



UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

¿Y SI JUGAMOS A LA ESI?

UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN SITUADA PARA
TRABAJAR LA PARTICIPACIÓN Y EL ACCESO A LOS
DERECHOS DE LES NIÑES



Ilustración de tapa:
Noel Urquía Romano

Autoras:

Palacios, Belinda
Salgado, Guillermina
Schmidt, Joana

Año 2023



UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

¿Y SI JUGAMOS A LA ESI?

UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN SITUADA PARA
TRABAJAR LA PARTICIPACIÓN Y EL ACCESO A LOS
DERECHOS DE LOS NIÑES



Ilustración de tapa:
Noel Urquía Romano

Autoras:

Palacios, Belinda
Salgado, Guillermina
Schmidt, Joana

Orientadora Temática:

Susana Silvia Monica Andrada

Redacción y sistematización:

Ana Paola Manchinandiarena

Intervención pre- profesional:

Exequiel Torres

Año 2023



*A les niñas con quienes construimos y transitamos un modo de habitar la ESI.
Quienes nos abrieron las puertas de su escuela, y nos mostraron sus formas
de ser niñas.*

*A les adultes profesionales, no profesionales, facilitadores de prácticas
vinculadas con la participación de les niñas en distintos espacios educativos
escolares, no escolares, comunitarios, institucionales, que luchan día a día por
garantizar sus derechos*





AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias, amigos, compañeros, facuamigues, que nos acompañaron, apoyaron, e hicieron más alegre y liviano el camino.

A les niñes por la escucha, el juego, la ternura y el aprendizaje.

A las mujeres y los feminismos que definieron nuestra historia e identidad. A la Educación Sexual Integral que nos interpela día a día y nos invita a cuestionar nuestras formas de vincularnos, como así también las de mirar y acompañar a les niñes.

A Pao, el CAPS y la Escuela Primaria que nos recibieron en Ampliación Ferreyra e hicieron posible nuestro paso por el territorio.

A les docentes quienes nos transmitieron sus saberes y experiencias para nutrir nuestros aprendizajes y nos motivaron a hacerlo.

A la Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Ciencias Sociales que siendo públicas, gratuitas y de calidad, marcaron un antes y un después en nuestras formas de conocer. Por formarnos como ciudadanas críticas de la realidad. Por lo que reafirmamos nuestro compromiso por defenderla y llevar a otros espacios lo que aprendimos en ella.

A este equipo ¡gracias! por la paciencia, la dedicación, el compromiso y el amor que permitieron que lleguemos hasta acá unidas, apoyándonos para continuar por nuevos y propios caminos.

A Gino, Greta y Samanta.



Índice

Introducción	5
Capítulo 1: Las niñeces, recorridos y trayectorias. La ESI y la participación	9
1.1 Significaciones y posturas en torno a las niñeces	10
1.2. Normativas y legislaciones sobre las niñeces. Rol del Estado	15
1.3. Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral	18
1.4 ¿Por qué trabajar la Educación Sexual Integral desde el protagonismo? Dilemas y tensiones.	25
Capítulo 2: Para un pensar situado ¿dónde y con quiénes?	33
2.1 Situando(nos). El escenario de intervención.	34
2.2 Conociendo(les)	42
2.3 Categorías teóricas que nos aporta el Trabajo Social para la intervención	49
Capítulo 3: Un espacio de encuentro y escucha para aprender jugando	59
3.1 Un camino de construcción con les niñes	60
3.2 El juego como dispositivo vincular y de aprendizaje	72
3.3 ¿Qué escuchamos de les niñes y qué nos quieren decir?	83
Reflexiones Finales ¿Qué nos deja la Educación Sexual Integral? Desafíos y futuras conquistas	90
Toda educación es sexual	91
¿Por qué <i>sacar la ESI de la currícula</i> ?	93
Reivindicaciones y luchas del Trabajo Social: ¿Quién garantiza los derechos de las niñeces?	94
Bibliografía	97
Anexo	103

Introducción

En el presente Trabajo Final de Grado daremos cuenta de la práctica académica de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. La misma fue llevada a cabo durante el periodo mayo-diciembre de 2022 en el Centro de Atención Primaria de la Salud¹, del Barrio Ciudad Ampliación Ferreyra de la Ciudad de Córdoba - Argentina, en articulación con la escuela primaria Paulino Francés y con el Consejo de Jóvenes Empalme (CJE).

La práctica académica tuvo lugar en el marco de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral² sancionada en 2006, en un periodo de ampliación de derechos, y su implementación aún se encuentra en disputa en nuestra sociedad.

Los sujetos con quienes trabajamos son niños de 11 y 12 años, que asisten a la Escuela Primaria Paulino Francés y que, en su mayoría, participan en el Consejo de Jóvenes de Empalme.

El objetivo de esta sistematización, será alcanzar una lectura crítica sobre la ESI: la configuración de los discursos que circulan a favor y los que ponen en tensión su implementación en las aulas, las estrategias institucionales y comunitarias presentes que habilitan o no la participación y protagonismo de los niños, y las decisiones de los diferentes actores tomadas en pos de la garantía de sus Derechos.

La metodología e implementación de la ESI a través de talleres, se lleva a cabo desde el año 2007 por el trabajo y compromiso del Servicio Social y del área de Nutrición del CAPS. Para crear la planificación semanal de los talleres, nos posicionamos desde la observación y la escucha activa de los niños y así, garantizar la participación protagónica y acercar la propuesta necesaria de una intervención situada.

Lo anterior constituyó un desafío que nos condujo a indagar sobre diferentes categorías teóricas y pedagógicas en las cuales apoyarnos para cumplir nuestro objetivo y fundamentar la importancia de vincularnos con los niños desde lo lúdico.

Dicho esto, los conceptos de agenciamiento, protagonismo, participación, el juego, los cuidados desde una mirada de co-responsabilidad que determinan la garantía de la Ley de ESI, y las tensiones existentes entre prevención-promoción, nos

¹ De aquí en adelante, CAPS.

² De aquí en adelante, ESI.

servirán como **ejes centrales** a trabajar. Dichos ejes, nos permitirán dar cuenta de la participación de los niños en los diferentes espacios (como los talleres y el Consejo de Jóvenes) retomando sus voces y miradas.

Para tal fin, utilizaremos los registros de los cuadernos de campo propios y la información obtenida de las entrevistas realizadas a diferentes agentes institucionales como fuentes primarias.

La estructura de este trabajo se encuentra organizada por capítulos y subtítulos, los cuales ayudarán al desglose de cada uno y permitirán enmarcar teóricamente nuestras reflexiones finales.

En el **primer capítulo** hablaremos sobre los paradigmas de la niñez que se configuraron históricamente de acuerdo a las normativas y a las concepciones que se adoptaron desde el Estado y las instituciones a cargo de la intervención con los niños.

Desarrollaremos nuestros posicionamientos teóricos y lecturas conceptuales sobre el alcance de dichos paradigmas y normativas en el contexto actual, sobre todo en nuestras propias estrategias de intervención de las que hablaremos más adelante.

Abordaremos los derechos de los niños a partir de una mirada integral, vinculados a la Ley de ESI desde el protagonismo en la participación de las niñas. Este capítulo pone en discusión las miradas adultocéntricas que configuran prácticas verticales en el trabajo con los niños y que definen y deciden sobre ellos sus problemáticas y necesidades.

En el **segundo capítulo** presentaremos el escenario donde fue llevada a cabo la práctica académica y los sujetos con quienes trabajamos.

Retomaremos los aportes de Piotti M. L. (2019, p 74) sobre la '*con-ciudadanía*' como propuesta para pensar a la construcción de ciudadanía de los adultos a la par de los niños; y las tensiones que surgen vinculadas a la temática, y que se configuran desde los paradigmas y normativas mencionados.

El **tercer capítulo** contaremos sobre nuestra estrategia de intervención. Para ello, nos centraremos en las decisiones tomadas como facilitadoras para llevar a cabo la estrategia. Decisiones compartidas con los niños, sujetos protagonistas de nuestra intervención. En este capítulo, compartiremos la importancia de trabajar la ESI desde lo lúdico, como un dispositivo para *sacarla de la currícula*, y sus significados e implicancias.

Al finalizar el capítulo, transcribimos diferentes vivencias y relatos registrados en nuestro recorrido de intervención, para dar cuenta de las formas en que expresan las realidades que atraviesan a los diferentes actores y cómo las perciben, transforman y participan de ellas. Es aquí donde problematizamos ¿Quiénes les escuchan y para qué?

Sobre el final buscamos dar cuenta de las **reflexiones** teóricas, epistemológicas, metodológicas y éticas, interrogantes, análisis grupales que nos interpelaron durante nuestra práctica: en nuestro rol de estudiantes, con la responsabilidad ética y política de llevar adelante una práctica con otros, y también pensando desde el compromiso social que implica la profesión del Trabajo Social.

Es pertinente aclarar que entendemos al lenguaje como

“...un instrumento de transmisión y construcción de sentidos comunes y, por eso, es un insumo clave para visibilizar identidades y reconocer derechos de grupos históricamente discriminados y negados. El modo en que hacemos uso del lenguaje no es nunca neutral en relación a los géneros e identidades; siempre está cargado de sentidos e ideología.” (Ministerio de las mujeres, géneros y diversidades, 2021, p. 5).

A lo largo de la sistematización y redacción de nuestro trabajo final de grado, elegimos escribir con lenguaje inclusivo utilizando la “e” en reemplazo de la “a” y la “o”, con el objetivo de no reproducir estereotipos de géneros configurados desde la cultura hetero-cis-patriarcal y binaria y respetar sus identidades. Sí, creemos que al nombrar la “e” y la “o” el desafío está puesto en visibilizar ese binarismo.

Como equipo de tesistas, consideramos que el lenguaje no es neutro y como consecuencia da cuenta de relaciones de poder existentes, reproduce y produce realidades.

Creemos fundamental generar una producción que pueda ser leída y apropiada por sujetos que sean auténticamente libres. Buscamos evitar los lenguajes determinantemente académicos y técnicos que obstaculizan el entendimiento y la apropiación de la sociedad en general, de los conocimientos producidos en conjunto. Por ello, es pertinente transmitir nuestra experiencia, a través de un recurso accesible para todos.

A lo largo de esta producción hablaremos en primera persona para dar cuenta que no podemos hablar de un *pensar situado* sin tener en cuenta que detrás de la producción, existen sujetos cognoscentes quienes atravesamos nuestras propias luchas, aprendizajes y experiencias de vida. Estas vivencias, van definiendo nuestros debates, las lecturas que hacemos, nuestro posicionamiento, ya que nuestras trayectorias están enmarcadas en lugares de enunciación y producción de conocimientos.



UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

CAPÍTULO 1: LAS NIÑECES, RECORRIDOS Y TRAYECTORIAS. LA ESI Y LA PARTICIPACIÓN



Año 2023

*(...) En un mundo justo,
las infancias tienen tiempo. Ríen, corren, juegan, traman, imaginan, se distraen;
inventan otros mundos, otros universos, pluriversos; desean, deciden, eligen,
desobedecen.*

*En un mundo justo,
las infancias están despojadas de las obligaciones corporales; saben que no
hay veredicto de normalidad o anormalidad; saben que en su estar siendo
construyen su propio futuro.*

*En un mundo justo,
las infancias son reconocidas desde su fragilidad; son miradas, acogidas y
resguardadas como valioso tesoro y, así, conversan en y desde la ternura.*

*En un mundo justo,
les adultes abrazamos a les niñes que fuimos, somos compasives con elles y con
les que este mundo recibe.*

*En un mundo justo, las infancias van a la escuela. Y en ese mundo justo que
deseamos sólo las escuelas frágiles, que acogen, hospedan, escuchan y abrazan;
que cuidan, dan y aman; sabrán atesorar esas infancias.*³

1.1 Significaciones y posturas en torno a las niñeces

Para el desarrollo de este punto tomaremos las producciones de diferentes autores. Se presentarán posturas epistemológicas acerca de las concepciones de las niñeces, tanto en lo que concierne a lo jurídico-legal, como a la perspectiva psico-social, política y antropológica.

Los paradigmas que nos acercan, son útiles para mirar la construcción histórica del lugar que ocupan les niñes en la sociedad y en relación con las instituciones. A partir de lo mencionado, consideramos que la profesión del Trabajo Social, no es ajena a tal construcción y nos permite tener acceso a un marco teórico y metodológico para posicionarnos en nuestra intervención como estudiantes.

En el siglo XIX la niñez aun no aparecía como una categoría social, sino como un hecho biológico y natural. El Estado argentino comienza a intervenir sobre la niñez

³ Stolze B. En un mundo justo, las infancias desean, deciden, eligen, desobedecen. En Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para *otra* ternura.

para limitar ciertos quehaceres de los niños como el trabajo infantil, entendiéndolo como uno de los mayores obstáculos para el acceso a la escolaridad.

A partir de este momento, se incorpora la *figura del niño* en el derecho penal, creando cuerpos jurídicos específicos, códigos, tribunales e instituciones de asilo. El sistema penal se encargaría entonces del control social de niños pobres; sobre el resto de los niños, la escuela y la familia serían las instituciones responsables del cuidado y garantes de su bienestar.

La autora M. Lidia Piotti (2019) en 'Paradigmas sobre la infancia, la adolescencia y el trabajo social', caracteriza tres paradigmas desde los cuales el Trabajo Social se apoyó en la intervención con niños.

El primero que identifica, es el *Paradigma del control social de la infancia y adolescencia*, en el que tuvo lugar la sanción de la Ley Nacional Agote Nro. 10.903 (1919), de patronato de menores, donde a los niños se les considera 'objetos de tutela' y 'menores'. Al atribuir esta consideración de 'objetos' a los niños, se les despoja de todo desarrollo de subjetividad y se les anula la posibilidad de construcción de identidad.

El Estado interviene principalmente en la pobreza y marginalidad. Por su parte, el objetivo de la educación es homogeneizar, disciplinar y prevenir. Se busca capacitar para el futuro, lo cual tiende a reproducir estratificación social. Por último, la intervención del Trabajo Social aparece desde el asistencialismo, y su quehacer se corresponde al control de la situación económica y la higiene familiar.

En la década del 90' se destaca la instauración y profundización de las políticas neoliberales donde se reafirma en su apogeo, lo que significó la degradación de la noción de derecho y acarrió formas de implementación focalizadas en los más vulnerables. Cabe destacar que la formulación de estas políticas, devienen de organismos más bien internacionales basados principalmente en cuatro estrategias: privatización, recorte de los gastos públicos, focalización del gasto social público en programas selectivos contra la pobreza, y descentralización.

Contradictoriamente a este contexto, se configuraba un nuevo cambio de paradigma en materia de niñez, particularmente de tipo jurídico-cultural: la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). Hacia 1994 en nuestro país, se incorpora a la Constitución Nacional Argentina la CIDN, y se reconoce el lugar

del niño no solo en la familia, sino también en la sociedad y en la intervención estatal. Lo que conlleva a una revisión de la vigencia de la Ley de Patria Potestad.

Aquí comienza a definirse a los niños como *Sujeto de Derecho* y es necesario entonces, una ley que contemple organismos e instituciones que determinen las intervenciones adecuadas dando lugar a lo establecido por la Convención Internacional. Junto a la Ley Nacional 26.061, se prohíbe y castiga el maltrato a la niñez, promoviéndoles como sujetos activos, como titulares de ese ejercicio de derechos.

La autora Piotti M. L. (2019), identifica a la Convención Internacional de los Derechos del NNyA en el paradigma de 'La protección integral de niños, niñas y adolescentes'. Los niños de 0 a 18 años ahora son titulares de derechos y obligaciones es decir, sujetos de derechos. Comienza entonces, una lucha por su defensa y promoción a partir de las garantías que ofrece el Estado democrático de considerar, escuchar y reconocerles. Esto es acompañado por políticas de promoción, de educación, de orientación, de apoyo y de protección a las niñeces. Al mismo tiempo, coordina la participación de las familias en tales decisiones, ya que tienen responsabilidades en sus crianzas.

Dada estas condiciones, los problemas sociales de los niños, se resolverán a partir del diseño e implementación efectiva de políticas públicas y no con la mera institucionalización. Sin embargo, la Convención presenta algunos vacíos y ambigüedades como la percepción individual de la infancia. Tampoco incluye la cultura de los pueblos originarios, aun así propone políticas de institucionalización en casos aislados, y no toma en cuenta las condiciones de pobreza de los niños sobre las que hay que legislar, etc.

Aquí el Trabajo Social mira a la niñez en relación a sus derechos, a sus propias necesidades, inquietudes, saberes, potencias, capacidades. Mira a la niñez con poder de crecimiento, con fuerza discursiva y organizativa, con derechos personales y de ciudadanía; situado en su centro de vida y contexto ecológico, económico y político.

La protección integral de los derechos de NNyA se corresponde en gran parte con estos aportes del Trabajo Social y con intervenciones sociales que se dan en la actualidad en nuestro país. Operan en la planificación de políticas sociales que tienen a los niños como protagonistas. Aun así, existen actores sociales que intervienen con

les niñas a partir de las categorías de 'menores', desde concepciones adultocéntricas y asistencialistas.

Por último, la autora nos acerca el paradigma de la *Promoción y el rol social de la infancia adolescencia: El Protagonismo infantil organizado (POI)*. Éste tiene lugar en los años 80' y 90' en países de Latinoamérica, Asia y África. Como enriquecimiento a la Convención de los Derechos de NNyA, propone otorgar derechos de ciudadanía social y política, atendiendo al trabajo en la infancia pobre, las capacidades de les niñas y adolescentes y la necesidad de reconocer y fomentar su protagonismo para transformar sus contextos.

El POI es un protagonismo colectivo, articulado a otras organizaciones populares, que permite visibilizar el trabajo infantil como una realidad social, exigiendo condiciones de protección a les niñas como trabajadoras. Les ubica en igualdad social ante adultes con funciones diferentes pero sin dominio de unos sobre otros.

En este sentido, cuestiona las asimetrías y relaciones de poder entre niñas y adultes en la sociedad. La autora nos aporta algo relevante en sus obras y es que el trabajo infantil se mezcla con el juego, la diversión y la educación. Consideramos central que lo importante radica en cuestionar las condiciones en que lo hacen, para mejorarlo.

Por otro lado, la familia no aparece como aquel lugar de resguardo para todes les niñas, ya que en ocasiones, es en el seno familiar donde se gestan diferentes problemáticas vinculadas a sus cuidados y crianza. El Estado es quien debe advertir e intervenir ante dichas problemáticas para mejorar sus condiciones de vida y buscar que les adultes sean responsables, orientadores de les niñas, y que también a través de la escucha, el Estado pueda actuar en consecuencia, en la implementación de políticas públicas que integren a las niñas.

El Trabajo Social se encarga de promover, proponer, acompañar, orientar, discutir, colaborar con les NNyA y denunciar las violaciones de sus derechos. Así mismo, crear estrategias desde el mundo y el entorno de les niñas, afirmar su identidad como una vivencia libre de su aquí y ahora; como así también facilitar espacios en el ámbito público para sus opiniones, palabra y respeto a sus decisiones.

La tarea de les profesionales, está orientada a aportar valores como el respeto, la no violencia y dar continuidad a sus organizaciones. Cooperar con la

articulación de redes solidarias y afirmar a NNyA como sujetos de derechos y sujetos económicos, sociales y políticos.

A partir de la intervención realizada, creemos que los aportes que nos da la Convención de los Derechos de NNyA son muy valiosos en términos de derechos y participación; pero a su vez consideramos que en algunos de sus puntos debemos ser críticas. Por ejemplo, ésta fue englobando a todes por igual, dejando de lado los contextos sociales, políticos y económicos específicos. No reconoce contradicciones con la cotidianidad de muchos niños, especialmente y teniendo en cuenta ciertas responsabilidades y obligaciones impuestas desde niños por tener que colaborar con los adultos (Morales S. y Magistris G., 2019). Y teniendo en cuenta, que los sujetos a quienes está destinada esta Convención, no tuvieron participación en su creación (Morales S., Magistris G., 2019).

En relación a lo expuesto, las intervenciones estatales con niños, estuvieron históricamente y mayormente ligada a las problemáticas vinculadas con la pobreza. La pobreza como una problemática social que debía ser corregida, como niños a quienes había que educar y allí comenzar a discutir sobre el rol del Estado en las familias. Por su parte, la educación y cuidado de los niños con familias de sectores dominantes o de mayor poder adquisitivo se reservaban a lo privado.

Para definir desde qué posicionamiento identificamos a los sujetos de intervención en nuestra práctica académica, recuperamos aportes del sociólogo Anthony Giddens quien nos trae la noción de agentes sociales.

Los agentes sociales ponen de manifiesto a través de la práctica a la estructura social, y a su vez tienen poder en dar continuidad o modificar dicha estructura (Pavez-Soto I., Sepúlveda N., 2019, p. 196). En este sentido, el agente se encuentra en una posición determinada *por* y determinante *de* la vida social y tiene capacidad de producir efectos sobre ella (Pavez-Soto I., Sepúlveda N., 2019, p. 196).

La definición de agentes sociales nos permite alcanzar una mirada de los niños como agentes en la estructura social en la que también los adultos lo son.

Acerca del papel de los sujetos en la sociedad moderna, especialmente vinculado a los niños actuales, Giddens (1967) argumenta que, a diferencia de las sociedades anteriores, la modernidad se caracteriza por la capacidad 'del individuo' para actuar como 'agente autónomo y reflexivo'.

El concepto de *agencia* entonces, se refiere a la capacidad de los sujetos para tomar decisiones y actuar de manera autónoma, dentro de los límites impuestos por la estructura social y cultural en la que viven. Como mencionamos anteriormente, la agencia no está determinada sólo por la estructura, sino que es influenciada por la conciencia y el conocimiento que tienen los sujetos sobre su contexto social.

Identificar como actores y agentes sociales a los niños no nos resulta suficiente, en tanto suponemos que para que esa capacidad de transformación sea efectivamente ejercida por ellos, se necesita de intervenciones adultas que lo habiliten, al menos mientras no esté naturalizado que sean habilitados por el propio Estado. En el CJE, en las decisiones sobre cómo se llevarán adelante los talleres de ESI consideramos hacer nuestro aporte para dar lugar al agenciamiento de los niños.

Valoramos que estos espacios se sostengan no como un espacio de contención a los niños o adolescentes, sino como espacios que promueven la participación protagónica de los sujetos como agentes, como ciudadanos con capacidad de incidir en la agenda pública y política de las instituciones.

Cuando hablamos de participación social de los niños, nos referimos a su reconocimiento como sujetos de derecho (Voltarelli M., Gaitán L. y Leyra M. citadas en Pavez-Soto I., Sepúlveda N., 2019, p. 204).

Para concluir este punto, creemos necesario tener presente estos momentos históricos que se fueron configurando en nuestro país y en relación a la intervención con niños. Revisar tales contextos nos permite ser críticas a la hora de trabajar con niños, de pensar en el diseño de futuras políticas públicas y así evitar reproducir lógicas tutelares y asistenciales, que no obstaculicen el cumplimiento de los derechos de los niños.

1.2. Normativas y legislaciones sobre los niños. Rol del Estado

Las normativas vigentes en Argentina vinculadas al campo de la niñez, nos dan un marco teórico-legal que acompañan nuestras prácticas académicas. A partir del acceso y análisis de dichas normativas, podemos identificar diferentes concepciones y significaciones que se han configurado en las últimas décadas, permitiendo al Estado operar como garante de éstas, haciendo un uso o interpretación indebida de

su aplicación o bien, violándolas. En este trabajo de indagación, nos permitimos poner el foco en aquellas normativas que creemos vincularse de manera directa con nuestro trabajo a la par de les niñas.

Dado que la práctica se lleva a cabo en articulación con dos campos, el de salud y el de educación, es necesario retomar aquí el carácter sustancial que cumple la APS (Atención primaria de la Salud) como garante del derecho a la salud, la cual surge en 1978 como una estrategia dirigida a todos los sectores sociales sin distinción entre estos.

La APS integra a su vez, derechos como el suministro de alimentos y nutrición adecuada, agua potable y saneamiento básico, la asistencia materno infantil, la planificación familiar, inmunizaciones, la prevención y lucha contra las enfermedades endémicas locales, el suministro de medicamentos esenciales, y el tratamiento adecuado de enfermedades y traumatismos comunes, quien mira a les niñas como sujetos primordiales de su atención (Rovere, 2016).

En el 2002, la Ley Nacional de salud sexual y procreación responsable que tiene como objetivo promover la salud sexual y reproductiva de la población, incluyendo a los adolescentes y jóvenes. Busca garantizar el acceso a la información, la educación, los métodos anticonceptivos y la atención integral de la salud sexual.

Con la Ley Nacional nro. 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos de los y las Niños, Niñas y Adolescentes, en nuestro país en el año 2005 se sanciona la Ley Nacional nro. 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes como inicio de un periodo de ampliación de derechos, que reconoce a les niñas como sujetos de derechos.

En el 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación Sexual Integral que retomamos en profundidad en el próximo apartado, pero que se trata de una de las principales políticas públicas actuales destinadas a las niñas.

En el año 2009 mediante el decreto nacional nro. 1.602, el gobierno dispone la ampliación del régimen de Asignaciones Familiares vigente hasta ese momento, incorporando un sistema no contributivo que recibió el nombre de Asignación Universal por Hijo (AUH). Nos resulta importante nombrar esta política ya que se enmarca en la protección de las niñas y se vincula a la integralidad de los derechos.

Como condición, busca la permanencia de les niñas en el sistema educativo y con respecto al campo de la salud, se requiere tener las vacunas al día para percibirla.

Este ingreso tiene como principales titulares de cobro a mujeres madres, lo que no es menor teniendo en cuenta que son quienes están a cargo de resolver las tareas de cuidado familiares y de desarrollar estrategias para resolver las necesidades del hogar.

Según un informe del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales realizado en el año 2019, “Los beneficiarios de la AUH representan la población más vulnerable de nuestro país, caracterizadas por múltiples carencias y necesidades por cubrir” (p. 19).

Por otro lado, desde la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), el Estado Nacional pone en marcha distintos programas destinados a la niñez y adolescencia. Algunos de ellos son los Espacios de Promoción de Derechos, los Centros de Desarrollo Infantil, y el plan ENIA de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia.

En la provincia de Córdoba, seis años después que el Gobierno Nacional, es decir en el año 2011, se sanciona la Ley provincial nro. 9.944 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Córdoba, que en el año 2019 fue modificada en algunos de sus artículos en pos de adaptar la misma al contexto actual ⁴.

En el año 2010 a través de la ordenanza municipal nro. 11.618 se crea el Consejo de Jóvenes, un espacio para que les niñas y adolescentes puedan escucharse, disputar, debatir, hablar de política, de sus ideas, encontrarse en sus diferentes vivencias y propuestas para enriquecer su construcción de ciudadanía e identidad fuera de una institución. Desde un espacio comunitario, uniendo vínculos y lazos barriales, dado que se comparten los espacios entre distintos barrios aledaños

⁴ En estos artículos se sustituye las siguientes expresiones contenidas en el artículo: Donde dice "padres", debe decir "progenitores"; donde dice "patria potestad", debe decir "responsabilidad parental", y donde dice "ministerio pupilar", debe decir "representante complementario". En materias de penas o delitos si así se cometiesen se modificó contar con un asesor, patrocinador o representar a NNyA ante los Jueces de Niñez, Juventud y Violencia Familiar cuando el mismo lo requiera. Ejercer la defensa de NNyA a quien se le atribuyere delito cuando no proponga defensor particular o cuando el designado no acepte el cargo, y cumplir todas las funciones que en especial le asignen las leyes etc.

permitiendo mayor participación y protagonismo en la sociedad, fomentando un espacio de encuentro. Está compuesto por adultos facilitadores, jóvenes y niños.

En el consejo se recuperan los ejes de identidad colectiva, protagonismo, participación política ciudadana, educación popular; que dan sustento a la trayectoria de participación ciudadana en los diferentes territorios.

El CJE también posibilita el encuentro con niños y jóvenes que están atravesados por problemáticas sociales y vivencias similares en contextos de desigualdades y violencias, donde las configuraciones patriarcales tienen gran incidencia. Se trata de un espacio en el que pueden compartir y encontrarse con un otro, desconocido pero con quien se sienten parte.

Es central considerar que la participación y la capacidad de *ser ciudadano* se construye y se aprende como un proceso, donde las instituciones sociales y políticas deben garantizar tales derechos. Aquí se da lugar a la creación de subjetividades propias e independientes, de códigos y estilos de los adolescentes, quienes las comparten en su tránsito por distintas instituciones como la escuela, la iglesia y/o en otros espacios públicos.

La participación en espacios como el CJE, además de aportar a la construcción y escucha de estas nuevas subjetividades, permite expresar las demandas de los jóvenes, sus miedos, sus ganas. Además, realza la necesidad de darle la importancia correspondiente a lo que ellos expresan que no es, ni más ni menos, que la representación de lo que se co-construye como el futuro. Aquí entonces, el valor es estimular el desarrollo de la ciudadanía a través de estos espacios.

1.3. Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral

En octubre del año 2006 también se sanciona la Ley Nacional nro. 26.150 de Educación Sexual Integral sumándose al periodo de ampliación y reconocimiento de derechos para niños y mujeres como sujetos sociales. Es importante pensarla desde sus inicios en los '80 con el retorno a la democracia y las luchas por los derechos humanos a cargo de movimientos feministas y de la diversidad sexual, que aparecían mientras se daban cambios culturales. En este periodo, las mujeres se insertan en el mercado de trabajo como ciudadanas y comienza la difusión de nuevos métodos anticonceptivos (Molina, G. 2019, p. 83).

La Iglesia Católica por su parte, destacaba un valor fundamental a la castidad, el matrimonio (heterosexual) indisoluble y su fin procreativo, el rechazo de métodos anticonceptivos artificiales, la consecuente prescripción de la abstinencia periódica como único método de “planificación familiar” así como la condena al aborto (Torres, G. 2018, p. 137).

En el año de sanción de la Ley Nacional de ESI la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la sexualidad como

“un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos, espirituales” (OMS, 2006).

Es pertinente tener en cuenta esta conceptualización para pensarla en vinculación con la integralidad que plantea la ley, lo que se presentará también como un desafío en la puesta en práctica con los niños. Y por otro lado, nos invita a pensarla como una construcción social, determinada por el contexto de cada uno.

La integralidad es pensada desde cinco puntos (Cahn L. y Mar L., 2021, p. 103-105): 1) integralidad en tanto educación sexual en todas las asignaturas, 2) integralidad en tanto educación sexual en todos los niveles, 3) integralidad en tanto participa toda la comunidad educativa, 4) integralidad en tanto se da en todos los espacios en los que se mueve esa comunidad, y 5) integralidad en tanto dialoga con otros dispositivos educativo-comunitarios.

Y le sumaremos un 6to punto que piensa a la integralidad en tanto la ESI atraviesa distintos momentos de la vida cotidiana.

En su artículo nro. 1 la Ley establece que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.” y en su artículo nro. 2 establece la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en consonancia con las leyes

nacionales que se mencionan en el apartado anterior, la ley nacional nro. 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y la nro. 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

Distintos actores sociales de los espacios estatales, educativos, religiosos y familiares disputaron las significaciones de la ley en el marco del sistema educativo, y conformaron la Comisión Interdisciplinaria de Especialistas convocada por el Ministro de Educación Daniel Filmus en 2007. La misma se encargó de discutir los Lineamientos de la ESI y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en 2008 en el marco del Consejo Federal de Educación, y en 2009-2010 se crea el Programa Provincial de Córdoba para la implementación de la ESI.

Retomando sus artículos, quienes no reciban Educación Sexual Integral, no sólo se encuentran en una situación de vulnerabilidad en relación a la garantía de sus derechos en la niñez, sino también se les imposibilita el acceso a habilidades psicosociales para identificar, prevenir o denunciar situaciones, así como comprender la-su sexualidad desde las dimensiones que se proponen: biológica, emocional, social y cultural; que son determinantes de los sujetos y de las maneras en que nos vinculamos. Los equipos directivos y docentes de cada institución educativa, se convierten en el agente encargado de garantizar este derecho.

Vinculado a esto es importante aclarar que la adhesión a la ley por parte de las provincias fue en distintos momentos. Algunas, de hecho, no tienen legislación aún como: Santiago del Estero, Tierra del Fuego, Tucumán, Santa Fe. Buenos Aires, Misiones, CABA, Santa Cruz, Chaco y La Rioja tienen ley propia o adhesión a la nacional. Tienen resoluciones ministeriales Corrientes, Formosa, Jujuy, Mendoza, Neuquén, La Pampa, Chubut, Entre Ríos, Río Negro y Córdoba.

En el 2018, San Juan y San Luis adhieren a la ley nacional, en 2020 Catamarca. Pero en el caso de Córdoba por ejemplo, recién ratifica en el 2019 el memorando interno de la ESI a través de la resolución nro. 433 con el Memorandum N° 8/2018⁵.

⁵ <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ESI/docus/Memo8-2018-Esi.pdf>

Esto da cuenta de que la ley en sí misma, no es garantía de su aplicación (Mac Dougall C., 2021, p. 64).

En la lucha por la implementación de la ley, aparecen otras luchas, leyes y principios que acompañan los cambios sociales contemporáneos y la ya mencionada ampliación de derechos.

Los principios de Yogyakarta⁶, sobre el derecho a la Educación ratifican que Garantizarán que la educación esté encaminada a inculcar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como por la madre, el padre y familiares de cada niña y niño, por su propia identidad cultural, su idioma y sus valores, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad entre los sexos, teniendo en cuenta y respetando las diversas orientaciones sexuales e identidades de género (2007, p. 22-23)

y además

Asegurarán que los métodos, currículos y recursos educativos sirvan para aumentarla comprensión y el respeto de, entre otras, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, incluyendo las necesidades particulares de las y los estudiantes y de sus madres, padres y familiares en este sentido (2007, p. 22-23)

en referencia a lo que consideramos valores de la educación que corresponden a lo que la ESI nos invita a poner en práctica, y como lineamientos de trabajo con les niñas que tendrán implicancia en su vinculación con otras, promoviendo una convivencia respetuosa.

En consonancia con estos principios, el art. 5 de la ley de ESI, decreta que “cada comunidad educativa debe incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Aquí se reconoce la complejidad de los diferentes escenarios escolares entendiendo

⁶ Los Principios de Yogyakarta son principios sobre cómo se aplica la legislación internacional de derechos humanos a la orientación sexual e identidad de género. Los Principios ratifican estándares legales internacionales vinculantes que los Estados deben cumplir. Prometen un futuro diferente, donde todas las personas, habiendo nacido libres e iguales en dignidad y derechos, podrán ejercer ese precioso derecho adquirido al momento de nacer.

los posicionamientos sobre los que se debate y disputa la ley (lo cual será profundizado en el próximo capítulo).

Las leyes de matrimonio igualitario (2010), de identidad de género (2012), el movimiento #NiUnaMenos⁷ (2015), la Ley Micaela (2019) y el debate y conquista de la Ley por el aborto legal, seguro y gratuito en 2018 y 2020, la Ley de Cupo Laboral Travesti Trans en el Estado Nacional (2021), el decreto presidencial que habilita el DNI no binario (2021), también atraviesan la lucha por la ESI. En sus debates siempre es considerada como un eje y se pone en discusión su complejidad, al igual que en la lucha contra la violencia de género, el abuso sexual infantil, la salud sexual y (no) reproductiva, las transformaciones en la familia y las ma-paternidades.

En el 2018 y en el auge de las luchas feministas por la ley nacional de interrupción voluntaria del embarazo (IVE)⁸ llega a nuestro país el movimiento “Con mis hijos no te metas” de la mano de las organizaciones religiosas que en ese momento se identificaban bajo el pañuelo celeste, y se autodenominaban “provida” y en contra de la “Ideología de género”.⁹

El movimiento se ocupó de reproducir discursos en contra de la ESI principalmente, pero más allá de eso, permitía visibilizar que tenían a sus hijos como propiedades, acusando a su vez que la ESI les adoctrina ideológicamente. Bajo su lema que enfatiza la separación del Estado con la vida de las personas, estaba el discurso de las familias más conservadoras, que no conciben a los niños como sujetos de derechos, ni como ciudadanos y limitan el desarrollo de su autonomía progresiva.

Los sectores que defienden este modo de intervenir con los niños, reproducen los modos que instauraron socialmente el capitalismo y el sistema patriarcal, los principales creadores y colonizadores de las minorías (mujeres, niños, poblaciones nativas, disidentes). Considerar que los niños son propiedad de sus familias implica una mirada además de adultocentrista, colonizadora.

Estas concepciones reproducen el concepto de infancia, el cual no nombraremos en lo particular de nuestra práctica académica, teniendo en cuenta que hace referencia a:

⁷ Página web sobre movimiento: <https://niunamenos.org.ar/>

⁸ Página web sobre movimiento: <https://abortolegal.com.ar/>

⁹ Página web sobre movimiento: <https://conmishijosnotemetas.com.ar/#!/-conmishijosnotemetas/>

Según el diccionario de la Real Academia Española, infantil además de estar vinculado a la infancia o a los niños, también señala un comportamiento que “semeja a un niño por su ingenuidad o inmadurez”. Socialmente se considera que lo infantil es pequeño, disminuido o incluso se utiliza como una ofensa (Pavez Soto I., Sepúlveda Kattan N., 2019, p. 195)

En síntesis, les niñas aparecen aquí como seres necesidades de protección y cuidado. Traemos este concepto para dar cuenta de la repercusión que tiene la forma de llamar a les sujetos de la intervención social, profesional, así como institucional, haciendo referencia a las intervenciones del estado (legislaciones, políticas públicas) y a las decisiones políticas de las instituciones en las que circulan las niñas (escuelas, hospitales).

Si lo que ocurre con les niñas es asunto de les adultes a cargo desde una mirada de poder sobre elles, la idea de colonización aparece más fuerte ligada a la preeminencia del más fuerte y restringe las posibilidades y acciones en la niñez, o la capacidad de agencia de la que hablamos más adelante. Plantear la niñez y la adultez como etapas signadas por el poder y por capacidades de una sobre otra, reproduce también los binarismos opresivos del sistema y configura una “construcción colonizadora” (Liebel M., 2016, p. 256).

Construcción que como mencionamos, se refleja en modos de intervenir *sobre* elles y que en estos movimientos restrictivos de derechos se les despoja de sus capacidades para estar informades y poder decidir, por ejemplo, sobre sus derechos personales.

Para erradicar esta presión y la marginalización de su forma de vida, es necesario buscar caminos que fortalezcan la posición social de la niñez en la sociedad. La reivindicación de derechos propios como los establece por ejemplo la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño puede ser útil, siempre y cuando los niños y niñas puedan hacer uso de estos derechos en su propio sentido e interés (Liebel, 2013). Sin embargo, es de igual importancia que los niños y niñas tengan oportunidades para conformar organizaciones mediante las cuales puedan asegurarse de sus intereses en común y apoyarse en la reivindicación de los mismos (Liebel M., 2016, p. 265.)

Guadalupe Molina (2019, p. 87–88) en defensa de la ESI y su implementación, considera 3 cuestiones: en primer lugar, la existencia de la ley que el Estado continúa sosteniendo (aunque en gobiernos neoliberales existan recortes en materia de derechos o no se promueva la ley abiertamente). En segundo lugar, su interrelación con los procesos sociales y políticos que se mencionan anteriormente, y en tercer lugar las expresiones de vulneración que les docentes tramitan cuerpo a cuerpo en su atravesamiento cotidiano.

La contracara de la ESI se manifiesta en los sectores mayormente religiosos, en los distintos escenarios de aplicación.

El Programa Nacional de ESI (2010, p. 16) aclara que el diálogo y los consensos serán inherentes al acto educativo y que se tendrán que prever algunos casos de coexistencia pacífica de intereses en conflicto. Se retoma esto porque el impacto de la ley y los espacios donde aún no ha sido implementada, se justifican mayoritariamente desde posicionamientos religiosos e ideológicos.

La lectura de la ley ha sido muy clara por parte de las instituciones religiosas, opuesta y crítica a la lectura del Estado como educador buscando distinguirse en las distintas perspectivas de la misma, y tensionando abiertamente las fronteras de lo público y lo privado.

Las instituciones confesionales, optaron por la estrategia de difundir orientaciones para padres, aportes a la implementación del Programa formado por textos elaborados desde el Consejo de Educación Católica de la provincia de Córdoba, rediscutiendo allí los sentidos de la Ley y haciendo una crítica a la autoridad del Estado (Torres G., 2018, p. 145). Propone por su lado, la “Educación para el amor” (con bases en el amor, la castidad, el matrimonio y la familia) y “Educación Integral de la Sexualidad” (donde la integralidad significa poner foco en los aspectos religiosos y morales de la sexualidad).

En cuanto a la propuesta educativa de ESI en el ámbito escolar, consideramos de gran importancia para los tiempos actuales poder abordar un enfoque de género desde la problematización de los marcos preexistentes al interior de los espacios escolares y las relaciones que allí se establecen.

Desnaturalizar y visibilizar cómo opera la lógica heteropatriarcal en la construcción de las subjetividades escolares, nos permite descubrir los mandatos que

se ponen en juego en distintas interacciones, discursos, comportamientos y normativas escolares. Reflexionar, por ejemplo, sobre ¿a quiénes le atribuimos en las escuelas el rol de cuidadores? y ¿de quiénes legitimamos relaciones afectivo-emotivas con los niños?

Abordar estos marcos dados entre los adultos responsables, en este caso directivos, docentes y familias acompañantes de los procesos de los niños, dará lugar a repensar la naturalización de esos comportamientos y trabajarlos en el vínculo con los niños para lograr modificar esa lógica *desde la raíz*, de diferenciarnos por atributos asignados a cada género. “La educación debe orientarse a propiciar un despliegue pleno de las potencialidades humanas, sin ningún menoscabo por razones de género” (C. I. García Suarez, 2007).

1.4 ¿Por qué trabajar la Educación Sexual Integral desde el protagonismo?

Dilemas y tensiones

En primer lugar, estamos de acuerdo con Laura Morróni (2007, p. 38) quien nos habla de

(...) considerar a la *escuela* como una institución social estrechamente involucrada en la producción y reproducción del imaginario social genérico; y a la *sexualidad*, como el terreno político por excelencia donde se disputan los sentidos en torno a lo que un hombre o una mujer sean o deban ser, legitimando unos modos de existencia en detrimento de otros.

y es así como debemos pensar a la ESI en la particularidad de cada escuela y el territorio donde se encuentra, con los entramados sociales presentes en éstos, que modifican directamente los modos en cómo se vivencia la sexualidad en los diferentes actores.

Debemos pensar que el conocimiento al que accedemos en la escuela, es para la escritora Val Flores (2008)¹⁰ objetivo, ahistórico, universal y neutro. La

¹⁰ las minúsculas en el nombre propio, una estrategia de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocar la jerarquía de las letras, una apuesta al texto antes que a la firma de la autora, percibir el propio nombre como un espasmo de una ficción llamada "yo", un yo deslenguado que funciona como eco de muchas otras voces, que reviste un tono singular en las ondulaciones del texto en el que no cesa de latir ese murmullo colectivo, contra la mayúscula como forma de la ley, una falta de ortodoxia que rige la escritura y sus regulaciones de la decencia, una territorialización del yo que pasa desapercibido, un error que impulsa el deseo de normalidad, una dislexia gráfica que

heteronormatividad es un discurso escolar que promueve “pasión por la ignorancia” y que reproduce binarismos que naturalizan las desigualdades (varón-mujer, conocimiento-ignorancia, blanco-negro, etc.) y determinadas “normalidades” del ser.

Entendemos al binarismo como un régimen político que simplifica, reduce, clasifica, clausura formas de pensar y de habitar las identidades, los cuerpos, los deseos, las relaciones interpersonales, el hacer colectivo. El binarismo como dispositivo de poder, es parte necesaria de la matriz heterosexual, construye pares sexualizados y jerarquizados en medio de la distribución desigual de la vida en tanto modo de producción y reproducción capitalista.

Interpelar al binarismo supone otra clave de la implementación de la ESI, interrogarlo en los intersticios del lenguaje y de los contenidos curriculares sostenidos en conceptualizaciones binarias y cerradas; en pos de luchar hacia otras formas de enunciación y sentidos (Testa S., 2022).

Por otro lado, no consideramos la enseñanza de la ESI sin tener en cuenta a quien lo hace, como sujeto individual, cargado de significaciones y trayectorias propias que modifican su vínculo con las temáticas de la misma. Desde aquí es que resulta pertinente poder trabajar e identificar previamente potencialidades y límites que se pondrán en juego en el proceso enseñanza/aprendizaje con los niños.

Como uno de los desafíos de la ESI, Amuchastegui A. y Rodríguez I. (2007) nos invitan a problematizar el ejercicio del placer, ligado a las condiciones materiales y culturales de los sujetos. Revisar nuestro ideal de sexualidad nos permitirá fomentar y sostener espacios de reflexión e información en los que los participantes sean quienes decidan sobre sus cuerpos, deseos y prácticas.

Hacer una revisión permanente, reflexiva, sensata y comprensiva de la propia vida sexual, esclarecerá cómo participamos como sujetos de la sexualidad en la actualidad. Otro desafío es generar estrategias educativas como herramientas para asumirse como sujetos de una sexualidad socialmente construida, y para reflexionar, debatir y elegir las maneras y caminos por los cuáles podemos (y pueden los niños) llevar la vida sexual (Amuchastegui A. y Rodríguez I., 2007, p. 104)

interrumpe los enlaces de sentido, un deseo de designar una fuerza, un movimiento y no una persona, y contra toda justificación previa, porque me gusta verlo y sentirlo de ese modo”. val flores en “interruptiones”. Ensayos de poética activista, de valeria flores, fue editado de manera independiente y autogestiva por La Mondonga Dark (Neuquén, 2013 - Argentina).

Desde la perspectiva constructorista que las autoras proponen, quienes ocupamos el rol de educadorxs en las aulas, somos también sujetos de la construcción de las sexualidades, y en nuestra tarea de habilitar el agenciamiento del resto de los sujetos, debemos fomentar que la reflexión e información sean suficientes para que ellos decidan sobre sus cuerpos, deseos y prácticas. Para esto es primordial tener en cuenta que esto se da en un aquí y ahora, en un contexto social y cultural determinado, que probablemente tiene características singulares y distintas al resto, que tiene que ver con las posibilidades de acceso, las problemáticas emergentes, etc. (Amuchastegui A. y Rodríguez, I. 2007)

Una vez alcanzado este trabajo de mirar para adentro para poder acompañar afuera, también resultará importante atender al contexto situado donde *hacemos ESI*. El territorio donde los niños (con)viven y la naturaleza social propia de la época, deben conjugar y determinar las formas y temáticas de mayor valor en este *hacer*.

Es por esto que se propone un dispositivo de intervención situada y nos enfocaremos en pensar la ESI desde el protagonismo de los niños, para lo cual consideramos imprescindible pensar desde lo situado.

Cussiánovich A. y Figueroa E. (en Liebel M. y Muñoz M., 2009) nos invitan a mirar aquellos discursos sobre protagonismo y del derecho a la participación en tiempos actuales y cómo se van configurando hacia nuevas formas de control por parte de la sociedad adulta sobre los niños.

El protagonismo es un derecho humano y conlleva en su complejidad, que sea protegido y que se vincule directamente con la prevención y participación. Sin embargo, existen

discursos que se emparentan en un campo semántico amplio con el de protagonismo, se pueden construir en constructores de escenarios en los que podría cobrar cotidianidad mayor violencia, individualismo generalizado, exacerbado espíritu de competencia, afanosa búsqueda de triunfo a cualquier precio, empecinamiento y prepotencia institucionalizada (p. 87)

Al tener presente estos posibles escenarios en actuales y futuros acompañamientos, es importante poner en tensión tal complejidad para alentar a una formación de una personalidad protagónica, antagónica a la personalidad autoritaria, de la cual nos hablan los autores. Poder advertir estos discursos, es estar más cerca

de que ese protagonismo busque reconocer a los niños como portadores de una experiencia que busca sumarse a tantas otras de ciudadanía.

Así, remarcamos la necesidad de pensarnos en cada contexto particular para entender cómo se configura ese protagonismo, cómo se gesta y cuáles son sus dinámicas. En palabras de Cussiánovich A. y Figueroa E. (en Liebel M. y Muñoz M., 2009) consideran al

Protagonismo como proceso cultural, un modo de vida y simultáneamente como una síntesis de ideas que abre sentidos con valor emancipador y que constituye un campo simbólico en el que se va reconociendo la infancia que reivindica autonomía, exige respeto a sus derechos y plantea su derecho a participar con pensamiento y voz propia (p. 90).

Plantear nuestra intervención en claves de interseccionalidad como nos proponen Rita Segato (2004) y M. Eugenia Hermida (2018) es una de las decisiones que se han tomado, para poder definir nuestras estrategias desde un pensar situado, de esa realidad particular y no seguir en forma de manual las temáticas de la ESI. Esto generó un constante desafío en tanto poder pensarla desde las vivencias que expresan los niños y la atención permanente que requiere al momento de coordinar y observar los talleres.

Alicia Lindón (2009) identifica como una de las transversalidades entre el cuerpo, las emociones, la ciudad y la espacialidad, la centralidad del sujeto como constructor de lo social y no tanto como una expresión de la individualidad. Y retoma la concepción del cuerpo como el espacio más inmediato al sujeto, sobre el que se construyen proximidades y distancias con los otros.

A partir de esto podemos decir que el cuerpo funciona como nuestro primer territorio, y desde este nos expresamos, vinculamos y actuamos con los otros. Al concebir(nos) a los sujetos como agentes, en una espacialidad, reconocemos que el actuar en el mundo hace y modela los lugares y a su vez, los lugares que habitamos dejan marcas. Como sujetos continuamente significamos y nos apropiamos de los lugares que habitamos de distintas formas.

Nos interesa pensar en una intervención situada, que reflexione sobre los vínculos entre los niños y el territorio en el que desarrollan estrategias para su vida

cotidiana, construyen subjetividades, vivencian diferentes emociones, significan sus experiencias y se encuentran con nosotres y les otros.

En los talleres de ESI se trabaja todo esto que les atraviesa desde los distintos ejes de la ley. Trabajar cartografías¹¹ y compartir sobre cómo se sienten en el barrio en el que (con)viven, permitió identificar allí las diferentes emociones que les despertaban. Lo que habilita su género biológico en el transitar por el barrio (desde el dualismo mujer-hombre, las significaciones sobre los espacios del barrio habilitan su ocupación). Los miedos, las violencias, las inseguridades que se desprenden de las representaciones que se comparten entre los vecinos y al interior de las familias, atraviesan sus cuerpos y se reflejan en la ocupación de los espacios materiales/territorios.

Otro de los conceptos que nos interesa recuperar de Giddens A. (1967), es el de "identidad reflexiva", donde refiere a la capacidad que tienen los sujetos para reflexionar sobre sí mismos y crear su identidad a lo largo del tiempo. Según el autor, la identidad reflexiva se desarrolla a través de la práctica social y la reflexión sobre la propia historia de vida.

De esta manera, vinculamos la teoría de agencia del autor con el campo de la niñez de varias maneras. Por un lado, si la agencia sugiere que los sujetos son capaces de tomar decisiones y actuar de manera autónoma, dentro de los límites impuestos por la estructura social y cultural en la que viven, implicaría que los niños también tengan una capacidad limitada de agencia.

Por otro lado y de acuerdo a la teoría de la identidad reflexiva, los niños desarrollan su identidad a través de la práctica social y la reflexión sobre su propia trayectoria de vida. A medida que los niños crecen, experimentan diferentes situaciones y relaciones, reflexionan sobre su experiencia y construyen su sentido y significaciones del contexto y de sí mismos.

Por último, entendemos que la teoría de la agencia y la identidad reflexiva de Giddens, A. (1967) pueden tener implicancias para la crianza y cuidado de los niños. Las familias y las instituciones pueden fomentar la agencia de los niños al habilitar la

¹¹ En el taller sobre "Cartografía social, nuestro territorio" se realizaron cartografías del propio cuerpo y más adelante, durante tres talleres se realizaron cartografías sobre el barrio en el que viven. Esto funcionó como estrategia autorreflexiva para ubicarles corporalmente con sus emociones en la territorialidad del barrio.

toma de decisiones dentro de ciertos cuidados, y alentándolos a reflexionar sobre sus propias experiencias y sentipensares. Al hacerlo, les niños pueden desarrollar una mayor autoconciencia a lo largo del tiempo.

Estamos de acuerdo en que la agencia de los niños encuentra lugar en marcos institucionales desde la resistencia o apropiación, acorde a las interseccionalidades propias de ellos, y se configura con lenguajes, códigos, símbolos singulares que no necesariamente devienen de las prácticas adultas, racionales u objetivadas (Magistris G., 2018, p. 10)

Ubicarse en claves de interseccionalidad en la intervención, es entender que existen distintas construcciones sociales (género, etnia, clase) que se encuentran interrelacionadas y nos atraviesan. Esto nos permite deconstruir la realidad y las relaciones de poder que se vinculan a ella. La interseccionalidad es definida por Kimberlé Crenshaw¹² (1989) como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales” (Dalle A., 2020, p. 21).

La interseccionalidad como punto de partida para la definición de las estrategias de intervención con niños, nos lleva a poner en práctica una ESI situada que implica darles acceso al conocimiento sobre sus derechos, pensando en esos atravesamientos que comparten grupalmente por su realidad social: la edad que tienen, el barrio en el que viven, la escuela a la que van, cómo se presenta la diversidad en ese grupo, etc.

Sobre las interseccionalidades, Cazzaniga S. (2023, p. 109) nos propone hablar de desigualdades y pobrezas, y no solo de pobreza para hacer una lectura más compleja de la realidad: las desigualdades no nos limitan en el capital, sino en esas otras interseccionalidades que se ponen en juego. Las cuestiones patriarcales, de poder, de saber, las étnicas.

Una intervención que tenga en cuenta las interseccionalidades, dará lugar a reflexionar sobre el acceso a los derechos no desde la universalidad como si fuera lo mismo concebir el acceso a estos para cualquier persona, sino en cómo acceder, en dónde pedir ayuda. No es lo mismo hablar de productos de gestión menstrual en un

¹² Kimberlé Williams Crenshaw es abogada y académica estadounidense que se especializó en el campo de la teoría crítica de la raza.

colegio al que acceden los sectores más ricos, que hacerlo en una escuela donde hay suspensión de clases por falta de servicios básicos como el agua cuando hacen altas temperaturas, por ejemplo.

Pensar en los derechos universales de esta forma, nos permite hacerlo mirando el contexto de la comunidad con la que estamos interviniendo y conjuga la diferenciación entre ley y moral que nos invita a hacer Segato R. (2004), y que cuestiona los procesos instituyentes¹³ de la normativa en ese escenario donde lo instituido tiene que ver con prácticas que van por fuera de la ley, y que se reproducen en los discursos.

Proponemos pensar que a 17 años de la ley, continúan siendo necesarios estos procesos para institucionalizar un derecho, donde los juicios morales de dichos discursos sobre la ley, obligan al trabajo social a poner en marcha sus compromisos éticos hacia los niños que lejos de ser protagonistas, se ubican en un lugar de inferioridad por los adultos responsables de su proceso de escolarización.

Permitir la participación desde el protagonismo en los niños es reconocer la cotidianeidad y territorialidad en la que transcurren sus vivencias, las manifiestan, y dar lugar a que se expresen sobre cómo lo hacen y a que reproduzcan o modifiquen esa realidad, como ciudadanos.

Esto implica pensar a los niños de hoy, en relación a las nuevas subjetividades atravesadas por cambios permanentes y diversos modos vinculares. Sin pensar a los niños como únicos o como “menores”, “vulnerables”, determinadas por un paradigma de niños, hacerlo en clave de ser múltiples y diversas. Donde podamos verles como sujetos activos, no pasivos, y ser escuchados en sus múltiples expresiones, desde la titularidad de sus propios derechos, como protagonistas con potencialidades transformadoras, que sus derechos pueden ser también vulnerados, pero deben ser principalmente exigidos y conquistados.

Para finalizar, nos parece importante retomar el abordaje que Morgade G. (2021, p. 48) hace respecto a la justicia y la ESI, a partir de las propuestas de Nancy Fraser. La justicia para la autora implica la construcción y el goce de garantías y derechos consensuados que permitan el desarrollo y la convivencia social de las

¹³ Son los comportamientos que cuestionan lo instituido, lo establecido. (Gonzales, R. 2008)

personas. Está integrada por la justicia curricular, desde la distribución, el reconocimiento y la participación:

La *curricular*, como un currículo único y universal, que garantice igualdad en el acceso y la construcción de saberes esenciales para el desarrollo de una sociedad basada en valores democráticos.

La *distribución* de bienes primarios (derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza, respeto a sí mismo) que para ser distribuidos, deben considerar los principios de igualdad, equidad y mérito.

La justicia social como *reconocimiento* implica la visibilización de los grupos minoritarios, su inclusión, la apertura a la diversidad y la atención a los sectores marginados y vulnerados.

La *participación* es la condición para que todes puedan tomar una posición en la toma de decisiones de las esferas públicas y privadas de la sociedad.

La agenda de la ESI entonces apunta a estas tres dimensiones de la justicia para consolidar el horizonte de igualdad de la educación pública (Morgade G., 2021, p. 49).

Este recorrido por los ejes centrales que hemos considerado en nuestra práctica académica nos permite, a continuación, acercarnos al escenario y los sujetos donde las llevamos a cabo.



UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

CAPÍTULO 2: PARA UN PENSAR SITUADO ¿DÓNDE Y CON QUIÉNES?



Año 2023

“Un proyecto político-pedagógico que trabaje contra la normalización requiere combinar un discurso del cuidado del cuerpo y un discurso del placer, del disfrute y el deseo, y un compromiso con la justicia erótica que sea al mismo tiempo justicia pedagógica, es decir, que asuma el saber como una construcción degenerada, inacabada y apasionada de deseos proliferantes”¹⁴

2.1 Situando(nos). El escenario de intervención

Nuestra práctica académica se llevó a cabo en la Escuela Primaria Paulino Francés en articulación con el CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud) ubicado en el Barrio Ciudad Ampliación Ferreyra. El barrio fue inaugurado el 17 de octubre de 2006 y habitado por las familias relocalizadas de las villas de emergencia Los 40 Guasos, El Trencito y las Casillas del Ferrocarril. Éste se sitúa próximo a la Ruta Nacional Nº 9 Sur, kilómetro tres y medio, en las inmediaciones del Barrio Ferreyra (intersección con camino interfábricas).

En los últimos años, se sumaron nuevos habitantes en un loteo colindante al barrio ciudad. Esta nueva población entra en el área de cobertura y referencia del CAPS y de la Escuela Primaria. La práctica académica se caracterizó por haberse desarrollado en articulación de tres espacios, CAPS-Escuela-Consejo de Jóvenes.

Nuestra inserción la realizamos en el CAPS y en la Escuela del barrio a través de la trabajadora social del centro de salud, en el marco de un proyecto sostenido hace 15 años, donde se llevan a cabo talleres de ESI en el último grado de la primaria.

La mayor parte de los niños en edad escolar que viven en el barrio ciudad Ampliación Ferreyra y otros que viven en el barrio vecino Ferreyra, concurren a la Escuela Primaria Paulino Francés, ubicada al lado del Centro de Salud.

Esta cercanía física, junto a la formación de los profesionales en interdisciplina, motivó que ambas instituciones se acercarán y conformarán una red de trabajo que, si bien ha variado en su intensidad a lo largo de estos años, siempre se mantuvo vigente.

¹⁴ val flores (2015) ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía

Se han desarrollado entre el CAPS y la escuela proyectos de salud escolar, Proyecto de Promotores de Salud (Medio Ambiente Saludable), proyectos de Grupo de Niños con problemas en su escolarización, proyectos de Salud Bucal, Proyecto de Educación Sexual Integral en 6to grado, abordajes intersectoriales de situaciones de vulneración de derechos, entre otras intervenciones conjuntas (información extraída del Proyecto de ESI en 6to grado del Centro Educativo Nivel Primario Paulino Francés - 2022).

En la vinculación entre el CAPS y la escuela como instituciones, se presenta la profesión (el Trabajo Social) como la que posibilita el intercambio y se encarga de sostener las redes a través de los años, identificando por momentos facilitadores de que ello sea posible como la gran receptividad de los niños en relación a los talleres. “Como Trabajadora Social se carga encima la mochila de todo, se pone la profesión al hombro” (AIC1, 10/11/2022)

En años anteriores, las redes del CAPS con la escuela y el Consejo de Jóvenes han sido acompañadas también por otra profesión (nutrición, psicología), pero es desde el Trabajo Social que en la actualidad se lleva adelante y se encarga de negociar los espacios: “siempre ha estado como siendo nexo entre las instituciones y siempre peleando el lugar para que no se pierda” (AIE2, 15/11/2022)

Reconocemos que como institución, desde el CAPS se posibilita que esto ocurra lo que implica una decisión política entendiendo que las actividades son receptadas por la población desde la institución y no desde un profesional autónomo o ajeno a la misma.

Desde el lugar de la escuela, se reconoce la necesidad de articular las actividades entre los docentes y el Centro de Salud en tanto se trata de instituciones barriales que accionan sobre la misma comunidad.

Otra de las redes que sostiene el CAPS en la que también tuvo lugar nuestras prácticas académicas es la del CJE Este se formó en el 2012 a partir de los resultados que se obtuvieron de un diagnóstico participativo intergeneracional propuesto por el Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia. Su objetivo era conocer los atravesamientos de las infancias y juventudes de los distintos territorios de la ciudad de Córdoba, desde los aportes no solo de adultos, sino también de niños y jóvenes.

A partir de sus resultados, se visibiliza fuertemente que las estrategias de intervención destinadas a los niños y jóvenes no resultaban suficientes al ser pensadas exclusivamente por los adultos. Esto lleva a convocar al primer encuentro del Consejo de Jóvenes Empalme en agosto del 2012. (Machinandiarena, P., 2020, p. 6).

En el informe realizado con los resultados del diagnóstico, encontramos que los niños/as y adolescentes ponen especial énfasis en el ambiente comunitario donde desarrollan sus actividades cotidianas. Es por esto que mencionan y se preocupan por la contaminación de las plazas, el deterioro de las mismas, el estado de la infraestructura escolar, los basurales a cielo abierto, la contaminación del Río Suquía o los canales, entre otros. Los adultos, por su lado, están más preocupados por las situaciones de violencia por las que atraviesan los niños, niñas y adolescentes y por la incapacidad de desarrollar abordajes integrales y corresponsables (Machinandiarena, P., 2020, p. 6).

11 años después de estos resultados, identificamos en nuestra experiencia en el territorio que esto se reproduce, y será algo que abordaremos en profundidad más adelante.

El CJE tiene espacio físico en el CPC¹⁵ Empalme y convoca a jóvenes de los barrios aledaños: Barrio-Ciudad Ampliación Ferreyra, Barrio-Ciudad de Mis Sueños, B° Maldonado, B° Ferreyra, B° La Carbonada y B° Villa Bustos.

La vinculación entre éste y el CAPS se da a través de la intervención de la Lic. en Trabajo Social Paola Machinandiarena, quien se desempeña como tal en el Centro de Salud y a su vez forma parte de la mesa de trabajo del Consejo Comunitario de Niñez y Adolescencia del CPC Empalme.

Por otro lado, la presencia del CJE en el barrio incorpora a otros referentes territoriales que acompañan la convocatoria y al sostenimiento de la participación de los jóvenes vecinos del barrio en los encuentros, como por ejemplo el cura párroco.

Es así como los aportes de la licenciada en la escuela, son sumamente significativos al momento de convocar y acompañar a los niños para garantizar el acceso y la participación a estos espacios como el CJE. En consecuencia, se construye una red territorial e institucional comunitaria más amplia entre el CAPS, el

¹⁵ Centro de Participación Ciudadana.

CJE y la escuela, para acompañar a los niños y jóvenes y fomentar dicha participación ciudadana.

Las demandas que se reciben en el CAPS, no suponen posiciones neutrales de parte de quienes las plantean ni tampoco de quienes las reciben. Por un lado, vienen quienes demandan desde un lugar de reconocimiento de sus experiencias de vida y su cotidianeidad; y por otro, los profesionales quienes cuentan se valen de un marco teórico político-ético-epistemológico-empírico.

De esta manera, es como se configuran las relaciones de intervención a partir de lo situado. Cada situación es particular, en un contexto particular y en un escenario particular. Es así, en tanto quien enuncia como quien opera en la intervención va a hacerlo desde una posición y un posicionamiento. Esto merece preguntarnos si se pierde cierta 'objetividad', quizás necesaria para el ejercicio de la profesión del trabajo social, y qué consecuencias devienen.

De acuerdo a la satisfacción de las necesidades, es el Estado quien a través de sus políticas públicas y/o programas dan respuesta a las diferentes demandas. Es el Estado quien debe, a través de estos recursos, poder reflexionar sobre esas necesidades y modos de resolverlas, en tanto son conformadas en cada espacio de convivencia e interacción de los individuos, que los proveen de una determinada identidad; es decir, varían de acuerdo al espacio social en que se presentan.

En esta línea, los talleres de ESI devienen como respuesta a algunas demandas del CAPS. Éstos se llevan a cabo desde el año 2007 en la Escuela Primaria Paulino Francés (sólo interrumpido durante el año 2020 debido a los cambios abruptos en el proceso de enseñanza provocado por la pandemia por Covid 19). A su vez, se enmarcan en articulación con el Equipo de Salud del Barrio Ciudad Ampliación Ferreyra, conformado por profesionales y estudiantes universitarias¹⁶ de Trabajo Social y la Escuela.

El inicio del proyecto surge a partir de la iniciativa del Centro de Salud, que durante el año 2007 y bajo la supervisión de la Fundación Egretta y de la Cátedra de Didáctica General y Especial de la Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (UNC), elaboró un primer proyecto de Educación entre Pares, con

¹⁶ En años anteriores han participado otras disciplinas como nutrición, psicología, odontología, etc.

énfasis en la prevención del HIV/SIDA. A partir del año siguiente, los/as estudiantes que llegaban a 6to grado comenzaron a demandar a sus docentes la realización de los talleres con las “señales de educación sexual del dispensario” (Proyecto de ESI en 6to grado del Centro Educativo Nivel Primario Paulino Francés - 2022)

En los talleres que llevamos a cabo, participaron además de profesionales de planta de ambas instituciones, una estudiante de la carrera de Trabajo Social bajo el régimen de pasantías, nuestro grupo realizando las prácticas académicas preprofesionales de 5to año y cuatro estudiantes de la misma carrera en el marco de las prácticas de la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Comunitarias de 3er año. Todas las prácticas dependen de la Universidad Nacional de Córdoba y cuentan con convenio vigente firmado con la coordinación de los CAPS en el Ministerio de Salud.

Conocer el territorio no solo implica ubicarlo geográficamente, es central tener en cuenta significaciones y representaciones que giran en torno al mismo, como escenario donde se configuran prácticas y se ponen en juego diversos discursos entre los agentes institucionales, que significan dicho escenario desde su posición dentro del mismo.

En el análisis que nos propone la autora Rozas Pagazas, M. (2018) en torno a la cuestión social, expone que debe ser tenida en cuenta la diferenciación territorial en la que los sectores más empobrecidos o marginados están insertos, que los aleja de las políticas públicas y los somete a diferentes formas de supervivencia para el desarrollo de su vida cotidiana.

Es aquí donde podríamos hacer lazos con nuestra intervención propiamente dicha, con niños de 6to grado, que residen en un Barrio Ciudad ubicado a los márgenes de la ciudad de Córdoba, el cual surge de la relocalización de asentamientos informales. La relocalización se gestó en el marco de las políticas públicas llevadas a cabo durante el Gobierno provincial de De La Sota “Mi casa mi vida”, destinadas a los grupos más vulnerables que se encontraban excluidos por el modo en que el espacio delimita y construye las subjetividades de los mismos.

Las políticas de hábitat de la provincia, si bien han solucionado el problema de vivienda para algunos sectores, también han generado nuevas formas de urbanización implicando la emergencia de nuevos conflictos generados por el

aislamiento del radio urbano y la dificultad a la hora de integrarse socialmente. Hay una dimensión estrictamente urbana, y cuestiones específicas que podemos resumirlas en dos problemas: localización periférica y pobreza del espacio público, que está ligado a la discriminación, al desempleo, y a las faltas de perspectivas de movilidad. Lo que con el tiempo se va trasladando a lo social y cultural.

Orellana V. y Panez A. (2016, p. 60) identifican como un gran desafío profesional, desarrollar la capacidad para descifrar la realidad y construir propuestas de trabajos creativos y capaces de tornar efectivos los derechos. Cuando el área de intervención en nuestra profesión se sitúa en las periferias, el profesional se vuelca sobre un trabajo en la calle y se vincula con las dinámicas locales de las familias y sus vidas.

Los autores hablan de territorios de relegación urbana¹⁷ (Orellana V. y Panez A., 2016) para hacer referencia a las periferias urbanas donde se aglomeran los “pobres urbanos”. Reconociendo la condición política del espacio y entendiendo que este se encuentra en los márgenes de la ciudad, los pobres urbanos en su reproducción cotidiana se ven insertos en tramas de relaciones sociales conflictivas, marcadas por desigualdades que separan, relegan, invisibilizan.

Es al interior de estas relaciones donde nuestro quehacer se conforma con el desarrollo de la cuestión urbana, que es una manifestación concreta de la cuestión social dentro del capitalismo contemporáneo.

Al concepto de territorios de relegación urbana, vinculamos el de pobreza persistente como una nueva norma que se tiende a mantener en el tiempo y a través de las generaciones. La misma tiene una cierta dependencia con las instituciones, escuelas, centros vecinales, dispensarios, como necesidades. Las condiciones del entorno urbano, lo barrial, lo territorial, tendrán una fuerte presencia en los sectores que habiten familias que padecen pobreza persistente (Echevarría A., 2013).

“Esta escuela se formó después de que se erradicó la Villa de ‘Los 40 Guasos’. La población escolar de la villa era absorbida por la institución ‘Juan XXIII’ por la ‘San

¹⁷ El concepto surge como respuesta a ¿cómo denominar aquellos lugares donde se aglomera la pobreza urbana? y se refiere a las zonas de la ciudad donde se concentran elementos como la ausencia y/o precariedad de servicios básicos, poblaciones activas con mayoría de desempleados o precariedad laboral, pobreza aguda y estigmatización simbólica (Orellana V. y Panez A., 2016, p. 72 y 73).

Martín'. Entonces cuando a ellos les dan la casa acá, esas dos instituciones, digamos, se agrupan en esta, que era una sola y en ese momento recibimos, si no me acuerdo mal, 213 alumnos una cosa así" (AIE1, 17/11/2022).

Esto nos permitió entender cómo las familias y las niñas de los Barrios Ciudad o barrios populares transitan la pobreza, comprendiendo a ésta desde un lugar multidimensional, desde una versión más amplia, reconociendo en ella los conceptos de desigualdad, marginalidad, vulnerabilidad, exclusión y discriminación de género, etnia y raza.

Todas estas implicancias se van trasladando a los diferentes espacios y experiencias familiares, llegando así a lo largo de las diversas trayectorias de las niñas a convertirse en una situación persistente y estructural, incidiendo así más allá de los ingresos bajos sino también por otras carencias, por la falta de acceso de bienes y servicios provistos por el Estado, como la salud, educación, la carencia de tiempo libre para actividades de recreación y descanso. Esto se expresa en la falta de autonomía, en redes familiares y sociales inexistentes o limitadas y escaso acceso a la información (Arriagada I, 2005).

El barrio aparece como un espacio socialmente construido, como un territorio con historias, características, orígenes y relatos singulares en común. Respecto a la noción de espacio público, está ligado a la concreción del derecho a la ciudadanía, constituyendo espacios de libre acceso y de encuentro o mediación para una convivencia más democrática o plural. Se constituyen así, en ámbitos donde se condensan aspectos funcionales de la historia barrial (Echevarría A, 2013).

De todos los espacios públicos, la escuela en primer lugar y el CAPS, son los espacios donde concurrir ante situaciones que superan las capacidades de mecanismos individuales de las familias, cuestiones de género, violencia doméstica, problemas familiares, de salud o falta de recursos. Pudimos observar que son comúnmente las dificultades por las que recurren allí, ya que son los espacios públicos que surgen mayormente nombrados por las personas entrevistadas a lo largo de nuestra intervención.

Si bien, los espacios públicos son sumamente necesarios para estas familias sobre todo, los mismos se encuentran generalmente deteriorados, poco actualizados o bajo una infraestructura poco funcional o antigua, lo que refuerza entonces una

representación sobre el barrio y sus habitantes basada en valoraciones negativas, o aparece en los sujetos como forma de resignación (Echevarría A., 2013).

Sobre estos espacios donde los niños y jóvenes participan, hay discursos configurados sobre una búsqueda por “instituciones que los alojen y los alejen de la calle” (Magistris, G., 2018, p. 17). Se trata de una búsqueda por contenerles, y estos espacios en general no son creados con jóvenes como destinatarios, sino para los niños. Los jóvenes, a quienes se busca alejar de la calle y los peligros que se ubican allí, son a quienes se les percibe como “peligrosos”.

La autora (Magistris, G., 2018, p. 18) reconoce en las representaciones sobre los adolescentes, diferentes concepciones genéricas. Identifica a la familia como productora de riesgo en relación a la ausencia, y menciona como indicadores de vulnerabilidad a la rebeldía, la cantidad de referentes familiares, “malas juntas” y el peligro que implican para sí mismos o para otros. En el caso de quienes son varones los asocia a violencia, adicciones y el peligro. Las mujeres, a las posibilidades de estar en peligro, en riesgo por “frágiles”, a la violencia sexual por ejemplo.

Esto tiene que ver con prácticas tutelares, proteccionistas y preventivas particularmente, las cuales definen la intervención gubernamental con los jóvenes.

Nos parece pertinente a partir de esto y de la necesidad de espacios de participación barrial destinados a niños y jóvenes, tomar los aportes de Liebel M. (2016, p. 265):

Para erradicar esta presión y la marginalización de su forma de vida, es necesario buscar caminos que fortalezcan la posición social de la niñez en la sociedad. La reivindicación de derechos propios como los establece por ejemplo la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño puede ser útil, siempre y cuando los niños y niñas puedan hacer uso de estos derechos en su propio sentido e interés (Liebel M., 2013). Sin embargo, es de igual importancia que los niños y niñas tengan oportunidades para conformar organizaciones mediante las cuales puedan asegurarse de sus intereses en común y apoyarse en la reivindicación de los mismos.

2.2 Conociendo(les)

En este punto es necesario volver a algunas regularidades nombradas anteriormente, para contar sobre las niñeces a quienes acompañamos: como sujetos de derechos y protagonistas, el lugar que ocupan en las intervenciones sociales en el barrio, los discursos en los medios masivos de comunicación junto las formas en que son caracterizadas en el barrio, y las problemáticas que atraviesan en el territorio.

Para ello nos parecen valiosos los aportes de Minyersky N. (2007)¹⁸ quien afirma que

La consideración del niño como sujeto de derechos, principio básico y rector de la CDN, constituye el máximo objetivo de superación de la actitud de indiferencia que el derecho tradicionalmente ha tenido frente a las personas menores de edad, con relación a su consideración como incapaces por su condición para participar del sistema jurídico... Sus disposiciones ponen en claro que el niño deja de ser incapaz, inmaduro, incompleto, carente y en ocasiones hasta peligroso, por lo que se lo considera objeto de representación, protección (p. 5).

lo cual nos invita a pensar sobre nuestras bases legales y cómo se fueron modificando a partir de grandes reivindicaciones lideradas por mujeres en nuestro país. Nos invitan a reconocer que algunos contextos acompañaron más que otros, algunos fueron más hostiles, otros abrieron paso a la posibilidad de seguir trabajando en materia de DDHH.

En palabras de Cazzaniga S. (2020, p. 52), reconocemos el período 2003-2015 en el que se inscribe la ley de ESI como un periodo de ampliación de derechos dadas las transformaciones políticas que acontecieron. Coincidimos en que los sectores más conservadores a lo largo de estos años, han construido un discurso hacia los destinatarios de tales derechos como meros beneficiarios, lo que se contrapone a la perspectiva de sujetos de derechos.

Para poder lograr esto entendemos como herramienta necesaria a la ESI y a los talleres como prácticas en un proceso social que vehiculizan la politización de los derechos (Hermida M. E., 2018). No debemos dejar de lado la importancia de pensarla

¹⁸ Aportes de la autora en Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

y trabajarla en el escenario particular en que se lleva adelante la intervención, lo que también es parte de que les sujetos se reconozcan protagonistas.

Esto requirió que planifiquemos los talleres destinados a les niñas pensando en su realidad contextualizada, situada, para lo que se necesita identificar las problemáticas actuales y presentes, las cuales están ligadas a los ejes de trabajo de la ESI.

A partir de los distintos encuentros, tanto en el CAPS, como en la escuela o en el CJE hemos podido valorar cómo les diferentes actores caracterizan a les niñas del barrio. De esta manera se van configurando diferentes concepciones y significaciones en torno a les de sujetos.

Vinculado a les sujetos de nuestra intervención, podemos decir que les niñas son caracterizados en los discursos de los actores institucionales de formas diferentes, pero en común aparece una y otra vez la idea de *niñas en cuerpos de adultes*, como consecuencia de las condiciones materiales y sociales en las que viven y reproducen su vida cotidiana. Abordaremos estos discursos más adelante.

Hablamos de discursos porque además de situar las niñas y entender que existen múltiples formas de ser niñas, creemos necesario abordar cómo definen a esas formas de ser les que con-viven con elles en este escenario en particular.

Las formas adultocentradas sobre las que estos se construyen, infantilizan a las niñas: las colonizan, silencian, ignoran e incapacitan, se reproducen y toman lugar en todos los espacios. El desafío se constituye en poder reconocer(nos) a les adultes como actores capaces de generar prácticas disruptivas *con* les sujetos de intervención *para* modificar estas construcciones.

Situando a les sujetos y las niñas con quienes intervenimos, es necesario reconocer el contexto histórico, político, social, económico y cultural de elles, de sus familias y del barrio, siendo necesario mirar el acontecer desde los comienzos de la comunidad, no solo en su territorialidad, sino en la formación de la escuela, del Centro de salud, las niñas y familias que habitan o habitaron ese espacio educativo.

Les jóvenes del barrio, se encuentran con diferentes problemáticas que atraviesan en su vida cotidiana. Entre las problemáticas, identificamos la tensión entre el hecho de ser mujeres, ser adolescentes, los desafíos que implica crecer, ir a la escuela, participar como colectivo joven en un mundo adultocentrado, las

expectativas de adultos para con los proyectos de vida de las mujeres. Por otro lado, los varones se enfrentan a los desafíos que les exige el “convertirse en hombres” dentro de un barrio donde el modelo patriarcal está fuertemente instalado y naturalizado. (Proyecto de ESI en 6to grado del Centro Educativo Nivel Primario Paulino Francés - 2022).

El hogar, por ejemplo, es uno de los espacios más ricos donde los niños tienen lugar como sujetos agentes, en su interacción con las familias, en el desarrollo de las estrategias familiares vinculadas a su bienestar y las tareas domésticas y de cuidado. Y aquí es donde aparece la agencia moral basada en los sentimientos de pertenencia familiar (Mayall B., citado en Pavez-Soto I., Sepúlveda N., 2019, p. 203).

Al hablar de agencia moral de los niños, se hace referencia a que negocian e interaccionan con otras personas, deciden y actúan, y también son actores sociales, ya que tienen deseos subjetivos (Mayall B., citado en Pavez-Soto I., Sepúlveda N., 2019, p. 203).

Brunella de Luca (2015) en “Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza” (Saintout, F. 2015)¹⁹ reflexiona en torno a cómo se ha ido construyendo la “penosa forma de ser jóvenes en Argentina”. Relata lo que acontece: cómo las juventudes se reconstruyen a sí mismas a partir de nuevas posibilidades de agencia, deseo y esperanza: “Si los jóvenes han sido pensados desde el contexto de derrota y devastación, me planteo en este libro el desafío de pensarlos hoy en un contexto de recuperación y de reinención del futuro”. (De Luca B., 2015, p. 112)

En este sentido, ubicamos a la niñez ligada a la juventud y a las repercusiones que emergen de este tipo de miradas y significaciones que se crean acerca de éstas.

A partir del espacio temporal recorrido por los jóvenes en nuestro país, Saintout, F. (2015) analiza los discursos hegemónicos que les niegan e invisibilizan como actores políticos, quitándoles también su capacidad de agencia en la sociedad.

¹⁹ Doctora en ciencias sociales y política, se dedica a problematizar la mirada que la sociedad actual construye acerca de las juventudes. Nos dice que las transformaciones económicas y políticas que transcurrieron durante este período estuvieron vinculadas al vaciamiento del Estado de Bienestar, a partir de la constitución de un Estado que desarmó las agencias de los jóvenes relacionadas a la atención social y dejó que el mercado se regule sin su intervención. Es aquí donde expone su ‘perspectiva del deterioro’, en relación al contexto capitalista que los alcanza y entonces son reconocidos como ‘jóvenes desinteresados, incapaces, consumistas y perdidos’

Plantea que la juventud es interpelada como un actor político en tanto productora de escenarios y discursos sociales. Así, reflexiona en torno a los medios de comunicación hegemónicos y los discursos que construyen de las juventudes, y disputan junto a otros actores políticos, la capacidad legítima de proyectar un orden, siendo privilegiados al momento de esa disputa de sentido social.

En primer lugar tienen alcance masivo, que se sostiene en el gran público, en segundo lugar los medios son actores empresariales que en las últimas décadas han acumulado capital de una manera desenfrenadamente desigual con respecto a otros actores. Y en tercer lugar, son empresas cuya materia específica es la materia significativa, producen información sobre la realidad. (De Luca B., 2015, p. 114).

Es preciso advertir que los medios trabajan en un campo de significados que materializan experiencias y prácticas desde un lugar de poder. Específicamente al hablar sobre juventudes, describen ciertos estereotipos según Saintout F. (2015): los exitosos, los desinteresados: los pedidos y los peligrosos: los desangelados. Por un lado, los ligados al consumo y quienes responden a modelos de belleza; por otro lado, los jóvenes descontrolados, individualistas, que se pueden rescatar; y por último quienes aparecen con mayor frecuencia en los medios, quienes generan miedo, peligro y parecen merecer 'mano dura'.

En esta línea, una de las niñas que asistió a los talleres de ESI, particularmente en el tema 'Redes sociales, bullying, cyberbullying, grooming y consentimiento' dijo: "*Si se hace el malo, le muestro el calibre 38 de mi hermano*". Este comentario, puede aparecer reflejado en diferentes discursos asignando a los sujetos cargas negativas, condenatorias, marginales o bien, permitiendo análisis estructurales y otras valoraciones teniendo en cuenta lo que acontece en los diferentes contextos situados.

Esta es una parte del análisis que nos invita a pensar, nuevamente, con el poder que operan los medios de comunicación hegemónicos y cómo éstos sostienen legitimidad a lo largo del tiempo.

Permite detenernos sobre las escasas posibilidades que las niñas y jóvenes tienen de ejercer y construir ciudadanía por sí mismas a partir de sus discursos desalentadores. Sin embargo nos permite mirar también, sobre las resistencias que

existen y el poder de la organización por parte de los espacios en donde niños y adolescentes asisten porque se sienten escuchados.

Los medios masivos de comunicación funcionan también como socializadores principales, ya que impactan en su subjetividad, reducida en su expresión intelectual, en sus afectos y en su vida social. A su vez estos influyen encargándose de pedagogizar apelando al consumo y a la fascinación (Perticarari M. y Griffa F., 2013).

Sobre los discursos de los referentes que entrevistamos y la caracterización que hacen de las niñas en el barrio, destacamos algunos que nos permiten enmarcar cuáles son las concepciones, representaciones y subjetividades personales/profesionales que definen las formas de acompañarles, trabajar con ellas:

“Necesitan una figura de autoridad para ‘respetar’ y portarse bien para las clases y demás” (AIE3, 01/11/2022). Entendemos que el adultocentrismo interfiere en estos discursos que hablan de cómo deben portarse los niños, y que tienen como objetivo darles cierto orden para “trabajar mejor” dentro de las aulas. Esto quizá refleja además de las formas adultocéntricas de relacionarnos con ellas y las normativas que rigen en algunas instituciones escolares, la falta de compromiso por desarrollar estrategias que generen interés para participar, o para identificar cuáles son las cuestiones que llevan a que no estén atentas u ordenadas como quisieran que estén.

Así como en la representación de la figura de autoridad, se refleja el adultocentrismo sobre las concepciones de las niñas en el pedido de cambiar de días los talleres: “luego de los talleres que ustedes brindan es casi imposible controlarlos, quedan muy alterados, siguen nombrando la temáticas, siguen ahí muy activos (...) hacerlo un viernes última hora, para que se del taller y después los chicos se vuelvan a sus casas y se vayan con esas temáticas por ahí a sus casas y no seguirlas en el colegio. Porque el chico está más relajado, porque no tenes posibilidad que el tema se continúe, después se olvidan con el fin de semana y listo, en cambio en la semana el tema continúa miércoles jueves viernes hasta que las velas no ardan viste. En cambio si volvemos el lunes a clases listo ya está” (AIE3, 01/11/2022). Esto implica no sólo la restricción de la curiosidad de los niños, además consideramos que es una forma de no dar lugar a que surjan dudas, a interpretar por qué luego de los talleres quedan “activos” y cuáles son las cosas que les atraviesan, les quedan latentes, y despiertan esas inquietudes.

Por otro lado, les caracterizan como “son unos chicos muy buenos, muy solidarios, muy compañeros... Son muy pocos los casos que no. Lo que yo noto diferente es la familia, veo mucha agresividad, a algunos los tratan muy mal, a otros ha pasado que se portan mal un día, dos, tres y les digo bueno voy a llamar a tu mamá y se largan a llorar porque les tratan mal en la casa” (AIE4, 03/11/2022).

Entendemos que hay una contradicción y no hay un lineamiento que avance sobre las estrategias pedagógicas situadas, teniendo en cuenta que si se deja que ellos vuelvan a sus casas como se pedía, pero en sus casas se encuentran con una realidad agresiva o de desinterés, o falta de acompañamiento, entonces ¿Quién estaría acompañándoles?

Se distingue a las familias como “familias muy ensambladas por ejemplo, muy ensambles muy raros... mucha gente en una casa por ejemplo... ¿Hay mucha cosa ahí no? Mucha gente en una sola habitación, grandes medianos y grandes” (AIE3, 01/11/2022). Entendemos que como consecuencia aparecen otras complejidades que nos hacen reflexionar sobre ese interés que encuentran o no en sus casas del que hablan los adultos en las entrevistas: “Entender un poco más a los padres para que empiecen a participar. Yo soy de la idea de que primero se empieza en casa y después en la escuela, entonces integrar a las familias creo. Pero también creo que es algo de todos los docentes, uno no puede solo” (AIE4, 03/11/2022).

Y aquí situamos la importancia de un esfuerzo por trabajar en conjunto la escuela con la familia, para poder habilitar otras posibilidades de vínculos entre los adultos responsables y los niños, principalmente en el desarrollo de las tareas de cuidado.

“Acá los chicos tienen mucho apego con las señoras, o las terminan de querer porque vos los vas a ver... que los chicos quieren estar cerca de las señoras. Que les presten atención, ir de la mano, que se rían con ellos, de las cosas que son simples (...) atenderle las conversaciones... porque necesitan ese tipo de atención y estamos atravesados en lo pedagógico... por ahí lo tenemos que dejar de lado para atender esas cuestiones... noto una ausencia, aún acá hay familias que son muy bien formadas... y aun en esos chicos están notándose una soledad tremenda. Entonces noto esto: la necesidad de estar con nosotros, dialogar con nosotros, de diálogos que deberían tener con los papás” (AIE2, 15/11/2022).

“Transmitir conocimientos que sean acordes a la realidad situada de los niños según sus necesidades en su casa por ejemplo, priorizar posibilidades reales” (AIE1, 17/11/2022) “escucharlos y acompañarlos en su realidad. Tener en cuenta el contexto para intervenir” (AIE1, 17/11/2022).

Nos parece pertinente recuperar este relato ya que se retoma lo situado y como en cada situación específica es necesario dedicar y ubicar el contexto en tiempo y espacio que se ubica, político, económico, social, cultural. Sobre todo cuando hablamos e intervenimos con niñas, que se encuentran atravesadas por desigualdades y violencias cotidianas propias de su contexto social. Consideramos necesario entonces que haya un equipo desde lo escolar que se ocupe de que en los contenidos pedagógicos se contemplen constantemente estas especificidades.

Y como desafío para trabajar con las niñas, en estos discursos aparece: “hay mucha gente que no le da el sentido que corresponde a la educación... a la familia en general. Entonces, le encontremos la vuelta chicas... que tenga sentido. Ellos hacen las compras, ellos leen los carteles, que le encuentren el verdadero sentido de por qué es necesario estudiar. No como una obligación sino porque les hace falta (AIE2, 15/11/2022).

Por otro lado, entendemos que resultan como emergentes las diversidades (orientaciones sexuales, discapacidades, étnicas), las cuales debemos tener en cuenta a la hora de intervenir y problematizar lo que ocurre con ellas, para así lograr su verdadera inclusión. Esto significa para nosotras, que debemos alcanzar como ideal que estas diversidades estén reconocidas en la sociedad y se garanticen sus derechos, sin necesidad de pasar por esa previa identificación de lo diverso.

Lo que queremos decir con esto, es que necesitamos de un trabajo en red entre los diferentes actores de la sociedad para que se naturalice dicha diversidad, y ya no se necesite de un proceso de etiquetarla para desde ahí pensar en líneas de acción para integrarla. Dicha integración, debe estar ya naturalizada en nuestra sociedad y en nuestros espacios educativos como en las diferentes instituciones.

En la actualidad aún se presenta la incertidumbre y podemos retomar un ejemplo en las aulas de 6to en los talleres de ESI. En el buzón que pusimos a disposición sobre el cual hablaremos más adelante, las dudas giran en torno a: “*A mi hermana le gusta una chica y se viste como un chico*”, “*en mi aula hay un chico que*

me dijo que le gustan los chicos y las chicas”. Entendemos que vinculado a esa naturalización, hay otras curiosidades que ya no se van a despertar en relación a la falta de información sobre las relaciones que no son cis-heteronormadas, como por ejemplo *“¿cómo es tener relaciones entre una mujer y otra mujer?”*

Esto nos sirve para identificar que se necesitan de intervenciones de la docente a cargo del curso para prevenir el bullying, para favorecer la integración de ese niño que necesita ser reconocido entre sus compañeros como realmente quiere que le reconozcan, para articular con la familia y ver si ese reconocimiento se traslada a otros ámbitos, y si eso no ocurre poder acompañar para que así sea. Y aquí nuestra problematización ¿hasta cuándo será necesario pasar por todo eso, para sentirse cómodos en los espacios que habitamos, sólo por no cumplir con una regla que se nos impone socialmente?

Si bien no queremos limitar las lecturas sobre la diversidad vinculadas a las disidencias sexuales, retomamos estas voces porque son las que salieron dentro del aula pero en el punto tres retomaremos otras.

Proyectamos una ESI que habilite la desnaturalización de los sentidos instituidos en la sociedad que (nos) definen los destinos promovidos socialmente según nuestras condiciones y contextos, que se cuelan en nuestras representaciones. Movernos de esas representaciones, moverles a los niños y los sujetos que acompañamos en nuestro quehacer, para alcanzarla.

2.3 Categorías teóricas que nos aporta el Trabajo Social para la intervención

En este apartado abordaremos diferentes conceptos que nos acompañan y fundan la intervención de nuestra profesión. Teniendo en cuenta que hay diversas prácticas sociales que se configuran como intervenciones en lo social, debemos acompañar la intervención profesional de conceptos y fundamentos para sustentar nuestro quehacer.

Para dar cuenta de la intervención en lo social como dispositivo tal como nos propone Carballada A. (2010, p. 56) es necesario ponerla en diálogo con las prácticas cotidianas, como una red o trama entre sujetos que la conforman (y donde interaccionan) discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, etc. La intervención funciona como una práctica emancipadora.

(...) desde la intervención en lo social, la integración de la sociedad se presenta como un horizonte remoto, pero no imposible, dado que el contexto es un producto de relaciones sociales y devenir histórico, donde “intervención” también implica la posibilidad de transformación, de despejar las ataduras de la injusticia en la que se ven sumergidos nuestros países (Carballeda A., 2010, p. 59).

En cuanto al objeto de intervención profesional, para Rozas Pagaza M., (1998, p. 60) se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no.

Y Aquín N., (1995, p. 12) ubica al objeto del Trabajo Social en la delicada intersección entre los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, los obstáculos o dificultades que tienen los sectores subalternos para su reproducción, y los procesos de distribución secundaria del ingreso, entendidos en sentido más amplio que el estatal.

El Trabajo Social interviene en los procesos de encuentro de los sujetos con los objetos de su necesidad, y en ese tránsito modifica condiciones materiales y representaciones y relaciones sociales cotidianas, y con otras instancias de la dinámica social (Aquín N. 1995, p. 12).

A partir de esto, podemos decir que el objeto de intervención en nuestra práctica se constituye en **la necesidad de diseñar, reconocer y sostener espacios para la participación social y el acceso a los derechos de los niños.**

M. Eugenia Hermida (2020) por su parte, nos invita a reflexionar sobre el carácter pluriverso de la profesión del Trabajo Social. Pensar nuestra disciplina en su transdisciplinariedad es una potencialidad, supone ejercer la crítica como la libertad. Consideramos que es un valioso aporte que nos habilita un pensar situado, contextualizado, al interior de un contexto más amplio que en tanto profesionales, nos domina y moldea nuestro quehacer en busca de la reproducción de esa dominación.

Hacer el ejercicio de ejercer la crítica de la realidad que vemos, en la que vivimos, con la que nos encontramos, nos permite, siguiendo a la autora, reconocer las lógicas que operan en nuestros discursos, profundizar la celebración por la diversidad y abonar el desacuerdo como tarea enriquecedora.

Acceder a la historia de nuestra profesión en su constitución como tres i(nte)rrupciones e identificar al neoliberalismo como proyecto civilizatorio que nos configura, resulta esclarecedor en tanto en la actualidad, continuamos transformando nuestra capacidad de lucha contra estas lógicas capitalistas dominantes. Las prácticas pos/descoloniales recuperan nuestros propios saberes para fundar nuestra intervención.

Al hablar de tres i(nte)rrupciones retomamos los tres momentos que dialogan entre sí y fueron conformando nuestra intervención, que nos propone la autora (Hermida M. E, 2020): en un primer momento, el movimiento de Reconceptualización, luego las vinculadas al enfoque de derechos y de género, y actualmente la problematización de la colonialidad y el patriarcado con una impronta racializada y situada.

El Trabajo Social construye lazo social, reivindica las formas de ver y entender los procesos por parte de los sujetos protagonistas de estos, habilita el acceso a lo común reconocido como justicia social, legítimos discursos menores, reinventa dispositivos, etc. (Hermida M. E. 2020). Allí es donde identificamos que radica nuestro quehacer como futuras profesionales que llevamos adelante una práctica académica como medio para el ejercicio de los derechos de niños.

Sobre cómo opera el poder sobre el conocimiento, la profesión y nuestras sociedades, Peralta M. I. (2020) nos acerca un fragmento de Foucault:

Cada lucha se desarrolla alrededor de un centro particular de poder... y si designar esos núcleos, denunciarlos, hablar públicamente de ellos es una lucha, no se debe a que nadie tuviera conciencia de ellos, sino a que hablar de este tema, forzar la red de información institucional, nombrar, decir quién ha hecho qué, designar el blanco, es una primera inversión de poder, es un primer paso en función de otras luchas contra el poder. (Peralta, M. I., 2020, p. 133)

Alcanzar una visión crítica nos permite durante el desarrollo de este trabajo como así también en nuestras futuras intervenciones, el desafío y la tarea de la producción del conocimiento, de sentidos como luchas por el poder necesarias. Hablar, dar a conocer, la realidad de *les autres* permitirá pos/descolonizar el conocimiento que ya está disponible y reivindicarlo.

Así como nuestra disciplina se conforma como respuesta a la cuestión social, para aliviar las consecuencias que esta tiene en nuestra sociedad, el gran desafío que consideramos nos acompaña en el campo de intervención se corresponde a no hacerlo desde un lugar de control, sino de reivindicación y exigibilidad de derechos (Peralta, M. I., 2020, p. 134). Desafío que nos acompaña en nuestro recorrido con los niños y jóvenes.

Concebimos a la ESI desde su integralidad y transversalidad, y la vinculamos a la categoría teórica de cuestión social que nos permite reflexionar de una manera integral las consecuencias del contexto político, social, económico y cultural en los territorios donde intervenimos. Retomamos a Grassi, E. (2003) para entender que cuando hablamos de cuestión social refiere a

“la puesta en escena de esa falla estructural del capitalismo moderno cuya emergencia, expresada en términos del problema del pauperismo, los especialistas ubican en el siglo XIX, cuando los conflictos toman una forma tal que ya no pueden ser resueltos por la vieja filantropía. Comienza entonces el largo proceso de constitución de tal cuestión en cuestión de Estado y de estatalización paulatina de las intervenciones sociales a cargo, hasta entonces, de las instituciones de la caridad y las sociedades filantrópicas.” (Grassi, E., 2003, p. 10-11).

En este sentido, nos parece necesario resignificar la intervención profesional actual, ligada a la cuestión social, ya que no basta con mirar las condiciones materiales en tanto asignación de recursos, sino actuar ante la complejidad de las diferentes problemáticas que se contienen en esta.

Desde nuestras prácticas académicas podemos ver a la cuestión social aparece entonces como la necesidad de construir y sostener espacios de promoción de derechos, ciudadanía, participación, acceso a la ESI, etc., y precisa de estrategias de intervención situadas y el trabajo en redes entre los actores a cargo de las tareas de cuidado de los niños y su bienestar.

Recuperamos la noción de dispositivo como categoría teórica que nos aporta el Trabajo Social ya que pensar la intervención como dispositivo supone entenderla como un medio desde su constitución y movilidad, como red o trama, conformada por discursos, disposiciones, reglamentos, leyes o enunciados. Entender la misma como

dispositivo permite tener en cuenta la conformación de diferentes relaciones estables o inestables, reconociendo a los sujetos desde una singularidad que conecta lo micro con lo macro.

Para Foucault, un dispositivo es “un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, leyes (...)”. El dispositivo se presenta como un conjunto capaz de ser transformado y reordenado. Es desde esta perspectiva que se presenta a la intervención como una forma para “hacer ver”. (Carballeda, 2010).

En nuestra práctica retomamos esta noción ya que llevamos a cabo como dispositivo de intervención situada, los talleres, creando a través del tiempo y del espacio diferentes vinculaciones con los niños pudiendo dejarnos atravesar por sus propias vivencias de su vida cotidiana e interpelando les e interpelando-nos con la ESI constantemente. Los talleres fueron el medio a través del cual desentrañar significaciones dadas o ocultas para analizar la participación y el acceso a los derechos de los sujetos no solamente en la escuela sino también en su barrio, en sus familias, y en la sociedad en general.

En cuanto a las estrategias de intervención del Trabajo Social, consideramos como central aquí a la Promoción Social y Socioeducativa:

La Promoción social es el proceso mediante el cual se intenta movilizar y tensionar las fuerzas sociales existentes en función de intereses y fines sociales específicos de beneficio para un conjunto social determinado a fin de lograr su participación en procesos sociales concretos. (...) Contribuye directamente a crear conciencia pública y capacidad de reconocimiento legitimado del problema en tanto público, para que los diferentes actores de la sociedad lo reconozcan como tal y asuman responsabilidad frente al mismo (Aquín, N., 2009, p. 4)

En nuestro campo de intervención es reconocida como una de las líneas de acción llevada a cabo, es asociada a un nivel de atención y acompañamiento de la salud de las niñas; en tanto uno de los ejes del Programa de Educación Sexual Integral es el cuidado del cuerpo y la salud. No solo la promoción será vinculada con este eje mencionado, sino también con el resto: valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos.

En este sentido, a la promoción la situamos dentro de un enfoque político y ético en torno al proceso salud-atención-cuidado. Se piensa en la transformación de un conjunto de valores y de ciertos comportamientos de los sujetos, teniendo en cuenta sus condiciones concretas de existencia, sus hábitos y su relación con los cuidados en la convivencia con la comunidad.

En este marco, son importantes los aportes de Gattino S. (2020) donde se propone mostrar cómo la creencia colectiva significa 'cuidar en nuestra cultura'. La autora nos dice que:

el cuidado trasciende el terreno real y simbólico como responsabilidad natural, y como disposición afectiva, ligada al estereotipo que indica que son las mujeres las proveedoras naturales de cuidados, dentro y fuera de las familias. Por el contrario, hago ingresar este objeto entre éticas y estéticas discursivas en torno a los cuidados, las responsabilidades públicas y los derechos. Planteo una ecología del cuidado entre todo ello, quizás como el arte de crear dignidad humana y dignidad para la Tierra (p. 2).

Estos aportes ponen en tensión las nociones y perspectivas relativas a lo público y/o privado, el modo en que Estado y sociedad se ocupan de cuidar la vida, lo cual nos permite pensar en aquellos vacíos existentes al momento de diseñar políticas públicas de cuidados. Será parte de nuestra tarea entonces, posicionarnos frente a esos vacíos y determinar qué alcance tienen los cuidados en nuestras prácticas.

Coincidimos en la noción de cuidado que nos acerca la autora (Gattino S., 2020) como resultante de una pluralidad compleja de prácticas, nunca como un acto, un discurso, una norma, un gesto, etc. Por el contrario, el cuidado es una malla invisible –en algunos casos invisibilizada– de muchas prácticas, de muchos actores, de muchas creencias y patrones de comportamientos individuales y colectivos. En tal sentido cuidar es un gesto plural y una perspectiva ética (p. 4).

Es así como se esperará trabajar en torno a la salud, equidad, democracia, ciudadanía, participación, trabajo en red, etc., de la mano con estrategias y políticas públicas que garanticen esta propuesta integral de la salud.

La intervención socioeducativa, como acción situada, la elegimos en el marco

de la implementación de la ESI, buscando la participación, protagonismo, empoderamiento y aprendizaje de los niños en su vida cotidiana. Lo socioeducativo está pensado a través de la técnica y formato taller, como así también desde los encuentros del Consejo de Jóvenes Empalme; donde brindamos ciertas herramientas de conocimiento y de juego para lograr nuestro objetivo. Objetivo que creemos necesario, ya que significa el acompañamiento de los niños en lo escolar, territorial y extraescolar también.

La promoción socioeducativa de la ESI significa también hacer hincapié en el papel de las relaciones sociales de confianza, reciprocidad y cooperación, sumado a la sustentabilidad de iniciativas comunitarias para generar nuevos sostenes (Arriagada I., 2005).

Estamos de acuerdo con Piotti M. L. (2019, p. 62) en qué, educar en la formación de ciudadanos, es educar en el registro de los propios derechos y sobre los del semejante y el diferente en un sentido constructivista. Con esto hace referencia al concepto de *con-ciudadanía*: los derechos nos viabilizan la construcción con otros de una vida plena, la dignidad humana y la justicia social, para defender la libertad.

En el marco de nuestras prácticas académicas, entendemos que transmitir el concepto de con-ciudadanía en los espacios de talleres de ESI como en los encuentros del Consejo de Jóvenes, aporta a la construcción de la participación y el protagonismo de los niños acorde a sus vivencias.

La experiencia en el consejo de jóvenes como un gran acercamiento a su rol como ciudadanos, permite inicialmente el encuentro con los otros, con sus vivencias barriales otras que implican el respeto mutuo como mediador; por otro lado en ese encuentro comienzan a desarrollar una mirada crítica sobre las problemáticas territoriales y sociales que enfrentan en su cotidianidad.

Para esta etapa, nos parece importante abordar el respeto y esas problemáticas desde sus propias miradas y dar lugar a lo que ellos expresen con sus formas, dando apertura a que esto ocurra, pero dejando la burocratización de la concreción del espacio para más adelante. Aquí es donde el juego ocupa el rol del aprendizaje y será un momento para aprender *a ser ciudadanos*.

Cuando les jóvenes comienzan a participar de los espacios (en el consejo²⁰) de organización del Consejo donde se ponen en juego las tensiones adultocéntricas, burocráticas que requieren de negociación, aparece entonces el conflicto. El desafío para los adultos será tener en cuenta las formas en que ellos decidan disputar ese poder y hacerlo desde sus propuestas como así también alcanzar esas negociaciones con ellos mismos. Desafío que implicará la apertura a reconocerles como capaces, con sus saberes y a vincularnos para poder aprender y co-construir juntos.

El CJE invita con gran desafío a promover relaciones horizontales entre saberes que –configurados en múltiples contextos y registros- pueden convivir y enriquecerse mutuamente en el trabajo colectivo. Esos vínculos de intercambio de saberes diversos, contruidos a partir de lógicas diferenciales, van conformando conocimientos críticos, que interpelan los saberes comunitarios, pero también a los saberes académicos con los que nosotras como estudiantes por ejemplo, llevamos a ese espacio, donde a su vez profundizan la potencia transformadora del conocimiento producido colectivamente. (Abratte J., 2019, p. 13).

En el Consejo de jóvenes como espacio de participación y de construcción de ciudadanía, además de concretizar derechos, permite a los niños y jóvenes co-construir una identidad en común que les hace sentir parte.

Machinandiarena, P. (2020) nos acerca desde los aportes de Piotti M. L. la noción de cuidado y tutela:

Cuidar es conocer profundamente al otro y respetarlo, establecer una relación de afecto, ocuparnos de su crecimiento, hacernos responsables de su desarrollo sin aplastar su subjetividad y cercenar su libertad. Tutelar es proteger por temor a lo que ese otro niño o adolescente pueda hacer, como tomar decisiones autónomas sobre su vida. Tutelar es actuar sin su aceptación consciente y soberana; es una forma sutil y a veces explícita de la dominación; es ignorar sus deseos y hacer prevalecer los propios. Significa aislarlos y aislarlos en una burbuja apartada de la realidad; no valorarlos en su independencia y capacidad. Es también ignorarlos al no darles el lugar que les corresponde por haber nacido a la vida. Finalmente, es formar para la no-ciudadanía, creando una subjetividad que acepte los maltratos y futuros

²⁰ Es el grupo de delegadas jóvenes, representantes del resto de los jóvenes del Consejo.

adultos sometidos que no se indignan ante la injusticia y la violación de sus derechos (2012, p. 8).

Esta noción nos parece relevante por algunas razones: inicialmente, por la tarea de cuidar, acompañar, apoyar la construcción de ciudadanía en y con las niñas. Por otro lado, estamos de acuerdo con distinguir los conceptos cuidar y tutelar, para entender desde dónde nos plantamos para la intervención y poner en cuestión la tutela.

Con poner en cuestión, nos referimos a que aún se transversaliza en discursos que buscan restringir los derechos de las niñas como la ESI, discursos que estamos comprometidas como ciudadanas y futuras profesionales a discutir.

A partir de esto, es que identificamos que la categoría de cuidado es intrínseca con nuestra intervención desde muchas aristas: el rol profesional en su trayectoria barrial y comunitaria, el lugar que ocupan las instituciones barriales y los cambios que acompañan a la nueva normalidad posterior al covid-19 (en el ámbito público), las tareas de cuidado al interior familiar (en el ámbito privado), y las estrategias de cuidado y autocuidado que realizan las niñas para su propia reproducción cotidiana.

(...) El cuidado debe entenderse como un derecho universal –con las dimensiones concomitantes de cuidar, ser cuidado, autocuidarse y cuidar el contexto– asumido por la sociedad y prestado mediante servicios públicos y privados que potencien la autonomía y el bienestar de las familias y de los sujetos individuales con directa competencia del Estado. En este sentido, el cuidado se presenta como un bien público y como una dimensión de la ciudadanía (Melo, A. 2021, p. 63).

El cuidar como tarea, nos interpela. Principalmente por estar acompañando el crecimiento de niñas y ser parte de quienes les muestran, les informan, les acercan y les enseñan una parte del mundo, acompañando a la construcción de sus subjetividades. Cuidar en las escuelas, puede resignificar lo que es para ellas el cuidado en sus casas, en sus familias.

El bienestar y la promoción del desarrollo integral de las jóvenes y niñas están mediados por las políticas de cuidado, y en las trayectorias por la escuela se conforman subjetividades que son significadas con el vínculo que se establece con quienes son las cuidadoras y quienes son cuidadas. Por esto, el enfoque de derechos

y los principios de igualdad, universalidad y solidaridad deben ser constitutivos de las políticas de cuidado. Las cuales deben considerar “los servicios, el tiempo y los recursos para cuidar, en condiciones de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género” (Melo A., 2021, p. 65).

El Trabajo Social da respuestas a necesidades que se relacionan con la reproducción de la vida y la provisión de bienestar social, por lo que se encarga de actividades vinculadas al ámbito familiar y reconocidas en la división sexual del trabajo por ser habilidades femeninas, como las tareas de cuidado. Consideramos que es la principal causa por la que como profesión, está feminizada.

La condición mayoritariamente femenina del Trabajo Social que cuestiona la autonomía/heteronomía profesional y que reproduce las subordinaciones propias del capitalismo patriarcal, es un punto de inflexión en este análisis. Así, se gesta un recorrido del sistema mismo que pone a las mujeres como las únicas responsables de las tareas del cuidar, acompañar, escuchar, contener y que fue históricamente un carácter de subsidiariedad social, análoga a la mirada de las mujeres en el medio social (Rotondi G., 2008).

Este capítulo, nos sirvió para situar al escenario y les sujetos con quienes transitamos la práctica académica, y hacer un recorrido teórico que nos resulta clave para entender desde qué aportes del trabajo social fundamos la intervención que relatamos a continuación.



UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

CAPÍTULO 3: UN ESPACIO DE ENCUENTRO Y ESCUCHA PARA APRENDER JUGANDO



Año 2023

La escuela como una figura alojante capaz de albergar distintos modos singulares de existencia.

La escuela como un lugar donde construir conocimientos que propicien un mundo vincular y comunitario para poner límites a la cosificación de las vidas.

¿Puede la escuela ser narrada como algo que nos da posibilidades de vidas dignas de ser vividas?²¹

3.1 Un camino de construcción con los niños

En este capítulo compartiremos la puesta en marcha de nuestra práctica académica, donde se establecen cuestiones técnico-metodológicas y a su vez, se recupera lo central: las voces de las niñas que acompañamos y el lugar que ocupó el juego como dispositivo en ese acompañamiento.

Finalizando el contexto de covid-19 después de dos años de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio por el que atravesamos socialmente en nuestro país, llegamos el 26 de mayo del 2022 por primera vez al barrio Ampliación Ferreyra.

Nos encontramos con un Centro de Salud atravesado aún por los cambios y las nuevas normalidades que nos dejó la pandemia: la sala de espera ya no funcionaba como tal, sino que el jardín de entrada era ocupado por filas de vecines parades, sin ningún asiento, sin ningún techo o reparo que les protegiera de los rayos del sol, lluvias o vientos y fríos de invierno. Vecines esperando a ser atendidos del otro lado de una ventana. Los hisopados seguían formando parte de la cotidianidad y sus resultados aún incomodaban a la misma, las filas todavía demandaban la vacunación preventiva de los efectos del covid-19, entre otros.

Conocimos los distintos espacios del CAPS y les profesionales a cargo (en su mayoría mujeres). En la cocina y sala de reunión, hay en sus paredes mapas y relevamientos del barrio separado en manzanas. Allí tienen una computadora, guardan las historias clínicas familiares e individuales, y es también el espacio donde descansan entre turno y turno o pueden compartir un momento de reflexión sobre las diferentes demandas.

²¹ Zurbriggen R. (2021). El gesto de enseñar para prometer otros distintos. En *Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para otra ternura* (p. 26).

Este lugar, fue donde el resto del año nos encontramos previo a los talleres en la escuela, definimos planificaciones, acompañamos/ayudamos en diferentes tareas según lo demandaban los profesionales, entre otras.

En un container que también formó parte de la nueva normalidad del CAPS, ubicado en el patio, nos reunimos por primera vez con Paola (referente institucional, Lic. en Trabajo Social), y con quien realizaba desde el 2021 una pasantía de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales - UNC, para revisar planificaciones y registros de los talleres de ESI de años anteriores, a los que nos invitaban a participar para llevar adelante nuestra propia práctica académica.

Ese día, empezamos planificando horarios, conocimos la escuela vecina y a su directora, con quien coordinamos para dar comienzo a los talleres. En la escuela también funciona el CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos).

La *situación inicial* con la que nos encontramos tuvo que ver con la propia inserción en los talleres de ESI en 6to grado y en el acompañamiento en el Consejo de Jóvenes Empalme. En este momento, pudimos mirar la metodología llevada a cabo, para poco a poco encontrarnos en ese espacio con los niños y las adultas a cargo de sus cuidados, para empezar a formar parte y coordinar los talleres.

En el siguiente encuentro hicimos un recorrido por el barrio acompañado y guiado por la trabajadora social quien nos ubicó geográficamente los distintos lugares cercanos y destacados, como los comercios, la plaza, la sala cuna, un local comercial que pertenece al CAPS, el Centro integral para Personas Mayores, la comisaría. El salón del centro integral para personas mayores y el salón de usos múltiples de la escuela son los dos espacios que utilizan para acontecimientos del barrio.

Entre las primeras impresiones que registramos, nos llamó la atención que en la plaza del barrio no había juegos; que se comparte en la identidad popular barrial una historia trágica, reconocida allí con un altar para el recuerdo de las personas afectadas; y también nos encontramos en el local del CAPS con un grupo llamado "Mujeres de pie". El espacio está conformado por mujeres madres, quienes nos contaron que tienen como objetivo acompañar-se de manera colectiva en actividades destinadas para sus hijos, dando importancia al vínculo con la lectura, el cuidado y el juego en la primera infancia.

El barrio se fue extendiendo a lo ancho con loteos de habitantes de un nuevo barrio llamado “La Bonita”, gran parte de sus familias utilizan los espacios y las instituciones de Ampliación, ya que solo está dividido por una de las calles principales de acceso al barrio. Esta diferenciación entre los vecinos es más simbólica que geográfica, ya que ocupan casi los mismos espacios.

Sin embargo, el acceso a la salud y a la educación para los vecinos de La Bonita, los garantiza el CAPS y la escuela de Ampliación Ferreyra, lo que implica mayor población para atender por los profesionales. Como se trata de un barrio que se está conformando, aún no ha sido relevado para que desde el CAPS cuenten con información como lo hacen con los vecinos de Ampliación.

La *situación deseada* vinculada a la demanda de la referenda, además de los talleres de ESI en la escuela y el acompañamiento en el CJE, fue poner en marcha dispositivos de inclusión de personas travestis, transexual, transgénero y no binaries. La misma tuvo que ver con una demanda proveniente del Ministerio de Salud y no se llevó a cabo por el poco recurso humano para sostener el espacio de taller y algún dispositivo para esto en simultáneo.

A su vez, estar presente principalmente en la escuela y el CJE, nos permitiría darle una continuación más rica y pertinente desde el enfoque que como estudiantes podríamos darle a los talleres, identificando luego que “se pudieron dar cuenta de situaciones, conflictos, tensiones, que en años anteriores e incluso en ningún taller anterior había surgido”. (RCC, 2022).

También se pensó en la creación de un espacio por fuera de lo escolar, como lo sería una Consejería en el barrio destinada a niñas y adolescentes, que invite a quienes no están escolarizadas o no asisten únicamente a la escuela donde se lleva a cabo la práctica académica. Esto permitiría mayor alcance y mayor participación comunitaria.

Si bien eso no fue posible, se puede pensar en líneas de participación, la llegada de las niñas de 6to grado a los encuentros del Consejo de Jóvenes Empalme, defendiendo un eje potencial de la ESI en marco de derechos y corriéndonos de la idea de “consejería” o “consultoría”. Teniendo en cuenta también, que se les invitaba a convocar abiertamente a jóvenes familiares, amigos o vecinos que quisieran participar.

En cuanto a la dinámica grupal que llevamos a cabo: dos días a la semana tenían lugar los talleres de ESI en la escuela, durante 1hs cátedra (un día por la mañana y otro por la tarde). Un día a la semana era el encuentro de facilitadores del CJE en el cual asistía una de nosotras, y un sábado al mes tenía lugar el encuentro de jóvenes en el espacio previamente acordado: tres de ellos fueron en la Parroquia de Barrio Ferreyra, en Barrio La Carbonada, la celebración de los 10 años del CJE se realizó en la Reserva Natural Urbana General San Martín, y el cierre de año fue en la pileta del Parque Educativo de la Zona Este ubicado en Barrio Maldonado.

Antes de cada taller de ESI, nos acercábamos al CAPS como mencionamos anteriormente, y eso nos permitió conocer las dinámicas que funcionaban en su interior y en algunos casos acompañar consultas del trabajo social para distintas tareas como completar un informe social, o brindar información sobre IVE, ligadura tubárica, etc.

Sobre los encuentros del CJE, tienen el objetivo de recuperar las voces, el protagonismo de las niñeces y adolescencias, que a partir de una política municipal, se sostiene en red su participación como sujetos de derecho en la sociedad, junto a otras organizaciones comunitarias de niñeces.

El objetivo con el que inician los talleres de ESI, es sostenerlos y acompañarlos a partir de una propuesta de encuentro-aprendizaje. Esta dinámica es pensada de manera horizontal, desde lo cotidiano y la escucha activa de experiencias, como así también la intervención participativa de todes quienes habitan ese espacio, teniendo en cuenta las situaciones particulares, colectivas, y sus procesos.

Buscamos que les niños se apropien de sus derechos en tanto puedan constituirse como sujetos críticos de su propia realidad, y encarnar la lucha desde sus vivencias por el reconocimiento de los mismos.

En las entrevistas con les adultes a cargo de la escuela, distinguimos desafíos y problemáticas emergentes: “Los chicos están siendo demasiados grandes en edades que no tienen que ser, y eso porque están solos (...) a la soledad, crecer solo” (AIE 3, 01/11/2022). “A pesar de tener familias, hay chicos que están solos, muy, muy atravesados socialmente por todos los problemas, muy, muy atravesados... particularmente en este ámbito para mi es así como describiría yo a los niños” (AIE2, 15/11/2022).

Les niñas también se encuentran ante la tensión de ser adolescentes y pobres, por lo tanto con menores motivaciones y posibilidades de acceder a sus derechos. Al mismo tiempo, poseen plenas capacidades de desarrollar proyectos de vida saludables, de participar en la vida comunitaria a través de proyectos como danza, hockey, el equipo de fútbol, los grupos de niñas o de jóvenes (Proyecto de ESI en 6to grado del Centro Educativo Nivel Primario Paulino Francés - 2022).

Se pone un gran énfasis en sostener el trabajo en red entre el CAPS y la escuela para así también sostener los talleres y los posibles proyectos que puedan llevarse a cabo según las demandas que surjan.

Sobre la transversalidad de la ESI, las autoridades de la escuela, nos dicen: “para llevarla al grado de algún modo siempre estuvieron en las propuestas curriculares de las ciencias naturales, siempre estuvieron los contenidos” y desde una mirada integral “solamente que ahora lo que tiene es una base con respecto a lo que es género. Que eso por ahí, algunos papás no lo aceptan y yo particularmente se los respeto” (AIE2, 15/11/2022).

Esto implica una mirada biologicista de la implementación de la ESI, lo que se entiende como limitante en dos sentidos: el primero relacionado a la transversalidad de la ley y que su implementación sea en todos los grados, niveles, las diferentes curriculas y temáticas que se proponen, sin limitarse a las cuestiones preventivas, y que tienen que ver específicamente al desarrollo biológico de las personas. Y el segundo, es que aunque los talleres sean semanales, no se garantiza que se puedan desarrollar todos los temas que demandan les niñas (decisión por parte del equipo priorizar durante la intervención dar respuesta a los temas que fueran emergiendo en los intercambios) y que se proponen desde el Programa Nacional de ESI. El tiempo es de 50 minutos y resulta escaso.

A lo que nos referimos, es a invitar a pensar la ESI desde su integralidad y transversalidad para abordar esas problemáticas que tienen que ver, por ejemplo, con las formas de vinculación comunitaria que se reconocen en un contexto de violencia. Esto permitiría garantizar un derecho y transmitir en toda la comunidad herramientas (el acceso a la información) a través de la ESI que como consecuencia, modificarían conductas.

El Trabajo Social ocupa un rol protagonista en la intervención: en múltiples espacios hemos sido críticas con la implementación de la ESI como limitantes, que en general se da en encuentros/talleres muy específicos por profesionales del área de la salud. En este caso son llevados a cabo por nuestra profesión y por un equipo en total de 9 personas de la profesión, lo que no es menor.

Consideramos necesario cuestionar que esto ocurra: entendemos que en este escenario situado en el barrio Ampliación Ferreyra la trayectoria profesional²² permitió la vinculación comunitaria y a su vez el reconocimiento de las problemáticas que se presentan allí, lo que nos da lugar a poder darle mayor importancia a determinadas temáticas a abordar en los talleres.

“Muchos de los niños que en los últimos años formaron parte del taller de ESI en 6to grado, son hijos de madres/padres que ya habían estado en los talleres o que compartieron junto conmigo momentos o espacios comunitarios en el barrio” (RITS, 12/07/22).

Por otro lado, debemos considerar que anteriormente los talleres eran también dictados por la Lic. en Nutrición del CAPS que dejó de formar parte, debido al compromiso y la responsabilidad que llevarlos adelante requiere.

Algunos actores, cuestionan el hecho de que los talleres sean llevados a cabo por nuestra profesión y hace referencia a la necesidad de que participen profesionales especializadas en ciencias médicas, lo que da cuenta de una mirada de la ESI biologicista. Aquí cuestionamos la necesidad de adquirir los conocimientos por parte de los docentes de cada materia para poder repensar su lugar para transmitir la ESI.

Esta concepción, replica una visión patologizante de la sexualidad, pensada como situación de riesgo y deja de lado la dimensión de placer y la afectividad. Ligarla a estas dimensiones nos permite reconocer diversas manifestaciones que exceden lo biológico y que ponen en valor la incidencia de la cultura en ellas (Maltz L. 2020, p. 22).

²² La trabajadora social empezó su trayectoria en el barrio formando parte del equipo de salud de Villa los 40 guasos, El Trencito y las casillas del ferrocarril, desempeñando tareas comunitarias y territoriales. Luego, con el traslado y la inauguración del CAPS continúa desempeñándose allí hasta la fecha. Esto le permite reconocer las historias familiares y personales de muchos de los vecinos.

Desde este punto de vista y el pensar situado que se propone en nuestra intervención, reflexionamos sobre el abordaje que se puede llegar a realizar como docente en un aula, desde las lecturas subjetivas que se puedan tener y los propios atravesamientos, que también se trata de un compromiso profesional abordar la ESI en las aulas. Instando constantemente a repensar nuestra labor profesional con gran poder de articulación entre instituciones, organizaciones y espacios donde se deban garantizar los derechos de los sujetos.

Los niños destinatarios de los talleres de ESI comenzarán el próximo año (2023) a cursar el nivel medio (secundario), y sus experiencias y vivencias en las relaciones sexo-afectivas-vinculares atravesarán una nueva etapa propia de la adolescencia. La implementación de la ESI con los cursos de 6to grado es una decisión que tiene que ver con esta nueva etapa.

La ESI entonces aparece aquí como un método de prevención (ligado a lo biologicista), que se encuentra afectada por la escasez de recursos humanos y económicos necesarios para afrontar el tiempo de planificación y acción.

Un facilitador para mejorar esta condición sería el trabajo en equipo con los docentes, para la planificación de las actividades de cada taller por ejemplo. Esto favorece a su vez la incorporación de a poco en las currículas (atendiendo a la transversalidad que la ley supone) y sobre lo situado, a poder pensar dichas planificaciones en el marco de lo que realmente atraviesa diariamente a los niños y lo expresan en las aulas.

Durante nuestro recorrido con los niños y siendo críticas con las perspectivas biologicistas y preventivas de la implementación de la ESI, nos interpela: ¿Dónde queda lo afectivo? ¿y lo vincular? ¿La sexualidad dónde se ubica? ¿Sin ESI no hay sexualidad? Si no hablamos de ESI ¿no hablamos de sexualidad?

Lo que se presenta como un desafío constante, es problematizar la realidad que nos atraviesa como sujetas a nosotras mismas: el discurso fuertemente instalado en nuestra sociedad donde se insiste en la prevalencia de los binomios y sus regulaciones; queriendo sostener “el orden”, “lo natural”, lo dado.

Estamos de acuerdo en que la educación se configura como un espacio de producción de prácticas y relaciones, y se propone en la intervención que se está llevando a cabo, tal como lo hace Val Flores (2020), habilitar otras identidades, modos

de vida y devenires existenciales. En el sistema heteronormado y colonial que moldea la enseñanza, la autora cuestiona la construcción de dualismos al decir que “el conocimiento implica ignorancia”, en otras palabras, la ignorancia es un efecto del conocimiento. Aquí, los silencios que se producen en torno a la sexualidad en las escuelas, garantizan la norma pre-establecida.

Como estrategia de intervención profesional reconocemos que la trayectoria que venimos mencionando, permite poder trabajar sobre temáticas que van a tener implicancias en las vivencias de los niños y en su vinculación con el entorno que habitan. Abriendo las puertas a que sean transmitidas en otros espacios familiares, escolares, con sus pares, con personas que quizá no estén escolarizadas y con vecinos del barrio.

Esto da lugar a compartir los aprendizajes y saberes, trasladarlo a lo cotidiano, sacarlo de las aulas, modificar conductas, revisar representaciones sobre las temáticas, despertar la curiosidad, motivaciones, iniciativas. Invita a cuestionarse sobre situaciones personales y colectivas, dando apertura a espacios y vínculos de confianza para consultar, sacarse dudas, pedir ayuda, denunciar, etc.

La ESI en los talleres convoca a salir de las estéticas escolares preestablecidas, a ocupar nuevos espacios para el aprendizaje dentro de la misma institución, a ponerle nombre a aquello que nos les atraviesa: emociones, curiosidad, dudas, los cuestionamientos, las ganas de jugar, el deseo de aprender...

La intervención de nuestra profesión en los talleres, no tuvo problemáticas de viabilidad. Si bien en años anteriores se dio que hubo docentes (actores institucionales) que no estaban de acuerdo con que éstos sean llevados adelante, actualmente tanto los docentes y autoridades escolares, como las familias de los niños de 6to grado, si lo están. La viabilidad *política* está garantizada y se renueva año a año pudiendo sortear las dificultades que se dan cuando alguno de los actores en juego se opone a esto.

Existe viabilidad *institucional* porque se cuenta con 9 personas (trabajadora social a cargo, pasante de trabajo social, estudiantes de trabajo social) que nos ocupamos de planificar los encuentros semanales, organizar los recursos (folletería, afiches, información disponible) para aprovecharlos, y se cuenta con el espacio físico

brindado por la escuela y el permiso para ocupar el tiempo correspondiente en su origen a otras materias.

Sobre las planificaciones de los talleres, en un principio fueron hechas por nosotras y luego compartidas y revisadas con la referente. En la segunda etapa del año lo hicimos en común con estudiantes de la práctica de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención II (Comunitario).

Se cuenta con viabilidad *socio-cultural*, ya que al momento de la definición de las diferentes temáticas, no sólo se atiende a los saberes acumulados por el trabajo barrial de la trabajadora social, sino también lo que surge del mismo encuentro con los niños. Se recuperaron por ejemplo, aquellas situaciones que generaron entusiasmo en los encuentros, los diálogos que denotaban gustos o disgustos respecto a las actividades que planteamos, el vocabulario propio de la edad y de ellos para que la información llegue de forma más clara y cercana.

Para concluir, si bien fueron viables los talleres, cabe aclarar que en más de una oportunidad quedamos a la espera de que la institución educativa abra sus puertas. Esto ocurrió por diferentes circunstancias como cortes de agua, desinfección, o en otras ocasiones, le otorgaban las horas correspondientes al taller de ESI a otras materias sin previo aviso. Consideramos fallas en la comunicación y coordinación de tareas.

Las herramientas técnico-instrumentales que fuimos utilizando durante el proceso de intervención pre-profesional fueron principalmente entrevistas, talleres y la técnica del grupo focal, ya que si bien eran dos grupos distintos porque estaban divididos en 6to grado del turno mañana y 6to grado turno tarde, los talleres eran focalizados en esos grupos específicamente y no se brindaban abiertamente a otros estudiantes de la institución educativa.

Las intervenciones se registraron en su mayor medida de manera escrita, pero de acuerdo a las planificaciones, fuimos utilizando el recurso también audiovisual: entrevistas o diferentes actividades con los niños. En instancias de taller, si bien los registros de cada una fueron escritos en su propio cuaderno de campo, hacíamos el ejercicio constante de unir datos de los cuadernos de campo en uno grupal para así enriquecer las miradas, tensiones y lecturas sobre lo registrado.

Nos parece pertinente compartir las temáticas que abordamos a través del juego y los ejes propuestos por la Ley de ESI:

- 1° encuentro: ¿Qué es la ESI? para conversar sobre la ley. Nos presentamos entre todes.
- 2° encuentro: ¿Qué es la ESI? ¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI? Género. Presentamos el buzón para que puedan escribir de manera anónima sus dudas, pensamientos, ideas, o compartir lo que quieran sobre la ESI. Continuamos abordando la Ley de ESI y trabajamos sobre el género y la diversidad con un juego que ponga en cuestión las tareas y roles asignados socialmente según la división sexo genérica hombre-mujer.
- 3° encuentro: Género y Diversidad. Introducción a “Nuestro Cuerpo”. Comenzamos a reconocer el cuerpo propio pidiendo que se dibujen a sí mismos y que escriban cómo se llaman y qué les gusta.
- 4° encuentro: “Nuestro Cuerpo”. Trabajamos sobre los cambios, las diferencias en los cuerpos, la pubertad y adolescencia, y cómo llamamos a las partes del cuerpo.
- 5° encuentro: “Vuelta del receso y repaso”. Con juegos trabajamos las similitudes y diferencias según lo que transcurrió en el receso invernal y compartimos en común lo que hicimos.
- 6° encuentro: “Menstruación”. A partir de los cambios en nuestros cuerpos, abordamos el ciclo menstrual reconociendo el cuerpo biológico y mostramos los productos de gestión menstrual. Abrimos la charla para que puedan sacarse dudas, compartir experiencias, miedos, sentires, desmitificar saberes que constituyen al imaginario colectivo.
- 7°, 8° y 9° encuentros: “Cartografía Social, nuestro territorio”. Producimos grupalmente cartografías barriales para reconocerles en su barrio y desde allí reconocer emociones, miedos, sentires, recorridos, opresiones, estigmatizaciones, expectativas, deseos, puntos de encuentro, lugares que reconocen como importantes y significaciones y usos que le dan a los mismos.

- 10° y 11° encuentros: “Vínculos: Bullying y Redes de Contención”. Dimos inicio al encuentro debatiendo a partir de un acontecimiento político/social que tuvo que ver con el intento de magnicidio a la Vicepresidenta de la Nación, hecho que necesariamente creímos debíamos intercambiar sentipensares. Luego, leímos el cuento “La gorda” para reflexionar sobre las formas de vincularnos y los prejuicios que compartimos sobre los otros y cómo afecta, en este sentido, reconocer la importancia de ponerse en el lugar del otro. Otra de las actividades fue analizar canciones que cotidianamente escuchan, para repensar sobre ¿qué nos dicen? ¿de qué formas de vincularnos nos hablan? y reflexionar al respecto. La propuesta fue cambiar la letra de alguna de ellas para transmitir esas reflexiones.
- 12° encuentro: “Violencia”. Retomamos otras canciones de actualidad que reproducen situaciones de violencia para problematizarlas, y conversar sobre ¿qué hacemos cuando nos enojamos? ¿cómo lo resolvemos? ¿a quién acudimos para pedir ayuda?
- 13° encuentro: “Relaciones sexuales y anticonceptivos”. Con una muestra de todos los métodos anticonceptivos, hicimos un recorrido por cada uno para que los puedan conocer y explicarles cuál es la función con respecto al embarazo y a las ETS/ITS, destacando el preservativo como el único para evitarlas. Y resaltando siempre la importancia del consentimiento en los vínculos y en las relaciones sexoafectivas.
- 14° encuentro: “Anticonceptivos y signos de ETS/ITS”. Continuamos hablando de métodos anticonceptivos para poder despejar dudas y hablar sobre los mitos que circulan alrededor de los mismos. Por otro lado, hicimos hincapié en determinados síntomas o signos a tener en cuenta sobre las ETS/ITS para acercarse a hacer una consulta en caso de detectarlos. Tal temática se llevó a cabo de manera breve teniendo en cuenta la edad de los niños para no dar información que pudiera confundir.
- 15° encuentro: Redes sociales, bullying, cyberbullying, grooming y consentimiento. A partir de estos temas hablamos sobre la función de

las redes sociales, sus beneficios y los posibles peligros que ponen en juego nuestra privacidad, la difusión de contenido erótico, íntimo y/o ajeno, la credibilidad de las fuentes de información que encontramos en las redes, y demás.

- 16° encuentro: Control odontológico. En el marco de pensar la ESI desde la salud integral y para trabajar con otras profesiones del CAPS, la odontóloga y les estudiantes que realizaban las prácticas allí, se realizó un taller de control y prevención bucal con juegos. Se pensó con este encuentro, que les niñas pudieran acercarse luego al CAPS para ser atendidas en caso de ser necesario ya que se identificó que en general en el barrio, solo asisten a consultas odontológicas ante dolencias y no de manera preventiva.
- 17° encuentro: Cierre del taller. En el último encuentro, trabajamos sobre ¿qué nos dejaron los talleres? para revisar los aprendizajes que quedaron latentes, las temáticas que más les interesaron, lo que les quedó resonando... y les invitamos a escribir en papelitos de colores algo que quieran decir sobre ello. Para finalizar, compartimos la lectura de un cuento y charlamos/compartimos sobre el mismo.

El consentimiento y el respeto por los otros y las diversidades fueron dos temas que formaron parte de todos los talleres de manera transversal. Cada taller iniciaba o finalizaba con un juego aunque no hayamos descrito todos aquí.

Otra de las actividades fue entrevistar a referentes comunitarios con gran trayectoria en el barrio y reconocidos por los roles que desempeñaron en la historia e identidad del mismo. Sus voces nos sirvieron para acercarnos a la construcción de los discursos y lecturas en torno a las niñas y conocer algunos espacios como merenderos destinados a las niñas.

En la segunda mitad del año, desde el CAPS fuimos invitadas a participar de un taller de ESI en el CENMA que funciona en la misma escuela por el turno noche. Las jornadas se dan habitualmente una vez por año, para todos los cursos del secundario nocturno, profesionales del CAPS y docentes de la institución. En esta oportunidad, nos sumamos a participar del encuentro.

Para el festejo del día de la primavera y día del estudiante, en septiembre, la escuela nos invitó a participar del mismo pudiendo llevar juegos. Se pensaron estaciones con distintas actividades para que todes tengan espacio y tiempo de juego, lo hicimos en articulación con les estudiantes de odontología que hacían su práctica en el CAPS y pudieron acercar folletería a les niños.

En los juegos se pensaron temáticas que tengan que ver con la ESI como el juego de la memoria con imágenes de familias diversas, y otros juegos clásicos como la carrera de bolsas.

Finalizado los talleres, coordinamos entre las seños y directivas de la Escuela, la Trabajadora Social del CAPS y nosotras, estudiantes en representación de la FCS-UNC, un encuentro para la devolución de nuestro paso por la institución escolar. Fue un momento necesario de escucha, debate y diferentes consideraciones a modo evaluativo.

Al finalizar el año lectivo y en nuestro último taller, les niños y seños nos hicieron extensiva la invitación a participar del acto de colación de grado. Llegado el día, asistimos a la escuela y pudimos despedirnos y agradecer nuestro paso por la institución.

3.2 El juego como dispositivo vincular y de aprendizaje

Desde el inicio de nuestra intervención pre-profesional, la referente institucional nos transmitió la importancia de habilitar *espacios de juego* en los talleres de ESI como estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos fueron pensados teniendo en cuenta la edad de les niños, la forma en que se gesta la participación cuando hay ciertas fugas en las normativas de convivencia institucionales, rutinarias, de estar sentades, quietes, callades. La propuesta de incluir el juego, no solo aparece como una demanda, sino que estamos de acuerdo con la misma y la creemos necesaria.

En una entrevista, la Trabajadora Social a cargo del espacio nos dice su aporte sobre el juego: “lo fuimos aprendiendo a los ponchazos, porque no éramos tanto de jugar, esto que nos fuimos dando cuenta de que la palabra escrita no era la mejor estrategia (la escritura, el afiche, la hoja), que tenía que ser con más imágenes, con más cuerpo. No solamente por la edad, que es lo más importante, pero porque el

acceso a la lectoescritura no es lo mismo para todos los sectores sociales.” (RITS, 14/12/2022).

A su vez, reconocemos que el juego es una demanda desde sus propias voces: en los recreos previos a los talleres, al encontrarnos nos preguntaban “¿vamos a jugar hoy seño?”. Por su parte, en las entrevistas realizadas a les adultes, advertían sobre tal demanda. A continuación, transcribimos algunos de los registros:

“Hay muchos chicos que a pesar de tener familias están muy solos. Muy atravesados socialmente por todos los problemas, muchos niños adultos. Personalmente es así en este ámbito”. (AIE2, 15/11/2022).

“Podría generalizarlo en un 90% que son adultos pequeños. Son niños con responsabilidades de grandes, que un poco no han vivido esa parte de la infancia: del juego, del abrazo, del tiempo compartido, sentarse aunque sea a comer una galletita en comunión con otro.” (AIE1, 17/11/2022).

“Primero lo que tenemos en cuenta es el contexto. Porque son chicos que están en mucha soledad, desamparados. Entonces lo que vale para ellos es sentarse acá y ser niños.” (AIE1, 17/11/2022).

“No les llama la atención porque ellos aprendieron a jugar de otra manera, sin la presencia del adulto (...) ese orden lo pone el adulto. Es el adulto que le ha soltado la mano al chico. (...) hay un montón de factores: tenes que salir a trabajar, tenes que ir a la marcha porque ellos mismos dicen “la mamá está en la marcha”. Así como se ordena en el juego, porque el juego es disciplina por más que parezca lo opuesto. (...) Yo creo que por ahí los adultos, vuelvo a repetir, hemos perdido esa capacidad de acompañar a los chicos.” (AIE1, 17/11/2022).

Los discursos compartidos nos interpelaron en la creación de nuestra estrategia de intervención, para dar respuesta a una demanda por parte de les niñes. Se tuvo en cuenta las situaciones relatadas por parte de les adultes responsables de acompañarles en la escuela, quienes les conocen tanto en su historia familiar como en las propias complejidades del contexto social y familiar en el que viven.

En este sentido, para lograr que el taller interpele a les sujetos (niñes y nosotras, facilitadoras), fue necesario adecuar los elementos lúdicos como herramientas posibles para que les niñes se aproximen a una experiencia diferente,

relacionada con la multiplicidad de ideas y aprendizajes, con el imaginar sin fin y con el arte.

Algaba M. (2006) retoma a Ubilla P. (2004) quien establece la importancia de construir en el proceso educativo: “una zona de juego, un espacio lúdico y creativo, con el objeto de vencer vincularmente al síntoma, que no es otra cosa que la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, a conocer y a crecer” (2006, p. 24). De esta manera, los espacios lúdicos dan lugar a que les niños sean interpelados por lo creativo, sin temer a posibles errores, sanciones y/o fracasos, en pos de descubrir por sí mismos otras maneras de hacer con un otro.

El acto educativo requiere pensar en jugar y plantear los talleres como un espacio de aprendizaje mutuo (lo cual fue transmitido en el primer encuentro, que no sólo aprenderían ellos sino también nosotras) que implica también, que como equipo a cargo, juguemos con los niños y no ocupemos el rol de meras facilitadoras.

De esta manera el acto de conocimiento en el marco de un proceso de aprendizaje-juego es liberador y está impulsado por intereses comunicativos y emancipatorios. A partir del juego como estrategia de aprendizaje, entonces, se expresan, amplían y analizan las diferentes experiencias de las niñas, conformándose diferentes sentidos, se les incluye y se les invita a participar activamente, a continuar aprendiendo, poniendo en práctica así sus actividades físicas y mentales.

El derecho al juego ejercido plenamente, permite profundizar y poner sobre la mesa los prejuicios, los obstáculos que atraviesan nuestros cuerpos, vínculos y lenguajes (Santino M., 2021, p. 118). Los espacios de juego son también medios para generar placer y diversión que tan necesarios los creemos para los cuerpos. Esto tomó sentido en todos aquellos encuentros donde llegábamos y en el hall de entrada nos veíamos entre abrazos y pedidos a que nos quedemos allí a jugar, que no entremos al aula. Pedidos y preguntas ansiosas queriendo saber qué juego teníamos planificado para hacer.

Bloj C. (2015, p. 14) plantea que podemos mirar al juego y la recreación desde diferentes órdenes: como una disposición subjetiva, como una instancia participativa, como símbolo de la subjetividad (lo irracional, lo fantástico, la creatividad), como la

expresión de desigualdades en la ciudad y como dramatización de la cultura en la comunidad.

Creemos que estos aportes son importantes para pensar la identidad que va tomando el juego en diferentes momentos, procesos, espacios, sujetos. Nos hace mirarlo como conducto socializador, donde se favorece la creatividad y permite que les niños puedan descubrir su alrededor, resolver problemas, situaciones, etc. Así también, a partir de las prácticas lúdicas, se expresan las inequidades sociales, económicas, educativas, comunitarias; donde se pueden percibir la existencia de "otros" niños, aquellos en situación de pobreza, que sufren violencias de todo tipo, que están mucho tiempo en las calles, sin cuidados familiares, etc.

Defendemos poder acompañar y hacerlo a la par como parte del camino y de la propuesta porque creemos fuertemente que para trabajar la ESI debemos repensar nuestro rol de *educadoras*, y porque nos ubica en un hacer de manera horizontal, diferente a tomar una posición de poder-autoridad²³, pero sí de sabernos portadoras de un poder-hacer, como estrategia vincular.

Trabajando desde esta perspectiva, nos alejamos del modo escolar que limita el tiempo libre y reproduce en su funcionamiento, lógicas adultocéntricas.

La defensa del juego y su importancia en materia de aprendizaje radica en que las vivencias de los niños salen a flote de múltiples formas y enriquecen sus intervenciones en los talleres, permitiendo que circule la voz hasta de quienes los viven desde la timidez.

En consonancia con estas decisiones, adoptamos la propuesta de la ternura como una forma pedagógica posible para construir con las niñas, en esa relación de enseñanza/aprendizaje.

Cussiánovich A. (en Morales S. y Magistris G., 2019, p. 126) nos plantea a la ternura como experiencia vivencial, que emerge del encuentro entre afectos, singularidades que se desean, sujetos vinculados mediante un lazo afectivo, un lazo de amor.

La ternura, emerge en el encuentro pedagógico que se da cuando se tiene en cuenta a los otros y su presencia, cuando se espera ese encuentro, cuando en esa

²³ Asumimos nuestra posición y el ejercicio de poder, pero no así vinculada al autoritarismo.

relación con los niños que es intergeneracional, todos se sienten parte (Cussiánovich A., en Morales S. y Magistris G., 2019, p. 127).

Aparecerá la ternura como una forma pedagógica en nuestra intervención, no como el mero acto de amor feminizado, sino como un gesto. Enseñar, es estar atentos al gesto de los otros. La ternura es la forma más modesta de amor. No tiene emblemas o símbolos especiales. Aparece cuando miramos de cerca y con cuidado a otro ser, a algo que no es nuestro 'yo' pero donde nos descubrimos a nosotros mismos (Zurbriggen R., 2021, p. 31).

La ESI desde esta pedagogía se vuelve una oportunidad para humanizarnos. Maltz L. (2020, p. 84) retoma a López M. E. (2005), sobre la didáctica de la ternura que pone en el centro al vínculo, al cuidado y el buen trato, que tiene en cuenta a los otros y es entonces, dialógica.

Al inicio de las planificaciones de los talleres, pensamos en posibles limitaciones tanto de nuestra parte para abordar ciertas temáticas de la ESI, como por parte de los niños para poder apropiarse de las propuestas y que signifiquen su aprendizaje. Sin embargo, con el transcurrir de los primeros talleres pudimos dar cuenta que era innecesario evaluar²⁴ para garantizar el aprendizaje, la información y los saberes que queremos compartir.

Entendimos que cada uno va atravesando la vida en tiempos personales muy distintos y que en algún momento o ante determinadas situaciones, esa información les iba a interpelar sin necesidad de haber presenciado una típica clase formal o de diagnóstico.

El juego como estrategia de aprendizaje interactiva, nos permitió repensar nuestro lugar como adultas transmisoras de saberes dando lugar a la participación de los niños, y reconociendo los atravesamientos que tiene el adultocentrismo en el campo de la educación (y en los diferentes espacios donde los niños participan).

Para revertir esta situación hemos optado por revisar los momentos en los que se presentaba mayor resistencia a participar, abordar las problemáticas que tengan implicancias en su comunidad y que sean reconocidas como tal (para esto, por

²⁴ Entendemos a los talleres en el contexto escolar insertados en el marco de prácticas evaluativas desde cierta horizontalidad y no así nivelatorias. Buscamos la apertura a que cada uno respete su proceso de aprendizaje como así, las temáticas que se aborden serán de atravesamientos en momentos personales que pueden variar temporalmente entre los niños.

ejemplo, fue de gran importancia dedicar más de un encuentro destinado a que hagan grupalmente sus propias cartografías de su barrio desde sus percepciones y vivencias).

Esto constituye todavía un desafío, el de poder *sacar a la ESI de la currícula* y poder re-pensar los diferentes juegos en vinculación a cada uno de los temas que abordemos.

Es usual que en las políticas públicas se enfatice el rol pedagógico, educativo y terapéutico del juego y de los juguetes, pero la experiencia lúdica sobrepasa el exclusivo valor instrumental, "productivo" y asume un sentido cotidiano. Es así que el juego y la recreación es una disposición al placer que puede o no tener un objetivo.

Es importante pensar en el jugar para... o el jugar por jugar y poder superar la visión negativa o despectiva que recae sobre el juego en sí mismo (Bloj C., 2015, p. 16). Pensar que es allí donde se da lugar a que suceda la imaginación, la curiosidad y apropiación de ese espacio de "inutilidad".

Podemos ejemplificar cómo el juego da acceso a la participación, con una de las niñas que desde el comienzo de los talleres por parte de la docente a cargo del curso se nos advertía que no participaría por ser tímida, porque no participaba frecuentemente de las actividades propuestas, y al pasar las semanas y con nuestra invitación continua a que forme parte de las actividades, comenzó a sumarse no sólo a los juegos que llevamos al aula, sino también a concurrir a los encuentros del CJE.

Según la temática a abordar, algunos juegos implicaban expresarse corporalmente (correr, movernos, salir del aula) y en otras tenían que ver con socializar experiencias y/o aprendizajes propios, donde pudimos identificar allí las formas que toma la resistencia en ellos. Es decir, respetando las decisiones de no participar, pero invitando personalmente a hacerlo para que sientan que estamos presentes y que pueden hacerlo en el momento que así lo deseen.

En relación a lo expuesto, identificamos que cuando se trataba de poner en juego expresiones y movimientos corporales, la participación fue mayor. Lo que podemos vincular con que se trataba de juegos para edades más tempranas que a medida que vamos creciendo, ya no están legitimados y empezamos a demostrar resistencia a hacerlo. Tales cuestiones tienen que ver con pensar a las niñas sujetos de nuestra intervención en su realidad situada: *"son niños y tienen la inocencia*

todavía de un niño pero no son cualquier niño. Viven en un contexto especial y sus aprendizajes tienen que ver con eso” (AIE1, 20/10/2022).

El lugar que se le daba al juego en el barrio, estaba más ligado al deporte. Quizás el juego en sí, desde la mirada recreativa y de aprender jugando, en espacios comunes no estaba presente en los espacios públicos ya que la plaza por ejemplo no contaba con juegos. Con la inauguración del polideportivo sumaron juegos como hamacas, toboganes, pasamanos, bancos y mesas comunes para encontrarse.

Si bien nos contaron que hay merenderos, grupos en los que participan que pertenecen a las instituciones religiosas, o que funcionan distintos equipos de fútbol, no se reconocen en el barrio espacios que tengan como principal objetivo el encuentro para el juego, más allá de la plaza que nos contaron les niños que a veces festejan allí sus cumpleaños por ejemplo.

Una referente barrial que pudimos entrevistar, nos cuenta sobre su trayectoria en el trabajo con niños. Su trabajo siempre fue destinado a las niñas y desarrolló distintas estrategias para poder llegar a ellas y contar con su participación: inició con un merendero que en los últimos años llegó a convocar hasta 84 niños.

“Al taller yo le había puesto... el primero fue ‘el poder de los sueños’ y el segundo ‘dejame ser niño’, entonces ahí iban y yo hacía... si querían cantar, si querían gritar, a veces gritábamos porque sí, o llevábamos ropa y nos disfrazábamos...” (RB, 11/08/2022).

Su propuesta fue cambiando: creaban títeres, obras de teatro, muñecos de trapo para llevar a hospitales de niños, escribían cuentos y poesías, tenían un ropero comunitario con el objetivo que se disfracen y puedan ser quien ellos elijan.

Destacamos la importancia de estos espacios y la última propuesta que mencionamos, por el alcance en vinculación a la identidad y al autoreconocimiento de los niños desde su propia elección. Nos cuenta en la entrevista: “Ponele hay un niño que bueno, se notaba que iba a ser gay, quería serlo y no lo dejaban, entonces ahí iba y se ponía vestidos, tacos, y ahora sí es gay obvio. A mi me gustaba porque como que ahí se liberaba. Ahí yo le explicaba a los otros que se burlaban, que bueno no hay que burlarse porque cada uno es distinto, o sea no tienen que molestarlo pero bueno medio que ellos entendían viste, es todo un tema” (RB, 11/08/22).

El encuentro y el compartir con otros por fuera de la institución escolar, desde el juego y desde una propuesta que permita a los niños expresarse de esta manera, habilita formas de ser y de vincularse con quienes conviven en el barrio que modifican e inciden sobre sus subjetividades.

A partir de nuestros registros de campo, retomamos de aquí en adelante, algunas de las cosas que resonaron en nosotras con la participación de los niños. Es importante aclarar que en todos los juegos, jugamos a la par de ellos.

Por tener un vínculo cercano con el curso, hubo talleres donde participaba un niño de 1er grado que tiene discapacidad auditiva, y destacamos cómo entre ellos adaptaban el juego o permitían que les entendiese para que también pueda jugar, haciendo foco en que participe desde todos los roles que el juego proponga. Identificamos cómo aquí aparece la diversidad y de manera implícita la fuimos trabajando en los talleres que estaba presente.

Es importante aclarar que en el mismo curso que este niño presenciaba, se llevaron adelante otros trabajos por parte del grupo con la docente para integrar las diferentes etapas de aprendizaje en las que se encontraba cada uno, sorteando las dificultades personales, alentando al aprendizaje ajeno y permitiendo llegar a fin de año con ciertos conocimientos en común. “Son muy buenos los chicos. Cada logro nuevo, si aprenden a leer, si aprenden algo nuevo ellos lo van a estar festejando y disfrutando” (AIE4, 03/11/2022).

Sobre ponerse en el lugar de los otros, hubo otras dinámicas que implicaban leer o pensar situaciones y poner en debate las mismas para poder trabajar los ejes propuestos y dar lugar a que todos opinen y sean escuchados.

Cuando presentamos la temática "Nuestro cuerpo", propusimos un encuentro con una dinámica recreativa, pero en esta oportunidad no para trabajar/jugar poniendo el cuerpo, sino para pensar nuestros cuerpos. Comenzamos dividiéndonos en grupos y a partir del dibujo del cuerpo humano, tener que identificar cada una de sus partes. Escribimos en el pizarrón preguntas disparadoras para que vayan pensando a medida que iban dibujando como: ¿Qué cambios vivimos en el cuerpo? ¿Somos todos iguales? ¿Nuestros cuerpos van a seguir cambiando cuando seguimos creciendo? ¿Pueden notar los cambios? ¿Cómo se llaman nuestras partes del cuerpo?

Luego invitamos a responderlas a modo de debate y aprovechamos para acercar información necesaria al momento de mirar e interactuar con nuestros/los cuerpos y nuestras/las emociones. Como por ejemplo, considerar que no todos los cuerpos son iguales, que los cambios no siempre se dan en los mismos tiempos, que todas las emociones son válidas y tienen que ser respetadas, que es necesario acompañarse en esos momentos de cambios, como en la menstruación, etc.

En el debate surgieron más preguntas, relacionadas con el sentido común, a mitos, a frases o prácticas traídas de sus hogares, de conversaciones con amigos, de discursos y propagandas que escuchan de los medios de comunicación, etc. También nos contaron sus miedos, temores, pudores, resistencias y rechazos. Para finalizar, remarcamos la importancia del consentimiento (como en cada taller) en toda vinculación o acercamiento con un otre.

Otro de los juegos que tenía como objetivo encontrar puntos en común sobre lo que hacemos en nuestras casas, durante el receso invernal escolar por ejemplo, pudimos trabajar el hecho de que compartimos diferentes actividades y preferencias aunque tengamos distintas edades, o no compartamos nuestra vida cotidiana fuera de la escuela (tanto entre ellos como con nosotres). Eso nos dio pie para abordar la temática vínculos en las similitudes y diferencias con los otros, y particularmente en ponerse en el lugar del otre. Como tuvo gran participación, lo utilizamos en dos talleres distintos.

En el mismo juego pero en otro taller, después de que se acabaran las tarjetas con las consignas propuestas, le dimos la posta a ellos para que puedan generar sus propias preguntas/consignas y seguir desarrollando el juego. Esto se dio de manera espontánea y estuvo buenísimo ya que entre ellos se les ocurrían distintas preguntas como “cambien de lugar quienes les gusta alguien o tiene novio/a” “a quien le gustaría vivir en otro país” “quién le gustaría o es de otra provincia”.

Si bien algunas consignas no iban ya dirigidas al eje que planificamos para ese encuentro y se fue diluyendo el concepto, la participación y el protagonismo de ellos cobró un lugar muy importante a tener presente. A lo largo del juego, se dio una situación particular con dos estudiantes, cuando uno le dice al otro “a vos te gusta el x”, dejando expuesto frente a todo el grado algo privado, íntimo, que estaba atravesado por sentimientos, emociones. Eso generó un giro al encuentro ya que

abrimos ese espacio a una charla sobre la importancia del respeto, de ser cuidadosos, de cuándo decimos lo que decimos, y qué decimos cuando insinuamos cosas de un otre, de vincularnos sana y respetuosamente, al hablar de cosas íntimas, o que nos pueden llegar a incomodar y dar vergüenza frente al resto.

Era habitual que en diversos encuentros se diera una situación similar a esta, o que nos atravesaran distintas emociones o sentires, llantos, risas, vergüenza, solidaridad, etc., y de pronto los talleres se enriquecían mucho más, ya que eran ellos con sus propias voces dando cuenta de lo que estábamos abordando.

A partir de uno de los juegos que consistía en vendarse los ojos y descubrir quién era quien tenía al frente en silencio y con respeto para poder encontrarse con les compañeres, pudimos trabajar el consentimiento y el respeto por el cuerpo propio y el del otre. A través del tacto, iban descubriendo si tenía pelo largo, corto, los ojos, las orejas, la nariz, etc.

Lo que al principio fue quizás gracioso y vergonzoso a la vez, terminó abriendo un paraguas de interrogantes sobre cómo tratar o dirigirse hacia el cuerpo de quien estaba al frente: según el nivel de confianza se daban los movimientos, todo remitía al consentimiento entre ambas partes. Si quien llevaba los ojos vendados era varón y enfrente tenía a una mujer, o si eran mujeres con mujeres o varones con varones aparecían ciertas incomodidades, que reflejan configuraciones sociales asignadas a los géneros y despertaban pudor o cuestionamientos que se desarrollaron luego en el taller.

Temáticas como “Violencia” fueron trabajadas a partir de canciones de actualidad que ellos mencionaban o nos dijeron que escuchaban, ya que en otros talleres nos pedían escuchar música. Esto nos permitió en primer lugar reflexionar sobre qué escuchamos y qué avalamos al reproducir esas canciones, y por otro lado sobre las formas de vincularnos que tenemos naturalizadas, dilucidar las violencias que nos atraviesan socialmente e identificar los lugares donde aparecen como en las letras de las canciones.

Cuando las dinámicas se trataban de debatir o conversar sobre algo, y no principalmente de jugar, habilitábamos algún momento que de risa o para entrar en confianza y hablar del tema propuesto, por ejemplo: en el taller sobre los cuerpos comenzamos diciendo cómo nombramos en la vida cotidiana a las partes del cuerpo

y anotando en el pizarrón, para permitir que eso que parece “prohibido” (siempre desde el respeto y entendiendo que estábamos dentro de una escuela) en realidad es algo que compartimos o que decimos en común, y nos entendemos.

Si nos encontrábamos en ronda y los temas o los comentarios que hacían al respecto generaban incomodidad, podíamos observar cómo cambiaban los gestos, se cambiaban de lugar y se acercaban a alguien de mayor confianza, cambiaba el lenguaje corporal y demás.

Para la jornada de festejo del día de la primavera que se pensaron juegos para toda la escuela, es central retomar que fueron los mismos para todos los niños de la escuela (desde los de 1er grado hasta los de 6to grado) y aun así la participación, las ganas y la diversión se hizo presente cuando cada grado iba pasando por estos juegos. Esto nos permite defender la idea de que el juego es una instancia que nos une entre generaciones y permite el encuentro con los otros.

Con la primavera llegaba la época de calor (teniendo en cuenta que los talleres tanto de la mañana como de la tarde eran sobre el horario del mediodía), y empezaban a presentarse resistencias para jugar cuando implicaba moverse o correr por ejemplo. Esto nos llevó a tener en cuenta qué juegos planificar, e identificar que dichas resistencias pueden vincularse a que los niños estaban en una etapa de crecimiento (la pubertad) que posiblemente tiene consecuencias claves en el lugar que ocupa el juego.

Sobre las resistencias, en el caso de juegos que no todos participaban al iniciarlos, cuando provocaban risas se iban contagiando las ganas de hacerlo y es así como en algunos de los talleres tuvimos que extender el tiempo pensado para jugar, ya que así como ellos lo pedían, nosotros poníamos el foco en esa diversión y alegría en común que generaba.

En los casos en los que no querían participar de los juegos respetábamos eso aunque hemos intentado alentar a que lo hagan, pero decidían ellos y en ese caso debían quedarse a un costado presentes. En el CJE ha ocurrido que algunos se quedan cerca pero sin participar de los juegos, principalmente en el inicio cuando se trataba de dinámicas de presentación y había que hablar en frente de todos.

Observamos que aún si no participaban en dinámicas como esta, en el resto de las actividades sí, o que no se trataba de aburrirse o no querer estar ahí, ya que volvían a asistir al próximo encuentro, a veces con más o menos ganas de participar.

En otros casos como en el último encuentro del CJE que fue en una pileta, si bien se pensaron previamente actividades y juegos que ordenen o que permitan mayor organización, en el momento en que todos pudieron meterse se consideró que el juego libre sería la alternativa correcta, teniendo en cuenta la excitación que les provocaba poder estar allí. Y los adultos por nuestra parte nos limitamos a acompañar lo que ellos decidían y a jugar con ellos si nos invitaban.

Habilitar el juego libre da lugar a la idea de jugar libremente, o jugar sin ningún objetivo más que divertirse, y defendemos que esto ocurra no sólo en los espacios donde ellos se encuentran para hacerlo, también en este caso por ejemplo que se trataba de una jornada del CJE.

3.3 ¿Qué escuchamos de los niños y qué nos quieren decir?

“Vos sos de la villa, no tenes ni para comer”

“Este barrio tiene puras casas, pura gente, es re aburrido”

Niños de 6to grado 2022 - Escuela Paulino Francés.

A medida que los encuentros iban transcurriendo semana a semana, pudimos observar cómo los niños relataban y elegían compartir en el aula, las diversas situaciones de su cotidianidad que estaban atravesadas por las mismas temáticas trabajadas en los talleres: consentimiento, afectividades, violencias.

En este punto, abordaremos el protagonismo a partir de esos relatos y situaciones registrados durante la práctica académica, en distintos momentos. Trabajamos insistentemente las formas para dar espacio a que los niños expresen sus capacidades, y pusimos el foco en poder mirar y reconocer sus estrategias para alcanzar sus objetivos.

Teniendo en cuenta la noción de cuidado que abordamos anteriormente, entendemos que se configura como estrategia pedagógica desde una forma de pensar las relaciones humanas, que en las instituciones escolares se erige como marco ético para enseñar y aprender.

El cuidado se expresa en el afecto y la confianza necesarios en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, para a través del mismo se puede dar acceso a las necesidades, las potencialidades, las resistencias, las demandas, que les niños expresan.

Es necesario potenciar el poder de los niños en el sentido emancipador como nos plantean Cuella S. y Peralta M. I. (2021, p. 355) haciendo referencia a “la capacidad de incidir en lo público en dirección a los reclamos y reivindicaciones” con el objetivo de contribuir a la transformación de la injusticia, las desigualdades y la violación de los derechos, en el caso de nuestra intervención, a través de los talleres de ESI.

Lo creemos necesario para atender al contexto de vulnerabilidad que atraviesan en sus vidas y para poder acompañar desde el juego a dar apertura a procesos participativos en los que puedan constituirse como sujetos críticos de su realidad y garantizar la capacidad de incidir en ella.

Estos discursos hablan de un estado de defensa o alarma de los niños en tanto se “defienden” de las situaciones de violencia que vivencian en el barrio. “Defenderse pero defenderse de otro lado, no el choque. Porque el desamparo viene de la casa, quien los debería cuidar está vulnerando sus derechos. Eso se siente a nivel inconsciente como un ataque, entonces ellos están permanentemente a la defensiva. Porque cualquier adulto que se me acerque algún daño me va a hacer. Hay que tener mucho en cuenta con quién convive, ¿quién los va a ayudar a hacer su tarea si les mando? si ella sola se va a poder organizar para hacer su tarea, si tiene a donde escribir para hacer su tarea... Entonces a la hora de planificar para ellos hay que tener esas consideraciones.” (AIE1, 17/11/2022)

En este relato continuamos atendiendo a lo situado como una herramienta que nos sirvió para poder planificar los talleres.

Entre las estrategias que identificamos que llevan adelante para conseguir lo que desean, nos cuentan por ejemplo, que se acercan al CAPS para poder conectarse al wifi cuando no tienen datos móviles en sus celulares. Para ir al Consejo de Jóvenes les que tienen a sus padres separados, cambian los fines de semana para verles, se van a dormir temprano o ponen alarmas muy temprano para no quedarse dormidos.

Estas estrategias dan cuenta de la capacidad de agencia de los niños, de su capacidad de actuar a los fines de conseguir algo que quieren. Para ir al encuentro del CJE uno de ellos que por razones personales ya no vivía en el barrio y para llegar, tenía que viajar 50 minutos en colectivo urbano. Se levantaba muy temprano para poder hacerlo, aprendió qué línea le llevaría hasta allí y en caso de que hubiera algún inconveniente, cómo lo iba a resolver con otras líneas de colectivo.

El niño tenía contacto con la docente para poder tener un seguimiento y hacer las actividades que hacían sus compañeros en la escuela, y dos veces a la semana asistía para alcanzarle su carpeta y poder terminar el año con su curso y en el barrio donde había vivido hasta ese mismo año.

El acompañamiento de la docente a cargo consideramos que es muy importante en el sentido de que les permite a ellos resolver este tipo de situaciones y tener alguien en quien apoyarse, teniendo en cuenta que los adultos identifican que ese acompañamiento no lo tienen en muchas de las familias.

Por otro lado es necesario, para generar un vínculo más cercano que les permita confiar o poder compartir las situaciones que les generen emociones negativas como miedo, vergüenza, sensación de estar solos, para en el caso de que sea necesario que ella pueda ayudarles a resolverlo.

En el caso de los cursos de 6to grado donde llevamos a cabo los talleres, las docentes estaban por primera vez con ellos y eso implicaba un trabajo para generar la confianza que mencionamos, que lo hayan logrado habla de un compromiso de su parte para poder acompañarles. Y que ellas estén presentes en el curso durante los talleres daba lugar a que en el caso de no animarse a intervenir frente al resto de los compañeros, lo hagan en privado con ella (como así también lo han hecho en privado con alguna de nosotras).

En el curso donde participaba la compañera de 1er grado con discapacidad auditiva, se dio que entre un grupo de ellos buscaban en internet y le pedían a la docente que les enseñara a hablar en lenguaje de señas para así poder enseñarle. Esto además de reflejar el compañerismo y el respeto por los otros, nos permite visibilizar cómo los niños se desenvuelven de manera genuina e independiente.

Al trabajar cartografías territoriales sobre las violencias que reconocen en el barrio, los niños las enumeran de una manera muy particular y podemos decir “a coro”:

que “hombres les gritan cosas a las chicas que usan ropa corta”, “hay maltrato animal”, “cuando se juntan en las esquinas se arma quilombo”, “hay tiros”, “madres que se pelean por niños” “es feo por la personalidad del barrio, de día es lindo pero de noche no” (RN 09/08/22). Aquí se ponen en juego las subjetividades y lo que ellos escuchan, que lo identificamos a su vez en cómo reconocen los peligros y cómo sus familias habilitan o no a que ocupen o transiten por los espacios del barrio.

En muchas situaciones hacen referencia al peligro en relación a si los dejan salir o no, en qué horarios y a dónde. Y como algo peligroso y que se repite entre ellos, sobre el consumo de drogas, dónde conseguirla, el fácil acceso: “acá venden droga en 3 kioscos de marihuana”, “todos sabemos cuando alguien va a comprar droga o se están drogando en todos lados” (RN, 2022).

Constantemente se hacía alusión explícita o implícitamente a la villa, donde habían vivido algunos de ellos, de una forma despectiva, estigmatizante y prejuiciosa, situación que llevaba a malos tratos o faltas de respeto entre ellos. Desde allí, pudimos observar como están atravesados por la estratificación de las clases sociales, aun siendo parte de un contexto social y económico similar.

La noción de socialización (Gaitán L. citada en Pavez-Soto I., Sepúlveda N., 2019, p. 202) como transmisora de la experiencia en el lenguaje, visibiliza en estas palabras sobre las características y las vivencias en el barrio, lo que los niños recrean, transmiten y reconstruyen sobre esta. Así se conforma lo que la autora define como la propia cultura infantil, pero somos los adultos quienes imponemos el orden social a reproducir.

De este modo, entendemos que las advertencias sobre el peligro, sobre dónde deben cuidarse, transitar, y las distintas representaciones que mencionamos, devienen de las propias representaciones adultas y se reproducen y re-configuran desde sus propias voces, vivencias, sentires y aprendizajes.

Sobre las cosas que les gustan: la escuela y el barrio. Una de los niños dibujó en el medio un cuadrado verde con una casa y dijo “*es un country, el barrio necesita verde y en los barrios privados hay mucho verde, mucho verde pero al barrio (Ampl. Ferreyra) pueden entrar todos.*” (RN, 2022). Y esta frase nos remite a los resultados del diagnóstico que abordamos en el capítulo 2.1 sobre la preocupación de los jóvenes sobre el ambiente en el que habitan.

Fue repetitivo escuchar durante varios talleres comentarios sobre los espacios verdes del barrio y el deseo de que estén presentes. Los grandes playones de césped son los que utilizan como canchas de fútbol y sólo en uno de los límites del barrio hay árboles y juegos que fueron plantados y puestos por los mismos vecinos. Algunos de esos comentarios fueron: “que limpien el campo, hay mucha basura”, “al campo vamos para distraernos, a caminar, a tomar aire. Por más que de miedo, es lindo” (RN, 2022). En el polideportivo que se inauguró en el año 2022, creen que van a poder jugar y patinar (es lo que esperan) y dijeron que agregarían en el barrio “una plaza que armemos nosotros, con un restaurante, un arenero, juegos, un lugar para patinar” (RN, 2022).

Nos parece importante retomar lo que les niñas nos dicen sobre las relaciones sexoafectivas que conocen y que experimentaron. El aprendizaje en los talleres de esta temática fue constante y mutuo. Cada momento merecía su tiempo y atención. El pudor y la vergüenza implicó resistencia de parte de las niñas, sin embargo allí estaban, más presentes que nunca queriendo indagar y conocer más sobre sus vínculos y sus experiencias, enunciando ejemplos de su cotidianeidad: “mi mamá me dijo: te bajó, te vino, sos señorita. Te van a doler los ovarios, vas a sentirte agotada y cansada”, “¿las pastillas anticonceptivas hinchan?”, “yo veía que tenía algo raro ahí”, “la primera vez que me vino me sentí tranquila y a la vez mal” (RN, 2022). Además, sobre la menstruación en cada taller aparecían consultas en el buzón.

En cada encuentro relataban diferentes miradas, costumbres, vivencias sobre las representaciones que circulan en sus familias, en sus amigas, en la escuela, en el barrio. Cuando se habló de los cambios en el cuerpo durante la adolescencia, muchas se resistían al uso de la palabra pero sí escribían dudas en el buzón (herramienta utilizada en el aula para la expresión anónima de dudas, inquietudes o reflexiones sobre las temáticas).

Una de las niñas escribió en un afiche del CJE sobre lo que aprendió en los encuentros: “Aprendí que las mujeres también pueden trabajar” (RN, 2022). Esta frase nos remite a pensar en el trabajo de las docentes y equipo directivo de la escuela, que es llevado a cabo por mujeres, así como los talleres. Por su parte, tuvimos la oportunidad de dialogar con la madre quien nos dio a conocer que tiene un trabajo que le demanda muchas horas diarias.

Lo que permite reflexionar sobre la figura de la mujer en lo cotidiano y el lugar que ocupan para ellos, ¿en qué roles o tareas identifican el trabajo? aludiendo a las divisiones sociales en el trabajo acorde al género y a las tareas y cuidados no pagos que se desarrollan habitualmente por figuras femeninas o maternas.

Asimismo, entendemos que hay un cambio significativo en la presencia de la figura femenina que se corresponde al contexto económico y social, particularmente en nuestra intervención. Los movimientos políticos presentes en el barrio tienen gran convocatoria y podemos decir que tiene incidencia en dos sentidos: en primer lugar, quienes son parte de los mismos son los adultos de los que demandamos la responsabilidad y el tiempo para los niños.

En segundo lugar, la militancia en estos espacios se retribuye con alimentos o salarios, lo que implica una estrategia de solvencia económica para las familias, y se suma a otras percepciones como la AUH, Becas Progresar, la Tarjeta Alimentar. En el caso de éstas, tienen un alcance mayormente universal y fueron diseñadas con el fin de reconocer la figura materna en la crianza y como “Jefas de Hogar”, logrando mayor equidad económica y de género; pero en el caso de las organizaciones barriales de carácter sectorial, no están pensadas para la mujer como madre, sino como ciudadanas que tienen derecho a participar, sin más.

Abordar las voces de los niños resulta un desafío en dos sentidos: por un lado, porque analizarlas no deja de ser un modo adulto de tratar de entender lo que nos están queriendo decir. Por esto, tratamos de poner el foco en vincular sus propias palabras con las lecturas de la realidad situada que pudimos hacer en el recorrido con ellos.

Por otro lado, sentimos la responsabilidad de transmitirlos sin perder el contexto en el que los escuchamos, para no cambiar el sentido de la palabra.

En este breve (teniendo en cuenta que debimos sintetizar ocho meses con ellos) recorrido buscamos dar cuenta de lo situado desde cómo se entrecruzan sus palabras, sus sentidos, con los espacios que habilitamos los adultos desde los diferentes lugares que ocupamos como actores y lo que hacemos con ello, como así también con el territorio, la ESI, las instituciones y demás.

Asimismo, esperamos haber podido transmitir la importancia de tener en cuenta lo que tienen para decirnos, desde las formas que puedan hacerlo. Y dar lugar

a construir con ellos, el espacio que esperan para su niñez y para su futuro como adultos. Futuro en el que quizá tengan vínculo con otros niños y la responsabilidad de sostener, repensar, resignificar dichos espacios.



UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

REFLEXIONES FINALES: ¿QUÉ NOS DEJA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL? DESAFÍOS Y FUTURAS CONQUISTA



Año 2023

*“Es posible que una escuela devenga en “escuela trans” ¿Te gusta la idea? Te explico cómo la pienso: si consideramos al prefijo **trans** como un «estar en tránsito», entonces una escuela trans es aquella que nos desafía a repensarnos a todxs lxs que la habitamos. Es una escuela que aloja movimientos y devenires tales como: entra un Juan y deviene una Juana, entra unx inmigrante y deviene un nosotrxs, entra un cuerpo vulnerado y deviene uno empoderado, entra una mirada que encasilla y deviene otra que se interroga. Es posible, lo reconozco, que por todos estos “posibles” muchxs no acuerden con vos y sigan denostándote. Pero vamos siendo cada vez más lxs que te conocemos y defendemos.”*

Liliana Maltz.²⁵

Toda educación es sexual

En primer lugar, queremos definir esta frase “Toda educación es sexual”. Con la misma, hacemos referencia a que aún antes de la Ley Nacional 26.150 de ESI, al interior de las aulas, las familias, en los espacios comunitarios de enseñanza y en todos los rincones donde se da un ida y vuelta, en que uno de los sujetos está aprendiendo algo, este acto de “enseñanza” ya estaba acompañado por posiciones, silencios, palabras sobre sexualidad.

En este recorrido y todos los aprendizajes y espacios que formaron parte de nuestras trayectorias, la práctica académica, y la formación en esta temática, nos encontramos con un sinfín de relatos de adultes y pares: “cuando yo iba al colegio había un día que íbamos a hablar de ‘eso’ y cerraban todo el aula y nos ponían un video”, “nos decían -bueno, ahora pregunten lo que quieran saber- y nadie sabía muy bien a qué hacían referencia”, “a mi me enseñaron a poner preservativos en un palo de escoba en una charla de la escuela”.

Todos estos relatos y los recorridos a los que hacemos referencia, nos dejan en claro que ‘toda educación es sexual’. Que todes quienes estuvieron acompañándonos desde nuestra niñez nos transmitieron distintas formas de vivir

²⁵ ‘Gracias querida ESI’ <https://lauravelasco.com.ar/gracias-querida-esi-por-liliana-maltz/>

nuestra sexualidad, de vincularnos, de identificarnos, y nos fueron moldeando en las distintas temáticas.

Entonces, con la Ley de ESI, las luchas que la acompañan y las múltiples leyes que se discuten en su defensa, todos esos silencios y esas palabras, esas formas que nos transmitieron, comienzan a darle un sentido y palabras claras para el aprendizaje, para romper con esos prejuicios, desigualdades y violencias que naturalizamos. La ley le da un sentido, nos imprime un saber colectivo que nos educa, nos habilita vínculos sanos, la vivencia del placer, del disfrute, de la igualdad, la propia autorreflexión sobre cómo nos miramos a nosotres como así también a les otros.

Por otro lado, como hablamos de que toda Educación es Sexual, nos interpelamos por las significaciones en torno a la ESI, la estructura de poder que se configura por detrás de los discursos que circulan en contraposición a esta y entonces, la re-significamos. ¿Y si pensamos en la Educación Sexual Integral también como Educación Social?

Si analizamos sus ejes, nos encontramos con definiciones bastante claras para poder pensarla en la integralidad y transversalidad de los ámbitos sociales en los que se despliegan nuestros derechos.

Y aquí es donde radica el poder para nosotras: ¿a quiénes les puede molestar, ofender o quiénes pueden ponerse en contra de que transmitamos a les niñes la aceptación de la diversidad por ejemplo? ¿es una ofensa no ser “iguales”? ¿para quiénes? Entonces... ¿qué lugar tienen en nuestra sociedad, en las escuelas, y en las aulas las niñeces? ¿seguiremos disciplinándolas?

Pensar a las niñeces desde sus emociones, dar lugar a que las vivan, las sientan, las compartan y sean escuchadas, ¿modifica los pactos de conocimiento establecidos? ¿pueden les niñes conocer y aprender sin que sus emociones, su identidad, sus culturas, sean una influencia en esos procesos?

La ESI propone a su vez, procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Más allá de la diferencia sexogenérica heteronormada, reconocemos que remite a una igualdad necesaria socialmente, y que aun en la actualidad se encuentra en pugna. Las brechas económicas continúan resultando a favor del género masculino como el ámbito de las legislaciones, la feminización de las tareas de cuidado por ejemplo, se sigue dando.

Por otro lado, plantea la promoción de la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva de los niños y adolescentes, ayudándoles a formar su sexualidad y preparándolos para entablar relaciones interpersonales positivas. Esto último permitirá enriquecer sus experiencias y saberes para construir vínculos desde nuevas formas de relacionarse socialmente, por ejemplo reconociendo las diversidades no como diferentes sino como pares.

Estas son algunas de las razones por las que, como dijimos anteriormente, la ESI va más allá de lo sexual y se constituye como un derecho que plantea nuevas formas para la convivencia en sociedad y en los espacios donde se llevan adelante los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Como futuras profesionales pero también como ciudadanas críticas que estamos atravesadas por contextos de desigualdades, de discursos latentes de las derechas más conservadoras de cara a elecciones presidenciales (que aparecen como nuevas formas de las campañas “Con mis hijos no te metas”), no queremos dejar de poner palabras claras: la ESI y la participación en las niñeces tienen entre sus objetivos, formar ciudadanos críticos que se enfrentarán a un futuro que, deseamos, pueda ser co-construido con ellos y no por las miradas e intervenciones adultas que nos trajeron hasta acá con las formas ya preestablecidas.

Cuando se discute de ESI no solo se está discutiendo de educación sexual, también se discuten muchos derechos en línea, los derechos humanos, los derechos de la mujer, los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes. Estar en contra de la ESI es atentar contra la libre expresión y atentar contra la misma democracia. Es estar en contra de la libertad y de la autonomía.

Apelamos a visibilizar las potencialidades de las niñeces para construirlo y de los adultos para acompañar, con las herramientas que tenemos. En nuestro caso, promoviendo jugar, participar, aprender y escucharlos.

¿Por qué sacar la ESI de la currícula?

Comunicar que toda educación es sexual pretende entonces poder ampliar las miradas de que la ESI solo se lleva a cabo, o solo está inmersa en las escuelas bajo lo curricular, como si fuera una materia que se desarrolla y ya, y es poder mirarla con la importancia que merece y tiene. Acaso antes de la ley ¿los placeres, los deseos,

las cotidianidades, no tenían lugar alguno? ¿O este lugar estaba muteado, callado, ensordecido?

Aunque se crea que la ESI forma parte profundamente de las escuelas, ya que este es su lugar más legitimado, está vigente arduamente en clubes, espacios comunitarios, centros vecinales, espacios de debate, charlas familiares, charlas entre amigos, en las calles, medios de comunicación, marchas, cantinas, restaurantes, plazas, lugares recreativos, etc. Porque nombrar ESI y hablar de ESI es hablar de todo aquello que nos atraviesa, desde nuestros gustos, formas, deseos, goces, y vínculos. Y es en estos espacios donde se debe potenciar su implementación, para así poder hacerla más fuerte en el sistema educativo.

Creemos que hablar de ESI en espacios populares o informales por fuera del aula, es la clave para poder en simultáneo llegar a todos, bajo la perspectiva trascendental de un saber de ida y vuelta como nos plantea la pedagogía de la ternura (entre quien da este saber pero también recibe otros saberes). Sacar la ESI de esos marcos educativos formales que propone la escuela, significa encontrarse con otras trayectorias de vida, sujetos de otra generación, religión, cultura, etnia y formas que enriquecen a la misma. Este encuentro, vuelve a la premisa de que toda educación es sexual.

Hablar de Educación Sexual Integral es hablar de nosotres mismos, lo que genera tensiones e incomodidades permanentemente. Y es en estos espacios que les niños, adolescentes y jóvenes cobran un lugar relevante en alzar su voz, en incluir su voz, en compartir sentires, experiencias y aprendizajes.

Reivindicaciones y luchas del Trabajo Social: ¿Quién garantiza los derechos de las niñas?

El Estado modela con sus intervenciones, nuevas formas de la cuestión social que aparecen reflejadas en estas problemáticas y se traducen en recesión escolar, en conflicto social, desigualdad...

Pensar la identidad de género y las corporalidades en nuestras prácticas académicas, es problematizar nuestro posicionamiento como estudiantes y futuras profesionales del Trabajo Social; y a modo evaluativo, hacer autocrítica.

En los talleres de ESI de la Escuela Primaria Paulino Francés, tuvimos un constante desafío para la implementación de una ESI no binaria²⁶ y no-capacitista²⁷. Esto implicó tener que revisar nuestras prácticas tanto personales, como así también la forma en que se abordaban previamente los talleres y lo que habilitaba o no la institución educativa.

La sociedad toda tiene una deuda histórica con la identidad villera, con la identidad marrón, con el colectivo LGBTIQ+, con las personas con discapacidad, con los pueblos originarios. Particularmente desde nuestro lugar, tenemos una deuda ética y pedagógica con la ESI que imaginamos. Es necesario repensar nuestras prácticas, nuestras formas de nombrar, de decir, de habilitar. Durante mucho tiempo, muchos cuerpos fueron víctimas de segregación escolar, bullying y marginación social.

El aspecto físico es lo primero que queda expuesto y de allí, las primeras valoraciones. En el caso de aquellos niños que no se asemejan a los cuerpos de la mayoría, que no se sienten como esa mayoría, implica una convivencia con el sentido de pertenencia, de participación, de construcción de la autoestima y vinculación con los demás.

Insistimos entonces, en la gran deuda que tenemos como educadoras y portadoras del poder de la palabra, de conocimiento y del transmitir experiencias en reconocer las diversidades como ejercicio democrático y ciudadano, de construir una ESI feminista, no binaria, no sexista, antipatriarcal y no capacitista.

La ESI debe ser una herramienta de emancipación pedagógica que utilicemos para promover autonomía progresiva en las decisiones de los niños para consolidar la participación.

Cuando hablamos de la ESI ¿de qué ESI estamos hablando? ¿cuáles son los abordajes de la ESI hoy? ¿qué espacios, qué tiempos y qué cuerpos la dan? ¿qué ESI es posible?

Consideramos necesario que el Estado no se quede en la existencia de las leyes y políticas, sino que adopte medidas económicas, que disponga recursos humanos, instancias de formación, y oriente sus intervenciones a la efectividad de la

²⁶ No educar desde estereotipos de género tradicionales.

²⁷ El capacitismo es la forma de discriminación o prejuicio social contra las personas con discapacidad.

aplicación de las leyes como la ESI. Para a su vez, ampliar las intervenciones destinadas a los niños y jóvenes, y garantizar que ellos puedan participar y ser sujetos de derechos.

Desde el Trabajo Social, tenemos la responsabilidad de construir con los niños prácticas instituyentes de la ESI, “hacer ruido”, para que nos/les escuchen. Entre esas prácticas por ejemplo, buscar legitimar esos espacios de educación popular que están fuera de las aulas donde habitan los niños, para potenciar la ESI y también legitimarla.

Acompañar, sostener, contener, cuidar, enseñar, aprender, formarnos, dar lugar, encontrarnos, como prácticas en nuestro quehacer para des hacer, des colonizar los espacios, las instituciones, la sociedad, la cultura que nos/les subordina y hace desiguales.

Asumiendo el compromiso de ir en busca de una transformación real para llevar a cabo la ESI y dejarnos interpelar por esta, sabiéndose cercana, libre y afectuosa.

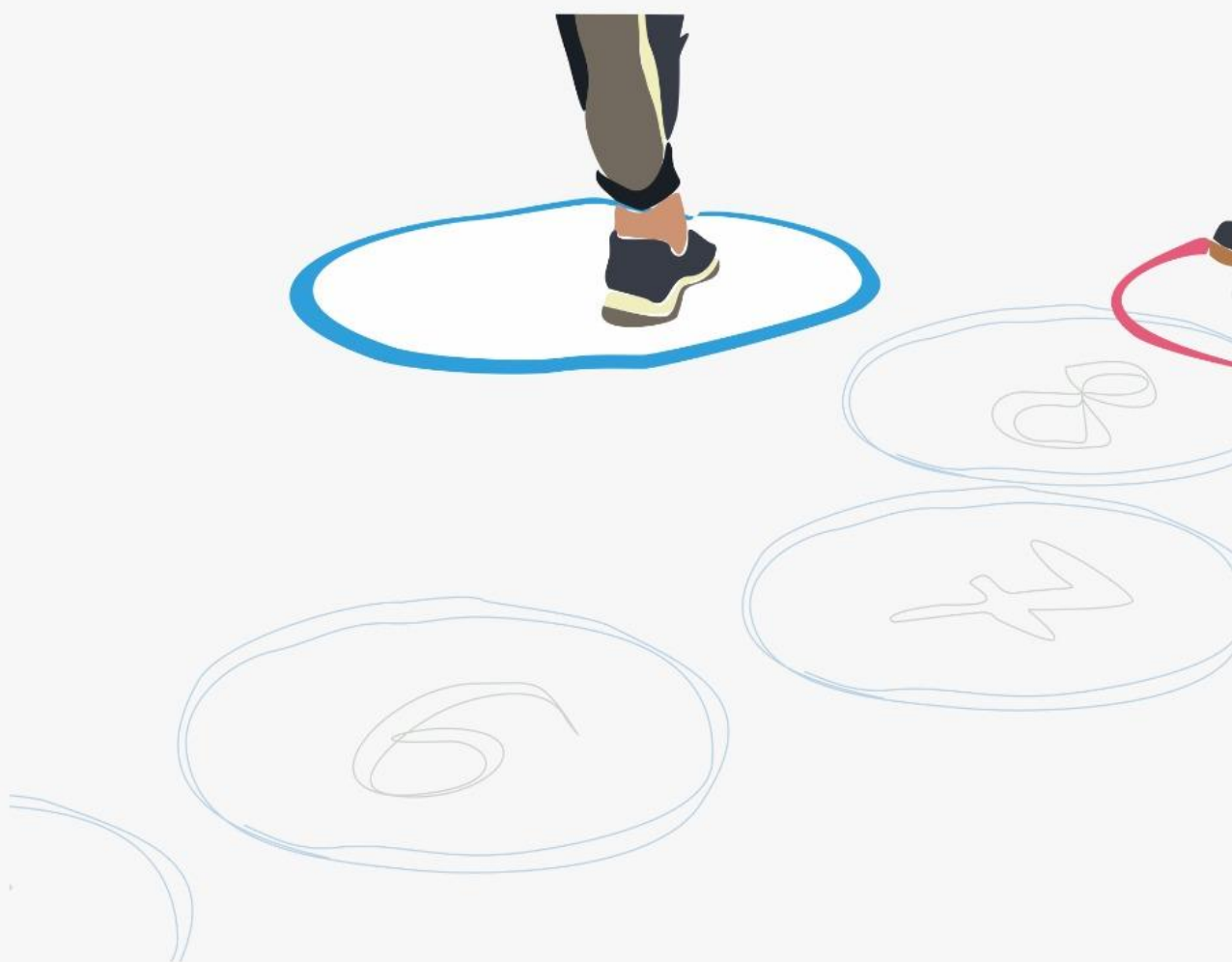


UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

BIBLIOGRAFÍA



Año 2023

Bibliografía

- Abratte, J. (2019). Educación y territorios: pensar lo público en las prácticas extensionistas. E+E: estudios de extensión en humanidades. Vol. 6 Núm. 7 (2019): Educación y territorios. Pensar lo público en las prácticas extensionistas. FFyH, UNC
- Algaba M. (2006). Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo; Rosario: Ediciones América libre.
- Amuchástegui A. y Rodríguez Y. (2007) "La sexualidad ¿invención histórica?" En Educación Sexual en la Escuela, México, DGESPE.
- Aquín, N. (1995). "Acerca del objeto del Trabajo Social", en: Revista Acto social IV/ N°10. Universidad Nacional de Córdoba. Febrero.
- Aquín N. (2009) Ficha de cátedra 2009: Objetivos y funciones del Trabajo Social Comunitario. Asignatura Teoría, Espacios y estrategias de intervención II. Trabajo Social IV.
- Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista de la cepal*, 101-113.
- Bloj, C. (2015). Ciudades e infancia. Juego, participación y derechos culturales en Rosario. (Argentina). CEPAL. Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Cahn L. y Mar L. (2021) El puntito de la i. En Velasco L. "ESI: pensares, recorridos y desafíos. A 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral." (p. 102-105). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Carballada, A (2010) La intervención social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. En: Trabajo Social. UNAMVI. Época- Número 1, diciembre.
- Cazzaniga S. (2023). El cuidado es un asunto político: pandemia, construcción de lo común y después / Entrevistada por Sabogal Carmona J. C. ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 6 (2023) Nro. 12.
- 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 <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/revista-debate-publico-no-19/>

- Cuella S. y Peralta M. I. (2021). Poder Emancipatorio y Luchas por los Derechos en las Organizaciones Populares. En Pensando la participación con enfoque de género: aportes a la agenda de investigación y discusiones para la intervención. (P. 351-380)
- Dalle A. (2020). La interseccionalidad de la ESI. Guía para repensar la participación juvenil.
- De Luca, B. (2015). Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza. En F. Saintut, Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza. (págs. 112-116). Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Plata .
- Echevarria, A. (2013). El barrio como parte de la solución y como el problema. En Clemente A., *Territorios urbanos y pobreza persistente* (págs. 169-184.). Buenos Aires: Espacio.
- Faur L.(2007) Educación en sexualidad. El Monitor. Dossier: Educación sexual en la Escuela. N°11- 5° EPOCA. MARZO / ABRIL 2007. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 5 de julio de 2022.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf
- Flores v. (2008) Entre secretos y silencios. la ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. Revista de Trabajo Social de la UNAM. Universidad Autónoma de México. Época 20. N° 18.
Recuperada el 5 de julio de 2022
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339671>
- Gattino, S. (2020) Ficha de cátedra 2020: La trama: cuidados familiares, institucionales y entre pares, para cuidar de sí, de los otros y del ambiente. Teoría Espacios y Estrategias de Intervención III B (familia).
- Giddens A. (1967). Las Nuevas Reglas del Método Sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas. Amorroturu. Buenos Aires.
- Grassi E. (2003). Buenos Aires: Espacio. (2004). Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Liebel M. MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. III / N° 5 / 2016. ISSN: 2362-616x. (pp. 245-272). Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo. Mendoza
- Lindón A. La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. CUERPOS, EMOCIONES Y SOCIEDAD, Córdoba, N°1, Año 1, p. 06-20, Dic. 2009, <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-olmeca-ac/probabilidad-y-estadistica/lindon-la-construccion-socioespacial-de-la-ciudad/46838666>
- Mac Dougall C. (2021) ESI: historia y debates en la conquista de un derecho. En Velasco L. "ESI: pensares, recorridos y desafíos. A 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral." (p. 64-66). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Machinandiaarena P. (2022) Pensar la territorialidad a 10 años del Consejo de Jóvenes de Empalme, desafíos in-disciplinados. FAUATS.
- Magistris, Gabriela (2018). La construcción del 'niño como sujeto de derechos' y la agencia infantil en cuestión. Journal de Ciencias Sociales. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo.
- Maltz L. (2020) Educación Sexual Integral: una oportunidad para la ternura. Reflexiones y propuestas para abordar en las salas de nivel inicial y compartir con las familias. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Mattio I. A. (10 de septiembre de 2022). *Youtube*. Obtenido de Youtube Ar: <https://www.youtube.com/watch?v=f5cTbLMF-Mo&t=5s>
- Melo, A. (2021) Políticas de cuidado y Educación Sexual Integral: la visibilización de los contenidos de las identidades y las sexualidades diversas en la literatura latinoamericana canónica. En Educación por la desobediencia sexo-genérica - 1a ed. - Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2021.
- Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las decisiones de los niños, niñas y adolescentes a la luz del principio de autonomía personal. *Documentos de Trabajo N° 06*.
- Morales S. y Magistris G. (Comp.). Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo, 2018.

- Morgade G. (2021) Quince años de una ESI que no es la misma. En Velasco L. "ESI: pensares, recorridos y desafíos. A 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral." (p. 46-48). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Orellana V. y Panez A. (2016). El debate sobre la *cuestión urbana* y el Trabajo Social: contribuciones críticas para pensar la profesión en territorios de relegación urbana. Revista Perspectivas n° 27. Pág. 59-88.
- Pavez-Soto I., Sepúlveda N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica. Sociedad e Infancias, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Peralta M. I. (2020) Teoría Crítica y trabajo Social crítico. Interpelaciones a la intervención y a la formación profesional. ConCienciaSocial. Revista Digital de Trabajo Social. Vol. 3 Nro. 6.
- Perticarari M. & Griffa F. (2013) *El niño y la niña de hoy. Las infancias*. Publicación interna para los alumnos de la cátedra Sujeto Psicosocial y el Desarrollo. Escuela de trabajo Social. UNC.
- Piotti, M. L. (2019). Protagonismo Infantil y Trabajo Social. Mendoza, Argentina. Universidad Nacional de Cuyo:: Lengua Viva Editorial (Serie FUGAS).
- Rozas Pagaza, M. (1998). "Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención en Trabajo Social". Ed. Espacio. Buenos Aires.
- Rosas Pagazas M. (2018) La Cuestión Social: su complejidad y dimensiones
- Rotondi, G. Trabajo social: ¿Utopías de autonomía profesional? Sociedade em Debate, Pelotas, Brasil(2): 169-184. jul-dez/2008.
- Santino M. (2021) Educación sexual integral: derecho a jugar. En Velasco L. "ESI: pensares, recorridos y desafíos. A 15 años de las leyes de Educación Sexual Integral." (p. 116-119). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Testa, S. (4 de Julio de 2022). *Youtube*. Obtenido de Youtube AR: <https://www.youtube.com/watch?v=hfzH8gMeikk>
- Ubilla P. "ética y pedagogía (o recreando a José Luis Rebelato)" en "pedagogía de la resistencia" Ed. Madres de plaza de mayo y América Libre, Bs.As., 2004
- Zurbriggen R. (2021). El gesto de enseñar para prometer otros distintos. En Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para *otra* ternura.

Coordinación general de Belén Grosso.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Chirimbote.

- Liebel M. & Martínez Muñoz M (2009). Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Edit. IFEJANT. Lima-Perú.

Fuentes Primarias

Entrevistas a Actores Institucionales Escolares:

- AIE1 Entrevista realizada el 17/11/2022. Lugar: Escuela Primaria Paulino Francés.
- AIE2 Entrevista realizada el 15/11/2022. Lugar: Escuela Primaria Paulino Francés.
- AIE3 Entrevista realizada el 01/11/2022. Lugar: Escuela Primaria Paulino Francés.
- AIE4 Entrevista realizada el 03/11/2022. Lugar: Escuela Primaria Paulino Francés.

Registros Cuaderno de Campo:

- RCC, 2022
- RN Registros de las voces de los niños de los cuadernos de campos durante el año 2022. Lugar: Escuela primaria Paulino Francés y Consejo de Jóvenes (CPC Empalme).

AIC1 Entrevista realizada a Agente Institucional del Centro de Salud el 10/11/2022. Lugar: CAPS Ampliación Ferreyra.

RITS Entrevista realizada a Referente Institucional de Trabajo Social el 14/12/2022. Lugar: CAPS Ampliación Ferreyra.

RB Entrevista realizada a referenta comunitaria barrial el 11/08/2022. Lugar: vivienda particular en el Barrio Ciudad Ampliación Ferreyra.



UNC



trabajo
social
facultad de ciencias
sociales

ANEXO



Anexo

Canciones escritas por les niñes en los talleres número 10 y 11: “Vínculos: Bullying y Redes de Contención” el 15/09/2022.

Canción 1: *ritmo de “Tití me preguntó” - Bad Bunny*

Mi amigo me preguntó
si tengo mucha vergüenza,
mucho vergüenza.

Hoy tengo enojo
mañana tristeza,
pero tengo pereza.

Me hacen bullying,
me hacen bullying.
Con la seño voy a hablar,
porque puedo confiar,
puedo confiar.
Y a mis amigos contar.

Me gusta mucho la familia
la comida,
la milanesa,
la compañía.

Si me siento enojada,
le cuento a la Cinthia
Y si me siento feliz,
la llamo a mi amiga.

Canción 2: La amistad es muy valiosa. *Ritmo de “Tu Turrítto” - Callejero Fino.*

¿Y quién iba a saber...

que en un triste pasado soñé,
que no iba a poder
tener tu amistad, que tenemos ahora
y es muy valiosa?
Pienso y digo,
que la amistad pura
para mi es muy linda.

Que una chica en el pasado estaba muy triste,
porque no tenía una amiga
en quien pudiera confiar.
Y ahora conoció,
a una amiga como hermanas,
y ahora comparten casi todo.

Canción 3: ritmo de "Tití me preguntó" - Bad Bunny

La Agus me preguntó si tengo mucha coca,
mucha coca.
Ay tengo un poco, te doy un poco.
Ay se me terminó, ¡ay se me terminó!

Me gusta mucho la gaseosa,
te la quito, me pegaste.
Te la quito, te pegué.
Y viene la seño...
¡y nos retó!
¡y nos retó!
Ay mi corazón, ¡qué bueno que me perdonó!
¡qué bueno que me perdonó!

