, algo más que un par de lucas. Fue hacia donde tenía el dinero y el ladrón la siguió. En el lugar donde estaban sus pertenencias personales el ladrón se puso más violento e insistente. Le robó el celular y su bolso, pero no fue suficiente para él. En ese instante, mi compañera no sabe de dónde, el ladrón sacó un fierro y le pegó en su cabeza. Aturdida, semiinconsciente producto del golpe, el ladrón la llevó a una cama, ahí la amarró y la violó.

Cuando el ladrón se fue, como pudo se desamarró, comprobó que todas las niñas estuviesen bien y salió de la casa donde estaba rumbo a la siguiente casa de la residencia. Allí la recibió otra Educadora de Trato Directo, esta la miró, ella estaba pálida, y le preguntó:

- *¿tía qué le pasó?*

A lo que mi compañera respondió:

- *Me violaron tía.*

De ahí en adelante el mundo se me vino encima, era mucha la culpa que sentía, ella no debió haber estado ahí en ese momento. Apenas corté la llamada, me excusé de la celebración y partí a la residencia. Una vez allá, a altas horas de la madrugada, ya se estaban haciendo las primeras pericias por parte de los organismos competentes, aparte de estas personas solo estábamos las Educadoras, no había rastro del director de la residencia. Mi compañera tampoco se encontraba, había sido trasladada al centro asistencial de la comuna donde estábamos.

Lo primero que nos dijeron las policías fue que la residencia no tenía cámaras, nos preguntaron si estaba en algún lado la persona de seguridad de la caseta, a lo que respondimos que solo estaba la caseta, que no había personal de seguridad. Le comentamos que tampoco teníamos un botón de pánico, un teléfono de emergencia o algo parecido. Ante estas respuestas la congoja era total, como no había grabaciones y nadie vio nada, era casi imposible identificar al sospechoso, podía ser cualquier persona. Lo último que alcancé a escuchar es que se murmuraba que a mi compañera se le venía un proceso largo, crudo y engorroso.

En ese momento exploté, no aguanté el nivel de vulnerabilidad en el que nos encontrábamos, lo poco importante que éramos a ojos del resto, lo prescindible que nos sentíamos, fue demasiado en muy pocos días. Ella pude ser yo, me salvé por una casualidad, por la posibilidad de poder cambiar un turno y volver en otro.

¿Y qué hay del directorio de la residencia? Bueno, el director no fue capaz de ir a ver a mi compañera cuando pasó todo esto, se excusó diciendo que *estaba en el cine y que su celular estaba en silencio*. Días después de lo que pasó el director nos fue a hablar a un grupo de Educadoras, nos traía un nuevo método de seguridad en caso de emergencias: *unas chicharras*. Fue el colmo el nivel de humillación para nosotras, en ese momento mi decisión ya estaba tomada, tenía que renunciar.

Pasaron tantas cosas que hasta había perdido la capacidad de asombro con lo que pasaba dentro de la residencia.

O sea, ¿qué sentido tenía estar arriesgando tu integridad personal si no tienes ninguna garantía de que llegarás sana y salva a tu casa? Por último tener un buen seguro de salud, un convenio con algún centro que quedase cerca de la residencia, un mejor sueldo, que nos pagasen una terapia psicológica, cualquier cosa que nos pudiera *cuidar* como nosotras *cuidamos* a los niños podía servir. Por lo mismo, después llegué a conocer a compañeras que tuvieron que sindicalizarse para que sus peticiones fueran, por lo menos, escuchadas.

Sin lugar a dudas, este trabajo no podría hacerlo cualquier persona, después de todo este recorrido, está claro que hay que tener *cojones* para ser Educadora de Trato Directo. No es solo teoría y tampoco es pura práctica. Tienes que ser una persona cariñosa, paciente y empática con los niños, alguien que vea en sus niños posibilidades y no meros restos de un sistema donde no calzaron, un sistema donde los adultos no supimos darles valor.

¿Volvería a ser Educadora de Trato Directo? No es tan sencillo decirlo, como todo en la vida, tiene sus ventajas y desventajas. Si tuviésemos otras condiciones no dudaría en decir que sí.

Capítulo 3. Las Educadoras y sus desbordes culturales

Un elemento que se ha ido profundizando en los capítulos precedentes es cómo opera la política pública en las residencias, en particular, los *Programas Institucionales* que norman y delimitan lo que debe ser y cómo tiene que funcionar una residencia. El primer capítulo mostró que estas prescripciones no se traducen en la práctica, es decir, *no se cumplen los estándares mínimos*; mientras que el segundo capítulo situó la importancia de los relatos subalternos, las ETD de las residencias, quienes intentan definir aquello que la política pública no define.

Volviendo sobre los *Programas Institucionales* y su relación con las ETD, al operar estos el actuar de las Educadoras se ve limitado ante imposiciones estructurales proporcionadas por los Organismos Colaboradores. ¿Esto significa que el rol que desempeñan las Educadoras está determinado por pautas, guías y directrices de acción institucionales? En absoluto, ya que estos condicionamientos no logran coaptar totalmente el devenir de su labor. Como alude Boltanski (2014), aun cuando este apartado prescrito del trabajo delimite ciertos marcos institucionales en los cuales se da la acción, también permite la emergencia de encuadres y de desbordes culturales. En otras palabras, las Educadoras de Trato Directo no son *marionetas culturales*, tal y como pudo apreciarse en el Relato de Vida Colectivo.

Es en esta brecha entre lo prescrito y lo que *pueden hacer* dentro de las residencias es que aparece el concepto de cultura operativa utilizado por Goodenough (1975), el cual debe ser entendido como la contraparte del trabajo prescrito, una especie de trabajo *a secas*, enfocado en las prácticas que llevan a cabo las ETD.

Esta operatividad de la cultura se construye según ciertas orientaciones de valor válidas para ciertos momentos históricos determinados⁶⁴ (Thévenot, 2016), por ende, la ejecución de ciertas prácticas, normas y preferencias, en este caso, al interior de las residencias para niñas, niños y adolescentes, dependen de una serie

⁶⁴ Ejemplo de ello -aunque escapa de la temática y del análisis- es la influencia que tiene en estas prácticas la Convención de los Derechos del Niño (CDN), en tanto cambio de paradigma para vincularse con la niñez.

de construcciones sociales que pueden terminar tanto en buenas como malas prácticas.

La cultura operativa del trabajo no es una cuestión singular, es decir, no se expresa *solamente* en malas prácticas ni en buenas prácticas, tampoco debe ser necesariamente coherente sino que está en constante acomodo, ajuste y evaluación (James, 2000). Esto supone, por un lado, que las preferencias de la acción se estructuran de manera colectiva (Thévenot, 2016); y, por otro, que las categorías morales que interpelan el actuar y los conocimientos de los/as ETD circulan, es decir, que ciertos valores y obligaciones fluctúan a lo largo del tiempo (Fassin, 2009). Lo que ayer era aceptable, a modo de ejemplo, enseñar mediante la humillación y la violencia física, hoy no lo es; y aquello que no lo era, como dar voz a las opiniones e intereses de niñas, niños y adolescentes, sí lo es.

Tal como alude Benzecry (2012), la dimensión cultural “es un aspecto vital que atañe a todas las dimensiones de la vida social” (p. 10), por lo mismo, mediante cualquier tipo de acción que desplieguen las ETD dentro de las residencias se van develando aspectos culturales de este grupo en este dominio cultural particular (Ortner, 1984). En ese sentido, la cultura de las ETD es un *objeto real* porque opera en el mundo generando efectos reales, ya sea, como veremos a continuación, formando lazos con niñas y niños o doblegando las pautas que les impone la institucionalidad.

Por último, desde una óptica pragmática, no hay participación de las Educadoras de Trato Directo dentro de las residencias si estas no ponen en juego una serie de conocimientos mediante los cuales pueden desplegar un conjunto de prácticas culturales. En palabras de Dewey (2000), este conocimiento debe desembocar en acciones. Por otro lado, este conocimiento también deriva de las experiencias previas que han tenido estas/os trabajadoras/es (Glaserfeld, 1990), lo que implica que la adquisición de competencias culturales no es algo innato, sino que se aprende (Goodenough, 1971). Por ende, teóricamente se puede afirmar que las/os ETD aprenden a restituir derechos, de la misma manera que aprenden a vulnerarlos,

independiente de que unas u otras directrices provengan de contextos institucionales.

Habiendo dicho lo anterior, las Educadoras ponen en juego un entramado de conocimientos que derivan en prácticas concretas: *hacen cosas* que no necesariamente estaban planificadas y/o que fueron parte de las instrucciones que les dieron.

La forma en como las Educadoras doblegan los lineamientos, generando nuevas prácticas operativas y devenires institucionales se desarrollará en base a tres elementos: la generación del vínculo entre Educadoras y niñas/os; prácticas residenciales y cultura operando; y, por último, justificaciones para seguir trabajando como Educadora de Trato Directo.

3.1 El Vínculo y el trato directo con niñas, niños y adolescentes

El vínculo es el sustrato que fundamenta la intervención que restituye derechos de niñas, niños y adolescentes. Derivado de *vínculos quebrados y/o resquebrajados*, una de las ideas fuerza del Cuidado Alternativo Residencial es que niñas y niños bajo cuidado del Estado puedan generar relaciones interpersonales que garanticen su bienestar y su buen vivir, en algunos casos, de maneras que no han podido experimentar antes.

Es en este engranaje conceptual que el rol de las ETD se vuelve fundamental: si las Educadoras son las personas que están día y noche en las residencias, el vínculo, entendiendo este como el resultado de diversas prácticas residenciales, será central para lograr los objetivos que se propone el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. El vínculo da paso a que la labor que realizan sea entendida, principalmente, como un trabajo afectivo.

No obstante lo anterior, la relación que desarrollan las Educadoras no es algo inherente al entramado institucional, es más, en ocasiones la recomendación

general que les hacían las/os psicólogas/os y las/os directoras/es de las residencias era que no formaran un vínculo con las/os niñas/os:

[me dijeron] Eso de que uno no tiene que apegarse mucho a los chicos, no tiene que crear lazos afectivos (Marta, Región de Los Lagos)

Me dijeron que no podía [crear lazos/vínculos], tenía que tratar de evitar el crear un lazo afectivo yo con ellos, más que ellos conmigo (...) pero en el fondo igual es complicado, es difícil hacer esa separación cuando una ya lleva un tiempo con ellos. (Almendra, Región de Los Lagos)

La justificación que se le daba a esta sugerencia eran las posibles consecuencias emocionales que podía conllevar la pérdida del vínculo -egresos residenciales o renuncias laborales-, tanto para las/os niñas/os como para las Educadoras. En este espectro de posibilidades se mencionaba que las ETD podían deprimirse o sentir desgano:

Me dijeron que porque de repente por ahí uno crea lazos emocionales y después yo podía deprimirme porque los niños podían irse o yo irme. (Marta, Región de Los Lagos)

Lamentablemente este es un trabajo super ingrato, entonces después tú te vas y llega otra educadora y empieza de nuevo, tienes que empezar desde cero. (Daniela, Región de La Araucanía)

Incluso, algunas Educadoras que habían vivido en carne propia la finalización del vínculo eran conscientes de que este tipo de cosas pasaban y que las consecuencias eran reales. Una de las posibilidades era hacer y hacerse daño en el proceso:

Yo veía cuando echaban a otras tías y los niños quedaban tristes por meses (...) deberían haber pensado en eso, que les estaban haciendo un daño y tratar de que las trabajadoras estuviesen lo más estables posibles. (Sofía, Región de Valparaíso)

Empezaron a reclutar a más gente para cuidarlo [a uno de sus niños] y qué se yo... y ahí a los dos años me sacaron por instrucciones de la psicóloga, me sacaron porque decían que era muy fuerte el vínculo que teníamos los dos. (Paz, Región de Valparaíso)

La imposibilidad de *no* crear lazos dentro de las residencias no solo se manifestaba, como en el relato de Almendra, como una limitación técnica producto del tiempo que se pasa trabajando dentro de la residencia, sino que, en base a la lectura de Fassin (2009), también es una concepción moral y política en la cual se aprecian las posturas y valores que despliegan las Educadoras de Trato Directo en su trabajo diario:

No, no estoy de acuerdo, porque además de que es bastante imposible no crear lazos... además que de eso se trata, de crear lazos (...) tienes que hacerles creer que sí existe eso de la afectividad. (Marta, Región de Los Lagos)

Una cuestión inherente del *estar ahí* es empezar a conocer al otro/a, impregnarse de sus vidas, de sus creencias, personalidades e historias:

Ahí es otro el mundo trabajar con ellos, ahí uno empieza a conocer las historias de los chiquillos, lo dañados que están, lo mal que lo han pasado en otros lugares. (Javiera, Región Metropolitana)

Las Educadoras comprenden que parte fundamental de su labor es la construcción de vínculos e, independiente de las recomendaciones que les hagan al respecto, ellas operacionalizarán la idea de que *un vínculo sano permite la restitución de derechos*. Este es uno de los conocimientos que llevan a la práctica (Dewey, 2000). De esta forma, la primera característica que surge en torno al vínculo es que implica un conocimiento, el cual se crea en torno a ciertos marcos temporales y espaciales.

Como aludía Almendra, el vínculo se formaba con el tiempo. Este marco temporal permitía que las Educadoras conocieran a las/os niñas/os -y viceversa⁶⁵- y se generara un apego bidireccional, una relación mediada, en el caso positivo, por la restitución de derechos. Helena describe este conocimiento en contraposición con quienes *no conocían a los niños*, es decir, las personas nuevas que ingresaban a trabajar en la residencia. Quienes *conocían* podían desplegar ciertas prácticas, quienes no, no podían:

La persona que ingresaba no conocía que les molestaba, que les gustaba, como dormirán, con que mono querían dormir (...) nosotros sí les sabíamos sus momentos, que les gustaba de comida, como les gustaba bañarse. (Helena, Región Metropolitana)

Este vínculo también se expresaba en la cercanía que podía llegar a tener una Educadora con uno/a o varios/as niñas/os de la residencia, llegando incluso a considerar a algunas/os como "mis niñas/os":

⁶⁵ Si bien no se desarrollará la idea en este apartado, algunas Educadoras de Trato Directo también mencionaban que las familias también eran parte de este vínculo. Ellas comentaban que al conocer a las familias, sus trayectorias e historias, podían empatizar mejor con la situación e, inclusive, trabajar de mejor forma en la intervención cotidiana.

El yo bañar a mi niño, si mi niño se enferma, yo lo acompaño al médico, si mi niño es mañosito para comer, yo le ayudo a comer, yo lo llevo al colegio, yo lo acompaño cuando vienen sus visitas. (Javiera, Región Metropolitana)

Este conocimiento, como aseguraba Daniela, generaba que las Educadoras de Trato Directo se fuesen convirtiendo en personas importantes dentro de las residencias, personas en las cuales las/os niñas/os podían confiar. Para ello, tal y como lo expresaba la teoría, el conocimiento tenía que devenir en acciones (Dewey, 2000), con tal de ir puliendo esa importancia. Helena relató de la siguiente forma cómo fue creando su vínculo con una niña de su residencia:

Yo sabía que ella ya me había visto y quería que yo estuviese a su lado, yo me quedaba un rato (...) [después] tuve que dormir con ella en el suelo (...) porque obviamente en la cuna yo no cabía y allí ella empezó a crear un lazo conmigo. (Helena, Región Metropolitana)

A medida que se iba enriqueciendo el vínculo, mediante su *cuidado*, empezaba a aparecer la confianza por el/la otro/a de manera explícita:

Con ella [nombre de la niña] conversaba mucho, porque ella era muy inteligente para la edad que tenía, muy reflexiva (...) se notaba que era bien aplicadita, me hacía preguntas, me contaba cosas de su familia y yo la escuchaba (...) ella tenía mucha confianza conmigo, me acuerdo que me contó episodios de vulneraciones hacia ella. (Sofía, Región Metropolitana).

Se ha creado un vínculo bonito porque ellos confían en mí po', confían para contar sus cosas, que no lo hacen con cualquiera. (Almendra, Región de Los Lagos)

Este vínculo no se generaba a través de la dimensión punitiva o del miedo⁶⁶, tampoco se fundamentaba en torno a las cosas que se les podía regalar a las/os niñas/os. Muy por el contrario, de acuerdo a las Educadoras el vínculo se fundamentaba en el interés genuino:

A los chicos uno no se los gana ni con regalos ni con cosas materiales, dulces, no... uno se los gana con cariño y cuando uno se los gana con cariño el camino es un poquito más largo, pero es más duradero. (Almendra, Región de Los Lagos)

Si el cariño era una de las posibilidades prácticas de la operacionalización de la dualidad vínculo-conocimiento a lo largo de un marco temporal, parte de ese cariño eran las muestras de interés de parte de las/os niñas, niños y adolescentes. Esto

⁶⁶ Sección que se desarrollará en el apartado 3.1.2.

último también provocaba satisfacción de parte de las Educadoras con respecto al trabajo realizado:

Era super reconfortante porque cuando ibas llegando al turno los niños decían 'bien, llegó la tía Sofíaaaaa', y como que llegaban a abrazarte algunos, entonces eso era la mejor paga igual, como que uno sabía que les estaba alegrando un poco la vida, la vida difícil que les había tocado a ellos. (Sofía, Región de Valparaíso)

Sabes que pasa que ellos te buscan mucho así como de piel, que uno les haga cariño en la cabeza, un abrazo... son mucho de abrazos. (Paz, Región de Valparaíso)

Un elemento que emergió de estos vínculos estrechos fue la sensación de que las/os niñas/os extrañaban a sus ETD. En ese sentido, la historicidad del vínculo hacía aflorar sensaciones de necesidad, aun cuando esta fuese solo una suposición:

Yo pensaba en el [nombre del niño], yo decía 'pobrecito' porque sentía que me extrañaba. Cuando llegaba, como eran turnos de dos semanas, y yo estaba dos semanas sin verlo y después yo llegaba, él se tiraba a abrazarme y no me soltaba en horas. (Sofía, Región de Valparaíso)

Asimismo, las Educadoras también eran conscientes de que ellas también extrañaban a sus niñas/os, tanto si seguían trabajando en la residencia o si habían dejado de trabajar en ella. En ese sentido, si Sofía verbalizó que pensaba en uno de sus niños durante las dos semanas que no lo veía, Paz indicó que cuando las ETD dejaban su cargo, también extrañaban a sus niñas/os:

Cuando te vas tú también los extrañas po', porque miras para atrás y ves un chiquitito que se está quedando atrás, pero igual te da como cosa. (Paz, Región de Valparaíso)

En cuanto a las/os niñas/os, estas/os verbalizaban la importancia de este vínculo estrecho ante hipotéticas situaciones que les planteaban sus Educadoras. En esa línea, Almendra les contó a sus niñas/os que cuando ya no pudiese más, ella renunciaría a su trabajo, porque primero estaba su salud. Ante esta declaración, las/os niñas/os lo pensaron un momento "y de repente andaban llorando y decían 'es que tía no queremos que se vaya', como que ya se imaginaban que ya me iba" (Almendra, Región de Los Lagos).

Asimismo, diversas Educadoras mencionaron que sus niñas, niños y adolescentes, una vez fortalecido el vínculo e independiente de los conflictos que podían tener con sus pares o con ellas mismas, defendían a las personas que convivían con ellas/os. Por ejemplo, si alguien de otra casa venía a molestar a una ETD, ellas/os la defendían, también retaban a aquellas/os que se portaban mal:

Esto sí que es increíble, ellos pueden pelear, sí, pero son como hermanos, a la hora de los *quiubo* se protegen y ellos nos pueden tratar mal a nosotros, pero si alguien nos trata mal a nosotros ellos nos protegen. (Magdalena, Región del Biobío)

Es muy chistoso porque los niños te defienden después. Cuando uno se porta mal dicen 'qué te está pasando con la tía', me pasaba que en el [nombre de la residencia] los más grandes venían a retar a los más chicos 'qué te está pasando con la tía, pórtate bien tal por cual o si no voy a agarrarte yo', se generan esas cosas. (Paz, Región de Valparaíso)

Hay niños que son problemáticos dentro de [nombre de la residencia], entonces un día va uno y dice 'ah usted tía que se mete' y saltaron como dos 'qué te pasa con mi tía', 'no te pongas pesado con mi tía', dicen. (Almendra, Región de Los Lagos)

Por último, sin olvidar la noción de cariño, sus implicancias y prácticas asociadas, las Educadoras también ponían límites a este vínculo, tomando en consideración su posición como trabajadoras, es decir, personas que están a cargo de las/os niñas/os y que tienen un rol determinado dentro de las residencias:

Sin perder el tema de que yo soy la tía, por decirte algo, y ella es la chiquitita, porque tampoco hay que traspasar ese límite, tampoco puede ser de igual a igual. (Marta, Región de Los Lagos)

A través de este breve apartado se puede identificar que generar un vínculo *permite hacer cosas*, y las permite producto de las posibilidades culturales que existen dentro de las residencias. En otras palabras, el vínculo hace operar ciertas prácticas culturales (Goodenough, 1975), por ejemplo, prácticas afectivas que se estructura de manera colectiva (Thévenot, 2016), como es el caso de Helena acompañando a una niña en la noche o el de Sofía cuando una niña le cuenta las vulneraciones que ha sufrido. En este espectro no solo hay prácticas afectivas personales, también hay formas colectivas de resguardo grupal, como es el caso de la defensa que hacen las/os niñas, niños y adolescentes de las personas que viven con ellas/os.

Este vínculo es una de las formas que tienen las ETD para validarse dentro de sus espacios laborales, debido a que no pueden entenderse las prácticas de cuidado

sin tomar en cuenta la creación de un vínculo (Bórquez, 2021). Ahora, si bien existen otras formas de validar su trabajo, como su rol educativo o el administrativo, estos no son tan valorados como la parte afectiva del trabajo, valorarse como mamá⁶⁷ dentro de las residencias es *la* forma que tienen para mostrar sus credenciales. Aquí es donde las ETD auto-valoran su rol dentro de las residencias: a partir de sus relatos, el valor de su trabajo no es de índole técnica en un sentido terapéutico, ellas no son psicólogas/os; tampoco en un sentido directivo/administrativo, ellas no son las/os directoras/es de la residencia; su valor tampoco comprende la parte culinaria; ellas no estudiaron gastronomía⁶⁸. Lo que está implícito detrás de esto es que, como se da cuenta en el Relato de Vida Colectivo, el vínculo residencial contempla, a su manera, todas esas facetas: las ETD aconsejan a sus niñas/os cuando tienen problemas (abren espacios de escucha como lo haría un/a psicóloga/o); realizan trabajo administrativo al escribir bitácoras o ayudar a llenar hojas de intervención psicosocial (como lo haría un/a trabajador/a social); cocinan como si fueran chefs de un restaurante. La única diferencia percibida sería que no tienen los estudios de nivel superior para validar ante un/a otro/a sus aptitudes. En ese sentido, su valor es intrínsecamente holístico, este trabajo permite la reproducción de la población a través de una trama compleja, abundante y totalizadora: ellas tienen que hacer y ‘saber hacer’ de todo un poco. Como se mostró en el capítulo anterior, tienen que ser trabajadoras multifacéticas y proactivas.

Volviendo sobre las prácticas y posibilidades que dan los vínculos, la formación de un vínculo sano es una de las posibilidades que puede manifestarse dentro de las residencias. La otra posibilidad es que se den vínculos que obstaculicen o vulneren derechos.

⁶⁷ Apelativo que ya había sido abordado tanto en el primer como en el segundo capítulo.

⁶⁸ Aunque puede que exista el caso de Educadoras/es de Trato Directo que hayan estudiado psicología, trabajo social o gastronomía.

3.1.1 La otra cara de la moneda: el vínculo negativo y las vulneraciones de derechos

Así como las Educadoras de Trato Directo mencionaban una serie de elementos positivos a lo largo de sus trayectorias y experiencias por las residencias, también mencionaron algunos vínculos negativos que significaron, en algunos casos, una (re)vulneración de derechos hacia las niñas, niños y adolescentes de las residencias. Algunos de estos hechos fueron provocados por ellas, mientras que otros fueron provocados por compañeras de turno y/o compañeras de otros turnos.

Aun cuando en general la experiencia es positiva en torno a la configuración de vínculos con niñas, niños y adolescentes, Magdalena posiciona este vínculo desde la problemática del desgano y la desvalorización de su trabajo. Es la emergencia del vínculo negativo:

Los niños sienten y nos verbalizan que ellos tienen nanas, que nuestra obligación es darles de comer y limpiarles la casa. No todos, hay excepciones, que sí son niños muy agradecidos, cariñosos, con los que sí se crean lazos, pero su gran mayoría no. (Magdalena, Región del Biobío)

Otras, como Sofía y Marta, mencionan implícita o explícitamente el surgimiento del *apego tóxico* en sus vínculos con algunas de las niñas de sus residencias. Las causas de este vínculo negativo eran *el exceso de regaloneo*, el tener *fundida/o* a un/a otro/a. A partir de ello NNA se portaban mal, hacían pataletas, exigían atención, etc.:

Me acuerdo que por ahí generamos un apego tóxico con [nombre de la niña], como en realidad, ahora que entiendo más de eso, diría que ella generó un apego inseguro conmigo, porque generó un apego pero no era sano (...) me desafiaba, se portaba mal, me hacía pataletas. (Sofía, Región de Valparaíso)

Yo tengo una chiquitita que anda todo el día que 'tía Marta, tía Marta' para acá, para allá, pegote al lado mío. Entonces claro, ella exige atención, exige que de repente la cargue a ella, que la regalonee, porque en el fondo soy su imagen materna. (Marta, Región de Los Lagos)

En ocasiones la relación entre las Educadoras y sus niñas/os se tensaba producto de las mentiras y las descompensaciones emocionales de estas/os últimos. En el caso de Daniela esto significó, por ejemplo, que fuese investigada por presunta

vulneración de derechos. Según las autoridades de la residencia, ella y su compañera no le habían dado de comer a las niñas:

Estas dos chicas se arrancaron (...) después [cuando volvieron] entraron y no quisieron cenar (...) Sin embargo al otro día dijeron que nosotras no les habíamos dado comida, entonces nosotras entramos en un proceso de investigación. (Daniela, Región de La Araucanía)

El desenlace de esta experiencia fueron las disculpas de las niñas por haber mentido al señalar que no les quisieron dar de comer:

Después tu llegas al turno y las chicas conversan contigo y te dicen 'tía sabe que le quiero pedir disculpas porque no fue así', pero sin embargo la investigación ya está. (Daniela, Región de La Araucanía)

La situación de Daniela, la que también se plantea en el Relato de Vida Colectivo, sienta una problemática poco explorada y de vital importancia en la convivencia de las residencias: cuando ocurren problemas, independiente de su clase, se pone la palabra de las trabajadoras contra la palabra de las niñas, niños y adolescentes, y *ganan* estas/os últimas/os. Educadoras como Magdalena y Almendra mencionan que esto se debe a que solo se visibilizan los derechos de la niñez, no así sus deberes. En cualquier caso la lectura que se puede hacer de la situación es la misma: ante cualquier hecho que revista un peligro y/o vulneración de derechos la primera persona que será apuntada serán las/os Educadoras/es de Trato Directo.

Otra situación similar es la que le ocurrió a Almendra, quien despertó en la noche cuando Carabineros prendió la luz de la pieza donde estaba y le preguntaron cuáles eran las razones para no dejar dormir a una niña de la residencia:

A las dos de la mañana llegaron Carabineros a la casa, ella [la niña] llamó a la mamá y le dijo que yo no la dejaba irse a acostar, la tenía castigada en el sillón (...) le dije 'vaya usted y dígame a la niña que se acueste, ella no se quiere acostar' yo no la puedo pescar, tomarla y llevármela a la fuerza, no puedo hacer eso. Entonces Carabineros le dijo 'mira la tía te está diciendo que te vayas a acostar, tú eres menor de edad y tienes que hacerle caso' y ella dijo 'no, no quiero acostarme'. Y les dije que esa ha sido su respuesta durante toda la noche. (Almendra, Región de Los Lagos)

En el extremo de esta parte negativa se encontraban las vulneraciones de derechos ocurridas al interior de las residencias, donde la experiencia de Paz es clave al

respecto⁶⁹. Si bien ella estaba desempleada al momento de la entrevista, trabajó en tres residencias administradas por Organismos Colaboradores distintos y en dos de estas se produjeron hechos de violencia contra niñas, niños y adolescentes de parte de Educadoras de Trato Directo⁷⁰. En la primera residencia, Paz relató que las/os niñas/os le tenían terror a una de sus compañeras:

Los niños sabían que iba a llegar la tía [nombre de la Educadora] y sembraba el terror en los niños, los niños tiritaban cuando sabían que venía. (Paz, Región de Valparaíso)

Esta sensación de miedo, de terror, se basaba en los tratos que tenía esta Educadora con las/os NNA, cuestión que también estaba avalada por la directora de la residencia, quien, más que emerger como una figura que garantizara el bienestar de la residencia, se exhibía como una facilitadora de los malos tratos:

Zamarreo, la ducha helada, 'y te fuiste', y todo el día el grito. O sea, para mí era muy desagradable tener turnos con esa señora, pero, eso era lo irrisorio de esto, porque para la directora de esa residencia ella era la mejor, porque tenía a todos los niños tranquilos, ¡pero muertos de miedo po'! (Paz, Región de Valparaíso)

Con respecto a la segunda residencia donde ocurrieron vulneraciones físicas y psicológicas, Paz señaló que ocurrió en una residencia masculina destinada a población adolescente y juvenil. En ella había solo ETD hombres, a excepción de una ETD, la que se imponía mediante la violencia física y verbal que ejercía:

En la otra parte donde eran más grandes ahí sí eran puros varones y había una pura mujer, que era como la mamá. Así como que les imponía, los cabros le tenían miedo, porque también los subía y los bajaba [a garabatos], no era solamente una amenaza verbal, yo sé que se hacía [el agredir físicamente]. (Paz, Región de Valparaíso)

Ahora, Paz acotó que estas vulneraciones fueron acontecimientos aislados en el desarrollo de su estadía por distintas residencias. En ese sentido, la constante no era la violencia, lo que prevalecía ahí era el cariño:

⁶⁹ Si bien en el relato de Javiera también se puede identificar otro suceso de violencia física, este fue de parte de una de las fundadoras/dueñas de la residencia donde trabajaba, por ende, no fue considerado en este apartado que se refiere, particularmente, a la violencia de parte de Educadoras hacia niñas, niños y adolescentes o viceversa.

⁷⁰ En el mismo desarrollo de la entrevista, Paz dijo que la Educadoras habían sido denunciadas y desvinculadas de sus trabajos.

Son muy pocas las ETD que la embarran, siempre lo he dicho, son muy acusadas, de que golpean. Son muy pocas esas, yo no vi nunca tanto daño, vi más cariño. Sí, siempre fue más cariño. (Paz, Región de Valparaíso)

Por otro lado, así como las Educadoras podían ejercer prácticas que violentaban a sus niñas/os, estas/os últimas/os también ejercían violencia física y psicológica contra sus Educadoras de Trato Directo. Algunos ejemplos extraídos de los relatos muestran que los golpes y agresiones verbales contra ETD no son hechos aislados:

En ese hogar había un chico, que se llama [nombre] y ese chico no se llevaba con nadie del hogar, entonces no había manera de que se relacionara con el resto de las tías, las tenía todas golpeadas, moreteadas, todos le tenían miedo. (Paz, Región de Valparaíso)

Han pasado situaciones donde mis compañeras han sido golpeadas por los niños y no hablo de mi equipo, pero sí en las otras casas ha sucedido esto de que las golpean. (Daniela, Región de La Araucanía)

Yo viví una situación de violencia igual de un cabro chico muy fuerte, que destrozó toda la parte de arriba de la casa, pero así muy heavy, muy fuerte, de agresión verbal, de todo. (Marta, Región de Los Lagos)

Independiente de estos hechos bidireccionales, mediante un trabajo integral y de condiciones adecuadas para la vida en residencias, Educadoras como Daniela mencionaban que la violencia sí podía ser cambiada por otras formas de convivencia como, por ejemplo, el respeto:

[nombre del niño] desde un principio me pegaba, me insultaba, me tiraba las cosas, me tiraba el pelo, me pellizcaba la cara, cuando tenía control médico era un escándalo llevarlo (...) y ahora me siento orgullosa de lo que he logrado con ese niño, porque sabís que el tema del respeto por fin se maneja. (Daniela, Región de La Araucanía)

Este apartado, de la misma manera que lo hizo el Relato de Vida Colectivo, no solo ilustra la complejidad de las relaciones que se pueden dar al interior de las residencias, también posiciona la necesidad de no *romantizar* las relaciones y sitúa la vulnerabilidad estructural desde la cual se ejecuta el trabajo como ETD. Con respecto al vínculo, desde la teoría cultural este no una construcción singular (James, 2000), no deviene necesariamente en la restitución de derechos, tampoco en la vulneración de derechos, es más bien una pluralidad que requiere de contextos, de sujetos y de marcos institucionales para devenir en *algo*. Tampoco se debe dejar pasar la oportunidad de hacer hincapié en la vulnerabilidad estructural que tiene el cargo de ETD. Además de subordinarse a otros estamentos, como las

duplas psicosociales, su palabra también queda invisibilizada por la palabra de las niñas, niños y adolescentes. En el peor de los casos las ETD pueden ser culpables de algo que no hicieron.

3.2 Cultura operando: prácticas que doblegan los condicionamientos institucionales

En los capítulos anteriores, se pudo dilucidar la precariedad laboral en la que se desempeñan las Educadoras de Trato Directo. Tanto el Relato de Vida Colectivo, el análisis de los estándares mínimos y las consecuencias del *vínculo* negativo con NNA confirmaron la continuidad de los antecedentes presentados, es decir, las condiciones de precarización, de limitaciones estructurales del cargo y el desgaste profesional (Barría, 2014; Poblete, 2015; Poblete, 2017; Bilbao et al., 2018; Barrera & Matamala, 2020; Schöngut, 2017; Sanfuentes et al., 2017). Esto se expresó, por ejemplo, en el trabajo nocturno, los espacios y comodidades para descansar, el poco trabajo en equipo, la falta de actividades para *cuidar* al equipo, el problema de las capacitaciones o en la poca empatía de otros estamentos con este grupo.

Ante disposiciones como estas, las Educadoras no solo eran capaces de anticiparse a las situaciones, sino que también las moldeaban en relación a sus condiciones y sus pares. El mismo *vínculo* afectivo *positivo* que construyen puede leerse como contestatario ante las instrucciones de no vincularse con NNA.

En ese sentido, si bien existían manuales, pautas, protocolos, todo eso que puede denominarse como *Programas Institucionales* o el apartado prescrito del trabajo, las Educadoras eran capaces de generar desbordes culturales y nuevos encuadres operativos en el devenir de sus residencias (Boltanski, 2014):

Independiente de que haya un protocolo, que haya una pauta... no. Fíjate que yo creo que eso es el puro papel escrito porque tu entras a esa residencia y te cambia todo el panorama, independientemente que tengas que seguir indicaciones. (Daniela, Región de La Araucanía)

Sobre estos desbordes, en el Relato de Vida Colectivo las Educadoras nos relataron que las residencias no las consideraban para el almuerzo y que durante las noches

debían seguir *cuidando*, de acuerdo a la conceptualización de Carrasco et al. (2011), tanto directa⁷¹ como indirectamente⁷². Con respecto al tema del almuerzo, si el mandato era que la comida que llegaba solo era para las/os niñas/os, éstas no solo cumplían con darle comida a las/os niñas/os, sino que también hacían que alcanzase para ellas e, inclusive, para los próximos días:

No había comida para las tías, trabajábamos doce horas... entonces para que hubiese comida para las tías, si había ocho niños (...) llegaban siete u ocho bistec u ocho presas de pollo, por tanto, nosotras picábamos eso, para que hubiera comida para tres días. (Magdalena, Región del Biobío)

El tema del trabajo nocturno en sí mismo también provocaba diversos desbordes, no solo de parte de las Educadoras, sino que también de parte de otros estamentos operativos. Por un lado, la dirección se aprovechaba de los *vacíos* que existían con respecto a la regulación de este aspecto laboral:

Aquí es muy a conveniencia de ellos, nunca nada queda claro, o sea, en ninguna parte dice mis obligaciones de noche. (Magdalena, Región del Biobío)

Por otro lado, también haciendo uso de este *vacío contractual* en conjunto con la complicidad de las demás Educadoras, en la noche las ETD aprovechaban de utilizar las lavadoras de la residencia para lavar sus ropas de trabajo. Con esto se aminoraba la carga doméstica fuera de la residencia y se evitaba llevar ‘contaminación’ a los hogares en contextos de pandemia:

Yo tengo que ser honesta, en la noche junto la ropa cuando terminábamos de lavar y desechábamos nuestros delantales sucios para no tener que estar trayendo contaminación para acá [para su casa], lo echábamos a la lavadora y lo secábamos al tiro. Que eso se hubiese sabido, obvio que nos hubiera llegado. (Helena, Región Metropolitana)

Aun cuando se tiene consciencia de las reglas prescritas, las Educadoras *saben* que ciertas prácticas que están realizando mejoran sus condiciones y/o mejoran las condiciones de sus niñas y niños. Almendra y Paz ejemplificaban esto en relación a

⁷¹ Los cuidados directos, según Carrasco et al. (2011), son “las actividades realizadas con las personas (no necesariamente en el hogar) a quien se dirigen los cuidados” (p. 71).

⁷² Los cuidados indirectos, según Carrasco et al. (2011), es lo que tradicionalmente se conocía como trabajo doméstico, es decir, cocinar, comprar, lavar, etc.

las salidas semanales que tenían junto a las/os niñas/os de la residencia donde trabajan:

Con respecto a los permisos, bueno... nosotras tenemos salidas dos veces a la semana y por lo general me los llevo los días viernes (...) eso sí, a mí me dijeron que eran dos horas, dos horas no más de permiso, yo igual me los llevo más tiempo, no estoy ni ahí, sí, porque las caminatas al centro igual son largas po'. (Almendra, Región de Los Lagos)

A las chiquillas me las traje a Valparaíso, sabes tú que estaban tan contentas porque ellas no salían: 'tía es que nadie nos saca'. (Paz, Región de Valparaíso)

El condicionamiento institucional en este apartado es restrictivo, la institución te dice que *niñas/os tienen salidas dos veces a la semana y que cada salida tiene una duración máxima de dos horas*. La práctica es aprovecharse del nulo seguimiento y de la motivación que tienen las/os NNA cuando se realizan este tipo de desbordes.

Siguiendo con las restricciones institucionales, Almendra también burlaba los mandatos directivos y hablaba de temas que estaba *prohibido hablar*, como podían serlo la contingencia nacional y algunos temas políticos:

Está prohibido hablar ciertos temas delante de los chicos, que yo los hablo igual, como los políticos. (Almendra, Región de Los Lagos)

En esa misma línea, con sus pares también se generaban prácticas que eludían a la norma. Al respecto, Almendra muestra como el *conventilleo*, las conversaciones de pasillo que tenía con sus compañeras, posibilitaba el desahogo y, en consecuencia, bajaban la carga de estrés y ansiedad que producía el trabajo dentro de las residencias:

Una vez nos dijeron que teníamos que evitar el *conventilleo* entre nosotras como Educadoras, no hablar las problemáticas de la casa con la otra colega, entonces yo le decía 'pucha es algo imposible, porque yo tengo confianza con mi colega po' (...) yo no le encuentro nada de malo, para que una se pueda desahogar y liberar esa carga también po. (Almendra, Región de Los Lagos)

Aun cuando la continuidad de estas prácticas no está garantizada, ya que depende de que la Educadora siga en la residencia o que las condiciones institucionales en las cuales éstas se llevan a cabo se mantengan relativamente estables, es un hecho que estos desbordes se llevan a cabo para suplir necesidades inmediatas: de

cuidados, de apoyo, de restitución de derechos, de condiciones laborales, etc. Al operar estas prácticas, como sentencia James (2000), se acomodan, se ajustan y se van evaluando en función de las situaciones que acaecen en las residencias.

Considerar lo que hacen las Educadoras, teniendo presente los marcos en los cuales se desenvuelven, es fundamental para develar cómo estas prácticas se fueron cristalizando en el tiempo. Como diría Goodenough (1971), las Educadoras de Trato Directo no llegaron a las residencias sabiendo que debían picar el pollo para que todas/os comieran, sino que aprendieron ese conocimiento una vez dentro de ese encuadre cultural.

3.3 ¿Por qué seguir? Justificaciones para *volver* a las residencias

Si bien este apartado se escapa del análisis puramente cultural, en relación a los conocimientos y prácticas que se desarrollan dentro de las residencias⁷³, un aspecto relevante, culturalmente hablando, es la circulación de sentimientos, emociones y valores que se ponen en juego dentro de un determinado espacio (Fassin, 2009). Esta circulación es un ejercicio crítico y autorreflexivo por parte de las Educadoras, valorando no solo sus condiciones, sino que también lo que van sintiendo para determinar si seguir o no dentro de sus espacios laborales.

En tal sentido, a lo largo de todos y cada uno de los apartados hemos podido identificar que el trabajo que realizan las Educadoras de Trato Directo involucra *sangre, sudor y lágrimas*. A modo de resumen de las condiciones negativas, este grupo está expuesto a la violencia física y psicológica de parte de sus niñas/os, como de sus pares de la residencia. Sus condiciones laborales son precarias, esto en función del sueldo, de sus horarios y atribuciones que tienen dentro de las residencias. El *cuidado* que les dan las instituciones es insuficiente y queda a criterio del voluntarismo de las direcciones. Estas condiciones alertaron a las familias de

⁷³ De todas formas, una lectura de estos repertorios de justificación es que devienen en acciones. La principal de ellas es seguir realizando el trabajo y reproduciendo los vínculos afectivos ETD-NNA.

las Educadoras, cuestionando el querer seguir ahí y situando la importancia de conversar sobre las razones que explican esta disposición personal:

“¿Mamá de verdad estoy bien en ese lugar?”. (Helena, Región Metropolitana)

Elementos como los expuestos hicieron cuestionarse a las Educadoras sus propias ganas de continuar:

[Algunas/os] no aguantaban y se iban. A mí me llamaba la atención eso, porque a mí no me pasaba, incluso me llegué a preguntar si yo estaba mal, onda ¿por qué pasaba?... ¿por qué quería seguir ahí?, ¿seré masoquista? No sé. (Sofía, Región de Valparaíso)

En ese sentido, si el trabajo es tan rudo, si las condiciones son tan adversas, a tal punto que una de las interpretaciones es que los mismos Organismos Colaboradores *imposibilitan/obstaculizan la posibilidad* de trabajar⁷⁴, si el sistema mismo te empuja hacia afuera, ¿por qué ir a trabajar?, ¿no será mejor renunciar?

Los relatos de cada una de las Educadoras de Trato Directo muestran que *algo hay* en el trabajo con niñas, niños y adolescentes que les hace volver a las residencias. Pero no solamente eso, sino que también *quieren* volver.

3.3.1 El vínculo como retribución y compromiso

Ante la adversidad de las condiciones, el hecho de volver a las residencias sitúa que las Educadoras tienen razones para volver. Marta define, a priori, que se vuelve por el vínculo generado con las/os niñas/os:

Pero sí, hay algo que te hace volver, porque creas ese vínculo igual con los cabros chicos. Si al final es así. (Marta, Región de Los Lagos)

Ese vínculo, el cual ya fue explorado en los párrafos que preceden a esta sección, no solo simboliza el conocimiento o la confianza, por añadidura aparece en este esquema el compromiso y la necesidad de retribuir el vínculo construido. De esta

⁷⁴ Generando un encuadre cultural proclive a la rotación permanente de personal, a la utilización de licencias médicas o la renuncia definitiva por parte de las Educadoras de Trato Directo.

forma, el compromiso se manifiesta como una de las principales razones para seguir:

En el fondo ellos te entregan mucho cariño, te abrazan, se alegran cuando a una la ven, y eso obviamente es un incentivo super grande para poder seguir trabajando po', porque quiere decir que tú lo estay haciendo bien cuando un niño te reconoce. (Helena, Región Metropolitana)

Después cuando andan bien y te encuentran te dan un abrazo y 'hola tía', entiendes, llega el [nombre del niño] que de repente llegó con una plantita un día (...) me dijo 'tía le traje una planta', lo más lindo que hay, esas cosas son super, te hacen como que todo valga la pena. (Marta, Región de Los Lagos)

El que te diga 'tía te quiero' ya decís 'lo estoy haciendo bien' o que te busque de la nada para darte un abrazo, también. Vale la pena todo el esfuerzo. (Javiera, Región Metropolitana)

Es interesante destacar de este esquema de valores que son las mismas Educadoras de Trato Directo quienes identifican sus propias carencias, por ejemplo, aludiendo que este cariño que les entregan *vale la pena* o que *es la mejor paga*. Ante deficiencias estructurales, la relación que gestan con sus niñas/os permite *parchar* aquello que no está o que los otros estamentos no ven:

Lo que no hacen las jefaturas lo hacen los niños y el que está trabajando por vocación en cualquier centro de cuidados yo creo que se siente super bien porque sabe que lo que está haciendo está bien. (Paz, Región de Valparaíso)

Ante un mal día o un contexto desalentador, la deuda que inaugura el vínculo les invitaba a encarar el día a día residencial de una manera opuesta. Las/os niñas/os le daban felicidad a las ETD:

Tú no tienes idea cómo me levantaron, sobre todo cuando yo salí de vacaciones. Recuerdo que cuando regresé, [nombre] dijo 'yo me llamo Helena', otros niños se alegraban también al verte. (Helena, Región Metropolitana)

De esta forma, la sensación de compromiso es tal que dejar de trabajar en las residencias se verbaliza como una decepción ante los ojos de las/os niñas/os⁷⁵. Irse significaba que NNA debían volver a empezar todo desde cero:

Yo una vez dije 'me voy de aquí', pero, sin embargo, uno empieza a pensar y a pensar y tú veís los vínculos que tienes con ellos y es difícil soltarlos, porque ya formaste ya. Es un año

⁷⁵ Esta decepción también puede ejemplificarse en el relato de Almendra, específicamente la cita de la página 87, donde se puede apreciar que sus niñas, niños y adolescentes tampoco quieren que ella se vaya.

y tanto de trabajo con los mismos niños que ya conoces y soltarlos también es una desilusión para ellos. (Daniela, Región de La Araucanía)

Al revés, cuando se logra el objetivo del Programa Institucional residencial, es decir, que se restituyan los derechos vulnerados y ese niño/a egrese, este cierre del proceso genera felicidad y satisfacción por el trabajo realizado, pero también sensaciones de pérdida y pesar por parte de las ETD:

Momentos tristes han sido cuando se me han ido mis niños po', cuando egresan, es como felicidad y tristeza a la vez, porque yo estoy feliz porque se van con sus familias, se van bien, hay un buen trabajo detrás, veo todo lo bonito que uno hace y entrega frutos, pero la tristeza que me da es como que te dejan... te dejan po', te dejan el nido vacío, es como una pérdida. (Javiera, Región Metropolitana)

Otra derivada del fenómeno del egreso es que el compromiso va más allá de las limitaciones espaciales de las residencias, causando que las Educadoras de Trato Directo piensen que siempre serán las *tías* de aquellas/os niñas/os que tuvieron bajo su cuidado:

Me pasa que de repente me encuentro con unos que andan afuera y me dicen '¡Hola tía!', un día se subió uno en el metro y venía con el vino aquí y con los amigotes, tenían toda la gente así [gesticula señalando que la gente iba con miedo]. Y yo lo saludé, ¡si supieran lo tierno que era ese cabro!, ahora es un malulo, pero era tierno, la vida lo tiene así, qué voy a hacer yo. (Paz, Región de Valparaíso)

Por último, esta deuda, compromiso o necesidad de retribuir el vínculo no se daba con los demás estamentos de la residencia. Tampoco tenía un carácter laboral. En ese sentido, Daniela resume que más que el vínculo contractual, más que cumplir con el turno, el compromiso es con las/os niñas/os:

Más que el vínculo laboral, más que el compromiso de ir a cumplir con tu turno, son los niños (...) por el tema del cariño que hay hacia ellos. (Daniela, Región de La Araucanía)

En este punto resulta interesante volver sobre algunos *Programas Institucionales*, así como también sobre el enunciado que fundamentaba algunos de los desbordes culturales de este capítulo: no generar un vínculo con NNA. Si tomamos en consideración *Programas* como las Bases de Postulación (SENAME, 2016; Mejor Niñez, 2023; Protectora de la Infancia, 2023; Corporación Crecer Mejor, 2023) parece haber un punto en común en todas estas: sitúan la importancia de que las ETD se vinculen de manera positiva y que desarrollen relaciones de confianza con

NNA. También es evidente la contradicción fundante: el Programa Institucional dice que se vinculen, mientras que las direcciones de los Organismos Colaboradores dicen que no, ¿por qué los Organismos Colaboradores reniegan la necesidad del vínculo cuando este es uno de los elementos que hace que las ETD quieran volver a las residencias?

En síntesis, esta aproximación a la retribución y deuda que inaugura el vínculo es fundamental: debe entenderse que el vínculo, en tanto práctica, no solo es importante en la restitución de derechos (Poblete, 2015; García & Hamilton, 2016), también es importante para la persona que está restituyendo esos derechos, ya que posibilita que el/la trabajador/a en cuestión pondere y ponga en tensión lo que va sintiendo dentro de sus espacios laborales.

3.3.2 La vida en residencias y la vida fuera de ellas

Para finalizar este capítulo, otro elemento que valoran las Educadoras es que las residencias las hacen ser conscientes de la realidad que viven fuera de ellas. Sabiendo las carencias que existen adentro, ellas vuelven sobre si mismas y las posibilidad que tienen fuera del mundo laboral, independiente de su condición de clase, género, étnica, entre otros:

De repente hay cuestionamientos de venirme a la casa y abrazar a mi hijo y que, a pesar de todo, no lo has hecho tan mal (...) a pesar de todo igual ser agradecida de la vida. (Marta, Región de Los Lagos)

Pucha... a ser más desprendida de las cosas, a valorar lo poquito que una tiene, a valorar, sí. (Javiera, Región Metropolitana)

A ellos les falta todo, lo que para mí es tan cotidiano con los míos, hacerles cariño, ellos lo piden a gritos, sí po', eso te hace ver que la vida si es complicada para otros (...) [te hace] apreciar lo que tienes. (Paz, Región de Valparaíso)

Ser conscientes de esta dicotomía les hace *dar* y *aguantar* un poco más en el trabajo, sobreponiéndose a las carencias profesionales, al desgaste o la soledad del ejercicio del cargo. Ellas logran empatizar con las historias que traen las/os NNA una vez dentro de estos espacios laborales y no antes de, ya que, como se identificó

en los capítulos anteriores, ni los procesos de reclutamiento y selección de personal⁷⁶ ni las Bases de Postulación⁷⁷ suponen un real acercamiento a lo que ocurre dentro de las residencias.

Por otro lado, volviendo sobre las realidades de las/os niñas/os de las residencias, el compromiso con el sufrimiento y malestar del otro/a es tal, que las Educadoras de Trato Directo son capaces de llevarse los problemas a sus casas, obstaculizando la desconexión laboral y confirmando el compromiso residencial:

Te vas enterando y ellas mismas te van contando del porqué están ahí, entonces tú te pones a pensar y decís 'chuta, yo estaba en mi casa no sé po', viendo una película' mientras a ella le pasa esto, y que mal po', no te desconectas, porque de cierta forma estás vinculado. (Daniela, Región de La Araucanía)

Está el [grupo de whatsapp] de las fotos donde voy mirando las fotos sobre qué pasó en el día, entonces el difícil desconectarse de eso. (Javiera, Región Metropolitana)

Tú te quedas pegado, me pasó mucho las primeras veces, mi mamá me lo hizo ver varias veces, 'despégate de la pega', llegaste a la casa, están tus hijos, pero tú te acostai y pensai pucha... ¿le habrá pasado esto a tal Fulano, lo habrán retado, habrá llegado? (Paz, Región de Valparaíso)

Habiendo llegado a este punto, ¿las Educadoras de Trato Directo quieren dejar de ser Educadoras de Trato Directo? Las investigaciones previas muestran que sí, ya que existe una alta rotación de personal y alta presencia de licencias médicas en los OCAS (Schöngut, 2017; Barrera & Matamala, 2020). Como se comentó en otro apartado, todo apunta a que son los mismos Organismos Colaboradores quienes permiten que el trabajo se desarrolle a medias, haciendo emerger todos estos síntomas propios de las dificultades laborales. No obstante, ante todas estas constricciones institucionales, limitaciones y condicionamientos, las ETD también muestran su interés y sus ganas de seguir siendo Educadoras de Trato Directo:

⁷⁶ Parafraseando a Almendra, en este proceso se cuenta solamente una parte del trabajo que se deberá realizar.

⁷⁷ Que el *Programa Institucional* prescriba que, por ejemplo, se deban realizar rondas nocturnas, con el fin de supervisar el bienestar de NNAJ en la noche, con tal de contener y abordar posibles eventos como pesadillas, enuresis o encopresis (Protectora de la Infancia, 2023) no posibilita que las ETD puedan dimensionar lo que significa el trabajo nocturno para ellas (descompensaciones, crisis, falta de apoyo, etc.).

Si tú me preguntas, independiente de todo, si es que yo me quiero ir... no, todavía no, siento que tengo que entregar más... independiente de lo que me haya pasado pero siento que todavía no es el momento y es difícil irse. (Daniela, Región de La Araucanía)

Y quienes no están trabajando en las residencias no se cierran a trabajar allí nuevamente:

No digo que nunca más volveré a trabajar [en una residencia], te juro que muchas veces he dicho 'me encantaría volver a la [nombre de la residencia] a trabajar. (Paz, Región de Valparaíso)

Para concluir, las Educadoras de Trato Directo no solo *hacen lo que pueden* en las condiciones en las que están, también son capaces de producir ciertos tipos de conocimientos que devienen en prácticas que permiten restituir derechos si son aplicados de buena forma. Si bien la fórmula tiende al voluntarismo y a los contextos de cada Organismo Colaborador, este grupo, a través de la construcción de vínculos que desbordan los mandatos institucionales, se sobrepone a condiciones estructurales y contextuales, dotándolas de agencia y de posibilidades analíticas en el devenir de la vida dentro de las residencias. En ese sentido, el vínculo positivo, en tanto resultado de prácticas residenciales concretas, es una de las posibilidades más potentes en el engranaje cultural de las residencias. En el otro extremo, una de las posibilidades es que tanto las ETD como las/os niñas/os salgan dañadas/os. Independiente de estas condiciones o de las limitaciones personales de las ETD, ellas quieren seguir ejerciendo ese rol.

Esta experiencia, como se puede apreciar a través de este capítulo, es un trabajo de cuidado afectivo, que se justifica así mismo en función de lo que deja abierto la Política Pública: no existe una definición específica para cuidar, mucho menos cuando el cuidado opera en la dualidad público⁷⁸-privada⁷⁹. Lo que la política no describe o no encuadra, se define en la práctica, a través de los mismos sujetos que operacionalizan los programas de Mejor Niñez.

⁷⁸ Por lo público del Servicio.

⁷⁹ Por lo privado de las instituciones que ejecutan los programas.

Capítulo 4: Reflexiones finales

Haciendo memoria, las motivaciones de esta investigación nacieron en pleno apogeo de la denominada *Crisis de la Protección a la Infancia*. Gatillado por una serie de hechos críticos, entre ellos la retención del Informe Jeldres, la muerte de Lisette Villa o las primeras Comisiones Investigadoras de la Cámara de Diputadas y Diputados, a la fecha se han publicado una serie de modificaciones legales que hicieron “desaparecer” al Servicio Nacional de Menores.

En particular, el 1 de octubre de 2021 comenzó a funcionar el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, *Mejor Niñez*, que vino a reemplazar al Servicio Nacional de Menores en el área de Protección de Derechos. Mientras que el 12 de enero de 2023 se publicó la Ley que crea el Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil, reemplazando al Servicio Nacional de Menores en el área de Justicia Juvenil. Tampoco se debe omitir que en marzo del 2022 se publicó la Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia.

Si bien la reforma integral al sistema de adopción en Chile sigue entrampada en su segundo trámite constitucional, se modificaron diversos bastiones de la niñez y adolescencia bajo cuidado y protección del Estado. Aun cuando el proceso de “cambio” llegó tarde y fue una respuesta ante la notoriedad pública que estaba tomando el problema, se hicieron cosas y se movilizaron instrumentos para “cambiar” la situación del Servicio Nacional de Menores⁸⁰.

¿Esto significa que las cosas cambiaron? Los relatos de las Educadoras de Trato Directo nos muestran que no mucho, son más las continuidades que las discontinuidades en este contexto de *cambio institucional*.

⁸⁰ El ejemplo más claro de este cambio de paradigma es el paso de las *viejas residencias masivas* del Cuidado Alternativo residencial a las *nuevas residencias familiares personalizadas*.

En primer lugar, es clara la existencia de nuevas directrices y pautas de acción dentro de las residencias. Entre estas disposiciones destacó el Decreto N°5 (Ministerio de Desarrollo Social & Subsecretaría de la Niñez, 2021) y sus estándares mínimos de calidad para acreditar a instituciones privadas colaboradoras del Servicio. Con respecto a éste, la instrucción era explícita: si los Organismos Colaboradores no operaban en torno a estos mínimos, debían *cambiar* para garantizarlos. No obstante, no fue evidente que su norte fuese ese.

En esta línea argumentativa, el primer capítulo se situó desde la exposición y la evaluación de tres estándares y su caracterización en torno a la emergencia de ciertas categorías claves en la discusión de la problemática. El material producido, basándose en algunos elementos y nomenclaturas de la Investigación Evaluativa y la Antropología Pública, mostró deficiencias, negligencias y despreocupación por parte de las personas a cargo de las residencias.

En este espectro crítico destacó que los procesos de reclutamiento y selección de personal, contrario al dictamen que establecía la homogeneidad de estos procesos, permitían la inserción laboral de múltiples perfiles dicotómicos. Las entrevistas laborales no abordaban la complejidad que tenía el trabajo en cuestión, omitiendo las responsabilidades y posibles problemáticas a las que se verían enfrentadas/os las/os Educadores/as de Trato Directo una vez dentro de las residencias. Independiente de este esquema, con o sin estudios, las Educadoras querían y sentían que podían trabajar. La evaluación que se hacía del proceso fue que se reclutaba en función de las necesidades, particularmente cubrir el personal faltante, lo que lo vuelve un proceso negligente y poco pulcro. En palabras de las Educadoras: se cuenta la parte bonita del trabajo, el resto se conoce, se dimensiona y se aprende una vez dentro.

Asimismo, la posterior inserción laboral de las trabajadoras dio paso a la interpretación de que el trabajo fuese concebido como *la periferia de la periferia*, haciendo alusión a que estaban en el borde de los trabajos de cuidados: si desempeñar trabajos de cuidados es reconocido como un trabajo sin

reconocimiento social, con remuneraciones bajas y altamente feminizado (Carrasco et al., 2011), trabajar como Educadora de Trato Directo es peor, ya que se está expuesta a esto y a otros tipos de violencias, físicas, psicológicas, simbólicas, etc., de parte de niñas/os, de parte otros estamentos operativos de las residencias, por parte de la sociedad civil, entre otros. El Relato de Vida Colectivo es claro al respecto: el shock que provocaba el primer día laboral es tal que hace que las ETD se pregunten *dónde se fueron a meter y qué están haciendo allí*.

Otro punto crítico podemos verlo en función de la falta de trabajo en equipo o el establecimiento de jerarquías funcionales dentro de las residencias. El análisis identificó que la relación laboral más compleja se da entre Educadoras de Trato Directo y las duplas psicosociales (psicólogas/os y trabajadoras/es sociales), donde las interacciones se basan en el roce y la poca colaboración. A nivel general existe una falta de espacios para compartir con las/os demás trabajadoras/es de las residencias.

Si dilucidamos que el perfil de las Educadoras es difuso, se evidencia que la necesidad de capacitación es urgente para dotar de herramientas transversales a la intervención cotidiana. Siempre está la necesidad de más y mejores capacitaciones. No obstante, las ETD mostraron que si las capacitaciones se realizan en horarios laborales, donde se debe decidir entre limpiar, ayudar a un/a niño/a con su tarea o separar y contener una discusión dentro de la residencia, la última opción será prestarle atención a una capacitación que, usualmente, se realiza de manera remota.

Ante condiciones laborales extremas, como lo son los turnos de siete días seguidos, el trabajo se vuelve totalizante. Entre la responsabilidad de velar por las/os niñas/os o de mantener en orden la residencia, el descanso se vuelve una imposibilidad producto de la soledad. En esta imposibilidad emerge el trabajo nocturno no regulado y las consecuencias de la exposición física y mental a estas condiciones laborales.

¿Esto dio paso a que las residencias se preocuparan del estado físico y mental de las Educadoras? En parte, ya que las actividades de cuidado existen pero no cumplen sus objetivos según las ETD. El cuidado ideal que postulaban era tener espacios de desahogo, donde se trabajaran sus emociones y que tuviesen actividades que les permitiese distenderse de la crudeza del trabajo residencial. En el caso de que no hubiese este tipo de actividades la petición de parte de las Educadoras de Trato Directo era la misma: cuidar a las que cuidan debería estar en la base de cualquier trabajo que tenga una complejidad similar a este.

En ese sentido, los aspectos desarrollados en el mencionado capítulo permiten señalar que culpar a las Educadoras de Trato Directo de las vulneraciones ocurridas dentro de las residencias resulta reduccionista e injusto. Resulta reduccionista porque omite la responsabilidad que tienen los Organismos Colaboradores de disponer de condiciones mínimas para el Cuidado Alternativo residencial⁸¹. Son ellos, de acuerdo al funcionamiento actual del Servicio, quienes deberían disponer de condiciones ideales que garanticen el ejercicio del *cuidado*. Y también omite la responsabilidad del Estado, en tanto ente fiscalizador de estas instituciones y como garante principal de la restitución de derechos⁸².

Por otro lado, resulta injusto porque el material empírico señala que las Educadoras de Trato Directo hacen lo que está a su alcance para lograr la restitución de derechos, incluso, desbordando los mandatos institucionales que constriñen y limitan sus posibilidades prácticas dentro de las residencias. El Relato de Vida Colectivo era bastante explícito en torno a esta idea: las Educadoras de Trato Directo disponen de todas sus características personales al servicio de niñas y niños, independiente de sus formaciones profesionales, sus capacidades personales y sus trayectorias de vida.

⁸¹ Aquí también resaltan algunos sujetos: las duplas psicosociales, la dirección de las residencias y las/os dueñas/os de estas instituciones privadas.

⁸² La reflexión podría llevarse más lejos y postular que parte de la responsabilidad también debe asumirla la ciudadanía, la sociedad civil en su conjunto, quienes figuramos como un “actor pasivo” ante los atropellos de la institucionalidad hacia las niñas, niños y adolescentes.

Si bien es innegable que existen Educadoras que han vulnerado derechos, estas muestran que la gran mayoría van en la dirección contraria: son un grupo que construye vínculos afectivos positivos y que es capaz de posponerse en función del compromiso que construyen con sus niñas y niños. Esto se explica, en parte, por las múltiples dimensiones que adquiere el cuidado dentro de las residencias. Ejemplos para destacar hay varios: las Educadoras suplen los turnos de sus compañeras/os ausentes en desmedro de sus relaciones familiares, son capaces de omitir sus precarias condiciones laborales (no tener donde descansar, falta de privacidad, salarios bajos, etc.) o de sobreponerse a las violencias que vivieron dentro de las residencias (física, verbal, invisibilización de su trabajo de parte de otros estamentos, etc.). Independiente de estas situaciones las Educadoras sienten un compromiso por sus niñas/os, el que hace que quieran seguir trabajando en las residencias.

En otro nivel de análisis, resulta interesante volver sobre la crítica que han hecho otros autoras/es sobre el régimen de subvenciones (Torres, 1990; Velásquez, 2022; Barrera & Matamala, 2020; Battistini, 2018; Cubillos, 2021; Jara, 2021). Si este régimen se ha situado, históricamente, desde la marginalidad, la competencia, la atención masiva, la inestabilidad laboral y la fecha de término de las licitaciones de los programas, ¿por qué responder con *más de lo mismo* en el paso del Servicio Nacional de Menores a Mejor Niñez?, ¿por qué niñas, niños y adolescentes deben volver a vivir en residencias que vulneraron sistemática sus derechos con anterioridad? ¿por qué volver cuando no hay una garantía de que *las cosas cambiaron*?, ¿o es que no existe *oferta* que supla la demanda de residencias? Si la niñez no es un negocio lucrativo, ¿por qué seguir ofreciendo *servicios*? Algo hay en la política pública, particularmente en el actuar de los Organismos Colaboradores, que la presente investigación no alcanzó a identificar producto de su alcance.

En este encuadre, una tesis arriesgada es parafrasear a Berardi (s.f.) para decir que la ley no soluciona nada: Mejor Niñez es solo la continuación de SENAME con otro nombre, por lo menos, en relación al trabajo que realizan las Educadoras de Trato

Directo. No obstante lo anterior, se debe mesurar el discurso y plantear que, de una u otra forma, la niñez y adolescencia se ha posicionado en el debate público. Este posicionamiento ha permitido avances a nivel legislativo y gubernamental, cuestión que no debe entenderse como el agotamiento de la temática, sino más bien como el principio de un proceso mucho más grande: una nueva forma de entender y relacionarse con la niñez desde las instituciones.

Por otro lado, si la vía legal plantea más dudas que certezas, el problema debe ser leído en términos culturales, para poner en común aquellas prácticas y elementos valóricos que permiten dar otro ángulo de análisis al Cuidado Alternativo Residencial.

Pasando a un tema metodológico, la incorporación de un Relato de Vida Colectivo permite mostrar en primera persona, a través de las propias trayectorias de las Educadoras, la dureza y el rigor de un trabajo donde la sensación de vulnerabilidad es cuantiosa. La representación de sí mismas (Gibbs, 2012), mediante el uso de vocabularios asociados al rol, expresiones cotidianas y la utilización de recursos literarios genera un acercamiento al fenómeno mucho más cercano e íntimo, cargado de intenciones y de sentido (Clifford, 1996; Taussig, 2013).

Metodológicamente el Relato de Vida Colectivo también es una forma de contrarrestar el agotamiento del futuro (Jameson, 1998; Fisher, 2018), especialmente, el de las políticas públicas. Contar una historia, la personal, pero que al mismo tiempo es parte de procesos más grandes, es un ejercicio de memoria que permite generar lineamientos sobre lo que deberían ser y lo que no deberían ser, en este caso, las residencias administradas por Organismos Colaboradores. Esta memoria colectiva no pide elementos fuera de lugar: pide apoyo en la intervención, un espacio personal donde descansar, más y mejores capacitaciones para abordar el día a día y visibilizar que los cuidados afectivos residenciales son importantes. Aun cuando el Relato de Vida Colectivo puede leerse como algo pesimista, no hay que desconocer que dentro de ese pesimismo hay un profundo optimismo por cambiar el marco en el que se dan aquellos contextos. Así, el relato

colectivo permite identificar puntos críticos y generar cuestionamientos hacia los Programas Institucionales y sus devenires organizacionales.

Además, el Relato de Vida Colectivo es la base de la devolución de resultados a las participantes de la investigación: este relato es de ellas, sin sus trayectorias y experiencias hubiese sido imposible realizar este relato colectivo y cualquier tipo de análisis.

Cerrando este apartado, si el escenario más probable es que sigan existiendo los hogares residenciales (García & Hamilton, 2016), producto de la dificultad que supone eliminar por completo la oferta residencial (Consejo Nacional de la Infancia, 2017), la política pública debe incorporar en la discusión las opiniones de las/os trabajadoras/es de la niñez vulnerada en sus derechos.

Por otro lado, tampoco se debe simplificar el esquema, es imposible, por lo menos a corto plazo, prescindir de los Organismos Colaboradores, ya que actualmente administran más del 90% del total de la oferta residencial (Jara, 2021; Observatorio Para la Confianza, 2022). Por el momento no es factible que el Estado se haga cargo de ejecutar la política pública en materia de niñez y adolescencia bajo cuidado y protección. Lo que sí es factible es que Mejor Niñez y sus Organismos Colaboradores se conviertan en un Servicio más exigente: implacable para caducar los convenios vigentes ante alguna irregularidad y potente en torno a las redes intersectoriales que potencien las condiciones de vida residenciales. Si el Servicio sigue operando en torno a la voluntad de unos/as pocos/as, el sistema está condenado a volver a repetir los mismos errores del pasado. No hay tecnicismo, Programa Institucional o cifra económica por atención realizada que asegure que se restituyan los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Para ir concluyendo, es clara la necesidad de seguir investigando, de seguir conociendo las trayectorias, vivencias y expectativas de las Educadoras de Trato Directo del área de Protección de Derechos, por ejemplo, situando la discusión de las condiciones laborales en algún Organismo Colaborador en particular;

incorporando la visión de Educadores de Trato Directo hombres⁸³ o de las niñas y niños de las residencias⁸⁴; abordando el problema desde una perspectiva de género⁸⁵; utilizando aproximaciones etnográficas dentro de las mismas residencias; o realizando un metaanálisis que se situó sobre los postulados de la Investigación Evaluativa. Asimismo, para comprender este trabajo hace falta complejizar la mirada y profundizar más sobre las prácticas negativas que acontecen dentro de las residencias. Todas estas conceptualizaciones fueron algunas de las limitaciones que tuvo este estudio en particular.

Los puntos fuertes de este escrito permiten aportar insumos a la discusión desde una óptica antropológica que dota de mayor inteligibilidad al fenómeno aludido. Como aludía Subirats (2005), ante políticas complejas, como es el caso del Servicio de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, Mejor Niñez, necesitamos evaluaciones e investigaciones que permitan complejizar el análisis y las perspectivas. En ese sentido, las Educadoras podrán *no* ser una serie de sujetos para la política pública, pero, en la medida que se visibiliza y se le da importancia al rol que cumplen se vuelven imprescindibles: un trabajo holístico como el que desarrollan impacta en todas las esferas de las vidas de las niñas, niños y adolescentes bajo cuidado y protección del Estado.

⁸³ ¿Cuáles serán los problemas que identifican los hombres en el trato directo?, ¿para ellos lo fundamental también será el vínculo afectivo o considerarán otras dimensiones en la discusión?

⁸⁴ ¿Opinarán algo similar las niñas y niños sobre sus ETD? ¿opinarán lo contrario? Una visión que contraste y complemente este estudio es fundamental para responder estas interrogantes.

⁸⁵ Para problematizar, por ejemplo, si las condiciones son las mismas o si hay algún tipo de diferencia en torno a la condición de género de las/os trabajadoras/es de las residencias.

Bibliografía

Alvarado, M. (2002). Introducción a la antropología poética chilena. *Estudios filológicos*, 37, 169-183.

_____, (2014). La antropología literaria. Apuntes teóricos sobre su poblada soledad y su historicidad. *Literatura y Lingüística*, 30, 135-162.

Arismendi, M. & Valenzuela, R. (2018). Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes: ¿la infancia primero? En Vial, T. (ed.). *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2018* (pp. 169-210). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.

Barrera, A. & Matamala, J. (2020). Desgaste profesional y riesgos psicosociales en el trabajo en profesionales subcontratados/as por el SENAME en contexto de pandemia. Consultado el 20 de marzo de 2023, disponible en: https://www.sintrasub.cl/archivos/ESTUDIO_SENAME_Desgasteprofesional.pdf

Barria, R. (2014). Caracterización de competencias profesionales necesarias para Educadores de Trato Directo que trabajan con adolescentes infractores de ley en centros del SENAME en La Araucanía. [Tesis de Magíster, Universidad de La Frontera]. <https://magistercienciassociales.ufro.cl/wp-content/uploads/2018/11/Barria-Richard.pdf>

Battistini, O. (2018). ¿Qué hay de nuevo y de viejo en la subcontratación laboral moderna? *Sociológica*, 33(93), 281-318.

Benjamin, W. (1994). *Discursos interrumpidos*. Planeta.

- Benzecry, C. (2012). *Hacia una nueva sociología cultural: Mapa, dramas, actos y prácticas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Berardi, F. (s.f.). Entrevistas Dipló: Entrevista a Franco Bifo Berardi “Yo no soy un adorador de la ley, no creo que la ley sea la solución”. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado el 28 de junio de 2023 de: <https://www.eldiplo.org/notas-web/yo-no-soy-un-adorador-de-la-ley-no-creo-que-la-ley-sea-la-solucion/>
- Bilbao, M., Martínez, Zelaya, G., Pavez, J., & Morales, K. (2018). Burnout en trabajadores de ONG's que ejecutan política social en Chile. *Psicoperspectivas*, 17(3), 1-26.
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Ediciones Akal.
- Bórquez, I. (2021). Análisis de discurso de ETD acerca de los cuidados y reparación de derechos dentro de centros residenciales en Chile. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184252>
- Bork, A. & Zúñiga, V. (2011). Desafíos en materia de Investigación Evaluativa de Programas Públicos. *Revista Interdisciplinaria del Centro de Políticas para el Desarrollo*, 4(2), 21-38.
- Brugère, F. (2022). *La ética del cuidado*. Ediciones Metales Pesados.
- Cárcamo, S. (2007). La antropología literaria: lenguaje intercultural de las ciencias humanas. *Estudios Filológicos*, 42, 7-23.

Carrasco, C., Borderías, C. & Torns, T. (2011). Introducción. El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales. En Carrasco, C., Borderías, C & Torns, T. (eds.). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. (pp. 13-96). Catarata.

Cisternas, C. (2022). Calidad de la atención desde la voz de niñas y adolescentes institucionalizadas en un sistema de protección residencial.[Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/194110>

Clifford, J. (1996). Sobre la autoridad etnográfica. En Reynoso, C (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editorial Gedisa.

Comisión Especial Investigadora de la Cámara de Diputadas y Diputados [SENAME I] (2014). *INFORME DE LA COMISIÓN ESPECIAL INVESTIGADORA DEL FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO NACIONAL DE MENORES (SENAME)*. Consultado el 16 de octubre de 2022, disponible en: https://ciperchile.cl/pdfs/2014/04/sename/INFORME_SENAME.pdf

_____, [SENAME II]. (2017). *Informe Comisión Especial Investigadora de la forma en que las autoridades han atendido las propuestas de la Cámara de Diputados, por la aprobación del Informe de la Comisión Investigadora del SENAME en el año 2014, y la situación de menores de edad carentes de cuidado parental*. Consultado el 17 de octubre de 2020, disponible en: <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmtipo=siAL&prmID=35387>

_____, [SENAME III]. (2022). *Informe de la Comisión Especial Investigadora sobre las situaciones de abuso y explotación sexual a niñas, niños y adolescentes bajo protección del Estado (CEI 67)*. Consultado el 25 de abril de 2023, disponible en: <https://www.camara.cl/legislacion/comisiones/informes.aspx?prmID=3261>

Comité de Los Derechos del Niño. (2018). *Informe de la investigación relacionada en Chile en virtud del artículo 13 del Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones*. Consultado el 5 de marzo de 2023, disponible en: <https://www.defensorianinez.cl/biblioteca/informes-del-comite-de-los-derechos-del-nino-conforme-a-otras-facultades-otorgadas-por-la-cdn/>

Consejo Nacional de la Infancia. (2016). *Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025*. Consultado el 10 de octubre de 2022, disponible en: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/167>

Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con Relatos de Vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.

Corporación Crecer Mejor [en Indeed]. (25 de junio de 2023). *Educadora de Trato Directo*. Consultado el 29 de junio de 2023, disponible en: <https://cl.indeed.com/viewjob?jk=37e2219b3a2307b0>

Cubillos, P. (2021). Infancia en Chile 1973-2013: 40 años de tensiones e inflexiones neoliberales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-22.

Defensoría de la Niñez. (2019). *Informe Anual 2019: Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes en Chile*. Consultado el 14 de octubre de 2020, disponible en: <https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2019/>.

Dewey, J. (2000). *El carácter práctico de la realidad. La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Editorial Biblioteca Nueva.

Domínguez, C., Salinas, C., Dois, A., Villalón, M., Alvarado, J., Cerda, R., Beiso, M., Muñoz, C., Leal, C., Retamal, A. & Elizondo, N. (2017). *Cuadernos de Trabajo Centro UC de la Familia, Número I: Atención de la Infancia Vulnerable en Chile: Diagnóstico sobre su institucionalidad y propuestas de mejoras*. Consultado el 25 de agosto de 2021, disponible en: <https://centrodelafamilia.uc.cl/publicaciones/cuadernos-de-trabajo/11-atencion-de-la-infancia-vulnerable-en-chile>

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. GEDISA.

_____, (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

Eugene, E. (2003). El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. *Perfiles Latinoamericanos*, 21, 35-47.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1-21.

Fassin, D. (2009). Moral economies revisited. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 64(6), 1237-1266.

Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfica-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36.

Fernández, M., Hasbún, R. & Salazar, P. (2014). *Identidad laboral en trabajos de cuidado: Aproximaciones desde la experiencia de cuidado de cuatro Educadoras de Trato Directo de una Residencia de Protección de menores en la Quinta*

Región, Limache. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. <http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/74184>

Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista ¿no hay alternativa?* Editorial Caja Negra.

_____, (2018). *Los Fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Editorial Caja Negra.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Gallegos, M., Jarpa, C. & Opazo, D. (2018). Derechos del niño y sistemas residenciales en Chile: Representaciones sociales de adultos cuidadores. *Revista Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, N°17(2), pp. 1-12.

García, M. & Hamilton, C. (2016). Attachment Styles in Children Living in Alternative Care: A Systematic Review of the Literature. *Child Youth Care Forum*, 45, 625-653.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.

Glaserfeld, E. (1990). Introducción al constructivismo radical. En Watzlawick, P. *La realidad inventada* (pp. 20-37). Gedisa.

Gnecco, C. (2013). Sobre la traducción. En Taussig, M. *Mi museo de la cocaína*. Editorial Universidad del Cauca.

- Goodenough, W. (1975). Cultura, lenguaje y sociedad. En J. Kahn. (ed.), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 157-249). Editorial Anagrama.
- Gorziglia, F. [Canal SINTRASUB] (20 de junio de 2023). *Exposición en la Comisión Investigadora de Mejor Niñez* [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=x4l6l_hhJBQ&t=50s.
- Guzzetti, L., Bouza, A., Ovando, F., Rabasa, C., Martin, M. & Cicone, L. (2021). El trabajo de ser cuidadoras y las políticas públicas de cuidado: un tema de agenda en la Argentina. *Revista Estudios Culturales*, 14(27), pp. 25-38.
- Guzmán, R., Quezada, V. & Rodríguez, C. (2018). Las significaciones otorgadas por educadoras de trato directo, sobre sus prácticas laborales realizadas en centros residenciales colaboradores del Servicio Nacional de Menores, en Chile. [Tesis de Pregrado, Universidad Andrés Bello]. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/11653>
- Izquierdo, M. (2003). El cuidado de los individuos y de los grupos: ¿quién cuida a quién? Organización social y género. *Intercambios, Papeles de psicoanálisis*, 10, 70-82.
- James, W. (2000). *Pragmatismo, un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Alianza Editorial.
- Jameson, F. (1998). El posmodernismo y la sociedad de consumo. En P. Anderson (ed.), *El Giro Cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998* (pp. 15-38). Manantial.
- Jara, M. (2021). Más allá del “fin del Sename”: El cuidado residencial de la niñez y el proceso constituyente. *Anuario de Derechos Humanos*, 17(1), 69-84.

Landín, M. & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Revista Educación*, XXVIII(54), 227-242.

Llanos, E. (2018). *Mi Infierno en el SENAME: ansias de libertad*. Proyecto Expande.

Marcus, G. & Cushman, D. (1996). Las etnografías como textos. En Reynoso, C. (comp). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editorial Gedisa.

Martin, M. (2008). Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26, 13-44.

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.

Mejor Niñez. (2022). *REF: Aprueba orientaciones técnicas para el funcionamiento del programa denominado residencia de protección para mayores de la línea de acción Cuidado Alternativo de tipo residencial del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia*. Consultado el 10 de marzo de 2023, disponible en: <https://www.mejorninez.cl/orientaciones-tecnicas.html>

_____, [Empleos Públicos]. (2023). *Convocatoria Educadora de Trato Directo CREAD Casa Nacional del Niño*. Consultada el 27 de abril de 2023, disponible en:
<https://www.empleospublicos.cl/pub/convocatorias/convFicha.aspx?i=97468&c=0&j=0&tipo=avisopizarronficha>

Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.

Mesa de Trabajo Acuerdo Nacional por la Infancia. (2018). *Acuerdo Nacional por la Infancia*. Disponible en: https://www.minjusticia.gob.cl/media/2018/07/Acuerdo_Nacional_por_la_Infancia.pdf

Ministerio de Desarrollo Social y Familia & Subsecretaría de la Niñez. (2021). *Decreto N°5: Aprueba reglamento que fija estándares de acreditación de colaboradores y para los programas de las líneas de acción del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1170471>

_____, (2022). *Decreto N°13: Aprueba reglamento de acreditación de los colaboradores del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1171467&f=2022-01-18>.

Ministerio Público de Chile [Fiscalía Nacional]. (19 de noviembre de 2021). *Caso de Lissette Villa: Fiscalía logra condena por apremios ilegítimos con resultado de muerte para dos funcionarias del Cread Galvarino*. Consultado el 25 de junio de 2023, disponible en: http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/sala_prensa/noticias_det.do?noticiald=20351.

Montesinos, L. & González, O. (2017). Michael Taussig: el arte de narrar y el poder transformador de la escritura. *Ankulegi*, 21, 135-147.

Monti, E. (2023). *Crónicas de Institución*. Taller del Libro.

Observatorio Para la Confianza. (2021). *Informe 2020: Situación de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes bajo protección del Estado de Chile*.

<https://www.paralaconfianza.org/project-view/muertes-bajo-custodia-fallecimientos-de-ninos-ninas-y-adolescentes-que-se-encontraban-en-programas-del-servicio-nacional-de-menores-periodo-2005-2020-2/>

_____, (2022). Informe Anual 2022: Situación del Área de Protección de Derechos del Servicio Nacional de Menores durante el 2020. <https://www.paralaconfianza.org/project-view/informe-anual-2022/>

Olavarría, M. (2007). *Documentos de Trabajo N°11: Conceptos básicos en el Análisis de Políticas Públicas*. INAP, Departamento de Gobierno y Gestión Pública. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123548>

Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and Historia*, 26(1), 126-166.

Páramo, , D. (2015). EDITORIAL: La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 39, VII-XIV.

Pérez, F. (2021). *Nota técnica N°14 Observatorio para la Confianza: Mejor Niñez y la Repetición del Pasado*. <https://www.paralaconfianza.org/project-view/mejor-ninez-y-la-repeticion-del-pasado/>

Peroni, A. (1998). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Santiago de Chile: Ed. CPU.

Poblete, D. (2015). La Acción Socioeducativa que llevan a cabo los Educadores de Trato Directo en los Centros Cerrados de la Zona Central de Chile. [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/370846>

_____, (2017). Los educadores y las educadoras de trato directo del Servicio Nacional de Menores de Chile. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 261-277.

Policía de Investigaciones de Chile. (2018). *Informe. Análisis del funcionamiento residencial en centros dependientes del Servicio Nacional de Menores*. Consultado el 25 de junio de 2023, disponible en: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/informe-emilfork4.pdf>

Protectora de la Infancia [en Computrabajo]. (27 de junio de 2023). *Educador/a de Trato Directo – Chillán*. Consultada el 28 de junio de 2023, disponible en: <https://cl.computrabajo.com/ofertas-de-trabajo/oferta-de-trabajo-de-educadora-de-trato-directo-chillan-en-chillan-2C3D706F707CBD8A61373E686DCF3405>

Rabinow, P. (1991). Las representaciones son hechos sociales: modernidad y posmodernidad en la antropología. En Clifford, J. & Marcus, G. (eds). *Retóricas de la Antropología*. Ediciones Júcar.

Restrepo-Ochoa, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.

Reynoso, C. (1996). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editorial Gedisa.

Rhéaume, J. (2002). El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en ciencias sociales. *Perfiles Latinoamericanos*, 21, 99-115.

Rojas, C. (2020). *Abandonados: vida y muerte al interior del SENAME*. Ediciones B.

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. JUNJI.

Sanfuentes, M., Espinoza, T. & Navarro, B. (2017). Capítulo IX: Conflictos y dilemas del rol laboral en profesionales del Servicio Nacional de Menores. En X. Zabala, P. Guerrero & C. Besoain (eds.), *Clínicas del Trabajo: teorías e intervenciones*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Santibáñez, D. (2013). *Políticas Públicas, modelos culturales y territorios: un enfoque contextual y cultural para la investigación evaluativa. Limitaciones e incompatibilidades en la actividad extractiva de buzos mariscadores*. III Congreso Internacional de Ciencia, Tecnología y Cultura. Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile.

_____, (2016). *La evaluación como traducción: desde la práctica evaluativa a la implicación socio-política*. XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Santiago de Chile.

_____, (2021). Contribuciones para el debate sobre la antropología aplicada y profesional: una aproximación a la cultura disciplinar de la antropología chilena. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/67796/1/T42318.pdf>

Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.

Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.

Schöngut, N. (2017). Ensamblajes socio-técnicos para la producción de intervenciones psicosociales en un programa del Servicio Nacional de Menores de Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 41-51.

Servicio Nacional de Menores. (2016). *Bases de Postulación 01 de Abril 2016 para Proveer Cargos en el Servicio Nacional de Menores*. https://www.sename.cl/provisiones/PSE_28_bases_001-04-2016.pdf

Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa: introducción a los métodos cualitativos*. Editorial Paidós.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49.

Subirats, J. (2005). Catorce puntos esenciales sobre evaluación de políticas públicas con especial referencia al caso de las políticas sociales. *Ekonomiaz*, 60, 18-37.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. & Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Editorial Ariel.

Taussig, M. (2013). *Mi museo de la cocaína*. Editorial Universidad del Cauca.

Thévenot, L. (2016). *La acción en plural. Una introducción a la sociología pragmática*. Siglo XXI Editores.

Torres, O. (2008). Niñez, Políticas Públicas y Sociedad Civil. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, 3, 17-45.

Urrea, C. (2018). Intervención psicoterapéutica con Educadores de Trato directo que atienden a niños, niñas y adolescentes en Centros residenciales del Servicio Nacional de Menores: Aspectos a considerar para promover la ética del cuidado como narrativa alternativa. *Revista Señales*, 19, 7-34.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Velásquez, B. (2022). *Infancia Irregular en Dictadura: institucionalización, desarraigo y resistencia: la política de protección infanto-juvenil 1979-1990*. Ediciones Escaparate.

Anexos

Anexo N°1.

Tabla N°1: Composición de la muestra y características de las participantes.

	Nombre	Región y comuna	Edad ⁸⁶	¿Sigue siendo ETD?	Años de experiencia	Tipo de Organismo Colaborador	Modalidad de la entrevista
1	Helena	Maipú, Región Metropolitana	Entre 55 y 60 años	No	Más de 5 años	Pequeño	Presencial
2	Magdalena	Concepción, Región del Biobío.	Entre 55 y 60 años	Sí	Menos de 5 años	Grande	Virtual
3	Sofía	Viña del Mar, Región de Valparaíso.	Entre 25 y 30 años	No	Menos de 5 años	Grande	Virtual
4	Marta	Ancud, Región de Los Lagos.	Entre 55 y 60 años	Sí	Menos de 5 años	Grande	Virtual
5	Daniela	Padre Las Casas, Región de La Araucanía.	Entre 40 y 45 años	Sí	Menos de 5 años	Grande	Virtual

⁸⁶ Para dificultar la identificación de las ETD se decidió poner las edades en intervalos.

6	Paz	Valparaíso, Región de Valparaíso.	Entre 45 y 50 años	No	Menos de 5 años	Grande	Presencial
7	Javiera	San Bernardo, Región Metropolitana.	Entre 40 y 45 años	Sí	Menos de 5 años	Pequeño	Virtual
8	Almendra	Ancud, Región de Los Lagos.	Entre 35 y 40 años	Sí	Menos de 5 años	Grande	Virtual