



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Licenciatura en Trabajo Social**

**Tesina Final de Grado**

**RECREAR SABERES Y CONSTRUIR IDENTIDADES**

Producción colectiva de un espacio socioeducativo en pos las necesidades de las  
niñeces del barrio popular La Favela

**Autoras:**

Borghi, Agustina

Gómez, Brenda Janet

Picco, María Eugenia

**Intervención pre profesional:**

Lic. Marco Galán

**Orientador temático:**

Lic. Eduardo Ortolanis

**Sistematización y Redacción de Tesina:**

Lic. Eduardo Ortolanis

Diciembre 2022  
Córdoba Capital, Argentina

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>CAPÍTULO 1: Marco teórico y revisión de antecedentes sobre las niñeces.</b>	
1.1 Historización de paradigmas.....	5
1.2 La Educación como Derecho.....	7
1.3 Educación Popular.....	9
1.4 Derecho al Espacio y a la Ciudad.....	12
1.5 Conceptualización de territorio.....	13
<b>CAPÍTULO 2: Marco normativo de las políticas públicas en relación a la niñez.</b>	
2.1 Instrumentos legales que regulan la niñez.....	14
2.2 Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. Programa de fortalecimiento familiar y comunitario: Casas Abiertas.....	18
<b>CAPÍTULO 3: El barrio y sus habitantes como espacio para la educación.</b>	
3.1 Caracterización del escenario social.....	22
3.2 ¿Quiénes son los sujetos de nuestra intervención?.....	26
<b>CAPÍTULO 4: Intervención profesional como campo problemático.</b>	
4.1 Construcción de la problemática. Contradicciones en la cotidianeidad de las niñeces.....	30
4.2 Pensar nuestro campo de intervención.....	32
4.3 ¿Desde dónde abordamos nuestra intervención con la comunidad?.....	33
4.4 Conceptualización de las estrategias de intervención y metodologías.....	35
4.4.1 Estrategias de intervención con niñeces.....	36
4.4.2 Dimensión metodológica.....	37
<b>CAPÍTULO 5: Aportes del Trabajo Social a la construcción de espacios comunitarios.</b>	
5.1 El trabajo social en la institución.....	40
5.2 Espacio socio-educativo.....	41
5.3 Recrear saberes y construir identidades.....	46
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	55
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	58
<b>FUENTES DOCUMENTALES</b> .....	62

## INTRODUCCIÓN

Durante el año 2021, el ámbito educativo ha estado atravesado por modificaciones constantes, a causa del contexto de crisis sanitaria por Covid-19, que a su vez inciden en la esfera de lo económico, social y cultural. Una de las principales consecuencias fue el crecimiento de las ausencias reiteradas y sostenidas de las niñas y juveniles en los diferentes niveles educativos, sobre todo en los barrios populares. Este trabajo tiene la intención de exponer el proceso de construcción colectiva de un espacio socioeducativo, para abordar la necesidad de las niñas de aprehender procesos de alfabetización y socialización. Además, desde la intervención, tuvimos la intención de generar un aporte a la comunidad y a la institución en la que nos insertamos, asumiendo la importancia de valorizar y reconocer las voces de los niños y niñas, como así también, otras alternativas de modalidades de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra tesina se encuadra dentro de la práctica pre profesional de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Esta fue realizada durante el año 2021, en la que se tuvo en cuenta la temática de niñez y educación. Dicho proceso fue llevado a cabo mediante el programa Casas Abiertas de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, que tiene sede en la asociación civil Servicio a la Acción Popular (SeAP). El escenario sobre el cual se intervino fue el barrio popular La Favela y los sujetos fueron las niñas y niños que lo habitan, ya que la mayoría de ellos no asistían regularmente a la escuela, debido a los cambios ocasionados por la pandemia por Covid-19.

Al insertarnos en, y con, la comunidad e indagar y analizar la situación educativa de las niñas y niños pudimos delimitar que el objetivo de nuestra intervención no estaba ligado a la revinculación con las escuelas, sino más bien con el hecho de generar un espacio en donde dichos sujetos puedan acceder a la alfabetización y la socialización desde un lugar que le fuera más propio que la escuela. Entendemos que los procesos de alfabetización y socialización son la base de toda educación y escolarización. Es por ello que consideramos que el objeto de nuestra intervención se sustentó en poder abordar las dificultades de estos niños y niñas para poder cursar y aprehender dichos procesos educativos, atendiendo a las estrategias comunitarias y colectivas desplegadas, para conocer en profundidad aquellos procesos.

Para llevar a cabo nuestra intervención, nos posicionamos desde el Paradigma de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que asume a las niñas como sujetos de derecho, y que entiende que estas tienen la capacidad y la potestad de peticionar por la garantía de sus derechos. Esto nos lleva a implementar una escucha constante para con ellas en nuestra intervención, dado que reconocemos que ningún accionar es neutro e implica cierto posicionamiento en todo el proceso, por parte de todos los actores involucrados (Aquín, 2005). Por lo tanto, asumimos nuestras prácticas desde una ética argumentativa y reflexiva, la cual nos posibilita reconocer que existen otras convicciones, análisis, entendimientos y saberes acerca de una misma situación (Aquín, 2005). Por lo que,

reflexionar mutuamente acerca de nuestro accionar y el de los otros, es indispensable para avanzar en una intervención que promueva la transformación de la situación actual por una mejor.

Organizamos esta tesina en capítulos y subcapítulos, para poder comunicar la sistematización de nuestra intervención analizándola teóricamente.

**En el capítulo 1**, resulta pertinente comenzar desarrollando los paradigmas que se fueron construyendo alrededor del campo de la niñez, históricos y actuales, como así también el lugar en el que se la ha posicionado, sumando diversas categorías teóricas que nutren al desarrollo y análisis de nuestra intervención.

**En el capítulo 2**, exponemos los instrumentos legales vigentes en la Argentina en relación a la niñez. También se presentan las políticas públicas y sociales a niveles nacionales y provinciales destinadas al desarrollo de las niñeces y que nos permiten desarrollar el proceso de intervención

**En el capítulo 3**, realizamos una caracterización del barrio en el que nos insertamos, de los espacios y los sujetos sociales con los que intervenimos y de los obstáculos que presentan estos sujetos por los cuales se demanda la intervención.

**En el Capítulo 4**, se hace referencia a la construcción de nuestro campo problemático y aludimos a la intervención profesional del trabajo social, para luego comunicar nuestro campo de intervención. Asimismo, se da a conocer el abordaje utilizado para realizar nuestro trabajo y, por último, exponemos las estrategias utilizadas para llevar a cabo la intervención.

**En el Capítulo 5**, desarrollamos aquello que consideramos los aportes que hemos podido realizar a los sujetos de nuestra intervención principalmente, pero, también a la comunidad de estos y a la institución desde donde realizamos nuestras tareas. Reflexionamos acerca del lugar y posicionamiento del Trabajo Social tanto en la institución como en la comunidad. Estos aportes los pensamos entendiendo que la existencia de espacios comunitarios y colectivos son esenciales para el desarrollo de los habitantes del barrio.

Por último, resulta pertinente aclarar que para referirnos a las niñas y niños también utilizaremos el término “niñeces” (Allende y otras, 2011), entendiendo que no puede considerarse la existencia de una sola niñez, sino una multiplicidad de niñeces y formas de vivirla. Asimismo, utilizaremos el lenguaje binario sólo cuando nos referimos a nuestros sujetos de intervención, es decir, las niñeces. Para el resto de los sustantivos que poseen género que puede desdoblarse, utilizaremos el masculino genérico, a fin de hacer más práctica y sencilla la lectura del trabajo.

## CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE ANTECEDENTES

### 1.1 Historización de paradigmas

Para dar comienzo al desarrollo del trabajo, es relevante exponer las diversas categorías teóricas que constituyen y construyen nuestra práctica de intervención. Así, se entiende a la *niñez* como una idea construida socialmente en base a los conocimientos que se tiene sobre ese grupo etario y ese momento de la vida, por lo tanto, se transforma en una representación social<sup>1</sup>.

De esta manera la comprende José Calarco (2006) al decir que al período de la vida en la que se construye al sujeto como ser social, se lo denomina niñez. Alude también, a que como la niñez es una construcción social, cada sociedad, en los distintos momentos de la historia y a partir de sus valores y conocimientos fija el tiempo de la niñez y las formas de ser niña/o (Calarco, 2006). Así es que, en Argentina, nuestras sociedades han entendido a las niñeces desde diversos paradigmas. “Las políticas públicas dirigidas hacia los niños/ menores se orientaron históricamente a la inversión, protección, control o represión según el género y clase social de procedencia” (Lucesole, 2016, p. 2). Por esto es indispensable hacer un pequeño recorrido a través de estas visiones sobre la niñez en nuestro país para profundizar acerca de nuestra comprensión sobre esta.

A principios del siglo XX las grandes olas inmigratorias generaron el hacinamiento de familias trabajadoras en conventillos, a esto se sumó la prohibición de que los niños permanezcan en los mismos durante el día. Esto llevó a que las calles se poblaran repentinamente de niños generando que la cuestión de la niñez cobrara visibilidad en la agenda estatal. A causa de esto se sanciona la ley de Patronato de Menores y se instaura en Argentina el Paradigma de la Situación Irregular (Lucesole, 2016). Al respecto Laura Golbert, sostiene que esta ley tenía como fundamento “controlar a los niños vagabundos, mendigos y delincuentes provenientes de hogares pobres” (Golbert en Lucesole, 2016, p.5 ). El papel del Estado se revistió de una gran importancia, ya que los jueces obtenían la potestad de tutelar a los menores.

La doctrina de la Situación Irregular presupone la existencia de una profunda división al interior de la infancia: los niños, que son aquellos socializados por instituciones aprobadas socialmente, y los menores, concepto que identifica a aquellos niños pertenecientes a familias excluidas socialmente. Así la ley Agote se instaura como un instrumento del Estado destinado exclusivamente a los menores, división de un universo que muestra una marcada selectividad del dispositivo de Patronato (García Méndez en Lucesole, 2016).

---

<sup>1</sup> Según Moscovici (1979) las representaciones sociales son un conjunto organizado de ideas, saberes y conocimientos que permiten a los sujetos poder comprender, interpretar y actuar en la realidad inmediata. (Citado por Piña Osonorio y Cuevas Cajita, 2004).

A finales de la década del 30, la situación de los menores en Argentina vislumbra cambios, en 1938 se crea la Comisión Nacional de Ayuda Escolar mediante la Ley Palacios n° 12.558. Esta comisión tenía como fin otorgar recursos a las familias necesitadas, con el objetivo de retener a las niñas y niños en el sistema educativo, sin tener que separarlos de su entorno familiar. Paralela y, casi paradójicamente, en el mismo año se crean los primeros tribunales de menores cuyos destinatarios eran las hijas y los hijos de las familias pobres, esos menores que había que disciplinar como lo establecía la Ley Agote.

Entrada la década del 40 se instaura en Argentina el Estado de Bienestar encabezado por el peronismo en el gobierno nacional. Durante este periodo se puso en marcha un plan para elevar la calidad de vida de la población, considerando a los niños y niñas como sujetos privilegiados (Lucesole, 2016). Para lograr este objetivo, se incrementó el gasto público y se llevaron a cabo políticas sociales que abarcaron, principalmente, las áreas de acción social, educación, salud y vivienda.

En 1944, con el Decreto n° 31.589 se modifica la ley n° 12.912 en donde se establece que todo lo referido a materia de beneficencia y a la asistencia social, pasa a depender exclusivamente de la Secretaría de Trabajo y Previsión, que estaba a cargo de Juan Domingo Perón (Gómez, 2004). Luego, en 1945, por medio del Decreto n° 6.186, se crea la Dirección de Menores, la cual absorbió las funciones del Patronato de Menores y, tiempo más tarde, las tareas de la sociedad de beneficencia (Gómez, 2004).

Durante el gobierno de facto presidido por Aramburu, en 1957, se crea el Consejo Nacional del Menor (Decreto/Ley 5285) como ente autárquico y, por ello, se vuelve a utilizar la noción de menor en el discurso oficial del Estado (Lucesole, 2016). A su vez se expandieron las otras dos instituciones fundamentales del sistema de patronato, es decir, se multiplicaron en todo el país los tribunales de menores y las agencias técnico-administrativas destinadas a dicha población (Daroqui y Guemureman, 1999, en Lucesole, 2016).

Llegada la década de los 70, y con ella una crisis económica, los valores de bienestar y equidad fueron reemplazados por los de eficiencia y eficacia (Lucesole, 2016). Bajo los gobiernos militares se generó una desindustrialización que provocó aumento en el desempleo y la informalidad (Lucesole, 2016). Ante la multiplicación de familias pobres, el sistema de patronato ya no era eficiente, dado que el sector de la niñez al cual iban destinadas todas las políticas de la ley de patronato había aumentado exponencialmente por la apertura neoliberal y la incrementación de las desigualdades sociales (López, 2010, en Lucesole, 2016).

A partir de 1983, el asunto de las niñeces ocupa un lugar central en la agenda pública, cuestionando el paradigma de la situación irregular. En 1985, UNICEF instala su sede en Argentina y con ella el enfrentamiento entre el paradigma mencionado y el de la protección integral, “según el cual se considera a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos en lugar de objetos pasivos de tutelaje” (Lucesole, 2016, pág. 9).

A nivel mundial, con la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) de 1989, se produce una ruptura respecto a las concepciones sobre las niñeces como

menores. Es decir, con este hecho comienza un proceso que tiene como fin considerar a las personas menores de 18 años como sujetos de plenos derechos. Este documento internacional busca garantizar los derechos humanos básicos y obligatorios para estos sujetos, obligando a los Estados involucrados a concretar el cumplimiento de sus derechos sin importar religión, color, sexo, género, o cualquier condición de los niños y niñas, padres, madres o representantes legales (Plataforma de la Infancia, s. f.).

Con los postulados de la Protección Integral se elimina la noción de la niñez como menores y se iguala a todas las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. De esta manera, la atención ya no está exclusivamente dirigida a las niñeces pobres, sino que se universalizan las políticas para toda la población de niñas/os y adolescentes. A su vez, la vulneración de derechos no es una situación únicamente atribuible a los sectores populares de la sociedad, sino que se visualiza como una falla en el cumplimiento de las obligaciones del Estado y de la sociedad en su conjunto.

## **1.2. La educación como derecho**

Dado que nuestra intervención, en el barrio popular la Favela, se materializa en un espacio socio-educativo es fundamental hablar del derecho a la educación. Para esto, realizaremos un breve recorrido histórico por los diversos modos que adoptó nuestra sociedad y el Estado sobre cómo comprender el derecho a la educación, lo que se vió plasmado en las diversas legislaciones que se describirán en los párrafos subsiguientes.

En nuestro país, el derecho a la educación se ha tenido en cuenta desde la primera Constitución en 1853. Ésta lo asumía como un derecho individual y no se lo denominaba puntualmente como derecho a la educación, sino como *derecho a enseñar y aprender*. En 1884 se sanciona la primera ley de educación de nuestro país, Ley n° 1.420. Esta establecía la educación primaria obligatoria, gratuita, laica y gradual, quedando en manos del Estado el control de la educación tanto pública como privada y el financiamiento de las escuelas públicas estatales (Finnegan et al, 2007).

En 1905 se sanciona la Ley Láinez (Ley n°4874), que habilitaba al Estado nacional a crear y dirigir establecimientos educativos en las diferentes jurisdicciones del país, de acuerdo a los lineamientos de la Ley 1.420. La ley 4.874 fue un paso más adelante en lo que a garantía del derecho a la educación respecta, generó mayor oferta escolar para favorecer el acceso de más niñas y niños. Otro avance, en relación al derecho en cuestión, fue la Ley Palacios n° 12.558, que constituía la asistencia médica a las niñeces en edad escolar mediante la creación de escuelas hogares, por parte de una comisión mixta integrada por representantes de los ministerios de educación y salud (Finnegan et al, 2007).

Durante el gobierno peronista se recuperan las demandas de la sociedad, en relación a la educación, dándole lugar a los sectores tradicionalmente excluidos (Finnegan et al, 2007). Así, bajo estas ideas, se desarrolla el primer plan quinquenal del peronismo. En materia de

educación, planteaba:

vitalizar la escuela, dándole activa participación en la vida social ... y nacionalizar el currículo, bajo fuerte inspiración de los postulados de la escuela nueva, articulándolo con la demandas de enseñanza práctica, de educación espiritual, de instrucción para el trabajo y de vinculación con la realidad circundante (Puiggrós y Bernetti, 1993, en Finnegan et al, 2007).

En 1949, con la reforma de la Constitución Nacional, se generaron cambios respecto de la legislación educativa: se reafirma la obligatoriedad de la educación primaria y la gratuidad de los servicios educativos otorgados por el Estado. También se agrega que el Estado tiene la potestad de crear no solo escuelas primarias, sino también de nivel secundario, universidades y academias, como así también instituciones de formación docente especializadas para el medio rural. Respecto al financiamiento educativo, el Estado se obliga a garantizar la educación primaria a todos los habitantes y, de manera selectiva en los niveles que le siguen, teniendo en cuenta las capacidades y méritos de los estudiantes (Finnegan et al, 2007). Con el derrocamiento de Perón, esta reforma de la Constitución se desestima y se vuelve a utilizar la de 1853.

De igual manera, en 1994, bajo un régimen neoliberal dirigido por el primer gobierno de Menem, se reformula nuevamente la Constitución Nacional vigente hasta la actualidad (Finnegan et al, 2007). Previo a esta reforma constitucional, en 1991 se sanciona la Ley n° 24.049 de transferencia de establecimiento de nivel medio y superior (cabe recordar que los de nivel primario habían sido traspasados por el gobierno de facto de 1976) a las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trató de una política fiscal que buscaba la reducción del gasto público y la delegación de responsabilidades del Estado Nacional a los Provinciales ante una crisis económica. Esto agudizó la segmentación del sistema educativo, lo que significó un aumento en los niveles de vulneración al derecho a la educación (Finnegan et al, 2007).

En 1993 se aprueba la Ley Federal de Educación n°24.195, la cual establece una serie de reformas, “al establecer nuevas funciones para los diversos organismos de gobierno de la educación, una nueva estructura académica, renovar los contenidos curriculares, establecer un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y una Red Federal de Formación Docente Continua” (Finnegan et al., 2007, p. 30). La reforma dispuso los principios financieros, organizacionales y estructurales para finalizar la transferencia de las escuelas y así completar las modificaciones del sector educativo (Finnegan et al, 2007).

Así se desemboca en la reforma de la Constitución Nacional de 1994 que mantendrá los



contenidos pluralistas que inspiraron a la anterior, es decir, es liberal, individualista y cristiana, que propugna principios del Estado Social (Finnegan et al, 2007). Respecto a lo educativo, toma algunas de las cuestiones dispuestas en la reforma de 1949: afirma que el Estado es el responsable de garantizar el derecho a la educación mediante una oferta educativa de carácter gratuito, en condiciones de igualdad, no discriminación y respeto por las diversas identidades y el pluralismo cultural (Finnegan et al, 2007).

Bajo el gobierno del presidente Nestor Kirchner, más específicamente en 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional n°26.206. Esta dispone que si bien, son los Estados provinciales quienes gobiernan, gestionan, supervisan y financian sus instituciones educativas, el Estado Nacional diseña e implementa políticas educativas, presta asistencia técnica y financiera, garantiza el desarrollo de la educación de calidad, y se reserva la validación nacional de títulos (Nosiglia, 2007). A su vez, recrea el Consejo Federal de Educación, a través del cual la Nación y las provincias acuerdan funciones educativas, siendo las principales la elaboración y actualización de los contenidos básicos para todos los niveles y modalidades; y el establecimiento de las políticas de evaluación educativa (Nosiglia, 2007).

Otro aspecto relevante que establece la Ley 26.206 es la unificación de la estructura educativa para todas las provincias. La cual está compuesta por 4 niveles: inicial, primario, secundario y superior, siendo los primeros 3 obligatorios. Asimismo, con esta estructura se fija la jornada escolar de inicial y primario y se dispone que en el nivel secundario se debe asistir un mínimo de 25 horas semanales (Nosiglia, 2007). De igual forma, y en consonancia con los aportes de la autora, tal modificación, reafirma la obligación de los Estados provinciales, municipales y nacional de garantizar la educación a todas/os las niñas y niños del país (Nosiglia, 2007).

### **1.3 Educación Popular**

En la segunda mitad del año de 2021, muchas/os niñas/os volvieron a asistir a clases. Sin embargo, el retroceso en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye algo crucial y persistente, sumado a la creciente deserción escolar que hubo en estos dos años (2020-2021). El 27,5%, es decir uno de cada cuatro niños alumnos de escuela primaria de barrios populares, abandonaron los estudios debido a la pandemia; y el 9,1% afirmó que no iba a retomar los estudios en el año 2021 (Fernández Escudero, 2021).

Se considera que el proceso educativo de las niñas no solamente se basa en asistir a clases, sino que existe una demanda que va más allá de la escolarización de estas, nombrandola como “demanda por el conocimiento” según Fanfani (2007a). Esta consiste en desarrollar un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad. El autor expresa que el conocimiento es un recurso que no está igualmente disponible para todos (Fanfani, 2007a). Por lo tanto, es importante reconocer que las desigualdades en el ámbito educativo son históricas y persisten aún hoy, constituyendo un aspecto importante a la hora de analizar el desarrollo educativo. Charles Tilly (2000) expresa que la desigualdad consiste en relaciones perdurables y fuertes que se

establecen entre los sujetos y están presentes en todos los ámbitos, ya sea económico, geográfico u otros (Charles Tilly, 2000, en Dussel, 2004).

Indudablemente ninguna experiencia educativa es exactamente igual a otra por muchas razones. Tomamos los aportes de Bourdieu (1998) quien expresa que la educación, no solamente la formal que se dicta en las escuelas sino también la que se inculca en los núcleos familiares, siempre se transmite desigualmente debido a la heterogeneidad de cada familia, costumbres, recursos, niveles socioeconómicos, etc. (Bourdieu, 1998, en Dussel, 2004).

Consideramos que, lo planteado antes, no se soluciona solamente aumentando la escolarización de las niñas, ni pensando este problema como situaciones aisladas, sino que es importante tener en cuenta otros aspectos como los niveles sociales, económicos y culturales en los que vive cada niña/o. Cada experiencia es distinta, y esta desigualdad en el ámbito educativo debe pensarse como una combinación de factores físicos, económicos, políticos y sociales (Dussel, 2004). Según Fanfani (2007a) es necesario construir intervenciones, políticas públicas y programas, a partir de una perspectiva integral y recurrir a estrategias analíticas cualitativas. El autor expresa que este tipo de abordaje posibilita reconstruir las experiencias y los sentidos que construyen los actores y que determinan sus trayectorias escolares (Fanfani, 2007a).

Se evidencia, además, que no es suficiente con una política pública educativa adecuada a cada comunidad, sino que, y siguiendo con los aportes de Fanfani (2007a),

es preciso articular políticas sociales y económicas que contribuyan a la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales instituidos en todas las constituciones republicanas de los Estados latinoamericanos (Fanfani, 2007a, p. 10).

Por lo tanto, consideramos que la educación popular es una herramienta importante para poder construir nuestra intervención pre-profesional, la cual se entiende como aquella que excede a la educación formal de las escuelas. En base a las demandas y en conjunto con la comunidad y el equipo de Casas Abiertas, fuimos construyendo estrategias y recursos para ir abordando las principales dificultades de las niñas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizajes. Por lo tanto, es fundamental reflexionar acerca del rol de educadores de los y las trabajadoras sociales, considerándolo como una condición transversal, presente en cualquier área de intervención profesional (Guevara, 2015).

En relación a lo expuesto, las funciones del Trabajador Social en el ámbito educativo han estado presentes históricamente para ejercer control o contribuir a la emancipación de los sujetos (Guevara, 2015). La autora recupera los aportes de Kisnerman (1998), cuando expresa

que:

la acción del Trabajador Social se ha encaminado principalmente a optimizar las condiciones de vida del sujeto, a través de los roles que asume en los diferentes contextos que les corresponde intervenir. Todos los roles están vinculados con la función de educador, la cual permea el proceso de intervención profesional y le asigna características diversas y específicas, por lo particular de cada realidad y por las necesidades de los sujetos beneficiarios (Kisnerman, 1998 en Guevara, 2015, p. 313).

Ahora bien, entendemos a la educación popular como una práctica democrática con una doble función. Por un lado, concientizadora, porque constituye una construcción de una conciencia ciudadana y popular; y por otro lado, expresa una función organizadora porque se orienta al fortalecimiento de organizaciones de control público popular y comunitario sobre el Estado (Gadotti, 1991, en Guevara, 2015). A partir de esta formación y reconocimiento, la sociedad civil puede contribuir con las prácticas democráticas; siendo, para ello, un instrumento fundamental la participación popular, la cual la autora define como: “un proceso educativo que fortalece y desarrolla la conciencia ciudadana de la población para que ésta asuma efectivamente su papel de sujeto en la transformación de la ciudad” (Gadotti, 1991 en Guevara, 2015, p. 311).

La educación popular se construye como una herramienta fundamental para nuestra intervención, porque permite desarrollar y llevar a cabo nuestras estrategias de intervención y la producción de un pensamiento más crítico de la situación. Consideramos que es una alternativa para establecer una relación más simétrica y dinámica con los sujetos de intervención, siempre reconociendo nuestras diferencias de poder y de conocimiento. Es importante destacar esto último, ya que indudablemente nos encontramos en posicionamientos diferentes. Nosotras, por portar cierto conocimiento específico, y los sujetos porque nos permiten intervenir en su territorio, con su comunidad, con sus reglas de juego y posiciones específicas. De ambas partes se pueden co-construir diversos espacios de intervención, aportar una multiplicidad de recursos, capitales, saberes y conocimientos que hacen a la práctica más democrática y colectiva (Guido Lavalle y Sánchez Ramos, 2016).

Sin embargo, no es nuestra intención posicionar a la educación popular como una antítesis del sistema educativo formal y curricular, sino plantearlas como dos procesos que se complementan y nutren mutuamente. Este tipo de educación en varias ocasiones pone de relieve las fallas del otro, porque recupera aspectos más particulares de cada barrio o niño/a que la escuela deja afuera. Por lo tanto, dentro de un sistema educativo que generaliza es necesario reconocer las características que hacen a la identidad de cada niña/o, barrio,

comunidad, etc.

En nuestra intervención tomamos esta diferencia para poder construir estrategias, a partir de las propias experiencias de las niñas y sus diversos conocimientos y capacidades. El contexto en el que viven es central también para comprender mejor la dinámica de vida de ellas/os y su relación con lo educativo. Los grupos sociales pobres no solamente tienen menos recursos económicos y materiales, sino que cuentan con recursos culturales, lingüísticos, etc. que no suelen ser valorados por las instituciones escolares y que de este modo, se constituyen en obstáculos del aprendizaje (Fanfani, 2007b).

Respecto a estas situaciones, nuestro objetivo es advertir y expresar la importancia de construir un análisis más integral y abarcativo, en relación a la trayectoria educativa de cada niña y niño. Nociones como: comunidad, territorio y educación popular son fundamentales a la hora de construir una intervención profesional desde el abordaje comunitario.

Dentro del campo del Trabajo Social entendemos a la educación como hecho social y político. En diversos contextos ha sido utilizada como un mecanismo de control social con la intención de permear a los sujetos que acceden a ella. Como así también, ha servido para estimular la emancipación de niños, niñas y adolescentes en contextos populares y comunitarios (Guevara, 2015).

#### **1.4 Derecho al Espacio y la Ciudad**

Siguiendo lo que dice Acevedo resulta relevante afirmar:

que el debate que en los últimos tiempos se viene dando en nuestra ciudad, con relación a la propiedad de la tierra, no es más que el debate sobre el derecho al espacio. Pero entendiendo al mismo desde una perspectiva amplia y compleja que excede largamente el territorio geográfico, y que no debería ser concebido sólo como espacio de consumo y vivienda, sino también como espacio de reconocimiento y constitución de identidades sociales (SeAP s.f, p.11).

Al hacer referencia a la lucha por las necesidades en relación al derecho al espacio, la organización colectiva es una construcción que se presenta como actor privilegiado para la transformación de la realidad.

De esta manera, reconocemos la importancia del derecho a la ciudad. Como aseguran Carrión

y otros (2019) en su texto: este derecho no evoca una definición unívoca y homogénea. Se pueden identificar diversos sentidos otorgados al concepto de derecho a la ciudad, el más generalizado es aquel en el que convergen diversas demandas no satisfechas, que tienen relación con diferentes derechos vulnerados o incumplidos. Es decir: “el derecho a la ciudad integra el conjunto de derechos civiles, políticos, sociales, culturales, económicos que se ejercen, o se debería que así fuera, en el marco de la ciudad” (Carrión et al, p. 28, 2019). Así es que, para nuestra intervención, el tener en cuenta la noción de derecho a la ciudad es fundamental dado que nos insertamos en un espacio social y una comunidad que lucha día a día por ese derecho tan abarcativo. El incumplimiento o la vulneración de este es fácilmente observable: no poseen servicios como luz, agua o gas corrientes, tampoco alumbrado público, ni calles asfaltadas; y en el caso puntual por el cual iniciamos nuestra intervención, se ve vulnerado el derecho a la educación de las niñas y niños del barrio. Por lo que es resaltable en el contexto de educación virtual o semipresencial en el que nos encontramos desde el año 2020 hasta la actualidad, donde esta comunidad no ha logrado que ninguna empresa de internet les preste el servicio.

En este mismo texto, los autores aluden a un aspecto que es real y debe ser tenido en cuenta: generar la relación entre derecho a la ciudad y al espacio es indispensable y, sin embargo, muchas veces se las sigue tratando por separado (Carrión et al, 2019). Es necesario que ambas cuestiones se trabajen interrelacionadas, dado que el derecho a la ciudad está integrado por el derecho al espacio, por lo que, no podrían ni deberían, tratarse como cosas separadas.

### **1.5 Conceptualización de territorio**

Es importante la categoría de territorio, no solo por ser el lugar/espacio físico de nuestra intervención, sino también por las significaciones otorgadas a este. La importancia de dicho concepto reside en que, particularmente, el barrio La Favela es una toma de tierras; por lo que es pertinente considerar el lugar protagónico ocupado por las comunidades que se encuentran en procesos de lucha por el derecho a la vivienda y al territorio.

Se entiende que el territorio está íntimamente relacionado con la tierra, ya que no es posible construir un territorio sin su base material (Fajardo en Coronado Delgado, 2009 en SeAP s.f). Sin embargo, el territorio no solo se reduce a elementos materiales, sino que son los sujetos que lo habitan quienes le imprimen y construyen representaciones, como así también, un sentido simbólico. De allí que, es necesario reconocer que el territorio es una construcción social que emerge de procesos sociales, económicos, culturales y políticos, por lo que es necesario tener en cuenta que, en esta construcción, siempre está en disputa el para qué y para quiénes. “El territorio es por lo tanto un concepto que se construye y se reproduce colectivamente”<sup>2</sup> (Coronado Delgado, 2009, p. 11 en SeAP s/f).

Se destaca la importancia del territorio para comprender las relaciones sociales que se van tejiendo allí dentro, como así también dar cuenta de recursos y potencialidades de los

---

<sup>2</sup> La cursiva es del texto original.

pobladores para lograr una transformación de las situaciones problemáticas. Cuando un grupo se apropia de un espacio, y sobre todo los asentamientos como es La Favela, que están contruidos por sus propios habitantes, se produce una reivindicación del control de los recursos localizados y de las potencias invisibles que componen al territorio y a la comunidad (Torres Carrillo, s. f.). Esto es relevante para dar cuenta de los procesos de construcción de identidades colectivas y de sentido de pertenencia, centrales a la hora de comprender las dinámicas barriales (Torres Carrillo, s/f).

## CAPÍTULO 2

### MARCO NORMATIVO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN RELACIÓN A LA NIÑEZ

#### 2.1 Mecanismos de protección de la niñez

Creemos necesario enmarcar el presente trabajo respecto de los diversos aspectos normativos que regulan a las niñeces en nuestro país. Para ello, haremos un breve recorrido histórico respecto a las normativas que fueron reconociéndose a partir del siglo XX, destinadas pura y exclusivamente a las niñeces. Estas, en nuestro país, nacen con la Ley Agote o Ley de Patronato de Menores, tratada en otro apartado con anterioridad. A pesar de que el grupo no comparte el posicionamiento de dicha ley, sí la consideramos de vital importancia al hablar de avances en la regulación de los temas que conciernen a las niñeces.

Un hito histórico, respecto del reconocimiento y defensa de los derechos de las niñas y niños, lo constituye el momento en que la Organización de Naciones Unidas (ONU), a través de la Asamblea General, adopta la Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1959. Sin embargo, recién 30 años después se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN). Marca, de esta manera, un antes y un después en la historia legal y social en el ámbito relacionado a la niñez.

La CIDN ha significado un mayor reconocimiento de los derechos de los niños. Ya que es el primer instrumento a nivel internacional que jurídicamente atraviesa los niveles nacionales, provinciales y municipales; tras reconocer derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Asimismo, la convención presenta un nuevo esquema de relación entre el Estado, quien debe garantizar y promover el bienestar de las/os niñas/os, con políticas públicas que es la forma de intervención estatal, y los sujetos destinatarios de estas.

La CIDN fue incorporada a nuestra Constitución Nacional en el año 1994 tras su reforma, dentro del bloque constitucional, es decir se le otorgó jerarquía constitucional superior a las demás leyes. A través de la sanción de la ley 23.849 del año 1990, el Estado Argentino adopta para su pueblo la legislación internacional, incorporándose con rango constitucional en el ordenamiento jurídico argentino en el artículo 75 inciso 22 de la Constitución, por lo que, dado que estamos en presencia de un estado federal, las provincias no podrán contradecirla.

Este Paradigma Integral sirve como fundamentación para la Ley Nacional 26.061 -Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes promulgada en 2005- la cual significó un hito histórico-político por ser de gran avance en materia de Derechos Humanos. Significó un reposicionamiento de las niñas/os y adolescentes, pasaron a ser considerados como sujetos de derechos, con el objetivo de que sean respetados y escuchados bajo cualquier circunstancia. Con el cambio de paradigma, comenzaron a considerarse diversas necesidades como derechos y colocarse a las/os niñas/os en un plano que les permita peticionar exigibilidad.

En la Provincia de Córdoba, se sanciona en el año 2007 la Ley n° 9.396, estableciendo la adhesión a la Ley 26.061. Esta última, en el año 2011 fue modificada a causa de que la Ley 9.396 solo crea la figura del defensor de las/os niñas/os, sin establecer las condiciones necesarias para la aplicabilidad de la Ley Nacional. Si tomamos como base estas legislaciones y el paradigma, con el objetivo de una efectiva implementación de la Ley Nacional, mediante dicha modificación se establece la Ley n° 9944, a través de la cual se crea la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) a nivel provincial. Esta política pública significó un gran avance respecto de lo que establecía la Ley 9396, porque la existencia de la SeNAF, específicamente en la jurisdicción cordobesa, representa el espacio, por excelencia, para la atención de todo lo que respecta a la promoción, protección y restauración de derechos de niñas, niños y adolescentes.

En el año 2019, se vuelve a modificar la Ley Provincial de Protección Integral, se formula la Ley n° 10.637. En esta se efectúan cambios en el lenguaje, lo cual no sucedía desde la aprobación de la CIDN. Resulta pertinente hacer alusión a dichos cambios que influyen profundamente en el paradigma de la Protección Integral. En su Art.1, la ley n° 10.637 realiza los siguientes cambios:

- A. donde dice “padres” se modifica por “progenitores”, lo que reproduce la consideración de la familia de acuerdo a los lazos sanguíneos.
- B. donde expresa “patria potestad”, se reemplaza por “responsabilidad parental”.
- C. donde habla de “ministerio pupilar” se sustituye por “representante complementario”.

Así mismo, esta ley suma a su cuerpo la figura del “*Abogado del Niño*” (Ley 10636, de 2019) quien actuará como representante legal de la niña/o, cuando las condiciones en la que se encuentre lo requieran. Esta función no deberá estar autorizada por los progenitores o cuidadores, ya que está adherida al interés superior de la niña/o, el cual debe prevalecer por sobre las opiniones, deseos, pedidos, de sus cuidadores.

Además de la Convención, el Paradigma de Protección Integral está regulado por otros instrumentos internacionales, que no son vinculantes para los Estados pero que continúan con la línea evolutiva de progreso y protección de los derechos humanos de los niños y jóvenes iniciada en 1948. Se trata de las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores, conocidas como: Reglas de Beijing, y aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1985, las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad y las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil conocidas respectivamente como Reglas y Directrices de Riad, aprobadas en 1991.

Los mecanismos de protección que venimos desarrollando están atravesados por la noción de protección integral, la cual encierra aspectos políticos, sociales e institucionales representando de esta manera lo que se denomina enfoque de derechos. A través de este enfoque se reconocen diversas situaciones de vulnerabilidad, en que se encuentran las niñas, como resultado de acciones y omisiones por parte del Estado y de las familias.



A su vez, la protección integral se rige por el cumplimiento del Interés Superior del niño/a, regulado como la “máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley” (Ley 26061, art. 3). Cuando hablamos de protección, nos ubicamos en contraposición a “la perspectiva paternalista basada en la retórica del riesgo y de la compasión” (Konterllnik, s.f, p.5), y el nuevo paradigma deja en claro que deben ser protegidos los derechos de dichos sujetos, se advierte un modelo organizado para la protección de derechos.

Por otro lado, el concepto de integralidad, se considera como eje transversal a la Ley 26061 ya que la satisfacción de un derecho está directamente vinculado con el ejercicio de los otros. A partir del libro de Análisis y reflexiones que desarrolló la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, a los 15 años de la Ley 26061 (2020), se recupera la definición de integralidad a modo de introducción:

la obligación de garantizar la totalidad de los derechos a todas y cada una de las niñas, niños y adolescentes, sin dejar ninguno atrás y a la responsabilidad de los distintos actores que integran el sistema de protección de actuar de manera corresponsable y complementaria de acuerdo con sus funciones específicas (p. 19).

Dicha integralidad, está basada en los principios de interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, los cuales constituyen dos ejes centrales de la ley mencionada y de las normativas provinciales que están basadas en ella y en los principios de la CDN. De esta manera, la CDN ha marcado las bases para el pleno ejercicio de los derechos de la infancia, y la Ley 26061 ha marcado el camino a seguir y es una guía para la puesta en práctica de las obligaciones que de la CDN nacen. Es por ello, que la integralidad también será un eje a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar políticas públicas que entrelazan las prestaciones del Estado, considerando a este como descentralizado, quien opera por medio de sus diferentes niveles tanto interjurisdiccionales como intersectoriales. Pensar en esta integralidad como eje del cumplimiento de la Ley nos permite pensar en un compromiso a largo plazo, capaz de producir transformaciones sociales y culturales en pos de la protección de las niñeces.

También, pensar en la integralidad nos permite pensar en el sujeto, y abarcar diversos ámbitos de protección de la niñez, es decir, pensar en el diseño de políticas públicas que abarquen la salud, la educación, lo lúdico, lo cultural, lo deportivo, lo familiar, lo comunitario, entre otros.

Siguiendo con los aportes de SeNAF (2020), las políticas públicas tienen que ser resultado de la descentralización porque así:

“garantizan el respeto a la niña y al niño como un sujeto integral en su contexto sociocultural y, de esta manera, la respuesta se da dentro de los modos en que la comunidad ha construido las formas de crianza y de cuidado, tendientes a la igualdad y a la equidad” (p.146).

La protección integral parte de reconocer que las situaciones donde los derechos de los niños son vulnerados, consisten en el resultado de un conjunto de factores complejos, que incluyen tanto acciones (u omisiones) por parte del Estado como así también otros internos de la familia (Konterllnik, s.f.). Siguiendo con la autora, Irene Konterllnik (s.f.): “Es necesario partir de un análisis multidimensional de su situación, incluyendo el género, la edad, la pobreza y otros factores culturales y sociales” (p. 4, s. f.).

Además existen políticas públicas específicas que nos permiten identificar una intervención con una visión integral. Algunas de ellas influyen de manera directa en el desarrollo de las niñeces, considerando que, sin esta asistencia y accionar del Estado, posiblemente las familias no podrían cubrir necesidades básicas de sus miembros.

Por ejemplo la Tarjeta Alimentar es una política destinada a cubrir los gastos de la canasta básica alimentaria, y permite de esta manera que las familias puedan acceder a alimentos. Es una transferencia económica no contributiva y responde a lo que se conoce como “inseguridad alimentaria”<sup>3</sup>. Es una política que, no solo satisface una necesidad básica, sino que también impactó en el consumo de alimentos de mayor nivel nutricional y que permiten un mejor desarrollo en niños y niñas.

Por otro lado, existe la Asignación Universal por Hijo (AUH), vigente desde 2009, que es un programa de transferencia monetaria directa mensual para aquellos hogares con hasta 5 hijos menores de 18 años y padres que estén desempleados o tengan un empleo informal, monotributistas sociales, empleadas domésticas o trabajos temporales. En la comunidad de La Favela, gran parte de las familias se abastece con ingresos de trabajos informales (en su mayoría son carreros), siendo así una política de ayuda que repercute directamente en la vida de las niñeces, ya que una de las corresponsabilidades para poder acceder a esta política, es acreditar que anualmente la asistencia a un establecimiento educativo formal. Por lo que, consecuentemente es una política que está dirigida a la educación de los niños y niñas y responde a una visión integral del cumplimiento de los derechos.

## **2.2 Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia y el Programa de fortalecimiento familiar y comunitario: Casas Abiertas**

---

<sup>3</sup> Una persona padece inseguridad alimentaria cuando carece de acceso regular a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para un crecimiento y desarrollo normales y para llevar una vida activa y saludable. Esto puede deberse a la falta de disponibilidad de alimentos y/o a la falta de recursos para obtenerlos. Obtenido de: <https://www.fao.org>

Como lo introduce el título, nuestro dispositivo de intervención se desarrolla por medio de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba, y más específicamente a partir del Programa de Casas Abiertas. Tal Secretaría funciona a nivel nacional y provincial. Desde el nivel Nacional tiene como propósito: “diseñar, elaborar e implementar políticas públicas de carácter federal e inclusivas destinadas a promover los derechos de niñas, niños, adolescentes y personas mayores.” (SeNAF, s. f.a)

La SeNAF se crea a partir de la Ley 26.061, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación, organismo especializado en derechos de niñez y adolescencia del Poder Ejecutivo Nacional. Tal Secretaría desplaza al Consejo del Menor y la Familia creado por decreto n° 1606/90, el cual era el organismo que tenía a su cargo las funciones que incumben al Estado Nacional en materia de promoción y protección integral de la niñez, la adolescencia y la familia. En el año 2001, el nombre y la estructura del consejo fueron modificados con el Decreto n° 295/2001 para pasar a ser denominado como "Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia”, de igual manera siguió siendo un organismo descentralizado dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social del Ministerio de Desarrollo Social y Medioambiente. Estas modificaciones se hicieron por cuestiones adaptativas a las nuevas terminologías tomadas de la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños, niñas y adolescentes.

La creación de la SeNAF, garantiza el funcionamiento del consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, y trabajan de manera articulada e integral en pos de la producción de políticas públicas. También, se pone en marcha un modelo de gestión distinto, donde se reposiciona la cultura del trabajo y de la producción. Se comienza a reconocer a la familia como eje central y de inclusión social, y a las personas como actores activos partícipes del cambio. Se pone por escrito la construcción de un Estado nacional presente en el territorio, basándose en una perspectiva de derechos humanos para desarrollar políticas destinadas a reparar las desigualdades sociales por medio de un trabajo colectivo y permanente de inclusión.

La conformación del Sistema de Protección Integral de Derechos de la Niñez y Adolescencia, se estructura en diferentes niveles:

- Nacional: organismo especializado en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional
- Federal: órgano de articulación y concertación, diseño, planificación y efectivización de las políticas públicas en todo el territorio nacional
- Provincial: órgano de planificación y ejecución de las políticas establecidas, cuya forma y jerarquía lo va a declarar cada provincia respetando las respectivas autonomías e instituciones preexistentes. Queda camino libre para cada una para construir convenios con municipios y comunas de cada jurisdicción, para llevar a cabo la implementación, coordinación y seguimiento de programas y políticas.

Se establece así una nueva normativa, una institucionalidad que reconstruye los órganos de protección de derechos a nivel nacional y las administraciones locales, donde en la misma también se requiere de la participación institucional de los diversos Ministerios: de Economía y Producción, educación, justicia, seguridad y derechos humanos, salud, de trabajo, empleo y seguridad, etc. (Tercer informe periódico de la Convención sobre los Derechos del Niño, Ministerio de Desarrollo Social).

Acá podemos recuperar los aportes de Repetto (citado en Chiaria y Di Virgilio, 2009) cuando describe los cambios en la institucionalidad social conocidos como descentralización e intersectorialidad. La descentralización ocurre cuando dichos cambios son entre jurisdicciones político-administrativas de diferentes niveles de gobierno: nacional, provincial y municipal. La intersectorialidad se evidencia en vínculos entre organizaciones estatales del mismo nivel de gobierno: cómo los ministerios o secretarías de educación, salud, desarrollo social, economía, etc. (Repetto, 2009). El autor reconoce la importancia de la dimensión territorial dentro de la descentralización, y de las relaciones intergubernamentales. Al traspasarse el poder a niveles más locales se logra estar más cerca de la población y se abordan los problemas sociales de manera contextualizada, impulsando mejores políticas para resolverlos.

Además de la descentralización, con esta nueva normativa, se busca también la intersectorialidad social, es decir una comunicación eficiente entre los diversos sectores estatales. Cuando estos participan activamente y de forma coherente en un mismo problema se pueden desarrollar programas e intervenciones desde una perspectiva integral. Ésta, según Cunill Graw (2005, citado en Repetto 2009), hace referencia al fundamento político de la intersectorialidad. Por otro lado, un fundamento más técnico, refiere a que dicha integración permite utilizar las diferencias entre los sectores de manera productiva, complementando los recursos disponibles de cada uno.

A partir de los diversos lineamientos, servicios y programas que desarrolla la SeNAF nacional, cada provincia tiene que lograr adaptarlos a su contexto. Así la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, de la Provincia de Córdoba se ha establecido como misión desarrollar “políticas públicas integrales interinstitucionales e intersectoriales, implementadas con igualdad territorial en pos de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y familias en el marco de la ley nacional 26.061 y la ley provincial 9.944.” (SeNAF, área institucional, s.f. b).

Dicha Secretaría depende del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Córdoba, y dentro de ella funcionan diversas secciones:

- Promoción y Protección de Derechos: atención ciudadana, fortalecimiento familiar y comunitario, niñeces sin cuidados parentales, prevención de abuso sexual en las infancias y espacios socioeducativos.
- Adolescentes en conflicto con la ley penal: acompañamiento en libertad y centros socioeducativos.

- Fortalecimiento Institucional: Consejo Provincial de Adolescentes, Comisión Interministerial, Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia; y Capacitaciones.

Dentro del área de Promoción y Protección de Derechos, la intervención de SeNAF se puede delimitar en tres niveles de actuación:

**Primer Nivel:** *Políticas Públicas*, integrado por todos los programas de atención directa de las niñas y de acceso universal para todas ellas. Por ejemplo, el programa de Casas Abiertas, el sistema de vacunación, la Asignación Universal por Hijo, el sistema educativo, entre otros.

**Segundo Nivel:** *Medidas de Promoción y Protección Integral de Derechos*, aquellas prácticas que se desarrollan para que las niñas accedan a sus derechos. Y, si existe riesgo de vulneración de los mismos, se interviene de manera tal para prevenir que la niña o el niño se encuentren en una situación de vulnerabilidad y/o violación de sus derechos.

**Tercer Nivel:** *Medidas Excepcionales* son las únicas medidas de responsabilidad exclusiva de la autoridad administrativa, que es la SeNAF provincial. Son medidas temporales que deben resolverse en un lapso aproximado de 180 días como máximo. El papel de los juzgados de familia, en estas medidas, es controlar las decisiones y acciones que lleva a cabo la secretaría frente a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las niñas y niños (Panel SeNAF, 2021).

Nuestra intervención se ubica en el primer nivel de Promoción y Protección de Derechos, dentro del área de fortalecimiento familiar y comunitario, en el Programa Casas Abiertas. Este dispositivo busca promover y fortalecer la construcción colectiva del Sistema de Protección Integral de Derechos en espacios territoriales, para el efectivo ejercicio de derechos de niñas, niños y adolescentes. Cada Casa está ubicada en lugares estratégicos, y situada en gestión asociada con Organizaciones No Gubernamentales que tengan amplia trayectoria en trabajo comunitario y territorial. Estas redes territoriales, sociales y comunitarias posibilitan una construcción colectiva del Sistema de Protección Integral, por intervenir en conjunto con la comunidad.

Las ONG, al ser parte de las comunidades, pueden acceder a saberes, realidades, necesidades, etc., tal cual como las experimentan cada barrio o grupo social, lo que permite poder construir diversas estrategias que sean efectivas para la realidad de la población. Como así también, fortalecer las redes comunitarias y optimizar las potencialidades que tiene cada actor social en la intervención. Pudimos dar cuenta de esto en una de las reuniones que compartimos con las profesionales que guiaron nuestra intervención y otras pertenecientes a la mesa de trabajo del Centro Integral Comunitario (CIC) lugar en el que cada uno, desde su organización, espacio de trabajo, etc., aportaba a un proyecto común en relación a la comunidad con la que trabajamos.

La SeNAF, según el Artículo n° 43 (Ley 26061), se crea como “organismo especializado en materia de derechos de infancia y adolescencia, la que funcionará con representación interministerial y de las organizaciones de la sociedad civil”. Esto último da lugar a una

política pública bajo un modelo de gestión asociada. Tal modelo, siguiendo a Pineda et al, consiste en una apuesta ética-política que propone un accionar co-gestionado entre sociedad civil y Estado. Allí todos los actores involucrados ponen sus intereses personales en pos de un pacto de resolución conjunta para construir conocimiento en la acción, a partir de los principios de participación social, cogestión y acción conjunta. La gestión asociada es observable en toda la estructura de SeNAF ya que como mencionamos anteriormente, se establece la colaboración de los Ministerios de la Nación, de la Sociedad Civil y de las Instituciones Estatales involucradas. Más específicamente en el área donde nosotras intervenimos, desde Casas Abiertas, se evidencia desde el principio una cooperación entre instituciones estatales y organizaciones sociales, siempre en pos del fortalecimiento comunitario y familiar (SeNAF, área de Promoción y Protección de derechos, s. f. b).

La gestión asociada tiene el desafío de construir escenarios interdisciplinarios e intersectoriales, y es indispensable comenzar desde lo micro, de lo local, propiciando la participación de los actores para transformar las distintas situaciones problemáticas. (Suarez y Méndez Días, s.f.). Y es precisamente en lo que consiste el Fortalecimiento Familiar y Comunitario, desde el cual se despliega Casas Abiertas de SeNAF. Este programa constituye una política pública importante para poder aproximarse de forma significativa a las problemáticas cotidianas de la población. En cuanto a una concepción más teórica del concepto, recuperamos los aportes de Oszlak y O'Donnell (1984) como se citó en Califano (2011), quienes consideran a las políticas públicas como un conjunto de acciones y omisiones que realiza el Estado por medio de diversas intervenciones, programas, etc., respecto a una problemática incorporada en la agenda pública. No todos los problemas sociales ingresan en dicha agenda, sino solo los que son socialmente reconocidos como problema social, es decir, que llaman la atención, interés y movilización de diversos actores de la sociedad civil.

A partir de las intervenciones del Estado, también se llevan a cabo políticas sociales que, siguiendo a Claudia Danani (2009), se reconocen que es de gran ayuda dar cuenta de estos conceptos para poder comprender mejor cómo las políticas estatales inciden directa e indirectamente en la reproducción cotidiana de la existencia de los sujetos. El objetivo de las políticas sociales consiste en moldear las condiciones de vida de los grupos sociales, operando específicamente en el momento de la distribución secundaria del ingreso (Danani, 2009). Contribuyen en la provisión estatal de bienes, servicios y transferencias, como mecanismo regulador, siendo que estamos presenciando una sociedad con muchas desigualdades sociales y económicas.

Respecto a las políticas públicas, se entiende que no consisten solamente en acciones concretas o materiales, sino que, en consonancia con Kauffer (2002) como se cita en Califano (2011), también pueden implicar acciones simbólicas que incidan de igual manera en la sociedad. Además, la autora recuerda otro elemento clave de la definición, al referirse a las políticas públicas como el conjunto de decisiones cuyo objeto es la distribución de determinados bienes. Esto subraya que en las políticas públicas se encuentran en juego recursos que pueden ser distribuidos para favorecer o afectar a determinados individuos (Kauffer, 2002, en Califano, 2011).

Es importante destacar el rol del Trabajo Social dentro de la Gestión Asociada y de las intervenciones estatales, ya que profesionalmente se desempeñan roles específicos sobre alguna situación en particular. Particularmente como gestor, el trabajador social tiene un contacto directo tanto con la población que demanda la intervención, como con las instituciones que disponen de los recursos necesarios. Esta gestión responde a una de las formas de ejercicio profesional de los trabajadores sociales, tal como lo sostiene y regula la Ley Federal n° 27072 en su capítulo II. Conocen la realidad de la comunidad y la naturaleza de las problemáticas, y a partir del contexto local se construyen estrategias más óptimas y eficaces (Suarez y Méndez Díaz, 2018). Según estos autores, es fundamental en el ejercicio profesional la construcción de lazos sociales, de confianza, para poder desarrollar estrategias y solución de problemáticas en sentido del beneficio común. Desde una metodología del Trabajo Social Comunitario se puede trabajar en el fortalecimiento y promoción de una activa participación de los ciudadanos en sus propios territorios (Suarez y Méndez Díaz, 2018).

## CAPÍTULO 3

### EL BARRIO Y SUS HABITANTES COMO ESPACIO PARA LA EDUCACIÓN

#### 3.1. Caracterización del escenario social

Nuestro proceso de intervención lo llevamos a cabo, a través del SeAP, en el barrio popular La Favela. Allí, se puso en marcha un dispositivo que tiene como objetivo fortalecer el proceso de enseñanza-alfabetización con niñas y niños que han visto vulnerado su derecho a la educación, tras el contexto de aislamiento y pandemia. Recopilamos información acerca de la población que vive allí actualmente con el fin de contextualizar con quiénes, y en dónde se llevó a cabo la intervención, es decir, las condiciones de vida de la comunidad donde intervenimos.

En el barrio viven alrededor de 70 familias, conformado por familias unipersonales, monoparentales y, también, extensas. El SeAP realizó varios relevamientos entre los años 2018 y 2019, por medio de encuestas por cada familia que reside, para dar cuenta de la cantidad de grupos familiares que viven allí, las condiciones habitacionales, sociales, niveles económicos, entre otros. A partir del relevamiento mencionado, se pudo advertir que la mayoría de los habitantes son mujeres (115) y el resto hombres (86), del total 106 son menores de edad (SeAP, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

En cuanto a las actividades socioeconómicas, la mayoría de los miembros de la comunidad trabajan como cirujas y carreros. Entendiendo a los primeros como quienes disponen su fuerza de trabajo para recuperar, en calles y basurales, objetos con algún valor de uso o de cambio. Y a los segundos como aquellos que en su quehacer diario combinan actividades de cirujeo, cartonero y traslado de basuras en carros traccionados por equinos (Lisdero y Pellón, 2017). Resulta significativo exponer que al día de hoy la sociedad comprende a estos sujetos como quienes encarnan los límites de la vida en sociedad. Es decir, estas personas, son la muestra de lo que significa desarrollar el día a día en los límites de las formas moralmente correctas de ser y estar, y de las maneras productivas de llevar a cabo el trabajo y el consumo (Lisdero y Pellón, 2017).

Dicha actividad relacionada con la basura se la considera como una estrategia laboral familiar, orientada a la reproducción cotidiana de la existencia de las unidades domésticas (Lisdero y Pellón, 2017). Al implicar esto la recolección diaria de elementos para posteriormente venderlos, dichas familias dependen de los fluctuantes precios que cada depósito comprador le asigna a los productos. Los ingresos de las familias son por lo tanto muy inestables y poco constantes. A este aspecto se le agrega que la gran mayoría no tienen acceso a un trabajo formal, siendo excluidos de todos los derechos laborales que un trabajo registrado brinda. Solo el 5% cuenta con cobertura médica (SeAP, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

En el año 2015, se constituye una cooperativa de trabajo de carreros llamada: *La Victoria*. La cual se construyó entre toda la comunidad del barrio La Favela, auto-denominándose:



trabajadores ambientalistas y ecologistas. Esta cooperativa de trabajo tiene como principal objetivo el reconocimiento del carrero como un trabajo digno, con la intención de acceder a los derechos laborales y sociales correspondientes (Servicio a la Acción Popular, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

Otra parte de la comunidad tiene trabajo donde realiza labores fuera y dentro de sus hogares, por lo que este trabajo doméstico, que llevan a cabo, mayormente, las mujeres también quedan sin reconocimiento. De esta manera, se suma a la población que no accede a un trabajo remunerado pero que, a su vez, realiza labores domésticas (Servicio a la Acción Popular, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

Además de estas actividades económicas, las carreras de caballos que se organizan en el barrio conforman otros ingresos aparte, y también aprovechan el espacio de reunión social para vender determinados productos elaborados por las familias. Asimismo, el barrio lleva a cabo una copa de leche para las niñas/os de allí pero con la singularidad de que, desde antes de la pandemia, lo hacen de una manera combinada: la merienda en el salón y, también, que cada familia se acerque con un recipiente dónde le sirven el té para llevárselo a su casa y compartirlo entre todos. (SeAP, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

Dentro del ámbito socio-cultural, una de las actividades que se lleva a cabo, y muy importante, es las asambleas barriales que se coordinan todos los viernes, pero no solamente se organizan entre la gente que reside en el barrio, sino también participan agentes externos; como militantes de agrupaciones políticas, organizaciones sociales, estudiantes, instituciones religiosas, entre otras. En estas se debaten problemáticas generales del barrio y se informa de los procesos que se vienen dando o generando a nivel comunitario y territorial. También se busca generar, construir y fortalecer las redes comunitarias existentes, un aspecto fundamental que caracteriza a los barrios involucrados (SeAP, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

Respecto al acceso a la educación, el 89% de la población sabe leer y escribir y un 9% no sabe. En razón de los niveles de escolarización alcanzados, existe el 6% de la población ha completado la escolaridad básica, es decir ha finalizado el secundario y el 30% no ha llegado a completarlo por diversas razones (Servicio a la Acción Popular, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

Existe un 12% de la población que ha finalizado la escuela primaria, contra un 35% que no ha alcanzado dicho objetivo. Actualmente, hay un porcentaje aproximado del 58% de la población del barrio que no cursa en ningún nivel educativo y un 34% que se encuentra recorriendo algún nivel de escolarización (Servicio a la Acción Popular, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

En cuanto a lo que tiene que ver con la salud y el acceso a ella, por parte de los habitantes de La Favela, hay un dato muy importante y es que prácticamente la totalidad de la población no posee cobertura de salud, ya sea por obra social o prepaga (Servicio a la Acción Popular,

2018, Informe Relevamiento “La Favela”). Esto los obliga a atenderse a través del sector de salud pública, por medio del cual existe una oferta diversa en la zona. Situación que se puede ver en los porcentajes en que la población elige distintos centros de salud: el 52% de los habitantes acude al Centro de Salud de Villa Urquiza, que es el más cercano geográficamente y un 22% se atiende en hospitales de la zona. Por otra parte, una institución significativa para parte de la población de La Favela es el Centro de Salud de Villa Siburu, en donde el 15% de la población accede a su atención en salud. El restante 11% se divide en otros establecimientos (SeAP, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

Por otro lado, un asunto fundamental en este apartado refiere a las enfermedades que padece la población. El tipo de enfermedades prevalentes se relaciona con las condiciones ambientales y de hábitat. Esto es causado por los basurales que lindan con el barrio, los cuales, como ya se mencionó, constituyen una fuente de trabajo para los vecinos. El aspecto central aquí es que estas actividades laborales se llevan a cabo con escasos materiales y herramientas, lo que genera que el trabajo sea realizado en condiciones poco saludables. Asimismo, los basurales provocan una constante contaminación y la reproducción de insectos y animales que contagian enfermedades. Estas aristas, sin duda, vulneran el derecho a la salud de la población de La Favela (SeAP, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

Por último, teniendo en cuenta la existencia de diversos aspectos que pueden tornarse problemáticos, se encuentran las condiciones habitacionales y de vivienda. Existe un número aproximado de 43 viviendas, entre las que se encuentran 40 casas, 2 casillas y 1 rancho. Parte de estas viviendas fueron entregadas por la municipalidad a las familias y cuentan con 1 a 3 ambientes.

Respecto de la titularidad de la tierra, con la Ley 27453/2018 de Regulación Dominial para la Integración Sociourbana, los asentamientos o villas miserias dejan de ser considerados bajo esos términos para reconocerse y ser llamados: barrios populares. Para ser identificados como tales deben tener varias características específicas: estar integrados por 8 o más familias; más de la mitad de la población no tiene titularidad de la tierra, ni tampoco tienen acceso regular a 2 o más servicios básicos como agua corriente, red cloacal, electricidad, etc (Argentina.gob.ar, s.f.).

En cuanto al barrio La Favela, el 51% de la población asume que es *ocupante de hecho*, y un 33% reconoce no tener la titularidad. Hay sólo un 3% que alude poseer boleto de compraventa y sólo un 2% afirma poseer el título de la vivienda. En este punto es importante el hecho de que hasta la actualidad la Municipalidad no reconoció legalmente la posesión de las tierras por parte de las familias. En la misma dirección, en el año 2013 y luego del proceso organizativo que llevó adelante la comunidad, se logró resistir a los intentos de relocalización, y posteriormente lograron, con exigencia al Estado, que se les asignen las casillas, en las que viven algunas familias. En ese momento, el Estado Municipal se comprometió con la comunidad de manera informal a continuar con el proceso de urbanización, acuerdo que hasta el día de hoy sigue sin efectivizarse (SeAP, 2018, Informe Relevamiento “La Favela”).

En relación al aspecto estructural de las viviendas, solo algunas cuentan con techo de loza, la mayoría están fabricadas con techo de chapa. En contrapartida con estos porcentajes, la mayoría de las casas sí cuentan con paredes de ladrillo con revoque y piso de cemento. Así mismo el 74% de los hogares posee baño instalado interno y cocina en las mismas condiciones. Por otro lado, ninguna vivienda cuenta con red cloacal, como así también los servicios públicos -luz, agua y gas- no los obtienen de manera legalizada, sino adhiriéndose a los cables o caños de manera casera.

Respecto al escenario territorial, nombraremos actores que están presentes en el territorio, algunos de los cuales se relacionan de manera directa con la comunidad y otros que, hemos identificado que realizan una menor interacción.

Por un lado, podemos nombrar las Escuelas Municipales: Primaria de Córdoba Dr. Emilio B. Lazcano y Secundaria, IPEM n° 318 Combate de la Tablada (ambas en Villa Urquiza); y el Jardín Municipal de Córdoba Hormiguita Viajera en Villa Siburu; como parte de las instituciones más importantes que no sólo se vinculan con la comunidad por recibir estudiantes que allí viven, sino también porque juegan un rol importante en el proceso de intervención llevado a cabo, debido a que fue una de las escuelas en un primer momento la que demanda la intervención. Esta demanda es llevada a cabo como consecuencia de la falta de asistencia y deserción escolar en época de pandemia.

De estas instituciones educativas, fue con la Escuela Primaria con la que se estableció un contacto directo debido a que la directora se acercó al barrio y pudimos coordinar una reunión en conjunto, podemos identificar a este contacto como el único que se tuvo en toda la intervención. No obstante, en el proceso llevado a cabo como grupo y en conjunto con las trabajadoras sociales, intentamos seguir las recomendaciones y los pedidos que pudimos registrar en la reunión y sobretodo tuvimos en cuenta las currículas de las asignaturas de las escuelas relacionado con las edades de los sujetos para poder continuar trabajando como un complemento a la educación formal y siguiendo un mismo hilo conductor.

También está presente en La Favela la Cooperativa “La Victoria”, que es una cooperativa conformada por el sector carrero y cartonero de Villa Urquiza, Villa Alberdi, San Salvador, Villa Talita, Villa Siburu y los asentamientos La Favela y Tacuarí. Se realizan trabajos de reciclado, particularmente servicio de recolección y selección de materiales reciclables. Esto nos permite decir que la Cooperativa tiene una relación directa con la comunidad, ya que muchas de las familias se identifican con este trabajo informal y para muchas es la principal fuente de ingresos. No obstante, como grupo no hemos trabajado con la cooperativa pese a compartir muchos de los espacios en el barrio.

Por otro lado, el centro de salud de Villa Siburu es otra de las instituciones presentes que se relacionan directamente con la comunidad, debido a que es la institución de salud pública más cercana geográficamente, y que, además, ha llevado a cabo intervenciones en el barrio como por ejemplo jornada de vacunación contra la gripe, covid, entre otras.

Se hace presente también el S.U.R.R.Ba.C (Sindicato Único de Recolectores de Residuos y Barrido de Córdoba), un sindicato de trabajadores que por medio de un grupo de voluntarios, ha realizado la merienda diaria en el barrio. A este grupo se lo identifica como un actor central que participa en la reproducción cotidiana del barrio, debido a que sirve la merienda a niños y niñas, pero que también optaron en algunos momentos por ofrecer los alimentos para poder llevarlos a casa en caso de no poder asistir al recinto en común donde se realizan la mayoría de las actividades en el barrio. Por ejemplo, esto se realizaba en contexto de aislamiento y así se prevenía la conglomeración de vecinos. A pesar de que su labor no impactó de manera significativa en nuestra intervención, sí influyó a la hora de planificar y organizar los talleres dado que compartíamos el espacio y recursos.

Durante los recorridos barriales, se identificó a la Capilla del Señor de la Buena Esperanza, una institución religiosa de orden evangelista a la cual asisten varias familias del barrio. Gracias a testimonios de mujeres y niñas/os, se la reconoció como una entidad a la cual acuden por diversas razones, la más común es para practicar la religión, y por donaciones, sin embargo, desconocemos si coordinan actividades ocasionales porque no trabajamos en conjunto en ninguna etapa de la intervención.

Por último, existe un “Centro Integral Comunitario” (CIC), los cuales consisten en espacios públicos de integración vecinal y comunitaria que el Gobierno Nacional desarrolla en pos de una mejor organización comunitaria local. El objetivo es trabajar conjuntamente entre gobiernos municipales, provinciales, nacionales y organizaciones de la sociedad civil, generando espacios de encuentro donde la participación, la articulación y la gestión funcionen como instancias para la toma de decisiones colectivas en pos del fortalecimiento del desarrollo humano. Particularmente, en el caso de nuestra intervención, nos reunimos en un principio para poder establecer un vínculo en diversas temáticas para trabajar en conjunto, por ejemplo, consumo problemático en jóvenes. El objetivo era trazar algunos lineamientos de trabajo o establecer derivaciones, ya que el SeAP no se especializa en esa área tanto como ellos. Sin embargo, nosotras desde el rol de estudiantes no volvimos a participar en ninguna otra reunión, ya que nos abocamos a nuestros objetivos de intervención (Argentina.gob.ar, s.f.).

Damos cuenta entonces, de cómo se conforma una interrelación entre actores y se ponen en juego una diversidad de recursos en la reproducción cotidiana de los mismos, lo cual es importante tener en cuenta cuando intervenimos. Es interesante destacar que solamente una de las instituciones nombradas está ubicada geográficamente dentro del barrio La Favela, que es la cooperativa, las demás están a sus alrededores. Sin embargo, sí se identifican parte de la comunidad. Asimismo, nos parece pertinente expresar que el barrio La Favela por más que sea reconocido legalmente como barrio popular, además de carecer de servicios básicos, también de la posibilidad de acceder a estas instituciones nombradas dentro del propio barrio.

### **3.2. ¿Quiénes son los sujetos de nuestra intervención?**

Para comenzar nos parece importante desarrollar qué entendemos por sujetos para luego caracterizar los sujetos de nuestra intervención en particular. Para ello recuperamos los aportes de Acevedo et al (2007), que describen a los sujetos como “agentes actuantes y conscientes” (Acevedo, et al, pág. 2, 2007), los cuales son portadores de un sistema de intereses y esquemas de acción que orientan la percepción de las diversas situaciones en las que se encuentran y las posibles resoluciones (Acevedo, et al, 2007, p).

“Desde el trabajo social podríamos caracterizar al sujeto involucrado en el problema social, como un sujeto de necesidades, sujeto producto de las condiciones objetivas, producto de la historia, un sujeto como espacio de relaciones de poder, un sujeto deseante y un sujeto que tiende a constituirse en productor de lo colectivo” (Actis, 2011, p.10).

El Trabajo Social parte de un vínculo con un otro, ya que sin la presencia de estos sujetos portadores de problemas o necesidades que demandan nuestra intervención, no podríamos desarrollarnos como profesión. Asimismo, cada intervención profesional también va a depender de la definición o conceptualización de que se haga y construya de este sujeto, debido a que todo concepto está impregnado de teorías, las cuales reflejan ciertos intereses, que pueden reproducir o transformar las situaciones (Acevedo et al, 2007).

En relación a las niñas y niños, se los considera como acreedores de la sociedad, y sujetos activos partícipes de una comunidad determinada, que la posiciona según construcciones sociales, relaciones de intercambio y de sociabilidad (Carballeda, 2010). Las niñas dejan de ser consideradas como meros receptores, y se constituyen como titulares de derechos. Tal construcción es a partir del encuentro de las diversas maneras de intervención social con las características específicas de los territorios en los cual nos insertamos (Carballeda, 2010), debido a que cada comunidad posee diferentes principios, comportamientos y lenguajes que constituyen las formas de sociabilidad. El autor expresa que esta visión se basa en una perspectiva de reciprocidad, contribuyendo a un fortalecimiento comunitario y social, y a la construcción de nuevas formas de inclusión social. Reconociendo que el territorio puede ser un espacio importante de encuentro, de organización, para lograr la integración (Carballeda, 2010).

Por otro lado, a partir de la información recolectada y sistematizada por el equipo del SeAP y de Casas Abiertas (2018), y teniendo en cuenta tanto el contexto dado, como las relaciones y redes sociales existentes, identificamos que una necesidad que hay en el barrio es la de fortalecer el acompañamiento en el ámbito educativo de las niñas/os. Es por ello, que las y los consideramos sujetos de nuestra intervención.

Mediante nuestra intervención se evidenció que el contexto de aislamiento por la pandemia incrementó la desvinculación entre las familias y la Escuela Primaria Municipal Juan B. Justo, ubicada en Villa Siburu. Esto se fortaleció en la época de pandemia, por lo que creímos necesario trabajar principalmente con esta necesidad. No obstante, sabemos que existe en la

comunidad una diversidad de niños, niñas y jóvenes que se han visto atravesado por este obstáculo. Pero han sido las niñas menores a 12 años, particularmente, quienes se apropiaron del espacio que fuimos construyendo desde un primer momento. Asimismo, como grupo siempre hemos intentado llegar a todas las edades, siendo que, en algunos talleres, hemos realizado nuestra intervención con adolescentes que se identificaron con el espacio y con las actividades propuestas.

También pudimos reconocer que no hay un real acceso a una educación de calidad, es decir, que por más que los niños y niñas asistan a la escuela, no logran acceder y aprehender los procesos de alfabetización y socialización que debería ofrecer la escuela. En uno de los encuentros que trabajamos acerca de los derechos de los y las niñas surgieron charlas y expresiones muy interesantes por parte de las niñas/os. Al hablar particularmente del derecho a la educación, una de las expresiones que más nos llamó la atención y nos parece significativa recuperar fue la siguiente:

L (7 años, 2021): *“A mí me aburre ir a la escuela”*.

E: *“¿Por qué, ¿qué te hacen hacer, o qué te gustaría hacer a vos?”*.

L (7 años, 2021): *“Me hacen copiar todo lo del pizarrón, y yo no entiendo nada de eso. Me gustaría aprender a restar o multiplicar”*.

Este fue uno de los testimonios que nos hizo reflexionar acerca de la asistencia a clases y de la educación a la cual ellos acceden, la bajada curricular y las modalidades de enseñanza que se ponen en juego en las diferentes escuelas.

Además de estos aspectos, se suman otros que influyen de manera directa a la educación de las niñas/os, como son: la falta de accesibilidad a dispositivos electrónicos y red de internet, necesidad de inserción al mercado laboral de muchos de los niños y niñas, falta de insumos escolares y de vestimenta. Siendo estos últimos reconocidos por las niñas/os como obstáculos para su asistencia a la escuela. Las niñas dieron cuenta de esto en diferentes talleres cuando nosotras les consultábamos si habían ido a la escuela ese día y nos respondían: *“no, porque no tengo zapatillas”* (N., 7 años, 2021) o *“no, porque no tengo lápiz”* (D., 9 años, 2021)

Las instituciones del barrio generan estrategias para llegar a la comunidad, por ejemplo, el dispensario, tras acercarse al barrio para llevar a cabo el proceso de vacunación. Sin embargo, se registran dificultades en la vinculación entre las niñas/os y sus familias para con las escuelas, lo que hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento educativo se vean afectados, por lo que se vulnera su derecho a la educación.

Pensamos en este derecho en su integralidad, que significa el tránsito por las escuelas, ya que, la directora de la escuela que realiza la demanda se acercó al barrio para conocer las realidades atravesadas por los alumnos que no estaban asistiendo a la escuela en ese periodo de tiempo, (de hecho dio nombres con los que quería trabajar en profundidad). Pero, más allá de eso, el acercamiento de la directora al barrio para poder solucionar esta problemática deja de lado otras cuestiones que abarca el derecho a la educación, como lo es por ejemplo, un

espacio de socialización, de construcción de vínculos y redes de sostén, de posibilidad de experimentar emociones, de aprender a través del juego, de estimulación, entre muchos otros. Por lo tanto, durante la construcción de nuestra intervención y del espacio socioeducativo, intentamos incorporar estas últimas cuestiones a los objetivos de los encuentros.

## CAPÍTULO 4

### INTERVENCIÓN PROFESIONAL COMO CAMPO PROBLEMÁTICO

#### 4.1 Construcción de la problemática. Contradicciones en la cotidianeidad de las niñas.

De acuerdo a lo expuesto acerca de los procesos de intervención y habiendo delimitado el escenario, definiremos el campo problemático de nuestra intervención siguiendo a Margarita Rozas (2010). Este está constituido por la tensión que se instala entre aquello que las escuelas les ofrecen a las niñas para garantizar los procesos de alfabetización y socialización, y lo que esas niñas y niños necesitan realmente para poder aprehenderlos.

Dicha tensión ocurre porque se dan a la vez dos cuestiones que conforman una dicotomía. Un extremo de la misma es que, desde el discurso vigente sobre la niñez, se la considera como homogénea y se asume a las niñas/os como sujetos que cumplen un rol pasivo, y consecuentemente, quienes cumplen el rol de protector activo son los adultos (Imhoff et al, 2011). El otro extremo de la dicotomía es la realidad actual de las niñas que se corresponde con las desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas. Es decir, la niñez en la calle y los niños que acompañan a sus padres en diversas tareas de subsistencia es el resultado de los procesos de empobrecimiento económico-social producidos a partir de la implementación de políticas neoliberales (Calarco, 2006).

Paralelamente al niño pobre existe otra figura en relación a la niñez y es la del niño consumidor, objeto resultante del capitalismo actual. Esto llevó a la situación de que, si las/os niñas/os consumen, existen, si no consumen, no existen (Calarco, 2006). De esta manera esa homogeneidad que se mantiene en los discursos oficiales acerca de la infancia, se pierde, vive solamente en dichos discursos porque la realidad es muy diferente.

Tanto la figura del niño/a consumidor, como el que está en la calle y que trabaja, muestra que no solo existe una brecha entre las formas de ser niña/o, dado que aquellos que tienen posibilidad de consumo son quienes se desarrollan en clases medias y altas; sino que esa desigualdad, también la encontramos entre las realidades que viven las niñas y los discursos que se mantienen sobre ellas. Es por estas brechas que José Calarco alude que:

la idea de *cuando seas grande* se ve trastocada totalmente; para las/os niñas/os trabajadoras/os, para las/os niñas/os consumidoras/es no hay espera posible, no existe un *ya serás*, ellas/os deben ser hoy, deben realizarse como consumidoras/os o como trabajadoras/es. Además, la idea de tiempo de espera está relacionada con una preparación que construye un futuro, un tiempo de espera en que recibirá educación y



cuidados, conceptos que se vienen abajo con solo pensar en los niños en la calle (Calarco, p.7, 2006)<sup>4</sup>.

Es así que entendemos al campo problemático, siguiendo a Susana Cazzaniga (2001), como una construcción conceptual, que es resultado de la tensión entre categorías teóricas y la empiria. Por ello, desde esa construcción conceptual, se establecieron líneas y formas de abordaje para la intervención; ya que, como expresa la autora, el campo problemático recorta y focaliza la intervención.

Dicho esto, podemos expresar que el campo problemático refiere a todo lo que hace a nuestra intervención. Es decir, alude a nuestros sujetos de intervención, quienes están inscriptos en un espacio particular que se traduce como lo que denominamos escenario. Este nos ayudó a delimitar nuestra intervención, ya que es el aspecto que nos permitió definir las estrategias y métodos más plausibles de utilizar con el fin de concretar el objetivo que nos propusimos a comienzos de la intervención.

En el caso de nuestra intervención, hablamos del campo que se abre ante el hecho de que, teóricamente, está estipulada una manera de acceso a la educación y a la escolarización pero empíricamente, para muchas niñas, ese acceso no solo se ve obstaculizado, sino que las metodologías llevadas a cabo para garantizar la alfabetización y socialización no alcanzan tal fin. A su vez, dicho campo lo vemos en la dicotomía de discursos hegemónicos y homogeneizantes de la niñez, por una parte, y la diversidad de realidades en las que viven, por otra. Ante esta situación se crea la posibilidad de vulneración de derechos, siendo esto un obstáculo en la reproducción de la vida cotidiana, lo que permite una intervención por parte del trabajo social.

Particularmente, nuestra intervención surge de una demanda directa, expresando como principal obstáculo de los niños y niñas la inasistencia a las instituciones escolares, pero posterior a nuestra inserción y reconocimiento del espacio y de la comunidad empezamos a reflexionar acerca de nuestro objeto de intervención. Este se aleja del hecho del desvinculamiento de las niñas con las escuelas a causa de la pandemia y se acerca a las dificultades que poseen esas niñas y niños para acceder, recorrer y aprehender los procesos de alfabetización y socialización desde un espacio que los integre. Porque, como dicen Finnegan y Pagano (2007), estamos en un escenario en el que se pone en cuestión el cumplimiento efectivo del derecho a la educación dado que no existe la posibilidad de que todas las niñas transiten una experiencia educativa común, socialmente significativa y de calidad.

Por ello nos posicionamos desde una visión crítica al sistema educativo que generaliza de tal forma los procesos educativos que excluyen a las niñas de las clases bajas y pobres. Como alude Tenti Fanfani (2007a), esta exclusión es el resultado de las desigualdades entre las diversas clases sociales, es decir, “los pobres tienen carencias de diverso tipo que constituyen obstáculos para el aprendizaje” (Tenti Fanfani, p.4, 2007a). Pero luego se vislumbró que las

---

<sup>4</sup> La cursiva es del texto original.

dificultades de las niñas para recorrer y finalizar las trayectorias escolares no tenían tanto que ver con las carencias como sí con las diferencias. Esto es que los grupos subordinados socialmente ponen en juego recursos culturales, lingüísticos, etc que no son valorados por las instituciones escolares y es esto lo que se constituye como obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tenti Fanfani, 2007a).

Observar esta situación descrita por Fanfani (2007a) en el escenario de nuestra intervención nos condujo a advertir que, a pesar que el Sistema de Protección Integral establece la universalización de las políticas públicas en relación a las niñas, en la práctica esto no se ve reflejado. Los niños y niñas de clases pobres no tienen acceso a la misma educación que los niños de clase media y alta, el sistema educativo está construido para algunos solamente, excluyendo a la gran mayoría. Esto ocurre dado que al día de hoy las escuelas siguen siendo vistas como “blancos o campos de aterrizaje de muchas políticas y programas diseñados desde afuera y desde arriba” (Tenti Fanfani, p.7, 2007a). Aún no se comprende que son espacios en donde los agentes escolares (estudiantes, docentes, familias, etc) desarrollan procesos de negociación, articulación, diseño y producción de estrategias y prácticas donde aquellas políticas y programas adquieren interpretaciones y significaciones diversas y particulares de cada institución educativa (Tenti Fanfani, 2007a).

Reconocemos que esta vulneración del derecho a una educación de calidad se relaciona directamente con las políticas públicas en torno a los procesos económicos y sociales. Por lo tanto, la histórica desigualdad en los ingresos, se refleja en diversos grados en las desigualdades educativas (Gentili, 2014). Principalmente en los países latinoamericanos, aunque el grado de cobertura aumente, también lo hacen la exclusión social y las desigualdades, “creando escuelas pobres para los pobres y ricas para los ricos” (Gentili, 2014, p. 52). Siguiendo con el autor, es muy difícil que las clases pobres puedan elevar sus condiciones de vida con la educación que se ofrece, ya que desde hace años el sistema educativo es ineficiente y tiene una capacidad muy baja para convertirse en un capital para los sujetos (Gentili, 2014).

#### **4.2 Pensar nuestro campo de intervención**

Para abordar la intervención del Trabajo Social nos parece importante, no solo trabajar desde nuestros saberes e imaginarios acerca de las niñas sino también, tener en cuenta sus propias formas de vivencias. Según Moscovici (1979), las representaciones sociales son un conjunto organizado de ideas, saberes y conocimientos que permiten a los sujetos poder comprender, interpretar y actuar en la realidad inmediata (Citado por Piña Osonorio y Cuevas Cajita, 2004). Esto nos permite pensar en nuestra intervención profesional tal como sostiene Margarita Rozas: “...afirmamos que dicha intervención, pensada como campo problemático: se desarrolla a partir de las manifestaciones de la cuestión social que afectan directamente a la reproducción social de los sujetos” (Rozas, 2010, p. 51). Se genera, de esta manera, la tensión mencionada previamente respecto de la constitución del campo problemático.

Por otro lado, siguiendo a Cristina González (2001), hablar de intervención permite pensar en un proceso en el cual se utilizan procedimientos, instrumentos operativos y técnicas. Esto con el fin de interceder en una situación problemática de un sujeto, individual o colectivo, con el objetivo de transformar la situación que le impide al sujeto lograr la reproducción cotidiana de su existencia. Asimismo, esto se logra también mediante las potencialidades y recursos que posee dicho sujeto, y los recursos que aportamos como trabajadores sociales desde nuestra competencia teórica-metodológica.

Como futuras profesionales, mediante nuestros saberes específicos profesionales y los saberes de los sujetos, llevamos a cabo nuestra intervención realizando una planificación y selección de estrategias. Estas “operan como un conjunto de prácticas profesionales dirigidas a resolver situaciones problemáticas de los agentes sociales en la reproducción de su existencia” (González, 2001). Es decir, fueron nuestro marco teórico metodológico que funcionó como matriz orientadora de nuestra intervención.

Por otro lado, y ya adentrándonos en el campo específico, la intervención del Trabajo Social con niñas puede posicionarse sobre diferentes principios, y pese a que existen leyes o tratados que obliguen a los Estados a considerarlas como sujetos de derechos, muchas veces en la práctica esto no se respeta. Esto es así ya que hay situaciones donde es posible advertir que se mantienen diversas representaciones y prácticas sociales que se basan en una relación asimétrica para con las niñas, como ocurre por ejemplo con prácticas adultocentristas.

Como grupo, hemos decidido posicionarnos desde la perspectiva de Derecho, desde la cual se intenta construir una relación de mayor simetría para con las niñas, considerándose como parte fundamental de todo el proceso de intervención. Los trabajadores sociales, debemos partir reconociendo la situación de desventaja en la que se encuentran las niñas a las que se les incumple el derecho a la educación, pensando en cómo y por qué llegaron a esa situación. A esta vulneración la abordaremos desde una perspectiva integral.

En base a esto, entendemos que las estrategias profesionales de intervención consisten en acciones planificadas, que se construyen a la par con las/os sujetas/os en cuestión. Partiendo de una participación plena por parte de ellos y ellas, contribuyen hacia una transformación de la realidad, el cumplimiento y la ampliación de los derechos de las niñas (Piotti, 2011).

#### **4.3. ¿Desde dónde abordamos nuestra intervención con la comunidad?**

La intervención de Trabajo Social forma parte de un entramado de fuerzas orientadas a diversos sentidos, disputando determinados capitales bajo los condicionamientos que el campo les impone en cada contexto. Dichas fuerzas pueden estar conducidas hacia la conservación, y otras a la transformación del campo (Nucci, 2010) La autora habla de la intervención profesional como una construcción con otros, en la cual el Trabajo Social interviene en la producción de conocimientos, en los procesos de reproducción y en la transformación de situaciones de la vida cotidiana. Dicha intervención profesional, Nucci

expresa que se efectiviza en diferentes tipos de prácticas, una es la investigación, otra la reproducción profesional en el ámbito académico, y por último, aquella que se realiza en los espacios donde los profesionales se vinculan con aquellos sujetos que acuden a los servicios para resolver diversas dificultades o necesidades. (Nucci, 2010).

El análisis que realiza la autora, nos parece interesante cuando habla de esta construcción con el otro, pero también que se lo construye “al otro” (comillas de la autora, Nucci, 2010). Al producirse una interacción con los sujetos de nuestra intervención, comenzamos a construirlo como tal, como sujeto activo y partícipe de su realidad, como mencionamos anteriormente, que se construye y reconstruye en esa interacción (Nucci, 2010).

Dentro del campo de intervención profesional del Trabajo Social existen diferentes niveles de abordajes que establecen diversos parámetros en la construcción de la intervención. Para conceptualizarlos, recuperamos los aportes de Nora Aquin (2010) quien sostiene que hacer alusión a estos abordajes es referir:

a construcciones desarrolladas en el seno del Trabajo Social, que se plasman en estrategias de intervención definidas desde aspectos teóricos-metodológicos, que atienden a las diferencias que se derivan del espacio social, de los agentes sociales, y de los problemas sociales que se manifiestan en cada espacio (Aquin, 2010, p.4.).

Consideramos que el abordaje comunitario es el más adecuado para poder co-construir con los sujetos nuestra intervención y las estrategias.

Los trabajadores sociales son aquellos profesionales que intervienen en terreno, si se quiere en mayor medida y tiempo, y en comparación a otras disciplinas sociales (Aquin, 2010). Por esta razón y siguiendo a la autora, el espacio de nuestra intervención es identificado como un espacio territorial, los sujetos son niños/as pero también organizaciones que interactúan a su vez con otros actores sociales barriales. Además, las problemáticas abordadas se sujetan a la dimensión pública de la reproducción cotidiana de la existencia lo que nos hace posicionarnos desde este abordaje (Aquin, 2010).

Pensar y discutir la intervención del Trabajo Social en espacios sociales complejos como son la comunidad, el barrio y el territorio, obliga a pensar en estas categorías como centrales a la hora de abordar las problemáticas comunitarias. Elena Socarrás (2004) define la comunidad como: “... algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (Socarrás, 2004, p.2, en Padilla Llano, 2019). La comunidad o territorio no solo se define por una ubicación geográfica, sino que al ser un término más complejo, entran en juego sistemas de relaciones, cultura, hábitos y sentimientos que permiten identificarse como parte, aludiendo al sentido de pertenencia del que habla Socarrás (2004).

El abordaje comunitario también encuentra sus fundamentos en la existencia de obstáculos en la reproducción cotidiana de sujetos con dificultades. Estas se inscriben, por lo tanto, en la dimensión pública y son obstáculos que generan necesidades que responden a derechos sociales de ciudadanía. Agregamos a este abordaje, un fundamento ético-político: el mismo refiere a una nueva concepción del Estado tras llevar a cabo una fuerte intervención en la cuestión social, naciendo de esta manera una doble cooperación: el Estado apela a las comunidades, y estas al Estado (Aquin, 2010).

#### **4.4. Conceptualización de las estrategias de intervención y metodologías**

Dentro del campo de intervención con niñeces, el Estado, la sociedad, los profesionales, y las acciones u omisiones que se llevan a cabo, van a depender de la mirada o posicionamiento en la que se las ubique. Es decir, que según cómo se comprenda a la niñez, será la manera en que se las trate, lo que les dará posibilidades para su desarrollo integral. Al decir de Calarco (2006), la representación social de la niñez influye desde un principio en el cuidado y protección de los niños y niñas.

Identificamos a las estrategias como: aquellas actividades, conscientes o no, que realizan los sujetos individual y colectivamente para conservar o aumentar su patrimonio, y para mantener o transformar su situación, por lo cual recurren a recursos de distinta índole (González et al, 2000). Así mismo, entre esos sujetos mencionados, nos encontramos los trabajadores sociales, quienes implementamos estrategias para lograr los objetivos que nos proponemos para nuestra intervención. Nucci (2010) define a las estrategias como un conjunto de prácticas por medio de las cuales se espera alcanzar ciertos objetivos o resoluciones, en relación a necesidades reproductivas que los sujetos demandan de la intervención profesional.

En cuanto a las estrategias de intervención, recuperamos los aportes de Nora Aquín (s.f.) que cita a su vez a Susana García Salord (s/f), esta última alude que, respecto a la temática, se evidencia que las estrategias de intervención profesional no son algo homogéneas ni universales, sino que en cada campo de intervención se construyen diversas estrategias a partir de sus singularidades.

Dichas estrategias no pueden reducirse a técnicas o procedimientos, o a una secuencia de actividades, sino que cada una está inserta en un contexto más amplio y complejo, que responde a una cierta manera de concebir al campo de intervención del trabajo social y cómo se construye la problemática social. Por lo tanto, en la construcción de estas estrategias, se ven reflejadas las maneras teóricas y metodológicas en cómo se interpreta y se define el campo problemático y el objeto de intervención profesional. La autora propone llamar: estrategia global, para referirse a una “estructura donde el procedimiento (lo operativo) responde a una previa definición de la especificidad de la práctica profesional y de los elementos constitutivos de su saber” (García Salord, s.f., citado en Aquín, s.f.).

A partir de la definición del qué se quiere hacer, para qué y con quiénes, se podrá articular recién el cómo hacerlo en la forma más adecuada para los fines propuestos y en las circunstancias sociales concretas donde se pretende intervenir.

Los y las trabajadoras sociales deben tener la capacidad de analizar y comprender a los sujetos en su propio campo, territorio, interpretar sus comportamientos, intereses y acciones tal cual como ellos lo hacen. Se evidencia una gran heterogeneidad de los espacios sociales que intervienen, además de la singularidad que cada profesional le suma al proceso, estos elementos son lo que dan lugar a la construcción de diferentes estrategias de intervención. (Aquín, s.f.). En palabras de la autora: *“en apretada síntesis, digamos que las estrategias de intervención transfieren recursos y capacidades. Del modo como se articulen estos dos aspectos surgen estrategias específicas.”*<sup>5</sup> (Aquín, s.f.).

#### **4.4.1 Estrategias de Intervención con Niñeces**

Siguiendo con la lógica de Nora Aquín respecto a las estrategias de intervención, recuperamos, asimismo, los aportes de Cristina González (2001) quien define la intervención profesional como el proceso que utiliza multiplicidad de procedimientos, instrumentos operativos y técnicas para trabajar con diversos sujetos sobre una determinada situación problemática. En tal proceso entran en juego las potencialidades y los recursos que cada parte involucrada posee, con la finalidad de transformar esa situación problemática, y construir una mejor y superadora.

Logramos esto articulando nuestros conocimientos profesionales y los saberes de los sujetos con los que intervenimos, planificamos, establecemos y llevamos a cabo diversas estrategias para nuestra intervención. Además de los recursos que poseen las partes involucradas directamente, también interceden recursos materiales y simbólicos que son puestos en juego por organizaciones e instituciones que forman parte del escenario de intervención y, por ende, del contexto de quienes demandan la intervención. Un ejemplo clave son las políticas públicas que el Estado implementa para atender las diversas situaciones en las que se encuentran o pueden encontrar los ciudadanos.

Si tenemos en cuenta los procedimientos y estrategias mayormente utilizadas en trabajo social, elegimos algunas basándonos en las características de nuestra intervención. Estas refieren a que aquella se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba, en la organización SeAP, bajo un contexto de pandemia durante el año 2021. Así mismo, influye, principalmente en la elección de procedimientos y estrategias, el hecho de querer intervenir con niñas y niños en el primer nivel de actuación que es desarrollado por el Programa Casas Abiertas desde SENAF. Este primer nivel consiste en la protección y prevención de vulneración de derechos, desde un fortalecimiento familiar y sobre todo territorial.

---

<sup>5</sup> La cursiva es del texto original.

El trabajo con niñeces puede ser encarado desde múltiples enfoques, llevando a cabo diversas estrategias, técnicas y procedimientos, y desde diferentes niveles de abordaje. La selección de tales estrategias y procedimientos posibilitaron abordar la intervención desde una posición horizontal con las demás partes involucradas. Es decir, en la medida de lo posible, establecer una posición de igual a igual con los demás actores. Como así también, trabajar conjuntamente mediante los saberes profesionales y los saberes que traen los sujetos de nuestra intervención. Vale aclarar que las estrategias y procedimientos están íntimamente relacionados y se van retroalimentando entre sí, por lo cual logramos resultados más óptimos.

Lidia Piotti (2011) presenta, en los procesos diferenciados en el trabajo con niños y niñas, la estrategia integral, la cual consiste en realizar procesos de promoción, prevención, reparación y articulación. Recuperamos su definición de promoción, lo que significa intervenir en el espacio público en conjunto con las políticas sociales para lograr un cambio en la concreción de los derechos de las niñeces. La autora expresa que promover estrategias para con las niñeces, a su vez, significa desplegar estrategias socioeducativas para que las niñas y niños sean conscientes de la realidad que atraviesan.

En esta misma línea, creemos que el procedimiento de dilucidación aportó a nuestro proyecto de intervención ya que permitió acompañar a las niñeces a expresar sus sentimientos y visiones de la situación en la que se encuentran. Esto sirvió para que puedan problematizar su situación con el fin de analizar las alternativas de acción en conjunto. Podríamos decir que, al realizar los procedimientos entre todas las partes involucradas, también utilizamos el procedimiento de co-gestión, el cual consiste en diligenciar recursos, pero de manera conjunta entre el equipo profesional y las y los sujetos de intervención. Dentro de este procedimiento se ponen en marcha otros como la promoción y la dilucidación, mencionados anteriormente (González, 2001).

Estas estrategias nos permitieron acercarnos a nuestro objetivo de promover una transformación sobre las oportunidades de acceso a la educación y a la escolarización con que cuentan las niñeces, y fortalecer las redes familiares, comunitarias y territoriales. Es decir, entendemos que dichas estrategias nos posibilitan trabajar con las niñeces, sus familias y la comunidad que los rodea generando espacios para la reflexión, el debate, la construcción y reconstrucción de ideas colectivas para mejorar las posibilidades de concreción del derecho a la educación de niñas y niños.

#### **4.4.2 Dimensión Metodológica**

Al partir de la idea de que intervención e investigación conforman un todo inseparable, no podemos sino establecer una metodología de acción para nuestro proyecto que busque no solo intervenir para transformar la situación problemática que aqueja a los sujetos de nuestra intervención, sino realizarla con el fin de generar conocimientos acerca de esta y de lo que significa para quienes la transitan. Consideramos que la investigación y la intervención son partes constitutivas de la profesión del Trabajo Social, ya que, siguiendo a Nora Aquín (2000), nunca accedemos directamente al fenómeno real y concreto sino es a través de

construcciones sociales y teóricas (como se citó en Acevedo y Peralta, 2020). Como complemento a esto, resulta esencial llevar adelante nuestro proceso utilizando lo que Estela Grassi (2011) define como *actitud investigativa*. Esta actitud nos ayudará a comprender y problematizar las circunstancias que le dan marco a la falta de acceso a la escolarización y a la educación de las niñas con las que vamos a intervenir.

Para llevarlo a cabo, utilizamos técnicas como: entrevistas a referentes comunitarios e institucionales. Estas nos permiten el acceso a conocimientos acerca de la comunidad, de sus valores, sus creencias, sus sentires respecto de la problemática en cuestión, sus prioridades y otros aspectos que posibilitan realizar interpretaciones desde una doble hermenéutica acerca de la vida de los sujetos. A su vez, el momento *cara a cara* nos permite, no solo acceder a la información que el entrevistado nos otorga verbalmente, sino también a través de lo observado, como pueden ser los gestos que él realiza o la manera en cómo está configurado y organizado el espacio físico donde se lleva a cabo la entrevista.

Otra técnica que utilizamos es la observación y la observación participante. Es decir, por momentos nos detendremos a observar desde un plano externo con el fin de establecer ideas objetivas de lo que sucede y poder conformar acuerdos para las acciones subsiguientes teniendo una visión más global de la situación. La observación participante la consideramos fundamental, ya que, por medio de ella, mantenemos una actitud alerta a cualquier acontecimiento que pueda suceder, que sea innovador o no, pero que haga al avance en la intervención. A su vez, compartimos las actividades de los sujetos con los que intervenimos a fin de conocer sus interpretaciones de la situación en la que se encuentran.

Otra técnica implementada es el uso de un cuaderno de campo para registrar todo aquello que nos parece que influye o puede hacerlo en la consecución del objetivo propuesto. Este registro a veces se realizó en el espacio social donde intervenimos pero la mayoría de las veces, debimos recurrir a nuestra memoria para luego redactar las experiencias, o ponerlo en común entre nosotras. Esto hizo que le otorguemos a ese relato nuestra cuota de subjetividad, dado que es imposible conocer el fenómeno de manera directa y real (Aquín, 2000, como se citó en Acevedo y Peralta, 2020). Así mismo, consideramos útil el uso de cámaras para grabar videos y tomar fotos y grabadoras para las entrevistas, las cuales fueron utilizadas bajo común acuerdo de todas las partes participantes del proyecto.

Respecto de la evaluación, nos parece pertinente hacer una evaluación periódica de los resultados de las actividades propuestas, de la viabilidad del proyecto, de la aceptación del mismo por parte de nuestros sujetos de intervención, sus familias y la comunidad, entre otros aspectos. En cada planificación hacemos una evaluación del taller anterior para poder debatir cómo se realizó y si nuestros objetivos fueron alcanzados. Como así también recuperamos las propuestas de las niñas para el próximo taller. Esto no solo será utilizado con el fin de rever las acciones llevadas a cabo, sino también, en términos de autoevaluación como grupo interviniente.

Entendemos a la autoevaluación como una herramienta fundamental para el logro de los objetivos que nos proponemos, dado que trabajamos con personas, con sujetos sociales, que



por lo tanto son cambiantes y a su vez en un espacio social que no es estático. A esto, se le suma el contexto actual de incertidumbre en el que nos posiciona la pandemia. Así la autoevaluación constante nos permitirá adaptarnos a las situaciones que puedan surgir, sean conflictivas o no, para abordarlas, superarlas, transformarlas, de manera cogestionada, sin anteponer nuestros ideales frente a las necesidades de las niñas y su entorno.

## CAPÍTULO 5

### APORTES DEL TRABAJO SOCIAL A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS

#### COMUNITARIOS

##### **5.1 El trabajo social en la institución**

Para dar comienzo al último capítulo de nuestra tesina, nos parece pertinente dar cuenta de algunos aspectos importantes en torno a nuestra intervención. Cuando hablamos de la dimensión política de la profesión, hacemos referencia a las relaciones de poder y/o posicionamientos que se le otorga y que ésta va constituyendo en los procesos de intervención (Massa y Pellegrini, 2020). La profesión del Trabajo Social se configura como tal en función del lugar que ocupa en la estructura social y política, y su intervención depende de su inserción en los servicios sociales, que según los autores, van a constituir posibilidades y límites en la intervención (Massa y Pellegrini, 2020). Particularmente, nuestra inserción en el SeAP fue gracias a un convenio preexistente entre la Facultad de Ciencias Sociales y la organización, lo que nos permitió ingresar, dentro de un proceso y un vínculo preestablecido, de una manera rápida y fácil. Esto sumado a que la institución viene trabajando con el Programa Casas Abiertas hace unos años, y también tienen contacto regular con la comunidad y los referentes barriales, por lo que es algo positivo y que hizo viable nuestra inserción en el barrio.

Por otro lado, la dimensión socio-cultural responde a valores y saberes comunitarios que recuperamos tanto de la comunidad en general, como también de los propios sujetos de nuestra intervención. El proceso de intervención, lo podemos encarar analíticamente desde múltiples enfoques, con estrategias y procedimientos diversos, por medio de los cuales buscamos intervenir partiendo de cada situación particular. “Entendiendo que hay condiciones de apropiabilidad diferentes que exigen diferentes decisiones profesionales donde cuenta el otro (otra, otre), su lugar, sus intereses y sus responsabilidades institucionales” (Cazzaniga, 2020, p.52).

Según testimonios e informes de las profesionales del SeAP, entendemos que dentro de la Asociación Civil, todas las profesiones trabajan por la efectividad y el fortalecimiento de los derechos humanos. Las profesionales aluden a la necesidad de mirar en particular la situación de las niñas y juventudes, y mediante ello establecer estrategias a fin de fortalecer la protección de sus derechos. Particularmente el programa Casa Abierta se establece territorialmente como un dispositivo que articula con organizaciones de la sociedad civil que trabajan cotidiana y sistemáticamente en diversas comunidades, en pos de fortalecer el Sistema de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, y garantizar la corresponsabilidad de las familias, comunidad e instituciones gubernamentales para la plena concreción de derechos y garantías de dichos sujetos (Informe de relevamiento, SeAP, 2018). El SeAP revaloriza la asistencia para con los sujetos de la intervención, no sólo como una competencia propia y básica de los trabajadores sociales, sino como un derecho (Hermida, 2014). Así los y las profesionales que integran la Asociación Civil, y en particular las trabajadoras sociales, realizan sus intervenciones entendiendo que el trabajo cara a cara con los sujetos significa

reconocer la condición de seres humanos, propia y de esos otros, lo que implica aceptar las potencialidades y limitaciones de una y otra parte (Cazzaniga, 2020).

Nuestro quehacer profesional no es ingenuo, sino que afecta a esos otros con los que intervenimos, a la vez que ellos nos afectan a nosotros (Trachitte, 2008). Es por ello que, la ética reflexiva nos permite instituir acciones, resoluciones, etc., que no respondan a las lógicas hegemónicas, lo que nos posibilita un espacio de libertad y cooperación que influye en nuestras intervenciones (Trachitte, 2008). Lo que para nosotras, a fin de cuentas, incide en la autonomía y legitimación profesional.

Por último, teniendo en cuenta el contexto de pandemia, como ya mencionamos anteriormente, pudimos desarrollar y construir nuestra intervención de manera presencial y regular. Desde una dimensión institucional, reflexionamos acerca de la intervención que habíamos planeado y concretar en conjunto con el equipo de profesionales el proyecto que fuimos construyendo colectivamente. Al tener un contacto regular con el equipo de profesionales, y a través de las planificaciones semanales se constituyó el espacio socio-educativo, permitiendo así la creación de espacios de debates, y posibilitando un aprendizaje teórico-metodológico por medio de las herramientas digitales disponibles. Dentro de esta dimensión, también reconocemos el acompañamiento de nuestros docentes a través de un seguimiento de los avances y un intercambio teórico.

## **5.2 Espacio socio-educativo**

Por medio de un trabajo colectivo co-construimos un espacio socio-educativo para abordar las dificultades que presentan las niñas para acceder a procesos de alfabetización y socialización, contextualizados y significativos de acuerdo a su realidad cotidiana. Es por esto que ese espacio como dispositivo de nuestra intervención se asienta sobre el concepto de educación popular, dado que aquella es entendida como una alternativa para establecer una relación con los sujetos más simétrica y dinámica, y siempre reconociendo nuestras diferencias de poder y de conocimiento. Al decir esto estamos de acuerdo con Trachitte (2008), cuando plantea que es necesario posicionarnos ante los otros de manera que no los manipulemos para adaptarlos a nosotros sino reconociendo que no podremos alcanzar al otro en su totalidad, pero sí plantear instancias de diálogo una y otra vez.

En esta instancia nos parece pertinente dejar en claro que, si bien posicionamos el espacio educativo desde una óptica de la educación popular, no significa que dejemos de lado todo aquello que la educación formal puede ofrecernos. Entendemos a ambas modalidades como complementarias y mutuamente enriquecedoras; para nosotras es necesario, como alude Mejía (s/f), romper las representaciones que se tienen de ambos lados. Es decir, desde la educación popular se debe superar la idea de que la educación formal es el lugar de reproducción de la ideología y sistema dominante. Y desde la educación formal se debe dejar de lado la noción de que la educación popular es externa al ámbito educativo formal, reconociendo que permite y promueve procesos reflexivos respecto del campo de la

alfabetización y la socialización (Mejía, s/f). Así, teniendo en cuenta esta posibilidad de un trabajo conjunto entre ambas perspectivas, es que nosotras consideramos necesario para el desarrollo del espacio socio-educativo el uso complementario de las 2 formas de educación. Ya que en el espacio que conformamos se llevaron a cabo actividades con metodologías que implicaban la educación popular, dada la necesidad de contextualización del aprendizaje en las niñas. Y a su vez esas actividades se realizaron poniendo en juego prácticas de la educación formal y, fundamentalmente, contenidos que se imparten en la misma.

También nos parece interesante expresar que la intervención realizada nos llevó a reafirmar que, a pesar de la vigencia del paradigma de la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, aún existe en el ámbito educativo<sup>6</sup> gran presencia del adultocentrismo dado que se continúa entendiendo a la niñez como unívoca y homogénea, asumiendo a las niñas/os como sujetos que cumplen un rol pasivo, y quienes cumplen el rol de protector activo son los adultos (Imhoff et al, 2011).

Tal como lo venimos desarrollando, llevamos a cabo nuestra intervención con niñas/os del barrio popular La Favela de la Ciudad de Córdoba, que atraviesan dificultades para insertarse y recorrer la escuela primaria dado que no encuentran en ella aprendizajes contextualizados y significativos que realmente los motive a vincularse con la institución. Por el contexto de aislamiento, los sujetos requieren de un acompañamiento específico que permita sostener en el tiempo los procesos de alfabetización y socialización, es por ello que se han pensado estrategias y espacios que se trabajaron en conjunto con el equipo de Casas Abiertas.

El desarrollo del espacio socio-educativo se construyó en base a diversos objetivos, los cuales dan respuesta a las situaciones que deseamos esclarecer y al campo problemático en el que intervenimos. Estos objetivos fueron pensados en base a los recursos que tenemos disponibles, al escenario de la práctica, y por supuesto, en relación a los actores implicados: niñas, familias, comunidad, escuela, merendero, SeAP, SeNAF, entre otros.

No obstante, es válido aclarar que tanto los objetivos como las líneas de acción fueron pensados en base al contexto en el que estamos insertas que se caracteriza por ser eventual, cambiante y desconocido.

Como **objetivo general** nos propusimos:

Generar un espacio de alfabetización, participación, socialización y contención desde una perspectiva de educación popular y derechos, promoviendo estrategias para el abordaje de las consecuencias devenidas por la pandemia del Covid-19 y agudizadas por las condiciones de desigualdad socioestructural.

Y como **objetivos específicos**, que derivan del anterior, hemos reconocido los siguientes:

---

<sup>6</sup> Mencionamos este porque es el que nos convoca, pero lo que decimos no es excluyente de los demás espacios en donde participan las niñas.

- 1- Potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas a través de la construcción de espacios de alfabetización, que brinden recursos pedagógicos de lecto-escritura y comprensión, valorando los conocimientos y saberes con los que cuentan las niñas, como estrategia de fortalecimiento cultural.
- 2- Aportar a los procesos de socialización y participación de las niñas en un contexto de distanciamiento social y dificultades para sostener lazos entre pares, promoviendo vínculos de contención, pertenencia y sostén.
- 3- Promover la autopercepción como sujetos de derechos.

Asimismo hemos decidido aunar las **líneas de acción** de los objetivos específicos dado que son las tareas fundamentales que guiaron el desarrollo de los talleres del espacio socio-educativo. Entre las líneas de acción se encuentran:

- Fortalecimiento educativo. Brindar un momento para reforzar contenidos escolares, en lo que hace principalmente al ejercicio de habilidades básicas: lectura, escritura, comprensión.
- Espacio de socialización y de juego.
- Espacio de reconocimiento y promoción de derechos.

Organizamos el análisis de nuestra intervención en base a ciertos indicadores que nos permiten dar cuenta de los aportes del Trabajo Social en la construcción del espacio socioeducativo, y cómo éste, repercutió en la comunidad.

Nos parece apropiado aclarar que a medida que el espacio se fue construyendo, nuestra intención nunca fue reemplazar a la escuela, sino poder reflexionar y problematizar las modalidades de enseñanzas y garantizarles a las niñas, múltiples encuentros para reforzar los contenidos que estudian en la escuela. Como ya se expresó con anterioridad, consideramos una complementariedad de la modalidad de educación formal y la popular para la puesta en práctica del espacio. La escuela aporta a las niñas la posibilidad de un espacio de aprendizaje y desarrollo único, dado que, como dice Sandra Carli (s/f), la obligatoriedad en la asistencia a la escuela influyó en la constitución de los niños como sujetos. Pero a su vez la educación formal aún mantiene la idea de una niñez homogénea, lo que significaría que todas las niñas aprenden igual y al mismo tiempo. Esta idea pierde fuerza cuando las niñas no se adaptan a la escolarización tradicional dado que están atravesados por el hecho de que son sujetos en constitución (Carli, s/f, p.1) y cada uno trae consigo sus trayectorias e historias de vida.

Con respecto a los encuentros, estos responden al concepto de espacios educativos comunitarios coincidiendo con Herbstein y Yazzi (s/f), siendo “aquellas instituciones que se encuentran por fuera del sistema educativo formal, atienden a niños, niñas y jóvenes propiciando otros modos de relación con el saber y el conocimiento”, considerándolas también como “formaciones sociales complejas e históricas” (Herbstein y Yazzi, s/f, p. 3). Todas las actividades que se realizaron se pensaron partiendo de la educación popular y

siempre recuperando contenidos de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. Cada taller tenía planificado una apertura, desarrollo y un cierre para poder darle un encuadre, los cuales comenzaban con una actividad lúdica en la plaza del barrio para reunirlos a todos y llamar su atención. Luego, generalmente, íbamos al salón comunitario para llevar a cabo la actividad principal, pero a través de otras modalidades, al estar adentro y sentados cada uno en una silla, se generaba otro tipo de dinámica y encuadre.

Todos los meses nos propusimos temas diferentes:

Dentro del mes de Agosto, nuestro objetivo fue difundir el espacio, e ir construyéndolo colectivamente. Para ello se pensaron estrategias de difusión que tuvieran como principales receptoras a las niñas y sus familias, por lo que decidimos utilizar como invitación un rompecabezas que al armarlo se podía leer la información básica del espacio socioeducativo (día y horario).

Mientras hacíamos recorrido barrial aprovechamos para empezar a difundir verbalmente el espacio y después fuimos repartiendo las invitaciones en papel. Esto nos permitió encontrarnos con aquellas familias que habíamos relevado como prioritarias de asistencia a los talleres dada la total desvinculación con las instituciones escolares y, por consiguiente, la existencia de vulneración del derecho a la educación. En esos momentos pudimos dar cuenta que la comunidad expresó y venía expresando preocupación por las niñas, dada la falta de espacios que las contengan y potencien su desarrollo. Tales preocupaciones eran manifestadas en pedidos de las familias a las trabajadoras sociales solicitando apoyo escolar porque reconocían que sus niñas que no lograban aprender a leer o escribir. A esto se le sumaba el hecho de que en algunos casos sus familiares no se encontraban ni se sentían en condiciones de ayudar a las niñas en su proceso de aprendizaje porque algunas madres y padres no estaban alfabetizados.

Ese mismo día de intercambio con las familias, muchas niñas se sumaron a nuestro recorrido barrial guiándonos hacia las casas de diversas familias con hijas e hijos que quisieran asistir. Durante el recorrido, las niñas nos preguntaban qué cosas íbamos a hacer en el espacio, si íbamos a enseñarles sumar o los diferentes colores, como también aprender a escribir. Esto nos dio la pauta de que había una necesidad y un interés genuino de su parte por tener un espacio que sea exclusivamente de y para ellas, que las acompañe en su desarrollo, las contenga, donde generen aprendizajes significativos, entre otros aspectos.

Dada la necesidad de aprendizajes contextualizados en el barrio y, asimismo, de la revinculación escolar es que decidimos implementar un modelo de enseñanza-aprendizaje que combine la educación formal con la educación popular. La primera, por ser conocida y experimentada por nosotras mismas nos ayudó a establecer límites en las actividades, en los tiempos y espacios para las mismas y, también, buscar devolverles a las niñas ese espacio escolar del que se habían desvinculado. Por su parte la educación popular nos permitió establecer y mantener una relación de reciprocidad con las niñas en las que no existía una

figura estática de educador y educando, sino que entre todos fuimos armando, descubriendo y aprendiendo en el espacio.

A su vez, al ser el mes de las infancias, hicimos hincapié en actividades recreativas y lúdicas que tuvieran relación con el derecho a la participación dada la ya mencionada necesidad de las niñeces por poseer un espacio que les fuera propio. Para ello realizamos diversas actividades en las que niños y niñas fueran expresando lo que les gustaba hacer, cuáles eran sus expectativas acerca del espacio, por qué asistían al mismo, entre otros aspectos.

Al principio de cada taller siempre optamos por realizar algún juego/dinámica para romper el hielo y poder ubicarnos en el espacio donde trabajamos. Durante este mes solo llevamos a cabo 1 taller en el cual pudimos conocernos, y para eso utilizamos la dinámica del sombrero para la presentación. Esta consiste en ponerse el sombrero, presentarse y luego pasarlo a un compañero, en el cual pudieron responder preguntas tales como ¿Cómo me llamo?; ¿Cuántos años tengo?; ¿Qué me gusta hacer?; ¿Cómo me siento haciendo eso?

Luego, llevamos a cabo la dinámica principal: el “Dado de los Derechos”. Era un dado hecho con una caja de cartón y forrado de colores, y cada lado del dado contenía preguntas que refieren al derecho al juego, libertad de expresión y derecho a la participación. Por ejemplo: ¿a qué juegas y con quiénes?; ¿Qué cosas te gustan hacer?; cuando algo no te gusta, ¿podes decirlo?; ¿a qué lugares te gusta ir?; ¿en qué lugares y con quiénes sentís que puedes hablar? Terminado este primer taller, nos dimos cuenta de que había un gran interés por el espacio por parte de las niñas y niños, ya que participaron activamente de los juegos propuestos.

Posteriormente, en el mes de Septiembre, comenzamos a trabajar en base a las habilidades de lecto-comprensión y escritura, comprendiéndolas como básicas para el desarrollo integral de las niñeces para su cotidianeidad presente y futura. Iniciamos por la escritura del propio nombre, el reconocimiento de las vocales y de palabras que comenzaran con ellas.

Por último, trabajamos en relación a las emociones. Buscamos que pudieran reconocer las diversas emociones que podemos sentir como seres humanos, también que pudieran identificar y expresar las propias, y finalmente que se respetaran sus emociones y las de los demás, abordándolas desde la Educación Sexual Integral.

Buscamos específicamente trabajar las emociones que atravesaban a las niñeces al estar en el taller y diferenciarlas de las que sentían cuando estaban en sus casas por la situación de pandemia y aquellas que sentían al ir a la escuela. Pensamos en esto ya que comprendemos que la pandemia tuvo un fuerte impacto sobre niños y niñas en el que se reconfiguró su cotidianeidad: ya no podían circular por los espacios comunitarios, recreativos, deportivos y educativos que compartían con sus pares. Por ello nos propusimos generar un espacio que habilite la puesta en juego de sus vidas, sensaciones y atravesamientos como una manera de tramitar lo que venía aconteciendo, con otros/as (Informe espacio socio-educativo, 2021).

En Octubre continuamos trabajando en el reconocimiento, identificación, comprensión y escritura de letras y palabras. Trabajamos con un abecedario impreso sobre el cual utilizamos palabras que ellos conocían para cada letra y no las que ya traían el mismo abecedario dado

que al no conocerlas se dificultaba el desarrollo de las actividades y disminuía la motivación de las niñas.

Allí fue interesante observar como reconocían que esas letras eran utilizadas por ellas y ellos cotidianamente en las palabras que usaban día a día. Practicamos escribir nuestros nombres y los de los familiares. También buscamos reflexionar acerca de ¿Cómo queremos que nos llamen? De esta manera comenzamos a trabajar el derecho a la identidad y a la autopercepción lo que trajo interesantes opiniones de las niñas respecto del ser varón y ser mujer, ¿Qué puedo, debo, tengo que hacer según mi sexo? ¿Está bien querer hacer o que me guste algo que es asignado al sexo opuesto? ¿Puedo llamarme o hacerme llamar por algún nombre o sobrenombre que no se corresponda con mi sexo?

Estos interrogantes permanecieron cuestionando los siguientes talleres en los que trabajamos figuras geométricas y colores. Al ver las figuras geométricas con determinados colores algunas niñas asumían que debían ser entregadas según el sexo de cada uno, en cambio otras niñas aceptaban las formas con el color que les tocaba sin importar si era asumido como “color de varón” o “color de nena”. Ante estos cuestionamientos era usual que respondiéramos repreguntando acerca de por qué ellas/os creían que era así. Usualmente terminábamos el taller con la conclusión de que si mirábamos a nuestro alrededor todos usábamos diversos colores, formas, cosas, juguetes, etc., sin importar nuestro sexo/género.

Con lo trabajado meses anteriores y al conmemorar el mes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en Noviembre nos propusimos como objetivo identificarlos, reconocerlos y reflexionar sobre ellos, ¿cómo se materializan?. Para ello utilizamos diversas actividades lúdicas en las que las niñas fueron descubriendo como se concretizaban sus derechos en el día a día, como también si a veces eso no ocurría. Fue impactante observar que al comienzo la mayoría de las niñas no reconocían sus derechos, por lo que decidimos explicarles lo que es un derecho y por qué es importante. Luego de trabajar en base a eso, algunas niñas y niños empezaron a comentar cuales consideraban ellos que eran sus derechos y en base a sus conocimientos fuimos descubriendo algunos como el derecho a la educación, a la salud, al juego, a la identidad (ya trabajado previamente) entre otros considerados los más cotidianos para las niñas de la Favela. Fue admirable como una vez que entendieron acerca de sus derechos pudieron explicar si día a día ellos los veían cumplidos.

También nos generaron a nosotras instancias de aprendizaje, por ejemplo cuando hablamos del derecho a la salud con un grupo de niñas se dio la siguiente situación:

*Euge, con un micrófono haciendo de cuenta que entrevistaba a las niñas, les dijo:*

*- Bueno, hablemos de derechos. Por ejemplo, cuando les duele la panza ¿a dónde van?*

*A lo que las niñas contestaron juntas:*

*- Al baño seño!*

Con eso nos enseñaron que su lógica de niñas no comprendía a un dolor de panza como una urgencia médica, como nosotras pretendíamos que nos contestaran.



En el mes de Diciembre planificamos el cierre del año del espacio socio-educativo, reunimos todas las producciones de las niñas/os para poder exponerlas en el último taller. Ese día también les presentamos una obra de títeres durante la cual le servimos la merienda con la colaboración de los trabajadores del sindicato del SURRBAC.

Para las niñas fue muy gratificante ver sus trabajos colgados y expuestos, con emoción les mostraban, a las familias que se acercaban, sus producciones a lo largo de los talleres y recordaban lo trabajado en ellos. El deseo de las niñas porque el espacio continúe nos hizo repensar y valorar nuestro lugar en él. También nos hizo cuestionarnos acerca de qué hubiera pasado si las niñas no se sentían atraídas por la propuesta del espacio socio-educativo. Asimismo, afirmamos que el construirlo conjuntamente con ellas y ellos, le dió el lugar y el valor que ahora tenía. Para finalizar el último taller, junto con las niñas elegimos un nombre para el espacio y pintamos nuestra propia bandera.

### **5.3. Recreando Saberes y Construyendo Identidades**

En los talleres logramos, tanto las niñas como nosotras, aprender no solamente contenidos curriculares, sino también otras cuestiones más referidas a lo social, respeto, compañerismo, etc., reforzando así lo que consideramos proceso de socialización. Pudimos dar cuenta de esto comparando los vínculos entre ellos y para con nosotras, de cuando arrancamos hasta el último día. Situaciones como por ejemplo: pelearse por materiales y no escuchar al otro cuando habla, fueron mejorando a lo largo de los talleres, comenzaron a esperar sus turnos y la capacidad de trabajar en equipo se fue desarrollando y construyendo de una manera muy fructífera. Los tratos entre ellos y con nosotras fueron reflejando estas cuestiones, respeto y compañerismo. Es decir, este espacio no solo es visto como un espacio de aprendizaje sino también de fomento de la socialización entre pares, considerado fundamental en el desarrollo de las niñas. Al finalizar el año, creemos que se advirtió un avance en esos aspectos, además de haber potenciado la imaginación y la creatividad de todo el espacio socioeducativo, ya que las dinámicas de los talleres eran libres y abiertos. Nosotras planificamos ciertas actividades para generar límites a lo que se desarrollaría ese día, pero a medida que el taller se realizaba, surgían nuevas actividades o formas de presentarlas.

Como ya mencionamos anteriormente, con el correr de los meses, identificamos que la educación de los niños y niñas de La Favela no se vio afectada únicamente por la emergencia sanitaria sino también por la pobreza y las desigualdades sociales, económicas y culturales en el acceso a tal derecho. Dimos cuenta de esto a partir de las conversaciones que fuimos generando con los miembros del barrio, en las que ellos nos advertían que previo a la pandemia ya tenían dificultades para que las niñas asistieran periódicamente a la escuela.

Asimismo podemos demostrar estas dificultades en el acceso a la escuela y a la educación al recuperar datos del informe de relevamiento que desarrollaron las profesionales del SeAP en

2018-2019, período en el cual se indagó en los procesos de alfabetización (lectura y escritura), niveles alcanzados y asistencia escolar:

El 89% de la población del asentamiento refiere saber leer y escribir, mientras que el 9% no. Del restante 2% no se puede precisar ese dato. En torno al nivel de escolaridad alcanzado, los datos arrojados son los siguientes: Nivel inicial: 7%, Primario completo 12%, Primario incompleto 35%, Secundario completo 6%, Secundario incompleto 30%, Educación Especial 1%, Nunca cursó 9%. Además, es necesario complementar el dato de escolaridad alcanzada con el número de habitantes que cursan actualmente algún nivel del sistema educativo. En este sentido, el 58% de la población no cursa actualmente, el 34% se encuentra cursando actualmente y resta un 8% del que no se puede precisar el dato. (Informe de relevamiento, SeAP, 2018).

Eso también significó una reflexión en nuestro proceso de intervención, debido a que la demanda que se nos presentó se fue transformando a medida que nos fuimos insertando, lo que modificó nuestro objeto de intervención. Pudimos aseverar estas transformaciones cuando, ya finalizando el trayecto en donde se desarrolló el espacio, comenzó paralelamente la modalidad mixta de presencialidad/actividades remotas en los colegios, y pudimos dar cuenta que, no solo fueron los recursos que posibilitan el acceso a internet lo que obstaculizaban la asistencia a los mismos, sino también influían allí, la falta de útiles escolares, la prioridad de las familias en que las niñas trabajen en vez de asistir a la escuela como resultado de la crisis económica, problemas de salud, violencia, adicciones, entre otras cuestiones que están presentes en la comunidad.

La pobreza estructural que atraviesa la vida cotidiana de los barrios populares influye en este acceso a la educación de las niñas/os. A su vez el contexto de pandemia no sólo evidenció y profundizó las desigualdades existentes, sino que atravesó las subjetividades de todas las personas. A las condiciones de hacinamiento, falta de acceso a servicios básicos, se sumaron las dificultades para generar ingresos -de los trabajos informales e inestables habituales- que implicaron grandes obstáculos en la vida cotidiana (Informe espacio socio-educativo, 2021). También la pandemia expuso fuertemente las brechas de acceso a la conectividad.

Aquí cabe señalar que con el correr del tiempo las desigualdades en el acceso a la educación y la permanencia a lo largo de todo el proceso escolar, continúan pensándose casi estrictamente desde términos económicos. Sin embargo, como aluden Fitoussi y Rosanvallon (1997, como se citó en Dussel, 2004), existen conceptos más móviles y flexibles para entender las desigualdades. Los autores hablan de desigualdades estructurales y

desigualdades dinámicas, las cuales pueden encontrarse entre miembros de diferentes o iguales clases sociales. Dentro de esas desigualdades se destacan aquellas por razones geográficas, de género, generacionales, de prestaciones sociales, de discapacidad, de acceso a los sistemas de transporte, de salud, las cuales pueden facilitar o entorpecer las trayectorias de vida (Dussel, 2004) y, por consiguiente, las trayectorias educativas.

En esta instancia nos parece pertinente conceptualizar la deserción escolar, ya que ha jugado un rol muy importante en la creación y posterior desarrollo del espacio socioeducativo del que hemos formado parte. No tenemos la intención de nombrar taxativamente las causales de la deserción, ya que es un problema multicausal, sino más bien comprender el fenómeno y definirla como problemática.

En primer lugar, reconocemos que en Argentina se ha producido un incremento en el porcentaje de deserción escolar en las últimas décadas, principalmente en los últimos dos años de pandemia, pero además es una problemática presente en la educación formal a nivel mundial. Se entiende como tal “al abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual” (Gaviria, 2006 citado en Alvarez, et al, 2017, p.2).

Para complementar con lo que venimos exponiendo, citamos a Del Castillo (2012:14, citado en Hernandez Prados et al, 2017), que considera a la deserción escolar como:

El abandono de parte de los educandos y educadores si nos referimos a las instituciones educativas, no sólo de las aulas donde se adquieren conocimientos, sino también el abandono de sus sueños y perspectivas de una vida futura provechosa y responsable que los llevaría a invalidar su futuro, el cual no es mañana sino hoy. (p. 92).

De esta manera, decimos que la deserción no solo se debe a decisiones personales, sino que la mayoría de las veces, esa decisión es tomada por miembros cercanos vinculados dentro del seno familiar. A su vez, los factores que influyen en tal decisión son factores de índole familiares, económicos, migratorios, culturales, sociales, de salud, entre otros.

En los casos particulares de las niñas de la favela, la decisión de abandonar la escuela se han tomado como respuesta a estrategias familiares que responden, por sobre todo, a lo económico. Esto lo vemos identificado en relatos de familiares cuando nos cuentan que muchos de los niños y niñas trabajan con sus padres para tener un mayor ingreso económico incorporándose al mercado laboral. También se refleja en la pérdida del vínculo familiar con la escuela, los padres no tienen tiempo para dedicarles y no existe continuidad escolar por falta de recursos para asistir a la escuela. Todos estos factores, y más, no solo han influido en

la decisión de desertar o no, sino que influye en el rendimiento escolar de aquellos que si deciden continuar con su trayectoria escolar, por lo que, es una problemática que aún sigue presente en el territorio.

Teniendo en cuenta la deserción escolar y los obstáculos aparecidos durante la pandemia que condujeron a desvincular a las niñeces de las instituciones escolares, es que nos parece relevante desarrollar la relación que existe entre escuela y comunidad. Consideramos que ha sido la comunidad quien se ha encargado en estos últimos tiempos de generar el espacio que las niñeces estaban necesitando, por ejemplo con lo que sucedió con el proyecto socio educativo.

Esta relación escuela-comunidad responde a una re-vinculación educativa, por lo que es necesario identificar los actores sociales presentes en el territorio que han contribuido con dicha relación. En la comunidad de La favela vemos la presencia de ONGs, apoyo escolar, SeNAF a través de Casas Abiertas, pero particularmente a las familias y a los docentes de las instituciones como los principales actores inquietantes con esta situación. Ellos no solo colaboraron para que exista una re-vinculación educativa, sino también una re-vinculación social, siendo la propia comunidad la generadora de espacios de escucha, prácticas y fortalecimiento de trayectorias que actuaron en pos de este objetivo.

Es por medio de esta relación, que creemos necesario conceptualizar a la Educación Comunitaria, siendo Paulo Freire (1999) el principal autor que introduce el concepto a través de la educación popular y quien sostuvo que la educación debe llevarse a cabo en los contextos vivenciales, para la formación de un ciudadano autónomo. Este enfoque no considera a la educación como el problema, sino que ayuda y fomenta la resolución de problemas sociales a través de la educación. También, la educación comunitaria es reconocida por la UNESCO como una educación no formal, es decir, no perteneciente a un sistema educativo reglamentado por un ente gubernamental.

La educación comunitaria es

La que está fuera del sistema educativo formal, para ubicarnos en la acción con fines educativos que se origina en el seno de la comunidad (organización barrial, movimiento social local, actividad en una organización política, centro de jubilados, etc.) para lograr la integración y algún cambio desde “abajo hacia arriba”, como lo son los cambios más profundos y democráticos (Ordano y Lopez, (s/f), p.10).

Cuando hablamos de comunidad, no solo nos referimos a lo territorial, sino también a las identidades compartidas, existen vínculos de proximidad, existe consenso, y se identifican acciones dentro de un espacio y un tiempo, dando lugar a que las subjetividades personales se

comparten con la colectiva. Esto nos permite concluir en la necesidad de la autonomía comunitaria para la creación de espacios de formación tanto educativos como profesionales, didácticos, sociales, pero principalmente como espacios de participación ciudadana.

Además, se orienta al enriquecimiento y despliegue de las potencialidades y aprendizajes personales, sociales, ambientales y laborales, para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la promoción del desarrollo humano (Resolución ministerial N° 571, 2018, Perú).

Creemos que a través de esta autonomía y tal como dice Freire (1999) con la esperanza emancipadora, se puede lograr fomentar una comunidad democrática, un espacio de toma de decisiones para las niñeces, co-construyendo con el resto de los miembros una identidad compartida, valores, trayectorias, conciencia, en pos de un beneficio colectivo. Pero particularmente para la educación, se permite crear una responsabilidad y una cooperación comunitaria en busca de iniciativas, desarrollos y puesta en práctica de espacios a cargo de los actores ya nombrados, en donde sea posible una formación no solo académica, sino cargada de vínculos, valores y solidaridad.

En particular las niñeces con las que intervenimos, vieron afectada, e incluso imposibilitada, la sostenibilidad del vínculo con las escuelas cuando éste tenía como condición el acceso por plataformas virtuales. Para las niñas y niños esta situación adquiere particular relevancia, ya que es necesaria la experimentación y estimulación con otros para que se construyan los aprendizajes necesarios para el desenvolvimiento en la vida. Entendemos esto así porque consideramos a la niñez como etapa privilegiada de socialización y construcción subjetiva (Informe espacio socio-educativo, 2021).

En relación a estos aspectos de socialización y construcción de la subjetividad, es relevante reflexionar sobre la construcción escolar, pedagógica, de la desigualdad.

La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas exclusoras. La construcción del fracaso escolar y la discriminación por la nacionalidad, la discapacidad o el origen social son las maneras más conocidas en que esta desigualdad escolar se produce (Dussel, p. 11, 2004).

En este sentido es necesario considerar las afectaciones psicosociales en las niñas y niños que viven en condiciones de pobreza, ya que, tanto la pandemia y la crisis económica, como las desigualdades escolares impactaron y acrecentaron la vulneración de derechos: alimentación, vivienda digna, educación, juego, participación, entre otros (Informe espacio socio-educativo, 2021). Por lo que por medio de estos encuentros, creemos que pudimos fortalecer el derecho a la educación a través de la construcción colectiva y la educación popular.

Es interesante poder advertir cómo entran en juego una diversidad de intereses, contenidos, modalidades, etc., a la hora de crear nuevos aprendizajes colectivamente, partiendo de lo que conocemos, de saberes populares y comunitarios; para poder aprehender nuevos contenidos. Cada encuentro fue único, porque cada niño o niña lo atravesó de manera singular y colectiva, en el cual las actividades posibilitaron que cada uno volcara diversas experiencias vividas en otros ámbitos, permitiéndonos, así, indagar acerca de sus trayectorias de vida.

En relación a esto, nos interesaba saber acerca del por qué las niñas asistían con tanto entusiasmo al espacio y cuando hablábamos de la asistencia a la escuela esa motivación disminuía. Nosotras observábamos que al llegar a la Favela los días de taller, las niñas corrían a nuestro encuentro, se interesaban por las actividades a realizar, por los materiales a utilizar y, asimismo, llevaban a cabo las actividades sin perder la motivación. Al momento de irnos su gran duda era cuando regresábamos a seguir jugando y realizando actividades.

También, por testimonio de las profesionales con quienes intervenimos, supimos que los días que no había taller y que ellas iban al barrio a realizar su trabajo cotidiano, las niñas se acercaban a preguntar si ese día había taller y se desilusionaban al saber que no. Esta situación nos llevó a querer saber cuáles eran las causas por las que las niñas preferían el espacio educativo comunitario en vez de la escuela. De acuerdo a lo que nos expresaban algunos niños y niñas, este era un espacio donde además de aprender, podían jugar, compartir y divertirse, como así también, es donde se llevaba a cabo la merienda.

En resumen las niñas encontraban en el espacio socio-educativo atención, contención, actividades, juegos y otros aspectos que en otros lugares no, como la escuela. Consideramos que esta falta de motivación por la asistencia a las escuelas tiene que ver, principalmente, con la ausencia de contextualización del proceso enseñanza-aprendizaje al medio en el que este se desarrolla. Este es profundizado por la reproducción de las desigualdades culturales, sociales y económicas al interior de las escuelas (Dussel, 2004). Es decir la niñas de la Favela se ven obligadas a asistir a instituciones escolares en donde los aprendizajes que debieran adquirir no les son significativos porque aquello que se enseña o la manera en que se lo hace no los incluye y/o no los representa. Situación ya ejemplificada en uno de los diálogos mantenidos con las niñas durante los talleres (p.28).

Esta situación está dada por la falta de comprensión de la situación particular de las niñas, o sea, desde las escuelas de la zona no se tiene en cuenta la falta de recursos culturales, sociales, económicos, de salud, afectivos en los que las niñas y niños con sus familias se ven inmersas. En este sentido es que coincidimos con Bonal et al (s/f) cuando dicen que ninguna política educativa resulta eficiente como elemento para la lucha contra la pobreza si no tiene en cuenta los efectos que la misma pobreza tiene sobre la educación.

A la luz de este hecho es que reconocemos pertinente el cambio de la noción de educación por el de la noción de educabilidad. Entendiendo a la misma no desde una perspectiva de acción compensatoria homogeneizadora, en donde se coloca la responsabilidad de las posibilidades de educación únicamente en las familias e inclusive en las propias niñas

(Bonal et al, s/f). Sino comprendiendo a la educabilidad como un elemento útil para entender la relación entre educación y pobreza, ya que pone el énfasis en la multiplicidad de factores asociados a la pobreza que se materializan como obstáculos para el aprovechamiento de las oportunidades educativas (Bonal et al, s/f).

Específicamente la educabilidad hace alusión a “identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (López y Tedesco, p.7, 2002) y viéndola desde la perspectiva antes mencionada supone asumir que la pobreza no es sólo material y que, por lo tanto, existen otros factores que impiden el éxito educativo y escolar. Por ello la educabilidad para hacerse efectiva precisa de una corresponsabilidad entre Estado, escuelas, familias y sociedad civil (Bonal et al, s/f). La necesidad de esta responsabilidad compartida demuestra que existe una diversidad de aspectos ignorados en el diseño de políticas educativas y deja a la vista la necesidad de desarrollar estrategias multisectoriales y multidimensionales de lucha contra la pobreza (Bonal et al, s/f). Es decir que realmente se lleven a cabo políticas sociales e intervenciones bajo un formato de gestión asociada, dado que es indispensable la interdisciplinariedad y la intersectorialidad para que la puesta en práctica de esas políticas sociales y su consecuente aplicación e intervención realmente sean fructíferas en pos de la disminución de la pobreza.

Otra noción que atravesó nuestra intervención fue la de identidad, debido a los vínculos que fuimos construyendo. De acuerdo con Torres y Carrillo (s/f), las identidades consisten en una elaboración simbólica y práctica de lo que consideran propio y lo que asumen como ajeno los diversos sujetos. Para la constitución de una identidad colectiva, es necesario compartir experiencias históricas y una base territorial común, como así también condiciones de vida similares, ya que compartir ciertas características permite constituir cierta unidad particular, reconocida y asumida por los integrantes que influye en sus prácticas (Torres Carrillo, s. f.). Las identidades son construcciones históricas que se restablecen y negocian constantemente en las experiencias compartidas, y se van materializando en costumbres o instituciones que se van sosteniendo en el tiempo. Dicha perdurabilidad temporal, según Torres Carrillo (s. f.), es una condición para la formación de identidades colectivas.

Los procesos identitarios están estrechamente vinculados con las subjetividades que los sujetos van asumiendo, Boaventura de Sousa Santos (1994, citado en Torres Carrillo, s. f.), define a la subjetividad como “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural” (p. 18). En esta subjetividad, donde se constituyen las identidades colectivas, también se construyen los sujetos sociales que participan activamente en estos procesos. Esto lo podemos evidenciar con lo que mencionamos anteriormente de que las niñas estaban muy entusiasmadas de asistir al espacio socioeducativo, participando y teniendo iniciativas.

En estos procesos de identidad colectiva, sentido de pertenencia, donde a partir de intereses y experiencias compartidas se van constituyendo sujetos sociales y organizando prácticas

sociales, es donde hay que reconocer las potencialidades de los barrios populares. Para seguir promoviendo estos espacios comunitarios, “que activen la memoria, propicien el encuentro y reconocimiento” (Torres Carrillo, s. f., p.19). La construcción de estos espacios como lo fue nuestra intervención a través de los talleres socioeducativos, provocan a veces ciertos incentivos para seguir fortaleciendo las relaciones sociales, para seguir luchando por el cumplimiento de los derechos y así promoviendo prácticas democráticas (Torres Carrillo, s. f.).

Todas estas actividades, debates, encuentros, etc., contribuyeron a la construcción de la apropiación de los lugares culturales por parte de las niñas y a la de una identidad colectiva, como lo terminó siendo “La Banda de La Favela”.



## **CONSIDERACIONES FINALES**

Tras lo expuesto, podemos concluir que nuestra intervención no se agota pura y exclusivamente en el proceso socioeducativo llevado a cabo con niñas. Creemos que es una intervención más amplia, ya que además de fomentar un proceso de alfabetización, también podemos identificar y visibilizar las dificultades y obstáculos que se atraviesan cotidianamente en La Favela. En base al proceso de intervención nos sentimos satisfechas y agradecidas con lo que pudimos aprender y construir en conjunto con la comunidad y con los aportes que hicimos, tanto a ésta como al equipo de profesionales, desde nuestro lugar como estudiantes. Como así también con los profesores y compañeros que nos acompañaron desde el principio, fue un proceso de constantes cambios y reflexiones colectivas para poder llevar a cabo nuestro proceso de intervención.

Desde el comienzo contamos con aceptación tanto en la institución como en la comunidad, lo que nos permitió una eficiente inserción en ambos lugares, posibilitando que el trabajo en equipo que fuimos desarrollando fuera verdaderamente productivo y se reflejara en los encuentros presenciales en el barrio. Asimismo, superamos una visión sesgada sobre la comunidad que teníamos al comienzo de la intervención, al tener que basar nuestra interpretación de quienes habitan La Favela, mediante la interpretación que hacen de la misma las profesionales. Con esto queremos decir que pudimos abandonar la idea de que la comunidad descarta rápidamente cualquier posibilidad de intervención, generando a veces dificultades para el desarrollo de la misma. Con el correr de los días de taller, reconocimos que en realidad lo que sucedía era una normal falta de confianza en personas que no conocían (nosotras como estudiantes) pero el hecho de que a cada martes las niñas nos recibieran con alegría y en cada cierre de taller preguntaran cuando volvíamos, nos dio la pauta de que el espacio creado era valorado, al igual que nuestra presencia y la de las profesionales.

En nuestra intervención presenciamos la vulneración del derecho a la educación, pese a que las niñas tengan acceso a la escolarización, no todas atraviesan el trayecto educativo de la misma manera y es importante reconocer estas formas de vivenciarla para poder trabajar a partir de las diferencias que surjan. Por lo tanto, por más que estos niños y niñas tengan acceso a una escolaridad, recuperamos los aportes de Gentili y McCowan (2003), al decir que: “el derecho a la educación y al conocimiento (como bien social y como un derecho humano) permanecen negados a las grandes mayorías, constituyendo, en muchos de nuestros países, un privilegio de quienes pueden pagar por esto” (Gentili y McCowan, 2003, en Gentili, 2014, p. 54). De allí, nuestro énfasis en los desarrollos educativos populares, partiendo de las propias capacidades de los niños y niñas, fortaleciendo y expandiendo los conocimientos, como así también la construcción de nuevas modalidades de enseñanza. Donde las niñas tomen conciencia del poder que tienen, que debe ser respetado, garantizándoles una verdadera participación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son ellos y ellas las protagonistas.

Una vez finalizado el proceso de intervención hemos podido observar que hubo objetivos que resultaron más sencillos de cumplir, como es el de contribuir a la socialización de las niñas

brindando un espacio de contención y sostén de esos vínculos. Esto porque la comunidad de La Favela es relativamente pequeña, en la que las niñas se conocen mucho entre todas y comparten asiduamente los espacios comunitarios, principalmente la plaza y el salón donde meriendan. Esto nos sirvió de potencialidad para el desarrollo del espacio socio-educativo, ya que al ser tan conocidos por ellas y ellos nos permitió generar confianza y comodidad rápidamente para con el nuevo espacio. A su vez, al ser un lugar y momento exclusivamente para las niñas posibilitó que ellas y ellos se adueñaran del espacio, sintiéndose libres para expresarse, explorando y participando de todas las actividades propuestas.

Asimismo, el objetivo de acompañar el proceso de alfabetización de las niñas y niños, también fue fructífero dado que el espacio socio-educativo se transformó en un lugar de apoyo y crecimiento colectivo. Es decir, aquello que iban conociendo, aprendiendo y aprehendiendo del espacio, no sólo les permitió consolidar saberes que traían previamente de la escuela y/o de experiencias con la familia y la comunidad, sino que en algunos casos generaron aprendizajes completamente nuevos, lo que posibilitó el crecimiento y el desarrollo en relación al habla, la lectura y la escritura. En los últimos talleres lo hemos notado en algunas niñas y niños que cuando comenzamos no se les comprendía cuando hablaban y al finalizar el año, no solo generaron un desarrollo positivo de su habla, sino que han asimilado cuestiones como esperar el turno, escuchar a los demás, entre otros.

Hemos considerado importante para nuestro proceso de intervención, posicionarnos desde una perspectiva crítica, como mencionamos anteriormente, ya que esta nos permite reflexionar acerca de las prácticas que realizamos y de los discursos legitimados, para poder detenernos en aquello que puede “con-mover-nos” (Soria et al, 2021, p. 5), y construir espacios de resistencia comunes. Por lo tanto, y siguiendo con los y las autoras, desde ese lugar recuperamos la ética, desde un espacio para replantearnos diversas situaciones, aprender a mirarlas desde otra posición, co-construir vivencias que nos posibiliten reconstruir ese lugar del otro/a (Soria et al, 2021).

No es posible pensar nuestra intervención aislada, es por ello que es necesario nuestro enfoque en los valores y saberes tanto de los sujetos de intervención, como los de la comunidad en su conjunto. Esto nos ha permitido posicionarnos desde un papel fundamental en el espacio, intercambiando dichos saberes, metodologías y tiempos, generando un espacio rico y fructífero que, con el pasar de los meses, ha creado una identidad, un sentido de pertenencia y un lugar en la comunidad de La Favela.

Es importante que desde el Trabajo Social partamos del reconocimiento de los sujetos dotados de capacidades transformadoras, para construir vínculos más horizontales y comprensivos en la intervención profesional. Esto no quiere decir que invisibilicemos la posición de poder en la que nos encontremos como profesionales, sino que se trata de acortar las distancias temporo-espaciales a través de la construcción de un saber mutuo (González, 2001).

Desde la visión en que nos posicionamos, esto alude al trabajo conjunto entre nosotras y los sujetos de nuestra intervención para comprender sus situaciones de vida, sus necesidades, sus formas de ver el mundo y así poder construir explicaciones acerca de los obstáculos que se les presentan en su vida cotidiana (Nucci, 2010).

Así entendemos que nosotras como profesionales somos sujetos atravesados por ideologías, valores etc. Por ello consideramos que no solo debemos tener en cuenta los aportes de los sujetos de nuestra intervención, sino que también debemos mirarnos a nosotras como “sujetos históricos, productores y reproductores de poder, atravesados por los conflictos sociales, atravesados por lo ideológico, teorías y prácticas (...) con el poder que contenemos como sujetos y profesionales para construir o destruir” (Custo y Fonseca, p.5, s/f). Sólo de esta manera tendremos una mirada y una intervención flexible, abierta, sujeta a cambios, con posibilidades de modificarse teniendo en cuenta que llevamos a cabo un trabajo compartido y colectivo.

De esta manera reconocemos que el trabajo social, cuando genera encuentros en territorios con los otros con quienes interviene, debe hacer visible aquello que hasta ese momento permanecía como invisible, promoviendo que aquello que aparece como oculto detrás de lo instituido, empiece a emerger como instituyente (Leguizamón y otros, s/f).

Para cerrar, y en base a lo expuesto, reconocemos que el cumplimiento del derecho a la educación no se basa solamente en asistir a la escuela, sino que está atravesado por aspectos sociales, culturales, económicos, políticos, y por contextos en constantes cambios. También, las diversas formas de intervención estatal de los gobiernos para llevar a cabo el cumplimiento de los derechos se hallan en procesos permanentes de disputa, de negociación y de construcciones sociales. Por ello consideramos que:

implementar derechos requiere de una mayor densidad institucional que lo haga efectivo, de un Estado que transforme su capacidad de intervención y promueva un conjunto de políticas activas que impliquen que el acceso a la educación no quede librado a las posibilidades de cada individuo (Finnegan y Pagano, 2007, p. 76).

Así es que entendemos que es necesario un cambio en la perspectiva desde la cual se aborda la educación en las escuelas, promoviendo que estas asuman la educación popular como guía orientadora de su accionar, lo que permitiría que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean significativos para las niñas, dado que tomarían la realidad de las mismas como eje fundamental. Asumimos como futuras trabajadoras sociales el compromiso de promover ese cambio como aporte desde nuestra profesión a la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M. P. y Peralta M. I. (2020). *Sinergias entre investigación e intervención en Trabajo Social*. Revista Perspectivas n° 35. Obtenido de:  
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/article/view/2395>
- Acevedo, M. P. y Aquín, N. (s.f.), *Estrategias de intervención del Trabajo Social Comunitario*. Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- Acevedo, M. P., Artazo G.; López E. (2007). *La concepción y nominación de los sujetos como manera de constituirlos*. Ponencia XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social – FAAPS 2007; Mendoza; Argentina.
- Actis, E. (2011). La intervención social en los nuevos escenarios y el camino de la ciudadanía . Margen n° 62. Obtenido de:  
<https://www.margen.org/suscri/margen62/actis.pdf>
- Aquín, N. (2010). *Fundamentos del Trabajo Social Comunitario*. Ficha de Cátedra. Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- Aquín N. (2005): Pensando en la dimensión ético-política del Trabajo Social en Revista Trabajo Social No. 1. Medellín, enero-junio 2005 pp. 71-83.
- Altamirano F. C.; Bruno, L.; Cagni, C.; Clivagio, G.; Desages, C.; Facciuto, A.; Fazzio, A.; Fernandez, J.; Gargiulo, L.; Hasler-Arana, P.; Herrmann, J.M.; Madeira, S.J.; Moreira, V.; Mendez, A.; Rodriguez, L.; Scandizzo, G.; Spinelli, G.; Susani, J.P.; Trellet-Flores, L.; Wenger, J. (2018). *La Niñez en la Argentina en el siglo XXI*. Obtenido de:  
<http://capacitasalud.com/wp-content/uploads/2018/11/LA-NI%C3%91EZ-SIGLO-XXI-LIBRO.pdf>
- Allende, A. S., González, N. D. y Russo, M. A.. (2011). *El mundo del revés. La vida en los Institutos*. Facultad de Ciencias Sociales, UNC, Córdoba, Argentina. Fecha de Consulta: marzo 2021. Obtenido de:  
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4405/TESIS-EL%20MUNDO%20DEL%20REVES-CONTENIDO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alvarez, G. V., Chiluisa Chiluisa, M., Castro Bungacho, S., & Casillas, I. (2017). La Deserción en la Educación. BOLETÍN VIRTUAL, ABRIL, VOL 6 - 4 I S N N 2266 - 1536 - Nª 235 ; UTC ECUADOR.
- Bonal, X., Tarabini, A., Klickowski, F. (s/f). “¿Puede la educación erradicar la pobreza?”. Seminario de Análisis de la Política Social, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Calarco, J. (2006). “*La Representación de la Infancia y el Niño como Construcción*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.
- Califano, B. (2011). “*Políticas públicas de comunicación: abordaje conceptual para el estudio de las interacciones entre el Estado y las empresas de medios*”. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Carballada, A., 2010. *La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales*. Obtenido de:  
[https://www.edumargen.org/docs/2018/curso12/unid01/apunte07\\_01.pdf](https://www.edumargen.org/docs/2018/curso12/unid01/apunte07_01.pdf)
- Carli, S. (s/f). *La infancia como construcción social*. Obtenido de:  
<https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- Carrión Mena, F. y Dammert-Guardia, M. (2019). *Derecho a la Ciudad: una Evocación de las Transformaciones Urbanas en América Latina*. 1ra Ed.- Lima: CLACSO, Flacso - Ecuador, IFEA. Obtenido de:  
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58076.pdf>
- Cazzaniga, S. (2020). Acerca del otro (otra, otre) en trabajo social. Concepciones y problematizaciones Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social. Año 10 - Nro. 19. Obtenido de:  
<http://trabajosocial.sociales.uba.ar/revista-debate-publico-no-19/>
- Cazzaniga, S. (2001). *El Abordaje Desde la Singularidad*. Publicado en *Desde el Fondo*, cuadernillo temático N° 22 “La Intervención”. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Danani, C. (2009). *La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización*. En M. Chiara y M. Di Virgilio (organizadoras) *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas*, Prometeo Libros, Buenos Aires. (Págs. 25-51).
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO - Argentina, Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Fernández Escudero, C. (2021). *Deserción escolar: 1 de cada 4 alumnos de primaria dejó de cursar en el año 2020*. Diario Perfil. Obtenido de:  
<https://www.perfil.com/noticias/sociedad/desercion-escolar-1-cada-4-alumnos-barrios-populares-dejo-de-cursar-2020.phtml>
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El Derecho a la Educación en Argentina*. 1ra Ed. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores, México.
- Gaitán, P. (2016). *Estrategias de intervención en trabajo social institucional*. En: Compartiendo quince años del Programa “La universidad escucha las escuelas”. Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional (2001-2016) Comp. Rotondi, G. Facultad de Ciencias Sociales, UNC, 2016.
- Gentili, P. (2014) CAP. 2: *Educación, exclusión social y negación de derechos en América Latina*. (Pág. 47 a 55). Libro “Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos”. Clacso.
- Gómez, D. F. (2004). *Cambios y Continuidades en la Llamada Protección a la Infancia durante el Peronismo Histórico*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Gonzalez, C. (2001), “*La Intervención en el Abordaje Familiar*”. Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III B. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.

- González, C., Nucci, N., Soldevila A., Ortolanis E. Crosetto R y Miani A. (2000). *Estrategias de reproducción cotidiana en el espacio social familiar*. Informe de investigación con Aval de la SECyT de la UNC para el Programa de Incentivos. (Mimeo). Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III B. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- Grassi, E. (2011). *La producción en investigación social y la actitud investigativa en Trabajo Social*. Publicado en: Revista “*Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*”.
- Guevara, C. A. (2015). *La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Guido Lavalle, M. J. y Sánchez Ramos, L. E. (2016). *Trabajo social y educación popular: Reflexiones sobre jóvenes en contextos de encierro punitivo*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata.
- Herbestein, M. C. y Yazyi, M. Y. (s/f). *Experiencias de infancia en espacios educativos comunitarios...otros modos de intervención posibles*. Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.
- Hermida, M. (2014). *La noción de Pueblo en Laclau: Aportes para el problema del sujeto colectivo en Trabajo Social*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4464/ev.4464.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4464/ev.4464.pdf)
- Hernández Prados, M., Álvarez Muñoz, J. S., y Aranda Martínez, A. (2017). *El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM - Vol. XXVI, N. 1 (2017) pp. 89-112.
- Imhoff, D.; Marasca, R.; Marasca, M. y Rodríguez, R. (2011). *Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia*. Ficha de cátedra, Seminario Electivo No Permanente “Psicología Política”. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Leguizamón S., Nuñez Ramos, A. (2020). *Sobre lo social y esta pandemia. Pensando desde los márgenes del Trabajo Social*. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social. Año 10 - Nro. 20.  
Obtenido de: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/revista-debate-publico-no-20/>
- Lisdero, P. M. y Pellón, I. (2017): *Identidades, conflicto y basura. Hacia un mapeo de los ritmos de la acción colectiva en la ciudad de Córdoba*. Universidad Federal de Paraíba. Grupo de Investigación en Antropología y Sociología de las Emociones.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad en los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para discusión, versión preliminar. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs. As., Argentina.
- Lucsole, N. (2016). *Recorrido legal e institucional de las principales políticas públicas para la niñez y adolescencia en Argentina: de la Sociedad de Beneficencia a la Protección Integral de Derechos*. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

- Mejía, M. R. (s/f). *Escuela formal y educación popular; hacia un nuevo paradigma cultural en nuestra realidad*. Ponencia presentada en el Seminario-taller La formación del licenciado en ciencias sociales en Antioquia.
- Massa, L. y Pellegrini, N. (2020). *La dimensión política en los procesos de intervención en trabajo social: el 'qué-hacer' profesional problematizado*. Publicado en Revista de Trabajo Social, año IV, n° 4.
- Nosiglia, M. C. (2007). *El Proceso de Sanción y el Contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: Continuidades y Rupturas*. Publicado en: Revista "Praxis Educativa" Vol. 11 N° 11. Universidad Nacional de La Pampa.
- Nucci, N. (2010). *La construcción de estrategias en la intervención de Trabajo Social*. (Mimeo). Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III B. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- Ordano, S. y Lopez, S. (s.f.). Educación Comunitaria - Módulo 11; . *Especialización en gerontología comunitaria e institucional*. Obtenido de: [www.desarrollosocial.gob.ar](http://www.desarrollosocial.gob.ar)
- Padilla Llano, S.E. (2019). *Ensayo sobre el concepto de Comunidad*. Universidad de Barcelona. Obtenido de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2502/Ensayo%20sobre%20el%20Concepto%20de%20Comunidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pagaza, M. R. (2010). *La intervención profesional es un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea*. O Social em Questão - Ano XIII - n° 24.
- Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). *La teoría de las Representaciones Sociales*. Publicado en Perfiles educativos vol.26 no.105-106 México ene. 2004. Obtenido de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-2698200400010005#:~:text=Para%20Moscovici%20](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698200400010005#:~:text=Para%20Moscovici%20)
- Piotti, M. L. (2011). *Trabajo Social en las Estrategias con Niñas/os y Adolescentes*. Biblioteca central Vicerrector Ricardo A. Podestá. Repositorio Institucional. Universidad Nacional de Villa María.
- Repetto, F. (2009). *Retos para la coordinación de la Política Social: los casos de la descentralización y la intersectorialidad*. En Chiara, M y Di Virgilio, M. M (organiz.): Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas. Prometeo Libros. UNGS - Bs. As, abril de 2009.
- Servicio a la Acción Popular. (s.f.). *INFORME RELEVAMIENTO La Favela - 2018-2019*. Córdoba.
- Servicio a la Acción Popular. (2021). *Informe Socioeducativo La Favela*. Córdoba.
- Soria, S.; Scarpino, P.; Bertona, L. y Torres, E.I (2021). ¿Necesitamos de una ética? Interrupciones feministas, decoloniales y sexo-disidentes. En P. Scarpino, O. Maritano & P. Bonavitta (Comps.) Escrituras anfibias: ensayos feministas desde los territorios de Nuestra América. Córdoba, En Evaluación.
- Suarez, A.P. y Méndez Díaz, N. 2018. ¿La gestión asociada: una alternativa para impulsar el desarrollo local desde el rol del trabajo social?. *Ignis*. 4 (nov. 2018), 9–17.

- Tenti Fanfani, E. (2007a). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Síntesis de argumentos presentados en el libro de Emilio Tenti Fanfani “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación” (Siglo XXI, Buenos Aires 2007).
- Tenti Fanfani, E. (2007b) Capítulo 5 “Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política”. Del libro "La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación" .
- Trachitte, M. T.; Lera, C.; Arito, S.; Ludi, M. C.; Martinez, G.; Gonzalez, M. (2008): Ética y trabajo social: la dimensión ética en la intervención profesional. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 14(1): 47-79, jan.-jun./2008 65.
- Torres Carrillo, A. (s. f.). “*Barrios Populares e Identidades Colectivas*”. Obtenido de: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/90160/AVA\\_2.X/Entorno\\_de\\_Conocimiento/barrios\\_populares.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/90160/AVA_2.X/Entorno_de_Conocimiento/barrios_populares.pdf)
- Zapiola, M. C. (2010). “La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?” en Lionetti, L. y Miguez, D. *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)*. Buenos Aires: Prohistoria.

## **FUENTES DOCUMENTALES**

- *Argentina.gob.ar*. (s.f.). Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/integracion-socio-urbana-de-barrios-populares>
- *Argentina.gob.ar*. (s.f.). Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/comunidades/centros-integradores-comunitarios>
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). *Paris*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Asamblea General de la ONU. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Baliero et al. (marzo, 2017). “*Los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la Convención Internacional sobre los derechos del niño*”. <https://salud.gob.ar/dels/entradas/los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-en-la-convencion-internacional-sobre-los>
- “*Panel informativo con representantes de SeNAF*”. Organizado por la cátedra de Seminario de Estrategias de Intervención 2021, de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC.
- “*Participación Activa de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes*”. S.F. N.A. <https://modii.org/participacion-activa-de-ninas-ninos-adolescentes-y-jovenes/>
- Plataforma de Infancia, España (s.f.). “*Convención de los Derechos del Niño*” <https://plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/la-convencion-de-los-derechos->



[de-la-infancia/#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20\(CDN\)%20es%20el,por%20los%20pa%C3%ADses%20del%20mundo](#)

- Ley 26.061, de “*Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*”.  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Resolución ministerial N° 571. (2018). Ministerio de Educación Nacional del Perú. Obtenido de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/216544/RM\\_N\\_\\_571-2018-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/216544/RM_N__571-2018-MINEDU.pdf)
- Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), (s.f.a). [www.argentina.gob.ar](http://www.argentina.gob.ar). Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/senaf>.
- Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF). (2020). *Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de 26061*.
- Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), (s.f.b). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://senaf.cba.gov.ar/>
- Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (1989). “*Convención sobre los Derechos del Niño, Asamblea General Naciones Unidas*”.  
<https://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2017/12/Convencion-sobre-Los-Derechos-del-Ni%C3%B1o.pdf>
- “*Tercer informe periódico de la Convención sobre los Derechos del Niño en virtud de su artículo 44*”. (s.f.). Obtenido de [http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos\\_gobierno/actosdegobierno26-5-2009-3.htm](http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno26-5-2009-3.htm)