



Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales

Los espacios de juego en tiempos de pandemia

Miradas desde el protagonismo de las niñas y niños

Estudiantes: Alvarez, Marianela Celeste

Bongiovanni Solaro, Rocio Ivonne

Docente intervención pre profesional: Peña Barberón, Mayra

Docente Seminario Orientador de la temática: Nicora, Maria Valeria

Docente Seminario de Sistematización y redacción de tesina: Becerra, Natalia Soledad

Contenido

Agradecimientos

Prólogo

Introducción 6

Capítulo 1 La construcción social de las infancias: historización, legislaciones y derechos adquiridos. 11

1.1 La construcción de las infancias en Occidente..... 11

1.2 Historia de las niñeces en Argentina..... 14

1.3 Un repaso por la creación del marco legal y normativo en el campo de las niñeces 17

1.3.1 Si de participación hablamos... 22

1.4 El juego, un aspecto central en la vida de las niñeces 24

1.4.1 Dispositivos institucionales para el acceso al juego: las ludotecas..... 26

1.4.2 La Educación Sexual Integral, un espacio sistemático para el ejercicio de los derechos de las niñeces. 28

1.5 Luego de lo mencionado... ¿Cómo nos posicionamos? 30

Capítulo 2 Escenario de Intervención..... 33

2.1 Escenario territorial..... 33

2.2 Escenario institucional: la *Biblio* y su trayectoria 35

2.2.1 La *Biblio*, una organización en movimiento 37

2.2.2 Los espacios comunitarios como lugares de cuidado..... 40

2.3 Crónica de un colapso mundial anunciado..... 42

2.4 Nuevos inicios... la Juegoteca 44

2.5 Breve presentación de *El juego va*..... 46

2.5.1 Aspectos metodológicos del dispositivo..... 49

Capítulo 3 Construyendo el campo problemático 52

3.1 La intervención en tiempos de pandemia..... 52

3.2 Las niñas y los niños: sujetos de intervención 54

3.3 Definiendo la demanda y el objeto de intervención 57

3.4 Estrategias de intervención: *El juego va* 62

3.4.1 Otras líneas de acción..... 65

3.5 El juego en el campo del Trabajo Social..... 67

Capítulo 4 Vivir para jugar, jugar para vivir..... 74

4.1 Jugar es una necesidad y un derecho 74

4.2 Participación..... 77

4.3 Pero... antes de retomar sus voces	80
4.3.1 ¿Qué nos dicen las niñas y los niños?	81
4.3.2 Reconociendo emociones a través de la ESI	88
4.4 Obstáculos y fortalezas del dispositivo lúdico	91
Reflexiones finales para seguir (re) pensando	94
Referencias bibliográficas	97
Fuentes documentales	107
Fuentes normativas	109
Fuentes Primarias	110

Agradecimientos

Quiero extender un profundo agradecimiento a mis padres, que me apoyaron en todo momento e hicieron posible este sueño;

A mis hermanos; mis tías, abuelos, que estuvieron presentes todos estos años

A quienes ya no están presentes físicamente;

A mis amigas de la vida, a las de la facultad, que gracias a su aliento, apoyo, compañerismo, posibilitaron transitar este camino de la mejor forma;

*A la Universidad Nacional de Córdoba
a la Facultad de Ciencias Sociales que me enseñó y posibilitó tanto; como así también a los profesores*

A toda la comisión directiva de la Biblioteca Flavio Arnal Ponti, quienes fueron una bocanada de aire en tanta incertidumbre.

Marianela

A mi mamá y a mi papá, por su crianza desde el amor, la libertad y la confianza, por creer siempre en mí, gracias.

A mis hermanas, mi vida no sería igual sin su compañía, gracias.

A mi compañero, por su forma de ver la vida, por su amor y sobretodo humor, gracias.

A mis amigas y amigos, colmaron la distancia de risas, gracias.

A la gente hermosa que me abrazó en esta gran ciudad, gracias.

A mi familia en general, a mi abuela en particular, no hay pandemia que te borre de acá, gracias.

A la Universidad Nacional de Córdoba, a la inmensa facu de Sociales, a la educación pública, que me permite desde hace 20 años transitarla, gracias.

A la Biblioteca Popular Flavio Arnal Ponti, que nos abrió las puertas cuando muchas se cerraban, gracias.

A las niñas y niños que transitaron sus infancias en pandemia ¡a jugar!

Rocio.

Prólogo¹

“El cuento de Azulsita”

*En un pueblo muy lejano vivía azulsita.
Una mañana la mamá de azulsita le gritó -!!azulsita llevale está ofrenda al río!!- bueno
ma!!- le respondió azulsita -azulsita tene cuidado con la brujita-, -sí ma ovio-.
Y así azulsita partio.
Pasó la mitad de vosque y se encontró con la bruja y le dijo -niñita que traes ai-,
-traigo una ofrenda para él rio de la punta del bosque-,
-bueno te recomiendo un camino más corto y con frutas y flores,
-sisi- le dijo azulsita
, -es por haya a la izquierda-
y caperucita fue por ai, y bio una manzana y la tentó de comersela pero lo que no sabia
caperusita es que la manzana estaba envenenada por la bruja y azulsita dijo -mmm que rico,
la voy a probarla- y la mordió y se callo al suelo.
Despues de unas oras azulsita se desperto y se fue. Pero azulsita se dio cuenta que faltaba
poco para el atardeser. Despues de una hora llego al rio y de vuelta vio a la bruja y le dijo la
bruja -dame eso ahora sino te tiro al rio-, -no no y no esto es para el río-,
-esto ba a ser para mi-;
-no mira que se la estoy dando al río-;
-no me lo das-;
-te tiro al agua aora-;
-no-
-sí-
-no-
-sí te tiro ahora chau-
-no no-*

Y así la bruja se disolbio en el agua y azulsita volvió a su casa.

Cuento realizado por uno de los niños participante de *El juego va*

¹ La historia fue transcrita de manera textual que el archivo original -tanto en la ortografía, signos de puntuación, acentos, etc.- a la escritura de su autor.

Introducción

La intervención en Trabajo Social tiene la particularidad de ser situada en un tiempo y espacio determinado. Y es a causa de ello, que se encuentra condicionada por el contexto en el que se llevan a cabo. En nuestro caso, la particularidad que tuvieron nuestras prácticas² realizadas en el año 2020 fue que se dieron en el marco de la emergencia sanitaria resultado del COVID-19.

De modo, que la siguiente tesina tiene por objetivo comunicar el proceso de intervención pre-profesional, el cual se basó en la indagación y posterior visibilización de la importancia del juego y la recreación en la vida de las niñas en tiempos de pandemia. En esta línea el interés por desarrollar nuestra intervención en el campo de las infancias desde una estrategia lúdica, se debe a que pensamos a la profesión como una herramienta que contribuye a las estrategias de promoción de los derechos de las niñas y niños.

Las prácticas de intervención pre-profesional fueron llevadas a cabo en la Biblioteca Popular Flavio Arnal Ponti (BP), ubicada en la localidad de Anisacate, provincia de Córdoba. La decisión de realizar las prácticas en este centro se basó en primer lugar, porque nos permitía trabajar en el campo de la niñez, que era el que habíamos definido inicialmente y sobre el que habíamos profundizado teóricamente. En segundo lugar porque el espacio tenía objetivos y metas similares a las que buscábamos como equipo, lo que nos permitió generar rápidamente acuerdos y propuestas de trabajo con sus miembros.

La BP trabaja con diferentes grupos poblacionales, pero si nos detenemos en el trabajo con las infancias, tienen como ejes la promoción de la lectura y el juego, ambos vistos desde la Protección Integral de Derechos. Es a causa de ello, que sus propuestas vinculadas a las niñas, se basan en generar espacios a fin de que las niñas y niños que asistan puedan tener un lugar propio, compartir tardes de juegos con sus pares, etc. En base a sus principios, la Biblioteca inauguró hace un tiempo, una Juegoteca en el mismo edificio de modo de seguir reforzando estos derechos. Por tales motivos es que trabajamos con las infancias desde un lugar que invita a la participación y principalmente al disfrute del juego como derecho.

Durante los meses anteriores a dar inicio a nuestras prácticas de intervención, hemos

² Las “prácticas” de la carrera son llevadas a cabo de 1 a 5 año de la carrera de Trabajo Social. Por lo cual en el desarrollo de esta tesina la encontraran como sinónimo de **intervención, prácticas de intervención, proceso de intervención, prácticas preprofesionales.**

ido analizando y observando cómo aumentaban los estudios e investigaciones³ sobre la forma en que el aislamiento obligatorio -dispuesto como una medida para evitar propagar el virus SARS-COV 2- afectaba la cotidianeidad. Como equipo, decidimos centrarnos principalmente en recolectar información sobre los efectos que generaba el confinamiento⁴ en las niñas. Es así que trasladamos nuestro interés al análisis de las dificultades que tenían las niñas y niños para llevar a cabo en plenitud el derecho al juego; principalmente de las infancias que acostumbraban a asistir al espacio comunitario. ¿Fue el confinamiento el factor que desencadenó estas dificultades?

En esta línea fuimos construyendo nuestro objeto de intervención, que tenía como problemática la invisibilización del juego en este contexto de pandemia centrándonos, particularmente en las niñas de Anisacate. Por tales motivos, es decir, los objetivos que se planteaban los miembros de la Biblioteca, el contexto y nuestro interés por reivindicar el juego fuimos construyendo la estrategia de intervención. La misma tomó cuerpo a partir de un dispositivo denominado *El juego va*, creado, ideado y puesto en marcha en conjunto con las personas que conforman la Comisión Directiva de la BP, tema que transversalizó nuestra intervención, y el cual ocupa gran parte de esta tesina.

En esta misma línea también estuvo presente en el dispositivo, la Educación Sexual Integral y la Participación para lograr, por medio de ellas, conocer las emociones y vivencias de las infancias. Lo anterior, teniendo en consideración el hecho de haber tenido que permanecer en sus hogares durante el tiempo de aislamiento obligatorio, teniendo que dejar de lado, de manera intermitente, los vínculos sociales y de familia extensa.

Con respecto a las técnicas de recolección de información utilizadas, fueron principalmente fuentes primarias. Entre ellas se encuentran entrevistas semi- estructuradas, a quienes formaban parte de la Biblioteca, y por medio de un dispositivo de diálogo, a las niñas y niños que participaron de *El juego va*. Debido a la particularidad del contexto, cada una de ellas, fueron realizadas de manera virtual, generalmente los medios de intercambio de información que utilizamos fueron Whatsapp (a través de audios o mensajería instantánea), Meet. Pero también llevamos a cabo visitas a la institución, donde pudimos realizar observaciones, registramos las visitas en cuadernos de campo, tuvimos charlas informales, etc.

³ Dichos estudios e investigaciones serán desarrollados a lo largo de la escritura.

⁴ Entendemos al Confinamiento y/o Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como aquel periodo en el que debimos permanecer en nuestros hogares, pudiendo salir solo para realizar actividades esenciales. Está fue una medida dispuesta por el Gobierno Nacional, para evitar la propagación del virus SARS-COV 2.

En tanto las fuentes secundarias consultadas, fueron: trabajos prácticos realizados por compañeras que cursaban y/o cursaron sus prácticas académicas de otras materias de nuestra carrera. Con ellas compartimos el mismo centro de prácticas, tanto en años anteriores como en el 2020. Pero también, hicimos uso de material que nos fueron brindando en nuestro paso por la institución, como cartillas, entrevistas realizadas por otras personas, tesinas de grado de otras carreras.

Las categorías centrales en esta tesis, son el juego como derecho y como práctica, las niñeces y el dispositivo *El juego va*. Asimismo hablaremos de la implicancia de la participación y la Educación Sexual Integral en las infancias. Estas podrán observarse a lo largo de los cuatros capítulos y subcapítulos, los cuales les darán marco y sustentabilidad teórica a lo que fue nuestra intervención en la Biblioteca Popular.

El primer capítulo contiene una historización sobre la construcción de las niñeces como categoría diferenciada de la vida adulta. Sumado a eso, se encuentra también un repaso por ese campo en Argentina, el cual es complementado por el marco legal y normativo de las infancias. Dicho desarrollo nos permitió, luego, hacer hincapié en temas relacionados con el juego y la participación ligada a la Educación Sexual Integral. Por último, explicamos el posicionamiento ético-político y epistemológico que tomamos como grupo de trabajo. Asimismo explicamos el porqué de la forma en la que nos referimos a las niñeces.

El segundo capítulo consta de un análisis acerca de los diferentes escenarios que conforman nuestra intervención: comenzamos haciendo una descripción sobre la localidad de Anisacate en general, y del barrio Los Morteritos en particular, brindando información sobre la ubicación y caracterización del espacio de la Biblioteca Popular. Pero también hicimos un recorrido histórico de la Biblioteca, así como de su composición organizativa y de las actividades que llevan adelante. Ambos escenarios estarán relacionados con el contexto macro: la pandemia. Por último, desarrollamos una presentación del dispositivo *El juego va*; la cual servirá para comprender la información plasmada en los capítulos siguientes.

El tercer capítulo contiene información sobre el proceso de intervención que realizamos, haciendo hincapié en sus obstáculos y fortalezas. Nuestro análisis está destinado a explicitar los componentes que hacen al campo de intervención, entre ellos: la demanda, los sujetos de nuestra intervención, la construcción del objeto así como las estrategias y líneas de acción desplegadas. A modo de cierre fundamentamos el campo de juego en la profesión de Trabajo Social.

El cuarto y último capítulo se basa principalmente en el análisis del dispositivo *El juego va*, en donde examinamos las posibilidades que desplegó esta estrategia para alcanzar

los objetivos propuestos. Por tal motivo consideramos pertinente escribir primero sobre la importancia y vitalidad del juego en la vida cotidiana de las niñas así como la necesidad de reivindicar su lugar y promover que el derecho al juego sea accesible para todas las niñas y niños. De igual manera haremos un apartado sobre participación, plasmando sus voces en nuestra tesina, aspecto que fue posible gracias al trabajo a partir de la ESI, como mencionamos en párrafos anteriores. Para finalizar expondremos una serie de obstáculos y fortalezas que se presentaron a lo largo de la puesta en marcha del dispositivo.

Antes de cerrar nos parece pertinente generar la siguiente aclaración en cuanto al uso del lenguaje que utilizaremos a lo largo del proceso de escritura. Si bien usamos el género masculino genérico, para referirnos a las niñas optamos por utilizar el binario *niñas y niños*. Lo anterior, fue definido en base a que las personas que participan del espacio utilizaban esta forma de nombrar a las infancias por lo cual nos pareció adecuado hacer referencia a los sujetos de manera binaria. Sin embargo, por una cuestión de simplificar la lectura decidimos únicamente usar este tipo de terminología en los sujetos principales.



CAPÍTULO I

La construcción social
de las infancias:
Historización, legislaciones
y derechos adquiridos.

Este capítulo contendrá la historización del campo de las niñeces: En una primera parte explicitaremos la construcción de las infancias desde la mirada de Occidente, como así mismo su desarrollo histórico conceptual en Argentina. Además de eso expondremos las regulaciones que fue produciendo el Estado tanto sobre los sujetos individuales, como en las familias e instituciones afines. Asimismo plasmaremos nuestro posicionamiento con respecto al modo en el que nos referiremos a los sujetos durante la escritura.

Para finalizar el capítulo haremos principalmente hincapié en los derechos que retomaremos a lo largo de esta tesina, es decir, que introduciremos un análisis sobre el juego y la Educación Sexual Integral -también conocida como ESI-. Estos conceptos se vinculan a partir de que el juego funciona como un canal para exteriorizar, reconocer y aprender las emociones de las niñas y niños (Klein, s/f, citado en Secadas Marcos, s/f). Siendo esto último un tema abordado en la ESI. Fue a causa de ello, que decidimos trabajar de manera entrelazada con ambas nociones, ya que nos permitieron conocer los sentires de las infancias en contexto de aislamiento.

1.1 La construcción de las infancias en Occidente

En clave de tiempo histórico, cada cultura ha configurado significaciones sobre las niñeces; se han ido conformado las infancias en cada época, en cada sociedad, las condiciones de vida, el trato, las interacciones adulto-niña, niño y las experiencias infantiles en los diferentes momentos del desarrollo de Occidente. Por lo que reconstruir históricamente la infancia significa:

buscar, dentro de cada formación social, la configuración prevaleciente de significados, articulándolos al conjunto de representaciones que, en el imaginario social, se relacionan con los diferentes momentos de la existencia humana, en la trayectoria de vida, desde la concepción hasta la muerte. De este modo las representaciones sociales sobre la infancia tienen que ver con el conjunto de representaciones sobre los otros momentos de la existencia (...) del paso del tiempo y de las relaciones con los otros. (Rabello 2001, citada en Rincón Verdugo, 2018, p.27)

El intento de recuperar, siquiera una parte de la historia de las infancias, nos demanda mirar diferentes concepciones y discursos que moldean las experiencias contadas. En tanto nos invita a conocer e indagar fuentes documentales que nos permiten desarrollar las transformaciones que se han dado en la forma de significar a las infancias. En este punto, coincidimos con lo que expresa la autora Alcubierre Moya (2018):

la historia de la infancia resulta ser, en realidad, una observación de observaciones, es decir, el análisis de las formas en que los adultos han mirado a los niños a través de la historia. Entonces, de lo que se habla es de una historia de las representaciones en torno a los niños y no estrictamente de una historia sobre la propia niñez, que de hecho constituye un objeto de estudio francamente escurridizo. Es decir que se parte de la idea del niño como una construcción histórica que constituye el reflejo de todo un sistema de significados y referencias inmersos en un contexto cultural, religioso, social y político determinado. Es esta construcción de significados en torno a la niñez (tan cambiante como la propia sociedad moderna) lo que se entiende aquí como “representación de la infancia”. (p.17)

Como desarrollaremos a lo largo de la tesina las percepciones, representaciones en torno a las infancias siempre se constituyeron a partir de la visión de *inferioridad* de las niñas y niños. Es decir, que siempre primaron -y aun en nuestros días suele acontecer, también- los relatos de los adultos, a tal punto de que son ellos quienes narraron, construyeron, a lo largo del tiempo, la historia de las niñeces.

Uno de los autores que es más referenciado en los estudios de las infancias, es Philippe Ariés, en su obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1960) que expresa el *descubrimiento de la infancia* en la Europa de los siglos XVII y XVIII. De manera general, Ariés relata la idea de que en la Edad Media no existían las niñeces como una etapa diferenciada de la adultez, generando que no haya una distinción clara entre las niñas y niños con la persona adulta. Asimismo, tanto la Edad del Régimen como la Edad Media se identificaron por ser épocas en las que:

los infantes padecieron todo tipo de agravios y ultrajes, ante la mirada, el consentimiento y la aprobación de las personas adultas. En estas épocas

también se afianzó la idea según la cual los niños y las niñas eran hombres y mujeres en miniatura, quebradizos e inútiles. (Chica y Rosero Prado, 2012, p.5)

En esta misma línea, y como ya dijimos, las niñas y niños eran parte del mundo adulto cuando lograban desplegarse en la cotidianeidad sin la necesidad de ayuda de los mayores, se estima que era a partir de los cinco-siete años. Ariés (1960) agrega que desde ese momento, “los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres y compartían con sus amigos, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos” (p.20). Por lo que, la diferenciación de edades no era un rasgo característico de estos siglos. Además, veían a las infancias como “una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Veiga, 2018, p.2).

Es a causa de los aspectos mencionados anteriormente, que algunos autores comenzaron a coincidir en que la escasez de indicios, o la falta de reconocimiento por parte de las personas adultas a las niñeces, hacían suponer que no se constituían como parte central de la familia. Por ejemplo, Rincón Verdugo (2018), definió a las infancias como *sentimiento ausente*, en donde la infancia “es una etapa de vida que se pasa rápidamente” (p.5). Pero sumado a eso, sólo se los empieza a reconocer como parte del mundo adulto, cuando se produce en ellos un proceso de autonomía, antes de éste son desconocidos como sujetos con características específicas e historias de vida (Ulivieri 1986; DeMause 1991, citados en Chica y Prado, 2012).

El descubrimiento de las infancias, como etapa diferenciada de la vida adulta comenzó en el siglo XVII, lo que provocó que se produjeran una serie de diferenciaciones durante varios años, es decir que “se lo aparta de las cargas de los adultos pero a un alto precio, se le coartan las libertades que gozaban y pierden total autonomía” (Machinandiarena, 2011, p.3).

Para la segunda mitad del siglo XIX, en cambio, existe una buena cantidad de testimonios que muestran ya una actitud de franco interés con respecto a las infancias, al menos entre algunos grupos más o menos localizados de las clases medias y altas de los centros urbanos (Alcubierre Moya, 2018). Ya a fines del siglo y mediados del siglo XX, “las familias empiezan a tomar consciencia de la importancia que tiene la socialización de las niñas y niños, empieza a darse una crianza enfocada en el proceso de formación de los infantes” (Chica y Rosero Prado, 2012, p.8).

El paso de las niñeces a una categoría diferenciada, implicó como consecuencias procesos de desigualdad entre las niñas y los niños, así como también entre los burgueses y las clases trabajadoras. Esos cambios, se dieron debido a que comenzó a cobrar fuerza el positivismo: corriente que pugnó por la armonía social, que trajo aparejado con ello nuevas formas de control; el mismo fue ejercido no sólo a través de la familia sino también mediante la escuela (Piotti, 2019). Como veremos en el apartado siguiente, las modificaciones nombradas hasta entonces, concluyen en la división de las infancias: como menores y como niños, niñas y adolescentes.

1.2 Historia de las niñeces en Argentina

Como hemos expresado anteriormente, las infancias no comienzan a existir como tal hasta que no son distinguidas y recortadas a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características que, al ser leídas como propias de una clase particular de personas, las transforma en una categoría social (Colángelo, 2003). Frente a esto, podemos decir que la infancia es una construcción sociohistórica y como señala Carli (2001): ():

para analizar su configuración hay que situarla, primero, en un orden cultural, esto significa, posicionar a la infancia en función y en relación con un contexto histórico determinado que la constituye en un entramado de tensiones, disputas y hegemonías. Y segundo, situarla en un entramado intergeneracional, como emergente de procesos institucionales que cumplirá un rol importante en la constitución de la infancia como el sujeto del futuro, y al mismo tiempo considerar a la sociedad en la que se configura. (citado en Cheli, 2011, p.5)

En este apartado el objetivo es dar continuidad a la perspectiva histórica de las infancias, particularmente en nuestro país. A modo de contextualizar históricamente dicho campo, es que comenzaremos el análisis desde la consolidación del Estado Nación a fines del siglo XIX, principios del XX. En este periodo se tomó a las infancias como un sector de la población objeto de intervención a través de políticas públicas. La mirada que sustentaba estas políticas era para combatir el abandono, la vagancia, la mendicidad y la situación de calle. Lo cual se fundaba en la necesidad de crear instituciones de corrección y formación,

que sirvieran para encauzar moralmente a los niños considerando para ello que la educación integral y el aprendizaje de oficios eran los instrumentos fundamentales para la integración de esta niñez desvalida (Mases, 2013).

De esta manera, la lógica que empieza a emerger es la siguiente: por un lado se encontraban las niñas y niños que pertenecían a las clases más vulnerables de la sociedad. A ellos se los consideraban los *menores*, y eran quienes trabajaban y se encontraban en la *calle*, por esto, eran potenciales peligrosos y de los cuales se debían ocupar los adultos, por medio de las instituciones mencionadas en el párrafo anterior. Por el otro lado, se ubicaban las niñas *normales*, de sectores sociales más altos. Ellas se localizaban en el seno de la familia, asistían al colegio, lo que los mantenía ocupados provocando que no tuvieran problemas con la ley (Piotti, 2019).

Es así como va surgiendo el control sobre las infancias, medidas que también se dieron ante la llegada de inmigrantes, principalmente europeos. De manera que, comenzaron a llegar a los puertos de Buenos Aires inmigrantes, los cuales empezaron a poblar las ciudades, y entre ellos, se encontraban también niñas y niños, quienes se encontraban, junto con sus familias, en condiciones precarias. Frente a este escenario, las niñas, en su mayoría inmigrantes debieron salir a trabajar. Los trabajos que realizaban usualmente eran: vendiendo diarios -los denominados *canillitas*-, billetes de lotería, otros eran mensajeros o lustradores de botas, costureras, entre otros (Mases, 2013). Por entonces, ante estas situaciones, el Estado aún no intervenía de manera directa, sino que había decidido delegar sus responsabilidades a las sociedades de beneficencia.⁵

Sin embargo, y siguiendo a Navarraz (2013) sobre el trabajo del *menor* en la vía pública el Estado intervino limitando la patria potestad de las familias, por considerar que la labor se realizaba lejos de la vigilancia de sus padres, pudiendo resultar perjudicial para la salud o la moral del menor. Además se vinculó al trabajo callejero como mencionamos anteriormente, con la figura jurídica de abandono y se lo consideró fuente de delincuencia. En consecuencia, el Estado terminó asumiendo este ejercicio de la patria potestad, con el objetivo de la reeducación del menor y de su familia por considerarla potencial generadora de patologías sociales. Lo anterior implicó que el Estado comenzara a buscar otras formas de intervenir

⁵ El 2 de enero de 1823 el gobierno acuerda autorización para establecer una sociedad de damas, bajo la denominación de Sociedad de Beneficencia. Fue una poderosa institución que recibió subsidios y subvenciones oficiales y privadas de diversos orígenes. Extraído de Alayón (2007).

Como resultado de ello las infancias, comenzaron a concebirse como depositarias de la acción social del Estado. Las políticas estaban destinadas a *formar* el tipo de hombre ideal, referidos a la educación del niño para convertirse en un *buen ciudadano*. Es por ello que fue necesario un moldeamiento de la personalidad infantil, con el argumento de que en las infancias se percibe el destino del sujeto y se previenen los *desvíos juveniles* (Cheli, 2011).

De este modo se fueron sentando las bases para una nueva definición política de las infancias. Cheli (2011) expresaba que las acciones llevadas a cabo por el peronismo, a partir de 1946, reflejaron la modificación del rol del Estado con la ruptura definitiva de la beneficencia privada, dando paso a la asistencia social, pero evidenció un paternalismo estatal caracterizado por la intervención directa del Estado en asuntos proteccionistas. Es decir que, se empieza a asociar el bienestar de las infancias con el desarrollo del país, a causa de ello se lanzaron políticas destinadas a su recreación: se crearon colonias de vacaciones, se les entregaban bicicletas, ropa, juguetes, pero también, se universalizó el acceso a la salud, a la educación laica, entre otras (Cosse, 2018).

En esta dirección Corea y Lewkowicz (2004), señalan que la infancia como institución, como representación, como saber, es producto de instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos. Una de esas instituciones fue la escuela, que se la pensaba en términos *bancarios* (término utilizado por Paulo Freire) es decir, que tiene un fin meramente homogeneizador en relación a la población proveniente de los diferentes países, disciplinador, sin confianza en la niña, niño, tratando de prevenir futuras desviaciones (Piotti, 2019).

Esto concluye en la idea de niñas y niños como objetivo; lo cual tuvo como consecuencia que se mire al niño pobre, de sectores más vulnerables desde su conducta, desde su comportamiento peligroso para el orden que habían establecido (Flores 2004, citado en Machiandarena, 2011). Lo anterior fue logrando que se vayan dejando de lado las capacidades que las infancias tenían, centrándose en lo que las personas adultas consideraban negativo y debían modificar. En términos de Foucault (1974), “es a través de prácticas discursivas que se da el proceso de sujeción y exclusión, bajo una regulación normativa que da por resultado la división de las infancias entre *normal* y *no-normal*” (citado en Cheli, 2011, p.126).

Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice las infancias es un fenómeno eminentemente político en el sentido de que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad es también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar

(Cheli, 2011). Asimismo, es un hecho que las niñeces son una construcción socio histórica ligada a las estructuras y procesos sociales que modularon el ciclo vital de los niños y sus trayectorias biográficas. Frente a esta situación podríamos decir que cualquiera sea el sector social al que pertenezcan, todos son niñas y niños, lo que sucede es que no todos transitan la misma infancia.

Lo dicho hasta aquí constituye un panorama general de lo que fueron las infancias en Argentina. Por tal, decidimos compartir lo que dice Zapiola (2018) con respecto a este campo:

el campo de la historia de la infancia se fue configurando al calor de un pasaje bastante veloz –en términos estructurales, no subjetivos– entre las primeras experiencias democráticas post dictatoriales, los gobiernos neoliberales y los gobiernos de centroizquierda o nacionales y populares. Es comprensible que en estos escenarios, en los cuales los excesos y las ausencias de los gobiernos tuvieron consecuencias de primer orden, y muchas veces trágicas, sobre la vida de los ciudadanos, y en los cuales también comenzaron a depositarse esperanzas en las acciones del Estado como transformadoras de la realidad, las instituciones, las leyes y las políticas estatales se hayan convertido en uno de los principales objetos de interés para los estudiosos de la infancia. (p.99)

En las siguientes páginas nos adentraremos particularmente en la dimensión referida a los marcos normativos que regulan a las infancias. En donde intentaremos dejar plasmado los nuevos cambios y derechos conquistados.

1.3 Un repaso por la creación del marco legal y normativo en el campo de las niñeces

Si nos situamos temporalmente, durante el siglo XIX, y a principios del XX, comienza a surgir a nivel mundial una cultura de compasión- represión que tuvo fuertes raíces en EE.UU y en Europa (Anzola y Murga, 2011), a ella se la denominó *doctrina del Control Social*. Esta doctrina se instaló en nuestro país a través de una serie de leyes en materia de minoridad que concluyen con la creación del Patronato del Estado -también conocida como Patronato de Menores-. En el año 1919 se promulga la ley N° 10.903, también conocida como **Ley de Agote**, debido a su impulsor, Luis de Agote, quien estaba

preocupado por los llamados *chicos de la calle* y los *trabajadores prematuros*. Por lo que él mismo fue pujando para que estos fueran regulados por el Estado.

Con el transcurrir del tiempo, más precisamente en el año 1922, el Estado a través del Poder Judicial crea la figura del Juez de Menores, el cual tenía la autoridad para reemplazar a las familias, en los casos que hubiera abandono o peligro material o moral, es decir, que los jueces tomaban el papel de *padres de familia*. Podría decirse que, estas situaciones se daban cuando se consideraba que los padres, no eran capaces de llevar adelante la crianza, ni tenían las condiciones para hacerlo.

El paradigma del Control Social aportó los fundamentos para la implementación de leyes que judicializaron las infancias, principalmente a las más vulnerables. Fue así, que el Estado tomó medidas para la internación de esas niñas y niños, en instituciones correccionistas. En cuanto al rol de las Organizaciones No Gubernamentales, (ONG) que trabajaban con la minoridad, eran funcionales al modelo, “se proporcionaban (...) respuestas fragmentarias y los problemas sociales de las infancias terminan asociados a patologías individuales, lo que diluye el rol de las políticas públicas en la atención de las necesidades básicas de la infancia” (Anzola y Murga, 2011, p.13). Sintetizando... Fue un modelo en el que predominó el autoritarismo, las niñas y niños eran objetos de tutela ya que no tenían el poder de decidir sobre su propia vida.

Pero, a medida que se iba afianzando el paradigma del control social en nuestro país, a nivel mundial sucedieron acontecimientos importantes para modificar la situación en la que se encontraban las infancias. Por ejemplo, en el año 1924 se dicta en Ginebra la Declaración de los Derechos del Niño; con la finalización de la Segunda Guerra Mundial se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Además, en el año 1948, las Naciones Unidas, a partir de los delitos de lesa humanidad que ocurrieron con los genocidios practicados durante el holocausto de la Alemania Nazi aprobaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Todas las declaraciones, transformaciones en materia de leyes que fueron aconteciendo, generaron que, para los años 60' se dejara de lado la concepción de peligro material o moral hacia las infancias pobres y pasó a conocerse como la *Situación Irregular*. A pesar de la modificación en su denominación, la idea seguía siendo la misma: “las niñas y niños delincuentes-abandonados (cuya diferencia no se consideraba) constituían un peligro activo o potencial para la sociedad y debían ser judicializados, aislados y colocados en correccionales” (Acosta *et.al.*, 2013, p.88).

En síntesis, y siguiendo a Piotti (2019) lo que dejó este modelo de Patronato de Menores fue la idea de considerar a las niñas sin decisión y sin voz propia. Eran los mayores, es decir, padres, docentes, profesionales y jueces quienes sabían mejor que las niñas y niños que les convenía y que necesitaban. La palabra menor los colocó en una comparación despectiva y diminutiva, los estigmatizó y etiquetó, asimilándolos como incapaces. Desconoció la especificidad que tiene cada etapa de la vida humana.

Ello comenzó a modificarse -en términos normativos- el 20 de noviembre de 1989 cuando la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Dichos avances en materia de legislaciones, se dieron también gracias a movimientos sociales -relacionados con las infancias- que instauraron, problematizaron el orden establecido y pugnaron para el logro de un objetivo común. En este caso comenzaron a cobrar protagonismo e instaron por mejorar la vida de las niñas y niños, así como también visibilizar su participación en procesos en los cuales se encuentran involucrados directamente. De tal manera, las leyes expresan lo socialmente deseable.

La Convención es un tratado internacional que reconoce los Derechos Humanos de todas las niñas, niños y adolescentes, estableciendo que los Estados que lo ratifiquen deben asegurar de manera obligatoria que los mismos gocen de los derechos contenidos sin excepción. Este tratado fue firmado por 190 países, entre los cuales se encuentra Argentina; la cual lo ratificó en 1990. Pero su proceso de adecuación a la legislación de la Convención, comienza en el año 1994, cuando se le otorgó rango constitucional.

La impronta de la Convención radica en la inclusión de todos los derechos humanos en igual jerarquía: civiles, culturales, económicos, políticos, sociales que garantizan cuidados y protecciones para las niñas y niños menores de 18 años. La Convención tiene cuatro principios básicos: a) el Interés Superior del Niño; b) el derecho a la vida y al máximo desarrollo; c) el derecho a no ser discriminado; d) y el de ser escuchado y que sus opiniones sean respetadas. Esto no quiere decir que haya derechos más importantes que otros, sino que todos son esenciales e interdependientes.

Es a partir de la adhesión a este tratado internacional que nuestro Estado está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en este pacto a todas las niñas, niños y adolescentes que vivan en el territorio argentino. Todo ello culminó en el año 2005, cuando se deja sin efecto a la ley N° 10.903 y se sanciona la Ley nacional N° 26.061. Esta normativa surge bajo la denominación: **Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes** y sienta las bases para comenzar a desarmar las prácticas vinculadas a los

modelos tutelares. Pero, la ley de protección integral también re-posiciono a las niñas “como un sujeto activo en su propia vida, le da centralidad a su deseo, permite recuperar su palabra desde donde es posible construir una nueva noción de derechos” (Veiga, 2018, s/p) partícipes en la toma de decisiones sobre aspectos que lo involucran.

Sí nos situamos en el contexto provincial, Córdoba, en 2002 se sancionó la Ley N° 9.053 de Protección judicial del niño y el adolescente, que era sostenida bajo el paradigma del control social. Sin embargo, a pesar de la sanción de la ley 26.061, no se derogó la ley de protección judicial, lo que generaba contradicciones. Hasta que, finalmente, en el año 2011 se sanciona la ley N° 9.944 de **Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes**, por medio de la cual reglamenta la aplicación de la legislación nacional al territorio provincial.

Antes de continuar desarrollando lo que respecta al rol del Estado frente a la nueva legislación, nos parece pertinente ahondar en dos conceptos mencionados en párrafos anteriores. Uno de ellos es la palabra *protección*, el término forma parte de la denominación de la ley 26.061. Para dar cuenta de lo que implica en la nueva legislación, retomaremos a las autoras Anzola y Murga (2011), quienes otorgan las siguientes definiciones:

por un lado, la protección se identifica con la protección de los derechos de los individuos (...), en donde la intervención estatal sólo se justifica en (...) situaciones que amenacen o vulneren los derechos de los niños. Por otro lado, el enfoque de derechos también implica que aquellas situaciones que atraviesa el individuo y que requieren de protección dejan de ser descriptas en términos de necesidades humanas, para definirse en términos de derechos y -por consiguiente- en términos de obligaciones de responder para que se efectivicen. (p.18)

Por el otro lado, se encuentra la palabra *sujetos de derecho, sujetos activos*. Con esos nuevos términos se comenzaron a denominar a las niñas y niños, ¿pero sabemos qué implicancias tienen estas expresiones?:

el concepto de sujeto tiene entonces una doble carga significativa: a) como ser que posee una dignidad y merece un reconocimiento especial, es usufructuario de unos derechos; y precisamente en derivación de esta misma realidad, b) ser sujeto es estar en relación. La subjetividad se construye

únicamente en la relación intersubjetiva. La dignidad y el reconocimiento del sujeto se dan en la relación. (Acosta *et.al.*, 2013, p.71)

Frente a las nuevas modalidades de protección y con los cambios en la forma de considerar a las niñas y niños, pasando de ser objetos de tutela a sujetos de derechos, la intervención estatal para con ellos también se vio modificada. Con la nueva legislación los problemas sociales de las niñeces deben resolverse por medio de las políticas públicas⁶, ámbito en el que generalmente confluyen la tríada: expertos, movimientos sociales y los organismos del gobierno (Piotti, 2019).

De modo que, por medio de políticas universales, los derechos (como educación, salud, recreación) puedan llegar a todas las niñeces, sin importar sus condiciones materiales, sin estigmatizarlos. Es así que comienza a emerger la idea de que las niñas y niños no son los que se encuentran en situación irregular, “sino que la infancia en riesgo es resultado de la omisión o inexistencia de políticas sociales básicas, lo que reclama un cambio del asistencialismo a las políticas de garantías” (Anzola y Murga, 2011, p.15). En otras palabras, aparece la figura del Estado y la sociedad (en su conjunto) como responsables, y también como capaces de modificar la situación de vulneración de derechos vinculados a las infancias.

Por otra parte, queremos subrayar que se comenzó a propiciar el Interés Superior del Niño⁷, enfatizando en la importancia de la familia, se crearon las Secretarías de Niñez, Adolescencia y Familia (tanto a nivel nacional como provincial) como una manera de abordar la problemática de manera interdisciplinaria. Así mismo, para generar, cada vez más, un trabajo mancomunado, se involucraron ONG y la sociedad civil. Lo anterior para generar nuevas relaciones sociales que comiencen a superar miradas, intervenciones aisladas “para avanzar hacia un escenario de co-responsabilidad, identificando los distintos actores vinculados en el trabajo con niños, niñas y adolescentes, y donde los mismos sean partícipes, sean escuchados y formen parte del diseño de las estrategias de trabajo” (Anzola y Murga, 2011, p.51).

⁶ El enfoque de derechos exige considerar las políticas públicas como una herramienta para satisfacer en forma integral los derechos sociales, económicos y culturales, que junto con los derechos civiles y políticos titularizan todos los ciudadanos, que deben ser considerados como tales y no como beneficiarios de planes o ayudas sociales concebidas desde criterios asistencialistas. Recorte extraído de las autoras Anzola y Murga (2011).

⁷ “A partir de este concepto, las decisiones sobre la vida de Niñas, Niños y Adolescentes ya no quedan solamente en manos de los/as adultos/as sino que es una obligación escuchar su opinión apenas puedan hacerlo. Los jueces, para tomar una decisión sobre ellos/as están obligados a citarlos/as, tomando en cuenta prioritariamente sus deseos y opiniones” (Piotti, 2018, p. 28).

Con respecto a la manera de trabajar interdisciplinariamente problemáticas referidas a las niñas, es que se comienzan a plantear, desde la esfera estatal, modos de hacer efectivos los derechos de participación, acceso a la información, a decidir en aspectos sobre su vida, en función de su edad y grado de madurez⁸, entre otros. Fue así, que una de las propuestas que surge para promover estos derechos, fue la Educación Sexual Integral.

De modo que en el año 2006, se sancionó la ley nacional 26.650 de Educación Sexual Integral y creándose, a su vez, el Programa de Educación Sexual Integral, para su implementación. La normativa, sí bien tiene su ámbito de aplicación en las escuelas, requiere también de un trabajo articulado con centros de salud, familias y las organizaciones sociales. La Educación Sexual Integral, será desarrollada con más detenimiento, ya que como dijimos fue un eje importante en la tesina.

Finalmente y luego de lo desarrollado, es que creemos que lo aprendido debe servirnos para nuestras futuras intervenciones como profesionales, pero también como ciudadanas. Pensar y promover políticas públicas, así como diferentes espacios para que las niñas y niños puedan ser parte de la toma de decisiones y también del diseño de dichas políticas. Los tiempos que corren, así como los nuevos cambios que ello implica, invitan a replantearse y desnaturalizar la mirada que se tiene de las infancias, para generar nuevos avances en este campo.

1.3.1 Si de participación hablamos...

En este apartado, nos parece pertinente, ejemplificar una de las maneras en que las niñas participan en la toma de decisiones acerca de sus cotidianidades. Hablamos del paradigma de la Promoción Social, el cual es conocido en gran parte del mundo porque se aboca principalmente a niñas y niños trabajadores. Este punto, si bien no se relaciona estrechamente con el trabajo realizado en esta tesina creemos que es apropiado hablar de ello debido a que exponemos sobre la importancia de su participación en las decisiones que le competen como ciudadanos activos.

Es así que, vamos a expresar brevemente un recorrido histórico del paradigma de la Promoción social para poder dar cuenta de lo que venimos diciendo. Antes de comenzar, queremos aclarar que, en nuestro país no es muy conocido a nivel de la sociedad. La Promoción Social -también conocido como Rol social de la infancia-. Dicho paradigma se

⁸ Estos derechos mencionados, están incorporados dentro de la Convención dictada en 1989.

aboca principalmente “sobre el trabajo en la infancia pobre, la capacidad ignorada de la niñez y juventud y la necesidad de reconocer y fomentar su protagonismo para transformar el mundo en el que viven” (Piotti, 2019, p. 36).

El Rol Social de la Infancia empieza a cobrar importancia, principalmente en Latinoamérica en los años 80'-90', con el paso del tiempo logró extenderse a otros continentes como Asia y África. Lo que se busca desde este modelo es reconocerles a las niñas y niños los derechos de ciudadanía social y política, desarrollando con ellos el rol principal que tienen en la sociedad. Conviene aclarar que, la idea del paradigma no es romper con la Protección Integral, sino que intenta potenciarla.

Asimismo, pugnan para visibilizar el protagonismo de las niñas y niños, pero no a nivel individual, sino un protagonismo colectivo. El ejemplo más significativo de esto, es el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñas y Niños y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS). Lo que se busca aquí es romper con la postura abolicionista con respecto al Trabajo de la UNICEF. En efecto, lo que se busca es visibilizar “el trabajo infantil como una realidad- necesidad insoslayable” (Piotti, 2019, p.38).

En la sociedad, a modo de ejemplo, se puede notar que en los medios audiovisuales es frecuente ver niñas y niños trabajando. Sin embargo, este tipo de tarea se ha naturalizado y por lo tanto, aceptado. Lo que ocurre es que no sucede lo mismo con aquellas tareas laborales ejercidas por las niñas que conforman clases sociales más vulnerables, generando así ciertas diferenciaciones en los tipos de trabajo ¿Son ambos considerados empleos? ¿Ambos implican explotación?

Aquí nos parece importante retomar a Cussianovich (2018) cuando establece que generalmente se tiene una idea de trabajo infantil relacionada al peligro, si bien es verdad que en algunas situaciones aún existe, no quiere decir que así sea en todos los ámbitos laborales de las niñas. Conviene subrayar que, la ocupación infantil no se da en iguales condiciones que la del mundo adulto. Las niñas y niños trabajadores mezclan trabajo con educación, recreación y juego (Piotti, 2019), incluso, consideran que con la prohibición de su labor se genera aún más precarización e invisibilización. Estos movimientos surgidos en América Latina, son una forma para intentar romper con la postura de la primacía de las visiones de los adultos por sobre las de las niñas y niños.

Esto debido a que la problemática del trabajo no es la única que afecta a estas niñas y niños sujetos de derecho. Sino, que es solo la punta del iceberg de un proceso mucho más complejo (Cussianovich, 2018). Finalmente, cabe mencionar que, las organizaciones de niñas

y niños trabajadores, es un espacio donde sí, se discute sobre el trabajo, pero también es un ámbito donde se tienen en cuenta sus demás derechos.

1.4 El juego, un aspecto central en la vida de las niñas

El juego ha existido siempre como actividad, sin embargo no siempre ha tenido la misma relevancia para la sociedad como hemos expresado anteriormente. En este apartado el objetivo principal es demostrar el significado que el juego tiene en la vida de las niñas. A causa de ello, consideramos pertinente partir de su definición etimológica; la palabra juego tiene su origen latino en *jocum* broma, burla, “quedando asociado a lo creativo, inventado, divertido, el encontrar otro sentido a una misma cosa. Cada experiencia lúdica enfrenta al jugador a situaciones nuevas que se le presentan como desafíos, como obstáculos a superar, dificultades a resolver” (Fattet *et. al*, 2008, p.3). Un juego nunca se repite de modo exacto.

En esta línea, ¿cuál es la importancia que tiene el juego en la vida de las niñas y niños? El mismo es elemental en la vida humana hasta el punto de que no se puede pensar la cultura humana sin este. Ya que es una actividad central para niñas y niños que “posibilita enseñar modos de habitar la vida cotidiana, desarrollar roles distintos a los que suelen ser asignados, crear escenarios e imaginar otros posibles” (Giraldez y Guardia, 2021, p.23).

Las actividades lúdicas ofrecen ciertos beneficios, tales como: estimular la curiosidad, considerado como motor de cualquier aprendizaje; proporciona alegría, placer y satisfacción además estimula el afán de conquista y de superación personal. Asimismo genera confianza en uno mismo, y da la oportunidad de expresar opiniones y sentimientos. Por otro lado favorece la interiorización de normas y pautas de comportamiento social y estimula el desarrollo de las funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales (Marin, 2009).

Entonces es a través del juego que las niñas y niños acceden al mundo, lo conocen y desarrollan múltiples capacidades, que les permite expresarse. El juego es, además, una práctica social y socializadora por excelencia, posibilita el desarrollo evolutivo, cultural, entre otros (Guardia-Kuiyan 2017, citado en Giraldez y Guardia, 2021). Algunas autoras hablan del juego como medio, como un canal de comunicación directo, es decir que a través del juego se pueden crear con las niñas vínculos y diversas relaciones (Bothert y Santamaria, 2011).

El juego paulatinamente fue cobrando cada vez más significado en la sociedad, generando que las personas, comiencen a reconocer su importancia, considerando que hay aspectos de las niñeces a los que es imprescindible dar respuesta - y entre ellos las actividades lúdicas-. Estos procesos, es decir, las incidencias de las personas con respecto al juego, junto con las reglamentaciones que fueron surgiendo tuvieron como resultado, que en el año 1989 - año en que se dicta la Convención- el juego sea garantizado como derecho.

En nuestro país, las convenciones internacionales, como por ejemplo, el caso de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), tienen rango constitucional; y dieron lugar a lo que, en conjunto, se denomina marco normativo. Es decir que se ha consolidado una estructura que da status de derecho a todos los aspectos de la vida de niñas y niños indispensables para su crecimiento y desarrollo; y que por lo tanto pueden ser exigidos (Arrausi, *et. al.*, 2019).

La CDN expresa, en el Art. 31 que: los Estados Partes deben reconocer, promover y respetar los derechos de cada niña y niño relacionados con aspectos recreativos, de esparcimiento; pero también su participación en actividades de la vida cultural y artísticas, por mencionar algunos. Por lo tanto si el juego es un derecho, supone tenerlo en consideración como inherente a las infancias, es decir, un elemento esencial en la vida de las niñas y niños. La garantía del juego es contemplada como un deber, no solo por su condición de derecho, el cual, el Estado y la sociedad civil deben pugnar por asegurarlo, sino por las funciones explicitadas anteriormente.

Hasta el momento hemos referenciando la vitalidad que tiene el juego en la vida de las niñas y niños, así como la importancia de pugnar para que sea efectivizado. Lo anterior nos llevó a pensar, en el lugar que había estado teniendo la actividad lúdica en situaciones atípicas como lo fue el confinamiento. Las medidas de aislamiento se convirtieron, en parte, en obstáculos para el pleno desarrollo del derecho al juego. Frente a ello, es que decidimos diseñar un dispositivo lúdico -del que hablaremos luego- de modo de proponer el juego de una forma distinta.

Lo mencionado previamente tiene como fundamento que nuestra intervención, como ya hemos dicho, se llevó a cabo en un espacio comunitario que trabaja con infancias⁹. Dichos lugares según Arrausi, *et. al.*, (2019) se vinculan con la oportunidad de recuperar el valor del juego como un derecho. La fundamentación de estos espacios en los territorios es porque son considerados canales creativos, artísticos, de expresión y juego destinados a promover

⁹ Queremos aclarar que las infancias no son la única población con la que trabaja nuestro centro de prácticas. En el capítulo siguiente, expondremos con que otros grupos poblacionales cuenta.

alternativas recreativas de las que puedan participar no solo las niñas sino también sus familias y la comunidad; y así poder ejercer libremente el derecho a acceder a espacios de juego, esparcimiento y recreación (Arrausi, *et. al.*, 2019).

En esta misma línea, nos enfocaremos en las ludotecas como lugares que invitaron a generar procesos para que el juego comience a ser considerado para la sociedad como un aspecto importante en la vida de las niñas y niños. De modo que en el siguiente apartado - como en el capítulo 2- vamos a ampliar y explayarnos sobre los espacios comunitarios como promotores del juego, haciendo especial hincapié en el lugar donde realizamos la intervención.

1.4.1 Dispositivos institucionales para el acceso al juego: las ludotecas

Así como las infancias y el juego tienen su recorrido histórico consideramos pertinente desarrollar los sucesos que fueron dando inicio a las ludotecas- también llamadas juegotecas-. Como hemos dicho en la introducción la Juegoteca *La Ronda* cumple un papel fundamental en nuestra intervención, siendo así el escenario en el cual llevamos a cabo las prácticas. En lo que respecta al significado de la palabra *ludoteca*, puede ser entendida teniendo en cuenta su etimología, la cual proviene del latín *ludus*, que significa juego, juguete o fiesta, y del vocablo griego *théke*, que traduce *caja o lugar para guardar algo*, podría entenderse como lugar para guardar el juguete, o que contiene el juego. Aun así, retomamos la definición que brindan las autoras Arrausi y Guardia (2016), ya que consideramos que se adapta mejor a la Juegoteca de la que venimos hablando, esta es:

espacios de juego para niños y niñas de un territorio, localidad o barrio determinado, quienes concurren en forma sistemática y voluntaria; donde desarrollan actividades lúdicas, expresivas y culturales en un contexto institucional y con un equipo interdisciplinario de facilitadores lúdicos a cargo. Se trabaja a través de la participación activa y de experiencias compartidas entre niños, familias y comunidad. (...) Las juegotecas comunitarias son ámbitos de despliegue lúdico, donde los adultos a cargo facilitan una gama de juegos y juguetes diversos, y con una intencionalidad explícita de integrar y fomentar la participación de las familias y el barrio. (p.38)

Las ludotecas tienen según su contexto inicios diferentes, es decir, según el país en el que se fueron creando, adquirieron ciertas particularidades. A modo de ejemplificar, la primera tiene sus inicios en 1934 llamada *Toy Loan* en los Ángeles. Las mismas conservaban un concepto cercano al de biblioteca como lugar donde se encontraban y se disponían juguetes en calidad de préstamos (Ludoteca, 2015). En Suecia recibieron el nombre de *Lekotek* como un espacio de atención especializada a niños con necesidades especiales o con problemas de aprendizaje. Por este motivo lo que buscaban en la década de 1960, era una solución como alternativa a la medicalización (Reyes, 2010, citado en Ludoteca, 2015)

Por otra parte, las ludotecas en otros países también se pensaron para cubrir “necesidades que estaban siendo provocadas por un desarrollo que no tenía en cuenta la importancia del juego para la evolución de la sociedad” (Ludoteca, 2015). O como respuestas para mitigar las desigualdades económicas, culturales y sociales. En 1960 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lanza la idea sobre ludotecas a nivel internacional, como medio para favorecer el derecho al juego y la recreación.

Esto coincidió con un acontecimiento que marcó la nueva mirada que se tenía de las infancias a lo largo del siglo XX. Debido a que en la publicación de la Carta de los Derechos del niño en ese mismo año, se recogió en el punto 7c el derecho del niño al juego. Luego de un tiempo, el juego fue ratificado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la promulgación de la Convención sobre los Derechos del niño y la niña el 20 de noviembre de 1989. Estos sucesos a nivel reglamentario impulsaron que las ludotecas comiencen un proceso de expansión como espacios facilitadores del derecho al juego (Ludoteca, 2015). Lo que genera que el juego en las sociedades comience a adquirir importancia como herramienta necesaria para el desarrollo de las niñeces.

En Latinoamérica las primeras ludotecas surgieron a partir de las décadas de los 70 con proyectos en Brasil, Uruguay, Perú, Argentina, Cuba, Costa Rica. Especialmente en Argentina a partir de 2006 -año posterior a la sanción de la Ley 26.061- donde se inaugura una nueva etapa en el accionar de lo público, intentando dejar atrás, como dijimos en el capítulo anterior, casi 100 años de patronato. “Se comienzan a proponer políticas sociales impulsando los Sistemas de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, con una mirada transversal e integradora, con un fuerte sentido de equidad territorial” (Espacios lúdicos en Argentina, 2019, p.49).

Es entonces que las ludotecas y quienes forman parte de ellas, comienzan sostener la postura con respecto a que el juego es un factor importante en los procesos de vida de las

personas, principalmente de las niñas. Por lo que pugnan para que esté presente en sus cotidianidades. Es así que Borja (1982) considera que al juego no es necesario ubicarlo en una ludoteca para ser jugado, ya que puede hacerse en cualquier momento y espacio, sin embargo, expresa que en las ludotecas el juego es valorado en su justa importancia como esencial al desarrollo humano y en especial al desarrollo integral de las niñas y niños (citada en Ludoteca, 2015).

1.4.2 La Educación Sexual Integral, un espacio sistemático para el ejercicio de los derechos de las niñas.

¿Por qué escribimos sobre Educación Sexual Integral? De cierto modo continuar hablando de ESI luego de desarrollar lo relacionado al juego, puede generar cierto grado de confusión, por dicho motivo es que queremos desarrollar este apartado, para que quien lea pueda comprender esta relación. Verán en los siguientes capítulos que hablaremos de *emociones*, uno de los tantos conceptos que engloba la ESI.

Como ya expresamos anteriormente, la ley 26.150 se sancionó en el año 2006. Su normativa establece que todas las niñas y niños “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial” (Feldfeber, y Gluz, 2011, p.346). Entonces ¿qué es la Educación Sexual Integral? La ley establece que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Su antecedente fue la ley 25.673, que no tenía mirada tan amplia, sino que solo creaba el programa de *Salud Sexual y Procreación Responsable*.

El trabajar con ESI implica estar en conexión constante con los cuerpos, los sentimientos y la espacialidad de cada uno de nosotros. Hablamos sobre nuestros cuerpos, sentimientos en territorios, escuelas, viviendas, que va generando idas y vueltas interconectadas. La espacialidad de las personas se va construyendo a partir de lugares percibidos como amables y confiables, provocando de esa forma significados y sentimientos específicos en los cuerpos (Rodríguez y Flores, 2020).

Como hemos mencionado, la mayoría de estos aspectos, se deben llevar adelante, principalmente, en instituciones educativas, generando así obligaciones hacia el Estado:

el Estado deben propiciarse, a la vez, las condiciones para que la escuela se constituya en el espacio institucional con el deber y la capacidad para generar

condiciones que igualen el acceso a la información y a la formación de todos los alumnos y alumnas en lo que hace a la construcción de su identidad, autonomía, inviolabilidad y dignidad. (Lineamientos del Programa Nacional de ESI, 2008, p.4)

Es decir, que los Estados deben pugnar para que se pueda cumplir, para cada niña, niño o adolescente los derechos de acceso a la información, y de no discriminación. Todo ello llevará a construir ciudadanos que puedan llevar una vida plena, que tengan conocimiento sobre su cuerpo, sobre las Infecciones de Transmisión Sexual -ayudando a prevenirlas-, que sean empáticos, responsables. Sumado a eso, poder expresar libremente sus orientaciones sexuales sin discriminación, a eliminar las superioridades e inferioridades entre personas, y los estereotipos.

Con lo que venimos haciendo mención es a lo que se hace referencia con el concepto de *integral*, teniendo en cuenta que la sexualidad no tiene que ver sólo con aspectos *físicos*, sino que tiene diferentes aristas en donde se debe considerar a su vez también, las manifestaciones emocionales de cada sujeto. Sin embargo, la normativa, ha tenido sus cuestionamientos.

A pesar de que la ley está vigente desde hace aproximadamente diez años, actualmente es un tema que genera controversias a nivel societal. Por un lado, están los grupos más conservadores que la consideran como una *ley que impone la ideología de género y que se reduce a la enseñanza de lo sexual*. Por otra parte, quienes están a favor es *porque consideran que la ESI es un espacio de enseñanza y que es necesario no solo para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo sino que también para la valoración de las emociones y de los sentimientos*. Estas diferencias hacen que aún al día de hoy no se lleve a cabo correctamente, pero no sabemos si todos los procesos que se generaron en su contra se deben a falta de información, o a qué motivo.

Para cerrar el apartado, nos parece pertinente desarrollar la vinculación ESI-juego. Ambos conceptos nos permitieron acercarnos a las emociones de las niñas y niños, siendo además, las actividades lúdicas un puente para conocer cómo se estaban sintiendo en el contexto pandémico. Es decir, que el juego funcionó como herramienta para que cada uno de ellos puedan expresar sus sentimientos, emociones, deseos. Eso a causa de que la Educación Sexual Integral también promueve el aprendizaje y el conocimiento de las emociones en el desarrollo y es un espacio sistemático para el ejercicio de los derechos de las niñas y niños. Eso la convierte en un punto importante para que la sociedad le reste la negatividad impuesta.

1.5 Luego de lo mencionado... ¿Cómo nos posicionamos?

Por lo dicho hasta el momento, el campo de las niñeces fue y es un espacio en donde conviven múltiples actores (Estado, sociedad civil, ONG) ellos, como hemos referenciado fueron variando a lo largo del tiempo. Los grupos poblacionales que trabajan con la temática y que han sido parte de dichos movimientos, han luchado y pugnado por imponer sus diferentes posturas y formas de mirar a las infancias. Las posiciones que han ido tomando dichos actores influyen de modo que intentan reglamentar y regular a la niñez. Y aquí, retomaremos a Bourdieu y Wacquant (2005) con su concepto de campo:

como espacio de fuerzas potenciales y activas, el campo es también un campo de luchas tendientes a preservar o transformar la configuración de dichas fuerzas. Además, el campo como estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza subyace y guía a las estrategias mediante las cuales de dichas posiciones buscan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer los principios de jerarquización más favorables para sus propios productos. La estrategia de los agentes dependen de su posición en el campo (...) (p.155)

Los cambios ocurridos en este campo fueron moldeando las ideas que se han tenido y se tienen actualmente de las niñeces. Ya que las representaciones surgen de diversas fuentes, las mismas se van conformando de la experiencia acumulada por la humanidad, a lo largo de la historia y cultura teniendo en cuenta las particularidades de cada contexto socio-económico. Además de eso, ellas son socialmente elaboradas y compartidas (Bilavcik, 2009).

A partir de los cambios en las formas percibir a las niñeces, es que hoy se consideran como sujetos de derechos. Es así que, cuando se interviene se debe pensar estrategias que impulsen y refuercen dichas prácticas. Por tal motivo, hacemos hincapié en que son personas que tienen tanto potencialidades como derechos, los cuales deben ser respetados y ejercidos. Lo anterior por entonces, nos lleva a dejar de lado la mirada adultocéntrica, perspectiva que se define de la siguiente manera:

un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes. (Duarte Quapper, 2012, p.111)

Esta forma de dominación, que siempre ha existido, se afianzó aún más con el Patronato de Menores, el cual como mencionamos, ha perdurado por muchos años en nuestras sociedades. Incluso, en algunas situaciones, conceptos y representaciones ligadas a dicho paradigma, vuelven a resurgir, bajo formas sutiles (Piotti, 2019). Por tal motivo, debemos tomar estos acontecimientos pasados como una forma de aprendizaje. Lo que nos lleva a revisar las prácticas que realizamos e ir dejando atrás esas posturas que invisibilizan a las niñas y niños.

En este trabajo utilizamos los términos de niñeces e infancias para referirnos a las niñas y niños, sujetos de nuestra intervención. Consideramos, además denominarlos en plural, debido a que el singular deja de lado el hecho de que las infancias/ niñeces son un fenómeno social que cambia. No solo se transforma en el transcurso de la historia sino que en las diferentes sociedades y culturas adopta formas muy diversas que pueden incluir ideas, conceptos y formas de actuar diferentes (Liebel, 2016). De modo que, utilizando ambos conceptos en plural, hacemos referencia a la multiplicidad de maneras en que cada niña y niño transcurre dicho momento de su vida.

Para finalizar con este capítulo y pasar a nuestra intervención consideramos pertinente parafrasear a Custo (2009) quien dice que es necesaria una intervención fundada en favorecer a la ciudadanía, de reconocer a los sujetos sociales como sujetos de derechos y obligaciones. Cimentar una ciudadanía participativa, comprometida, generadora de espacios colectivos, donde se puedan expresar las coincidencias y las diferencias.

Es así que, nos corrimos -o intentamos hacerlo- de la mirada paternalista que nos impone la idea de creer que sabemos mejor que ellos lo que necesitan y lo que les hace sentir bien (Liebel, 2016). Es por eso que, por medio de nuestra intervención pre-profesional

planteamos la necesidad de que las niñas y niños ocupen los espacios públicos para comenzar a dejar de lado, de manera progresiva, la desigualdad de condiciones.



CAPÍTULO 2

Escenarios de intervención

En este capítulo, profundizaremos el análisis en el escenario sobre el cual intervenimos. En un primer momento haremos una descripción de la localidad de Anisacate como así también de los Morteritos, barrio donde se inserta la Biblioteca Popular Flavio Arnal Ponti. Luego realizaremos un análisis sobre la *Biblio*, tomando como ejes su composición y trabajo. De manera que, también, detallaremos los inicios del nuevo proyecto del centro de prácticas, el cual es la Juegoteca. Para cerrar dicho apartado relacionaremos este escenario local con el contexto mundial y explicaremos las implicancias que tuvo.

2.1 Escenario territorial

Realizamos nuestras prácticas de intervención pre-profesional, como ya dijimos, en la Biblioteca Popular Flavio Arnal Ponti. La institución se encuentra en el Valle de Paravachasca, más precisamente en la localidad de Anisacate, la misma cuenta con un radio de 6 km aproximadamente. La localidad se ubica a 40 km de la capital provincial, y se caracteriza por su gran extensión territorial: está compuesta por 28 barrios, algunos de ellos separados por la ruta provincial N° 5.

La condición mencionada arriba hace que estén distribuidos de manera heterogénea y no se encuentren conectados algunos con otros. Por la misma razón se puede observar que las instituciones principales, como los comercios o las viviendas están ubicadas sobre la extensión de la ruta. Un aspecto a destacar del lugar, es que no cuenta con servicio de transporte urbano local, por lo que, se dificulta aún más el traslado de los vecinos a otros barrios y/o comercios más alejados.

Anisacate se fue transformando a lo largo del tiempo, lo que generó diferentes procesos geográficos que han ido delineando el espacio. Es decir que, hubo una transición del territorio de lo rural hacia lo urbano, lo que generó, entre otras cosas, que la población vaya en aumento. Esta urbanización fue espontánea e informal y no hubo criterios a la hora de planificar ni cobertura de servicios urbanos. De hecho y siguiendo a Altamirano *et. al.* (2018) esta modificación se debió principalmente a la nueva utilización del suelo para fines inmobiliarios.

Las modificaciones mencionadas anteriormente, se dieron debido a la proximidad de la localidad con la ciudad de Córdoba y el bajo costo de los terrenos, de esta manera se fue conformando como un territorio periurbano. Al respecto, Zárate Martín (1996) sostiene que

“la franja periurbana tiene límites imprecisos, es el lugar donde se mezclan los usos del suelo y las formas de vida del campo y la ciudad y en ella se producen los cambios morfológicos, funcionales y de población más rápidos y profundos de todo el espacio urbano” (p.153).

Anteriormente a la urbanización, y como venimos haciendo referencia, Anisacate estaba conformado por extensas hectáreas de cultivos y haciendas, quienes eran sus dueños en ese entonces comenzaron a lotear y venderlos a diferentes personas. Es decir, que el territorio se fue transformando para dar respuesta a las nuevas necesidades que comenzaron a surgir debido a la nueva urbanización.

Si nos concentramos particularmente en el interior de Anisacate, podemos encontrar barrios que se han ido conformando como significativos, ya sea por su antigüedad o por concentrar la mayor cantidad de comercios, de servicios relevantes (como la Municipalidad, radios, cooperativa de luz) para los habitantes del lugar. Y es en esta división que encontramos a *Los Morteritos*, barrio donde está inserta la Biblioteca, y que es considerado un sector residencial, el cual comprende alrededor de 20 manzanas.

Partimos de entender el territorio como lugar -ampliamente desarrollado por la geografía- en términos físicos y espaciales donde las personas desarrollan su cotidianidad (Arrausi, *et. al.*, 2019, p.78). Pero también entendemos al territorio como un concepto ‘polisémico’, es decir, que lo podemos considerar como un “ambiente de vida, de acción, y de pensamiento de una comunidad, asociado a procesos de construcción de identidad” (Tizon, 1995, citado en Flores, 2007, p.36). Como así también un “encuentro de actores sociales, en un espacio geográfico dado, que busca identificar y resolver un problema común” (Pecqueur 2000, citado en Flores, 2007 p.36).

En base a estas definiciones y a la información que hemos ido recolectando en los meses de indagación e intervención podemos percibir a este territorio como un lugar que no es neutro, sino que se va cargando y a la vez carga de sentido a quienes lo habitan desde siempre o para quienes son *forasteros* del lugar. Pero a su vez también está construido por relaciones sociales donde hay un sentido de pertenencia de estos actores locales y como dice el autor Brunet (1990) “respecto a la identidad construida y asociada al espacio de acción colectiva y de apropiación, donde son creados lazos de solidaridad entre los actores” (citado en Flores, 2007, p.37).

En este sentido, el territorio es “un espacio social, donde se construyen las relaciones entre organizaciones e instituciones, pero también donde se concretan las culturas, las tradiciones, las identidades” (Arrausi *et. al.* 2019, p.2). Es así que se van creando espacios para responder a las múltiples demandas y necesidades que van surgiendo en dicho territorio.

El surgimiento de la Biblioteca, se relaciona con lo anterior, ya que nace de las articulaciones enlazadas de vecinos de la localidad, que crearon un lugar que generó y -genera- distintas estrategias que ayuden a fortalecer los lazos de la comunidad. A continuación profundizaremos sobre ello.

2.2 Escenario institucional: la *Biblio* y su trayectoria

La Biblioteca Popular Flavio Arnal Ponti fue fundada el 2 de abril del año 1992 como parte de la Asociación de Fomento de Villa Satyta y los Morteritos, compartiendo además, el mismo terreno. Con sus casi 29 años en funcionamiento, la BP, se conforma, al día de hoy, como una de las instituciones de la localidad con más años de trayectoria. Sin embargo, como comentaremos más adelante, sus años de actividad no se dieron de manera continua.

El espacio debe su nombre a un partícipe y fundador (junto con otros vecinos) de la Asociación de Fomento. Dicha persona, tenía la idea de crear un espacio que funcionara como una biblioteca, pero falleció sin poder concretar su deseo. Por ese motivo, su madre - una de las habitantes más antiguas de Anisacate y propietaria de una gran cantidad de terrenos en Los Morteritos- y otros miembros proponen construir en honor a sus anhelos un espacio que funcionara para tal fin. Sin embargo, tiempo después cerró por falta de espacio y debido a que no asistían muchas personas, lo que les impidió sostenerla.

Si bien desconocemos la fecha en que se dio su cierre, si sabemos la de su reapertura: 26 de marzo de 2003. Durante la década anterior, el modelo económico que primó fue el neoliberalismo, sus efectos permanecieron hasta los primeros años del 2000. Lo que sucedió con la clase gobernante precedente, fue que no pudo contener la crisis económica, social y política que se había desatado durante los 90'. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) estimaba que en el año 2003 el nivel de pobreza en la Argentina era de 62%.

Frente a este contexto, empieza a surgir una nueva modalidad en la economía popular: el trueque. El mismo surge en el seno de la sociedad civil como una forma de darle respuesta a la avasallante crisis económica; ayudando a reforzar lazos, dicha modalidad se extendió por todo el país, Anisacate no fue ajeno. Precisamente, fue en un club de trueque donde se empezó a gestar la reapertura de la BP, apostando a fortalecer a las redes comunitarias, generando a su vez nuevos entramados de solidaridad y de ayuda frente a un Estado ausente.

Desde su reapertura, la *Biblio* adquirió la modalidad de funcionar como asociación civil, es decir, como una organización que “dispone de personería jurídica y que no tiene afán lucrativo. Estas asociaciones se componen de personas físicas que trabajan en conjunto con un fin social, educativo, cultural o de otro tipo” (Pérez Porto y Gardey, 2017, s/p). La personería jurídica de la biblioteca- la cual se adquiere por estar adherida a la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) se obtuvo desde los comienzos, sin embargo como los trámites a realizar son extensos, suelen tener complicaciones para mantenerla en el tiempo. La CONABIP depende del Ministerio de Cultura de la Nación, y pretende fomentar el fortalecimiento de las Bibliotecas Populares como espacios relevantes a la sociedad y que aporten a la construcción de ciudadanía.

La particularidad que tiene este modo de organización es que no es solventada por el Estado, sino que se sostiene a través de una cuota mensual por parte de quienes deciden ser socios del espacio. Sin embargo, esto no es un requisito excluyente, es decir, que las personas que no pueden colaborar económicamente, de igual forma pueden hacer uso de la misma. Otra forma de solventar es a través de donaciones de libros y otros materiales como cuadernos, juegos, entre otros. Pero también, ocasionalmente suelen recibir una contribución por parte de la Municipalidad de Anisacate. Asimismo participan de proyectos los cuales tienen como finalidad un reconocimiento económico.

La BP es administrada por una Comisión Directiva que surge como resultado de la adquisición de la personería jurídica. Además de ello, para que el espacio funcione como tal es necesario que posea reglas que “regulen el comportamiento de la misma, que determine la diferenciación entre las funciones, que determine las facultades y responsabilidades de los miembros y que coordine las actividades de cada uno de ellos” (Marco y Leguzzo, 2012, p.68). Dicho de otra manera, tener personería implica cumplir con ciertos requisitos, entre ellos, que cada integrante que conforma la Comisión tenga un puesto determinado. Si bien esto es así en términos *formales*, a la hora de llevarlo a la realidad no funciona con esa jerarquización.

Cabe mencionar además, que las instituciones pueden caracterizarse por su “disposición vertical según su organigrama y jerarquías. Pero también existen las instituciones que dan lugar a las formas horizontales de relación y comunicación” (Kaminsky, 1994 p.317). En este sentido, la modalidad con la que trabaja la *Biblio* está relacionada con el segundo aspecto: la horizontalidad, es decir “la división del trabajo en actividades y tareas en un mismo nivel de la organización” (Marco y Leguzzo, 2012, p.71).

De este modo, a partir de las entrevistas realizadas, los participantes refieren que si bien hay una división de tareas por cuestiones organizativas, estas se realizan por decisión y convicción. Concretamente, en las asambleas o a través de reuniones informales se proponen diferentes tipos de actividades y en ese momento se evalúa qué tarea realizará cada miembro. Es así que las decisiones no se toman de manera unipersonal por quien ocupe el cargo mayor, sino en función de lo que decida la mayoría.

2.2.1 La *Biblio*, una organización en movimiento

La BP, al contar con muchos años de antigüedad, ha estado conformada por diferentes personas, algunas de ellas, han logrado perdurar, y son quienes conocen el sentido histórico de la misma. Además de eso, son quienes, actualmente tienen altos niveles de pertenencia a la institución, este sentimiento se puede generar ya sea por habitación prolongada, integración social, o bien por radicación generacional (Pollini 1990, citado en Gimenez, 2002).

Luego de las diferentes entrevistas que pudimos concretar, creemos que estos tres aspectos están presentes en los miembros más antiguos de la institución. La mayoría de ellos, son parte del mismo barrio y la vieron surgir o se sumaron a la *Biblio* desde sus inicios, por entonces se conforma en un espacio de arraigo. Para ejemplificar esta afirmación retomaremos una frase de una entrevista con una persona miembro de la organización desde hace varios años, quien nos comentó:

siempre participé en la biblioteca, porque la biblioteca es muy mía, o sea los libros de cuando yo era chica los doné, cuando yo quise que mi hijo lea los libros que yo había leído fuimos ahí; los libros de adolescencia y ahora la biblioteca de mi hijo que desarmamos también fue para allá (E2)¹⁰

En este caso, se puede avizorar que la persona en cuestión tiene un sentido de pertenencia que va más allá de un simple reconocimiento formal. Además, se involucran aspectos que sobrepasan los límites institucionales, aquí la BP se conforma como parte de la familia. La apropiación del espacio no es una característica particular de los miembros de la Comisión Directiva, sino también de quienes asisten. Este aspecto se puede evidenciar

¹⁰ E2: Entrevista que se realizó a una persona que participa en la biblioteca desde su reapertura, llevada adelante de forma virtual el día 8/10/2020. Ver anexo.

principalmente en las niñeces, “*es un lugar muy importante, los chicos la aman a la Biblio, los chicos por ahí estaban en la plaza cuando yo llegaba a las 16 para abrir y corrían despavoridos ‘la Biblio’, ‘abrió la Biblio’*” (E1)¹¹.

Siguiendo en esta línea “el espacio se convierte en ‘lugar’ a través de las prácticas concretas de la cotidianidad de los individuos que la habitan” (Flores, s/f, p.42), es decir, que debe haber una apropiación por parte de las personas para que se construya en un lugar. Este caso se puede vivenciar en la BP, que, con el transcurrir de los años fue generando que las personas que concurren vayan dándole su impronta, lo que genera que cada lugar adquiera su particularidad, y también su identidad. A partir de entonces fueron generando pertenencias identitarias, lazos, y sentidos (Andrada y Machinandiarena, 2020). En palabras de sus miembros:

me parece que la Biblioteca tiene un anclaje barrial importante, hay muchos chicos que van y me parece que lo disfrutan y acceden como un espacio de Biblioteca, pero también de encuentro entre ellos, de poder acceder a la literatura y poder hacer todas las actividades que se hacen, que no solamente es ir a leer un libro ¿no? Me parece que desde lo barrial tiene esa dimensión digamos. Es un espacio importante de encuentro entre vecinos y entre los niños. (E3)¹²

En base a la información recolectada hemos plasmado que la BP se conforma en un lugar comunitario cargado de identidad y pertenencia. Como así también en un “espacio social y cultural donde se entraman intereses, percepciones, valores y se generan relaciones de cooperación, complementación y confrontación” (Arrausi *et. al.*, 2019, p.78). Y es a partir de ello, que nos surgieron los siguientes interrogantes: ¿Son estos aspectos los que se convierten en factores para que la BP permanezca abierta después de varios años? ¿La identificación de los miembros con los objetivos de la organización contribuye en la conservación de este espacio?

Como hemos plasmado hasta el momento, la Biblioteca Popular es un espacio comunitario en el que se desarrollan diversas actividades culturales y sociales. La misma, por su extensa trayectoria ha ido tejiendo redes con diversas organizaciones y actores, en tanto las

¹¹ E1: Entrevista virtual a miembro de la comisión directiva. Realizada el 1/10/2020. Ver anexo.

¹² E3: Entrevista que se realizó a un vecino referente de la localidad. Llevada adelante de forma virtual el día 5/11/2020. Ver anexo.

entendemos como “formas de interacción social, en las que se da un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones, a partir de intereses comunes” (Escobar, 2004, citado en Arrausi y Guardia, 2016).

A modo de ejemplificar podemos decir que durante sus primeros años de apertura algunas redes generadas fueron: con la radio local Paravachasca, con el Grupo de Estudio y Trabajo en Ámbitos Locales (GETAL), con la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), tanto con proyectos de extensión como con diferentes carreras. También ha ido articulando con diferentes Bibliotecas Populares de otras localidades. Estas redes han sido un componente fundamental para la *Biblio*, ya que ha habido estudiantes de diversas facultades compartiendo y potenciando sus conocimientos en el territorio como así también, el espacio ha sido sede de distintos proyectos académicos.

De la misma forma que su trayectoria en Anisacate le ha permitido ir trazando lazos, también generó que esté en constante cambio. Con ello queremos decir que, las organizaciones permanecen en movimiento, gracias al constante juego entre lo instituido e instituyente. Esto implicó que los ejes de acción de la BP se vayan modificando: durante los primeros años su énfasis estaba puesto en la lectura, por ende sus acciones eran destinadas a fortalecer este punto. Sin embargo con el flujo de circulación de las personas que se sumaban a participar, comenzaron a haber rupturas en cuanto a las nuevas miradas. Lo dicho hasta aquí supone este movimiento entre lo instituido, que es lo dado, y lo instituyente, que es lo que se va conformando según este juego (Kaminsky, 1994).

Las diferentes miradas implicaron que cada persona desde su singularidad aporte su modo de pensar y de ver -particularmente y en base a los sujetos que nos competen- a las niñas. Como lo instituyente nos habilita a otro modo de comprensión, fueron surgiendo nuevas formas de ver que innovaron respecto a otros aspectos como la recreación y el juego. Es así que el eje de acción comienza a ser el juego como actividad vital, como derecho que debía y era necesario visibilizar. Pero todo ello no implicó dejar de lado las actividades referidas a la lectura, sino buscando acrecentar los horizontes de acción para también ampliar derechos.

Por lo tanto en las prácticas y discursos comenzaron a hacer más énfasis en las niñas y los derechos adquiridos, teniendo en cuenta por entonces el Paradigma de la Protección Integral. Las nuevas miradas fueron atravesando las líneas de acción, haciendo hincapié en la participación y visibilización de los derechos. Es así que se empezó a priorizar el juego, la lectura y las presencias cuidadas como eje de escuchas para las niñas que

participan del espacio. En base a lo anterior se han realizado actividades que logren impulsar el protagonismo de las niñas y niños.

Lo que venimos mencionando no implica que no asista otro rango de población al espacio, como adultos o adolescentes. Sino que también se planifican actividades para estas personas -como por ejemplo, se llevan adelante talleres temáticos-, pero además, se tratan temas actuales -como la perspectiva de género-. La cual es importante ya que la base de la perspectiva de género es la búsqueda de la igualdad para evitar situaciones de marginación, violencia e injusticia. Por ende la BP por su significado en la sociedad puede promover la idea de que todas las personas son capaces de desarrollar sus capacidades en igualdad de condiciones, eliminando los rasgos sexistas.

2.2.2 Los espacios comunitarios como lugares de cuidado

Los estereotipos de género marcan en la sociedad muchas diferencias, entre ellas, vestimentas, costumbres, tradiciones, inclusive el trabajo, ya que hacen alusión a que hay labores exclusivas para mujeres o exclusivas para hombres. Dicho aspecto se encuentra latente en la BP. La división sexual del trabajo nace en el seno de las sociedades patriarcales, las cuales son construcciones que se basan en expectativas, sentimientos, que se asocian a cada género. La feminidad se asocia a los cuidados, a las emociones, y por supuesto, a lo doméstico, mientras que la masculinidad se asocia al ámbito público, a lo racional (Martínez Franzoni y Voorend, 2009). Como así también es resultado de las sociedades capitalistas, es decir que están estructuradas en torno al “género como organizador jerárquico de diferencias basadas en el género de las personas” (Martínez Franzoni y Voorend, 2009, p.17).

Por lo que refiere a la división sexual del trabajo, está latente en el espacio de la Biblioteca, en la cual la participación de hombres es casi escasa, dejando en porcentaje un número alto de mujeres. Este asunto se repite, tanto en la conformación de la comisión como en quienes asisten al espacio, el punto al cual hacemos referencia es al cuidado asignado a las mujeres como tarea.

¿Del trabajo feminizado a la necesidad de un espacio de cuidado? A modo de ejemplificar dicha pregunta, las personas de la BP que fueron entrevistadas expresaron que, en determinado momento, debieron tomar la decisión de subir la edad a partir de la cual las niñas y niños asistan a la biblioteca a 5 años “*si querían venir de más chiquitos vengan, pero*

acompañados de la mamá” (E1)¹³. La medida se tomó a causa de que se destinaba mucho tiempo asistiendo a las infancias más chicas, descuidando las tareas correspondientes a su puesto.

De la misma manera manifestaron que *“los chicos acá están mucho tiempo solos, las mamás trabajan y ellos se quedan solos, entonces las madres saben que ellos van a la Biblioteca y ellas están tranquilas”* (E1)¹⁴. Incluso agregan que este espacio es un lugar importante tanto para las niñas como para las madres, ya que se sienten seguras porque saben que están en la *Biblio*. Lo expuesto hasta aquí nos permite visibilizar una de las representaciones que parte de las personas tienen sobre la institución; es decir, verla como un espacio de cuidados. La seguridad que transmite el espacio hacia las madres de las niñas que asisten, ¿es porque lo conforman mayoritariamente mujeres?

Esta pregunta nos invita a sacar a luz lo que aún se encuentra en el imaginario de muchas personas; el hecho de que social y culturalmente la tarea de cuidado está asignada especialmente a las mujeres. Cuando hablamos de cuidado, hacemos referencia a, lo que establece Pautassi (2013) quien lo define como el “conjunto de actividades necesarias para satisfacer las necesidades mínimas para la existencia y reproducción de las personas, que la ‘nutren’ en el sentido de otorgarles los elementos físicos y simbólicos que le permiten vivir una vida plena y en sociedad” (p.78).

A lo dicho anteriormente le sumamos, que las tareas asignadas a las mujeres en sus hogares también se trasladan y “asocian con actividades de carácter comunitario, de salud o educación, que generalmente son una prolongación de la responsabilidad doméstica” (Peredo, 2003, p.3). Con lo que hemos venido desarrollando, y en base a lo observado como grupo, consideramos que las representaciones que tienen las personas sobre la BP se fueron construyendo en torno a considerarla como un espacio de cuidado. El mismo y como hemos dicho, tiene sus cimientos en las representaciones patriarcales; la cual asocia a las mujeres como las encargadas de las tareas de cuidado. En base a ello, es que nos interrogamos que el hecho de que la *Biblio* está compuesta mayoritariamente por mujeres, ¿puede ser una de las causas por las que los vecinos de Anisacate la consideren de tal forma?

Lo expuesto hasta el momento, y los diversos mitos que aún existen en la sociedad patriarcal con respecto a la mujer como responsable del cuidado de las niñas, “así como de las *labores domésticas* que constituyen, por excelencia, el ‘lugar natural’ de las mujeres por

¹³ Entrevista realizada a un miembro de la comisión directiva por medio de plataforma virtual el 1/10/2020. Ver anexo.

¹⁴ Entrevista realizada a un miembro de la comisión directiva por medio de plataforma virtual el 1/10/2020. Ver anexo.

su relación cercana con la reproducción biológica” (Peredo, 2003, p.2). Estos aspectos, implican que los hombres aun queden relegados de esas tareas, por lo que, pensamos ¿estos imaginarios se trasladan a espacios comunitarios, produciendo que sean habitados mayormente por mujeres?

2.3 Crónica de un colapso mundial anunciado

En lo que respecta a nuestro escenario de intervención, el mismo estuvo atravesado por el contexto de pandemia, el cual le imprimió cierta singularidad. Por tal motivo hubo una serie de medidas, consecuencias y cambios que no solo atravesaron nuestra práctica en sí, sino el territorio en el cual nos insertamos. El COVID- 19 trajo consecuencias a nivel sanitario como así también a nivel económico y social, es por eso que muchos profesionales empezaron a definir la situación, como de desastre o catástrofe.

Arito (2017) establece que los desastres y las catástrofes (de ahora en adelante DC) son “fenómenos socio-ambientales que demandan del Estado un conjunto de medidas de prevención, mitigación, respuesta y recuperación, como también mecanismos para enfrentar el escenario de crisis” (p.14). Los DC se caracterizan por ser acontecimientos que irrumpen la vida social y que además afectan a otros aspectos de la existencia de las personas, alterando sus relaciones. Tienen en común el hecho de constituir situaciones que irrumpen en la vida social, invadiéndola, impregnando los múltiples aspectos de la existencia de una comunidad. Sumado a eso, los DC se distinguen de las emergencias, porque requieren una mayor movilidad de recursos para gestionar y dar respuestas frente a estas situaciones (Arito, 2017).

Esto se vio reflejado en medidas como el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que en nuestro país tuvo carácter obligatorio dispuesto por el gobierno nacional, dicha decisión trajo aparejado la intensificación de los problemas sociales. Siguiendo a Arias (2020), en el marco de la emergencia sanitaria, económica y social debido al COVID-19, se develaron desigualdades sociales y económicas preexistentes, agudizando incluso las restricciones para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Por el contrario de lo que pensó gran parte de la sociedad respecto a que el virus instaló nuevas problemáticas, la autora Selmann (2020) expresa lo siguiente:

el desastre no comenzó con el COVID, sino que se fueron generando condiciones sociales para que se desarrolle la pandemia. Los desastres no son espontáneos, el

riesgo es preexistente al desastre y se vincula con las condiciones políticas, económicas y ambientales de las ciudades.

A lo que hacemos referencia es que eran aspectos que estaban latentes en nuestra sociedad y que dicha situación los reflató. Dejando claro de esta manera, que la pandemia no se reduce únicamente a lo biológico, sino que es mucho más compleja abarcando muchas aristas de la sociedad. Es entonces, que podríamos ubicar a la pandemia en un nivel macro, que tiene implicancia, a su vez, en los contextos meso y micro, como lo es la localidad de Anisacate y, dentro de ella, la *Biblio*.

A partir de las condiciones que generó la pandemia, la localidad en cuestión -como muchas otras partes- sufrió el vaciamiento de las calles, de instituciones que permanecieron cerradas, espacios recreativos desolados, entre otros. En otras palabras, lo anterior generó que dichos lugares “perdieran su esencia”. Con la afirmación anterior lo que queremos decir es que, 2020: “cada territorio tiene una impronta que le confiere singularidad, a partir de lo vivido y narrado, teniendo en cuenta que los relatos son los que le dan identidad al territorio” (Klein, 2020).

Durante los meses de confinamiento, en base a lo narrado por los vecinos, la esencia del mismo se fue perdiendo. Posiblemente porque, la singularidad que disponían la comunidad y la *Biblio*, era ver a las niñas jugando en la calle, en alguna plaza o espacio verde, incluso en el patio de la institución. Sin embargo las medidas establecidas implicaron que estas cotidianidades cambiarán, haciendo que cada niña y niño permanezcan resguardados en sus hogares.

Frente a las nuevas condiciones, la Biblioteca debió generar nuevas estrategias y replantearse los objetivos que tenían al inicio del 2020. Ello se debe a que las organizaciones “están insertas en contextos sociales de alta permeabilidad, que modifican de modo permanente sus objetivos y sus fines surgidos para dar respuesta a las necesidades y problemas sociales” (Flores, s/f, p.1). Es por eso que atendiendo a las medidas impuestas, cerraron sus puertas hasta que estuviera permitido nuevamente la apertura de las instituciones. Sin embargo las tareas no cesaron, ya que llevaron adelante actividades de forma virtual, entre ellas, una denominada *Cuentos al viento*¹⁵, como así también algunos talleres.

¹⁵ La actividad se llevó a cabo en articulación con dos radios locales: cooperativa y Paravachasca. Se trató de una serie de cuentos narrados por vecinos, que fueron transmitidos por estos mismos medios en diferentes ocasiones.

Frente a esta situación pandémica y la preocupación por quienes asistían al espacio, principalmente de las niñas, la Comisión Directiva pensó en las propuestas mencionadas arriba, como una forma de crear lazos solidarios frente a este escenario con limitaciones. Es decir que, en base a la necesidad de mantener las cotidianidades con las personas, generaron líneas de acción para seguir fortaleciendo e interactuando con la población, particularmente en las rutinas de las niñas y niños. Lo que a su vez, también funcionó como puente entre las distintas actividades que iban surgiendo para conectar a las personas de la comunidad.

Con el transcurso de los meses, y con las nuevas flexibilizaciones en el mes de septiembre, la Biblioteca fue abriendo de forma progresiva. Aunque por los protocolos establecidos aún no estaba permitido que asistan muchas personas como sucedía pre-pandemia. De todas formas, lo anterior no fue un impedimento para seguir trabajando con la comunidad. En primer lugar, desde la BP pusieron en funcionamiento el *Delivery de libros* que consistió en acercarse a las personas que lo solicitaban, el material requerido. Tal estrategia permitió acortar distancias y que sea un lazo entre la institución y la comunidad. Las ideas que fueron surgiendo en este marco, eran pensadas para habitar el espacio de formas diferentes, y así seguir presentes frente a las distancias establecidas para cuidarnos. Luego, paulatinamente, se comenzaron a ver niñas y niños recorrer los espacios nuevamente, contando con más flujo de participantes.

2.4 Nuevos inicios... la Juegoteca

Hasta el momento hicimos referencia, sobre cómo los miembros de la BP fueron modificando su forma de pensar y actuar en cuanto a las infancias. Pero además, en el capítulo anterior hemos nombrado los distintos paradigmas que circulan en torno a las niñas. Todo esto fue posible, en parte, gracias a los avances que se han ido haciendo en materia de derechos de las niñas.

Además de la sanción de las leyes, también fue importante la incorporación de la perspectiva de derechos por parte de los miembros que forman parte de la *Biblio*. Lo anterior puede ser considerado como parte de diferentes acontecimientos que fueron ocurriendo en la localidad, los cuales influyeron para que las personas involucradas comiencen a integrar dicha perspectiva.

Particularmente en el territorio donde llevamos adelante nuestra intervención, el proceso de creación de la Juegoteca sucedió de la siguiente manera: en Anisacate hace unos

años, hubo una situación que conmovió a la población y que involucró a la -en ese entonces- presidente de *la Biblio*, la cual debió abandonar el espacio de forma repentina. Este suceso hace que la BP comience a analizar las herramientas con las que contaban, buscando la manera de habitar el espacio de forma más lúdica y creativa, por tal motivo deciden crear la Juegoteca. Dicho proyecto fue pensado y sostenido por estudiantes de intervención comunitaria de Trabajo Social durante dos años consecutivos. Por tal motivo nuestra carrera, junto con la Comisión Directiva, tuvieron un papel importante en la construcción de la propuesta. Pero también participaron en la construcción, la radio local Paravachasca y la Sociedad de Fomento, conformándose en un trabajo en red.

Fue así, que en el año 2019 lograron inaugurarla bajo el nombre de *La Ronda*. De tal modo, la Juegoteca se constituyó en un “espacio para las infancias donde el jugar, leer y compartir sea lo más importante. La venimos armando con mucho esfuerzo porque pensamos que son dos derechos básicos que tenemos como principios en la Biblio” (Biblioteca Arnal Ponti, 2019). Dicho proyecto logró constituirse además en un espacio importante para la comunidad, luego de lo sucedido, así como un lugar referente para las niñas y niños.

La historización de las ludotecas, mencionada en el primer capítulo, nos permite expresar los sustentos que apoyan a la creación de una Juegoteca en el espacio de la Biblioteca Popular. Ya que, como hemos plasmado es un recurso muy utilizado para las niñas. Frente a esto queda materializado un lugar lúdico en la Biblioteca, cumpliendo con el objetivo de incorporar un espacio en que las niñas y niños pudieran asistir, se sintieran seguras y libres de jugar como así también generar nuevas socializaciones con sus pares, promover la integralidad, entre otros.

En efecto las ludotecas, no pueden ser consideradas como un espacio improvisado en los que se prestan juguetes o en los que las niñas simplemente jueguen. Son lugares que reconocen y promueven la importancia del juego libre y creativo. Dicha característica genera una diferenciación con otros espacios de cuidados infantiles. “El juego libre en una ludoteca se traduce en conceptos como flexibilidad, espontaneidad, versatilidad y creatividad y refleja la autonomía del niño antes de las actividades y los materiales de juego” (Marin, 2009, p.239). Además de que puede ser utilizado como un puente para identificar y responder a las necesidades, las cuales se van manifestando mientras se juega, estas pueden ser tanto educativas, socio afectivas, culturales, entre otras. Por tal motivo, retomamos a la misma autora que dice:

si entendemos pues el concepto de ludoteca como un medio y no como una finalidad en sí misma, entenderemos que su supervivencia es hoy incuestionable, ya que el valor del juego es inherente al desarrollo humano y no a una moda o necesidad temporal. Esto supone, tener muy presente que lo verdaderamente importante es el objetivo que se pretende: promover el juego libre como actividad que estimula una actitud que nos hace mejorar nuestra capacidad de disfrutar de la vida, más sociables y más saludables. (Marin, 2009, p.239)

Por ende, las ludotecas, también promueven la socialización, ya que permiten crear nuevos lazos. La autora Garón (s/f) afirma que pueden ayudar a todo un barrio a revivir, de cierta manera constituir un lugar de animación en la vida de la comunidad. Agrega además que ayuda a comprender la solidaridad, la necesidad de compartir, la democratización de los juguetes. Sumado a eso, también les permite aprender a las niñas y niños el peso de las reglas sociales lo que le permite integrarse mejor. En conclusión, la idea de integrar la Juegoteca al espacio de la Biblioteca, se conformó en una herramienta esencial, tanto para las niñas de Anisacate, como para las de Los Morteritos.

2.5 Breve presentación de *El juego va*

El juego va es la forma en que denominamos al dispositivo de nuestra intervención. El mismo fue una propuesta realizada a la *Biblio*, pero se proyectó y creó junto a sus miembros. El nombre refleja de cierta manera el objetivo de dicha actividad, es decir, a partir de la imposibilidad de que las niñas y niños puedan asistir a los espacios de juego, buscar a partir del dispositivo llevar el juego a donde ellos se encuentren. En otras palabras, acercarlos el espacio hasta sus hogares para que de esa forma puedan seguir formando parte de la institución, ser una conexión entre nuestro centro de prácticas y las niñas y niños de Anisacate, teniendo como eje el juego.

De este modo, la actividad surge como una manera de fomentar y acercar a los hogares el juego libre, creativo y lúdico, para poder salir del mundo cuadrado y estrecho de las pantallas que la pandemia agudizó, a otro donde las niñas sean sus protagonistas.

Sumado a esto, el objetivo también era promover al juego como derecho, así como su importancia y vitalidad en la vida de las niñas y niños.

La creación del dispositivo tuvo como base las posibilidades con las que contábamos. La idea principal fue que la actividad pensada sea de libre elección, es decir, evitar que cada niña, niño que recibiera la propuesta fuera tomada como obligación. Por tal motivo el diseño se trató de un contenedor material cuyo formato fue un tren. El dispositivo se construyó con cajas materializándose en cuatro vagones -a modo simbólico, como una forma de demostrar conexiones entre unos y otros-, que fueron circulando por diferentes barrios de Anisacate. Los materiales que contenían eran con los que solían jugar en el espacio, pero también agregamos otros. Algunas cosas eran: témperas, material para estimular la lectura, plastilinas, lanas, entre otros.

Los vagoncitos estaban acompañados de diferentes propuestas de juego, como era la construcción de un origami, de ta-te-ti, de baleros, e incorporamos un cuaderno dividido en dos secciones: la primera destinada a que los niños y niñas creen un cuento si así lo deseaban, de modo de poner en juego su imaginación y creatividad. Mientras que la segunda parte consistió en que nos cuenten a que estuvieron jugando durante el tiempo de aislamiento.

Adicionalmente se incorporó una hoja denominada *Contame de vos*, la cual contenía una consigna que habilitaba a cada niña o niño a que puedan expresar sus emociones. A modo de ejemplo: había una tabla en donde se les consultaba cuando se sentían tristes, y cada uno debía responder en qué momento les ocurría ese sentimiento. Las actividades sirvieron como complementos, por un lado, para conocer de qué manera la pandemia había afectado sus emociones, y por el otro, para contrarrestar esos efectos por medio del juego.

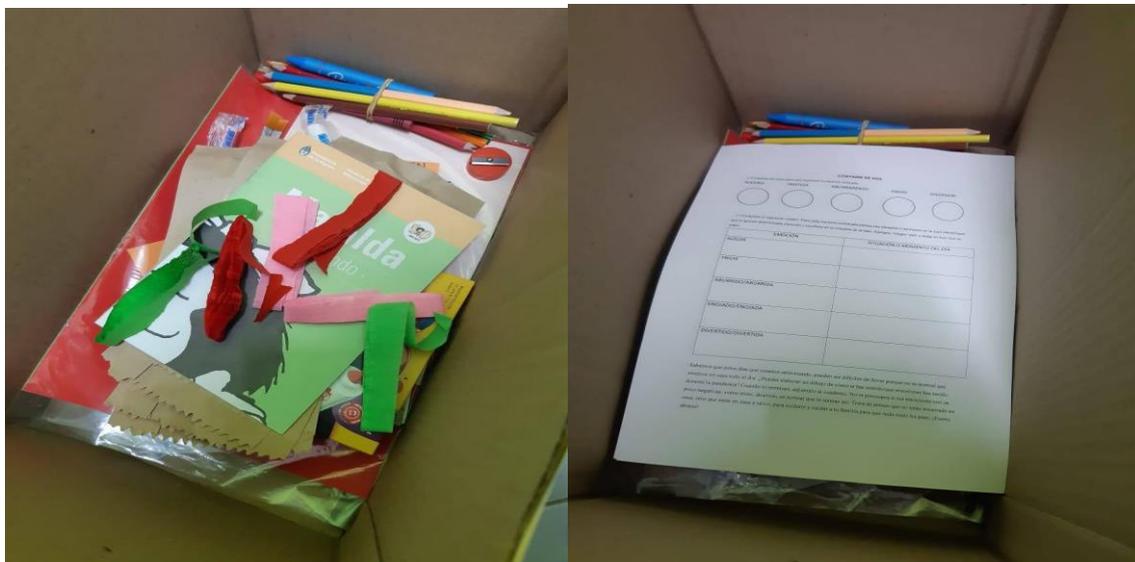
A continuación, adjuntamos algunas fotos:

El juego va



[Fotografía de uno de los vagones que circuló] (Anisacate, 2020)

El juego va, una mirada desde adentro



[Fotografías de los vagoncitos por dentro: el material que contenían] (Anisacate, 2020)

2.5.1 Aspectos metodológicos del dispositivo

Bajo este apartado, a modo de clarificar *El juego va*, iremos desarrollando sus aspectos más importantes, los cuales servirán y se irán complementando con los demás capítulos y subcapítulos de esta tesina. Las decisiones tomadas en este proyecto siempre se dieron en conjunto con la Comisión Directiva, principalmente con la presidenta, ya fue con ella con quien logramos mantener diálogos fluidos y periódicos.

¿Cómo surge? De manera breve, *El juego va* nace como una propuesta para conocer cómo habían transitado las infancias el tiempo de aislamiento. Lo cual era un tema que se venía pensando desde el espacio institucional, es decir *la Biblio*. Al momento de nuestro ingreso presentamos propuestas similares a las que se venían gestando. De este modo fusionamos las ideas y surge dicho proyecto, que tuvo como objetivos conocer las cotidianidades -principalmente el hecho de sus actividades lúdicas- de las niñas y niños de Anisacate. Si bien la idea principal siempre fue la misma, a lo largo de la intervención -y como verán- se fueron agregando nuevos objetivos.

¿Cuál fue el proceso de selección de los sujetos que participaron de El juego va? En cuanto al proceso de selección de cada niña o niño participante fue variado, por lo que se podría decir, que no seguimos un patrón. En un primer momento, diseñamos un flyer comentando quiénes éramos y de qué institución participábamos, así como también explicamos brevemente *El juego va*, y la compartimos por diferentes medios, incluido la página oficial de la *Biblio*.

La idea principal era que la persona interesada debía comunicarse con nosotras y así ser quienes llevaban dicho dispositivo por el barrio al que pertenecía. El procedimiento no tuvo la repercusión necesaria, por lo que, junto a la comisión directiva decidimos cambiar el proceso de selección. Por un lado fueron elegidos niñas y niños a través del contacto de personas participantes del espacio. Por el otro, a partir de redes personales de este equipo.

A pesar de ello, queremos dejar en claro que no había requisitos para participar de *El juego va*, si no que era para las niñas de Anisacate, de diferentes barrios. Las edades tampoco fueron un impedimento ya que el rango fue variado (entre 3 a 10 años). La cantidad de participantes fueron 9 niñas y niños, pero esto no se debió a un límite establecido por la actividad, sino que el contexto sólo nos permitió trabajar con ellos.

Selección de juegos: los juegos fueron elegidos en base a: 1) la edad de quienes los recibirían -ya que cuando equipamos los vagoncitos ya conocíamos las edades- 2) que fueran

juegos que pudieran hacer solos o acompañados, según la decisión de ellos. 3) que no sean actividades similares a las brindadas por los centros educativos. 4) que cumplan los objetivos que como grupo decidimos: libres, manuales y creativos.

A modo de aclaración, los primeros vagoncitos fueron enviados a niñas y niños conocidos para que nos cuenten qué les parecía, y así poder mejorar y/o agregar teniendo en cuenta sus recomendaciones.

¿Cómo sustentamos El juego va? Para dicho proyecto no contábamos con un presupuesto estimado. La forma de sustentarlo fue, en un primer lugar analizar los materiales con los que contaba la *Biblio*. En tanto, pudimos equipar los vagones con: cartucheras, lápices, cuadernos, témperas, plastilinas, acuarelas, cartulinas, entre otras. La segunda, fue pensar en materiales para reciclar, es decir, la estructura de los vagones, así como otros elementos colocados fueron con cosas teníamos en nuestros hogares: cajas de cartón, lanas, retazos de tela, etcétera. En tercer lugar, el resto del presupuesto fue brindado por quienes realizamos el proyecto.

Distribución y puesta en marcha del dispositivo: En lo que respecta a la parte logística de la puesta en marcha de los vagones se dio de la siguiente manera. Los vagones fueron entregados de manera personal, es decir, por el equipo *creador*, en las puertas de sus hogares- con los cuidados correspondientes: barbijos, distancias, desinfección- . Al momento de retirarlos, el procedimiento fue el mismo. Durante todo el proceso: entrega, tiempo que lo tuvieron y devolución, mantuvimos contacto con las niñas y sus madres.

Algunas aclaraciones que servirán de entendimiento para los próximos capítulos:

- Cuando nos referimos a *madres* es porque la comunicación siempre se realizó con ellas.
- Verán que la palabra *dispositivo de diálogo* aparece repetidamente, ya que fue la forma que denominamos nuestros intercambios con las niñas y niños. El motivo se debe a que decidimos no caracterizarlo como entrevistas, ya que, se dieron de manera distinta. Es decir, si bien las preguntas fueron respondidas - por audios- por las infancias, en algunos casos fueron mediadas por sus madres. Por esa razón decidimos colocarles una denominación distinta.



Este capítulo denominado *Construyendo el campo problemático* se basa, en una primera parte, en el análisis de la intervención en tiempos de pandemia. Luego desarrollaremos tanto los sujetos como el objeto y las estrategias y líneas de acción desplegadas. Finalmente, dicha sección cuenta con un apartado que contiene fundamentos sobre nuestra profesión y su relación con el juego, tema que se conforma en trascendente.

En el devenir del escrito hemos ido haciendo mención a los avances normativos que nos permiten concebir hoy a las niñas y niños, como sujetos que tienen derechos y obligaciones. Y que tanto el Estado, la sociedad civil y los profesionales, incluidos los Trabajadores Sociales, debemos pugnar para que estos no sean vulnerados, ya que como dijimos, nos encontramos aún con situaciones en las que las distintas doctrinas conviven. Por lo que hay que ir problematizando y visibilizando en conjunto y desde un posicionamiento crítico la ciudadanía de las niñeces. Antes de continuar con el apartado, retomamos a Piotti (2019):

para intervenir hay que cambiar la dirección de nuestra mirada y empezar a conocer a niños, niñas y adolescentes desde ellos/as mismos/as desde sus propias necesidades, inquietudes y saberes, empezar a reconocerlos/as con sus potencias y capacidades, con un poder, que es el poder del crecimiento, como una entidad propia, con una fuerza discursiva y organizativa y con derechos personales y de ciudadanía social económica y política, con las peculiaridades de su centro de vida y contexto ecológico y económico-político. (p. 33)

Realizada esta breve introducción, expondremos a continuación el panorama en el que desarrollamos nuestra intervención.

3.1 La intervención en tiempos de pandemia

Hemos expresado que la intervención que llevamos adelante, como fue atravesada por la pandemia, implicó que debamos movernos entre lo posible y lo deseable, para lograr que esta sea viable (Aquin 2004, citado en Gaitán, 2016). Como así también hemos referenciado que el COVID-19 produjo múltiples modificaciones y generando alteraciones en la vida

cotidiana de las personas. Esto puede ser visto como el resultado del ASPO, que implicó entre otras consignas el *quédate en casa*; esta medida se pensó para prevenir que las personas circulen y propaguen aún más el virus. Sin embargo generó una serie de demandas y necesidades que desestabilizaron a la sociedad, afectando con mayor crudeza a los sectores con más vulneraciones. Fue a causa de ello que nos centramos particularmente en las niñeces.

Selmann (2020) dice que sería reduccionista pensar que la pandemia afecta solo a la salud. Las enfermedades son un fenómeno social, multidimensional, que desde la medicina se considera como afectados a quienes contraen el virus. Contrariamente, en la mirada social los que se ven afectados son quienes tienen dificultades, obstáculos para desarrollarse socialmente, no solo son vulnerables, sino que también tienen potencialidades y capacidades.

En este contexto de alteraciones, está inserta la *Biblio*, la población que participa del espacio y nuestra inserción. Por tanto la intervención en lo social, según Carballada (2020) es una “convocatoria, una apelación, una demanda, que implica estar con el Otro desde diferentes aspectos que se vinculan con la resolución de inconvenientes, problemas y complejidades que se presentan en la vida cotidiana y que se expresan de manera fuertemente singular” (p.4). Si bien nuestra profesión acostumbra a trabajar en contextos de crisis, rupturas, limitaciones, dificultades, lo que sucedió en este caso particular, es que se generaron situaciones impensadas que nos llevaron a plantearnos la forma en que intervendríamos. Ya que no fuimos ajenas a ese contexto y como toda intervención situada, las medidas de confinamiento nos hicieron repensar nuestra forma de intervenir (Peralta, 2020).

Las nuevas situaciones derivadas de contextos de crisis, como definimos anteriormente, repercutieron en el inicio¹⁶ de nuestras prácticas de intervención. Como resultado de ello, arribamos a la *Biblio* pasada mitad del año, sin embargo, dicha coyuntura nos impulsó a incrementar nuestro capital¹⁷ cultural. Se entiende al mismo como capital que está ligado a conocimientos, ciencia y arte, y que puede existir bajo tres formas -incorporado,

¹⁶ Aquí nos parece importante destacar que, no solo tuvimos que hacerle frente a la realidad desconocida que generó el confinamiento, sino también que, al comenzar el ciclo lectivo, nos encontrábamos insertas en otra institución adecuándonos a la *intervención virtual*. Sin embargo, por diferentes motivos, este primer acercamiento se vio imposibilitado por dificultades que fueron en aumento, ya que comenzamos a tener una serie de obstáculos que impidieron que podamos continuar con nuestra tarea allí. Por tal motivo debimos buscar un nuevo centro de prácticas que nos permitiera llevar adelante la intervención pre-profesional. Entendiendo por inserción a “iniciar el conocimiento a fin de establecer una ubicación en interrelación e interacción con los actores sociales, este proceso de interrelación con los sujetos permite un primer conocimiento de la institución, el barrio y los sujetos sociales” (Rozas, 2005, p.2).

¹⁷ Por capital se entiende a los “conjuntos de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Costa, 1976, citado en Gutierrez, 2006). Algunos de los tipos de capitales son: económico, cultural, social, simbólico, etc.

objetivado e institucionalizado¹⁸-, en nuestro caso, aparece en estado incorporado. Es decir bajo la forma de disposiciones durables relacionadas con determinado tipo de conocimiento (Gutiérrez, 2006).

El aumento de nuestro capital tiene correlación en que las instituciones por las que pasamos, contaban con espacios de juego -ya sea Ludoteca o Juegoteca- por medio del cual intentan hacer efectivo el derecho al juego para las niñas del barrio en el que se encuentran ubicadas. Sumado a eso, también poseían un espacio territorial y geográfico similar en cuanto a características estructurales.

Del mismo modo pudimos llevar adelante diferentes estrategias para pensar nuestra manera de intervenir con miembros de la BP, teniendo que sortear los obstáculos que se nos presentaron, los cuales estuvieron vinculados al tiempo y la distancia. Finalmente, logramos consolidar con nuestra intervención fue poner en marcha un dispositivo que nos permitió desarrollar nuestros objetivos en el tiempo acordado. Esto es, generar espacios habilitadores para poder brindarles información y herramientas a las niñas y niños para que, de forma gradual, puedan empezar a conocer sus derechos y hacer uso de ellos.

3.2 Las niñas y los niños: sujetos de intervención

El siguiente apartado tiene como objetivo profundizar en la caracterización de los sujetos que formaron parte de la intervención. Como hemos dicho anteriormente, son sujetos de derecho, que tienen potenciales para modificar sus cotidianidades. Cada uno de ellos se encontró involucrado en la intervención profesional debido a que participaron “de manera significativa en relación con el problema social que se constituye en objeto de intervención (...)” (García Salord, 1989, p.19).

Frente al confinamiento derivado de la pandemia, tuvimos que tomar nuevas decisiones, una de ellas fue referida a las niñas y niños con los cuales llevaríamos a cabo la intervención. En un primer momento, como ya hemos mencionado, con quienes íbamos a trabajar eran las niñas que asistieran a la BP, como el espacio luego de su reapertura, no contaba con concurrencia de las mismas, decidimos entonces, pensar en las infancias de Anisacate en general. Finalmente los sujetos con los que produjimos la intervención fueron:

¹⁸ El capital *objetivado* puede existir, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, etc. tos, etc.; pero también en estado *institucionalizado*, constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares.

las niñas que estuvieron ligados y participaron de la actividad de *El juego va*. En esta caracterización podemos encontrar a niñas y niños que asistían a la *Biblio* pre-pandemia así como a niñas y niños que no conocían el espacio, pero pertenecían a diferentes barrios de la localidad de Anisacate.

A modo de profundizar aún más la descripción, quienes participaron de la actividad fueron 6 niñas y 4 niños, los cuales tenían un rango de edad entre los siete y nueve años. Asimismo consideramos como parte a las demás niñas y niños que pertenecían al grupo familiar conviviente (sus edades oscilaban entre los dos y cinco años) y que hicieron uso de dicho dispositivo.

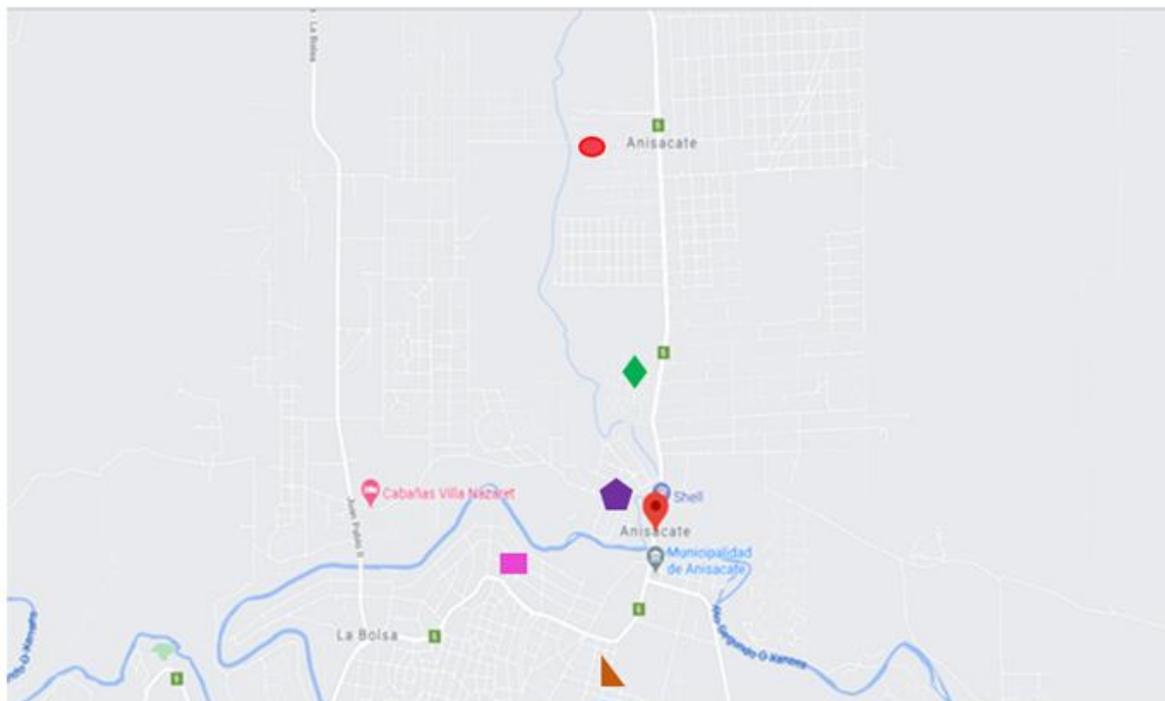
Otra característica a considerar es que formaban parte de distintos barrios: por un lado, La Marianita y Los Chañaritos: dos sectores que, a pesar de estar geográficamente alejados, cuentan con características similares. Ello se debe a que ambos se fueron conformando a partir de tomas de tierras, y son relativamente nuevas, por lo que aún se encuentran en proceso de crecimiento. Por el otro lado, nos encontramos con los dos restantes: La Rivera y El Descanso, los cuales son barrios que se caracterizan por ser más antiguos y difieren de los dos primeros en cuanto a la forma de adquirir el espacio.

Es así que los barrios por los que circularon los vagones de *El juego va* son diferentes en cuanto infraestructura y están separados por largas distancias, ya que los mismos se encuentran en distintos puntos de Anisacate. Este alejamiento, que se da en términos territoriales, también afecta en la cotidianidad de las personas, y particularmente en las de las niñas y niños. Es decir que, todas estas diferencias y distancias generan condiciones desiguales en cuanto a acceso a recursos, servicios. Todo ello afectó la forma en que cada niña o niño haya podido llevar adelante el aislamiento. Ya que como dice Gülgönen (2006):

la fragmentación urbana y las desigualdades sociales presentes en la fragmentación urbana y las desigualdades sociales presentes en la ciudad y entre sus habitantes dan lugar a una gran diversidad en términos de acceso a infraestructura y servicios por parte de los niños y sus familias, pero también formas diferentes de vivir las ciudades (citado en Arrausi *et. al.*, 2019, p.4).

A continuación, insertamos un mapa de la ciudad de Anisacate, en el que señalaremos los cuatros barrios por los que circularon los vagoncitos y la ubicación de la Biblioteca. Todos con sus respectivas referencias.

Localidad de Anisacate, Córdoba. Mapa de distribución -por barrios- del dispositivo *El juego*



Referencias:  Barrio Los Chañaritos;  Barrio El Descanso;  La Marianita;  Biblioteca Arnal Ponti;  La Rivera

Lo descrito hasta ahora nos permite dar cuenta que cada niña y niño que participó estaban permeados por su cotidianidad, la cual fue influenciada por el contexto. Es así que las percepciones que tenían, sus demandas, el entorno determinaron e influyeron en sus modos de comprender la realidad. Todo ello nos fue brindando insumos para poder conocer las percepciones, experiencias y necesidades de las niñas y niños.

Pero, además, lo recolectado nos sirvió, -tanto a nosotras como a quienes participan de la BP- como factores a tener en cuenta a la hora de pensar futuras líneas de acción, ya que, como establece Carballada (s/f), los sujetos de la intervención son a la vez actores, los cuales:

permanentemente interpreta situaciones, capta motivaciones e intenciones de los demás y adquiere entendimientos intersubjetivos. (...) es decir, tratamos de entender a ese sujeto como alguien que a su vez interpreta dentro de un contexto, que va cobrando nuevas significaciones (...). La intervención se propone como algo que no transforma ni agrega, sino como un dispositivo que ‘hace ver’ aquello que ese otro tiene (p.15)

Al referirnos a las niñas y niños como actores, hacemos mención a su potencial de innovación y de creación. Por tal motivo, la decisión de intentar establecer contacto y trabajar con cada una de ellas y ellos se basó en que sus opiniones, sus percepciones cobren valor y sean tenidas en cuenta, para intentar romper con las relaciones de poder que establece el adultocentrismo. Pero también, para reivindicar el lugar que deben tener las infancias en la sociedad conociendo y problematizando su realidad, pero también tener la posibilidad de transformarla, construyendo alternativas (Custo, 2009).

Para finalizar, queremos destacar que debimos buscar otras formas de pensar¹⁹ y de hacer con el otro para construir nuevas formas de generar intercambios. Es así, que buscamos potenciar las relaciones virtuales con las niñas y niños, generando conjuntamente la participación protagónica. Generando a su vez, un proceso de retroalimentación entre las familias, la Comisión Directiva de la BP, y nosotras.

3.3 Definiendo la demanda y el objeto de intervención

En la carrera de Trabajo Social, hay un elemento que es fundante de la intervención: la demanda. La misma, desencadena y es el primer requerimiento de intervención, además de que es solicitada por alguien que detenta nuestra ayuda (Rotondi, Fonseca y Veron, 2014). Siguiendo con las mismas autoras, “hacer explícita la demanda identificar (...) a los sujetos de intervención, caracterizar el escenario donde surge y evaluar la pertinencia, serán claves para decidir la oportunidad y las formas de darle respuesta desde el Trabajo Social” (Rotondi, Fonseca y Veron, 2014, p.359).

Lo que sucedió en nuestro proceso de intervención, es que tuvo la particularidad de que no iniciamos a partir de una demanda concreta, sino que la co-construimos con la

¹⁹ *Pensamentar* significa pensar juntos en red. Concepto extraído del texto Protagonismo Infantil y Trabajo Social (Piotti, 2019).

institución en la que nos insertamos. Fundamentalmente, la solicitud surge porque ambas partes compartíamos la preocupación por el contexto actual de las niñas y niños. Es decir, porque se estaba produciendo un silenciamiento de las voces de las infancias, y sumado a eso, la recreación no estaba teniendo la relevancia que se merecía. Es así que, quisimos por medio de nuestra intervención, intentar revertir -en la medida en que pudimos- esta situación, comenzando a tomar decisiones para lograr dicho objetivo.

Como hemos dicho, al ser nuestra finalidad promover el reconocimiento del juego como derecho y el protagonismo de las niñas es que comenzamos a abordar “la búsqueda y resolución de las necesidades que subyacen a la demanda con la mirada particular de los actores institucionales” (Rotondi, 2013, p.360). Es a partir de ello que quisimos que los sujetos de la intervención, por medio de *El juego va*, nos contarán sus vivencias en cuanto al contexto que atravesamos.

De la demanda... a la construcción del objeto de intervención

Lo expuesto anteriormente fue sentando las bases para desarrollar lo que en Trabajo Social denominamos el objeto de intervención. El cual, en nuestra disciplina, no es cualquier fenómeno, sino que para ser definido como tal “debe ser problematizado por los sujetos que se proponen comprenderlo, redefinirlo o modificarlo (...)” (Aquin, 1995, p.22). La misma autora, también establece que el objeto de intervención se ubica en “la delicada intersección entre los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, los obstáculos o dificultades que tienen los sectores subalternos para su reproducción y los procesos de distribución secundaria del ingreso” (Aquin, 2013, p.66).

Es a partir de esto, que nosotras intervenimos en esta situación con los obstáculos y dificultades que tienen las niñas y niños para su reproducción. Pero estos obstáculos, en cuanto al objeto de nuestra intervención Rozas (1998) establece que:

el objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no. (p.60)

Gustavo Parra (1999) cita del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) que “definir el problema objeto de intervención es delimitar qué aspectos de una necesidad social son susceptibles de modificar con nuestra intervención profesional” (p.24).

Agregamos, además, que el objeto no se nos presenta como tal, sino que, al intervenir lo vamos moldeando práctica y teóricamente.

En lo que respecta a la delimitación de nuestro campo y objeto de intervención, ambos estuvieron ligados a los tiempos y contratiempos que generó, principalmente, la pandemia. Como sabemos en el último año, se hizo mucho hincapié -tanto a nivel estatal como societal- en medidas para resguardar a los grupos denominados de riesgo que surgieron ante el nuevo COVID. Sin embargo, por cuidar a este grupo poblacional, se descuidaron otros, como es el caso de las infancias.

Aunque estadísticamente las niñeces eran las que menor posibilidad tenían de contagiar el virus, se convirtieron en una de las más afectadas, ya que no estuvieron exentas de las consecuencias de las políticas. Incluso, desde antes que esto suceda las infancias ya venían siendo quebrantadas por las grandes desigualdades en Argentina, ya que se estimaba que había 7 millones de niñas y niños pobres que provocaron una extensa vulneración de derechos como a la alimentación, a la salud, la educación- las nuevas proyecciones alertaron que, en diciembre del 2020, el porcentaje de niñas y niños pobres alcanzaría 8,3 millones- (UNICEF, 2020). Pero, sumado a eso, el actual contexto hizo que su cotidianeidad cambie radicalmente, debido a que tuvieron que dejar de asistir a los espacios que acostumbraban así como limitar el contacto físico con sus pares y familia extensa.²⁰

Esta situación provocó limitaciones que obstaculizaron que las niñeces puedan crear un ambiente óptimo para el juego. La afirmación anterior encuentra su sustento teórico en la Observación General N°17²¹ que propone una serie de factores para que el juego ocurra en un entorno adecuado. Algunos de ellos son, estar libre de estrés, o disfrutar de un descanso adecuado²², por mencionar algunos.

Sin embargo cabe aclarar que lo expuesto hasta aquí no significa que exista un lugar ideal para jugar ni condiciones imprescindibles para hacerlo, pero es necesario un contexto

²⁰ A modo de ejemplificar con sus voces compartimos lo que nos dijeron: *“me sentí triste porque no iba a ver a mi familia y a mis amigos. Me afectó porque sabía que iba a extrañar a mis amigos y también pensé de qué iba a durar esto muchos años”* (E5). Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 30/11/2020. Ver anexo.

“tristes, un poco angustiada, afligidos, que se sintieron tristes porque ya no veían a las familias, que algunas familias están en San Juan, otros están en Córdoba y no los vieron por mucho tiempo y eso...” (E6). Entrevista por medio de su madre a participante de *El juego va* y luego enviada. Realizada el 02/12/2020. Ver anexo.

²¹ Las Observaciones Generales “ofrecen una interpretación fidedigna de los derechos que figuran en los artículos y las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño”. Sumado a eso “El objetivo principal de una observación general es promover la aplicación de la Convención y ayudar a los Estados Partes a cumplir con su obligación de informar”. Para más información: <https://www.childrightsconnect.org/wp-content/uploads/2013/10/Fact-sheet-CRC-GC-SP.pdf>

²² Para conocer más sobre el tema: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1402.pdf>

seguro. Lo cual, por las condiciones que hemos mencionado, estas cuestiones se vieron imposibilitadas de una u otra forma, generando consecuencias en las cotidianidades de estas niñas.

De modo de poder ofrecer un ejemplo relacionado a lo que venimos hablando, el aislamiento implicó que muchas de las actividades se trasladen a la virtualidad, aspecto que influyó a la hora de desplegar actividades lúdicas, ya que las niñas y niños no pudieron desplegar el hacer corporal, las emociones, la motricidad (Ramirez, 2020). Es decir, que lo anterior tiene como consecuencia menores niveles de actividad física, perturbaciones del sueño, mayores índices de obesidad y otros trastornos. Del mismo modo que muchos videojuegos promueven violencia, o promocionan una visión monocultural, lo que invisibiliza y contribuye a la pérdida de juegos o canciones infantiles tradicionales (Observación General N° 17, 2013).

No obstante se debe regular especialmente para las infancias el uso de horas que pasan con algún medio audiovisual y promover el uso de juguetes. Ya que, como establece Tachella Prado (2020), por medio de los mismos simbolizan (ejemplo, una maderita puede hacer de nave), mientras que en la pantalla viene todo pre-armado, están pensadas para que sean adictivas, nos consuma más atención. Si no se interviene, se construye la subjetividad a partir de esto (ej: cuando dicen emparedado en vez de sanguche). Agregamos, inclusive a lo que plantea la Observación 17, que esto genera además, el reemplazo de nuestro léxico. Este autor propone “que el tiempo que los niños deban usar aparatos electrónicos es importante la presencia de **otra persona**²³ para producir interacción y que el niño pueda preguntar cosas” (Tachella Prado, 2020).

En base a los autores que hemos venido citando, y al análisis del contexto, podemos mencionar que era esperable que en las infancias, a partir del confinamiento, emergieran algunas respuestas emocionales como temor, ansiedad, angustia, irritabilidad, enojo, falta de concentración y problemas en el sueño. En ocasiones, estas respuestas adaptativas dejan de serlo y se convierten en efectos adversos sobre la salud mental de niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2020, p.4).

Frente a los acontecimientos que estaban sucediendo, es que empezamos a analizar la forma de acercarnos a los sujetos de nuestra intervención. Dicho proceso se dio a partir de lo que los autores Acosta *et.al.* (2013) denomina *identificación empática* que es la “asunción de

²³ Lo que se encuentra **en negrita** es de nuestra autoría, ya que el texto original dice adulto. Agregamos **otras personas** ya que como equipo decidimos no posicionarnos desde el adultocentrismo sino desde el acompañamiento cuidado.

causas y búsquedas en común, es compromiso social y político, es solidaridad, es reconocimiento, es reinterpretación conjunta de los procesos sociales. En ese marco la hermenéutica es conocimiento constructivo de sentidos” (p.78).

Sumado a eso, también contábamos con el diagnóstico realizado anteriormente por miembros de la Biblioteca, lo cual nos permitió potenciar el nuestro. Consecuentemente, pudimos arribar a las condiciones del contexto, como así también identificar los problemas que darán cuerpo al objeto. Es así que logramos la construcción del objeto de nuestra intervención, teniendo en cuenta por entonces, el análisis del espacio, los sujetos y las necesidades sociales. Acompañando este proceso con una investigación que sustente este diagnóstico.

Así mismo el hecho de que el juego sea una necesidad de tipo no material, simbólica, no implica que no sea menos importante. Desde la particularidad del campo de intervención presente, entendemos que intervenir desde la dimensión simbólica implica, como establece Ander Egg (s/f), un “nivel de conciencia, percepción de la realidad en que viven los integrantes del grupo, capacidad de comprensión de la realidad” (citado en Aquin, 1995 p.28).

La propuesta que planteamos para entonces fue reivindicar el juego en tiempos de pandemia. Esto debido a que el juego no debe ser marginado ante estas situaciones. Para fundamentar esto que venimos estableciendo, es que seguimos el punto 53 de la Observación General N°17 el cual expresa que las oportunidades de juego ayudan a las niñas a recuperar la sensación de *normalidad*. Ya que el juego puede devolverles el sentido de su identidad y ayudar a comprender lo que les ha ocurrido y recuperar la capacidad de divertirse y explorar su propia creatividad.

Una vez definida la situación problema, es que analizamos que uno de los principales obstáculos en la reproducción cotidiana de la existencia de los sujetos de nuestra invención fue la siguiente: A las niñas de la localidad de Anisacate, la pandemia las imposibilitó a asistir a los espacios que acostumbraban, limitando por tanto sus formas de juego. Como así también, la forma de llevar adelante esta problemática silenció sus voces, no teniendo en cuenta su forma de sentir y pensar.

Realizamos esas afirmaciones ya que, durante nuestra intervención, y en los distintos intercambios las niñas y niños nos fueron comentando que extrañaban el “*salir a jugar*” “*a su familia*” pero también hicieron referencia a que tenían ganas de volver a la escuela junto con sus compañeros y amigos, de salir a jugar a la plaza, etc. A lo anterior, terminaremos de plasmarlo en el capítulo 4.

Es así que frente a nuestro compromiso por revertir de alguna manera dicha situación y teniendo en cuenta que desde el espacio de la *Biblio*, se viene trabajando el juego, la lectura, y la participación como ejes fundamentales es que empezamos a delimitar nuestro objeto de intervención de la siguiente manera:

Vulneración del derecho al juego en las rutinas de las niñas vinculadas a la Biblioteca Flavio Arnal Ponti, en un contexto en que las disposiciones estatales les impiden asistir a sus lugares frecuentes de juego.

Fue así que, una vez identificado la situación, nuestros objetivos de actuación profesional, estuvieron ligados a favorecer la importancia y visibilización del juego como así también la participación, a partir de la experiencia y sentires de las niñas en dicho contexto. En el siguiente apartado están desarrolladas las estrategias de intervención, que diseñamos con el objetivo de recuperar las voces de las niñas y niños que participaron de la actividad.

3.4 Estrategias de intervención: *El juego va*

En esta sección el objetivo es desarrollar analíticamente las estrategias que hemos ido desplegando desde que dimos inicio a las prácticas. Asimismo profundizaremos en *El juego va*, ya que se constituyó en la estrategia central de nuestra intervención. Por tal motivo las líneas de acción descritas a continuación tendrán una relación directa con dicho dispositivo. Ya que como hemos ido mencionando, el mismo transversalizó nuestro proceso de prácticas y se convirtió en una guía para nuestro accionar.

La BP es una institución con muchos años de trayectoria en el lugar, y viene trabajando diferentes líneas de acción en conjunto con la población, entre ellas, el derecho al juego. Incluso que es un espacio con muchas relaciones y que tienen como forma de trabajo incluir actividades en red. Es por ello que pensamos en dicho dispositivo, al participar y conocer la importancia y la llegada que tiene la biblioteca, además de eso, nos ofrecía la posibilidad de garantizar el acceso al juego desde el espacio al que las niñas acostumbran habitar.

Para dar inicio, consideramos pertinente partir de una concepción de estrategias de intervención, definidas como mecanismos conscientes, pensados, que son el resultado de un

saber científico en donde se hallan relacionados y entrelazados objetivos, funciones, procedimientos y técnicas, uso del tiempo y el espacio, para la resolución de problemas (González, 2002).

El escenario actual y con él, los nuevos acontecimientos sucedidos, hicieron que las formas de intervención tuvieran que pensarse condicionadas por la pandemia. Frente a ello las estrategias que hemos realizado debieron adaptarse también a dichos cambios. Por tal motivo la forma de establecer relaciones con los sujetos fue *novedosa*. Del contacto *cara a cara* con los sujetos pasamos a interactuar en mediación por una pantalla. Así también es necesario aclarar que las construcciones y coordinaciones entre cada niña y niño, se dieron de manera individual.

Otra de las particularidades que tuvo nuestra intervención, fue que compañeros de otra materia de la carrera, también estaban llevando adelante sus prácticas académicas. De esa manera, comenzamos a compartir e intercambiar información con ellos. Pero también con estudiantes que ya habían finalizado sus prácticas allí. El intercambio se dio siempre de manera virtual, a través de reuniones de Meet con ellos y la Presidenta de la Biblioteca. Esto nos sirvió para complementar y hacer más rica la intervención lo que se convirtió en un facilitador a la hora de intervenir en tiempos de pandemia.

Antes de desarrollar en profundidad la estrategia que hemos diseñado, queremos exponer los objetivos que apuntamos a cumplir, quienes fueron la guía de la intervención. Ellos eran:

- A. Promover el juego como derecho, para que las actividades lúdicas sean una parte activa y mayoritaria en las cotidianidades de las niñeces.
- B. Generar, por medio de *El juego va*, una estrategia que nos permita conocer las emociones de las niñas y niños, así como también indagar las actividades lúdicas que llevaron adelante durante el aislamiento.
- C. Promover a través del dispositivo la reapertura de la Biblioteca a la comunidad, para de esta forma, poder generar nuevas redes y fortalecer las ya existentes.

En función de lo desarrollado aquí es que entendemos *El juego va* como estrategia de intervención, vista de dos maneras: como un dispositivo, pero también como la construcción de lo viable (Aquin 2004, citado en Gaitán, 2016). Estas dos definiciones nos permiten evidenciar lo que fue la creación y la puesta en marcha del mismo. En tanto la primera, es una irrupción en la realidad para producir una modificación en el curso de los hechos. Es decir

que sea un puntapié para que las actividades lúdicas sean una parte activa y mayoritaria en las cotidianidades de las niñas.

En cuanto a la segunda forma de considerarla, esta estrategia se fue construyendo, como ya hemos mencionado, en la mediación entre lo *posible* y lo *deseable*, es decir que, la fuimos re-adaptando a medida que avanzamos, ya que, al ir interviniendo se va conociendo y eso significa ir superando diferentes obstáculos. Con esto queremos decir, que fuimos actuando en base a las posibilidades que teníamos, para concretar *El juego va*.

Además, en el espacio institucional abordar una estrategia de intervención, nos plantea desafíos particulares, “relacionados principalmente al juego de negociaciones y luchas que se hacen presentes en el escenario y que se definen y articulan por las posiciones que los agentes tienen en el campo y de los capitales en disputa” (Rotondi, *et. al.*, 2008 p.155). Es decir, que construimos dicho dispositivo en un intercambio de saberes y fundamentaciones con diferentes miembros de la BP. En tanto que fuimos potenciando los capitales existentes, desde los económicos hasta los sociales.

En base a lo anterior los capitales sociales que tenía la biblioteca popular nos permitieron poner en funcionamiento los vagoncitos. Cuando nos referimos a capitales sociales, hacemos referencia a las redes que tenían en la institución y que nos permitieron construir viabilidad. Asimismo, estos lazos fueron potenciados por nuevas redes que se fueron generando a través del dispositivo. Como resultado se logró que esta actividad cumpla con el objetivo de poder circular por los diferentes barrios de la localidad de Anisacate.

Las relaciones con las que ya contaba la BP nos dieron la posibilidad además, de que antes del inicio de la actividad -como expresamos en los aspectos metodológicos- llevar adelante un periodo de prueba para que las niñas y niños sean parte de la toma de decisiones. Fue así que, ante la presentación de la actividad, su primera impresión fue “*ojala no sean cosas de la escuela*”. De este modo, gracias a sus opiniones y críticas constructivas, realizamos algunas modificaciones y lograr que sea de interés a las niñas que restaban por participar.

Cuando hablamos de redes, nos referimos al concepto propuesto por Aruguete (2001) quien dice que son “formas de interacción social, definidas por un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad” (citado en Gaitán, 2016, p.409). De modo que consideramos que las relaciones que fuimos entablando nos permitieron poder seguir pensando actividades para y con la comunidad en este contexto. Y en esta ida y vuelta poder promover la efectivización de un derecho como es el juego en los hogares que recibieron los vagoncitos.

En esta línea del trabajo en conjunto y en las negociaciones realizadas en este campo, se puede evidenciar “una construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos” (Aruguete, 2001, p.1). Es así como mencionamos anteriormente, tanto las integrantes de la BP como nosotras estábamos interesadas en conocer cómo habían estado transitando las niñas este contexto.

Frente a esto decimos generar una estrategia de intervención que nos permita conocer cómo se sentían las niñas y niños que recibieron los vagoncitos. Entendemos este objetivo, como parte de la Educación Sexual Integral, ya que, el generar espacios de escuchas y protagonismos para los sujetos de nuestra intervención era un punto en común que queríamos abarcar con *El juego va*. Como hicimos referencia en el apartado 1.4.2 la ESI implica trabajar con nuestros sentires, emociones, vivencias, etc., y no apunta solamente a la enseñanza de la corporeidad.

En base a lo expresado anteriormente, es que en *El juego va*, incluimos un cuaderno con un apartado en el cual explicamos que el juego y la participación son derechos. De los cuales pueden hacer uso y tanto el Estado como la sociedad civil deben pugnar para efectivizarlos. Es así, que dicho dispositivo nos concedió la posibilidad de encontrar las formas para lograr alcanzar los objetivos propuestos. Esto es, enfatizar la importancia del juego en la vida de las niñas, como así permitir la promoción del mismo como derecho.

De igual manera, pudimos establecer las condiciones que nos dieron lugar a escuchar las voces de las niñas. En conclusión tanto el juego, la participación y las emociones conformaron los ejes de *El juego va*. Temas que pensamos, junto con los miembros de la Biblioteca Popular, como cimientos importantes a tener en cuenta en este contexto de aislamiento.

3.4.1 Otras líneas de acción

Paralelamente al diseño e implementación de *El juego va*, fuimos desarrollando diferentes estrategias, que implican tomar decisiones, acciones y procedimientos como así también significa combinar, coordinar, distribuir dichas acciones para alcanzar los objetivos planificados al inicio y durante nuestra intervención (Acevedo, Aquin, 2011). Por tanto, las líneas de acción desarrolladas a continuación contribuyeron a la consecución de los objetivos propuestos.

Durante el desarrollo de nuestra intervención, como expresamos, algunos de los objetivos que hemos ido planificando, tenían como eje complementar la actividad de *El juego va*. En primer lugar, por medio de dispositivos de indagación pudimos generar contactos con los sujetos de nuestra intervención. En tanto el mismo fue el inicio para poder averiguar sobre los cambios en su vida cotidiana y sus actividades lúdicas-recreativas a partir del contexto pandémico. La forma en que nos comunicamos fue de manera flexible, si bien contábamos con una serie de preguntas, en el diálogo se fue priorizando que las niñas tuvieran la libertad de contar lo que sintieran.

Cabe aclarar que si bien en muchas ocasiones la comunicación fue mediada por adultos, en medida de lo posible nos planteamos establecer las conversaciones directamente con las niñas y niños. Tal como establece Aquín (1996) “la racionalidad hoy pasa por reconstruir los fenómenos sociales en situación, recuperando para ello la pluralidad de las voces en conflicto” (p.4). Fue a causa de ello que, la finalidad de este espacio, era conocer su opinión sin estar intervenida por los adultos, y generar un intercambio fluido para así poder generar registros completos de su experiencia en este periodo y actividad.

Una vez finalizada la actividad, se planteó que el dispositivo *El juego va* quede en la BP, de manera que pueda utilizarse como un insumo que perdure en el tiempo y que pueda ir adaptándose según las demandas y necesidades que vayan surgiendo; así como a los sujetos destinatarios. Tal acción fue pensada para generar intervenciones sostenibles en el espacio y que pueda ser una herramienta para que la Biblioteca le brinde a las niñas.

Asimismo hubo otros ejes de acción que no estuvieron centrados en las niñas, sino particularmente en potenciar y fortalecer las redes existentes en el territorio en el cual cada uno de ellos, transitan su vida cotidiana. Es decir que, llevamos adelante lo que Piotti (2018) denomina como **acción de construir** que implica la participación de todos los actores en diferentes grados e instancias de debate, acuerdos, elaboración, ejecución y evaluación. Por dicha razón tuvimos como base la articulación que hace referencia al establecimiento de relaciones con otros actores que “faciliten la concreción de objetivos sociales y que trasciendan los intereses particulares de las organizaciones y/o instituciones involucradas” (Acevedo, 2015, p.259).

En esta línea, a partir de la demanda realizada por miembros de la BP, la cual consistía en generar articulaciones que sean perdurables en el tiempo, es que pensamos en establecer contacto con otras entidades o instituciones “en función de temáticas y problemas que son propias de su accionar” (Acevedo, 2015, p.259). Para ello, nos pusimos en contacto con una referente de la Sala Cuna de la localidad. Esto se debió a que, la institución tampoco

estaba funcionando presencialmente, entonces, se pensó la idea de proyectar la actividad en las niñeces que conformaban el espacio. El motivo de articular con este espacio surge porque se trabaja el aprendizaje desde el juego.

Mientras que por el otro, se buscó generar articulación con la *Bibliodera* de B° Chañaritos, la cual es una heladera reacondicionada, que en su interior tiene gran cantidad de libros, para que vecinos del lugar puedan acceder a la literatura. La particularidad con la que cuenta la biblioteca heladera, que está ubicada en la puerta del domicilio de una vecina referente del barrio, que a su vez es una participante activa de la BP. La razón de anexar con este dispositivo era agregar juegos para que las niñeces también puedan hacer uso de ese recurso. Pensado como un modo de fortalecimiento mutuo.

Estas líneas de acción nos llevaron a “crear intervenciones complementarias, diversificadas, convocando otros actores y a establecer alianzas con instituciones o grupos organizados con los cuales compartimos algún objetivo” (Piotti, 2018, p.6). A causa del tiempo que duró la intervención, las redes quedaron interrumpidas, sin embargo permanecen a disposición de ser retomadas tanto por quienes trabajan en *la Biblio* como para futuros estudiantes que hagan sus prácticas o proyectos académicos en dicho espacio.

3.5 El juego en el campo del Trabajo Social

En este subcapítulo el objetivo es fundamentar cómo el profesional de Trabajo Social a partir de su rol aporta a las estrategias de promoción de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Si bien esta profesión se ha conformado en espacios tradicionales de educación, salud y trabaja desde hace ya muchos años en el área de niñeces, el campo del juego no es un área tradicional de intervención. Sin embargo, el Trabajo Social, debido a su trayectoria y lucha por los derechos humanos, es un potencial facilitador para que la dimensión lúdica sea reconocida como capacidad inventiva en instituciones diversas vinculadas a las infancias y que funcionan a su vez, como habilitadoras del juego.

Es a partir de ello que nuestro objetivo es argumentar sobre la importancia que tiene el rol del Trabajador Social en la promoción del juego y la recreación. Para ello retomaremos el desarrollo histórico realizado en el primer capítulo dando cuenta de los inicios de la profesión. Finalmente, argumentaremos por qué el campo en el cual llevamos adelante nuestra tesis no es un escenario frecuente y porque esto debería cambiar.

Brevemente, y sin la intención de ser simplistas, el Trabajo Social históricamente se constituye como una de las diversas formas de enfrentar la cuestión social. Entendemos a la misma de la siguiente manera: “la expresión de las desigualdades inherentes al desarrollo del sistema capitalista, manifestación de las relaciones sociales y producto de la relación entre capital y trabajo” (Parra, 2000, p.2). Además de eso, el autor agrega que la demanda histórica del Trabajo Social en cuanto profesión, el proceso de institucionalización y su expansión, así como la actual intervención del profesional se vinculan íntimamente con las configuraciones de la cuestión social, no como telón de fondo de la intervención sino en cuanto constituyente de la práctica profesional.

Consecuentemente, de este análisis se desprende que “las vinculaciones entre la cuestión social y la profesionalización del Trabajo Social son complejas, tanto por que la cuestión social adquiere configuraciones diferenciales históricamente, como también el Trabajo Social históricamente ha reforzado y legitimado particulares formas de intervención ante lo social” (Parra, 2000, p.3). Por lo que los inicios de la profesión están marcados por intervenciones muy diversas, estas variaron entre prácticas conservadoras, vinculadas al Trabajo Social tradicional, con una lógica controladora, funcional y policíaca. Ellas quedaron evidenciadas en el Paradigma del Control Social. Por otro lado, contamos con prácticas reconceptualizadas, que se perfilaron en entender la realidad de otro modo, considerando al Estado como productor y reproductor de las relaciones sociales.

desde sus orígenes, la práctica del Trabajo Social, fue llevándose adelante en torno a diferentes contextos y realidades históricas. La fundación de esta disciplina se relacionó con una idea de administración de recursos en relación a aquellos que se estaban quedando por fuera de las “posibilidades de desarrollo” dentro de la sociedad capitalista. (Carballeda, s/f, p.13)

A principios del siglo XX, en Argentina, como bien dijimos, había un clima en el que reinaba el conflicto social, huelgas y entre ellos, se encontraba el problema de la masividad de los hijos de los inmigrantes que poblaban las calles. En este contexto, la profesión a través de la intervención “promovía procesos de naturalización, normalización y moralización de comportamientos y ‘problemas sociales’, orientados al disciplinamiento, el control social y el ajuste/adaptación de los individuos al modo de ser y pensar capitalista” (Parra, 2000, p.2).

En este punto nos parece importante recordar que la corriente que pugnaba durante ese periodo era el positivismo; cuya visión era homogeneizar la sociedad con la idea del

progreso y el ascenso de clase social; por lo que había cierto discurso de cómo debían ser las cosas. Y es, debido a estas circunstancias, que los y las profesionales de Trabajo Social actuaban como brazos de la justicia, no buscaban conocer ni comprender a las infancias.

Así como los procesos de burocratización y rutinización de la práctica profesional, no permitían que el trabajador social alcance una identificación con su intervención, asumiendo como propio el ideario ideológico-político de las instituciones, consolidando de este modo una identidad alienada y una práctica alienadora, en la que el profesional toma los objetivos institucionales como los objetivos del Trabajo Social (Parra, 2000).

Las intervenciones realizadas consistían en la institucionalización e internación de los denominados menores. Los entonces llamados *Asistentes Sociales*, en aquel momento no se preguntaban acerca de la legitimidad de las medidas de protección adoptadas. “Se podría disponer de los niños, las niñas y adolescentes pobres, cambiarlos/as de lugar de vida y de grupo familiar, decidir por ellas y por ellos” (Piotti, 2018, p.26). Al parecer los profesionales sabían y podían definir sus propios conocimientos como operar frente a las diferentes manifestaciones de los problemas de las infancias.

A nivel societal, ya a mitad del siglo XX, comienza a surgir una actitud más colaborativa y participativa por parte del padre y de la madre en las pautas de crianza, ellas se basaban en el conocimiento de las necesidades y en el reconocimiento de que las niñas y niños eran seres en desarrollo que necesitan de múltiples atenciones que les permitan su desarrollo. En este sentido el juego se convierte en una fuente para el desarrollo biológico, psíquico y social (Chica, Rosero Prado, 2012).

A medida que se daba esta progresiva transformación por parte de la comunidad y posteriormente el cambio de paradigma, llega la Protección Integral de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Por lo tanto, el aporte más fundamental de este modelo es su enfoque de derechos. Lo anterior implica que Trabajo Social re-significará la forma de pensar las intervenciones tanto como el campo de estudio, generando así un aporte significativo. Es así que Piotti (2018) aporta:

se comienza a mirar a la infancia y la adolescencia no desde la debilidad, la peligrosidad y la incapacidad, ni desde la filantropía y beneficencia, sino desde sus derechos. Se abre la posibilidad de construirla de otra manera, desligando del carácter de minoridad (menor en relación a los mayores) y combatiendo el adultismo. (p.33)

Es decir, se comienza a tomar consciencia de la importancia de la socialización de las niñas, y se pretende por entonces dejar de lado las conductas ligadas al adultocentrismo que provenían del Control Social. Lo anterior se debe a que las personas adultas consideraban al niño como un sujeto sin voz, del cual no interesaba su opinión, en consecuencia, el Trabajo Social comienza a enfocar sus intervenciones desde la problematización y a priorizar los derechos humanos.

A partir de esta nueva mirada se comienza a ver a las niñas y niños como sujetos con derechos y se inician procesos para crear diversas políticas destinadas exclusivamente a las infancias. Es en este campo de acción donde las y los Trabajadores Sociales participan en el asesoramiento de la creación de leyes, o construyendo nuevas redes para el fortalecimiento y cumplimiento de sus derechos. Además surgen modificaciones en los planes de estudio de la carrera, como por ejemplo, se comienzan a dictar seminarios, cursos y/o talleres relacionados a la temática.

En cuanto al Trabajo Social y el paradigma de la Promoción Social de la Infancia, se ve un aumento de participación de la profesión respecto a un compromiso activo a favor de la organización autónoma de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs). Los profesionales del Trabajo Social y quienes nos formamos para serlo debemos pugnar, promover, proponer, acompañar, y colaborar con las organizaciones y movimientos sociales de las niñas, a modo de evitar que se sigan violentando sus derechos.

Por lo tanto, vemos que el Trabajo Social se va perfilando como una profesión que cuenta con las herramientas para impulsar la ciudadanía, que puede convertirse en un puente para visibilizar, desprivatizar, problematizar las infancias, siendo un facilitador para que estas encuentren un espacio en el que puedan expresarse y realzar sus voces. De la misma manera, en que tenemos la tarea de bregar por que quienes sean los sujetos de nuestra intervención reconozcan y hagan uso de sus derechos. Siguiendo con esta línea y desde un claro compromiso ético-político, pero también desde una práctica militante, comprendemos al Trabajo Social a partir de los siguientes principios:

los principios de defensa de la dignidad humana, el respeto a las diferencias, tolerancia religiosa, defensa irrestricta de la democracia, la participación social activa y los derechos de los más desprotegidos, de las minorías, de la justicia y de la libertad. Es sobre estos principios que se elaboraron diversas estrategias para dar respuesta a estos problemas. (Travi, 2006, p.21)

A lo anterior le agregamos que “a la vez es necesario inventar estrategias que afirmen la identidad de los niños no como un proyecto para el futuro sino como una vivencia libre de su aquí y ahora” (Piotti, 2018 p.44). Como una incumbencia profesional descolonizar la idea de pensar estrategias viendo a las infancias como el futuro, sino que, intervenir sin perder de vista la mirada integral, es decir insertarse en su contexto actual, en la vida cotidiana de cada sujeto.

Es así que pensamos a la intervención desde dos ejes importantes. El primero, Trabajo Social como una carrera y profesión que plantea una intervención fundada que pugna propiciar los espacios donde los sujetos puedan pensarse como sujetos de derechos y obligaciones y poder ejercerlos a través de sus reclamos legítimos. Asimismo y siguiendo a Custo (2009) “cimentar una ciudadanía participativa, comprometida, generadora de espacios colectivos, donde se puedan expresar las coincidencias y las diferencias” (p.25).

En segundo lugar, hacer particularmente hincapié en el juego, si bien el mismo existe desde hace siglos, no era considerado por las agendas públicas²⁴ ni de gobierno²⁵ como un deber o como una obligación protegerlo y fomentarlo. Sin embargo, con las nuevas legislaciones, entra en acción como parte de todos los derechos a garantizar. En conclusión, como hemos podido desarrollar no es aún hoy un derecho que sea valorado como tal y aun muchas personas desconocen que realmente sea parte de una ley. Lo cual debemos, tanto desde el Estado, la sociedad civil, como las profesiones que están ligadas a las infancias o a la protección de derechos a tener en cuenta al juego como tal.

Aunque parezca nueva la relación que proponemos, el juego fue utilizado en Trabajo Social en la década del 50’, como elemento socializador y educativo. Sin embargo era un instrumento para atender individualmente. Con el paso del tiempo se fue utilizando como técnica para favorecer las dinámicas de grupo. Aludimos a José David (1990) quien plantea que:

los Trabajadores Sociales han repetido muchas veces que, dentro de los múltiples objetivos de los juegos, está el ayudar a que la gente se conozca,

²⁴ La agenda pública, refiere a un plano de discusión general como sociedad, sobre qué temas interesan a nivel sociedad. Es decir, determinados grupos van poniendo en agenda, y luego esos temas se incluyen o excluyen dependiendo de qué intereses o ideologías estén pugnando en los diferentes grupos en esos momentos.

²⁵ La agenda de gobierno, según las autoras Chiara y Di Virgilio, es el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de acción (...), como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar.

favoreciendo a los tímidos, a los recién llegados que están analizando el ambiente (...) Entre los objetivos del Trabajo Social se encuentra el desarrollo de la persona humana en su entorno social y contribuir a establecer el nexo entre individuo y sociedad. (Citado en Camara Wagner, 1997, p.27)

Sin embargo, sin distanciarnos de la postura que acabamos de mencionar, en nuestra intervención consideramos que si bien *El juego va* consistió en una herramienta para poder acercarnos a las niñas y poder de alguna manera intervenir con ellas, no fue el único fin. Ya que por el contexto que describimos, considerábamos pertinente visibilizar el juego como derecho, aspecto que se transformó en estrategia y problemática a resolver.

Lo que queremos decir entonces, es que Trabajo Social, con su trayectoria y lucha por los derechos humanos, es un potencial facilitador para comenzar a recobrar la importancia del derecho al juego. Ya que en las prácticas, la profesión acostumbra a utilizarlo como estrategia para intervenir, puede ser un puntapié para su visibilidad como derecho. Por ese motivo, debemos proponer un Trabajo Social Crítico, en el cual se sitúe al juego como centro o como ejes de nuestra intervención. Para ello también hay que tener en cuenta que “Las luchas discursivas, la producción de sentido, constituyen un aspecto central de nuestra intervención profesional, desde la escritura de un informe (...) a reflexiones sobre las condiciones de vida de los sujetos con quienes desarrollamos nuestra tarea (Peralta, 2020, p.133).

Es decir, que, el juego es un derecho de suma relevancia que aporta a las niñas mucho más de lo que está presente en el imaginario social. Por tal motivo ampliaremos aún más el tema en el último capítulo de esta tesis.



CAPÍTULO 4

Vivir para jugar,
jugar para vivir

En este apartado, desarrollaremos el análisis realizado sobre las voces y las percepciones de las niñas y niños con las que trabajamos. A dicha sección la denominamos **vivir para jugar, jugar para vivir**, ya que, el objetivo es demostrar la importancia que tiene el juego en la vida de las niñas y niños. Puesto que entre otras cosas los ayude a relacionarse con los demás y conocer los diferentes roles que se pueden ir generando a lo largo de la vida. Sumado a eso, también hablaremos de participación y ESI, conceptos que intentamos promover por medio de *El juego va*.

4.1 Jugar es una necesidad y un derecho

*“Los niños necesitan la libertad
Y el tiempo para jugar.
Jugar no es un lujo, es una necesidad”
-K. Jamison.*

Como dijimos, en este apartado intentaremos evidenciar la importancia que tiene el juego, asimismo el motivo por el cual a través de nuestra intervención tuvimos el objetivo de problematizar la ausencia de éste como derecho. Esto lo haremos a partir del aporte de diferentes autores y enfoques, los cuales a través de su teoría demuestran que no existen dudas respecto de la importancia del juego en el desarrollo de las niñas y niños. Pudiendo concluir que la práctica lúdica es una actividad vital e indispensable en las infancias y claramente su más seria actividad.

Sin embargo, como expresamos, muchas niñeces enfrentan diversos problemas que impiden acceder al derecho al juego. Kantz (2012) expresa que:

demasiado a menudo la centralidad del juego en la vida de los niños se ve malentendida e ignorada. El juego es percibido como tiempo “perdido”, que se puede aprovechar mejor con actividades “útiles”, dirigidas por los adultos. La creciente presión que se ejerce sobre los niños para que alcancen buenos resultados en la escuela está reduciendo la legitimidad atribuida a lo “lúdico”. Con excesiva frecuencia en los planes de estudio y los horarios de la jornada no se reconocen ni la necesidad del juego ni de las actividades recreativas. En los casos peores, la educación de la primera infancia se concentra en los

objetivos académicos y el aprendizaje formal a expensas de la participación en juegos y de los resultados más generales del desarrollo, mientras que la enseñanza extracurricular y los deberes para el hogar invaden el tiempo libre de los niños, dejándoles poco tiempo para las actividades autodirigidas. (Citado en Brooker y Whoodhead, 2013, p.24)²⁶

Por tal motivo nos parece pertinente desarrollar la fundamentación del juego, como un derecho que debe ser promovido y garantizado. Dejando de lado la visión que ve a las niñas y niños como sujetos que tienen que ser perfeccionados por los adultos para el futuro. Dicha idea instaura como consecuencia que no se les permita tener tiempo para el ocio y la recreación ya que no contribuye a su formación.

A modo de contraponernos a la creencia anterior, comenzamos mencionando a los siguientes autores: Criado (1998) sostiene que: “no es cierto que jugar no sea una actividad seria. Lo es tanto en un sentido inmediato como en sus consecuencias futuras” (citado en Arrausi y Guardia, 2016, p.8). Mientras que Batllori (1993) expone que “Para un niño, jugar es la cosa más seria del mundo” (citado en Arrausi y Guardia, 2016, p.8). Por su lado Huizinga (1968) sostiene que si bien es una actividad seria, los sujetos juegan y saben que juegan, sostienen el sentido lúdico de la acción (citado en Arrausi y Guardia, 2016). Como establece Marín (2009) “jugar (...) responde a la necesidad de niños y niñas de mirar, tocar, curiosarse, experimentar...etc. Jugar es una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje” (p.234). Pero además de eso, es gracias al juego en tanto práctica lúdica, que los sujetos pueden construir su subjetividad, establecer lazos sociales e incorporarse a la cultura.

Frente a la mirada de ver al juego como ocioso o improductivo, como un tiempo en donde las niñas y niños no aprenden *nada*. Retomamos a Tonucci (2020) que fundamenta al contrario de esta creencia diciendo que “los mayores aprendizajes de la vida se dan a través del juego, lo que sucede es que muchas veces se trata de separar el juego del aprendizaje, cuando justamente están relacionados”. De este modo, es necesario empezar a ver al juego como fin en sí mismo, y no como un fin para el logro de algún objetivo. Huizinga (1968) agrega que “el juego tiene como objeto propio, para quien participa, el objeto de ser disfrutado sin ningún otro tipo de fin” (citado en Camara Wagner, 1997. p.10).

En base a lo que venimos desarrollando, el juego permite, además el desarrollo de las emociones de las niñas y niños que juegan. En el juego se brinda la posibilidad de tensión, de

²⁶ Las comillas pertenecen a dicha cita ya que la misma fue transcrita de forma idéntica a la original.

excitación de los sentimientos, permitiendo al mismo tiempo exteriorizarlos (Camara Wagner, 1997). Así como en el jugar “el niño pone afuera, expresa, muestra sus temores, y al mismo tiempo encuentra las herramientas para reducir los miedos, controlarlos, dándole un lugar, poniéndole un nombre y practicando acciones para mitigarlos” (Calmels, 2016, p.4).

Hasta el momento hemos expresado las miradas que hay sobre el juego, haciendo, fundamentalmente, hincapié en autores que comparten la vitalidad del mismo. Asimismo las intervenciones tienen la característica de ser situadas en un tiempo y espacio particular. Por lo que, como hemos mencionado, la pandemia modificó el escenario en el cual desarrollamos nuestras prácticas. En base a esto y al diagnóstico realizado pudimos observar que frente a las condiciones que imponía el aislamiento, el hecho de salir a jugar a los espacios públicos, disminuyó notablemente.

En localidades como Anisacate, en contextos de *normalidad* es común ver a niñas y niños haciendo uso de plazas o espacios públicos como la *Biblio*. Lo que aconteció con el ASPO fue que los cambios sucedieron abruptamente, por lo que los habitantes del barrio, en diferentes intercambios, hicieron hincapié en que notaban esa ausencia de las infancias tan característica del espacio. Lo expresado anteriormente nos hizo reflexionar sobre la importancia del juego en las niñeces.

Por último, consideramos que el juego en sí mismo, es una herramienta de cambio. Es decir, a través de este se pueden ir modificando situaciones de la vida cotidiana. Que de cierto modo, es a lo que apuntábamos con nuestra intervención. Generar alguna modificación en la cotidianeidad de las niñas y niños atravesados por el actual contexto. Según Bonetti (1992):

en el ejercicio del juego liberador siempre aparecen elementos para cambiar pequeñas cosas de la realidad. En este tipo de juego está presente otro elemento: el cambio, el cual es fundamental para la profesión del Trabajo Social, ya que siempre se procura conocer la realidad y contribuir a su transformación. (citado en Camaran Wagner, 1997, p.13)

Por lo que generar un cambio, en nuestra intervención implica, crear los cimientos para ir co-construyendo una sociedad más justa, en la que las niñas y niños puedan desarrollar plenamente sus capacidades y derechos. Sin que esto signifique la vulneración de los que las personas consideran menos importantes. Sino que estemos todos enmarcados en este proceso de cambios. Y romper con el mito de que el juego se opone a lo serio; es una tarea, un desafío desentrañar los discursos que opacan a este derecho.

Como expresamos en el apartado anterior **El juego en el campo del Trabajo Social**, consideramos que nuestra profesión es capaz de trascender las miradas actuales que se tiene sobre el juego y pensar estrategias para fortalecerlo. Asimismo, después del trabajo de observación, diagnóstico y del análisis e interpretación de lo que fue nuestro proceso de prácticas, entre ello, las entrevistas realizadas, consideramos a *El juego va* como un dispositivo con potencial emancipador. Inclusive, generando esta perspectiva de derecho y de cambio en la realidades de los sujetos con los cuales co-intervenimos.

Con el fin de elaborar un desarrollo que dé cuenta de la importancia del juego en la rutina de las niñas y niños complementamos esta información con el siguiente apartado de “Participación”. Concepto del cual creemos está íntimamente ligado al de juego. Ambos derechos guiaron nuestra intervención y esperamos ser claras al respecto de su significado e importancia.

4.2 Participación

*La lectura contribuye a crear un poco de ‘juego’ en el tablero social (...)
Lo que está en juego en el desarrollo de la lectura atañe a la ciudadanía,
a la democratización profunda de una sociedad.
Una ciudadanía activa no es algo caído del cielo, es algo que se construye.
Mediante la difusión práctica de la lectura,
se crea un cierto número de
condiciones necesarias para acceder a una ciudadanía.
Petit, M.*

Como hemos mencionado, y sin intención de ser redundantes, el derecho de las niñas a ser escuchadas y que su opinión sea tenida en cuenta se ratificó en el año 1989 con la Convención. Sumado a eso, hay otro concepto muy importante que es el de ciudadanía, que, siguiendo al autor Hart (1997) “como derecho la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto” (citado en Pigni y Vazquez, 2014, p.35).

La ciudadanía hace referencia a la participación, pertenencia, a los derechos pero también a las responsabilidades tanto a nivel civil, política, y social. Su aspecto participativo añade que “en la que los derechos significan su ejercicio, y (...) la pertenencia, es asimismo participación en la construcción de una identidad” (Custo, 2009, p. 31). Giraldo (1999) dice que la ciudadanía es la titularidad de derechos, así como la referencia a la expresión de las

necesidades e intereses de los ciudadanos, a sus discursos y propuestas en torno a los derechos que consagran la constitución política.

Como futuras profesionales, apostamos a una ciudadanía participativa de las niñas y niños, a construir y proponer procesos para apoyar la construcción de ciudadanía de este grupo etario. Debemos buscar la forma de ir generando alternativas que les permitan a cada uno de ellos ir recuperando sus derechos civiles, políticos y sociales. Para lograrlo debemos fomentarlo tanto a nivel de la sociedad como estatal, ya que estas son las dos formas en las que se construye la ciudadanía.

Lo mencionado anteriormente es lo que quisimos abordar por medio de nuestra estrategia de intervención *El juego va*, aportar, de manera escalonada, la participación activa y protagónica de las infancias. Teniendo en cuenta la situación sanitaria que nos tocó atravesar, muchos derechos fueron *puestos en pausa* para propiciar otros, como el derecho a la salud. Es así que desde el lugar que nos compete, decidimos llevar adelante este dispositivo para que se empiece a transformar la mirada respecto a las niñas:

ya no como objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales sino como agentes, como actores sociales con capacidad para participar, conlleva a desplegar acciones para poner en valor el “punto de vista de los niños”, el cual apunta a entender cómo las niñas y los niños experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales. (Guardia y Arrausi, 2016, p.14)

En la actualidad, podemos observar cómo diferentes grupos de personas comparten sus opiniones ante lo que está aconteciendo en distintos medios que se brindan. Lo cual no ha ocurrido lo mismo con las niñas, ya que no se han brindado espacios para que esto ocurriera, trayendo como consecuencia que sus voces sean silenciadas. Negando por entonces, la participación de las niñas y niños en decisiones que también les competen en su rol de ciudadanos activos. Sin embargo en este contexto pandémico, y en base a nuestro posicionamiento de ver a las niñas protagonistas, consideramos que era necesario conocer desde sus vivencias personales cómo se sentían. En otras palabras:

se habló mucho de los niños, se consultó a expertos para dar consejos a padres y maestros. Pero no se consultó a los niños. No se respetó uno de los artículos más importantes de la Convención sobre los Derechos del Niño, el artículo 12, que dice que los niños tienen el derecho a expresar su opinión cada vez que se

toman decisiones que los afectan. Y que las opiniones de los niños hay que tenerlas en cuenta. Que yo sepa, en todos los países se han tomado muchísimas decisiones que afectan a los niños y nadie ha pensado en consultarlos. Creo que haciéndolo se podrían evitar algunos errores bastantes evidentes. (Tonucci, 2020)

El ejercicio de la ciudadanía es un aspecto que involucra a todas las personas, a toda la población y a la comunidad. Un aspecto central para contribuir a la participación de todos ellos es la información. A saber: si todos los ciudadanos de una nación son conscientes de sus derechos, son informados sobre ellos, será más fácil que puedan defenderlos y hacer uso de los mismos. Esto fue también lo que buscamos lograr por medio de nuestra intervención, que cada una de las infancias sepa que el juego y la participación son derechos, y que como tales, deben poder ser ejercidos.

Es así que, solo de esta manera lograremos un protagonismo a través de la participación. La mejor forma de saber cómo se sintieron era hablando con ellos, sin intermediarios. A eso apuntamos, siguiendo a Gaitán (1998), quien establece que la participación protagónica es un “(...) proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos (...)” (citado en Pigni y Vazquez, 2014).

En base a lo ha dicho anteriormente, durante el desarrollo de nuestras prácticas de intervención hubo cierta intermediación y diálogo con las madres; sin embargo, solo fueron por aspectos organizativos. Es decir, la comunicación con ellas fue para informarles sobre la actividad, y pedirles las autorizaciones correspondientes para poder luego llevar adelante el dispositivo de diálogo virtual con cada niña y/o niño.

Queremos destacar que si bien *El juego va* apuntaba a la recreación, también tuvo su cuota de participación. Ya que, la información que fuimos recolectando sobre sus vivencias en tiempo de pandemia fue quedando como insumo para la Biblioteca. Ello para poder pensar qué propuestas realizar a partir de lo que cada niña o niño iban escribiendo en el cuaderno que se encontraba en el vagoncito. Ya que como hicimos mención en el apartado 2.5.1 sobre los aspectos metodológicos de *El juego va*, una de las preguntas apuntaba a conocer qué actividad le gustaría que la Biblioteca comenzará a realizar.

En conclusión hicimos referencia al juego y la participación porque como equipo creemos que se retroalimentan. Punto para aclarar es que el término participación no aparece propiamente en el artículo 12, sino que se ha ido conceptualizando en la práctica. La Observación General N° 12 (2013) dice que ha ido actualizando y evolucionando, y que se

utiliza por lo general para describir procesos permanentes como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos, sobre la base de respeto mutuo, en que las niñas y niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y la de los adultos se tienen en cuenta.

Además, el juego es una forma de participación en la vida cotidiana, y que es necesaria para que las niñas entiendan su cultura y la de otras personas, pero además para comprender y valorar la diversidad. Otra cuestión importante que guió nuestra intervención y con la que estamos de acuerdo, es con lo expresado en la Observación 17 que dice que jugar con las niñas y niños proporciona un conocimiento y una comprensión de la perspectiva que se tiene. Por lo que en base a esto es que hemos ido haciendo esta relación, lo que nos sirvió de faro para pensar a los sujetos de nuestra intervención como protagonistas en este intercambio lúdico.

4.3 Pero... antes de retomar sus voces

En esta sección de la tesina haremos una serie de clarificaciones que servirán de referencia antes de transmitir los resultados que arrojó el dispositivo de diálogo utilizado con las infancias. En lo que respecta a nuestra intervención, el proceso de interacción con los sujetos fue mediado a través de dispositivos virtuales de indagación e intercambios.²⁷ Las herramientas utilizadas para lograr dicha comunicación, fueron, por un lado, a través del dispositivo *El juego va*. Por el otro lado, establecimos la mediación a través de la persona adulta conviviente. -quienes eran los que contaban con el dispositivo electrónico para hacer viable la conexión-.

Si bien, consideramos que la actividad recobraría más significados para ambas partes, si hubiese sido de manera presencial. De modo que así nos permitiría formatos mixtos para desarrollar el dispositivo de diálogo, como así también poner en acción la observación participante; y desencadenar una serie de preguntas que aporten para ahondar en cuestiones que ellos quisieran. Sin embargo, la opción que nos permitió la virtualidad fue igualmente rica ya que de todas formas, nos acercó a conocer los sentires de las niñas y niños que participaron.

Aun así presentó algunos retos, debido a que intervenir con las infancias de manera virtual requiere operar a partir de ciertos criterios éticos, ya que “cada toma de decisiones contiene un aspecto ético, cada alternativa implica consecuencias respecto de otros: sus

²⁷ En el último momento de la actividad, realizamos una entrevista vía WhatsApp en donde hubo un intercambio entre entrevistadoras- entrevistados. Este aspecto lo retomaremos en las siguientes páginas.

derechos, autonomías y libertades y supone un *responder* por tales decisiones por parte del profesional” (Cazzaniga, 2001, p.2).

Durante la intervención hemos atravesado diferentes desafíos, por lo que debimos ir generando otros modos de intervenir, intentando trascender los modelos clásicos de comunicación. Recreando y buscando otros modos de acceder a la información y de acercarnos a los sujetos de nuestra intervención. Empero, no impidió generar intercambios con las niñas y niños, sino que fue de un modo que podríamos denominar no convencional.

De manera que, las interacciones generadas con las madres de las niñas fueron a modo de crear los vínculos necesarios para poder acceder y recuperar información que nos permita establecer una relación con los sujetos de nuestra intervención. La primera comunicación con las madres, consistió en una presentación para generar acuerdos y poder seguir adelante con la intervención. En segundo lugar, el contacto fue para que nos puedan expresar a través de un mensaje cuál fue la reacción que tuvieron sus hijos al recibir el vagón. Una tercera parte de este intercambio fue generar un dispositivo de diálogo que nos permita tener una relación más directa con las niñas.

Este modo de interacción, fue a través del dispositivo de diálogo, vía audios de WhatsApp. Si bien fue enviada a todas las niñas que participaron de la actividad *El juego va* solo hubo recepción por parte de tres. Dos fueron un intercambio directo, es decir, tuvimos una conversación a través de audios con una niña y un niño. La tercera participante de este dispositivo fue mediante una grabación. Para esclarecer, la madre fue quien le preguntó y grabó -también mediante audios- a su hija las preguntas que le compartimos y luego no las envió.

4.3.1 ¿Qué nos dicen las niñas y los niños?

Para recuperar las voces de las niñas utilizaremos el dispositivo de diálogo realizado para tal fin. A pesar de que logramos utilizarlo con una minoría, poder retomar sus voces en este contexto fue importante. Por tal motivo iremos compartiendo fragmentos extraídos de las mismas. Además analizaremos las emociones que fueron plasmadas en una de las actividades que planteamos en *El juego va*. Esta constaba de dos puntos, el primero debían completar con dibujos las emociones que se nombraban, luego de esta misma forma expresar cómo se sentían mediante la recreación. El segundo punto consistió en un cuadro en

el cual cada niña o niño debía poner cuando sentía esas emociones. A modo de ejemplo “*me siento triste cuando: cuando no puedo salir a jugar*”.

En base a esto iremos produciendo un análisis, teniendo en cuenta materiales bibliográficos que hemos ido recolectando, como el marco teórico creado en esta tesis. Para poder ir realizándolo, vamos a separar este análisis en distintas partes: *el juego reglado, el juego libre, tecnología y juego, ¿cuál es tu juego preferido?* y por último, *reconociendo emociones a través de la ESI*.

El juego reglado: sobre este punto, si bien no hemos enfatizado, lo utilizamos para generar cierto entendimiento en cuanto a nuestra intervención. Es decir, como explicamos en capítulos anteriores, los vagoncitos contenían reglas de cómo proceder en ciertas actividades lúdicas. Por ejemplo, la creación de origamis: en donde estaba detallado cuáles eran los pasos a seguir. Como también les dimos ideas para crear juegos con elementos que tuvieran en sus casas como valeros, ta te ti, etc. de los cuales tenían como hacerlo punto por punto. Este tipo de juegos sirve para comenzar a interpretar consignas y a respetar más fácilmente reglas simples. Las niñas y niños comienzan a experimentar este tipo de juego, paulatinamente a los cuatro años y se desarrolla en complejidad de los siete a los once años (Garon, s/f). Franja etaria que componen las niñeces, sujetos de nuestra intervención.

El juego reglado también puede apreciarse en los resultados del dispositivo de diálogo. Ya que en base a lo que fueron respondiendo los sujetos de nuestra intervención podemos ver que este tipo de juego, había permanecido en sus rutinas. En las respuestas las niñas y niños nos han comentado lo siguiente:

“*Sí, jugaba ponele a la mama y a la hija, a las escondidas, a las atrapaditas y también a juegos de mesa*” (E5)²⁸

“*A veces, yo siempre me sentía mal, pero es lo que tenía, tenía que ser siempre el ladrón, nunca pude hacer una sola vez el policía, porque decían que en todas las ocasiones el policía fallaba, entonces como que ellos me pusieron la ladrona. Y a la mancha, ¡juegos de niños!*” (E6)²⁹

²⁸ Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 30/11/2020. Ver anexo.

²⁹ Entrevista por medio de su madre a participante de *El juego va* y luego enviada. Realizada el 02/12/2020. Ver anexo.

Como podemos observar se tratan de actividades socialmente transmitidas, que según Zacañino y Garcia (2008) sacralizan un conjunto de normas que los jugadores consideran que deben obedecer. Además las autoras citan a Piaget (1935) que dice que los juegos reglados son los juegos populares (p.4). Jugar a la mamá, por ejemplo, es un juego tradicional que se va pasando de generación a generación y lleva arraigado prácticas culturales muy antiguas. Tal como lo es el ladrón y el policía, podríamos decir que son juegos que tienen una carga simbólica y significativa en la sociedad.

Retomando a las autoras, definen reglas en el sentido de ejecutar una acción, tal como lo hacen al jugar a la mamá y a la hija, a las atrapaditas, al ladrón y al policía, o a juegos de mesas, “implican cada uno reglas que los participantes “in situ” van fijando, que encaminan el juego, permitiéndole una dialéctica de construcciones, destrucciones y transformaciones” (Zacañino y Garcia, 2008, p.2). Agregan que “lo esencial de los juegos de reglas es que se ven regulados por reglas que deben ser necesariamente acordadas y/o aceptadas por todos los jugadores”. Frente a esto podemos ver la puesta en acción de las muñecas jugando, entablando negociaciones en cuanto al rol que cada uno debe ocupar, tratando de llegar a un acuerdo.

El juego libre: como ya hemos dicho, como equipo de trabajo intentamos promover este tipo de juego. Ya que implica que cada persona que lo realice tenga la libertad de apelar a su creatividad e imaginación. Es decir:

los niños se comprometen, toman una posición activa, imaginan, inventan, crean, conocen y actúan explorando con todos sus sentidos. Jugando, los niños se pueden acercar a lo desconocido sin temor, transitar situaciones conflictivas y dolorosas, poniendo en acción todas sus capacidades, desplegando habilidades que les permiten pasar del padecimiento a la experimentación de alternativas para el dominio de la situación. (Zacañino y Garcia, 2008, p.8)

El juego libre, podríamos decir que, es un juego en donde cada niña y niño tiene la posibilidad de crear e inventar su propia forma de juego, sin tener que seguir necesariamente un modelo establecido. Este es un aspecto que con el avance del mercado en la industria infantil, ha ido desapareciendo; ya que la evolución de la tecnología en los juguetes limita la imaginación porque la mayoría tienen funciones incluidas, por ejemplo: las muñecas o muñecos que les aprietan un botón y les hablan. Con esto queremos decir, que básicamente

en estos juegos no hay mucha interacción y siempre son utilizados para un mismo fin, limitando la imaginación, la creación y la utilización de tal juguete.

En otras palabras, se podría decir que las niñas y los niños deben adaptarse a la propuesta del objeto, en vez de que sea la persona quien le dé su impronta, lo que pueda hacer según su competencia (Recalde, 2020). Es a partir de estos aspectos que venimos mencionando que, dimos el puntapié a que con su imaginación y creación logren jugar, crear, diferentes juegos que no estaban precisamente planificados.

En primer lugar, queremos destacar lo importante que es la estimulación para poder desplegar la imaginación de cada persona. Es por ello que ahora retomaremos las respuestas que las niñas nos brindaron, para poder dar cuenta de que con pocos materiales, fueron suficientes para que se vayan ocurriendo otros juegos:

“Yo cree uno así, que es como un laberinto, la mama paz tiene, los espera a los hijitos, pero en el medio hay un tiburón ¿Cómo hacemos para que el tiburón no se coma a los pequeños? pues, acá viene la trampa hay diferentes caminos que llevan al tiburón y diferentes caminos que llevan a nada, y diferentes caminos que llevan a la mama, y bueno eso”. (E6)³⁰

“Si, si me gusto el vagoncito, de las actividades que hice con los elementos que tiene es he leído el de mafalda y el cuento que traía, hice dos animalitos de origami y con la plastilina he creado distintas cosas, una angora saurios, un pescado un sarcosuchus, spinosaurus y saurópodo.” (E4)³¹

Con estos dos ejemplos que recuperamos arriba, nuestra idea fue, siguiendo a Calmels, ofrecerles materiales y no juguetes. Esto fue así, para que fuera cada niña o niño, jugando quien lo convirtiera en un juguete (Recalde, 2020).

Si retomamos a Tonucci (2020), él dice que los mejores elementos para jugar son los que pueden cumplir múltiples funciones a la vez. Por ejemplo: una caja de cartón tal vez pueda servir como un sitio de escondite, de resguardo. Pero a la vez también se puede convertir en una nave espacial o en una casa para albergar a sus muñecos. Es por esto que

³⁰ Entrevista por medio de su madre a participante de *El juego va* y luego enviada. Realizada el 02/12/2020. Ver anexo.

³¹ Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 14/11/2020. Ver anexo.

decidimos brindarles materiales como cartones, cartulinas, papel crepe, hojas lisas, para que puedan dar rienda suelta a su imaginación y crear lo que sintieran en ese momento.

A diferencia de los juegos reglados, que no dan lugar a la creatividad, a inventar, porque generalmente tienen su función y genera que se deban acotar a lo establecido. Con *El juego va*, quisimos buscar una alternativa y evitar con esta actividad encasillar su libertad de crear. Es decir, proponer un tipo de actividad que rompa un poco con este sistema de imponer reglas y crear un espacio para que puedan ser libres de jugar.

Tecnología y juego: Los videojuegos han ido creciendo paralelamente al avanzado desarrollo tecnológico. Si bien no en todas las infancias está presente, o no de la misma manera, ha ido convirtiéndose en parte de muchas rutinas en los juegos.

En los últimos años, es notorio observar cómo ha aumentado el uso y (sobre) consumo de las infancias de los aparatos de telefonía móvil y de aparatos electrónicos. Ello (y como ya venimos mencionando) se profundizó aún más en la pandemia, donde muchos aspectos de la vida debieron mudarse a una pantalla. De este modo, el proceso de corporización, o sea, aquel que nos permite aprender, expresar, que tiene al cuerpo como nuestro primer vehículo de aprendizaje, fue perdiendo relevancia (Lesbrgueris y Santillan, 2020).

Siguiendo a las mismas autoras, podemos decir que se están llevando adelante procesos de *descorporización*. Es decir, procesos a través de los cuales contamos con menos posibilidades de comunicarnos, expresarnos, armar acciones concretas con el cuerpo. Lo que va provocando que el cuerpo subjetivo se vaya mecanizando, *robotizando*. Así lo señala Calmels, que en el año 2012 en uno de sus libros afirmó que en las infancias, debido al uso de las pantallas se estaba produciendo un proceso de descorporización.

Según lo observado, gran parte de la sociedad considera que su socialización ha sufrido variaciones. La socialización es el proceso mediante el cual el ser humano va internalizando la cultura, los modos de actuar, aprender a vivir y relacionarnos con otros. Es decir los aspectos socio culturales de la vida en sociedad.

Este proceso se vio obstaculizado durante los meses en donde se dictaminó el aislamiento obligatorio. La situación fue diferente para cada infancia, dependiendo por ejemplo, de si tenían hermanos para poder interactuar o no. Y es aquí donde nuevamente se produce una situación controversial, debido a que, muchas veces las niñas y niños no interactúan entre ellos, (en momentos en donde el COVID no existía) por el sobre uso de elementos electrónicos.

Frente a esta explicación pudimos notar que las niñas y niños que compartieron la pandemia con otras niñas a la hora de jugar preferían hacerlo con sus pares. Contrariamente, quienes no tuvieron esa posibilidad y han transitado el periodo de aislamiento solos, el aumento de la tecnología fue considerable. A continuación dos ejemplos que demuestran ambas situaciones:

“Igual yo tampoco me aburrí tanto porque también estuve con mi prima que vive al lado”. (E5)³²

“estuve aprendiendo a usar aparatos el teléfono, computadora tablet, de la compu aprendí a usar word paint, otros tips de word, aprendí a jugar a juegos que tiene la compu, también aprendí a jugar, a leer pdf, cargar videos, apps, a buscar cosas en el google y aprender nombres difíciles como escorpenato carcaro, dontosaurio, sargatanas, esos son nombres difíciles de dinosaurios”. (E4)³³

Con respecto a la tecnología y los juegos en línea consideramos que si bien, como dicen dichos autores inciden en la *descorporización*, también es cierto que en tiempos como los que nos toca vivir pueden convertirse en una compañía. Lo anterior en base de que, muchos de los juegos permiten la opción de jugar en línea con otras personas en ese momento, contando con la posibilidad también de hablarse, pero sin encontrarse cara a cara. Si nos remitimos a las respuestas que nos brindaron las niñas y niños con los que trabajamos, demostraron cierta preferencia por jugar con sus pares en un espacio físico. Es decir, que en situación de tener con quien jugar, prefieren hacerlo en grupo. Por lo que quienes han tenido que recurrir a la tecnología como modo de entretenimiento ha sido porque en su horizonte de posibilidades era la única a su alcance.

¿Cuál es tu juego preferido?

Finalmente, también aprovechamos esta conversación para preguntarles cuál o cuales(s) eran su(s) juego(s) preferido(s), o a que le gustaba jugar, las niñas nos dijeron:

³² Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 30/11/2020. Ver anexo.

³³ Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 14/11/2020. Ver anexo.

“mi juego preferido es matar los dinosaurios carnívoros contra los dinosaurios herbívoros, se pelan y los agarras son los carnívoros y siempre se los comen, siempre ocurre lo mismo, carnívoros contra herbívoros, y spinosaurus el dinosaurio terrestre carnívoro más grande de todos siempre se pescaba animales, aves peces a veces ballenas de 19 mts de largo, podía vencer de lo rápido que eran los spinosaurus, son nadadores”. (E4)³⁴

“emmm mi juego preferido es la escondida cuando encuentro un escondite muy bueno, la mancha, la mancha congelada que uno tiene que ser el sol y el otro el hielo y la cárcel. ¿Vos conoces la cárcel?”. (E6)³⁵

“Y mi juego preferido de los que jugamos es las escondidas”. (E5)³⁶

En base a lo que nos contaron pudimos observar que, si bien hay una variación de lo que les gusta jugar, prevalecen los juegos que les permiten crear, buscar, indagar en los espacios. Pero además consideran el juego como una oportunidad de pasar el tiempo con sus pares. Como también se puede ver la ausencia de los adultos, es decir, que no esperan su presencia en sus momentos de juego.

Como equipo de trabajo consideramos que este momento de escucha fue importante para conocerlos, ya que como dijimos la participación nos permite saber que les gusta, que piensan, sus deseos y perspectivas. También pudimos notar, en relación con el uso de la tecnología, que ninguno de los entrevistados respondió que su juego preferido fuera el uso de algún aparato electrónico. Contrariamente, en las conversaciones que hemos tenido a lo largo del proceso de intervención, todas las niñas y niños manifestaron que preferían salir a jugar con sus pares. Tal motivo, nos invita a seguir apostando y fortaleciendo el juego manual, libre y creativo.

³⁴ Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 14/11/2020. Ver anexo.

³⁵ Entrevista por medio de su madre a participante de *El juego va* y luego enviada. Realizada el 02/12/2020. Ver anexo.

³⁶ Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 30/11/2020. Ver anexo.

4.3.2 Reconociendo emociones a través de la ESI

Escucharlos no es tarea fácil. Lo que tienen para decir nos interpela. Escucharlos es el primer paso a seguir si es algo que deseamos hacer en conjunto con ellos y no, exclusivamente, para ellos. Dar la palabra a los chicos a fin de habilitar espacios de intercambio y diálogo con ellos hace estallar las instituciones. De darle lugar a la palabra de los chicos nos compromete.
Minicelli

A partir del dispositivo de intervención pudimos identificar por un lado, los diferentes juegos que han sido utilizado por las niñas y niños, como fueron: el juego libre, el reglado, y los juegos tecnológicos. Por otro lado también generamos un espacio para poder recuperar sus emociones durante la pandemia. Las consignas fueron las siguientes:

CONTAME DE VOS

1-Completa las caras para que expresen la emoción indicada.

ALEGRIA TRISTEZA ABURRIMIENTO ENOJO DIVERSION



2-Completa el siguiente cuadro. Para cada emoción nombrada piensa una situación o momento en la cual identifiques que te genera determinada emoción y escribela en la columna de al lado. Ejemplo: Alegre: salir a andar en bici con mi papa.

EMOCIÓN	SITUACIÓN O MOMENTO DEL DÍA
ALEGRE	
TRISTE	
ABURRIDO/ABURRIDA	
ENOJADO/ENOJADA	
DIVERTIDO/DIVERTIDA	

Sabemos que estos días que estamos atravesando, pueden ser difíciles de llevar porque no es normal que estemos en casa todo el día. ¿Puedes elaborar un dibujo de cómo te has sentido/que emociones has tenido durante la pandemia? Cuando lo termines, a djúntalo al cua demo. No te preocupes si tus emociones son un poco negativas, como triste, aburrido, es normal que te sientas así. Trata de pensar que no estás encerrado en casa, sino que estás en casa a salvo, para cuidarte y cuidar a tu familia para que nada malo les pase. ¡Fuerte abrazo!

[Fotografía de la actividad *Contame de vos*] (Anisacate, 2020)

Para realizar este apartado, fundamentalmente nos centramos en el punto dos (2). La actividad consistía en que pudieran contar cómo se iban sintiendo en relación al contexto actual, es decir, expresar sus emociones frente a las situaciones que les planteábamos. En cuanto a los resultados extraídos, la conclusión fue la siguiente: las niñas y niños expresaron emociones similares frente al contexto de aislamiento. En cuanto al juego, las niñas lo consideran central en sus cotidianidades. A continuación haremos una síntesis de los resultados finales.

La mayoría de las niñas y niños que participaron, se sienten **alegres** cuando están con sus familias como también cuando hacen diferentes actividades que impliquen estar en contacto con otras personas. Por ejemplo, salir a jugar con sus amistades, bailar, andar en bicicleta.

En cuanto al sentimiento de **tristeza**, las respuestas variaron pero en la misma línea de arriba. Es decir, todas las respuestas incluyen a un otro, estas fueron: cuando no me dejan jugar con mis amigas; no poder ver a mi Abu; cuando mi mamá me pone en penitencia; no poder salir a pasear; cuando extraño a mi familia.

El estar **aburridos y/o aburridas** para quienes participaron de la actividad, es cuando no saben qué hacer o no tienen nada para hacer. Asimismo, cuando no pueden salir a jugar o tienen que estar encerrados en su casa.

En cuanto al sentimiento de **enojo** las respuestas se centraron en: enojos generados por peleas con sus pares. Cuando no le prestan la atención que necesitan, cuando le rompen los juguetes. Asimismo se repite nuevamente el hecho de estar encerradas en sus casas o no poder salir a jugar.

Finalmente, la última emoción es **divertido/a**: esta emoción es generada cuando pueden ir a la plaza, salir a jugar con su papá y sus amigas, andar en bici, jugar a la *pley* con sus amigos e ir a los cumpleaños.

Además de estas emociones expresadas en papel, también pudimos durante el desarrollo de las entrevistas, escuchar cómo se sintieron durante el periodo de ASPO.

“Me sentí triste porque no iba a ver a mi familia y a mis amigas”. (E5)³⁷

³⁷ Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 30/11/2020. Ver anexo.

“Me afectó porque sabía que iba a extrañar a mis amigos y también pensé de qué iba a durar esto muchos años”. (E6)³⁸

“Tristes, un poco angustiada, afligidos, que se sintieron tristes porque ya no verían a las familias, que algunas familias están en San Juan, otros están en Córdoba y no los vieron por mucho tiempo y eso...” (E6)³⁹

“Extraño ir a la escuela a hacer la tarea de la escuela y no acá encerrado en casa.” (E4)⁴⁰

En función de lo descrito anteriormente y de la recopilación de emociones compartimos algunas ideas:

El Trabajo Social es una profesión como bien dijimos que pugna por la efectivización de los derechos humanos. Y si bien nuestra intervención fue acotada nos parecía importante recuperar los sentires de las niñeces. ¿Por qué? Porque escuchar a los sujetos con los que intervenimos, saber cómo se sienten, cómo atraviesan las situaciones es parte de nuestra práctica. Ir co-construyendo con el otro es un todo que implica conocer las vivencias y respetar. Todo esto está relacionado con la educación sexual integral, porque la ESI como su definición lo dice es integral, implica también trabajar sobre aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Como pudimos observar las niñeces dan cuenta de una diversidad de emociones con las que conviven, y expresan la ambivalencia afectiva que genera la pandemia. Asimismo también estuvo latente que el juego es un tema importante en sus rutinas. La mayoría le genera alegría, le divierte ir a jugar y estar con sus amigos. Y los sentimientos que la pandemia genera están relacionados con el impedimento de poder salir a disfrutar de jugar con sus pares. Es decir, el hecho de poder compartir cosas con las demás personas, son justamente estos aspectos de la vida los que se vieron impedidos de poder realizarse, durante los primeros meses de dicho contexto. Si bien luego se fueron permitiendo algunas

³⁸ Entrevista por medio de su madre a participante de *El juego va* y luego enviada. Realizada el 02/12/2020. Ver anexo.

³⁹ Entrevista por medio de su madre a participante de *El juego va* y luego enviada. Realizada el 02/12/2020. Ver anexo.

⁴⁰ Entrevista por medio de audios de Whatsapp a participante de *El juego va*. Realizada el 14/11/2020. Ver anexo.

flexibilizaciones, como hemos dicho quedaron algunos miedos instalados y algunos lugares de encuentro siguen sin estar permitidos.

“Todas las prácticas espaciales que despliega el sujeto cuerpo están teñidas de sentimientos, afectos y generan en los sujetos emociones de diverso tipo” (Rodríguez y Flores, 2020, s/p) motivo por el que generar un espacio en que los sujetos puedan frenar un segundo, sentarse a pensar cómo se sienten, conocer sus propias emociones, poder expresarse y compartirlas. Somos conscientes que es un tema para abarcar ampliamente, pero, las herramientas a nuestra disposición como el tiempo fueron limitantes.

Como hemos mencionado la intervención que realizamos fue durante pocos meses, sin embargo nos permitió generar espacios de juego y de participación, que nos permitieron producir un vínculo con los sujetos con los que intervenimos. Por medio de estos dos elementos anteriormente mencionados, pero fundamentalmente gracias al juego, pudimos visibilizar lo invisibilizado. Es decir, poder hacer que sus palabras sean escuchadas, y tenidas en cuenta. Como así también nos permitió poner en ejercicio la escucha y evitar repetir uno de los errores que se cometió en este tiempo de pandemia que fue no escuchar a los niños y las niñas. Que se hayan vuelto *transparentes e invisibles* para las autoridades a la hora de tomar decisiones (Tonucci, 2020).

4.4 Obstáculos y fortalezas del dispositivo lúdico

A modo de resumir nuestra experiencia con el dispositivo lúdico, y de cerrar con este último capítulo, nos parece oportuno ir expresando los obstáculos que hemos ido teniendo, pero también transmitir las fortalezas que hemos ido capitalizando. Esto para esclarecer aún más las vivencias que hemos ido transitando durante la creación y puesta en marcha de *El juego va*. Como también para contar nuestra experiencia con este dispositivo que ha transversalizado nuestra intervención y nos ha permitido generar una experiencia en cuanto al juego y el Trabajo Social.

Como hemos mencionado, en el contexto de pandemia, debimos buscar la manera de poder generar una relación con los sujetos de nuestra intervención. El dispositivo de *El juego va*, fue el resultado de nuestra planificación para lograrlo. Comenzamos describiendo los obstáculos que fueron los que nos ayudaron a seguir pensando y reinventándonos. El orden

de la descripción no es precisamente por cronología, sino que es a partir del análisis que hemos ido haciendo como equipo de trabajo.

El impedimento de poder relacionarnos cara a cara, causó que no podamos realizar un intercambio más fluido, como tampoco vivenciar los momentos en que recibieron el dispositivo. El hecho mencionado anteriormente, generó que al pensar la actividad debamos ser muy precisas en cuanto a la planificación e idear el modo de mantenernos en contacto durante la actividad.

En cuanto a la idea inicial de poder crear un dispositivo de diálogo y así poder saber cómo las niñas que participaron de *El juego va*, habían transitado la pandemia y la actividad esto no pudo ser posible por obstáculos que se nos presentaron. Lo sucedido fue que muchas de las madres tenían sobrecarga de actividades por lo que no pudieron acompañar el proceso de diálogo con su hija o hijo. No obstante, tuvimos la posibilidad de poder realizar este dispositivo de diálogo en total a tres niñas y/o niños. Si bien el objetivo era a todos los participantes, haber podido generar un espacio de intercambio con las infancias fue un facilitador, ya que nos permitió saber por primera persona sus opiniones y vivencias.

Consideramos que la presencialidad nos hubiese permitido generar espacios propicios para lograr una mejor participación y protagonismos de las niñas y niños. Empero la virtualidad fue un puntapié para promover otros modos de intervención y formas de relacionarnos con los sujetos.

En lo que respecta al tiempo de intervención, fue acotado. Ello se debió al confinamiento que se extendió por varios meses, generando que nuestro paso por la institución fuera muy breve. Si bien pudimos llevar adelante *El juego va*, contar con más tiempo nos hubiese permitido tal vez analizar más el dispositivo. Pero no solo eso, también hubiéramos podido ampliar un poco más la convocatoria a la participación de la actividad, entre otras cosas.

Además, a pesar de que intentamos que cada niña y niño tuviera el vagoncito el tiempo que desearan, en algunas ocasiones no llegaron a terminar algunas actividades debido a los tiempos que contaban. Sin embargo pudimos lograr que este tren circulará por varias estaciones, inclusive nos permitió tener relación con las niñas (indirectamente) por lo que creemos fue la estrategia más conveniente.

En cuanto a las fortalezas que hemos podido recolectar del dispositivo *El juego va*, consideramos que la primera fue poder haber sorteado los diferentes obstáculos. Lo que nos permitió poder llevar adelante la actividad, que en un principio creímos que no iba a ser posible, fue así que debimos poner en juego la imaginación. Por otro lado, nos dio la

posibilidad de conocer las emociones y vivencias de las infancias que participaron. Asimismo, el punto más importante fue que les permitió a cada niña y niño expresar cómo se sentían, es decir, exteriorizar sus emociones; el cual era uno de los objetivos que teníamos como equipo.

Además este dispositivo nos permitió establecer cierta conexión, entre los diferentes barrios de Anisacate. Como ya hicimos mención, esta localidad es extensa y está atravesada por una ruta, lo que genera dificultades para llegar a los diferentes barrios. Si bien en nuestro caso consideramos que la conexión entre cada uno de ellos se dio de manera más simbólica. Otro punto a tener en cuenta es que con la actividad logramos que niñas y niños que no podían ir a la *Biblio* por dicha distancia formaran parte.

En base a la fortaleza anterior, logramos promocionar la Biblioteca, objetivo que quisimos cumplir al inicio de la intervención. Lo anterior pudimos cumplirlo, ya que niñas y niños que no conocían el espacio, es entonces, que aprovechamos la oportunidad y en una de las caras del vagón adjuntamos la página de Facebook de la BP, para que cada persona pueda profundizar y conocer las actividades que se desarrollan en el espacio.

Pudimos generar brevemente, un espacio de participación y escucha de los deseos de las infancias, ya que en una parte del dispositivo de diálogo les preguntamos qué actividades les gustaría que se lleven adelante en la Biblioteca. Ya que consideramos que si es un espacio creado para las niñas en necesario que sus voces sean tenidas en cuenta para próximas planificaciones. Es decir, que puedan ir construyendo entre las niñas y niños, como también las personas adultas una Biblioteca participativa.

Consideramos como equipo que realizamos una intervención novedosa, al menos en nuestro sentir. Ya que constantemente debimos re-ade cuarnos a la dinámica del contexto, que si bien en la profesión esto no es extraño, para nosotras, como estudiantes que no contábamos con experiencia en este campo, creemos que convertimos las limitaciones en un dispositivo que nos permitió finalizar las prácticas.

Finalmente, la última fortaleza que vimos en este dispositivo, es la posibilidad de que se pueda seguir encontrando en el espacio de la *Biblio*. Porque es una herramienta que puede convertirse en un insumo tanto para los próximos estudiantes como para las personas que forman parte de este espacio. Además, sigue siendo una actividad que les permita el acercarse a las niñas y que logre generar este vínculo participativo. Como también, en el caso de que alguien quiera hacer uso, puede llevárselo a su casa durante el tiempo que lo requiera.

Reflexiones finales para seguir (re) pensando

El cierre de las prácticas pre- profesionales, y con ello nuestro último año académico nos invita a pensar (nos) y reflexionar sobre algunas aristas. Y en ello hacemos un balance de lo que significó nuestro paso por la Biblioteca Popular Flavio Arnal Ponti, institución que nos abrió las puertas y nos permitió aprender y emprender un proceso de tesis, en un contexto difícil y de mucha incertidumbre.

A lo largo de todo este proceso, el cual podemos mirar en términos de enseñanzas-aprendizajes, hemos tenido múltiples desafíos como equipo de trabajo. Un comienzo moldeado por un contexto en donde las dudas e incertidumbre colmaban nuestra cotidianeidad. De la misma manera, un cambio de centro de prácticas en el medio y un tiempo institucional que limitaba.

A pesar de estos condicionantes arribamos al nuevo centro para poder llevar adelante las prácticas teniendo en cuenta los límites y posibilidades que la virtualidad ofrecía. Ya insertas, las personas pertenecientes a la Comisión Directiva nos dieron la posibilidad de intervenir a la par, como un equipo consolidado. Aportando, asimismo, la singularidad de cada uno, lo que nos dio como resultado poder proponer y pensar juntas actividades para las niñeces de la localidad.

Estas prácticas nos hicieron estar en una permanente construcción de conocimientos, lo que nos llevó a pensar es que si bien como dijimos anteriormente hubo un avance en materia legal sobre los derechos de las niñas y niños aún queda mucho por hacer. Sabemos, también que con esta actividad de *El juego va* no generamos grandes modificaciones a nivel estructural como social, sin embargo pensar estrategias para la promoción de derechos aporta a la visibilización de los mismos.

Igualmente, la experiencia que hemos transitado nos incentiva a seguir creciendo tanto a nivel profesional como personal. Como así también a seguir promoviendo espacios de conciencia sobre la importancia de revalorizar las voces de todas las infancias. Ello es gracias a que el paso por este campo de intervención nos lleva a promover la importancia de ver a las niñas y niños como ciudadanos activos y participantes. Finalmente entender que es necesario y un derecho que comencemos a conocer sus opiniones y deben ser tenidos en cuenta en todo proceso que los implique.

En base a lo que hemos desarrollado durante dicha escritura es que, consideramos que nuestra propuesta de intervención se conformó y se presenta como un desafío. En este mismo horizonte y luego de escuchar las opiniones de las niñas y niños sobre este campo, apuntamos

a seguir reivindicando el lugar del juego así como la participación protagónica. Y esperamos, haber podido aportar a la constitución de las niñeces como sujetos plenos de derechos.

A partir de lo que venimos desarrollando, queremos retomar los aportes de Fraser (2000) quien establece que “el escuchar a las/os niñas/os y adolescentes y tener en cuenta su opinión es una dimensión que se direcciona a la construcción de una sociedad más justa” (p. 147). Para poder crear una sociedad más justa, es importante también, empezar a derribar de manera paulatina, los imaginarios y representaciones sociales que tan arraigados se encuentran en nuestra sociedad con respecto a las niñeces. Ya que, aún hoy hay sedimentos del Patronato de Menores y es nuestro deber como futuras profesionales contar con las herramientas suficientes para poder hacer que las personas comiencen a utilizar otros lentes para ver a cada niña y niño.

Luego de un año completo de trabajar en esta temática, de acceder a textos, congresos, charlas sobre este tema sabemos que no es un camino fácil. Pero, a pesar de ello, consideramos, que la sociedad avanza y es aquí donde debemos proponer las transformaciones, desde un proceso de reflexión y problematización constante. También tuvimos la oportunidad de generar vínculos con las niñeces lo que nos llevó a un proceso de retroalimentación de saberes.

Reflexionando, pensamos en el lugar que ocupa el Trabajo Social en situaciones como la que estamos atravesando. Consideramos que la intervención de nuestra profesión en contextos de crisis es muy importante, ya que contamos con las herramientas para operar en donde los problemas sociales y los quebrantamientos de derechos abundan. Además de ello, sabemos que hay situaciones en las que debemos actuar de manera más rápida, respondiendo a las necesidades más urgentes. Por tal motivo debemos contar con la habilidad de ir adaptándonos a nuevos tiempos y espacios. Es así que intervenir supone:

moveirse en un espacio de negociación, de significados y discursos, en el que será necesario establecer pactos, en el que se podrá ceder, retroceder y también avanzar; lo cual implica reconocer que el camino a seguir no es lineal y unívoco. (Bermudez, García y Torres, 2020)

Finalmente, esperamos, por medio de esta intervención, haber generado puntapiés para seguir demostrando la importancia del juego, la recreación, los espacios lúdicos y crear así *“un mundo donde se valoren los diversos modos de expresarse, de jugar, de organizarse y participar; un mundo en donde se generen las condiciones para que niños y niñas*

desplieguen sus potencialidades como constructoras de su vida y la de su comunidad. Un mundo donde quepan muchos mundos. Un desafío. Una urgencia” (Marrone, 2010). Y así como estudiantes que terminan un proceso, nos llevamos de esta intervención todo lo aprendido y todo lo que las personas que fueron parte nos dejaron. Conscientes de que aprendimos y crecimos junto con cada participante.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, P. (2015) Ficha de Cátedra: Organizaciones Comunitarias. Cátedra de Teoría, espacios y estrategias de intervención II. Licenciatura en Trabajo Social. ETS- UNC, Córdoba, Argentina.
- Acevedo, P., Aquin, N. (2011) Ficha de cátedra: Estrategias de intervención en el nivel de abordaje comunitario. Cátedra de Teoría, espacios y estrategias de intervención II. Licenciatura en Trabajo Social. ETS- UNC, Córdoba, Argentina.
- Acosta, J., Bernal, J. A., Ibañez, M.J., Lozano, A., Lozano Velazquez, F., Mancera, A., Martinez, J., (...) Rozo, A.R. (2013) *Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes (NNJ). Investigación sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de derechos*. Ed. Jotamar Ltda.
- Alcubierre Moya, B. (2018) De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. En: Cosse, I., Lionetti, L., y Zapiola, M., C. (Ed.). *Las historias de las infancias en América Latina. 1a edición.* (pp. 15-32). Extraído de: <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>
- Altamirano, P., Bazan, A., Cabral, M., Gomez, F., Perusco, C., Ponce, F. (2018) Espacio Poblacional/ Territorio. Trabajo Práctico final de la materia Teoría, Espacios y Estrategias de intervención II. Facultad de Ciencias Sociales, Córdoba. Mimeo
- Andrada, S., Machinandarena, P. (2020) Niñez, jóvenes y territorios: pistas para el trabajo. Ficha de cátedra Seminario: La intervención social con niños y jóvenes desde el protagonismo. FCS-UNC. Extraído de: <https://sociales.aulavirtual.unc.edu.ar/mod/page/view.php?id=37339>
- Anzola, M., G., Murga, M., E., (2011) *Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el Ámbito Local*. Parte 1: El impacto transformador de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos, Argentina.

Aquin, N. (1995). Acerca del Objeto de Trabajo Social. En: *Revista Acto Social*, año IV, (número 10) pp. 26 -31. Córdoba, Argentina.

Aquin, N. (2013) Intervención Social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo. *Revista Debate Público, reflexión del Trabajo Social*. Año 3 (número 5) pp. 66 -76. Buenos Aires, Argentina.

Arrausi, L., y Guardia, V. (2016) Los espacios lúdicos como lugares de promoción de derechos. *Cuadernillo número 1: infancia y juego*. Publicación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Colección desafíos. Entre Ríos, Argentina. Extraído de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/biblioteca/los-espacios-ludicos-lugares-promocion-derechos/>

Arrausi, L., Clivaggio G., Giraldez, S., Guardia, V., (2019) Territorio, infancias y juego. *Revista Cuestión Urbana*. Año 3, (número 6) pp 77-88. Buenos Aires, Argentina.

Ariés, P. (1960) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Ed. Taurus.

Arito, S. (2017) Desastres, catástrofes y emergencias. Herramientas de pensamiento para la intervención. En: Arito, S., Imbert, L., Cerini, L., Jacquet, M., Kriger, P. y Rígoli, A. *Desastres y catástrofes: herramientas de pensamiento para la intervención*. Ed. EDUNER.

Aruguete, G, (8 de Noviembre de 2001) *Redes. Una propuesta organizacional alternativa*. [Presentación en papel]. Jornada sobre Gestión de las Organizaciones de la Sociedad Civil. Buenos Aires, Argentina.

Bermudez, S., García, P.; y Torres, E. (2020) Una propuesta pedagógica situada en la formación final de grado en Trabajo Social. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. Vol. 3, (número 2) pp. 139-159. Córdoba, Argentina. Extraído de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30282>

- Bilavcik, C. (2009) *Acerca de las representaciones sociales*. En Custo, E. *Teorías, espacios y estrategias de intervención grupal*. Ed. Espartaco (pp. 50-59).
- Bothert, K., y Santamaria, F. (2011) *Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias*. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 10, (número 1) pp. 66- 73. Colombia. Extraído de: <https://doi.org/10.14483/16579089.4465>
- Brooker, L; Woodhead M, (2013) *El derecho al juego*. *Revista La infancia en perspectiva* (numero 9). Londres, Reino Unido. Extraído de: <http://iin.oea.org/pdf/iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005) *El propósito de la Sociología Reflexiva*. En: Bourdieu, P. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Ed. Argentina S.A. (pp. 147-182).
- Calmels, D. (2016) *El juego corporal*. *Revista Lúdicamente*. Vol. 5, Número 10. Buenos Aires, Argentina.
- Camarán Wagner, A. (1997) *Juego, un instrumento de la práctica profesional del trabajador social*. [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de la República]. Santiago de Chile, Chile.
- Carballeda, A. (s/f) *Lo social de la intervención*. *Revista Escenarios*. Año 1, (número 2) pp. 13- 16. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Carballeda, A. (2020) *Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19*. *Revista Margen*. Extraído de: <https://www.trabajo-social.org.ar/wp-content/uploads/La-intervenci%C3%B3n-del-Trabajo-Social-en-tiempos-de-Pandemia-2.pdf>
- Cazzaniga, S. (2001) *Cuestiones éticas en la formación profesional: de la prescripción a la formación*. *Revista Desde el fondo Cuadernillo* N° 19. Ed. UNER. Argentina.

- Chica, M., F.; Rosero Prado A., L. (2012) La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Revista Itinerario Educativo*. Año 26 (número 60) pp. 75-96. Bogotá, Colombia. Extraído de: <https://doi.org/10.21500/01212753.1401>
- Cheli, M., V. (2011) Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). Lionetti, L. y Miguez, D. (comps.). *Revista Propuesta Educativa*, (número 36) pp. 125-129. Buenos Aires, Argentina.
- Colangelo, M., A. (2003) *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. [Sesión de conferencia] Infancias y juventudes. Pedagogía y Formación. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Extraído de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Ed. Paidós.
- Cosse, I. (2018) La primacía de la infancia y la naturaleza en los vínculos filiales. En: Cosse, I., Lionetti, L., y Zapiola, M., C. (Ed.). Las historias de las infancias en América Latina. 1a edición. *Las historias de las infancias en América Latina. 1a edición*. (pp. 199-224) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Extraído de: <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>
- Cussianovich Villaran, A. (2018) Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (pp.86-102) Lima, Perú. Extraído de http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf
- Cussianovich Villarán, A. (2018) Aportes desde los movimientos sociales de niñas y adolescentes trabajadores a la teoría y práctica emancipatoria con niñez. En: Morales,

- S. y Magstris G. (comp.) *Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación*. Ed. El Colectivo. (pp. 209-230) Buenos Aires, Argentina.
- Custo, E. (2009) Intervención grupal y construcción de ciudadanía. En: Custo, E. *Teorías, espacios y estrategia de intervención grupal*. Ed. Espartaco (pp 24-33). Córdoba, Argentina.
- Da Silva, A. (22 de abril de 2010) Biblioteca pública y popular. Recuperado de <http://bibliotecasdelpartidodemoreno.blogspot.com/2010/04/biblioteca-publica-y-popular.html#:~:text=La%20diferencia%20en%20el%20caso,es%20solventada%20por%20el%20Estado.>
- Duarte Quapper, K. (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última década*, Número 36. (pp. 99-125) Valparaíso, Chile. Extraído de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Fattet, A., Scherz, A., Snaidman, M., Tissera, E., Turcot, G., Zacañino, L. (2008) Programa Juegotecas en salud. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Salud. Dirección general adjunta de programas centrales. Buenos Aires, Argentina.
- Feldfeber M., Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90', contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educativa Social Campinas*, vol. 32, Número 115. (pp. 339-356). Buenos Aires, Argentina. Extraído de: <https://www.scielo.br/j/es/a/GD3pCQDVvdCxkvqjZYFRtmB/?format=pdf&lang=es>
- Flores, I., (2005) Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. *Revista La Palabra y el Hombre*. pp. 41-48. México. Extraído de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/345/2005136P41.pdf>
- Flores, M. (2007) La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Opera*, (numero 7) pp. 35-54. Bogotá, Colombia. Extraído de <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500703.pdf>

Flores, M., E. (s/f) Ficha de Cátedra: ¿Por qué la Sociología de las Organizaciones en la formación de Trabajadores Sociales? Cátedra de Sociología de las Organizaciones. Licenciatura en Trabajo Social- ETS-UNC.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021) *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Salud mental en tiempos de coronavirus*. Buenos Aires, Argentina.
<https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>

Fonseca, M., Rotondi, G., y Veron, D., (2011) Las instituciones ¿nuevas gestiones? Límites y posibilidades. Publicada en: Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario. Compiladora: Lera, Carmen.. Secretaría de políticas universitarias. Ministerio de Educación. Entre Ríos, Argentina.

Fraser, N. (2000) ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. *Revista New Left Review*. España.

Gaitán, P. (2016) Estrategias de intervención en Trabajo Social institucional. En: Rotondi, G. (Comp) *Compartiendo quince años del Programa “La Universidad escucha a las escuelas”*. *Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social institucional. (2001-2016)*. Cátedra de Teoría, espacios y estrategias de intervención IV. Licenciatura en Trabajo Social. (pp 395- 413). FCS-UNC.

García Salord, S. (1986) La especificidad del Trabajo Social. ENTS-UNAM. México.

Garón, D. (s/f). La ludoteca y la importancia del juego en la vida del niño. *Cuadernos de Educación*. Ed. Santillana. Madrid.

Giménez, G., (2002) Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. En: Rosales Ortega, R. (comp) *Globalización y regiones en México*. Ed. Miguel Angel Porda (pp. 19-33).
 Extraído de

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/rro/MaterialesGeoRegional/Gimenez_Gilberto.pdf

Giraldez, S., y Guardia, V. (2012) *Infancia, juegos y género: herramientas para trabajar en territorio. 1° Ed.* Extraído de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/dgdi-2021-promocionderechos-infancia-juego-genero.pdf>

Gonzalez, C. (2002) Ficha de cátedra: Estrategias de intervención. Cátedra de Teoría, espacios y estrategias de intervención III. Licenciatura en Trabajo Social. FCS-UNC.

Gutierrez, A. (2006) Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosa. En A. Gutierrez, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ed. Ferreyra. (pp.31-64). Córdoba, Argentina.

Kaminsky, G. (1994) Dispositivos institucionales. Nueva visión. (pp. 7-31, y 129-140)

Liebel, M. (2016) ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Revista Digital de Ciencias Sociales* Vol. III (número 5) pp. 245-272. FCPyS. UNCuyo. Argentina. Extraído de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/milca-digital/article/view/770/0>

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (2008). Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150. Documento aprobado para la discusión. Resolución CFE N°43/08. Buenos Aires, Argentina.

Machinandiarena, A., P., (2011) Ficha de cátedra: De cómo surgió la Infancia y los niños/as perdieron su autonomía. El control social de la infancia. Seminario de Trabajo Social con niños y adolescentes. FCS- UNC

Marco, F., y Loguzzo, H. (2012) Introducción a la gestión de las organizaciones. En: Flores, E (comp.) *Sociología de las Organizaciones*. (pp. 66-76).

- Marín, I. (2009) Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología* Vol. 25. Ciències de l'Educació i de l'Esport Copyright. (pp. 233-249).
- Marrone A. (2010) Ficha de cátedra: Análisis y aplicación de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Seminario Trabajo Social con niños y adolescentes. Licenciatura en Trabajo Social. ETS- UNC.
- Martínez Franzoni, J. y Voorend, K. (2009) Regímenes de bienestar y variedades de patriarcado: aspectos conceptuales. En: J. Martínez Franzoni y K. Voorend, *Sistemas de patriarcado y regímenes de bienestar en América Latina ¿una cosa lleva a la otra?*, documento de trabajo N° 37. Fundación Carolina (pp. 17-41).
- Mases, E. (2013) El trabajo infantil en Argentina 1900-1945. Miradas contradictorias y políticas controversiales. *Revista Estudios Sociales*; Vol. 45, (Número 1) pp. 131-166. Universidad Nacional del Litoral. Argentina Extraído de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/4455>
- Navarro Giraldo, G. (1999) Formación de ciudad y conformación de ciudadanía. *Revista Estudios Políticos* Vol. 12 (Número 16) pp.12-22. Medellín, Colombia. Extraído de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/16253>
- Navarraz, V., E., (2013) *Sobre la construcción del concepto de infancia en Argentina*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Parra, G. (1999) El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social. *Revista Desde el fondo Cuadernillo* 15 pp. 1-11. FTS/UNER.
- Parra, G. (2000) Cuestión Social y Trabajo Social. Reflexiones sobre la dimensión ético-política en la intervención profesional. *Revista Desde el fondo Cuadernillo* 15 pp. 18-28. FTS/UNER.

- Pautassi, L. (2013) El Trabajo de cuidar y el derecho al cuidado ¿círculos concéntricos de la política social?. *Revista Cátedra Paralela* (número 10) pp. 65-92. Santa Fe, Argentina. Extraído de: <http://www.catedraparalela.com.ar/revistas.php?tipo=ficha&id=11> http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00134f001t1.pdf
- Peralta, M., I., (2020) Teoría crítica y Trabajo Social crítico. Interpelaciones a la intervención y a la formación profesional. *Revista Conciencia Social*. Vol 3. (número 6) pp. 127-141. Córdoba, Argentina. Extraído de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/28372>
- Pérez Porto, J., y Gardey, A. (2016) Actualizado: 2017. *Definición de asociación civil*. Definicion.de. Extraído de: <https://definicion.de/asociacion-civil/>
- Pereda, B., E., (2003) Mujeres, trabajo doméstico y relaciones de género: reflexiones a propósito de la lucha de las trabajadoras bolivianas. Porto Alegre. Ed: Veraz Comunicação (en Bibliotecas Virtuales de CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar>)
- Pigni, M., C., y Vazquez P., L., (2014) Aprendiendo a participar participando. El derecho a la participación protagónica de los niñ@s en las escuelas. [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba].
- Piotti, M., L., (2018) *Trabajo Social en las estrategias con niños/as y adolescentes*. [Sesión de conferencia]. III Jornadas Regionales de Trabajo Social. Argentina.
- Piotti, M., L., (2019) *Protagonismo Infantil y trabajo social*. Ed. Lengua Viva.
- Rincón Verdugo, C. (2018) Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 20 (Número 31) pp. 25-36. Colombia. Extraído de: <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>

- Rotondi, G. (2013) Intervención institucional en Trabajo Social. Pistas para el análisis de la demanda. En: Rotondi, G. (comp). *Ca(2001-2016)*. Cátedra de Teoría Espacios y estrategias de intervención IV. Licenciatura en Trabajo Social. ETS-UNC.
- Rotondi, G , Fonseca, M. Veron, D, y otros (2008) ¿Agentes externos? Los sujetos de la intervención. En: Rotondi, G. (comp) *Necesidades que plantean las demandas de Intervención Institucional en escuelas “al” Trabajo Social Parte II Intervención Institucional de Trabajo Social en Instituciones educativas*. Cátedra de Teoría Espacios y estrategias de intervención IV. Licenciatura en Trabajo Social. ETS-UNC.
- Rozas Pagaza, M. (1998) *Una perspectiva teórica- metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Ed. Espacio. Argentina.
- Rozas Pagaza, M. (2005) Tendencias teórico-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional. En: Molina, M., L., *La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Ed. Espacio - ALAETS. Buenos Aires, Argentina.
- Secadas Marcos, F. (s/f) Las definiciones del juego. *Revista Española de Pedagogía*. (pp. 15-83). España. Extraído de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-Las-Definiciones-del-Juego.pdf>
- SENNAF (2019) *Espacios Lúdicos en Argentina*. Publicación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación; y la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Extraído de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ninez_y_adolescencia_-_espacios_ludicos_en_argentina.pdf
- Travi, B. (2006) *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Ed. Espacio.

Veiga, M., S., (2018) Niñez y pobreza. Un estudio acerca de la vulnerabilidad y el sufrimiento infantil. Buenos Aires, Argentina. Extraído de <https://www.teseopress.com/vulnerabilidad/>

Zacañino, L., y García Labandal, L., B., (2008) *El lugar del juego reglado en las prácticas de crianza*. [Resumen de presentación de la conferencia]. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional: Repensar la niñez en el siglo XXI. Mendoza, Argentina. Extraído de: <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Zacanino1.pdf>

Zapiola, M., C., (2018) Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En: Alcubierre Moya, B., Blanco Bolsonaro De Moura, E., Bontempo, P., Cosse, I., Fávero Arend, S., M., Jackson Albarrán, E., Lionetti, L., Sosenski, S., Villalta, C., y Zapiola, M., C. (Ed.). *Las historias de las infancias en América Latina. 1a edición*. (pp. 91-112) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Extraído de: <https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>

Zárate Martín, A. (1996) *El espacio interior de la ciudad*. Ed. Síntesis.

Fuentes documentales

Arias, A. (8 de mayo de 2020) *Asistencia en contextos de Emergencia*. [Discurso principal]. Ciclo de conferencias virtuales de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina. Extraído de: [Asistencia en contextos de Emergencia - Dra Ana Arias](#)

Biblioteca Flavio Arnal Ponti [Biblioteca Arnal Ponti] (30 de octubre de 2019) *Comentarios acerca del espacio de juegoteca en la institución*. [Publicación de estado]. Facebook. [https://www.facebook.com/biblioteca.arnalponti/posts/2556514647911777?_cft__\[0\]=AZWBDr4zicruc-](https://www.facebook.com/biblioteca.arnalponti/posts/2556514647911777?_cft__[0]=AZWBDr4zicruc-)

[1ITocMmBfxM6wN9tnb7bRzNa20locirGsJuHZJGtfvWKrnjW87bUr3APNX_yfU9NrLBv42r3zz-h4IAFI2MfNIebWku0wh3_IDIM_QHtkjTTWf3yjRTZ4&tn=%2CO%2CP-R](https://www.unicef.org/argentina/media/8906/file)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020) Actualización Estimación Pobreza infantil. Encuesta Covid-19 Segunda ola. Extraído de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8906/file>

Klein, M. (15 de mayo de 2020) *Encuentro entre el lugar, el espacio y el territorio*. Ciclo de conferencias virtuales de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina. Extraído de: [Conferencia "Encuentro entre el lugar, el espacio y el territorio." Lic. Maia Klein](#)

Lesbegueris, M., y Santillan, C. (Julio del 2020) *Corporización y descorporización en tiempos de confinamiento prolongado*. [Discurso Principal] Congreso Internacional Infancia en tiempos de aislamiento. Ciudad de Córdoba, Argentina.

Lojas, M. (10 de Octubre de 2020) Francesco Tonucci “El error fundamental de este tiempo fue no escuchar a los niños”. *La capital*. Extraído de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/francesco-tonucci-el-error-fundamental-este-tiempo-fue-no-escuchar-los-ninos-n2615347.html>

Ludoteca, Antecedentes de Ludotecas (2015).

Peralta, M., I., (3 de Junio de 2020) *La intervención social en contextos de emergencia/ crisis/ pandemia*. Diálogos desde el Trabajo Social, conferencia llevada a cabo de manera virtual en la ciudad de Córdoba, Argentina. Extraído de https://www.youtube.com/watch?v=Q31S8_S9ig8

Ramirez, B. (Julio del 2020) *Temporalidad en juego en tiempos de pandemia*. [Discurso Principal]. Congreso Internacional Infancia en tiempos de aislamiento. Ciudad de Córdoba, Argentina.

Rodriguez, S., y Flores N., (2020) Ficha de cátedra: Miradas críticas desde nuestros cuerpos-territorios. Seminario Intervención social con niños y jóvenes desde el protagonismo. Extraído de: <https://sociales.aulavirtual.unc.edu.ar/mod/book/view.php?id=37755>

Selman, M. (14 de mayo de 2020) *La gestión del riesgo de desastres*. [Discurso Principal]. Ciclo de conferencias online: Reflexiones sobre intervención en contextos de emergencias socio-sanitarias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=aLXaZbvdoYw>

Tachella Prado, D. (Julio del 2020) *Impacto del uso desmedido de pantallas en niñas y niños y sus consecuencias*. [Discurso Principal] Congreso Internacional Infancia en tiempos de aislamiento. Ciudad de Córdoba, Argentina.

Fuentes normativas

Ley 26.150 (2006) Programa nacional de Educación Sexual Integral. Sancionada y promulgada en octubre de 2006.

Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General: Convención Internacional de los Derechos del niño. 20 de Noviembre de 1989. Extraído de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Organización de las Naciones Unidas. Observación general N° 12 (2009) El derecho del niño a ser escuchado. Comité de los Derechos del niño. Ginebra, 25 de mayo a 12 de junio de 2009.

Organización de las Naciones Unidas. Observación general N° 17 (2013) Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. Comité de los Derechos del niño. Ginebra, 17 de abril de 2013.

Fuentes Primarias

- E1: Entrevista realizada a miembro de la Biblio, que participó de manera activa, aproximadamente desde el año 2005, hasta el 2020 -ya que tuvo que cesar sus actividades por problemas de salud-. Entrevista virtual realizada el día 1/10/2020. Sexo femenino. Edad aproximada: 70 años. Vecina desde hace muchos años del barrio Los Morteritos.
- E2: Entrevista realizada a una persona que participa en la Biblioteca desde su reapertura, llevada adelante de forma virtual el día 8/10/2020. Sexo femenino. Edad aproximada: 60 años. Residente en Anisacate desde su nacimiento, actualmente vive en otra localidad, pero ello no le impide seguir participando del espacio.
- E3: Entrevista a un vecino de la localidad que es Trabajador Social, trabajador en el área de Familia en la municipalidad de Anisacate y es el actual presidente de la GETAL. Realizó especializaciones en desarrollo rural. Fecha de realización: 5/11/2020. Sexo masculino. Edad aproximada: 50 años.
- E4: Comunicación establecida por medio de la plataforma Whatsapp (audio) a un niño que formó parte del dispositivo *El juego va*. En la comunicación con él nos comentó sobre su admiración por los dinosaurios. Fecha de realización: 14/11/2020. Sexo: masculino. Su edad aproximada es de 10 años.
- E5: Comunicación realizada a participante de *El juego va*, también por mensajería instantánea de Whatsapp (audio). Ella, durante el ASPO, extrañó mucho a su familia, a pesar de que vive con su prima y podía jugar con ella. Fecha de realización: 30/11/2020. Sexo: femenino. Edad aproximada 10 años.
- E6: La siguiente persona nos envió por audio de Whatsapp las respuestas a las preguntas que le enviamos previamente a su mama. Ella también participó de *El juego va*. A causa del ASPO, debió dejar de hacer su deporte favorito: patin. Fecha de realización: 2/12/2020. Sexo femenino. Edad aproximada: 8 años.

