



VOCES QUE HABITAN, (DE) PROTAGONISMOS Y REPRESENTACIONES EN UN MUNDO DE ADULTES

Experiencias con niños y jóvenes que transitan el
Espacio de Escucha en SEHAS, Córdoba



Autoras:
Brizzio, Luciana Rocío
Genne Pérez, Francisca



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

**Voces que habitan, (de) protagonismo y representaciones en un mundo de
adultes**

Experiencias con niños y jóvenes que transitan el Espacio de Escucha en SEHAS,
Córdoba

Autoras:

Brizzio, Luciana Rocío

Genne Pérez, Francisca

Intervención Pre-profesional:

Lic. García, Paola

Orientadoras Temáticas:

Lic. Tomasini, Valentina

Lic. Kelly, Candelaria

Sistematización y Redacción de Tesina:

Lic. Machinandiarena, Ana Paola



facultad de ciencias
sociales



Universidad
Nacional
de Córdoba

A la Universidad Pública;
A nuestras familias y amigos por acompañarnos en este proceso;
A SEHAS por abrirnos las puertas y confiar en nosotras;
A nuestras docentes;
y en especial a todes les niñes que a través de sus voces nos enseñaron (y enseñan) que
existen otras formas posibles de entender el mundo... y ya no hay vuelta atrás.

Se trata entonces de leer, de escuchar, y de atrevernos a modificar lo que necesitamos que cambie, para desordenar las jerarquías, para enfrentar organizadamente las violencias, y para creer que un mundo con ternura y dignidad, es necesario y posible, porque lo estamos creando día a día, espantando las pesadillas que nos atrapan, y enarbolando sueños enamorados que nos ayuden cada día a despertar (Korol, 2019).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: La intervención del Trabajo Social en el campo de las niñeces. Desde nuestro posicionamiento ético-político y teórico.....	12
1.1) ¿Cómo estamos mirando a las niñeces desde el Trabajo Social? Algunas discusiones políticas y éticas sobre cómo nombramos.....	13
1.2) Adultocentrismo y colonialidad: de las relaciones intergeneracionales y el poder....	16
1.3) Lecturas en relación a la participación de las niñeces: protagonismo, agencia y el lugar de la intervención social.....	21
1.4) ¿Con quiénes intervenimos? re pensando las categorías sujetos de intervención.....	22
1.4.1) Las niñeces que habitan el Espacio de Escucha.....	26
CAPÍTULO 2: ¿Cómo se conforman las políticas y normativas destinadas a las niñeces?.....	31
2.1) La Convención internacional de los derechos del niño. Críticas e interrogantes con lentes latinoamericanos.....	31
2.2) Marco normativo en su carácter nacional, provincial y municipal.....	36
2.2.1. Ley Nacional 26.061, Ley Provincial 9944 y Ordenanza municipal 11817. La importancia de la Co- responsabilidad en el funcionamiento del SPI.....	37
CAPÍTULO 3: El derecho a ser oído en SEHAS: “Espacio de Escucha”.....	41
3.1) La institucionalización de SEHAS como Organización de la Sociedad Civil y su abordaje con niñeces.....	41
3.2) Espacio de escucha como dispositivo.....	44
3.2.1 Aportes del Trabajo social en el dispositivo.....	46
3.3) ¿Cómo participan las niñeces que habitan el espacio de escucha? Matrices transversales.....	48
3.3.1. Participación.....	48
3.3.2. Cuerpos que hablan: corporalidades y movimientos.....	50
3.3.3. Toma de la palabra: estrategias que se despliegan en la escucha.....	51
3.3.4. Lo institucional y lo comunitario.....	52
3.4) El lugar de las profesionales en el espacio.....	54

3.4.1. Participación: movimientos de poder en la convivencia interdisciplinaria e intergeneracional.....	54
3.4.2. Toma de la palabra y corporalidades: metodologías y técnicas.....	58
3.4.3. Estrategias desplegadas al momento de la escucha y el carácter de la confidencialidad como factor clave.....	59
3.4.4. Lo institucional y lo comunitario. Articulaciones que se suscitan.....	63
CAPÍTULO 4: No es posible hablar de niñeces sin que sus palabras estén presentes.	
Estrategias que buscan recuperar sus voces.....	66
4.1) Delimitando nuestro objeto de intervención.....	67
4.2) Construyendo estrategias situadas.....	70
4.2.1. Nuestras intervenciones en el dispositivo.....	72
4.2.2. Festejo día de las niñeces.....	75
4.2.3. Cierre del proceso de intervención en la institución. Estrategias y devolución.....	76
4.3) La escucha contada por les niños.....	77
CONSIDERACIONES FINALES.....	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
MARCO LEGAL.....	92

INTRODUCCIÓN

En el marco de nuestro proceso de intervención pre-profesional del 5to año de la Licenciatura en Trabajo Social e interesadas en el campo de las niñeces, llevamos adelante durante el año 2022, nuestras prácticas en SEHAS (Servicio Habitacional y de Acción Social), una Organización de la Sociedad Civil de la Ciudad de Córdoba en la cual se sostiene un Espacio de Escucha destinado a niñas y jóvenes. Es así que, dentro del campo de las niñeces nos encontramos interesadas, particularmente, en abordar los derechos de las niñas a ser escuchadas y a que su opinión sea tenida en cuenta en aquello que les afecta estipulado en la Convención Internacional de los Derechos del niño (CDN) de 1989, y en la Ley Nacional 26.061 de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Entendemos que la matriz de organización de las sociedades capitalistas desde las lógicas de *lo adulto* ha excluido, subordinado (Quapper, 2012) y, de alguna manera, delimitando la participación de niñas y jóvenes a lo largo de la historia. Las normativas y leyes nacionales e internacionales nombradas hoy reconocen a las niñeces como sujetos de derechos. Comprendemos la importancia y relevancia que tienen las mismas en relación a la conquista y la ampliación de derechos por parte de los diferentes colectivos de la sociedad. De igual manera, consideramos que, para el ejercicio y la identificación con los derechos por parte de los propios sujetos no alcanza con concederlos, es necesario que las niñeces sean reconocidas como interlocutores competentes y confiables (Liebel, 2013) en la construcción de los mismos.

Es por esto que nos parece imprescindible realizar un abordaje de dicha temática en relación al dispositivo de Escucha que funciona en SEHAS para poder indagar sobre cómo se contempla el derecho de niñas a ser escuchadas desde espacios como éste, en los actuales contextos de la ciudad de Córdoba. Y en ese sentido, nos preguntamos ¿cómo la existencia de dispositivos como el espacio de escucha genera o no procesos participativos para las niñeces?

Arrancamos este trabajo con la premisa de que debemos interpelar nuestras propias miradas en relación con los procesos cotidianos que transitan las niñeces de nuestro continente, para hacer una ruptura con posiciones que definen a las mismas desde lugares eurocéntricos y subalternos al mundo adulto. Entonces ¿cómo romper con estas perspectivas en el desarrollo y planificación de nuestras estrategias de intervención pre- profesionales? ¿Cómo abordamos a las niñeces del espacio desde perspectivas en contexto y situadas? Son interrogantes que intentaremos ir desandando a lo largo de este escrito.

El presente trabajo, en consiguiente, tiene como objetivo reflexionar sobre el funcionamiento y la dinámica del Espacio de Escucha, desde perspectivas críticas, latinoamericanas y feministas, centrándonos y profundizando el derecho de les niñas a ser escuchadas en aquello que les afecta según lo estipulado por la Convención Internacional y la Ley 26.061. Como así también, buscaremos incomodarnos desde nuestro lugar de adultas y futuras trabajadoras sociales, para generar rupturas y repercusiones que nos permitan dejarnos interpelar por las incomodidades que nos encuentran al trabajar con niñas. Hablamos de un constante cuestionamiento hacia las construcciones adultocéntricas (Quapper, 2012) y de la colonialidad (Mignolo, 2010) que permean a los distintos espacios de nuestra sociedad y las normativas que contemplan los derechos de niñas y jóvenes en la actualidad. Buscaremos, conforme a ello, generar nuevos interrogantes en relación a la intervención social con niñas que planteen la necesidad de producir nuevas miradas que busquen acompañarlas desde la conformación de relaciones intergeneracionales basadas en la idea del protagonismo social y político (Cussianovich, 2010) que ejercen cotidianamente, la propuesta de co- protagonismo (Morales y Magistris, 2018) y la co- construcción adulta y niña.

Como equipo, elegimos para el desarrollo de nuestro trabajo final de grado realizar un proceso de intervención en la institución. Consideramos que Trabajo Social, como campo (Bourdieu, 2002) profesional en el desarrollo y la construcción de sus estrategias teórico metodológicas, tienen mucho para aportar a partir de acciones concretas que promuevan la participación política y el ejercicio de derechos en las niñas. Como profesión que interviene en el campo de lo social y lo político asistencial, entendemos a la intervención social “como una forma de hacer visible lo invisible y de develar lo que se encuentra bajo los mantos de lo instituido” (Leguizamon y Nuñez Ramos, 2020, p.126). Es desde el ejercicio profesional que tenemos que observar y cuestionar qué de la colonialidad y de la modernidad (Castro Gomez, 2000), qué de la comunidad y del mundo aldea como dice Hermida (2018) “estoy poniendo en juego, estoy recuperando, estoy desestimando como profesional” (p.10). Asurminos colonizadas estructuralmente por las instituciones que nos rodean y nos rodearon a lo largo de nuestros procesos de sociabilidad, nos permitirá interpelar dichas construcciones para ir hacia horizontes emancipatorios que contemplen los procesos que transitan las niñas del sur.

A lo largo de este trabajo apostamos por un Trabajo Social que no abandone, y que resignifique las categorías de lo popular y lo territorial, como espacios y construcciones que constituyen lo comunitario y lo colectivo en nuestra sociedad; espacios donde las niñas habitan y generan sus propios procesos participativos en conformidad a la construcción de

sus necesidades. El territorio es un “espacio material y simbólico en el que se establecen relaciones de intercambio, donde se resuelve el cotidiano y se resignifican la organización colectiva y los modos de hacer política”(Becerra et.al, 2019, p.19). Es en ellos donde se establecen procesos políticos organizativos, comunitarios e institucionales en los que se producen cotidianamente estrategias de acceso a recursos y resolución de necesidades. Los territorios están atravesados por múltiples desigualdades e injusticias sociales devenidas de procesos históricos de neoliberalización que se han establecido en nuestra región, y en particular en nuestro país. Y, que se vieron agudizados, luego de la pandemia mundial que nos tocó vivir, y que fue muy sentida en Latinoamérica. Dichos procesos sociales e históricos tienen impacto directo y atraviesan las realidades de las personas de maneras inequitativas y excluyentes, llevando a profundizar las situaciones de pobreza y de exclusión social, política, económica y participativa, que interfieren actualmente en el acceso a derechos.

Nuestras intervenciones, se llevan adelante en el complejo entramado social en el que vivimos, en un marco de contradicciones, donde se generan espacios territoriales y comunitarios que construyen y disputan diariamente por su reproducción cotidiana individual, familiar y colectiva; donde la “cultura, política y relaciones de poder se entrelazan para dar significado a un espacio particular, que desafía la singularidad disciplinar” (Leguizamón y Nuñez Ramos, 2020, p. 124). Al insertarnos en los procesos de reproducción cotidiana y social de las personas, desde determinados espacios institucionales y desde la política pública tenemos la tarea de realizar lecturas e intervenciones acordes a la realidad social, política y económica de los territorios en los que intervenimos. De esta manera, nos parece fundamental comprender cómo las desigualdades sociales en el reconocimiento y la redistribución (Fraser, 2008) forman parte de los procesos de construcción y conformación de las necesidades de las niñeces, en conjunto con sus atravesamientos interseccionales y territoriales.

Como equipo, desde la intervención pre profesional, nos centramos en sistematizar y analizar dos puntos centrales. Por un lado, la palabra de les niñes como habilitante y motor del espacio, en busca del ejercicio del derecho a ser escuchades. Que sea un espacio generado, en principio, por profesionales no garantiza su continuidad sin la participación activa de las niñeces. Es allí donde los procesos de co-construcción intergeneracionales se vuelven necesarios. Y por otro lado, les niñes acuden al espacio para compartir lo que les afecta: pensamientos, anécdotas, interrogantes, deseos, emociones, confusiones, violencias a partir de lo cual conforma sus necesidades. En ese sentido, ahondamos en cuáles son sus

propias representaciones sobre este derecho, sobre su palabra puesta acción y qué significa para ellos este espacio.

Desde aquí partimos como equipo para plantear los siguientes **objetivos de intervención:**

Objetivo general:

- Contribuir en la creación de estrategias y herramientas para que niños, niñas y jóvenes que asisten al Espacio de Escucha puedan tomar la palabra.

Objetivos específicos:

- Generar aportes teórico metodológicos al equipo del Espacio de Escucha.
- Construir matrices de análisis que den cuenta del funcionamiento del dispositivo.

En relación con este último objetivo, hacemos referencia a la conformación de matrices que nos permitan comprender los modos en que el Espacio de escucha es construido cotidianamente tanto por los niños y jóvenes que asisten, como por las profesionales. En ese sentido, elaboramos dichas matrices teniendo en cuenta dimensiones como la participación, la toma de la palabra, las corporalidades y movimientos al momento de la escucha, las estrategias desplegadas tanto por niños como por las profesionales, y las articulaciones que se suscitan a nivel institucional y comunitario. Este desarrollo y análisis del funcionamiento nos permitió luego llevar adelante nuestras estrategias de intervención pre profesional.

A continuación, realizaremos una descripción del contenido de los capítulos que se llevarán a cabo en esta tesina de grado.

En el **capítulo 1** realizaremos una reconstrucción política y teórica de la categoría *niñeces* con el fin de introducir nuestras discusiones en relación a cómo nombrarlas como sujetos de nuestra intervención en el campo del Trabajo Social. Consideramos pertinente comenzar con el análisis de dicha categoría partiendo de una perspectiva latinoamericana y decolonial que deja al descubierto las diversas desigualdades que atraviesan niños, niñas y jóvenes en contextos específicos, lo que nos permitirá ir definiendo y situando a los sujetos con quienes intervenimos. Así mismo, analizaremos al adultocentrismo y la colonialidad como principales matrices y construcciones socio culturales que operan y son transversales en nuestra socialización y formación desde que nacemos, poniendo en crisis dichas estructuras y haciendo resonar los nuevos miradas que buscan una participación de las niñeces y juventudes desde sus contextos particulares e históricos. Entendemos que estas discusiones son centrales para dar complejidad y comprender los procesos en que se desarrollan las relaciones intergeneracionales entre adultos y niños. Además, introduciremos algunas discusiones en el marco de la categoría sujeto de intervención del campo del Trabajo Social

que nos permita, al finalizar el capítulo, hacer un acercamiento a las niñas que habitan el espacio de escucha, a partir de una caracterización situada de las mismas.

Con lo que respecta al **capítulo 2**, analizaremos la constitución e implementación de algunas políticas y normativas -internacionales, nacionales, provinciales y municipales- dirigidas a las niñas. Buscaremos plantear interrogantes frente a una construcción normativa -predominante, pero no total- que miran y escriben sobre las niñas de una manera eurocéntrica y hegemónica. En lo que concierne al nivel nacional, profundizaremos particularmente la Ley 26061, la cual consideramos fue un gran avance en materia de derechos de niñas. Ésta puso énfasis en la co-responsabilidad de las partes involucradas para que las mismas tengan como fin garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. Particularmente, este trabajo se abocará al análisis del derecho a ser escuchadas de las niñas, reconociendo éste como transversal a todos los demás derechos y necesario a la hora de intervenir con las mismas, no sólo en el campo de lo social sino en todos aquellos que trabajen con ellas. En este sentido, buscaremos realizar críticas y aportes que nos permitan indagar acerca de cómo son concebidas las niñas desde los marcos normativos, qué miradas prevalecen en ellas, y si efectivamente la voz de las niñas y juventudes fue tenida en cuenta al momento de efectivizar dichos derechos, o las mismas son estipuladas por intereses de los adultos.

En el **capítulo 3** haremos una descripción de SEHAS como campo institucional en relación a su trabajo con niñas. Nos detendremos además, a realizar un breve análisis sobre la importancia de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) en su acción territorial. Por otro lado, en este punto, haremos una exposición sobre el Espacio de escucha, dispositivo de la institución en el cual nosotras nos insertamos. Realizaremos una caracterización del espacio, sus modos de organización y funcionamiento, y cómo se encuentra conformado el equipo que lo lleva adelante. Además, realizaremos algunas lecturas sobre el lugar que ocupa la profesión del Trabajo Social en el espacio, las lecturas que incorpora, los posicionamientos al momento de la construcción de estrategias específicas, junto con los aportes teórico metodológicos al trabajo con niñas. Por otro lado, y para finalizar el capítulo, haremos lecturas desde dos llaves de análisis que nos parecen pertinentes para situarnos y poder mirar cómo se lleva adelante la escucha con niñas y cómo se construye en cada encuentro el dispositivo. Entendemos que esto tiene que ver con la participación de los niños, por un lado, y la de las profesionales, por otro. Nos preguntamos, ¿cómo las niñas habitan el espacio de escucha? ¿cómo construyen y sostienen su participación en el mismo? lo que nos permitirá desarrollar algunas matrices que nos parecen fundamentales. En relación al lugar de las

profesionales en el espacio, haremos algunas lecturas en relación a las posiciones de poder, las relaciones intergeneracionales con los niños y jóvenes, la construcción de estrategias específicas y en relación con las metodologías y técnicas que se construyen en el espacio.

El **capítulo 4**, lo iniciamos con la premisa de que no es posible diseñar y llevar adelante estrategias de intervención con niñas sin que sus voces estén presentes. A partir de esto, es que buscamos realizar, en primer lugar, la delimitación de lo que consideramos y construimos como nuestro objeto de intervención. Como equipo de tesina, apostamos al desarrollo de estrategias que a partir de la delimitación de nuestro objeto nos permitan dar cuenta de las propias representaciones que tienen las niñas y jóvenes sobre su derecho a ser escuchadas. Es así que, la planificación de las mismas, fue realizada desde las distintas posiciones que fuimos ocupando como practicantes en SEHAS: a nivel del equipo técnico del dispositivo, dentro del espacio de escucha con las niñas y a nivel comunitario en el festejo del día de las niñas. En relación a esta última actividad, realizaremos un análisis sobre los resultados de dicha intervención en torno a las representaciones que tuvieron los niños sobre el derecho a ser escuchados.

Para finalizar, expondremos las reflexiones e interrogantes que nos deja nuestra experiencia de práctica pre profesional en relación al Trabajo social con niñas. Nuestras rupturas y construcciones en relación a nuevas formas de verles y nombrarles, de trabajar con ellos. Entendemos que una manera de hacerle frente a las injusticias que acarrearán la colonialidad, el patriarcado, el capitalismo, el adultocentrismo expresados en múltiples desigualdades sociales y contextos de vulneración de derechos, es a través de estrategias y espacios que resignifiquen lo colectivo y la participación de las niñas y las juventudes, como también el acompañamiento individual de las mismas. Espacios que promuevan los derechos sociales, que se carguen de contenido político, de disfrute, de juegos, de preguntas, y de justicia social. Apostamos por una intervención que resignifique los derechos sociales y políticos de las niñas, desde una mirada crítica, feminista, situada e interseccional que contemple los procesos participativos que ellas van construyendo en los espacios territoriales e institucionales que transitan como el Espacio de Escucha.

CAPÍTULO 1

La intervención del Trabajo Social en el campo de las niñeces: desde nuestro posicionamiento ético-político y teórico

**“Me gusta que me
escuchen de lo que hablo”**

Testimonio de niños de Barrio Villa Siburu,
Córdoba, 2022.

En el siguiente capítulo, en primer lugar, resaltaremos algunos debates teóricos y políticos que, como equipo, realizamos en busca de introducir nuestra posición en relación a cómo nombrar a los niños durante todo este proceso. Además, en relación a ello, expondremos algunas reflexiones sobre el lugar de la intervención social como espacio en donde se juegan las miradas y representaciones profesionales sobre los otros. Elaboramos la idea de que el Trabajo Social como disciplina, a partir del desarrollo de diversas estrategias teórico metodológicas y en la disputa de sentidos, permite situar y contextualizar a los sujetos de la intervención.

En segundo lugar, y para enriquecer el análisis, profundizaremos en las categorías de adultocentrismo y colonialidad. Haremos hincapié en los impactos del adultocentrismo como estructura dominante que permea las relaciones sociales intergeneracionales. Además, observaremos las implicancias del proyecto de la modernidad devenido de procesos colonizadores en Latinoamérica y su incidencia en los modos históricos en que la sociedad ha construido representaciones en relación a los niños y cómo deberían ser sus comportamientos esperables como pertenecientes a determinada edad. Junto con ello, expondremos cómo estas construcciones políticas e históricas están presentes en nuestras producciones de sentido como sujetos adultos, y la necesidad que deviene entonces de una vigilancia epistemológica en nuestras intervenciones sociales con niños. Comprendemos que estos análisis resultan centrales para dar cuenta de la complejidad de las relaciones sociales intergeneracionales y las relaciones de poder que configuran las interacciones entre niños y adultos.

En tercer lugar, traeremos algunas lecturas en relación a las implicancias del concepto de participación como derecho ejercido por niños y jóvenes cotidianamente, su relación con la idea de protagonismo y la búsqueda de un horizonte donde las relaciones niño- adulto se encuentren en construcciones co-protagónicas.

Además, y en concordancia con lo anterior, discutiremos sobre la categoría sujetos de intervención en el Trabajo Social, teniendo en cuenta los conceptos de agencia e interseccionalidad como transversales. Además, plantearemos algunos interrogantes para comenzar la discusión en relación a la noción de sujetos de derechos y el lugar del Estado en la aplicación de los mismos.

Este recorrido nos permitirá, al finalizar el capítulo, realizar una caracterización situada de los niños con las que transitamos nuestro proceso de intervención en el Espacio de Escucha durante el año 2022.

1.1) ¿Cómo estamos mirando a las niñeces desde el Trabajo Social? Algunas discusiones políticas y éticas sobre cómo nombramos

Nuestro particular interés cuando nos acercamos al campo de las niñeces, a partir de la inserción en el Espacio de Escucha, devino en trabajar el derecho a la escucha en niñas y a que su opinión sea tenida en cuenta en aquello que les afecta. Así, comenzamos a cuestionarnos sobre las lecturas que fuimos desarrollando, en torno a si, entre las diferentes perspectivas que encontrábamos, las voces de las niñeces eran tenidas en cuenta en esas producciones o si, por lo contrario, implicaba una supremacía de voces adultas hablando por sobre la de las niñas.

Las mismas discusiones nos encontraban al momento de adentrarnos en el dispositivo, cuestionando el lugar que como adultas construiríamos frente a esas niñeces, siendo el espacio de escucha un sitio en donde el objetivo primero es la efectivización de ese derecho. De esta manera, a partir del interrogante ¿cómo estamos mirando a las niñeces en nuestras intervenciones? comenzamos nuestras lecturas para conformar un marco teórico y analítico pertinente que, nos permita situar a las mismas en sus territorios y comprender, los procesos en los que se produce y reproduce su vida cotidiana.

Comprendemos que la búsqueda de formas críticas sobre cómo nombrar y mirar a los sujetos con los que intervenimos deviene de la necesidad de situarles en un entramado de relaciones sociales particulares, complejas y en contexto. La intención, como equipo, en este proceso es desarrollar, a partir nuestra experiencia de intervención, y mediante el diálogo entre diferentes categorías analíticas, una construcción argumentativa que nos permita dar cuenta, por un lado, de la posición ética política que conformamos como equipo, desde el trabajo social con niñas (que no escape a las contradicciones que como adultas nos interpelan frente a las mismas) y, por otro, que intente visibilizar los propios procesos de ellas en relación al derecho a la escucha y la participación.

Nos interpelamos con la premisa de que no es posible hablar de las niñas si no lo hacemos de manera contextualizada y situada, dejando de lado generalismos y prácticas mecanizadas. La intervención social “debe tener necesariamente una fuerte impronta de historicidad, análisis de conflicto y disputas de poder” (Martinez y Agüero, 2017, p.115) sobre todo en nuestro continente latinoamericano signado históricamente por procesos de colonización y dominación cultural, caracterizados por la negación de lo otro y de lo popular. Resulta fundamental pensar que, la disciplina, tiene mucho que disputar sobre el trabajo social con niñas a partir de lecturas contextualizadas y situadas, expresadas en la

construcción de sus estrategias teórico metodológicas de intervención. Comprendemos que trabajar con niñeces necesita una autopregunta constante sobre qué de nuestros comportamientos y acciones están reproduciendo lógicas de dominación y qué podemos hacer con ello.

Para complejizar entonces nuestra mirada hacia las niñeces, nos fue fundamental como equipo acordar los modos en cómo nombrarlas durante este proceso. En nuestra búsqueda, nos encontramos con definiciones como “infancia”, “niñez”, “niños” en masculino como generalización y abreviaciones como “NNyA”, entre otras. Nos parece que todas ellas, de alguna manera despersonalizan y excluyen una pluralidad de formas en que les niñes existen. Entendemos que lo que no se nombra no existe, por ende tenemos que dotar de significado categorías que incluyan y personalicen de quienes hablamos. Por ello, consideramos que la manera más pertinente e inclusiva para nombrarlas es el término *niñeces* en plural. Éste nos invita a pensar, en primera instancia, que no hay una única forma de transitar la niñez, sino múltiples y diversas formas de hacerlo, sobre todo cuando hablamos de experiencias en las niñeces no europeas. El singular, de esta manera, se torna un limitante que no contempla la existencia de otras formas de ser y saberse niñes.

Siguiendo el análisis de Santiago Morales (2022), no es posible definir a la niñez como una categoría unívoca, ni determinar qué tipo de comportamientos son normales en esta etapa de la vida. Ésta se encuentra muy lejos de la idea de una niñez frágil, inocente, pura y dependiente. Desde esta perspectiva, no existe esencia o naturaleza que asocie a las personas niñas a esta serie de adjetivos. Entendemos que estas representaciones devienen de procesos socio- históricos, económicos y culturales de invisibilización de diversas formas transitar la niñez que, desde perspectivas coloniales y adultas, han disputado por imponer una representación hegemónica y universal sobre la misma. En palabras del autor, podemos afirmar que, en resistencia a ello, “la niñez es plural y es histórica”(2022, p.137) e involucra procesos que van más allá de las visiones occidentales hegemónicas.

Hacer hincapié sobre estas construcciones históricas en relación a las implicancias de ser niñe, nos invita a pensar en los impactos que los procesos de colonización tuvieron sobre las representaciones de les mismos como sujetos sociales. En este sistema de múltiples opresiones se logró “instalar un parámetro de lo esperable, construyendo así un horizonte de posibilidad que define la infancia “normal” de la patológica” (Morales, 2022, p. 139) que hasta el día de hoy persiste. Si bien nos detendremos en un análisis más exhaustivo sobre las construcciones coloniales y adultocéntricas sobre las niñeces en la segunda parte de este capítulo; nos parece fundamental pensar desde allí a nuestras intervenciones desde trabajo

social, poniendo en el centro de nuestros análisis estas lecturas históricas para cuestionarlas y cuestionarnos. Situar a las niñas desde sus lugar de enunciación y en sus territorios, para mirarlas y dejar de lado los generalismos hegemónicos que las rodean.

Podemos decir, entonces, que nos encontramos con una multiplicidad de formas en que las niñas transitan y construyen esta etapa de su vida: “hay niñas, niños, niñas, niñas trans, afrodescendientes, migrantes, indígenas, con discapacidad, sin cuidados parentales, en situación de calle, en contextos de encierro, campesinas, urbanas y periurbanas, ricas y pobres, maltratadas y libres, felices e infelices” (p. 136). El concepto de interseccionalidad ante esa multiplicidad se vuelve fundamental, nos invita a situar y visualizar cómo las diferentes opresiones de raza, clase, género se expresan en las realidades cotidianas de las niñas de diferentes maneras. Agregamos también a la categoría edad y posición generacional, como forma de opresión. De esta manera, esta categoría nos permite pensar cómo “(...) las desigualdades son producidas por las interacciones entre los sistemas de clase, género y raza, que se constituyen uno a otro dinámicamente” (Bertona et.al, 2017, p. 101) en la complejidad del espacio social y de las relaciones intergeneracionales. Las niñas son actoras de la sociedad, que han tenido y tienen incidencia en los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en la historia de nuestro continente y han sido atravesadas por los mismos.

Pensamos entonces que la ética profesional en el Trabajo Social con niñas debe implicar una responsabilidad que nos invite a mirar y a “co- construir relatos que permitan imaginar un lugar- otro” (Soria et al., 2021, p. 202). Poder correr y aprender a “dejar de ser el centro de las preguntas, de las soluciones, de las imágenes emancipatorias, para escuchar” (Soria et al., 2021, p. 202). Apostamos por una ética profesional, que cuestione nuestro lugar de adultas como garantes de respuestas, pero que no pierda sus argumentos y deseos de transformación. Una ética de la co- construcción, donde el poder y las disputas busquen construirse en conjunto con las representaciones y reivindicaciones de las niñas y de sus territorios.

Cuestionar las construcciones de sentido adultas para dejarnos atravesar por otras formas de saber y hacer distintas que quizá abran el juego a imaginar otros escenarios posibles en la intervención social. Entendemos a la intervención entonces, no como un mero hacer sino como un proceso que se desarrolla junto a otras y un “horizonte donde se juegan las miradas epistemológicas y de la teoría social. De allí entonces la importancia de las miradas, ya que ellas nos están direccionando nuestra interpretación del fenómeno.” (Acevedo, 2013, p.1). Nuestras miradas sobre los sujetos con los que intervenimos les van a

afectar directamente ya que son los destinatarios de nuestras intervenciones. Por ello es central ocuparnos de las formas en cómo miramos y nombramos.

Es en este punto que está centrado nuestro trabajo, desde la autopregunta y la interpelación constantes sobre nuestras prácticas y nuestras producciones. Sostenemos que a partir de los procesos colectivos e intergeneracionales se encuentra el camino para una construcción más justa de los espacios en lo cotidiano, y el trabajo social tiene un importante lugar en ello. Seguiremos analizando y exponiendo en las siguientes hojas nuestras discusiones y análisis teóricos sobre ello, y en relación con nuestra experiencia práctica en el proceso de intervención que llevamos adelante en SEHAS.

1.2) Adultocentrismo y colonialidad: de las relaciones intergeneracionales y el poder

Los modos históricos de comprender a las niñas acarrean sesgos eurocentristas y adultocentristas que no contemplan los verdaderos procesos que las niñas transitan en nuestra región. Muchas obligaciones y compromisos se pueden llevar adelante en torno al trabajo con ellas, pero sin lecturas acordes de la realidad social, política y económica que atraviesan las niñas de nuestra Latinoamérica, será difícil el camino hacia una defensa y promoción de su derecho a ser escuchadas.

Pensar en las desigualdades latinoamericanas y, en particular, las de nuestro país, luego de atravesar procesos de neoliberalización y la pandemia del Covid-19 (que agudizó las brechas socio-económicas a nivel mundial) nos llama a reflexionar a partir de distintos autores el lugar desde donde nos posicionamos para mirar las niñas de nuestro continente. Liebel (2016) en su escrito contra la conquista de las infancias del sur global plantea, desde las teorías poscoloniales, la necesidad de recuperar a “las infancias en sus respectivos contextos vitales y con sus potencialidades de acción, ubicándolas con mayor exactitud en el entretejido de las relaciones históricas y geopolíticas.”(p. 247).

Cuando hablamos de experiencias desiguales que atraviesan la vida de las niñas latinoamericanas hacemos referencia a las inequidades en relación a su inmersión en las relaciones sociales y las relaciones de poder, tanto en términos intergeneracionales, como de posición social, raza y de género. Por lo que nos es fundamental introducir en el análisis los conceptos de adultocentrismo y colonialidad.

En primer lugar, al hablar de relaciones de poder intergeneracionales el concepto de adultocentrismo es fundamental. Nuestra sociedad patriarcal, heteronormativa y capitalista contiene al mismo como perspectiva dominante desde la cual históricamente se definió a las niñas. Mayormente estas posiciones plantean que las diferencias generacionales les darían

un control a los adultos por sobre los niños, y cómo, básicamente, las lógicas desde las cuales se rige la sociedad son, en supremacía, las adultas. Podemos definirlo, siguiendo los aportes de Duarte Quapper (2012), como una matriz socio cultural y perspectiva dominante que, a partir de la división generacional del poder, “legitimaba la jerarquización entre edades, y con ello se aseguraba la subordinación de los sujetos y sujetas construidos como menores” (p. 104). Como bien afirman Morales y Magistris (2019) se trata “de una estructura socio-política y económica, donde el control lo toman y ejercen los adultos, mientras que la niñez y adolescencia y juventud son sometidas a un lugar de subordinado y de opresión”(p. 25)

De esta manera, el adultocentrismo como matriz socio cultural plantea el carácter conflictivo de las relaciones intergeneracionales a lo largo de la historia: este se fue expresando y transformando a la luz de la producción y reproducción de imaginarios y representaciones sociales sobre lo que implicaba o no ser niños en un determinado momento. Se puede afirmar, siguiendo a los autores, que “las representaciones sociales sobre las características de lo adulto y lo niño se imponen socialmente como normativas que co-construyen las trayectorias de los individuos” (p.25). Es decir, cultural y socialmente se fueron construyendo modos de ser esperables en las personas según la pertenencia a determinada edad.

No es posible, entonces, pensar la categoría de adultocentrismo desvinculada de la clase social, el género y la raza (entre otras). Esto bien lo afirma Morales (2022) cuando plantea que “las representaciones sobre niños resultan maleables según refieran a niños del campo o de la ciudad; a niños de sectores populares o de clases acomodadas; a niños indígenas o descendientes de familias europeas; niños, niñas o niños; etcétera” (p.145).

Aquí cobra relevancia el concepto de colonialidad. Para hablar de esta noción, en primer lugar, podemos diferenciarla del concepto de colonización. Tomamos a este último referido al “establecimiento de colonias al exterior de un determinado Estado (colonización externa)” (Liebel, 2018, p.147). Es decir que, implica el sometimiento de un o unos territorios determinados y sus poblaciones ante la imposición de otro Estado de un determinado modelo de civilización, cultura, idioma, religión, organización social, etc. Siguiendo, por otro lado, en análisis de Mignolo (2010), la colonización “se refiere a etapas puntuales, históricas: colonialismo hispano en América, colonialismo británico en India” (p.1) etc. Por consiguiente, la Colonialidad es aquella estructura histórica de control “que conecta a todas esas instancias desde el siglo XVI hasta hoy. La máscara que la cubre es el concepto de ‘modernidad’ ” (p. 1).

De esta manera, la colonialidad implica una estructura de dominación que trasciende a la época de la colonización, es aquello que no se ve pero que permea y está presente en nuestras prácticas hasta el día de hoy. Implica un sistema de clasificación racializado y “una racialización de la explotación capitalista, anclada en la experiencia americana pero extendida a todo el orbe a partir de la consolidación del sistema-mundo moderno/colonial, y que se produce en el entrelazamiento de las dimensiones materiales y simbólicas” (Añon, 2021, p.103). La colonialidad nos habla de la experiencia socio política y cultural latinoamericana que, “abrió otro campo de investigación, de reflexión y de reorientación epistémico política.”(Mignolo, 2010, p. 1) que es la opción descolonial y junto con ella, el surgimiento de diferentes corrientes críticas, “perspectivas sociales, etnográficas, literarias e historiográficas; miradas críticas hacia teorías metropolitanas eurocéntricas; múltiples diálogos en el Sur Global.”(Añon, 2021, p.103). Diálogos que hoy prevalecen y critican, desde distintas vertientes, al modelo eurocentrado de la modernidad.

Definida la colonialidad, nos resulta interesante encontrar los puntos de conexión de estas expresiones históricas que están presentes en nuestros modos de ser y hacer, con las prácticas del adultocentrismo (prácticas adultistas¹). Como dijimos, este último introduce una separación intergeneracional entre adultes y niños a partir de “una constelación de poder que se basa en la violencia y en las preeminencias del más fuerte” (Liebel, 2016, p. 256). Lo mismo podemos decir de lo sucedido en las relaciones entre colonizador y colonizado en donde, a partir de imposiciones sociales, culturales y organizativas desde un pueblo, se negaron, por medio de la violencia material y simbólica, modos de existencia de otros pueblos corridos hacia la periferia.

Pensar las relaciones sociales e intergeneracionales, ligadas a entramados de poder devenidos de la colonialidad, nos permite ver cómo “los patrones de infancia predominantes en el occidente reproducen las jerarquizaciones y divisiones que la perspectiva poscolonial le toma a mal a la ilustración y Modernidad Europeas” (Liebel, 2016, p. 255). Por ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 no deja espacios para pensar en otras niñeces posibles que no sean las del modelo estructural de modernidad europeo. En

¹ Existe una diferencia entre el adultocentrismo y el adultismo que nos parece fundamental remarcar. Escrita por Alexanthropos Alexgaias en 2014 define al adultismo como un tipo de discriminación por edad por parte de les adultes hacia les jóvenes: “Paraos a pensadlo unos momentos: ¿cuántas veces os han impuesto ideas, puntos de vista, maneras de ser y comportarse... simplemente por el hecho de ser niños? ¿Cuántas veces han dado por sentado que, en igualdad de condiciones, una persona de más edad es más inteligente que vosotros?(...)” (2014,p.7). De esta manera, el adultismo se refiere a la expresión en prácticas concretas de la violencia intergeneracional propia de la relación desigual de poder del adultocentrismo: “el adultocentrismo es el sistema en el que se encuadra la lógica del adultismo”(p.7).

escritos como este aparece la niñez descrita bajo visiones hegemónicas. Morales y Magistris (2018) la trabajan como el concepto de *infancia hegemónica*, introducida por Cordero Arce (2015). Referencian al mismo como el “modo eurocentrado de entender la niñez”(2018, p 27). Si bien la convención es un documento fundamental en la historia sobre los derechos de las niñas y su exigibilidad (y a la que le dedicaremos mayor profundización en el capítulo dos), nos parece fundamental detenernos en la mirada generalizada y unívoca que la misma establece sobre las niñas. Como normativa escrita por adultos, en ella aparece una visión de las niñas como beneficiarios de derechos, y se les coloca en un lugar pasivo, irracional y subalterno dependiente del mundo adulto; Cordero Arce dirá que la niñez es entendida como “devenir, tabla rasa, preparación, todavía no, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego y naturaleza” (Cordero Arce, 2015, p. 128-129). Se la define y limita como un sector social que solo precisa de protección y cuidados, que se encuentra en un momento de preparación para la vida adulta.

Consideramos que aquí aparece un sesgo binario² que delimita los parámetros y representaciones de lo que sería ser niña y lo que no; dejando de lado e invisibilizando, de alguna manera, la existencia de otras formas de ser y saberse niñas que existen y existieron en la historia del continente, que muy lejos estaban y están de una realidad pasiva, blanca y europea. Morales (2022) incorpora en relación a ello la idea de que en Latinoamérica, como territorio atravesado por múltiples desigualdades, las niñas son, en su mayoría, niñas populares. Excluidas, estigmatizadas y patologizadas por la cultura dominante del norte global.

En este sentido, y sumando al análisis, son relevantes los aportes de Carballada (2017) sobre las implicancias de la negación del Otro como violencia. Él recupera la idea sobre cómo nuestros modos de mirar y significar a los sujetos desde la intervención social pueden reproducir lógicas de la negación y exclusión desde visiones predominantemente colonizadoras y dominantes. Es imprescindible, en ese sentido, reconocer los impactos de ellas en las relaciones sociales, culturales e intergeneracionales particularmente desde la historia Latinoamericana: “analizar los problemas sociales desde una perspectiva situada que

² Hacemos referencias aquí a los binarismos devenidos del imaginario colonial de carácter ideológico (Castro Gomez, 2000) que han sostenido las ciencias sociales durante los siglos XVII y XVIII. Estas “funcionaban como un aparato ideológico que, de puertas para adentro legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización”(Castro Gomez, 2000,p.154). De esta manera, conceptos binarios como civilización vs. barbarie, tradición vs modernidad, pobreza vs. desarrollo, infancia vs. madurez, entre otros, han estado presentes en las construcciones analíticas de las ciencias sociales.

intente alejarse de la colonización pedagógica, tal vez permita visualizar las características peculiares de éstos en lo singular de nuestras realidades.”(Carballeda, 2017, p.71).

Para generar una ruptura con estas miradas, es necesario poner en el centro del análisis los contextos y las experiencias propias de las niñeces y de sus territorios. Históricamente desde el mundo adulto, se dejó de lado “un enorme caudal de imaginación política, pensamiento productivo, sensibilidad artística y racionalidad otra que habita en la niñez. Sus producciones culturales, sociales, materiales, nacen y mueren en su mundo: no son tomadas por el mundo adulto” (Morales, 2022, p.146). La cuestión está en si seguiremos subordinando y negando a las niñeces como actoras políticas claves en nuestra sociedad, en base a diferencias generacionales. O si, por lo contrario, comenzaremos cuestionar aquellas formas de dominación que persisten y se reescriben desde las lógicas adultas, para dar lugar y reconocer que existen otros modos de construcción de las niñeces, por fuera de dichas imposiciones.

Las realidades que atraviesan las niñeces en sus territorios son complejas y particulares, se inscriben en una singularidad única y distintiva consecuente con determinadas circunstancias históricas, sociales y culturales propias de esos territorios. Las desigualdades se expresan, en mayores o menores posibilidades que tienen los niños de acceder a derechos, a la educación, a la salud, a la tierra, a las distintas relaciones que los mismos tienen con el mundo del trabajo, al desarrollo de una vida libre de violencias, y a que su derecho a la escucha sea efectivamente ejercido en todos los ámbitos de sus vidas y sus palabras sean tenidas en cuenta. No todos efectivizan sus derechos y satisfacen sus necesidades de la misma manera.

Consideramos que este recorrido nos permitirá detenernos en el siguiente apartado en una caracterización situada y contextual de los sujetos con los que trabajamos desde el campo del Trabajo Social, y particularmente aquellas niñeces con las que realizamos nuestro proceso de intervención en el año 2022, las cuales nos abrieron la mirada a todos estos interrogantes y nuevos saberes.

1.3) Lecturas en relación a la participación de las niñeces: protagonismo, agencia y el lugar de la intervención social.

En este punto nos parece importante detenernos en el concepto de participación en niñeces. Como venimos exponiendo los modos y las perspectivas en que comprendemos determinados conceptos y en que entendemos a las niñeces hacen al cómo de nuestras intervenciones.

En primer lugar, comprendemos que la participación está ligada estrechamente con el protagonismo social y político que ejercen las niñas en los distintos espacios que transitan en su cotidiano. Cussianovich (2010) entiende a este último “(...) como experiencia y como representación conceptual, no es un punto final de llegada sino un proceso práctico en el tejido social, cultural, histórico, situado, y por ello mismo vitalmente complejo y nacionalmente afinable” (p.106). El protagonismo puede pensarse como un proceso integral para las niñas, como un proceso de ejercicio y conquista de derechos que, siguiendo al autor, se nos presenta como una cultura que recupera la centralidad en las relaciones sociales y en los conflictos que de ella devienen. El protagonismo denota una necesidad y un derecho y por lo tanto, es motivo de exigencia de cada individuo y de cada colectivo social.

El protagonismo nos habla de la conformación de la identidad individual y colectiva de niñas y jóvenes, que implica entrar al juego de ser personas reconocidas como actores, como sujetos que realizan acciones y tienen sus propias representaciones, diferenciándose de otros sin los cuales estos procesos no serían posibles. También nos habla de la participación como acción y como palabra: “la palabra es acción, ella vehiculiza la fuerza del concepto, ella es poder, una forma de ejercer el poder” (Cussianovich, 2010, p.120). La palabra puesta en acción de las niñas nos habla de sus realidades, necesidades, deseos y sus propias representaciones frente a aquello que les rodea.

Frente a ese concepto, Morales y Magistris (2019) plantean la necesidad de pensar en la conformación de un co- protagonismo, que coloca en primer lugar a las niñas como actores socio-políticos que tienen una incidencia real en los procesos de toma de decisiones en la sociedad. En sus palabras “el protagonismo social de la niñez nos interpela a cuestionar el adultocentrismo patriarcal, elevando y/o consolidando el estatus político y social de las niñas” (2019, p. 15). Es decir que, el ejercicio del protagonismo de las niñas no podría hacerse efectivo sin adultes que lo promuevan y estén dispuestos a ceder espacios de poder. Esto exige una doble tarea: “el co- protagonismo de ambas con sus propias características, identidades, modos de ser, etc. que comparten un proyecto común en la diversidad” (Morales y Magistris, 2022, p. 42). No se trataría de una niñocracia (Morales, 2019), sino de un acompañamiento intergeneracional, donde las decisiones se establezcan desde el diálogo, sin imposiciones ni subordinaciones. Una relación donde tanto niñas como adultes sean reconocidas como sujetos políticos con posiciones específicas en la sociedad a partir de la cual que generan y construyen lugares de interpretación y enunciación.

El protagonismo de las niñas entonces, implicaría una ruptura significativa, que no subordine las capacidades de decisión, opinión y deseo de ellas porque sean diferentes a las

del mundo adulto. Percibir a las niñas como agentes políticos y sociales, con derechos de ciudadanía, lleva a replantear y a dar lugar a la participación de las mismas en los espacios públicos e institucionales que transitan.

Es interesante, en este punto, pensar la conformación de las políticas públicas institucionales destinadas a las niñas y la intervención social que de ella se desliga. Es una realidad, siguiendo a Magistris (2018), que la agencia de las niñas sigue partiendo desde un contexto de subordinación de las mismas al mundo adulto, sobre todo cuando hablamos de los espacios institucionales que ellas transitan y donde los profesionales intervenimos. La autora afirma la necesidad de complejizar y cuestionar “las formas tradicionales de comprensión de dispositivos de protección de derechos, evitando perspectivas que sólo tiendan a la idea de orientaciones e imposiciones de los profesionales hacia las niñas y familias atendiendo a sus singulares formas de apropiación y resistencia” (p. 24).

De esta manera, no sólo se trata, como dice la autora, de dar voz a esas niñas sino de problematizar esas relaciones de poder que se dan en las instituciones desde una perspectiva compleja y relacional, teniendo en cuenta la multiplicidad de prácticas, negociaciones, apropiaciones y sentidos singulares que las niñas construyen y con las cuales disputan con el mundo adulto. Y que, muy probablemente, en el desarrollo de nuestras intervenciones, desconocemos o pasamos por alto, por darle más entidad a nuestras propias consideraciones como adultas. Debemos, en este sentido, hacer y dar lugar a construcciones dialógicas intergeneracionales, que no limiten el poder de agencia e intervención que ellas tienen sobre su propia vida social y política.

1.4) ¿Con quiénes intervenimos? re pensando las categorías sujetos de intervención

Hablar de sujetos, sujetas y sujetos de nuestra intervención da cuenta de cómo miramos a aquellos con los que trabajamos y construimos cotidianamente en el campo de lo social. Ese cómo miramos deviene en un cómo nombramos, y tiene que ver con nuestro posicionamiento ético, político y teórico al momento de insertarnos en un territorio o una Institución.

Identificar a las otras como sujetos de nuestra intervención implica un proceso en donde se ponen en juego juicios e interpretaciones propias de la profesional. Como afirma Cazzaniga (2020) identificar a las otras “produce un reconocimiento al hacer presente a los sujetos, pero a la vez el modo en que se lo hace define su (un) lugar, dando cuenta de las condiciones en que se establecerá la propia intervención profesional”(p.49). Es en el encuentro de la intervención donde producimos operaciones de sentido en relación a las otras.

En este sentido, las categorizaciones que hacemos sobre los sujetos sociales no son neutras ni objetivas; están condicionadas por nuestros marcos y dejan una huella en esos sujetos: “Si la categorización social se realiza en términos estigmatizadores, probablemente los sujetos llevarán esa marca en forma persistente; como huella del discurso y de las prácticas institucionales y `profesionales en las que éste se corporiza” (Acevedo et.al, 2012, p. 4). Las formas en que nominamos tienen impacto directo en la respuesta y el reconocimiento hacia esos sujetos. Entonces ¿hablaremos de los mismos sólo desde sus carencias y la estigmatización o apostaremos por formas de nombrar que contemplen aquellos procesos y determinantes sociales que los constituyen como tales?

No tener en cuenta que detrás de las problemáticas con las que trabajamos, existen sujetos sociales con características históricas y con intereses particulares, llevará a nuestras intervenciones a lugares estigmatizantes que los perciba como meros sujetos estatuales objetos de nuestra intervención. Bien lo afirma Segato cuando expresa que “Lo que producimos acríticamente es una equivocada confirmación de la certeza de nuestra superioridad moral y refuerzo dañino de los estereotipos negativos que exportamos”(Segato, 2004, p.8).

En este punto, consideramos que la revisión de nuestros marcos debe ser una constante. Es en nuestras prácticas donde se materializan nuestras posiciones y prejuicios. Entendemos que significar a los sujetos sociales desde la profesión fue y sigue siendo un campo de disputas; en ese sentido, remarcar el carácter político que la identificación de los sujetos conlleva es fundamental. Cómo nombramos no debe estar desligado a cómo esos sujetos sociales se perciben en un determinado lugar, en un determinado contexto. Los modos en cómo los sujetos se nombran, en cómo los sujetos nos nombramos no están dados, van cambiando y mutando a lo largo de la historia. Como afirma Patricia Acevedo (2013), los sujetos sociales “cambian y permanecen, son los que son y lo que han sido. También en alguna medida, lo que van a ser” (p. 5). Los sujetos son agentes con capacidades de transformación y en constante disputa por sus intereses.

Para adentrarnos a un nivel teórico de la categoría sujeto, y siguiendo la idea anterior de agencia tomamos a Bourdieu (2005). El autor nos habla del concepto de campo como una red de relaciones objetivas entre posiciones, un campo de disputa entre agentes e instituciones por la acumulación de capital material y simbólico que denotará las posiciones en dicho campo. El concepto de agencia que introduce el autor nos permite mirar a los sujetos desde relaciones y posiciones que son dinámicas y cambiantes:

Existen como agentes—y no como individuos biológicos, actores o sujetos— que están socialmente constituidos en tanto que activos y actuantes en el campo en consideración por el hecho de que poseen las propiedades necesarias para ser efectivos, para producir efectos, en dicho campo (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 163).

Sujetos como agentes con capacidades transformadoras, que conforman relaciones de poder en la lucha cotidiana por la resolución de sus necesidades que van construyendo sus propias representaciones del mundo social y conforman sus *habitus*³.

Entendemos, además, que la categoría sujeto lleva consigo múltiples atravesamientos. En este sentido nos parece primordial traer el concepto de interseccionalidad, que estuvimos trabajando a principios de este capítulo. Acuñado en la teoría feminista en el año 1989 por Kimberlé Williams Crenshaw, la interseccionalidad nos invita a pensar cómo las personas se encuentran en una situación de desventaja o privilegio en relación a las múltiples categorías sociales que les atraviesan. Sería imposible hablar de sujetos sociales, y menos planificar intervenciones con les mismos, sin tener en cuenta los atravesamientos de género, clase, raza, y agregamos generación, que les entrecruzan en un determinado contexto histórico, económico, político y social, y en su relación con otros.

Por otro lado, como próximas trabajadoras sociales, entendemos que posicionarnos desde una concepción de derechos al hablar de la categoría sujeto es imprescindible, pero más que certezas esta noción nos genera preguntas: ¿qué es ser sujeto de derecho? ¿podemos hablar de derechos en un contexto donde en el cotidiano de les sujetos la gran parte de ellos se encuentran vulnerados? ¿Qué lugar ocupa el Estado bajo estas vulneraciones?

Las niñas como sujetos de la sociedad no están exentas de las desigualdades que hoy atraviesan al tejido social. Muchas normativas y leyes nacionales e internacionales hoy reconocen a las niñas como sujetos de derechos. Pero no es suficiente que lo diga una normativa, y no es reparador si de la realidad social hablamos. De esta manera, poner en el centro del análisis los contextos y las experiencias propias de las niñas y de sus territorios, nos lleva a reinventar los modos en que las significamos. Mirarlas más con lentes latinoamericanos, nos permite darle importancia a sus propios procesos y experiencias, y nos invita a escucharlas.

³ Los *habitus* de les sujetos en palabras de Bourdieu son los “diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización” (Bourdieu y Wacquant, 2005, pág.160)

Siguiendo a Hermida (2018) sostenemos que la cuestión del derecho va más allá de las normativas jurídicas, debemos comprenderlo en términos colectivos y de lo político, “no es posible hablar de derechos sin evocar la cuestión del Estado” (p. 1). Es así que, cuando hablamos del derecho de las niñas a ser escuchadas, la efectivización de ese derecho y su materialización en políticas públicas depende de cómo el Estado las concibe como sujetos. Depende de si existe una escucha activa que tiene en cuenta sus producciones y les involucra en procesos que tienen que ver con sus derechos o si sostiene normativas y políticas construidas unilateralmente.

Pensar a las niñas como sujetos de nuestras intervenciones entonces, es mirarlas como sujetos activos, como sujetos con capacidad de agencia, con capacidad de decisión, con deseos, con motivaciones, con necesidades, con derechos. No con la intención de romantizarles, sino dando a conocer todos estos entrecruzamientos que la condicionan: las contradicciones de una sociedad capitalista, que agudiza las desigualdades económicas y que entiende a la niñez bajo lógicas del mercado (Cussianovich, 2010), donde la vida que se les ofrece a las niñas como futuro posible es una vida de consumo, dejando de lado, cualquier perspectiva de participación política que pudieran tener; adultocéntrica, que rige una matriz cultural de lo adulto por sobre las niñas en base a diferencias generacionales; patriarcal, que nos habla de la subordinación de las mujeres, los cuerpos feminizados, de las disidencias y de las niñas; y colonial, que deja entrever cómo las relaciones sociales, económicas y culturales históricamente “se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada.” (Quijano, 2014, p. 286). Que se expresa en el proyecto de modernidad, que construye y reproduce la idea de una niñez hegemónica con comportamientos esperables y excluyentes.

Nos re-preguntamos entonces, ¿cómo promovemos derechos sociales de las niñas en nuestras intervenciones bajo este contexto? ¿Cómo ponemos el foco en el derecho a la escucha en las niñas? Visibilizar las demandas desatendidas para legitimar su rango de derecho, es un desafío. Retomando a Segato (2004), ella nos interpela en búsqueda de una ética que tenga como horizonte una justicia que se separe de la moral; un impulso que nos permita “distanciarnos del lecho cultural que nos vio nacer y transformar las costumbres de las comunidades morales de las que formamos parte” (p. 13). Es decir, una ética que nos lleve a la crítica de las normas morales que regulan la sociedad y que están presentes en nuestras lecturas y significaciones, para ir en busca de abordajes con niñas que legitimen el ejercicio y reivindicación de sus derechos. Debemos problematizar los tecnicismos y la neutralidad en el campo profesional para “promover acuerdos con otros sujetos colectivos, posiciones

políticas y epistemológicamente fundadas” (Hermida, 2018, p. 12). Y producir, en nuestras intervenciones, a ese niños como sujetos de derechos, sujetos políticos que disputan el ejercicio de su ciudadanía.

A partir de estas discusiones nos preguntamos ¿Cómo podemos caracterizar a las niñas que construyen cotidianamente el Espacio de escucha?¿cómo abordamos a las niñas de Villa Siburu, desde perspectivas críticas, poscoloniales, y feministas? A continuación, haremos un intento de darles voz y caracterizarles como sujetas y sujetos hacedores de su cotidiano.

1.4.1) Las niñas que habitan el Espacio de Escucha

Nos parecía fundamental concluir este capítulo con una caracterización de las niñas con las que llevamos adelante nuestro proceso de intervención. Si bien en el capítulo tres desarrollaremos un recorrido institucional e histórico sobre el trabajo de SEHAS y en particular del Espacio de Escucha y sus metodologías, es pertinente recuperar a las niñas que habitan el espacio de escucha como actores claves que nos permitieron desarrollar los análisis anteriormente expresados.

Como venimos exponiendo, no es posible hablar de las niñas si no lo hacemos de manera contextualizada y situada, con los múltiples atravesamientos que ello conlleva. Identificarles en la intervención social, como dice Cazzaniga (2020) es hacerlos presentes, es producir subjetividades. Como equipo a través de nuestro paso por la institución y particularmente nuestra inserción en el Espacio de escucha, fuimos comprendiendo que los niños que asisten a este dispositivo son los sujetos de nuestra intervención. Si bien nos hemos encontrado y compartimos las decisiones políticas de la institución con respecto a qué decir y que no de esos niños en este trabajo, no nos interesa aquí tratar las problemáticas que ellos llevan al espacio, sino poder ver qué les está convocando a participar de dicho dispositivo.

Muchas de los niños que asisten comparten vínculos familiares entre ellos; algunos son primos, hermanos, tíos y sobrinos. También existen situaciones en las cuales, por compartir terreno donde se encuentran sus viviendas o centros de vida, transitan y reproducen su cotidiano juntas. Esto genera una dinámica particular ya que profundiza la confianza que se genera entre ellos, lo que muchas veces repercute de manera positiva en la asistencia del espacio, debido a que se van motivando mutuamente para que sostengan su escucha.

Por otro lado, notamos que tienen un profundo sentimiento de identidad que se ve reflejado en sus relatos, sus visitas al club para entrenar y jugar los partidos del fin de semana, su presencia en los eventos que organizan los diferentes organismos que funcionan

en Villa Siburu, como el CIC (Centro Integrador Comunitario), la Iglesia, las actividades que se organizan desde SEHAS, muchas asisten al comedor de Romina para la merienda, entre otras actividades que se llevan a cabo en el barrio.

Quienes asisten al espacio son de Villa Siburu, Villa Urquiza y Alberdi, estos dos últimos aledaños a la ubicación de SEHAS que es en el primero de los barrios nombrados; ubicado en el sector norte de la ciudad de Córdoba, sobre la costanera del Río Suquía entre los barrios Las Rosas, Villa Alberdi y Merechal. Tienen edades de entre los 7 y los 17 años, por eso no sólo hablamos de niñas sino también de juventudes⁴.

Las niñas eligen de manera voluntaria asistir a las escuchas. Siempre se les pregunta cuáles son sus intenciones y expectativas de seguir o no participando. Llevan situaciones de su vida cotidiana, situaciones que les afectan, pero también pensamientos, anécdotas, interrogantes, deseos, emociones. Desde el espacio se promueve que las niñas puedan dilucidar y poner en palabras aquellas emocionalidades que atraviesan sus cuerpos, y acompañarles en ese proceso.

En el dispositivo nos encontramos con otra alteridad, que son las niñas, no son personas estáticas que acatan lo que les profesionales proponen. Al contrario, es un espacio donde sin su palabra no habría nada. La palabra de ellas es motor y es herramienta que produce al espacio, donde se generan procesos de co-construcción, que implican a las niñas e implica a los profesionales. Ambas construyen en conjunto los distintos procesos de escucha y participación que se generan en cada encuentro.

⁴ En este punto es importante introducir en nuestras discusiones sobre los modos en cómo nombramos, la dicotomía que se nos presentaba al intentar caracterizar a los sujetos con edades entre los 15 y 17 que asisten al espacio. Nos parecía que la categoría adolescentes, muy utilizada en las ciencias sociales y en varios de los materiales a los que hemos recurrido, queda acotada para comprender la complejidad del entramado histórico de las relaciones sociales y de poder intergeneracionales que venimos desarrollando, y en que los sujetos se encuentran inmersos. Históricamente “se le ha atribuido y endosado la responsabilidad analítica de la adolescencia a la psicología, en la perspectiva de un análisis y delimitación partiendo por el sujeto particular y sus procesos y transformaciones” (Davila Leon, 2005, p.2). De esta manera, la adolescencia sobre todo desde perspectivas funcionalistas ha sido patologizada “como a un sujeto carenciado, dependiente, heterónomo e incompleto que debe ser protegido, controlado y vigilado para que pueda convertirse en un ser normal que conviva con otros cuando llegue a su adultez” (García Suarez y Parada Rico, 2018, p.356).

Es por ello que optamos por utilizar categoría de juventudes para nombrarles, entiendo a esta como construcción social y “al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o «lo deseable», sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto. Salirse de la medición de la normalidad”(Chaves, 2005,p.26). Jóvenes como portadores de diferencias y singularidades, como hacedores en las relaciones sociales “que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales”(Duarte Quapper, 2000, p.71) atravesados por las desigualdades que de su posición social, cultural y económica se desprenden.

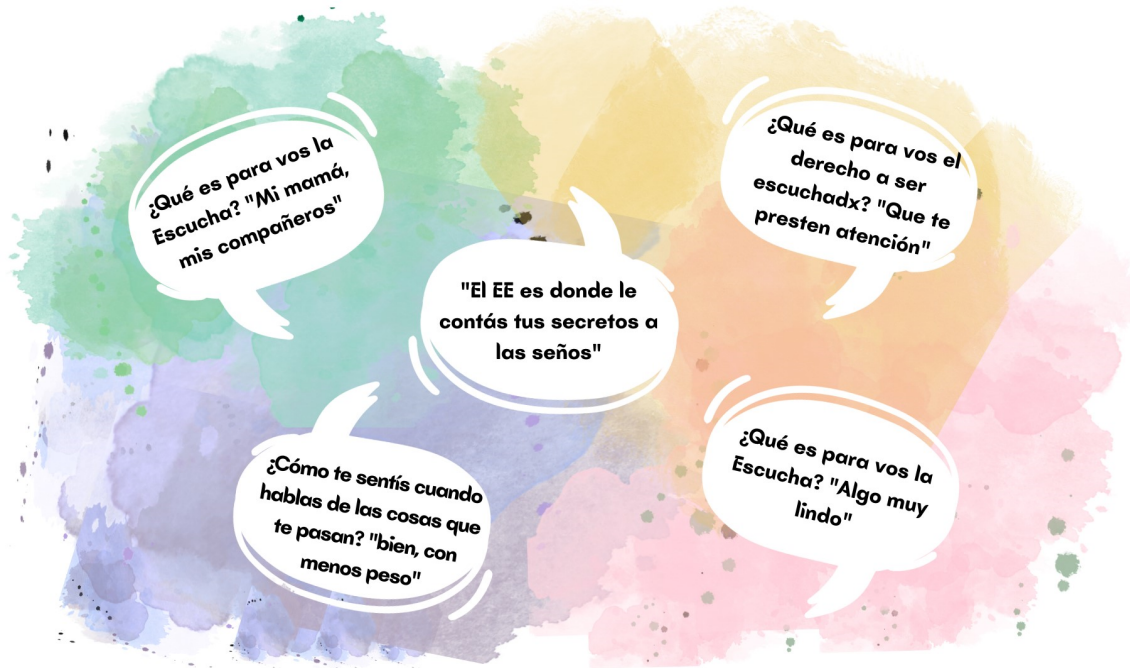
En la vida de cada niño el contexto se expresa de manera diferente. Su cotidiano está atravesado por múltiples desigualdades, de género, clase, etaria; ellos forman parte de lo comunitario, están en las calles, en el barrio, se manejan en algunos casos solos, algunos varones cartonean, las niñas y adolescentes llevan adelante tareas de cuidado en sus hogares, para con sus hermanas, para con sus padres. Así mismo asisten a diario a la escuela que queda a pocas cuadras del barrio, como también concurren periódicamente a las actividades que realizan en SEHAS como el apoyo escolar. Todos llevan adelante múltiples estrategias de reproducción⁵ en lo cotidiano con sus familias estrategias que les afectan y generan diferentes emociones, como alegrías, enojos, angustias, violencias, confusiones. Les generan deseos de hablar, otras veces no tanto.

Los niños cargan de sentido y diversas representaciones al espacio; para algunos niños es el lugar de los secretos, el lugar para ir a sentirse mejor, el lugar para ser escuchados, un lugar donde en muchos momentos no quieren irse. Ellos se expresan desde la palabra, desde sus dibujos, silencios, escritos propios y, a través de diferentes juegos y dinámicas.

Son niños con motivaciones y deseos, que tienen capacidad de agencia y de decisión, para generar sus propios refugios y estrategias en su inserción en la compleja trama de relaciones sociales intergeneracionales en las que están inmersos desde los distintos espacios que transitan. Ellos disputan y negocian con otros niños y adultos cotidianamente por la acumulación de recursos, materiales y simbólicos, que les permitan producir y reproducir su vida diariamente.

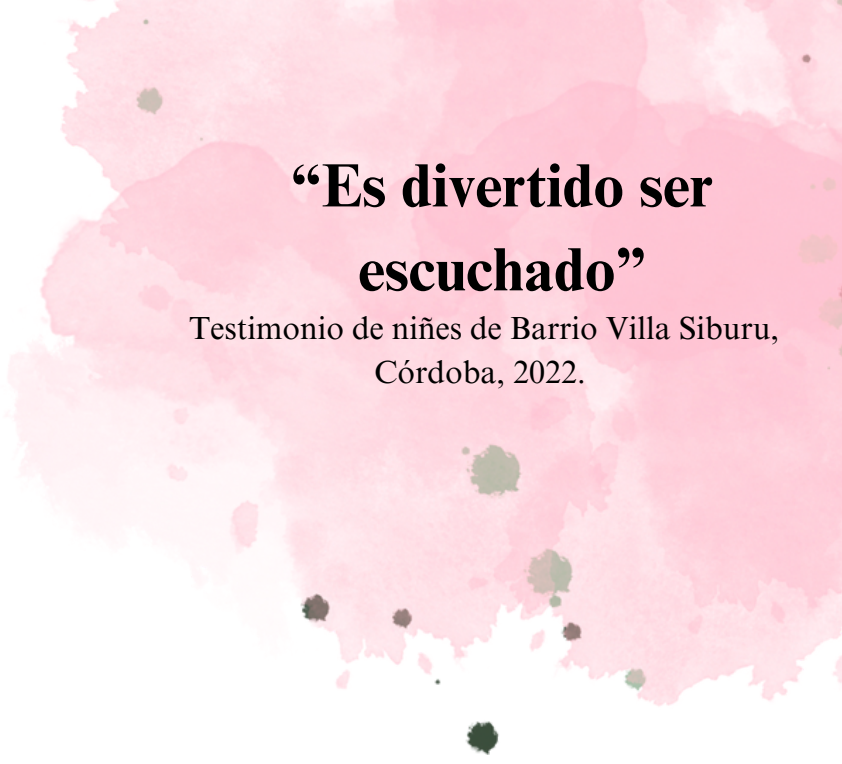
Para que su palabra esté presente en este escrito nos parece pertinente tomar algunas frases que salieron en la intervención que hicimos desde SEHAS para el Día de las Infancias en Villa Siburu. Sus palabras dan cuenta de las representaciones que ellos tienen sobre la Escucha, sobre qué es un Espacio de escucha y qué piensan que es el Derecho de los niños a ser escuchados. Si bien hay frases de niños que asisten al espacio y frases de niños que no, nos parecía importante poner algunas que nos ayuden significarles desde sus propias voces:

⁵ Tomamos este concepto siguiendo los aportes de Bourdieu (1988) quien define a las estrategias de reproducción como “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (p. 122).



*Frasas recuperadas de la intervención realizada por las estudiantes el 10 de septiembre del 2022, Villa Siburu, Córdoba.

Entendemos que estas frases nos permiten hacer un primer acercamiento a su caracterización como sujetos, y tienen que ver, sobre todo, con la necesidad de que otre escuche sus demandas y sentires; y con la importancia de que exista particularmente un espacio en su comunidad que da respuesta concreta a ello. Consideramos imprescindible, en este trabajo, continuar analizando las palabras de les niños recuperadas en esta intervención. Al finalizar el capítulo 4, dedicaremos un apartado deteniéndonos en otras frases que salieron ese día y que nos parecen imprescindibles para pensar en el derecho a la escucha en niños, en relación a la referencia de la misma con referentes afectivos, a las distintas sensaciones que produce, entre otros aspectos. Y así, poder reflexionar sobre el lugar que nos toca como adultas profesionales frente a esa voz y participación niña.



**“Es divertido ser
escuchado”**

Testimonio de niños de Barrio Villa Siburu,
Córdoba, 2022.

CAPÍTULO 2

**¿Cómo se conforman las políticas y normativas destinadas a las
niñeces?**

En este capítulo nos interesamos, en primer lugar, en detenernos y profundizar en la Convención Internacional de los derechos del niño de 1989. Haremos algunas distinciones sobre los diferentes paradigmas que han existido en nuestro país en el abordaje de las niñeces. Nos explayaremos sobre las implicancias y avances que trajo la CDN en materia de derechos de niños y adolescentes, aunque también resaltaremos algunas críticas y falencias que la misma trae en sus construcciones.

Por otro lado, nos detendremos en realizar algunas críticas en relación al derecho a la escucha en niños en aquello que les afecta en relación a la observación general del artículo 12 del año 2009 sobre dicha Convención.

Este análisis nos servirá para encuadrar, por último, algunas políticas dirigidas a las niñeces que se encuentran vigente en nuestro país, como la Ley nacional n° 26061, la ley provincial n° 9944 y la ordenanza municipal de Córdoba n° 11817. A partir de esto, analizaremos la importancia de la corresponsabilidad como parte fundamental para el trabajo articulado entre los organismos que forman parte del particularmente del primer nivel del Sistema de Protección Integral-donde se encuentra SEHAS - en relación con el resto de la estructura.

2.1) La Convención internacional de los derechos del niño. Críticas e interrogantes con lentes latinoamericanos

A lo largo de la historia, existieron diferentes paradigmas que fueron configurando las prácticas y normativas relacionadas al campo de la niñez. Entendemos que la conformación de los diferentes abordajes que existieron y existen están relacionados con las configuraciones adultocéntricas, coloniales y patriarcales que tiene nuestra sociedad y que, como expresamos en el primer capítulo, tienen que ver con los modos en que el mundo adulto observa y aborda el mundo niño. La conformación de distintos abordajes y normativas está ligado a las disputas sociales y políticas que a lo largo de la historia se fueron desarrollando con respecto a los derechos de las niñeces. Con fines de enriquecer nuestro trabajo, haremos un breve recorrido sobre abordajes y sucesos que fueron fundamentales para llegar al surgimiento de la Convención Internacional de los derechos del niño en 1989.

A partir de los aportes de Debora Imhof et. al (2011), podemos observar, en primer lugar, como durante la mayor parte del siglo XX la perspectiva que prevalecía era la denominada de Control Social de la Infancia. Sancionada en nuestro país en 1919, La ley de Patronato de Menores significaba el control de las niñeces pobres en el territorio, a partir de la conformación del Juzgado de Menores. En este momento, los niños eran vistos como

sujetos inmaduros, incapaces, pasivos y objetos de abordaje de los adultos; se los nombraba como sujetos “menores”, haciendo referencia a niños y niñas como “enfermos mentales o incapaces, así como también a niños/as que viven y se encuentran en condiciones de pobreza y vulnerabilidad” (Imhof et.al, 2011, p. 14). Particularmente, los abordajes se realizaban sobre las niñas pobres, concebidas como delincuentes a disciplinar por parte del Estado, generando así una exclusión social de las mismas.

De esta manera, las niñas no eran concebidas como ciudadanas partícipes y con incidencia en lo social y en lo político; sino que, por el contrario, su vida estaba relegada al ámbito de lo privado bajo poder del Estado, la escuela y la Familia. En el marco de las intervenciones institucionales con niñas desde el Estado, en ese momento, podemos hablar del paradigma de la situación irregular, a partir del cual las niñas eran tratadas como objeto de tutela, donde primaba la idea de que se encontraban “en riesgo” y que debían ser salvados por el Estado. Bajo la noción de protección se ejercía, como establecimos, lo que se denominaba el Patronato: “prácticamente toda niña pobre se hallaba en peligro moral o material, lo que habilitaba al Estado tutelarlas, corregirlas y reprimirlas: el Estado disponía de sus vidas” (Morales y Magistris, 2018, p.33).

Este paradigma en nuestro país, se mantuvo vigente hasta la década del ‘80. Su influencia comenzó a disminuir cuando Argentina adhirió a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CDN) a finales del siglo XX.

La CDN surge en un contexto donde primaba la preocupación por la deficiente atención sanitaria, los índices elevados en la mortalidad infantil y las limitadas oportunidades de educación básica destinada a niñas y adolescentes (Naciones Unidas). Antes de su adopción, no existía un marco integral, legal y normativo internacional que protegiera y resguardara, específicamente, los derechos de las niñas. Aunque se habían establecido algunos principios y declaraciones sobre los derechos de ellas en instancias anteriores, no existía un instrumento jurídico vinculante que los respaldara como sujetos de derechos. La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño en 1924 y el art. 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos sancionada en 1948 (Morales y Magistris, 2018, p. 28) fueron algunos de los documentos que sentaron precedente antes de la consagración de la CDN.

La CDN de 1989, como tratado de carácter internacional, reconoce a los menores de 18 años como sujetos de derecho. La misma marcó un inicio en el reconocimiento internacional de los derechos de las niñas y adolescentes; además, en ella se nombra la importancia del interés *superior del Niño*, bajo el cual todas las medidas que se toman en

relación ellos deben tener, según lo establecido en la normativa, en consideración su interés superior: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.” (Convención Internacional de los Derechos del Niño, 1989, parte 1, Art. 3).

Tras la adopción unánime de la misma, se allanó el camino para la siguiente etapa: la ratificación por parte de los Estados parte y la creación del Comité de los Derechos del Niño como órgano de seguimiento para el cumplimiento de la misma. Argentina, aprueba y adhiere a la Convención en 1990 a través de la Ley Nacional N° 23.849; Además, en 1994, previo a la reforma en la Constitución Nacional. llevada a cabo dicho año, se le otorga rango constitucional a dicha normativa. A partir de ese momento, en la Argentina, se comenzó a concebir a los niños y adolescentes como sujetos de derecho.

La CDN significa un avance histórico en materia de derechos de niños, adolescentes y jóvenes ya que habilita a los mismos el derecho de exigibilidad sus derechos civiles, sociales, culturales, políticos y económicos, en mayor o menor medida. Es decir que, “su existencia habilita a los niños y adolescentes a ejercer el derecho a exigir sus derechos” (Morales y Magistris, 2018, p. 33). De esta manera, en este momento histórico, la consagración de la CDN como normativa internacional implicó un proceso de ampliación de ciudadanía, y de reconocimiento de los derechos de niños y adolescentes independientemente a otros miembros de la familia: “los constituyó en ciudadanos del mundo” (p. 33).

A pesar de ello, podemos hacer algunas críticas en su construcción que tienen que ver, por un lado, con las visiones de infancia hegemónica que la misma adopta limitando el reconocimiento de niños y jóvenes como un sector que solo precisa protección y cuidados, y que no tiene en cuenta los procesos y desigualdades que las mismas atraviesan en los distintos territorios. Y, por otro lado, en lo que refiere a su configuración desde una perspectiva adultocéntrica. En lo que respecta a este último punto, podemos ver que la construcción de la misma no contempló la palabra y exigencias de las niñas y juventudes, sino que fue un trabajo elaborado desde el mundo adulto. Es decir, los adultos fueron quienes decidieron qué debía ser considerado y exigido como derechos por los niños como ciudadanos.

En este punto, nos interesa detenernos en cómo se expresa el derecho a la escucha en la CDN. Si bien en ella se estipula por artículo el derecho a que las niñas sean escuchadas y que su opinión sea tenida en cuenta, entendemos que esto no quiere decir que las situaciones de opresión entre las relaciones intergeneracionales se vean interpeladas porque los adultos

estén obligadas a escucharlas. Por el contrario, podemos ver cómo en la conformación de la misma, como normativa internacional, no hubo lugar a otras voces que no fueran las adultas. Es interesante pensar que, en la conformación de ciertos marcos normativos, dirigidos a sectores puntuales de la sociedad, como en este caso son las niñas, no se tienen en cuenta las opiniones de las mismas sobre sus propios asuntos.

En este sentido, remarcamos que la subalternización del mundo niño frente a los adultos está expresada en la conformación de la CDN como tal. Esto, podemos verlo por ejemplo en lo respecta a las obligaciones de los adultos en relación a la escucha hacia las niñas.

Concretamente, en la observación general nº12 del Derecho del Niño a ser Escuchado de la CDN, se plantea la obligación de los Estados parte -sobre todo en circunstancias de índole judicial y administrativa-, en escuchar a las niñas y recabar sus opiniones. Entendemos se dejan fuera otros espacios e instituciones en donde las niñas participan activamente y donde también su opinión debe ser tenida en cuenta. Es necesario que las mismas sean escuchadas no solo cuando están atravesando procesos judiciales porque algún derecho les fue vulnerado.

Por otro lado, en la observación general nº12 se expresa que las opiniones de las niñas se tendrán en cuenta en función de su madurez y de su edad mediante evaluaciones de exámenes caso por caso. Aunque se afirma que la edad en sí misma no puede determinar la trascendencia de las opiniones de las niñas, nos deja la pregunta si este tipo de consideraciones no serán un limitante sobre las obligaciones del Estado y la sociedad respecto de escucha activa hacia las niñas. Usar términos como madurez en relación a la capacidad de autonomía de opinión de las niñas deja entrever, como el punto de referencia para determinar la validez o no de sus opiniones se define en función de las personas adultas que consideran sus posicionamientos como superiores.

Por tanto, que las niñas tengan el derecho a ser escuchadas y expresar sus opiniones no significa que se le otorga el derecho a la autodeterminación sobre sus propios asuntos, ni a una participación política plena. Esto también se expresa, en la noción de participación que aparece en la misma. La participación política y social de las niñas y adolescentes no aparece como un derecho consagrado en la CDN, sólo es nombrada en referencia a los derechos de recreación y esparcimiento que ellos tienen. De esta manera, habilita a la conformación de una visión instrumental de la participación. Esto quiere decir que, no se tienen en cuenta los aspectos políticos, sociales y económicos que implican a las niñas y que hacen a su participación cotidiana en todos los espacios que transitan.

Bajo esta óptica, “se ratifica la idea de una infancia individual, escindida de su rol social y político colectivo” (Imhof et. al, 2011, p. 20). La niñez entendida como momento individual a través de los sistemas políticos, normativos y de las instituciones, que perpetúan discursos y prácticas que hablan de “proteger a las niñeces”, promoviendo su separación de la esfera política, y por ende pública, dejando fuera la palabra de las mismas junto su participación y, por ende, junto cualquier construcción identitaria con sus propios derechos. Podemos ver como “la CDN es el fiel reflejo de una sociedad adultocéntrica que se preocupa por proteger a las nuevas generaciones, excluyendo a les niñes y adolescentes del debate y definición de las formas e implicancias de la protección” (Morales y Magistris, 2022, p.28).

La CDN, además, se configura bajo el paradigma de protección integral de la infancia; comprendemos que, en la historia de los derechos de les niñes, por lo ya expresado, fue un momento de suma relevancia en la ampliación y reconocimiento de derechos a nivel internacional. Sin embargo, consideramos que este enfoque es insuficiente para pensar en la participación que les niñes toman y sostienen cotidianamente en los distintos espacios que transitan, sobre todo en nuestro continente, y que tiene que ver con sus involucramientos ciudadanos y políticos.

Los derechos de participación expresados en la convención son “limitados, restringidos y parcelados, destinando a lxs niñxs a una ciudadanía de segundo nivel” (Morales y Magistris, p.35, 2018). La participación protagónica de niñes y jóvenes no debe ser opacada por proteccionismos y controles adultos. Como planteamos, la participación de las niñeces debe ir acompañada por perspectivas que potencien el co-protagonismo (Morales y Magistris, 2018) niño y adulto refundando las relaciones intergeneracionales. Entendemos que en ello, el derecho a la escucha en niñes y jóvenes se vuelve fundamental. Sin adultes que escuden es muy difícil que se configuren otros modos de hacer colectivos. Como dice Liebel (2013) si se considera desde la CDN que solo “las opiniones de los niños (siempre y cuando se les atribuya la capacidad de juzgar necesaria) deben ser tomadas en cuenta por los adultos “que tienen el poder” o instituciones públicas, respectivamente.” (p.55). El interés superior de les niñes, quedaría librado sólo al criterio del adulto (Cussianovich, 2010), que tiene autoridad para legitimar o desestimar aquello que el niño expresa. Entonces bajo esta perspectiva ¿son las niñeces las que determinan en el ejercicio de sus derechos su propio interés superior? ¿Realmente existen políticas dirigidas a niñeces que hayan sido diseñadas a partir de la opinión y necesidades de estas? o sólo son políticas creadas por la mirada de les adultes, en función de lo que piensan que las niñeces necesitan.

Hacer este recorrido sobre algunas perspectivas, nos permite entender que no alcanza con conceder derechos, es necesario que niñas y jóvenes los reconozcan como algo propio y se identifiquen con ellos; y, “esto sólo es posible si se reconoce a niñas y niños como interlocutores competentes y confiables, capaces de contribuir a la implementación de sus derechos” (Liebel, 2013, p.26). Como expresamos, es aquí donde el co-protagonismo, como lo plantean Morales y Magistis (2018), debe invitarnos a les adultes a repensar la ciudadanía de niñas y jóvenes “como un conjunto de subjetividades con una incidencia real en los procesos de carácter político y social”(p. 38). El co protagonismo debe dar lugar y potenciar la participación protagónica de niñas, para ir en búsqueda de horizontes emancipatorios que trascienden lo instrumental. Las construcciones colectivas e intergeneracionales deben contemplar a las niñas como ciudadanas plenas, como personas con capacidad de decir, cuestionar, soñar, desde perspectivas que son diferentes a las del mundo adulto, pero que tienen un impacto social y político que es trascendente.

Si los derechos son resultado de luchas sociales y políticas, las niñas deben tener acceso a estos derechos para hacerlos propios, para modificarlos, y hasta ampliarlos. Sólo así, “los derechos de la niñez podrán contribuir a lograr mayor justicia política y social” (Liebel, 2013, p. 26). Repensar los derechos de las niñas es una tarea a hacer junto a ellas. Para que los derechos sean realmente de les niñas, elles deben poder hacer uso de los mismos. Es en este proceso que nos toca mirar más allá de lo que está escrito y escucharlas, ceder espacios de poder y construir, conjuntamente, en pos de la conformación de espacios colectivos e intergeneracionales más justos e inclusivos.

2.2) Marco normativo en su carácter nacional, provincial y municipal

En este apartado, haremos un breve análisis de la normativa nacional, provincial y municipal que están dirigidas a la promoción, protección, asistencia y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes según el paradigma que propone la CDN. Entendemos que comprender el funcionamiento de los dispositivos que actúan en nuestro país nos permitirá dar cuenta de los pilares legales que enmarcan el funcionamiento del Espacio de Escucha de SEHAS.

Luego, nos detendremos en explicar brevemente qué implica el Sistema de Protección Integral (SPI) en la Ciudad de Córdoba, y la importancia de la *corresponsabilidad* que se desprende del mismo, cómo funciona y los actores que abarca tanto a nivel Estatal como de la Sociedad Civil.

2.2.1. Ley Nacional 26.061, Ley Provincial 9944 y Ordenanza municipal 11817. La importancia de la Co- responsabilidad en el funcionamiento del SPI

Como planteamos anteriormente, la Observación General n° 12 de la CDN, establece el Derecho de los niños a ser escuchados en aquello que les afecta. En la misma, se plantea la responsabilidad de los Estados miembros, especialmente en situaciones judiciales y administrativas, de escuchar y saber lo que opinan los niños en aquello que les involucra. Además, se mencionan las responsabilidades y obligaciones que tienen las instituciones, tanto públicas como privadas, y las familias en este proceso.

En nuestro país, en el año 2005 se sancionó la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes n° 26.061. Por protección integral se entiende a las articulaciones que se llevan adelante entre distintos organismos, como lo son el Estado en sus tres niveles (nacional, provincial y municipal) , entidades y servicios de índole privada, organizaciones de la sociedad civil, que, en conjunto, tienen la tarea de diseñar, coordinar y ejecutar programas, acciones y políticas públicas en el campo de la niñez. Esta normativa tiene por objeto la protección de los derechos con el fin de garantizar “el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.”(Ley Nacional 26.061, 2005, artículo 1). Se habla, entonces, a partir de la aprobación de la ley, que las acciones que se realicen en pos de la Protección Integral tienen que estar destinadas a la promoción, prevención, asistencia, protección y resguardo de los derechos de niños y adolescentes.

Además, en el artículo 24 de esta normativa, se establece el derecho que tienen los niños en nuestro país a expresar sus opiniones y ser escuchados, y la importancia que ello tiene para la protección integral. Un punto importante en este artículo es que los niños tienen derecho a participar y a expresar su opinión libremente sobre temas que les conciernen y asuntos en que ellos tengan interés, no se pone relevancia solamente a sus voces en circunstancias de índole judicial y administrativa como plantea la CDN. La obligación de que los niños deben ser escuchados se extiende a todos los espacios en que ellos se desenvuelven, concretamente el “ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo” (Ley Nacional 26.061, 2005, artículo 24). Es decir, quedan expresa la obligación de comprender a las niñeces como agentes competentes e interlocutores válidos.

En relación a la escucha en niños en procesos judiciales, en la Provincia de Córdoba encontramos la figura del Abogado del niño a partir de la Ley Provincial 10.636 en el año

2019. Ésta busca representar los intereses y deseos de les niñe que se encuentren viviendo alguna situación de vulneración de derechos y necesitan representación en procesos judiciales y/o administrativos, como son las instancias de adopción, conflictos familiares, casos de filiación, régimen de visitas, entre otros. De esta manera, se busca proporcionar una respuesta adecuada y completa de la situación que afecta a le niñe (Mercato, 2010).

Por otro lado, y retomando la sanción de la Ley Nacional 26.061, esta permitió que en la provincia de Córdoba se reglamente la Ley n° 9944 que da origen a un marco de intervención por parte de los organismos antes mencionados, para la promoción, asistencia, reconocimiento de los derechos vulnerados de niñeces y la restitución de los mismos. A nivel municipal, contamos con la ordenanza n° 11817, la cual reglamenta el organigrama de acción a través del Sistema Municipal de Protección Integral de Derechos de las niñas, niños y adolescentes en la Ciudad De Córdoba.

El SPI en Córdoba está organizado en un sistema piramidal de tres niveles. En el primer nivel, se encuentran entidades y organismos de la sociedad como escuelas, hospitales, Unidades Judiciales, centros vecinales, centros de atención primaria de la salud, OSC, ONG, entre otros. En este primer nivel se reconoce el derecho vulnerado de le niñe, niña y/o adolescente. Quienes lo conforman, tienen la obligación y responsabilidad de llevar adelante acciones concretas que busquen la restitución del derecho y en el caso que se agoten las estrategias, se procede a elevar la situación al segundo nivel. En esta instancia, se crean los Servicios de Protección de Derecho de la Municipalidad de Córdoba, ubicados en el segundo nivel del SPI, los cuales tienen la tarea específica de diseñar estrategias que tengan como fin la restitución del derecho identificado, y en caso de que así no sea, da lugar a la intervención por parte del tercer nivel de la estructura de protección en el cuál la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba (SeNAF), efectuará otras medidas particulares y singulares de ser necesario.

Nos es importante remarcar aquí la noción de *corresponsabilidad* que subyace de la obligación que tiene el Estado junto con las instituciones y organizaciones de la sociedad civil en la promoción, prevención, asistencia, protección y resguardo de los derechos de niños y adolescentes. De esta manera, “cada actor tiene un marco de reglas que definen sus obligaciones y responsabilidades, las cuales en forma compartida, generan un sistema de corresponsabilidad” (Danieli & Messi, 2012, pág. 101). Es así que desde el lugar que cada uno ocupa, debe cumplir con sus responsabilidades haciendo lo propio y así contribuir al funcionamiento del sistema.

Para resumir, como dijimos anteriormente, cuando se presenta una situación en dichas instituciones y/u organismos que se encuentran en el primer nivel de esta estructura y la misma deja en evidencia la vulneración de un derecho, es responsabilidad de ésta el activar una serie de intervenciones que estén orientadas a la restitución del derecho vulnerado a ese niño. En caso que las acciones no surtan efecto, se procederá al segundo nivel, compuesto por organismos del Estado destinados específicamente al trabajo interdisciplinario entre profesionales para la restitución del derecho de las niñas. Si se agotan las medidas de este nivel, se pasará a un tercer -y último- nivel el cual frente a este escenario, se crean Medidas Excepcionales para resguardar la integridad de las niñas.

Ahora bien, entendemos que el dispositivo de escucha que funciona en la Organización de la Sociedad Civil SEHAS, forma parte de este engranaje en el primer nivel de la estructura, habilitando la palabra de las niñas para que puedan compartir y expresar aquello les afecta, y si esto conlleva una identificación por parte de los equipos de vulneración de sus derechos, es obligación de los mismos llevar adelante los protocolos correspondientes a partir de la responsabilidad que ocupan al ser parte del SPI.

Comprendemos que el sostenimiento de espacios como SEHAS se deben, por un lado, a profesionales que se dedican de lleno a ellos, apostando en construir desde lo comunitario estrategias que puedan abrir paso en las problemáticas que se presentan. y por otro lado, a la conformación de redes que se constituyen con otras organizaciones e instituciones del barrio, lo que trae como consecuencia el ejercicio de la corresponsabilidad de manera conjunta, en pos del acompañamiento integral a niñas y jóvenes que demandan la intervención. A nuestro criterio, se vuelve fundamental el compromiso y las acciones que asumen las Organizaciones de la Sociedad Civil y las articulaciones que las mismas establecen con el Estado. La conformación de las OSC, ocurre por ciudadanos interpelados ante las consecuencias de la cuestión social que se manifiestan en la vida cotidiana y deciden organizarse, de manera institucional, para dar respuesta desde sus posibilidades y responsabilidades.

Comprender, de esta manera, dónde se sitúa el dispositivo de Escucha de SEHAS en el organigrama de la Protección Integral de los derechos de las niñas en Córdoba, nos permitirá, en el capítulo siguiente, detenernos en el funcionamiento y modo de organización que él mismo toma en Villa Siburu como parte de SEHAS.

CAPÍTULO 3

El derecho a ser oído en SEHAS: “Espacio de Escucha”

**“El espacio de escucha es un
lugar para tranquilizarme”**

Testimonio de niñas de Barrio Villa Siburu,
Córdoba, 2022.

En este capítulo realizaremos, en una primera parte, un breve recorrido analítico por el proceso de conformación e institucionalización de SEHAS como organización de la sociedad civil en el barrio Villa Siburu, ya que permitirá al lector tener una mirada contextualizada sobre el surgimiento y las implicancias en el sostenimiento del Espacio de Escucha. Luego, recuperaremos los aportes de Carballeda (2010) sobre el término *dispositivo*, y cuáles son los aportes del Trabajo Social en el Dispositivo de Escucha que funciona concretamente en SEHAS.

Por último, y en relación con ello, haremos lecturas desde dos llaves de análisis que nos parecen pertinentes para situarnos y poder mirar cómo se lleva adelante los proceso de la escucha con niñeces y cómo se construye, en cada encuentro, el dispositivo. Realizaremos, de esta manera, una explicación y distinción exhaustiva situándonos por un lado, desde el lugar que ocupan les niñes y, por otro, desde el de las profesionales. En relación a les niñes y jóvenes, nos detendremos en relación a cómo conforman su participación, las diversas estrategias que despliegan en el espacio, y las implicancia de sus voces, corporalidad y silencios a lo largo de las escuchas. Desde perspectivas similares, observaremos la participación que toman las profesionales en el mismo, las implicancias de sus estrategias de intervención, las articulaciones que se suscitan con otros actores cruciales, y el lugar de poder que ocupan como tales frente a les niñes y jóvenes.

3.1) La institucionalización de SEHAS como Organización de la Sociedad Civil y su abordaje con niñeces

El término de sociedad civil es polisémico por su gran amplitud teórica, el cual ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo con lo que respecta a los objetivos de su conformación, y el funcionamiento de la misma. Es así que se presenta una gran complejidad al querer llegar a una idea unívoca de la misma sin caer en abstracciones o ambiciosas comparaciones y categorizaciones. Esto puede tener como consecuencia ideas vagas y alejadas de lo que efectivamente es y cómo se presenta la sociedad civil en la realidad. Sin embargo, esbozaremos una definición que nos permita una aproximación pertinente entre la definición de organizaciones de sociedad civil y SEHAS.

Alberto J. Olvera (2000) propone una tipología básica de tipo ideal, que pretende ilustrar las diversas formas de asociacionismo civil que se presentan en la sociedad. Una de estas formas es a través de organizaciones civiles, las cuales se conforman a través de asociaciones voluntarias de les ciudadanes “cuyo fin es actuar conjuntamente en el espacio público para contribuir a la resolución de problemas de la sociedad” (2000). Dichas

problemáticas se suscitan por la inacción del Estado frente a las consecuencias directas e indirectas del funcionamiento de un Mercado que, al no contar con una distribución de las riquezas de lo producido, impactan negativamente en la vida cotidiana de las personas.

Particularmente en América Latina, Erika Barzola (2013) sostiene que el concepto de sociedad civil, siendo ésta tan amplia y heterogénea, debe ser analizado e interpretado a partir de tres hechos: la organización colectiva de sectores de la sociedad que fueron víctimas de gobiernos autoritarios; por otro lado, muchas familias y actores de la comunidad tuvieron que organizarse para dar respuesta a las consecuencias de la implementación de políticas neoliberales; y la aparición de los movimientos sociales a fines de los años '80 (p. 6). De esta manera se ve reflejado cómo “la sociedad civil comienza a organizarse para paliar las consecuencias y sustituir algunas funciones que el decadente estado de bienestar va dejando de lado” (p.7). Será en este período de organización de la comunidad en donde irrumpe con fuerza el concepto de ciudadanía, y con ello, la ampliación de la democracia lo que significó “personas más activas y comprometidas con las realidades sociales de la región”(Barzola 2013, p.7).

El Servicio Habitacional y de Acción Social (de ahora en más SEHAS), surge en 1979 como desprendimiento de la organización CEVE (Centro Experimental de Viviendas Económicas). Ésta última fue creada por un grupo de arquitectos y arquitectas con el objetivo de dar respuesta a la problemática de hábitat que se presentaba en diferentes barrios de la Ciudad de Córdoba, uno de ellos, el de Villa Siburu. El proyecto fue transformándose debido a que diferentes demandas de las personas con las que trabajaban, comenzaron a permear la estructura. De esta manera, en la organización, se abre una nueva mirada y concepción de trabajo comunitario que conllevaba una participación activa y protagónica de la propia comunidad que la integraba.

SEHAS, sostuvo durante muchos años la línea de hábitat como su área principal. Luego, a efecto de nuevas demandas como mencionamos anteriormente, se fueron incorporando las líneas de fortalecimiento de organizaciones sociales y comunitarias, economía social y la de niñez y juventudes. En la actualidad hay una fuerte apuesta en ésta última, la cual funciona como eje central en la Institución. Se encuentra compuesta por cuatro equipos enfocados a tareas específicas con lo que respecta a los niños: apoyo y acompañamiento escolar, talleres socio-recreativos y educativos de promoción de derechos, el dispositivo de Escucha y el programa Casas Abiertas que depende de SENAF.

En relación al abordaje que SEHAS tiene sobre las niñeces, podemos observar, luego de nuestro paso y trabajo en la institución, que el mismo se sitúa en un entrecruzamiento

entre el paradigma de la Protección Integral, y lo que se denomina Promoción Social de la Infancia (Imhoff, et.al, 2011).

Como expresamos en el capítulo anterior, el paradigma de la Protección Integral se desprende del surgimiento de la CDN, con una fuerte impronta en la estructura normativa de los derechos de las niñeces, y el reconocimiento de posibilidades de niñes a exigirlos. Las lecturas que se realizan institucionalmente se guían en función de identificar aquellos derechos vulnerados en niñes para buscar una solución concreta a esa vulneración. También observamos cómo la incorporación de diferentes disciplinas en las distintas áreas de trabajo del eje de niñez permiten la incorporación de miradas sociales, políticas, económicas y contextuales de las niñeces con las que se trabaja, teniendo como eje de institucional el enfoque de derechos. De SEHAS forman parte profesionales de la abogacía, el trabajo social, la psicología, la antropología, entre otras de las ramas sociales y de las humanidades.

En ese sentido, observamos cómo en las diferentes áreas de niñez hay una impronta hacia la promoción del protagonismo de les niñes, enmarcado en el denominado paradigma de la Promoción Social (Imhoff, et.al, 2011); este enfoque plantea la necesidad de enfocarse en las capacidades y propias exigencias de les niñes, comprendiéndolos como actores con gran influencia en la sociedad. En SEHAS se busca desde los distintos espacios promover la participación de niñes en sus propios asuntos, y hacer valer sus opiniones. Se los considera participantes fundamentales y actores cruciales que hacen cotidianamente al funcionamiento de la institución. Además, se buscan promover actividades que sean de su agrado y en las que ellos sean les protagonistas; para ello les adultes buscan ponerse en una posición de escucha, en mayor o menor medida, hacia lo que las niñeces proponen. De esta manera, además de los espacios que funcionan semanalmente desde la línea de niñez, se generan distintas actividades comunitarias, salidas colectivas para el día de las niñeces, festejos barriales, entre otros.

Vemos que, en ese sentido, las OSC como SEHAS son actores cruciales que, como espacios institucionales, habilitan y disputan por recursos humanos, materiales y simbólicos en pos de realizar intervenciones en los territorios donde están insertas, apostando a transformar la realidad social, política y económica generando aportes concretos. En este punto, es primordial traer al análisis institucional, el desfinanciamiento padecido por varias OSC de la Ciudad de Córdoba, entre ellas SEHAS, lo que en gran medida obstaculiza y limita los trabajos en territorio. Esto lleva a que gran parte de las acciones y articulaciones que se generan allí se lleven adelante por la voluntad política de los equipos, les profesionales y

facilitadores, que trabajan, como el equipo del Espacio de escucha, para la promoción y protección de los derechos de las niñas desde ámbitos institucionales y comunitarios.

3.2) Espacio de escucha como dispositivo.

SEHAS se encuentra ubicada en el noroeste de la Ciudad de Córdoba, en B° Villa Siburu. Las calles principales que delimitan el Barrio son Sagrada Familia, Humberto Primo, Costanera Ramón Mestre, Colón y Boulevard del Carmen. La institución queda en esta última, haciendo esquina con calle Igualdad. Ambas calles están asfaltadas, lo que facilita el ingreso a quienes se acercan en vehículos, y/o vecinos de barrios aledaños. En la puerta de ingreso a las oficinas, está la parada de la única línea de colectivos que pasa por la Villa que es el 74, empresa ERSA. Al frente de la institución, se ubica una plaza que cuenta con hamacas, tobogán y calesita. La misma muchas veces forma parte de actividades específicas de SEHAS; también sirve para momentos de recreación, ya sea luego de las clases de apoyo escolar o eventos como el día de las niñas.

La institución funciona en un edificio alquilado por la mesa directiva. El mismo cuenta con dos áreas: una habilitada con mobiliario y elementos para el uso de actividades, y otra que son oficinas vacías que se encuentran en alquiler para uso compartido. Al ser una edificación con tantas oficinas y lugares sin uso, se vuelve escenario de juego de las niñas en su tiempo libre. Muchas veces esto dificulta llevar adelante algunas actividades, ya que en la euforia del jugar, niños y niñas corren y habitan todos los lugares, mediante risas y escondites, lo cual entendemos es otra forma en que hacen suyos todos los espacios de SEHAS.

El Espacio de Escucha se encuentra ubicado en una oficina dentro de la institución. La misma está acondicionada con un escritorio y dos sillas que están a disposición de las niñas si así desean llevar adelante la escucha; sino también cuentan con una alfombra en otro sector, junto a almohadones y peluches que propone una dinámica de sentarse en el piso, y donde la profesional con el niño quedan nivelados en altura. Dentro del espacio, hay dos repisas que contienen juegos lúdicos y recreativos, múltiples materiales artísticos como acrílicos, crayones, lápices de colores, papeles de colores de diferentes tipos, cuadernos con dibujos para pintar y de hojas lisas para dejar volar la imaginación. Es así que estos materiales sirven como herramientas para el desarrollo de la escucha, ya que la palabra de las niñas no surge en cada caso de igual manera. Esto lo retomaremos en profundidad en el último apartado de este capítulo.

El Espacio de Escucha comienza a funcionar en SEHAS en el año 2021 como dispositivo no terapéutico, sino de acompañamiento a las niñas en aquello que les afecta. El mismo se encuentra conformado por una abogada quien coordina el proyecto y una trabajadora social que en conjunto con una psicóloga, llevan adelante las escuchas con las niñas.

La dinámica del equipo se organiza en dos momentos: por un lado, el espacio de escucha funciona una vez a la semana, en el cual la trabajadora social y la psicóloga se encuentran con la niña para llevar adelante la escucha. Por otro lado, ambas profesionales junto a la coordinadora se reúnen semanalmente para el análisis minucioso de las escuchas, donde se ponen en común las especificidades profesionales, los diferentes análisis, se despliegan recursos y se generan estrategias de intervención para el próximo encuentro. Las miradas que se realizan sobre la intervención con niñas parten de verles como sujetos de derechos, como agentes que tienen sus propias representaciones, emociones e ideas en el marco de su estructura familiar, a nivel comunitario y social. Se los prioriza como reales protagonistas de sus vidas, de sus emocionalidades y de sus problemáticas, se le da importancia a su propio interés, y no a aquello que las profesionales piensan que es urgente para ellas. En ese sentido, el equipo busca tener un mínimo contacto con la familia para no “contaminar” las intervenciones, de alguna manera, de miradas adultocéntricas. Si alguna situación amerita hablar con un referente afectivo adulto, primero se habla con la niña y se acuerda con ella lo que le parezca mejor.

Nos interesa destacar el hecho de que, frente al deseo por parte de las niñas de contar con un espacio individual, en una institución donde la forma de organización ha tenido mayor acción y organización desde lo colectivo, SEHAS -respondiendo a los fines de una organización de la sociedad civil- ha sabido reconocer la necesidad que se presentó en la población con la que trabaja y habilitar un espacio que dé respuesta a eso concretamente. Al generar un espacio individual, las niñas pueden contar múltiples experiencias y cuestiones las cuales muchas de ellas están relacionadas con la comunidad donde viven y las personas que la componen. Esto lo pueden realizar sin temor a que su relato sea oído por quienes se encuentran involucradas, generando mayor comodidad para la conexión con lo que les afecta y/o quieran compartir.

Ahora bien, nos preguntamos ¿qué implica pensar una intervención social como dispositivo? Carballada (2010) define dispositivo, retomando los aportes de Foucault (1991), como una red donde pueden establecerse categorías y saberes que se hacen presentes en “los distintos espacios, territorios y sujetos en los que la intervención actúa, atravesándolos,

cargandolos de sentido, generando desde allí nuevas representaciones y construcciones” (p.4). La intervención social se vuelve escenario en donde convergen dichos componentes, dando lugar a diferentes interacciones heterogéneas y particulares. (Carballeda 2010, p.4).

El Espacio de Escucha se presenta como dispositivo ya que el funcionamiento del mismo habilita la construcción de una red de discursos, reglamentos, leyes, enunciados (Foucault 1991) por parte de quienes guían el funcionamiento del Espacio y quienes eligen asistir al mismo. Estos elementos que surgen y la forma en que se disponen en el escenario donde ocurre la escucha confecciona una manera particular de intervenir, “como una forma de “hacer ver”, de vincular a ese otro con lo propio, con la cultura con aquello que lo construye” (Carballeda, 2010, p.5)

3.2.1 Aportes del Trabajo social en el dispositivo

En relación al desarrollo de la disciplina del Trabajo Social en el Espacio de Escucha, encontramos algunos puntos que consideramos importantes para detenernos en este momento. Si bien, más adelante realizaremos un análisis en profundidad sobre los posicionamientos y disputas de poder entre las distintas profesiones que conforman el dispositivo, se torna imprescindible dedicar un apartado en referencia a los aportes que realiza el trabajo social particularmente.

Entendemos que, la autonomía y heteronomía en el ejercicio profesional dependen de las disposiciones institucionales, normativas y culturales en donde la profesión se inserta, pero también está condicionada por los posicionamientos éticos y políticos de la propia profesión en contexto. Danani (2006), habla del grado de politización y subjetivación de lo político en búsqueda de definir la autonomía profesional y los obstáculos que se presentan en el campo profesional y que obturan estos procesos. Habla de una politización potencialmente autonomizada que “apropiándose plenamente de sus determinaciones es posible dominar, apropiarse, aprehender el propio quehacer” (Danani, 2006, pág 193)

De esta manera, podemos advertir que, en SEHAS, la disciplina cuenta con la libertad y espacios pertinentes para llevar adelante cuestiones referidas a la especificidad profesional. Sin embargo, entendemos que esa autonomía siempre es relativa (Cazzaniga, 2015), y va cambiando a lo largo del tiempo. Ya que la autonomía de las profesionales de lo social “tiene que ver no sólo con las estrategias de los profesionales sino con las cambiantes políticas y programas gubernamentales producto de las relaciones de fuerza de los diferentes sectores sociales en los diferentes contextos históricos” (p. 19-20). Es decir que, como dice la autora, el control que tienen sobre los aspectos técnicos de su propio trabajo dependen en gran

medida del contexto en el que esten insertas. En la institución, entonces, si bien hay trabajadoras sociales en la comisión directiva de la institución -lugar de toma de decisiones más transversales-, el lugar de la profesión está delimitado por posiciones jerárquicas, atravesadas por la trayectoria laboral y generacional de cada profesional, y también por su relación con otras disciplinas socialmente más legitimadas.

El lugar del Trabajo Social está en tensión y en constante disputa institucional, “va forjando y configurando su propio espacio profesional en la organización institucional en función de las limitaciones y potencialidades” (Trachitte, 2008, pág. 73). Además, a ojos de otras profesiones los límites de la especificidad del trabajo social se vuelven difusos. Cuando hablamos de acción social y abordajes comunitarios pareciera que cualquiera puede hacer trabajo social, lo que lleva a puntos de desvalorización de la profesión y simplificación de nuestros saberes e intervenciones. Es necesario, en este punto, recordar que la profesión del Trabajo Social ocupa una posición subalterna en la sociedad en relación a otras profesiones con prestigio, como la abogacía por ejemplo, y estas realidades se traducen de alguna manera en el campo Institucional. Junto a ello, es imprescindible introducir al análisis la precarización laboral en términos materiales, económicos y simbólicos de reconocimiento, que están pasando los profesionales de SEHAS, a causa de los contextos de desfinanciamiento que atraviesan las OSC de la Ciudad de Córdoba.

Teniendo en cuenta este contexto institucional, en el cual se inserta la profesión, podemos nombrar algunos de los aportes que realiza específicamente en el dispositivo de escucha el trabajo social. En primer lugar, podemos ver cómo la presencia de abordajes desde la profesión aporta miradas fundamentales en relación al trabajo con niñeces y juventudes. Los modos de ver de la disciplina permiten construir lecturas de las situaciones y problemáticas que se suscitan en las diferentes escuchas, y que son, siguiendo las palabras de la trabajadora social del espacio, “integradoras, integrales y contextuales; enfocando en la individualidad de quien tenemos delante, de ese niño que llega al espacio de escucha” (E1, 16 de junio de 2022). Es decir, los aportes desde la profesión permiten recuperar las posiciones y disposiciones individuales de cada niño y joven, en relación a su contexto familiar y comunitario, teniendo en cuenta las influencias que ello tiene en su individualidad, su cotidiano y en el desarrollo de sus problemáticas. Esto tiene que ver con la construcción de lecturas situadas y particulares de la realidad social, política y económica de cada niño y joven que asiste al dispositivo.

Además de la identificación y análisis de las situaciones que se abordan, otorgándoles el marco de complejidad que ameritan, para la conformación interdisciplinaria de estrategias

de intervención; el trabajo social, realiza aportes de índole metodológico a partir de la proposición de ciertas técnicas y líneas de acción para la construcción de alternativas que busquen modificar o transformar las situaciones problemáticas de cada niño o joven. Estos aportes que venimos señalando, se ven expresados, tanto al interior del equipo en el desarrollo de intervenciones concretas, como en lo referido al desarrollo de informes institucionales que dan cuenta de las diferentes acciones empleadas.

3.3) ¿Cómo participan las niñas que habitan el espacio de escucha? Matrices transversales

3.3.1. Participación

Caracterizamos a la participación de las niñas, como venimos desarrollando en capítulos anteriores, desde una perspectiva socio política y protagónica. Su participación en el espacio de escucha da cuenta de su protagonismo como sujetos de ciudadanía social y política; como singularidades activas que pueden dar cuenta de los procesos en los que producen y reproducen su cotidianidad, junto con los conflictos y obstáculos que se suscitan en ella. La participación de ellas en el espacio de escucha implica un proceso práctico (Cussianovich, 2010) integral, de autonomía progresiva y ejercicio de sus derechos que se construye cotidianamente en cada encuentro.

En el dispositivo, el número de niñas que participaba fue cambiando durante el año. En un principio cada lunes al espacio asistían aproximadamente 5 o 6 niñas, luego de nuestra incorporación y la ampliación de horarios, llegaron a ser unos 8 cada semana. A veces, algunas iban cada 15 días lo que permitía que más niñas asistieran en ese intercalado cada dos semanas. En su mayoría les participantes eran niñas entre los 5 y los 12 años, y asistían además dos jóvenes de 16 y 17 años.

Las mismas fueron llegando al espacio de diferentes maneras. Algunas forman parte de otras actividades que funcionan en la institución como los talleres de promoción de derechos o el apoyo escolar y se les invita a participar del espacio de escucha si así lo desean. Algunas otras llegan por contactos con la escuela a la que asisten o porque las familias han visto los carteles de difusión del espacio en otras instituciones del barrio y se acercan a la institución. También hay niñas que transitando por SEHAS se han encontrado con la puerta de entrada del espacio y han ingresado al mismo manifestando sus deseos de ir allí.

Su participación en este sentido, es dinámica y cambiante, algunas llegan con deseos de saber que se hace allí y de alguna manera pasar por esa experiencia, otras llegan por invitaciones del equipo, y también porque las llevan sus madres. Sin embargo, sus deseos de ir

o dejar de hacerlo son los que mueven su participación; las profesionales buscan que ellos expresen sus expectativas en cuanto al espacio y, que se conforme conjuntamente lo que se denomina la construcción de la demanda continua. Esta da cuenta de qué es lo que le convoca a cada niño y joven a participar. La demanda se construye en conjunto con el niño, reconociéndose como sujeto participante capaz de identificar sus sentimientos, así como también respetando su autonomía progresiva; y también sus deseos de ir o dejar de hacerlo en todo momento.

La participación de los mismos en las escuchas implica la construcción del espacio en sí. Su palabra, su participación, es motor que produce y da sentido a la existencia del espacio de escucha. El mismo implica un momento de participación plena, en este caso individual, de cada niño y joven. Es el momento en el que de diferentes maneras comunican lo que les pasa en su cotidiano, sus experiencias, sentimientos, angustias y deseos.

Podemos ver que la apropiación de ellos sobre esa participación es cambiante, algunos esperan la propuesta de las profesionales en relación a lo que se hará ese día y otros ya llegan con cosas que les gustaría hablar y compartir. De esta manera, el lugar que habilitan las profesionales en esa participación se vuelve fundamental, dar espacio o no desde su posición, de adultas coordinadoras del proyecto, a lo que los niños llevan es fundamental para que dicha participación sea efectiva. Por ende, la escucha por parte de las profesionales es fundante e implica dejar lugar a que el niño exprese sus necesidades.

Como dijimos, hay niños y jóvenes que sostienen y se apropian de esa participación, consideran al espacio de escucha como el lugar que mantienen para hablar de aquello que desean o que les afecta, de esta manera proponen temas de conversación, comparten situaciones de su vida cotidiana, anécdotas y personas que les ponen feliz, algunas otras situaciones que les ponen tristes, les incomodan, o les enojan; ellos van construyendo y compartiendo mediante distintos relatos su cotidiano. Además, la participación de algunos niños se corta de imprevisto en algunos momentos. En determinadas circunstancias ellos dejan de ir ya sea porque quieren dejar de hacerlo, o les surgen otras actividades. Algunos salen a trabajar con sus padres y no pueden seguir yendo, o tienen que realizar tareas de cuidados en sus hogares lo que imposibilita su continuidad en el proyecto. Entendemos, en este sentido, como analizamos más arriba, que el contexto y las situaciones particulares de cada uno son fundantes en el sostenimiento y la apropiación de su participación.

3.3.2. Cuerpos que hablan: corporalidades y movimientos

Comprendemos a la categoría de corporalidades y movimientos como aquellas acciones, movimientos y expresiones que realizan los niños con su cuerpo, los cuales van estableciendo indicadores en relación al relato que transmiten. La participación y comunicación de los niños no tiene que ver sólo con aquello que ponen en palabras. Algunos niños toman la palabra en el Espacio sin que esto signifique un malestar para ellos. Pero otras veces, por cuestiones particulares y transversales a ese niño, la comunicación no pasa solamente por lo que se pone en palabras. En las dinámicas del espacio, las profesionales están atentas a aquello que los niños transmiten desde lo corporal, como así también desde los silencios o evasión de ciertos temas.

Consideramos a las corporalidades como una forma de habitar el espacio por parte de los niños a partir de sus movimientos. Los nervios, la ansiedad, la angustia, el entusiasmo, los enojos, se pueden ver reflejados en la corporalidad de los niños cuando se encuentran en el mismo. Cuando se suscitan las charlas es importante ver la disposición de los cuerpos en ese momento, si están sentados, parados, en el suelo, en el escritorio, o sólo caminan, y no dejan de buscar juguetes, libros o cosas para hacer. Su corporalidad es constitutiva de lo que van transmitiendo a las profesionales.

Algunas veces dejan de responder a las profesionales sobre lo que se venía hablando, y en lo corporal cambian de postura y/o actividad, si es que estaban jugando con algún objeto. Por ejemplo, dejan de hacer contacto visual, buscando de alguna manera, evadir la conversación. Otras veces, si están dibujando mientras se suscita la charla, siguen en eso y dejan de responder. Esto da cuenta de las múltiples formas en que niños y jóvenes se van apropiando del espacio desde lo corporal generando sus propias comunicaciones a partir de sus movimientos.

En algunas situaciones particulares, concretamente, hay niños que después de finalizada la hora del apoyo escolar en la institución, asisten al Espacio de Escucha. Si después del apoyo, no quieren asistir al espacio, llega su turno y se esconden por distintos lugares de la institución, abajo de la mesa o en otra habitación por ejemplo, y a la pregunta de las profesionales sobre lo que quieren hacer, no ponen en palabras si desean ir o no, pero corporalmente se ve una expresión concreta. También según lo que se charló el encuentro anterior, se interpreta que no quieren tener determinadas conversaciones que podrían suscitarse ese día. Del mismo modo, hay otros momentos en los que algunos niños no quieren irse del espacio cuando finaliza su turno, entonces no quieren salir de la habitación donde se

desarrolla la escucha. Es el momento donde comienza la negociación entre la profesional y le niño en relación a que se lo verá nuevamente en una semana y hay otros niños esperando entrar a su turno. Esto a veces se torna complejo y conflictivo, y requiere de intervenciones y diálogos particulares con el niño en ese momento.

Todo ello es reflejo de la presencia de sus corporalidades en el espacio de escucha y en la institución. Ellos expresan su corporalidad de formas múltiples, lo cual tiene que ver con sus subjetividades y los modos de comunicar que van construyendo. Así, también en sus relatos, los silencios repentinos son indicadores que se tienen en cuenta ante lo que se está charlando; muchas veces tiene que ver en relación al tema que se está abordando, otras veces por distracción, o también porque ya no tienen ganas de hablar de ello.

3.3.3. Toma de la palabra: estrategias que se despliegan en la escucha.

La palabra de los niños da cuenta de sus representaciones e imaginarios como sujetos de lo social. Los niños toman la palabra en el espacio como modo de expresión de sus necesidades y sus sentimientos en relación a aquello que les afecta. Ellos van implementando y construyendo diferentes estrategias a partir de acciones y decisiones que llevan adelante para hacer frente a escenarios y situaciones que les interpelan o les generan desafíos. Esas estrategias, como expresamos, dan cuenta de aquellas acciones que ellos realizan, consciente o inconscientemente, de forma individual y colectiva, a partir de las cuales acceden a diferentes recursos.

De esta manera, los niños van construyendo sus relatos mediante el uso de diferentes herramientas como son sus dibujos, escritos, diferentes juegos y actividades, propuestas por ellos o por el equipo de profesionales. Ellos van eligiendo diferentes lugares del espacio desde los que desean hablar o mantenerse en silencio; se sitúan desde lo corporal en el piso o en la mesa, y a veces se quedan parados. Ellos van confeccionando y seleccionando estrategias que les sean más cómodas para poner en palabras, o mediante otras representaciones y modos de comunicar, aquello que desean charlar. Van generando sus propios procesos de charla, evasión por momentos, y negociación en su relación con las profesionales. Por ejemplo, cuando, en algunos casos, luego de determinada actividad, quieren jugar con algún elemento del espacio plantean que harán dicha actividad propuesta por la profesional si después de ello pueden jugar con ese elemento o llevárselo a sus casas por la semana. Van generando momentos de disputa que tienen que ver con sus posición en el dispositivo; van desplegando su poder en relación a las profesionales a partir del desarrollo de estas estrategias.

Su palabra, aquello que piensan y sienten, se expresa no sólo en aquello que dicen sino, también, en sus propias producciones escritas y artísticas, ya sea las hechas en el espacio de escucha o en producciones que llevan desde sus casas. En algunas oportunidades, han enviado por mensaje al teléfono del espacio relatos sobre cómo se sienten en su día, lo que también genera disparadores para trabajar en el próximo encuentro. Ellos van generando de manera consciente diferentes maneras de comunicarse para expresar aquello que les atraviesa.

También, producen reacciones y estrategias espontáneas ante las técnicas que se les proponen en el espacio mediante actividades que buscan ir ahondando en circunstancias que ellos, por ejemplo, no esperaban. En concreto, cuando se les propone dibujar situaciones de su cotidiano, o que hablen sobre las emociones que les provocan ciertas cosas que van contando.

Entre las estrategias que despliegan los silencios se vuelven fundamentales. Hay momentos en que hablan, pero hay momentos en que deciden dejar de hacerlo y esto es algo que realizan de manera consciente en muchas oportunidades. Ante una pregunta específica por ejemplo, se toman el tiempo de responder o deciden no hacerlo, o responden con otra pregunta. El silencio ocupa un lugar central, es el momento en que los niños se expresan de otra manera, pero también es el momento en el que se genera una pausa ante todo lo que se está charlando. Suscita un momento que es necesario para ir evaluando, por parte de los profesionales, y, por parte de los niños o jóvenes, todo lo que se fue desarrollando y surgiendo en el encuentro.

Los niños y jóvenes también implementan estrategias para poder asistir al espacio, a veces eligen un horario que les quede más cómodo, en relación a otras actividades que realizan; otras veces deciden faltar a contraturnos de la escuela u otros compromisos para poder ir; a veces negocian con sus padres y/o cuidadores para ello. Todo esto da cuenta de cómo van configurando cotidianamente su paso por el espacio de escucha.

3.3.4. Lo institucional y lo comunitario

En cuanto a la relación que tienen los niños y jóvenes con la institución, esta se expresa de múltiples formas. Los niños, sobre todo, son los que forman parte de otras actividades que funcionan regularmente en SEHAS (taller de promoción de derechos y el apoyo escolar), pero también asisten a actividades puntuales que se realizan desde la institución durante el año, como las actividades de las vacaciones de invierno, el festejo del día de los niños y otras actividades comunitarias. Los niños que habitan cotidianamente la

institución son, sobre todo, aquellos que viven en Villa Siburu, a pocas cuadras de la institución.

Las jóvenes que asisten al espacio de escucha, por otro lado, solamente asisten a ese dispositivo en particular. La mayor parte de actividades del SEHAS son para niñas, si bien se lleva adelante un taller exclusivo para jóvenes y adolescentes, que por cuestiones horarias y de otras actividades que hay en el barrio, no resulta tan concurrido por estas.

Consideramos que, la participación de niñas que mantienen una relación activa con otras actividades y áreas de la institución, además del espacio de escucha, da cuenta de una pertenencia hacia el espacio institucional. Elles expresan una confianza particular con las profesionales, porque ya las conocen de otras actividades, donde ya generaron una relación con ellas como *las señoras* del SEHAS, en las cuales comparten actividades colectivas con otras niñas, donde las profesionales se encargan de llevar adelante juegos y actividades en conjunto con ellos. Son las señoras que saludan cuando pasan caminando por la puerta del SEHAS durante la semana, y las que ven cotidianamente en la institución. De esta manera, el espacio de escucha para ellos es percibido como otro lugar de la institución que habitan cotidianamente, pero se hace una diferencia en relación a que es el espacio donde participan de manera individual, en contraposición con los talleres o el apoyo escolar donde toman parte con otras compañeras. Entonces, el dominio y apropiación que generan en su paso por el espacio y en su comunicación con las profesionales está atravesado por una pertenencia institucional.

En contraposición, podemos ver que, cuando hablamos de las niñas de barrios aledaños que solo asisten al espacio de escucha, y no tienen relación estrecha con otras actividades del SEHAS, esa apropiación se conforma de otra manera. La institución para ellos no funciona como un lugar que habitan cotidianamente, o al cual asisten varias veces a la semana a múltiples actividades, sino más bien que se entiende como el espacio al que asisten una hora, una vez por semana de manera individual. No comparten el espacio institucional con otras niñas, por ende no es percibido desde la colectividad. Además, el vínculo que se genera con las profesionales se configura en otros términos; sólo se mantiene relación con dos adultas desde ese espacio de escucha individual y a las que sólo ven una vez por semana. Elles no circulan por el barrio el resto de los días, lo cual incide en las diferencias de apropiación institucional entre las distintas asistentes.

Como dijimos anteriormente, muchas de las niñas se conocen entre ellas, algunas son vecinas del barrio y suelen juntarse cotidianamente, otras son familia, primas, hermanas, y/o amigas. Otras se conocen por el club o son compañeras del colegio, también mantienen

relación por las actividades comunitarias e institucionales del SEHAS. Tode sostiene diferentes relaciones que se ven expresadas en algunos momentos puntuales de las escuchas, cuando hablan de amigos o hermanos, o cuando cuentan anécdotas o conflictos donde también estaba incluido otro.

Además, cuando se genera la situación en donde un niño no quiere asistir luego del apoyo escolar al espacio de escucha, muchas veces hablan entre ellos sobre eso y se acompañan en sus decisiones. Otras veces también se generan conflictos entre ellos, porque uno quiere entrar en el turno del otro, lo cual implica también una intercepción de la profesional y se genera una negociación entre todos.

Entonces, entendemos que hay enojos, hay risas, hay acompañamiento, y se generan juegos y momentos de comprensión entre ellos. Nos preguntamos, en este sentido, ¿les niños construyen sus propias redes? creemos que sí, y que el desarrollo de estas distintas situaciones da cuenta de ello. Los modos en que se relacionan en espacios institucionales como SEHAS, desde las actividades concretas a las que asisten cotidianamente, hasta en los momentos que tienen que ver con su recreación como niños expresa las distintas formas en que van configurando sus relaciones.

3.4) El lugar de las profesionales en el espacio

Cuando tomamos a las profesionales como parte de nuestra llave de análisis en el dispositivo buscamos contemplar su posición desde dos perspectivas o lugares que ocupan las mismas en el desarrollo del Espacio de escucha; en los que se ve expresada su participación, sus corporalidades y estrategias, a partir del diálogo, el acompañamiento a los niños y las disputas de poder desde los diferentes posicionamientos. Por un lado, analizamos su lugar en las reuniones de planificación de equipo en las cuales no están presentes los niños y, por otro lado, el lugar que las mismas ocupan en su relación con los niños en los momentos de la escucha.

Es por ello que desde las siguientes matrices de análisis propondremos una lectura desde estas dos perspectivas: profesionales en las reuniones de planificación y profesionales en el espacio de escucha.

3.4.1. Participación: movimientos de poder en la convivencia interdisciplinaria e intergeneracional

En las reuniones semanales de planificación interdisciplinaria de las escuchas, participan, como dijimos anteriormente, la coordinadora del proyecto que es abogada, quien

solo participa de esta instancia, junto con la Trabajadora Social y la Psicóloga, que si forman parte de las escuchas con niños. La planificación, es el momento en el que se ponen en común y se reflexiona sobre lo sucedido en las escuchas de la semana, y se diagraman los siguientes encuentros. En estas reuniones el equipo revisa y construye los caminos a seguir para cada situación particular, diseñando estrategias y seleccionando técnicas y actividades para los siguientes encuentros con los niños.

Este espacio no está exento de los entramados de poder que devienen del status social y político de cada profesión, como así también de las disposiciones institucionales respecto a la posición de cada una dentro del dispositivo. Si bien se promueve, institucionalmente, que la participación y las decisiones sean tomadas de manera más bien horizontal, existen distintas construcciones, aportes y prevalencias de miradas que dependen de cada especificidad profesional, por un lado, y de la problemática que se esté suscitando en determinada escucha y, los aportes de cada una tiene para ello, por otro lado. En estas tensiones interdisciplinarias, vemos la expresión que tienen las diferentes trayectorias profesionales y cómo impactan tanto a nivel de la estructura institucional, como en la resolución de conflictos y toma de decisiones. Observamos que cobran relevancia aquellas posiciones con más años de trabajo y recorrido, tanto en la institución, como en el abordaje con niños.

Estos factores hacen que esa horizontalidad no sea en términos estructurados. Es decir, no hay horizontalidad posible cuando hablamos de relaciones entre distintos campos profesionales, donde se suscitan conflictos, negociaciones y encuentros de miradas, en pos de la construcción de estrategias de intervención con niños.

Entendemos que, en esos puntos, se generan búsquedas y tensiones desde cada campo disciplinar para generar espacios de autonomía profesional. Ello tampoco implica que estas relaciones que convergen sean en un campo institucional con demarcaciones verticales, donde hay una cadena de mando y las profesionales tienen que acatar todo lo que se le dice en la relación a la intervención con los niños. Sí es un punto fundante la condición de ellas como trabajadoras de la misma, es decir, su situación de ser contratadas o brindar servicios a la institución. Aquí, aparecen cuestiones que exceden su autonomía profesional, en relación a sus obligaciones en el cumplimiento de horarios y expectativas institucionales; lo que entendemos, no limita en totalidad sus posibilidades de negociación y discusión por hacer notar sus propias consideraciones y exigencias en estos términos.

En relación a los distintos momentos de actuación, desde los distintos campos profesionales, en el funcionamiento del espacio de escucha, podemos notar que existen

decisiones que, por ejemplo, debe tomar la abogada, desde su posición de coordinadora, que exceden, los horizontes de acción y tomas de decisiones que pueden desplegar las otras profesionales, y viceversa. Encontramos que, por otro lado, la psicológica y la trabajadora social son quienes terminan decidiendo o no la implementación de las distintas estrategias y técnicas, que se construyeron al momento de la planificación para las escuchas individuales. Esto depende de sus consideraciones e interpretaciones en el momento de la escucha, teniendo en cuenta el contexto en que la misma se genera, lo que lleva el niño o joven al espacio ese día, y cómo se va llevando adelante el desarrollo de la misma para ellos. Esta capacidad de acción e interpretación les otorga cierta autonomía profesional en relación a la intervención con los niños y jóvenes, y en relación al diagrama que se tenía planificado.

Considerando a la planificación como una guía para las escuchas, siempre se pueden suscitar situaciones que precisen de otro tipo de intervenciones no previstas. De esta manera, se producen decisiones no contempladas que toma la profesional, que en ese momento se encuentra guiando la escucha. Como bien dijimos, antes de cada encuentro se planifica una división de roles para ese momento, y se precisa quién de las dos (Trabajadora Social o Psicóloga) es quien guiará la escucha y quien se dedicará a registrar a mano lo que se va trabajando durante el encuentro. La que va guiando el encuentro, de esta manera, puede enfocarse en ello mediante una escucha activa hacia el niño o joven.

Comprendemos que, esta división de tareas entre las profesionales, también implica una negociación y prevalencias en relación a quién se siente más cómoda en cada tarea, ya sea desde una observación por momentos participante y desde el registro constante; o desde la implementación acciones e intervenciones constantes ante los imprevistos que puedan ir surgiendo en las escuchas. Entendemos que esta división le otorga autonomía concreta en la intervención social a quien se encuentre guiando el proceso, en relación a la toma de decisiones entre lo planificado y lo espontáneo del espacio.

En este sentido, la autonomía en el ejercicio profesional, desde los distintos campos de especificidad, depende de las disposiciones institucionales en relación a la inserción de cada profesión en el espacio, pero también cobran relevancia los posicionamientos ético políticos de la propia profesional frente a los otros campos de especificidad, y en relación a sus propias concepciones de la intervención con niños y jóvenes. Las relaciones que se despliegan entre las distintas profesiones, asimismo, condicionan los diferentes movimientos profesionales. Los campos se encuentran, en mayor o menor medida, en constante disputa y negociación por ir configurando sus propios espacios de acción institucional y comunitaria.

En lo que respecta a la participación de ellas en el espacio de escucha, las profesionales son las que, en cierto punto, tienen el poder de dar lugar o no a la participación de niñas y jóvenes. Es en este momento que toman importancia la construcción de relaciones intergeneracionales que, como nos expresamos anteriormente, lleven a construir acuerdos y acciones desde el co protagonismo (Morales y Magistris, 2018). Las profesionales son quienes, en relación a su posición ética política, pueden fortalecer y acompañar o no procesos participativos de las mismas. Esto se vuelve fundamental, y desde los lineamientos del equipo se busca como objetivo común acompañar los procesos de conformación de autonomía progresiva para ellas, a partir de una escucha activa y de la identificación de derechos vulnerados en la vida de cada una.

De esta manera, notamos como se vuelve primordial para el equipo, en relación a la posición que ocupan como adultas y profesionales, establecer, frente a las niñas, propuestas de trabajo que les otorguen autonomía de decisión a ellas; y, establecer, en ese sentido, marcos que dejen en claro que serán escuchadas con la importancia que implica sus procesos individuales, ya que es un espacio de ellas, y en el mismo se trabajará conjuntamente lo desean, para que se expresen como más se sientan cómodas. Se contempla, en ese sentido, la importancia y el impacto que conlleva cada intervención concreta en la vida de cada una.

En este punto, reconsiderar y replantear su lugar como adultas y profesionales que realizan intervenciones concretas para cada niña o joven, es primordial. De esta manera, se propicia que en cada encuentro estén ambas profesionales ya que es imprescindible que la participación y las miradas que se desprendan de cada caso sea interdisciplinar. Para que conjuntamente se desarrolle una vigilancia epistemológica⁶ sobre las prácticas y posiciones que van marcando cada una en ese momento, y sea una construcción retroactiva entre ellas, y junto con la niña o joven.

Es importante remarcar que, como adultas, tienen una posición de poder en relación a sí en las escuchas surge alguna situación en la que existan riesgos para la integridad psico-física de las niñas y jóvenes o la de otras personas. Lo que requeriría, de ser necesario, activar ciertas acciones que a ellas les exceden. Este es un punto que profundizaremos cuando hablemos del desarrollo de estrategias de intervención, y las articulaciones que se originan por parte del equipo interdisciplinario.

⁶ Blanco (2010) retoma este concepto, el cual implica poder leer de manera crítica la producción del conocimiento, así como también generar reflexiones sobre la construcción del mismo, y del lugar en el cual se ubican las profesionales en el proceso (2010, p. 2).

Podemos decir que, sin profesionales que accionen por un real acompañamiento y escucha a las niñas, será muy difícil que las mismas participen de manera constitutiva para el mismo. El espacio de escucha es el momento en que los acuerdos intergeneracionales deben llevarse a cabo para que los encuentros sean productivos en función de habilitar y acompañar a las niñas en el ejercicio de su derecho a la participación y a que sean efectivamente escuchadas por las profesionales.

3.4.2. Toma de la palabra y corporalidades: metodologías y técnicas

En las reuniones de planificación del equipo, las comunicaciones y corporalidades que despliegan las profesionales en cada encuentro dependen del contexto del mismo. Estos encuentros se realizan tanto en modalidad presencial como en modalidad virtual, lo que marca diferencias en el desarrollo de las reuniones, en los modos en que se toma la palabra, y en los movimientos corporales que surgen a partir de las comunicaciones entre las profesionales.

Notamos que la conectividad es una herramienta de trabajo fundamental actualmente, y que permite la conexión y el encuentro desde diversos lugares y dispositivos. Si bien permite el desarrollo de reuniones de planificación del equipo, entendemos que limita, en cierto punto, las comunicaciones que exceden a aquello puesto en palabras, y que tienen que ver con las corporalidades y otros modos de expresión que se infieren sobre lo que se está diciendo. Las diferentes posiciones corporales son relevantes al momento en que se generan las estrategias de intervención, dan entidad y dan cuenta de determinadas reacciones ante ciertas situaciones que se charlan sobre las niñas; espesan estados de ánimo y disposiciones en el momento de la planificación.

Además, cuando hay problemas de conectividad, ciertas ideas se traban o no se completan y hay que volver a retomarlas; lo que consideramos lleva un trabajo extra, y una atención a múltiples factores que pueden suceder (distintas conectividades, posibilidades de que se corte la energía eléctrica, etc.). Cuestiones que en las reuniones presenciales no emergen.

Por otro lado, en relación a las corporalidades de las profesionales en el espacio de escucha, consideramos imprescindible marcar una distinción de los posicionamientos de las profesionales como los cuerpos adultos, frente a las corporalidades de las niñas. Las disposiciones corporales dan cuenta también del entramado de poder que se suscita en las relaciones intergeneracionales. Cómo se posicionan las profesionales dará lugar o no a que la niña o joven pueda sentirse cómodo en un espacio y, también escuchado. Concretamente, no

es lo mismo quedarse en una silla en el encuentro mientras que le niño está sentado en el suelo, que estar a la par de ellos en la misma posición en el espacio. Las profesionales siempre buscan situarse y, otras veces, preguntan dónde se quieren sentar ellos, para estar en la misma posición y así llevar el encuentro de una forma más igualitaria.

En las escuchas, hay momentos en que las profesionales, a modo de técnica, toman en menor medida la palabra y dejan que le niño o joven tome un papel más protagónico del encuentro. La corporalidad de las profesionales en estos momentos toma un lugar importante, la escucha no será la misma si las profesionales no interactúan visualmente con ellos, si miran para otro lado, o si realizan otras cosas mientras ellos habla. La escucha también pasa por las disposiciones corporales de las adultas.

Esto da cuenta de la puesta en marcha de las diversas técnicas por parte de las profesionales, que además planificar juegos, lecturas y actividades concretas, pasan por la comunicación de las corporalidades y, por ejemplo, la no toma de la palabra de las profesionales, para generar procesos en que los niños se apropien en mayor medida del espacio. La implementación de diversas técnicas es dirigida y tiene una razón de su implementación según el proceso que está llevando adelante cada niño y/o joven en relación a su demanda construida. El uso de las técnicas también se adecúa según la edad de le niño.

3.4.3. Estrategias desplegadas al momento de la escucha y el carácter de la confidencialidad como factor clave

En las reuniones de planificación las estrategias de intervención para cada caso se van construyendo desde la especificidad profesional que aporta cada disciplina. Además las trayectorias de las propias profesionales en relación el trabajo con niños en otras instituciones y la docencia por ejemplo, como así también las formaciones en otras áreas como las artes, inciden en la creatividad de las mismas al momento de diseñar y planificar las estrategias acordes para la situación de cada niño.

Las estrategias de intervención que se suscitan de la planificación dan cuenta de las lecturas y discusiones ético políticas que tienen las profesionales sobre el trabajo niños. No es lo mismo desarrollarlas con el objetivo de facilitar y acompañarles en poner en palabras aquello que les afecta, sus emociones y pensamientos según cada caso; a que, por ejemplo, desarrollen estrategias genéricas y apliquen las mismas actividades para todos los niños sin importar edades, identidades sexo genéricas y trayectorias personales de cada uno, entre otras dimensiones.

De esta manera, y siguiendo lo que venimos desarrollando, la planificación de estrategias es situada y particular a partir de la situación de cada niño o joven y esto tiene que ver con el posicionamiento que las profesionales toman en relación a la intervención social con los mismos. El desarrollo de las diversas estrategias está basado en los lineamientos y acuerdos que el equipo interdisciplinario fue construyendo. Estos tienen como objetivo: habilitar la palabra, identificar el conjunto de emociones de cada niño o joven; habilitar expresiones alternativas de pensamientos y emociones; construir de manera conjunta las posibles resoluciones a las demandas y necesidades de cada quien; articular con otras instituciones y actores sociales territoriales; y, desarrollar e implementar diversas técnicas en pos de la habilitación de la palabra. De esta manera, luego de cada encuentro, las profesionales realizan en las reuniones evaluaciones y lecturas de indicadores del impacto del desarrollo de las estrategias en cada una.

Para ejemplificar de manera concreta cómo se desarrollan las estrategias situadas desde el equipo interdisciplinario, podemos nombrar un caso en que se generó e implementó en conjunto con el niño estrategias particulares. En un momento, en el proceso que se venía desarrollando en la escucha, surgió desde un niño la necesidad de querer comunicar con una de sus madres algunas inquietudes y sentimientos respecto a situaciones personales que sucedían en su casa. Se venía haciendo, por parte de las profesionales, un seguimiento hacia esta escucha comprendiendo que ciertas problemáticas domésticas estaban generando conflictos en el vínculo entre las madres y el niño, lo que producía múltiples emociones por parte del niño y enojos hacia ellas. En relación a ello, y luego de varias charlas del niño con las profesionales, se buscó identificar en conjunto las emociones que generaban estos conflictos y las posibles resoluciones para ello.

Se conformaron dos líneas de acción concreta con el niño para este caso, por un lado se conformó una estrategia específica en relación a la necesidad del niño de poder transmitir sus sentimientos, concretamente, a su madre. Por lo que, se resolvió conjuntamente generar un encuentro del mismo con su madre en el espacio de escucha, en la franja horaria en que asiste. El niño quería que las profesionales estuvieran presentes al momento en que tuviera esa charla con ella. De esta manera, las profesionales acompañaron esa decisión y estuvieron para que el niño pudiera poner en palabras y comunicar aquello que necesitaba en ese momento. Se priorizó que fuera el niño quien marcará el desarrollo de ese encuentro y que invitara a su madre a participar del mismo.

Por otro lado, se comprendió, desde el equipo interdisciplinario, que había ciertos aspectos de intervención, para este caso, que trascendía los lineamientos y el poder de acción

del equipo. Por lo que, se decidió realizar articulación con un espacio terapéutico, mediando el consentimiento de la niña involucrada para que ella misma pueda profundizar en la resolución de sus problemáticas.

De esta manera, en el espacio de escucha las profesiones implementan diversas estrategias que se construyen tanto con la niña como en las reuniones de planificación. En relación a estas últimas, no se desarrollan de forma directa, sin tener en cuenta lo que surja en ese encuentro. Muchas veces, las mismas no llegan a llevarse a cabo porque ello depende de lo que surge en cada escucha con las niñas. En estos casos, por parte de las profesionales, es necesario construir estrategias de intervención en lo inmediato del momento, ya que las niñas y jóvenes también llevan lo propio y es pertinente por parte de las adultas generar consensos con ello. No sólo se busca que el encuentro se desarrolle a partir de lo que llevan las profesionales sino que lo primordial son las propuestas de las niñas. Esto implica dar lugar a lo que las niñas llevan, y requiere de voluntad y una apertura y ejercicio de creatividad de las propias profesionales mediante trabajo de atención y escucha ante eso que se propone. Requiere estar atentas al momento para la construcción de estrategias que podríamos denominar como imprevistas y de carácter artesanal. De esta manera, los movimientos de poder por parte de las profesionales se encuentran en negociación con los movimientos y nuevas propuestas que llevan las niñas y juventudes en cada encuentro.

Otro punto en el desarrollo de las estrategias que durante nuestra inserción en el Espacio de Escucha observamos como fundamental son los *acuerdos de confidencialidad* construidos por el equipo interdisciplinario. Estos suponen un eje central para que el dispositivo de escucha funcione, y se conforman en conjunto con las niñas y jóvenes que asisten al espacio, por lo que se torna imprescindible respetar la confección de los mismos para poder construir un vínculo de confianza. Los acuerdos son necesarios para el avance y la construcción de estrategias con cada niña y para que ellas reconozcan ese espacio como propio.

La confidencialidad está enmarcada en los lineamientos y principios orientadores del abordaje acordados por el equipo. Estos guían el proceso de planificación e implementación del dispositivo. Las niñas y jóvenes tienen derecho a ser escuchadas y que sea resguardada su intimidad, sin requerirse la autorización de sus padres, según su autonomía progresiva. En ese sentido, el equipo respeta la confidencialidad derivada del secreto profesional, salvo en situaciones que existan riesgos para su integridad psico-física o la de otras personas. En ese caso, se analizará la complejidad de la situación y se evaluará la posibilidad de comunicarle a la niña la decisión, acordando los modos de comunicar a quien corresponda.

De esta manera, se acuerda con los niños los límites de esa confidencialidad. Es así que, si las profesionales valoran la necesidad de compartir alguna estrategia de la intervención a sus padres y/o cuidadores de sus redes afectivas que se encuentren a cargo de ellos, se le comunicará primero al niño. Esto deja reflejado no sólo el cumplimiento de los marcos normativos, sino también al enfoque ético político que adopta el equipo al momento de intervenir.

Claramente nada es tan sencillo, ni hay recetas sobre cómo abordar esos acuerdos o cómo hacer para finalizarlos si se llega a momentos que así lo requieren. Los niños llevan al espacio distintas situaciones de su vida cotidiana, situaciones que muchas veces les afectan. Por ende, es importante ser rigurosos en la planificación de estrategias dirigidas a la escucha, así como también en el diseño de aquellos momentos en los que es necesario finalizar esos acuerdos de confidencialidad. Si se presenta esa posibilidad, se deberá tener en cuenta con quiénes se rompen esos acuerdos valorando el proceso del niño en el espacio (por ejemplo si cuenta con adultos referentes afectivos a los cuales recurrir de ser necesario). También se contempla en situaciones determinadas la derivación al segundo nivel del Sistema de Protección Integral y/u otras instituciones pertinentes según cada situación. Cualquier movimiento erróneo puede llevar a una ruptura de esta confianza, provocando un retroceso de su participación en el proceso de acompañamiento y vulnerando su derecho a ser escuchado. Podemos decir que los acuerdos de confidencialidad construidos con los niños y jóvenes también llevan a construir una confiabilidad en la relación profesional.

Por otro lado, en la escucha con niñas el equipo sostiene como imprescindible respetar la libertad de los niños en cuanto a sus deseos de ir al Espacio de Escucha o dejar de hacerlo, así como tener en cuenta los límites que ellos marcan en sus relatos. Esto contribuye a fortalecer la confianza que se va construyendo en la relación. Los acuerdos toman importancia porque se llevan a cabo desde las palabras, pero también desde las acciones concretas, con prácticas implícitas que dan a entender esa confidencialidad. Los niños cargan de sentido y diversas representaciones al espacio, como dijimos, los niños que asisten al espacio llevan numerosas situaciones, su cotidiano está atravesado por desigualdades de género, de clase y etarias. Son niñas que tienen motivaciones, deseos y generan sus propios refugios y recursos para reproducirse cotidianamente. Aquí creemos que es el lugar del compromiso y la protección integral en el que se sitúan las profesionales; y es el lugar donde se pone en marcha la corresponsabilidad.

3.4.4. Lo institucional y lo comunitario. Articulaciones que se suscitan.

Desde el espacio de escucha, el equipo articula con otros actores sociales e institucionales para el acompañamiento de los niños y la resolución de sus necesidades y conflictos, en el marco de identificar vulneraciones de derechos y problemáticas particulares de cada uno. Estas articulaciones se realizan, como establecimos, preferentemente mediando el consentimiento de los niños involucrados, a no ser que su integridad esté corriendo riesgo. De igual manera, se busca que los niños estén en conocimiento de lo que está sucediendo en todo momento. Podemos identificar que las articulaciones que realiza el espacio se establecen en tres niveles: intrainstitucionales, interinstitucionales y familiares, de aquellos niños que asisten al mismo.

En relación a las articulaciones intrainstitucionales se busca que desde el espacio de escucha y los otros dispositivos que funcionan en la institución se esté en constante comunicación y articulación, ya que muchos niños asisten a varias actividades que funcionan en SEHAS. De esta manera, se mantiene una reunión semanal entre los diferentes equipos que trabajan en la institución, para realizar cuando sea pertinente intervenciones en conjunto, también se actualizan en relación a lo que cada equipo está trabajando. Así se mantienen articulaciones internas con las otras áreas que abordan niños a partir de los talleres de promoción de derechos y el apoyo escolar, como también con el equipo de Casas Abiertas dependiente de la Provincia de Córdoba, que trabajan con familias y niños del barrio y la institución.

En relación a las articulaciones interinstitucionales y comunitarias, se intenta generar vínculos con otros actores territoriales e institucionales, espacios organizativos y especialistas, para dar a conocer el dispositivo y para generar articulaciones cuando se considere necesario. De esta manera, se tiene relación con algunos referentes barriales, la directora del colegio, algunos miembros de SEHAS son parte de reuniones entre instituciones de la zona, también se tiene relación con referentes del CPC de la zona.

Por último, en cuanto a las articulaciones familiares de los niños y jóvenes que asisten al espacio, para el equipo es fundamental mantener un diálogo mínimo con las referencias familiares y/o afectivas de cada niño. Se vuelve necesario para las profesionales generar acuerdos para que dichas relaciones sean las indispensables para que no se produzca una influencia o mirada externa sobre las demandas y necesidades que los niños llevan al espacio, en relación a las expectativas que pueden surgir de padres y referentes de los niños en relación a que ellos asistan allí.

Podemos identificar entonces que las articulaciones son múltiples y se despliegan en la particularidad de los casos. Han habido articulaciones por ejemplo, que tienen que ver con la salud mental, con espacios de terapéuticos que funcionan en dispensarios de la zona, ya que como se establece en los lineamientos, el Espacio de Escucha sólo habilita la palabra y es acompañamiento para las niñas, no es espacio de tipo terapéutico.

Además, podemos mencionar el caso donde el equipo valoró conjuntamente la necesidad de generar un encuentro entre tres hermanas que asistían al dispositivo por separado. Si bien cada una estaba desarrollando individualmente sus procesos de escucha, se encontraban transitando una misma problemática. Es así que se buscó fortalecer el vínculo que tenían entre ellas para que puedan construir redes entre ellas y de esta manera acompañarse en ese momento.

En algunos casos se producen articulaciones que derivan de situaciones particulares de las escuchas. Para ello, se deben construir acuerdos necesarios con las niñas y jóvenes dependiendo cada caso; si son situaciones en las que corre peligro el bienestar o la vida de la niña, como dijimos, es obligación de los adultos informarles qué es lo que se va a realizar para que tengan conocimiento de ello, estén o no de acuerdo.

Es aquí, como dijimos en el punto anterior, donde consideramos que debe situarse la corresponsabilidad, en la articulación entre las instituciones de la sociedad civil, el Estado y las familias. Como actores que tienen la obligación de atender la promoción, prevención, asistencia, protección y resguardo de los derechos de las niñas. Y que como tales deben promover la articulación cotidiana de redes ante la responsabilidad social de construir espacios más justos e inclusivos en contextos de múltiples vulneraciones. Entendemos que en gran medida estas articulaciones dependen de la voluntad política de distintos equipos técnicos, profesionales y facilitadores que trabajan en la promoción y protección de los derechos de las niñas, desde ámbitos comunitarios e institucionales.

**“La escucha es alguien que te
quiere”**

Testimonio de niñas de Barrio Villa Siburu,
Córdoba, 2022.

CAPÍTULO 4

**No es posible hablar de niñas sin que sus palabras estén
presentes. Estrategias que buscan recuperar sus voces**

En este capítulo realizaremos, en primera instancia, una construcción teórico analítica sobre lo que consideramos como equipo nuestro objeto de intervención, elaborado en relación a nuestra experiencia práctica en el dispositivo “Espacio de escucha: un lugar para tus derechos”, en conjunto con las categorías conceptuales y analíticas que venimos desarrollando a lo largo de este trabajo. Elaboramos esta construcción bajo la premisa de que la delimitación de nuestro objeto de intervención hace alusión a la especificidad profesional del Trabajo Social, y la misma da cuenta de lecturas complejas y particulares de los entramados en que devienen la conformación social y política de las necesidades en la vida cotidiana de los sujetos con los que trabajamos.

Además, respecto a ello, estableceremos las estrategias de intervención que llevamos adelante desde nuestra inserción en el espacio, tanto aquellas planificadas por nosotras como las que fueron surgiendo como demanda institucional. Para ello, en primer lugar realizaremos una breve introducción de lo que consideramos que se entiende por estrategias de intervención en la profesión. Luego, pasaremos a detallar las intervenciones que llevamos adelante durante el nuestro proceso de intervención pre profesional en el año 2022 en SEHAS: las intervenciones que llevamos adelante en el espacio de escucha con las profesiones y las niñas a nivel institucional, junto con las estrategia de promoción y difusión que realizamos a nivel comunitario en el marco del día las niñas en Villa Siburu. También, nos detendremos en las implicancias una vez concluida nuestra participación en el espacio, en razón con el cierre de nuestro proceso de prácticas pre profesionales, en conjunto con las devoluciones planificadas que, como equipo, realizamos a las profesionales del espacio de escucha.

Por último, nos detendremos en hacer un análisis sobre la actividad que realizamos en el marco del día de las niñas. Nos parecía fundamental poder retomar las representaciones que surgieron en el marco del festejo por parte de las niñas sobre lo que implica para ellas la escucha; consideramos que no es posible hablar del derecho de niñas y jóvenes a ser escuchadas en aquello que les afecta, si no están presentes sus voces. Por consiguiente, y en consonancia con la denominación de este capítulo, traeremos diversas frases y expresiones que surgieron ese día en relación a cómo ellas se sienten cuando son escuchadas por otras personas y lo que significa, desde sus perspectivas, tener derecho a ello.

4.1) Delimitando nuestro objeto de intervención

Para realizar una construcción sobre nuestro objeto de intervención en base a nuestra experiencia práctica en el dispositivo “Espacio de escucha: un lugar para tus derechos”, nos

es primordial, en primer lugar, hacer una breve introducción acerca de qué implica la construcción del mismo como equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad y, la función específica que cumple la disciplina al momento de situarlo, junto con las implicancias del mismo al momento de la intervención profesional.

Ubicamos al objeto de intervención, siguiendo a Aquín (1995), en los procesos de reproducción cotidiana de la existencia social de los sujetos, en tanto se presenten obstáculos para dicha reproducción en la vinculación entre necesidades⁷ y recursos/satisfactores y sean, como dice la autora “socialmente reconocidos como tales” (1995, pág. 3). Podríamos decir, siguiendo las construcciones de la autora, que la intervención del Trabajo Social se ubica en la intersección entre los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, las dificultades que se le presentan a los sujetos para dicha reproducción, y los procesos de redistribución secundaria del ingreso⁸. De esta manera, conocer los modos en cómo los sujetos interpretan y significan los procesos de resolución de necesidades y los diferentes mecanismos que desarrollan para acceder a los recursos se vuelve fundamental. También, es primordial reconocer en esos procesos qué necesidades se convierten en demandas para la intervención de la profesión y de qué manera se presentan.

Es crucial, en este sentido, destacar el carácter político que tienen los procesos de acceso a recursos y satisfactores en la vida de las personas para su reproducción cotidiana. Estos procesos dependen y “requieren de la presencia del Estado para acceder a los satisfactores”(Becerra et.al, 2019, p. 19), en conjunto con los procesos que se generan en los propios territorios en donde se constituyen y se disputan cotidianamente las vías para acceder a dichos satisfactores.

⁷ Entendemos al concepto de necesidades lejos de las tradicionales definiciones universales y abstractas que referencian a las mismas como “la falta de algo”, en relación a las denominadas *necesidades básicas*. En contraposición a ello, entendemos a las mismas como construcciones sociales que se conforman de manera compleja y en base a una multiplicidad de requerimientos y dimensiones, las cuales siempre remiten a un objeto para su satisfacción: los recursos (económicos, sociales y culturales, materiales y no materiales). Las necesidades pueden ser interpretadas en un doble sentido: por un lado, “reconocimiento del tipo de necesidades que tienen y expresan los sujetos a través de sus demandas”(Gonzalez, et.al, 1999, p.25) es decir el reconocimiento del proceso de conformación de dichas necesidades reconociendo de qué tipo de necesidades son en relación con sus satisfactores; y por otro lado, las necesidades entendidas “de acuerdo al carácter que contraen en el sistema social” (1999, p.25) en relación a las diferentes maneras existentes de su interpretación.

⁸ Este concepto refiere no solamente redistribución del ingreso en relación al establecimiento de políticas sociales, por parte solamente del Estado sino también a nivel societal “en cuyo seno se van definiendo, en un complejo proceso de lucha, negociación, consentimiento o impugnación, qué satisfactores se demandan, esto es, cuales se inscriben como requerimiento para las estrategias de vida de los distintos grupos sociales” (Aquín, 2001, p. 5)

Aquín (1995) en su exposición, da cuenta que, en estos procesos, se redefinen situaciones materiales de la vida de las personas, pero también de orden simbólico. Es decir, se expresa tanto la dimensión material, como no material existente en la vinculación que se produce entre necesidades y satisfactores. En el orden del acceso a recursos, estos se presentan de diferentes maneras: hay recursos económicos, sociales y culturales, de orden material o simbólico. La dimensión no material refiere a los valores, creencias y saberes incorporados y acumulados por los propios sujetos a lo largo de su vida los cuales utilizan en las relaciones sociales para su reproducción.

El objeto de intervención, de esta manera, refiere a aquella porción de la realidad que demanda ser atendida por la profesión: “el objeto de intervención está presente en cada intervención profesional, se reditúa, revitaliza o desdice en el conjunto de las acciones de un colectivo profesional.” (González 2001, pág. 10). El mismo hace referencia a la especificidad profesional, que implica un análisis e interpretación de aquello empírico en conjunto con precisiones conceptuales. El mismo, “(...) es el equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad, para cuya realización (satisfacción o redefinición) debe ejercerse una función específica” (Aquín, 1995, pág. 21). Por lo que se refiere a una construcción teórico analítica que se desprende de procesos particulares y complejos en la conformación social y política de las necesidades en la vida cotidiana.

En la identificación del mismo, se ponen en juego nuestros saberes teóricos y especializados en conjunto con nuestras interpretaciones y análisis de una determinada situación, en un contexto institucional o comunitario particular, en conjunto con las propias representaciones de los sujetos sobre dicha situación.

Entonces, el reconocimiento del objeto nos permite “identificar las causas y características del problema o situación a resolver, así como los recursos y procedimientos de acción posibles” (Gonzalez y Nucci, 2002, p.8). Implica dar cuenta de los diferentes aspectos que conforman la problemática: las situaciones tanto históricas como actuales que lo condicionan, que están en relación con los modos en que se conforman las necesidades, y el acceso a los diferentes recursos (económicos, sociales y culturales, materiales y no materiales) existentes para resolverlas. Junto con las propias interpretaciones que los sujetos sociales tienen sobre sus necesidades: los modos en que las satisfacen, las estrategias que despliegan y los problemas que se les presentan en dichos procesos.

Danani (2006), afirma que en la ciencias sociales las profesiones construyen su potencial de autonomía delimitando aquella parte del objeto que les es propia y por lo tanto fundadora del campo profesional; es el “acto de delimitación que (re) construye el objeto

como objeto de conocimiento respecto del cual se atribuyen autoridad” (Danani, 2006, p.193). Ella nos invita a pensar en una politización potencialmente autonomizadora que nos permita dominar y aprehender el propio quehacer profesional.

Dicho esto, y situándonos en nuestro proceso de intervención pre profesional, reconocemos nuestro **objeto de intervención** en la necesidad de espacios de escucha y participación de niñas y jóvenes en tanto es un derecho vulnerado y no reconocido en las instituciones donde les mismas se insertan cotidianamente. Como venimos desarrollando, a partir de construcciones sociales y culturales adultocentristas históricamente se colocó a las niñas en un lugar subalterno y dependiente de los cuidados del mundo adulto. Por ende la escucha hacía las mismas y el reconocimiento de su protagonismo, nunca fue eje principal en el abordaje con ellas. Elles son involucradas y muchas veces excluidas de procesos cotidianos, domésticos e institucionales que comparten con el mundo adulto. En su vida se expresan diferentes vulneraciones, violencias cotidianas y desigualdades devenidas de su inmersión en las relaciones sociales e intergeneracionales de poder; lo que genera un impacto a nivel individual en el cotidiano de cada una.

Entendemos que este es también el objeto de intervención del equipo interdisciplinario del Espacio de Escucha, al que nosotras nos incorporamos debido a las dificultades que emergieron desde el mismo para darle continuidad a razón de reordenamientos laborales y contextuales de las profesionales. De esta manera, se nos hizo una demanda explícita la cual implicó que nosotras, comencemos a generar, por un lado, aportes en relación a las limitaciones materiales que surgieron, para dar continuidad a todos los procesos, a partir de nuestra incorporación física y compromiso de presenciar y acompañar las escuchas junto con las profesionales. Y, por otro lado, gradualmente, nos llevo a generar contribuciones de orden más bien simbólico, referidas a intervenciones puntuales y aportes en las problemáticas y situaciones particulares que fueron surgiendo en los encuentros, con el fin de mantener los objetivos del dispositivo. Es decir, comenzamos a producir participaciones concretas en la construcción interdisciplinaria de herramientas y estrategias particulares de intervención ante las situaciones que se iban generando en las escuchas en conjunto con las profesionales, y con cada niña y joven.

Entendemos, de esta manera, que esto implicó, de nuestra parte, el desarrollo de contribuciones puntuales en la creación de estrategias situadas, sentidas y personalizadas para cada niña o joven con el fin de habilitar su palabra para que puedan expresar lo que sienten e identificar lo que necesitan. Para ello, tuvimos que realizar un reconocimiento

sobre el funcionamiento del dispositivo y de los lineamientos del equipo con el fin de hacerlos propios. Además, de un análisis en profundidad sobre las implicancias y el reconocimiento acerca de cómo los sistemas de dominación y poder se expresan de diferentes maneras en la vida de cada una de las niñas y jóvenes a partir de las distintas posiciones sociales y económicas, de género y raza que ocupan como tales.

4.2) Construyendo estrategias situadas

Entendemos la noción de Estrategias de Intervención en Trabajo Social siguiendo a González (2001), como aquel “(...) conjunto teórico metodológico que opera como una matriz orientadora, de la actuación profesional, así como de su análisis” (2001, pág. 8). La autora plantea que definir las estrategias supone una combinación particular de procedimientos, técnicas e instrumentos operativos que enlazan un marco de referencia, objetivos y funciones propias, con los sujetos y las condiciones contextuales. De esta manera, las estrategias de intervención operan en situaciones problemáticas u obstáculos que se le presentan a los sujetos en la reproducción de su existencia, apuntando a su resolución. Se constituyen así, en una herramienta que pretende modificar parte de la realidad social.

En este sentido, podemos destacar el carácter no neutral que tiene la intervención en lo social. Siguiendo a Nucci (2010), ella habla del carácter de mediación que tienen las estrategias en Trabajo Social; mediación que debe tener en cuenta las trayectorias propias de los agentes, junto con sus representaciones, luchas y disputas en un campo determinado. De esta manera, el escenario de intervención profesional puede ser entendido como un campo en constante disputa: un escenario “donde el horror colonial deja de ser una retórica trágica para convertirse en una materialidad (...) signa cuerpos, vidas proyectos y posibilidades” (Hermida y Meschini 2017, pág 28). Los espacios, instituciones, organizaciones y las políticas públicas en donde nos insertamos, de las cuales somos mediadores, están atravesados por los entramados históricos, colonialistas, adultocentristas y patriarcales.

Entendemos que el desafío está en la revisión constante de nuestras estrategias para ir en busca de intervenciones que disputen, a partir del pensamiento decolonial, la construcción de poder, subordinación y jerarquización generacional, para conseguir transformarlos desde nuestras intervenciones ya que “muchas veces el propio trabajo social es un dispositivo de dominación cultural, control social y reproducción de la lógica o patrón colonial de poder” (Martínez y Agüero, 2017, p.117). Es necesario entonces, refundar las relaciones sociales intergeneracionales (Morales y Magistris, 2018) para elevar el carácter participativo, político y social de las niñas y generar una ruptura con posicionamientos adultocentristas

expresados en diferentes violencias adultistas. La intervención es el momento en el que las prácticas profesionales se entrelazan con las prácticas de los sujetos; lo cual debe implicar un trabajo conjunto para comprender los procesos de producción y reproducción que llevan adelante las niñeces en su cotidiano, y así dar una respuesta direccionada y situada en relación a los obstáculos que se les presentan.

Aquí cobran importancia, en la intervención social con niñeces, la conformación de procesos de co protagonismo como una necesidad ética (Morales y Magistris, 2018), desde una teoría crítica de la niñez que busque modos de repensar a las mismas desde construcciones no coloniales “desde un promovido internacionalismo de la niñez popular apoyado en una intergeneracionalidad solidaria, y que problematice sobre la pertinencia de crear modos alternativos de producción y reproducción de la vida sin excluir a las nuevas generaciones”(2018, p.44). Una construcción de co- protagonismo que contemple a las niñeces como sujetas sociales productoras de su cotidiano, y a los profesionales como acompañantes en esos procesos

Planificar estrategias situadas, entonces, implica conocer las problemáticas y necesidades que cada niño lleva al espacio de escucha. No desde la generación de situaciones en donde predomine la visión adulta, ni tampoco desde el ejercicio de intervenciones ligadas al control social y la subordinación. Es en la intervención donde se expresa, siguiendo a Cazzaniga (2015), la puesta en acto de nuestros saberes, de nuestras capacidades de interpretar y comprender las complejidades de la realidad social “tendiendo a su desnaturalización constante mediante operaciones de problematización y reflexión (...) permitiendo la elaboración de estrategias fundamentadas” (2015, p.74). De esta manera, la cuestión está ligada en cómo comprendemos a esos niños del espacio desde sus singularidades a través de una escucha activa “que reconozca los cuerpos como territorios de afectaciones y afectividades, donde las múltiples manifestaciones de la alteridad nos devuelvan preguntas” (Soria et. al, 2021, pág 9). Que nos inviten a aprender y a posicionarnos en el desarrollo de nuestras estrategias de intervención desde un compromiso ético y político que contemple sus palabras y disposiciones como herramientas que hacen a su participación en el espacio.

En ese sentido, y retomando a Hermida y Meschini (2017), podemos decir que no hay “horror colonial” sin que emerjan resistencias y deseos de que otras construcciones sean posibles en los territorios, en las instituciones y en la política pública en conjunto con los niños que habitan estos espacios, donde ellos construyen sus saberes, sus prácticas y sus

relaciones. Apostamos, entonces, que el desarrollo de nuestras estrategias de intervención fuera desde un enfoque crítico, feminista y popular, otorgando contenido a la categoría de derechos, contemplando los procesos y representaciones de los niños y jóvenes que asisten al dispositivo, como así también las significaciones que le otorgan al mismo.

4.2.1. Nuestras intervenciones en el dispositivo

Como equipo, trabajamos en un plan de intervención el cual contemplaba comenzar a formar parte de las reuniones de planificación de las escuchas. Ya insertas en el dispositivo, surgió, como expusimos más arriba, una demanda específica del equipo de profesionales que implicó, la creación de una nueva línea de acción que nos implicó como participantes de las escuchas acompañando a las profesionales. A continuación, describiremos cómo fue este proceso y haremos un análisis de sus implicancias.

Nuestra primera línea de acción consistía, entonces, en comenzar a formar parte de las reuniones de planificación de las escuchas donde se construyen semanalmente, como ya expusimos en el capítulo anterior, herramientas y estrategias específicas para los momentos de escucha individual con cada niño. Es en esta instancia donde se despliegan y conversan entre sí los conocimientos de las tres profesionales, desde las distintas especialidades. En primer lugar, nuestra participación en ese momento era desde un lugar de observadoras, pero a raíz de la demanda del equipo se reorganizó la dinámica. Desde el mismo se nos propuso, a fines de garantizar la continuidad del Espacio de Escucha en la institución, comenzar a formar parte de las escuchas con los niños. Nosotras hasta ese momento veníamos siguiendo los procesos de escucha desde las reuniones de planificación con las profesionales; es decir que, no teníamos contacto con la palabra de las niñas, si no desde las profesionales adultas que hablaban de los procesos de cada una de ellas.

En ese sentido, este cambio de dinámica fue un quiebre fundamental en nuestro proceso. Comenzamos a participar semanalmente de las escuchas que se realizaban los días lunes. Al momento de nuestra inserción, junto con las profesionales les contamos a cada niño quienes éramos y de dónde veníamos, y que acompañaríamos sus procesos junto con las profesionales a partir de ese momento. Es así que, en el primer encuentro que tuvimos con ellos, les preguntamos si estaban cómodos con esa idea y con nuestra presencia ya que nos estábamos insertando en procesos que ya estaban en marcha hacía medio año.

Comprendemos que nuestra incorporación en esta instancia, trajo diversas implicancias y respuestas de los niños y jóvenes. Para algunos niños, fue intimidatorio al principio este cambio en la dinámica. En este sentido, entendemos que nuestra incorporación

fue repentina en los procesos, ambas estábamos tomando el lugar de otra profesional con la que les niñas ya habían establecido un vínculo. Por ello, tomamos un tiempo de ese primer encuentro para charlar sobre sus impresiones ante esos cambios y sus sentires al respecto. En relación con ello, no encontramos una disconformidad por parte de ellos, sino más bien una sensación de tristeza porque no estarían más con una de las profesionales con las que venían trabajando desde principio de año.

Otras niñas, se mostraron muy contentas con la incorporación desde el principio ya que, concretamente, una de nosotras, en ese momento, formaba parte de otras actividades de SEHAS; les niñas ya tenían un vínculo y conocían de quién se trataba. De igual manera, comprendíamos que, el espacio de escucha, implicaba la conformación de un nuevo tipo de relación de confiabilidad que creemos pudimos ir estableciendo ambas con las niñas y jóvenes a lo largo de las escuchas.

De esta manera, cada una de nosotras acompañó a una profesional en los encuentros con las niñas y jóvenes, en un principio de una posición de la escucha y registro de los mismos; y luego, comenzamos a tener una participación más activa junto con las niñas y la profesional, en las dinámicas, técnicas y construcción de estrategias concretas que se iban implementando y surgiendo en cada encuentro.

Aquí realmente fue el momento en el que pudimos trabajar en específico con el derecho a la escucha en niñas, teniendo sus palabras, corporalidades y participación en primera persona. Es donde comenzamos a cuestionar las implicancias sobre la escucha, y el lugar que ocupamos como adultas y futuras profesionales frente a ellos. También, y en relación a la planificación de las escuchas llevadas a cabo por el equipo interdisciplinario, comenzamos a aportar no sólo en la devolución de las que presenciábamos, sino en la conformación de las estrategias particulares que se fueron implementando a lo largo del año.

Entendemos que el desarrollo de esta estrategia, durante la segunda mitad del año hasta nuestro cierre con la institución, implicó una línea de acción que estuvo destinada a fortalecer el dispositivo. Es decir, nuestra incorporación y trabajo a la par de las profesionales permitió que el dispositivo se sostenga como venía siendo desde principios de año y además, posibilitó la ampliación del alcance del dispositivo dando lugar a que otras niñas se incorporarán y participaran del mismo.

Por otro lado, en una segunda línea, realizamos intervenciones puntuales con el equipo interdisciplinario de escucha. A mitad de año, les presentamos una devolución en relación a algunos análisis que fuimos elaborando en base al funcionamiento del espacio. Dicha devolución estaba orientada en cuatro ejes.

En primer lugar, les presentamos la importancia del trabajo interdisciplinario que se suscita en el dispositivo, en relación a que en las reuniones de planificación se deja ver cómo se entrelazan los aportes y nociones de las tres especificidades profesionales. Se ponen en común los diferentes análisis, se despliegan recursos y se generan estrategias de intervención para el próximo encuentro teniendo en cuenta las particularidades de cada niño. Sugerimos en ese sentido, la importancia de generar encuentros que se corran de la mera planificación, para dar lugar a debates teóricos de las distintas profesiones para construir una retroalimentación entre las mismas, como así también para compartir sentimientos que atraviesan entre ellas y con los niños habitando el espacio.

En segundo, en relación con las dinámicas del espacio de escucha, resaltamos la idea de que muchas veces lo planificado por el equipo no va en concordancia con lo que le niño lleva efectivamente al espacio, y la importancia de la adecuación de las profesionales a lo que se suscita en cada encuentro. En esta línea planteamos como la reorganización del equipo, en relación a la ampliación de horarios, a partir de nuestra inserción en las escuchas, impactó, por un lado, favorablemente a la hora de que más niños puedan acceder al Espacio más seguido así como también, invitar a otros nuevos. Otra consecuencia de ello, por otro lado, fue el cambio que sufrió la dinámica de los jueves, ya que al ser más niños las horas no alcanzaban para hacer una planificación completa de cada uno. Esto repercutió de una manera directa en que las profesionales dediquen horas que no estaban contempladas para seguir pensando los abordajes individuales.

En tercer lugar, con lo que respecta a los lineamientos del equipo, en relación a la confidencialidad, consideramos a la misma acordada con los niños como una base sumamente sólida y naturalizada en el espacio. Reconocemos como imprescindible y transversal el respetar el acuerdo que se realiza con los niños para construir un vínculo de confianza. La confidencialidad es la base para que el espacio de escucha se constituya como tal.

Por último, compartimos algunos interrogantes y aportes en relación a cómo veíamos en el desarrollo cotidiano del dispositivo el derecho a la escucha en niños y jóvenes. Expusimos ante el equipo que reconocemos que la existencia del espacio de escucha en la institución permite la efectivización del derecho de niños y jóvenes a ser escuchados en aquello que les afecta a partir de acompañamientos individuales y personalizados, y de una escucha activa que promueve su participación en el mismo y que, en algunos casos, da lugar al ejercicio y restitución de otros derechos.

Esta devolución, la construimos con el objetivo de brindar a las profesionales una evaluación externa sobre el funcionamiento del dispositivo. En un primer momento, la planificamos cuando aún no nos habíamos insertado a presenciar las escuchas. Sin embargo, efectuamos su elaboración concreta luego de nuestra incorporación al espacio, por lo que comprendemos nos permitió, por un lado, profundizar sobre las implicancias del mismo en relación a las representaciones y significaciones de las voces de les y jóvenes en la construcción cotidiana del espacio, Y, por otro lado, nos dio la posibilidad de valorar el trabajo de las profesionales tanto en el espacio de escucha concretamente, como en las reuniones de planificación, pudiendo, de esta manera, enmarcar esta evaluación desde todos los ejes ya señalados.

4.2.2. Festejo día de las niñeces

A nivel comunitario, nuestra idea era realizar una estrategia de promoción y difusión del Espacio de Escucha hacia otros niños y familias del barrio, como de barrios aledaños. Es así que, en la planificación de la misma, nuestro objetivo fue hacer conocer el dispositivo en el festejo del día de las infancias llevado adelante el sábado 10 de Septiembre por el CIC (Centro Integrador Comunitario) de la Municipalidad de Córdoba en conjunto con SEHAS. Entre todas las actividades y juegos que se llevaron adelante en el festejo, armamos la Mesa de Promoción del Espacio. La misma contaba con dos juegos didácticos, buzones, cartelería, folletería, stickers y una ilustración que recreaba situaciones de escucha y del derecho de niños y jóvenes a ser escuchados.

En uno de los juegos, se propuso armar dos rompecabezas que al finalizarlos contenían una pregunta cada uno, la cual invitamos a les niños a responder, de manera escrita u oral, para luego depositar la respuesta en un buzón. Las preguntas eran: ¿Qué es para vos el derecho a ser escuchado/a? y ¿Qué imaginas que es un Espacio de escucha para niños? El segundo juego, consistía en recorrer un camino con obstáculos con un casco en la cabeza que contenía una pelota, la cual se debía embocar en un cesto al final del sendero. Al depositarla, ellos elegían una tarjeta de manera aleatoria que se encontraba en el mismo, la cual contenía una pregunta. Las diversas preguntas que habían en el cesto eran: ¿cuándo escuchas?, ¿cuándo te sientes escuchado/a?, ¿cuándo no te sientes escuchado/a?, ¿qué es para vos la escucha?, ¿cuando estás (enojado, feliz, triste, con miedo) le contás a alguien lo que te pasa?, ¿cómo te imaginas que es un espacio de escucha?, ¿qué pensás que es el Derecho de los niños a ser escuchados? Por otro lado, también contábamos con una pregunta para adultos que se animaban a participar: ¿cuándo pensás que no fuiste escuchado en tu infancia? para que

podieran poner su respuesta, de forma anónima en el buzón. De esta manera, buscábamos apelar a la reflexión y a la interpelación de los adultos sobre la importancia de escuchar a las niñas.

Los buzones estuvieron siempre a disposición de niñas, jóvenes y adultos para que pudieran acercarse a compartir sus experiencias sobre la escucha. Elegimos este método, ya que en el marco del festejo del día de las niñas, nos pareció pertinente poder generar una actividad lúdica en donde niñas se diviertan, y así también, puedan compartir sus sentimientos y pensamientos, si así lo quisiesen.

Esta estrategia de difusión y promoción del espacio de escucha la hicimos sosteniendo el objetivo de fortalecer el dispositivo. Era una intención del equipo de profesionales poder dar a conocer el dispositivo, por ello generamos esta propuesta de intervención concreta que buscaba darle más entidad al mismo en la zona de Villa Siburu e invitar a niñas y familias a conocerlo y participar.

Al finalizar el capítulo 1, realizamos un breve acercamiento hacia las voces de las niñas en relación a lo que surgió a partir del desarrollo de esta actividad. Nos parece primordial poder detenernos en ello y profundizar en las representaciones que ellas tienen sobre la escucha y sobre el derecho a ser escuchadas. De esta manera, en el último apartado de este capítulo haremos un análisis exhaustivo sobre las implicancias y la importancia de traer sus voces en base a las expresiones que surgieron desde esta intervención concreta.

4.2.3. Cierre del proceso de intervención en la institución. Estrategias y devolución.

Por último, para generar el cierre de nuestro proceso en la institución y realizar una devolución al equipo y a las niñas nos encontramos frente a dos puntos. En primer lugar, sabíamos que al retirarnos del dispositivo generaría la necesidad de un nuevo reacomodamiento del equipo ya que, como expusimos, nuestra participación en el espacio con las niñas fue por una necesidad institucional en relación a darle continuidad al mismo durante ese año. También, por otro lado, se presentaba el momento de realizar un cierre con las niñas con quienes veníamos dando seguimiento a las escuchas y con las cuales ya se había generado un vínculo en el transcurso de cada proceso individual. Además, en algunos casos específicos, veníamos realizando, junto con las profesionales, acompañamientos de algunas situaciones particulares con algunas de ellas. En ese sentido, no queríamos que dejar de participar del dispositivo generara ruptura alguna o interrumpiera esos procesos.

De esta manera, los momentos de despedida y cierre de las escuchas las planificamos en conjunto con el equipo interdisciplinario. En muchas de ellas, se decidió, como ya

estábamos casi a fin de año, pausar los procesos hasta el año siguiente. Así, desde el equipo se generó una devolución de los procesos para con cada niño, y se realizó un encuentro donde se le dio esa devolución a cada uno, y se propuso en conjunto realizar una evaluación del proceso como también se habilitó que el niño pueda dar sus devoluciones en cuanto a las profesionales y al espacio.

Además, como equipo de tesis, en relación de nuestra devolución a la institución, confeccionamos una Cartilla Digital informativa sobre el derecho de niños y adolescentes a ser escuchados en aquello que les afecta. Dirigida a facilitadores y equipos técnicos que trabajen con niños y juventudes en otras instituciones y espacios comunitarios. El objetivo de esta cartilla era dar a conocer y promover -de una manera breve- el funcionamiento del Espacio de Escucha, sus metodologías de trabajo, desarrollo de estrategias, uso de recursos, entre otras cuestiones importantes, para otras instituciones, organizaciones, proyectos o dispositivos que estén interesados y/o trabajen con niños, adolescencias y/o juventudes. Nos parecía imprescindible, siguiendo los lineamientos y acuerdos del equipo interdisciplinario del Espacio, facilitar herramientas e instrumentos que se han construido en base a esta experiencia de escucha y al trabajo de las profesionales, para abrir espacios orientados a procesos de participación, acompañamiento y escucha activa a los niños.

Consideramos que, en el desarrollo de la misma, la escucha a los niños traspasa las barreras de un dispositivo sólo dedicado a ello. Por ello, apostamos a una escucha hacia los niños que sea transversal en todos los ámbitos, organizaciones, instituciones, programas en donde los niños y jóvenes participen, ya que entendemos que este derecho permite el ejercicio de muchos otros en relación a la participación social y política de las mismas.

4.3) La escucha contada por los niños

Como establece la designación de este capítulo, consideramos que no es posible hablar de niños sin que sus voces estén presentes. Comprendiendo la posición que nos toca como adultas en las relaciones intergeneracionales, y a partir de elegir, para nuestro trabajo final de grado, trabajar con niños, intentamos a lo largo de este desarrollo, dar lugar a la palabra de ellos en relación a la escucha, y lo que ellos consideran que implica en sus cotidianos. No nos tocaba a nosotras decir lo que implica el ejercicio de este derecho para ellos, sino, más bien, poder compartir lo que salió de sus propias producciones con respecto a ello. En este apartado, nos gustaría plasmar algunas de las representaciones que surgieron en la actividad que llevamos a cabo para el día de los niños en Villa Siburu el 10 de septiembre del 2022.

Como establecimos, el objetivo de esta intervención de promoción del dispositivo fue que les niñas pudieran expresar, de alguna manera, sus propios imaginarios sobre lo que consideran que implica ser escuchadas como niñas y tener derecho a ello. Podemos mencionar, en principio, que obtuvimos 24 respuestas de diferentes niñas de la zona. Nos referimos en este momento a niñas y no jóvenes porque, particularmente, esa actividad realizada en el barrio estuvo dirigida a niñas en el marco del festejo en donde se convocó a ellas a participar.

De esta manera, intentaremos agrupar algunas de las respuestas que fueron surgiendo ese día para encontrar puntos en común entre las diversas tarjetas que se fueron construyendo. Si bien, a lo largo de este trabajo, fuimos volcando varias de las respuestas y expresiones que recabamos ese día para dar presencia a sus voces. A continuación, analizaremos algunas otras que, hasta ahora, no habían aparecido en el trabajo y consideramos igualmente relevantes.

En primer lugar, pudimos identificar cómo en las respuestas prevalecen nombres o figuras de referentes afectivos de la vida de las niñas. “*Siempre me siento escuchado por mi tía*”, “*me siento escuchada cuando hablo con mi mejor amigo*”, “*me siento bien cuando converso con una amiga*” fueron algunas de las respuestas que dieron. También a la pregunta de “*qué es para vos la escucha?*” una niña respondió “*mi mamá, mis compañeros*” y “*alguien que te quiere*”. De esta manera, podemos reconocer como las niñas asocian sentimientos de bienestar que están relacionados a la escucha, con el poder realizarla con personas de su círculo afectivo las cuales respetan y quieren. Esto se debe a que muchas veces estas referencias, las cuales las niñas se vinculan con ellas en su cotidiano, habilitan espacios de confianza permitiéndoles a niños y niñas poder expresar sus pensamientos y emociones de manera abierta, dándole sentido y peso a lo que comparten, legitimando sus sentimientos.

Por otro lado, distinguimos que reconocen, al ser escuchadas, un cambio en la manera de sentirse anímicamente. Ante la pregunta *¿cómo te sentis cuando hablas de las cosas que te pasan?* salieron respuestas como “*bien, me siento diferente.*” o “*bien, con menos peso*”. Identifican que ser escuchadas por otras personas, ya sea referentes afectivos, como ejemplificamos anteriormente, o alguien de su entorno, es percibido como un momento en el que surge un alivio u otro sentimiento diferente, luego de poner en palabras lo que sienten o les está atravesando. Cuando aparece el interrogante *¿Qué es para vos la escucha?*, una niña respondió “*¿Cómo están hoy?*” Podemos ver que, hay una identificación de la escucha con la idea de que alguien se preocupe por ellas; la respuesta a la pregunta, en este caso, fue otra

pregunta asociada con el afecto e interés de alguien que te escucha y le importa lo que estás diciendo.

También hay una identificación en cuanto a que, en los momentos en que ponen en palabras las cosas que les afectan, surgen sentimientos y emociones específicas: ¿Cómo te sentís cuando hablas de las cosas que te pasan? “*Bien y triste*” o “*Mejor*”, fueron algunas de las respuestas. En algunos casos, hablar de aquello que les pasa con alguien se asocia a una sensación de mejoría, pero también da cuenta de qué muchas veces cuando se busca hablar con alguien está asociado a situaciones, cosas, personas que les hace sentir tristeza.

Además, y como venimos diciendo a lo largo de este trabajo, existen diversas formas de expresar cómo se sienten que escapan a aquello que se pone en palabras y que se relaciona, más bien, con sus propias producciones artísticas. En varias tarjetas obtuvimos como respuesta a las preguntas ¿Qué consideran que es el derecho a la escucha? o ¿cómo se sienten cuando son escuchades? expresiones a partir de la elaboración de dibujos en ese momento (adjuntamos algunas imágenes de ello en anexos). También, explícitamente, fue mencionado el dibujo como una forma de manifestarse a partir de la cual quieren ser escuchades “¿Qué es para vos el derecho a ser escuchada? - *el derecho que me escuchen a hacer mis dibujos.*”

Consideramos que, las diversas expresiones que fuimos analizando, dan cuenta de la mirada de les niños y de cómo ellos perciben sus derechos. Todas las tarjetas que se fueron construyendo nos invitan a preguntarnos sobre las múltiples formas en que les niños desean ser escuchades, y que exceden cualquier imaginario que hayamos presupuesto nosotras como adultas al planificar esta actividad. Las diversas representaciones, que fueron surgiendo ese día, dan cuenta de la importancia de generar y sostener espacios que hagan presente sus voces en primera persona, para que ellos puedan expresar sus necesidades, y sean protagonistas de sus propias reivindicaciones sobre lo que implica, desde su mundo niño, ser escuchades por sus pares y por el mundo adulto.

Notamos, la aparición de respuestas claras, concisas y lógicas sobre lo que implica para ellos el derecho a la escucha. Esto simboliza y manifiesta su capacidad de agencia como sujetos políticos que construyen, cotidianamente, sus propios modos de comunicación y de participación y que, en el complejo entramado de las relaciones sociales e intergeneracionales, se ven interpelades cuando alguien no les escucha y también atraviesan múltiples emociones cuando alguien sí les escucha con atención.

No se pueden hacer inferencias sobre los sentires, necesidades y deseos de les niños si sus palabras no están presentes, y más precisamente no hay un derecho a la escucha

efectivizado sin adultes que dispongan sus corporalidades a escuchar. La escucha es individual y es colectiva; que haya escucha implica que hay otre que está queriendo ser escuchade, que quiere que le presten atención, que está participando.

Protagonismo y escucha tienen una relación recíproca. A lo largo de este trabajo fuimos desarrollando ambos conceptos como fundamentales para comprender esta correspondencia entre ambos. Les niñes cotidianamente son protagonistas de los espacios que transitan, construyen progresivamente ese protagonismo y conforman sus identidades, individuales y colectivas. Por ende, deben ser reconocidos y escuchados como actores competentes en el juego social que, estructurado por jerarquías adulto- niñas, les relega a ser sujetos de cuidado. Comprendemos la responsabilidad que tomamos como adultas por el cuidado de les niñes en la vulneración de sus derechos, pero ello no implica que la solución sea desplazarles del lugar que ocupan en la esfera política pública, y negando su participación por el hecho de no haber llegado a la adultez.

El lugar que nos toca desde los dispositivos en que trabajamos con niñeces, desde la intervención social, es a partir de la escucha, pero no una escucha romántica, ni adultocéntrica, y tampoco con una razón protectora. Debemos construir una escucha activa, a la altura de su protagonismo integral, que los perciba desde su lugar de enunciación, que legitime y reconozca su posición como sujetos de pensamiento, sin prejuicios, y sin sesgos adultistas. Como afirman Morales y Retali (2019) “Una buena escucha requiere que quien escucha esté dispuesto a transformar sus opiniones en base a lo que va sucediendo mientras tiene lugar un diálogo”(p.125). Decimos, una buena escucha debe estar dispuesta a incomodarse y a cuestionarse; implica valorar la palabra de les niñes y su posición como interlocutores válidos en la relación. Esto no significa el inicio de la prevalencia de les niñes por sobre les adultes, sino de la búsqueda de horizontes que nos encuentren sosteniendo relaciones más compañeras, y diálogos que impliquen acuerdos y no imposiciones, donde ese otre que se expresa pueda sentirse escuchade. Y, en ese sentido, quien se disponga a escuchar, lo haga desde la comprensión y el afecto, a partir del cuidado, y no sólo por cumplimiento. La escucha debe construirse, siguiendo a Cussianovich (2010), sobre la emergencia de la ternura como pedagogía, “que encuentra su condición, su estímulo, el factor dinamizador y constructor de una personalidad protagónica”(p. 135); y que surge en el encuentro afectuoso entre sujetos.

De esta manera, comprender la participación y el ejercicio de las opiniones por parte de les niñes, es situarles en un lugar y espacio determinado, con contextos familiares e institucionales particulares, sin pasar por alto las representaciones, negociaciones,

producciones, deseos y sentidos que ellos mismos construyen sobre aquello viven cotidianamente. Son actores sociales protagonistas de su vida, que generan resistencias para hacerse escuchar, y para rebelarse ante aquello que les parece injusto; que crean y recrean, permanentemente, estrategias para enfrentar las violencias adultistas en el plano de las interacciones mínimas, pero también en el plano político estructural (Morales, 2022). Por ello, para que el derecho a la escucha deje de ser vulnerado, se necesitan adultos que estén dispuestos a refundar las relaciones intergeneracionales y construir nuevos modos de ser adulto (Morales y Retali, 2019), que se atrevan a moverse del centro de las soluciones, y que reconozcan a las niñas que tienen enfrente como actores cruciales, ciudadanas protagonistas de los entramados socio históricos, que entienden, refutan, proponen y que demandan ser escuchadas.



CONSIDERACIONES FINALES

Comenzamos este trayecto dispuestas a dejarnos atravesar por la incomodidad que nos encuentra al ser parte del mundo adulto. Nos encontrábamos con interrogantes en relación a si podríamos desaprender ciertas construcciones adultistas, y dejarnos sorprender por otras formas de mirar y hacer diferentes a las nuestras.

En este sentido, a lo largo del recorrido, fuimos desenredando y criticando ciertos conceptos, y tomando otros, que nos permitieran generar lecturas más complejas y acordes a la realidad que transitan las niñas latinoamericanas. Hablar de adultocentrismo, y sentirnos expuestas como adultas que reproducen ciertas prácticas desde lugares de poder en las relaciones intergeneracionales, nos desafió a hacernos cargo y cuestionarnos, desde esa posición, para ir en búsqueda de intervenciones que se entrelazaran y contemplaran, las propias prácticas y representaciones de las niñas. No queríamos que la construcción de nuestras estrategias de intervención terminaran reproduciendo lógicas proteccionistas y horizontales como así sucedía en épocas del patronato.

Observar los lineamientos del equipo interdisciplinario de profesionales del Espacio de escucha, en primer lugar, y luego formar parte del mismo en la construcción de intervenciones concretas, contribuyó en nuestras rupturas. En el mismo, se nos dio el lugar a hacer aportes y miradas como tesistas sobre las situaciones que se abordaban. En ese sentido, para nosotras, fue imprescindible cuestionar los paradigmas de patronato, del control y el disciplinamiento ya que en el abordaje con niñas es muy sencillo caer en ellos. Además, significó un quiebre comenzar a situarnos desde perspectivas decoloniales que nos permitieron, a lo largo del trayecto, y en relación a nuestras prácticas en la institución, construir un marco teórico que responda a las realidades de las niñas y jóvenes con las que trabajamos en el Espacio de Escucha de Villa Siburu, y aquellos con las que realizamos actividades comunitarias.

Otro punto importante en este recorrido, y en relación con lo anterior, fue realizar una crítica a la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 en lo que respecta, por un lado, al derecho a la escucha, y por otro, a la ausencia de la participación de niñas y jóvenes como derecho social y político. Como planteamos con anterioridad, comprendemos lo significativo de esta normativa y la importancia de que en nuestro país existan leyes que resguarden integralmente los derechos de niñas, jóvenes y adolescentes.

Sin embargo, más allá de que en los marcos normativos se contemplen las obligaciones tanto del Estado, como de la sociedad en su conjunto, en relación a la protección integral y la escucha hacia las niñas, consideramos que, gran parte de esta corresponsabilidad, actualmente, se lleva adelante por la voluntad política de equipos

técnicos, profesionales y facilitadores, que trabajan en promoción y protección de los derechos, desde ámbitos estatales, comunitarios e institucionales, como también a partir de la creación y el sostenimiento de organizaciones de la sociedad civil, como SEHAS. Hablamos de agentes territoriales que generan redes cotidianamente ante la responsabilidad social de co-construir espacios más justos e inclusivos en contextos de múltiples vulneraciones.

Detenemos, de esta manera, en analizar el derecho a la escucha en niñas y jóvenes, tanto a partir de nuestra inserción en el espacio de escucha, como desde las intervenciones que realizamos sobre dicha temática, nos permitió comprender la importancia y relevancia con la que ellos perciben este derecho diariamente en los espacios que transitan y frente a quienes les rodean. Si bien las niñas y jóvenes no tienen contacto directo con la normativa escrita por adultos, que ratifica que ellos gozan de ese derecho; ellos lo ejercen cotidianamente: cuando se enojan porque alguien no les escucha, cuando se sienten aliviados al hablar con referentes adultos sobre algo que les preocupa, cuando cuentan un secreto, cuando la señora les pregunta cómo se sienten, cuando hablan de sus deseos con sus compañeras y amigos; cuando hay otro que se muestra interesado en lo que están diciendo y le da la misma importancia que tiene para ellos.

El derecho a ser escuchados, de esta manera, trasciende los modos en que los adultos hayan decidido escribirlo o inferir cómo debe ser practicado a partir de la conformación de un marco normativo en un determinado momento. Este último, en todo caso, debe ser garante de la obligación, por parte de los adultos, a no juzgar y a ser parte de la escucha hacia un sector que demanda ser oído y desea ejercer su derecho a ello.

Creemos que posicionarnos críticamente frente a la normativa y desde miradas decoloniales, feministas, con perspectiva de género y de lo popular debe conducir nuestras intervenciones. Dejarnos interpelar y problematizar nuestras miradas hacia las niñas es un trabajo colectivo, y a llevar adelante junto con ellas. De esta manera, reconocemos a las niñas del Espacio de Escucha como sujetos con una identidad construida tanto individual como colectiva, al formar parte de la comunidad de Villa Siburu y habitar las distintas instituciones barriales. Esta cotidianidad que atraviesan, es escenario donde conforman sus propias representaciones sociales y políticas, y donde se suscitan las problemáticas que ellas llevan al dispositivo.

La disciplina del Trabajo Social propone herramientas que posibilitan realizar lecturas acordes al contexto de cada una, permitiendo así que los abordajes en el dispositivo puedan realizarse de manera integral y creativa según la realidad social, política y económica de cada niña y joven. Reconocemos en estos lineamientos, el punto de partida desde el cual nos

queremos posicionar para construir nuestros horizontes profesionales. Creemos que trabajar con niñeces implica poner nuestra corporalidad a disposición, y preguntarnos sobre qué de nuestros comportamientos y acciones están reproduciendo lógicas de dominación y qué podemos hacer con ello. Nos motiva situarnos desde una ética que cuestione las estructuras de opresión, y que pulse por procesos que aporten en ampliación de autonomía y haga presentes y reivindique las voces de los niños.

Pensar a las niñeces como sujetos de nuestras intervenciones, también es elegir mirarles como sujetos con capacidad de agencia, con motivaciones, necesidades y con derechos. Esto nos obliga a romper con lo aprehendido, y desafiar los límites y subordinaciones establecidos desde el mundo adulto hacia el mundo niño, para encontrar, así, nuevas formas de habitar los vínculos intergeneracionales.

Concluimos este proceso, habiéndonos reencontrado con nosotras siendo niñas y repensado que figuras adultas tuvimos en ese entonces, preguntándonos qué adultas queremos ser de ahora en más, a partir de este trayecto. Tenemos la certeza de que hemos generado rupturas desde lo personal y lo profesional. Sin embargo, sabemos que todavía queda mucho por hacer para contrarrestar las consecuencias de la subordinación de las niñeces en la sociedad. Nos motiva la posibilidad de ser partícipes de otro mundo adulto que se haga preguntas sobre cómo se construyen referencias adultas tiernas y empáticas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, P. (2013). *Revisiones necesarias y urgentes en torno a los sujetos de la intervención profesional: ¿Merecedores de ayuda o titulares de derechos? Conferencia: “contexto y sujetos de la intervención en trabajo territorial: necesidad de revisiones teóricas y lecturas en la actual coyuntura”*, San Fernando del Valle de Catamarca, Catamarca, Argentina.
- Acevedo, P., Andrada, S., Lopez, E. (2012). La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación y la intervención con jóvenes. En A.Villa, C.Infantino, y G. Castro Comp.). *Cultura hegemónica. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Alexgais, A. (2014). *El manifiesto Antiadultista*. Distribuidora Anarquista Polaris.
- Añon, V. (2021). Colonialidad. En B. Colombi (Coord.). *Diccionario de términos críticos de la literatura y la cultura en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Aquín, N. (1995). Acerca del objeto del Trabajo Social. *Revista Acto Social*, 10 (6).
- Barzola, E. (2013). OSC e incidencia en políticas públicas. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Becerra, N., Cuella, S., Del Águila, M.N., Giovana, E. y Peralta, M. I. (2019). Politicidad Popular: marcos de interpelación, territorio y pobreza. En *ConCienciaSocial*, 2 (4), 11-29.
- Bertona, L.; Ramia Villalpando, A. M. ; Scarpino, P. (2017). La interseccionalidad como apuesta para la construcción de un proyecto profesional decolonial. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*,1(1), 97-113.
- Blanco, C. (2010) La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. Primer Simposio Internacional Interdisciplinario. ECI, UNC y UCASAL/Red COBINCO.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus
- Bourdieu, P. (2005). *Campo de poder campo intelectual*. Editorial Montessor
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo Editorial.
- Carballeda, A. F. J. (2017). La negación del otro como violencia. Pensamiento decolonial y cuestión social. En M. E. Hermida y P. Meschini (comp.). *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata: Editorial EUDEM

- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E.Lander (Ed.). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- Cazzaniga S. (2015). Trabajo social: miradas teóricas, epistemológicas y políticas. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 5 (9), 69-84.
- Cazzaniga, S. (2020). Acerca del otro (otra, otre) en trabajo social. Concepciones y problematizaciones. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 10 (19), 47-54.
- Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. IFEJANT
- Cussianovich. A. (2010). *Aprender la Condicion Humana. Ensayo sobre Pedagogía de la Ternura*. Instituto de Formación de Educadores Jóvenes, Adolescentes y Niños, Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).
- Chaves, M. (2005). Juventud Negada y Negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, (23), 9-32.
- Danani, C. (2006). Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano. *Revista Katálisis*, 9, 189-199.
- Danieli, M. E. & Messi, M. (2012). *Sistema de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes*. Recorridos y perspectivas desde el Estado y la Sociedad Civil. Córdoba: PROED.
- Davila Leon, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última Década*, (21), 83-104.
- Duarte Quapper, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, (36), 99-125.
- Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Revista Última Década*, (13), 59-77.
- García Suárez, C. I. (2018). “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Revista Universitarias humanística*, (85), 347-373.
- Gonzalez, C. (2001). La intervención en el abordaje familiar. Editorial Mimeo.
- Gonzales, C. y Nucci, N. (2002). El diagnóstico social y el abordaje familiar. Editorial Mimeo.

- Gonzalez, C., Nucci, N.; Soldevila, A., Ortolanis, E. y Crosseto R. (1999). Necesidades y satisfactores en el espacio social familiar. Informe de investigación con Aval de la SECyT de la UNC para el programa de incentivos. Mimeo.
- Hermida M. E. (2018). Derechos, neoliberalismo y Trabajo Social. Por una reconceptualización descolonial del enfoque de derechos en la intervención profesional. Ponencia presentada en XXIX Congreso Nacional de Trabajo Social: La dimensión ético-política en el ejercicio profesional: la revisión de las prácticas en la actual coyuntura. FAAPSS- CPAS. Santa Fe, agosto de 2018.
- Hermida M. E. y Meschini, P. (2017). Presentación. En M.E, Hermida y P, Meschini (comp.). *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata: EUDEM.
- Leguizamon, L. y Nuñez Ramos, A. (2020). Sobre lo social y esta pandemia. Pensando desde los márgenes del Trabajo Social. *Revista Debate Publico. Reflexión de Trabajo Social*, 10 (20), 119-128.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Pehúen Editores.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC: revista Digital de Ciencias Sociales*, 3 (5), 245- 272.
- Liebel, M. (2018). *Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial*. En S. Morales y G. Magistris (Comp.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editoriales Chirimboire, Ternura Revelde y El Colectivo.
- Martinez, S. y Agüero, J. (2017). *El Trabajo Social Emancipador como aporte a los procesos de decolonialidad*. En M.E, Hermida y P. Meschini (comp.). *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata: EUDEM
- Mercato, L. (2010). La figura del abogado del niño en la Provincia de Córdoba. [La figura del abogado del niño en la Provincia de Córdoba](#)
- Fernandez, N (2010). Entrevista a Walter Mignolo. La colonialidad en cuestión. *Revista Sociedad*, 28, 16-28.
- Morales, S. (2022). Niñeces del Aby Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *OLAC*, 6 (2),135-153.
- Morales, S. y Magistris, G. (2019). *Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetos politicxs co-protagonistas de la transformación social*. En S. Morales y, G. Magistris (Comp.).

Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires: Editoriales Chirimbore, Ternura Revelde y El Colectivo.

Morales, S. y Retali, E. (2019). Niñez, lucha de clases y educación popular. En S. Morales y G. Magistris (Comp.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación.* Buenos Aires: Editoriales Chirimbore, Ternura Revelde y El Colectivo.

Nucci, N. (2019). *La construcción de estrategias de intervención de Trabajo Social.* Editorial Mimeo.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social.* En A. Quijano. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* Buenos Aires: CLACSO.

Segato Rita (2004): Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los Derechos universales. En H. O. Cañón (org.). *Derechos Humanos: sistemas de protección.* Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Soria, S.; Scarpino, P.; Bertona, L. & Torres, E. (2021). ¿Necesitamos de una ética? Interrupciones feministas, decoloniales y sexo-disidentes. En P. Scarpino, O. Maritano & P. Bonavitta (Comps.) *Escrituras anfíbias: ensayos feministas desde los territorios de Nuestra América.* Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Fuentes Primarias:

E1: Lic. Agustina Ramia, Trabajadora Social del “Espacio de escucha: un lugar para tus derechos”, comunicación personal: modalidad virtual. 22 de junio del 2022.

A large, abstract watercolor splash in various shades of green and teal, centered on a white background. The splash has irregular, organic edges and contains several smaller, darker green spots scattered throughout.

MARCO LEGAL

Ley Nacional N° 23.849 de 1990. Por la cual se aprueba la adhesión a la Convención internacional de los Derechos del niño. 16 de octubre de 1990.

Ley Nacional n° 26.061 de 2005. Por la cual se reglamenta la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en Argentina. 21 de octubre de 2005. B.O. n° 30767.

Ley n° 9944 de la Provincia de Córdoba de 2011. Promoción y Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en la Provincia de Córdoba. 20 de mayo de 2011. TOMO DLVII n° 103

Ley 10.636 de la Provincia de Córdoba de 2019. Se establece la creación de la figura del Abogado del Niño. 5 de julio de 2019. TOMO DCLV n° 126.

Observación General del art. 12 de la Convención Internacional sobre los Derechos del niño (2009). El derecho del niño a ser escuchado. Comité de los derechos del niño, Asamblea General de las Naciones Unidas.

Ordenanza Municipal n° 11817. Sistema Municipal de Protección de derechos de las niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de Córdoba. 19 de agosto de 2010. B.O. n° 3003.