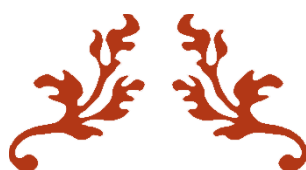




UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL



TRABAJO SOCIAL E INFANCIAS

Intervención con niños, niñas y adolescentes desde el Paradigma de
Protagonismo Infantil en “Fundación Anpuy”, año 2019.



Carrizo, Camila María de los Ángeles

Salta, 2020

Autoridades

Gran Canciller:

Mons. Mario Antonio Cargnello

Rector de la Universidad:

Ing. Rodolfo Gallo Cornejo

Director de la Escuela Universitaria de Trabajo Social:

Lic. Ana Soria

Secretaria Técnica:

Lic. Eliana Rodríguez

Profesoras de la Cátedra Seminario Orientador y de Sistematización de Intervención:

Lic. Sofía Lajad y Lic. Mariel Agüero

Profesora de la Cátedra Residencia de Intervención Pre- Profesional:

Lic. Bettina Gómez

FECHA DE EXAMEN:

TRIBUNAL EVALUADOR

.....

.....

.....

OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

CALIFICACIÓN:

Si el juego es una carrera
y solo gana el que llega,
yo así no juego más.
Si por ganar no me importa
que vos te quedes sin torta,
yo así no juego más.
Si el juego es una pelea
y solo gana el que pega
yo así no juego más.
Si estás jugando conmigo
y por ganar te lastimo
Yo así no juego más
yo solo quiero jugar
Porque me gusta encontrar
la risa que se perdió.
Yo solo quiero jugar
porque es la forma mejor
de dejar pasar el sol
¡No me quieran enseñar
cómo se debe jugar
que al juego lo inventé yo !

Canción “Yo así no juego más”
Manuel Gonzales Gil

Agradecimientos

No se podría iniciar este trabajo de otra manera.

Agradezco a todas aquellas personas que con su presencia, afecto y paciencia

no sólo hicieron que este camino pueda ser transitado,

sino que, me habilitaron y apoyaron,

siendo “cable a tierra” en los momentos necesarios:

A mamá y papá, abus, tíos/as, primas/os, y por supuesto mis hermanas y hermanos que en

este proceso de crecimiento me han sabido acompañar.

A Dulce, Tefi, Mari y Caro, hermanas elegidas que hicieron ameno, tolerable y divertido el

transcurso por la facultad. ¡Me han enseñado tanto!

A las/os compas, por la retroalimentación de saberes, experiencias, (des)acuerdos, los

espacios de encuentro, problematización y co-construcción.

A las profes que desde la ternura y el cuidado fueron caricia en medio de las formalidades

meritocráticas del trayecto académico.

A los pibes, del “Caj” y del Carril; a los y las adultas mayores del Club de día de Vaqueros

y, a los/as niñas/os y adolescentes de “Anpuy” con quienes aprendí que la cercanía, la

mirada y escucha, nos constituye.

Por último, pero no menos importante, a mí y,

A Quien siempre permanece.

ÍNDICE

ÍNDICE	5
Introducción	7
Justificación	9
Capítulo 1: “Vivir la experiencia”	12
Dimensiones: económica, política, sociohistórica y cultural	12
Dimensiones específicas	13
a) Dimensión espaciotemporal	13
b) Área específica en que se desarrolla la experiencia.....	13
c) Contexto institucional	15
d) Características específicas del grupo: “Yo También”	19
Capítulo 2. “Las preguntas iniciales”	21
Capítulo 3. “Recuperación del proceso vivido”	22
Nivel personalizado	23
Contexto educativo: durante el apoyo escolar.....	23
Contexto recreativo: juegos y propuestas lúdicas.....	25
Nivel grupal.....	27
1º momento: “Conociendo la dinámica grupal”	27
2º momento: “Tallereando”	30
Nivel familiar	38
Nivel institucional	40
Capítulo 4. “Sentipensando ¿por qué paso lo que paso?”	43
1. Participación infantil	43
“La Escalera de Participación”	43
Participación según patrones de género y edad	49
2. Intervención con NNA desde el Trabajo Social.....	51
Residencia como proceso de trabajo.....	51
Dimensiones constitutivas del proceso de intervención	54
Trabajador/a social desde el rol de educador/a	60
Fortalezas y obstáculos del proceso de Intervención con NNA	62

Conclusiones	67
Bibliografía	69
Anexo.....	72

Introducción

El presente trabajo de sistematización de experiencias se encuadra en las cátedras “Seminario Orientador y de Sistematización de la Intervención” y “Residencia de Intervención Pre-Profesional”, asignaturas de 5° año, correspondientes al plan de estudio de la Licenciatura de Trabajo Social, dictada en la Universidad Católica de Salta.

Las prácticas preprofesionales se llevan a cabo en “Fundación Anpuy” entre los meses de marzo a noviembre del año 2019. Su accionar está enfocado en el acompañamiento a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerados, apoyándolos/as tanto en lo económico, como en lo académico y personal.

De los diferentes programas que se desarrollan en dicho centro de práctica, se pretende analizar la experiencia dentro del “Yo También”. Este busca promover el desarrollo integral de niños y niñas de entre 6 y 12 años, brindando de lunes a viernes por la mañana, un espacio para la realización de propuestas diversas: apoyo escolar, actividades recreativas y deportivas (priorizándose fundamentalmente la primera); ofreciéndose también, el desayuno. Aproximadamente son cuarenta niñas/os quienes asisten diariamente.

Se considera de importancia sistematizar la experiencia vivenciada ya que permite sentar antecedente en el abordaje con niños, niñas y adolescentes (NNA) desde el Trabajo Social en una organización de la sociedad civil, desde el paradigma de protagonismo infantil. Por lo que, la propuesta presenta interrogantes y desafíos, más que certezas.

A continuación, se explicita qué se entiende por sistematización:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y porqué lo hicieron de este modo.

La Sistematización de Experiencias produce conocimientos, aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara Holliday, 2018)

El modo en que se organiza el presente escrito responde a las orientaciones de Oscar Jara Halliday quien establece “cinco momentos”, los cuales se constituyen como capítulos, a saber:

El capítulo primero titulado “Vivir la experiencia”, constituye el punto de partida ya que contextualiza la misma. Por un lado, se describe sus aspectos generales, planteados en la articulación de las dimensiones: económica, política, sociohistórica y cultural. Por otra parte, se desarrolla sus dimensiones específicas, a saber: dimensión espaciotemporal en que se ubica la práctica; área específica en que se desarrolla; contexto institucional y características del grupo con el que se trabaja.

El segundo capítulo presenta las preguntas iniciales, se explicita el objeto y objetivos de la presente sistematización, así como los ejes de análisis que estructuran la misma.

El capítulo tercero, “Recuperación del proceso vivido”, procura reconstruir la experiencia, relatándose las actividades según los niveles de abordaje: personal, grupal, familiar e institucional.

El capítulo cuarto denominado “Sentipensando ¿por qué pasó lo que pasó?” esboza los procesos de análisis, síntesis e interrelaciones que surgen a partir del ordenamiento y reconstrucción de la experiencia. Estructurándose en dos ejes: “Participación infantil” e “Intervención con NNA desde el Trabajo Social”.

Por último, en las “Conclusiones” se constata sí los objetivos de sistematización se cumplieron.

Cabe aclarar que inicialmente se agrega un apartado dedicado a la justificación de este trabajo, y al final, un “anexo” donde se archivan los documentos pertinentes.

Algunos acápites inician con un pequeño epígrafe que revela las sensaciones, memorias e inscripciones significantes de cada momento.

Justificación

La inserción del equipo de residentes en el programa “Yo También”, dentro del espacio de apoyo escolar ocasiona la necesidad de reflexionar en torno al “hacer-sentir-pensar (pre)profesional” y “la especificidad del Trabajo Social con NNA”.

Se parte entendiendo, la infancia como una construcción social y simbólica que asume características propias según el contexto histórico, político, económico y cultural. Como tal, varía según el lugar o región y a lo largo del tiempo. Por lo que se habla de infancias en plural, más que de infancia en singular. Trabajar con ellas requiere comprender sus particularidades como grupo,

Como dice Lourdes Gaitán, “Los niños pueden entenderse como componentes de un grupo minoritario, caracterizado por encontrarse todos sus miembros por debajo de una edad. La condición de minoría social comporta una discriminación en materia de derechos, acceso al poder, bienestar y prestigio, así como una subordinación al grupo dominante” (Valverde Mosquera, 2008, pág. 98).

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), con sus vacíos y ambigüedades, se constituye como un instrumento político y jurídico fundamental que les otorga el estatuto de “sujetos de derecho”. Compromete a los estados nacionales a tomar las medidas necesarias para regular/mejorar la situación de los/as mismos/as. Sin embargo, en el cotidiano, las realidades de las infancias poco varían, coexistiendo discursos y prácticas heterogéneas y contradictorias. Si bien, se entiende que las trasformaciones culturales implican procesos de larga duración, es imperioso el trabajo constante en los diferentes ámbitos (institucionales, familiares, escolares, etc.) en dirección a la democratización de las relaciones.

Desde el Trabajo Social, tener como horizonte en la Intervención con niños/as y adolescentes al paradigma de protagonismo infantil, implica fundamentalmente, un posicionamiento (pre)profesional que, *“reconoce a niños [niñas y adolescentes] como actores sociales, sujetos sociales de derechos, sujetos económicos y políticos con identidad específica. (Por lo tanto) Promueve en las niñas y niños la ciudadanía como el ejercicio, y goce pleno y sustantivo de sus derechos.”* (Piotti, s.f, pág. 1).

En esta dirección, la intervención social se entiende, por un lado, como un proceso que irrumpe en una realidad determinada con la intención de modificarla. *“Alude a un actuar desde “fuera”, a la acción de un agente externo que se “introduce” en esa realidad de la*

cual no es parte.”(Valverde Mosquera, 2008, pág. 101). Y por otro, se la inscribe dentro de un proceso de trabajo (no remunerado). Siguiendo a Carballada, el sentido de esta es, la integración social de acuerdo con el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos por parte de la ciudadanía y en particular de niñas, niños y adolescentes; la reconstrucción de las solidaridades entendida ésta como el soporte del tejido de redes y el intercambio de capacidades entre diferentes grupos sociales.

La experiencia se circunscribe en una organización de la sociedad civil que centra su accionar en el campo educacional con NNA y jóvenes. Identificándose al espacio de apoyo escolar como un lugar estratégico desde donde abordarla Participación Infantil (PI).

La participación es un derecho que como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es un fin instrumental para la consecución de otros derechos. La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Cussianovich (2001) deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, pág. 36).

En consecuencia, la propuesta de intervención se sustenta en los lineamientos generales para la promoción de la PI de Corona y María Morfín (2001), a saber:

- Considerar a la participación como un proceso
- Partir de las necesidades de NNA
- Trabajar con un enfoque integral, incluyendo también a los/as adultos/as que se relacionan con los/as niños/as.
- Respetar los diferentes ritmos y formas de participar
- Integrar las capacidades creativas y lúdicas de la niñez y juventud
- Tomar conciencia de los problemas, riesgos y tentaciones.

Tener como horizonte práctico-inmediato (pre)profesional, la emancipación política(Montaño, 2017), remite a la conquista de derechos civiles y políticos, laborales y sociales y al desarrollo de la ciudadanía y la democracia. Por lo que, desde el Trabajo Social con infancias se considera imperioso, abogar y acompañar procesos orientados al ejercicio de la ciudadanía infantil.

Por lo anteriormente expuesto, sistematizar la experiencia abordando la temática de la Intervención social con NNA desde el Paradigma de Protagonismo Infantil se considera de suma importancia ya que aporta a generar conocimiento científico desde una experiencia concreta centrada en la promoción de la participación infantil, elemento necesario si se

trabaja por la democratización de las relaciones y la justicia social. Comprendiendo a los/as NNA, como actores y protagonistas principales, de los nuevos procesos que se buscan tejer, en los cuales sus voces, sus sentires, sus formas de pensar, de mirar al mundo y de actuar, son fundamentales.

Capítulo 1: “Vivir la experiencia”

El saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo.

Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar.

Paulo Freire

El presente acápite pretende contextualizar la experiencia. El punto de partida desde la propuesta de Oscar Jara, de toda sistematización de experiencia(s) implica: la participación en la misma y la existencia de registros. Además, se toma de referencia algunas de las dimensiones propuestas por Antonio Sandoval Ávila (2001) al mismo tiempo que, se agregan otras. Se organiza del siguiente modo: Dimensiones económica, política, sociohistórica y cultural. Posteriormente, las dimensiones específicas, desglosando: dimensión espaciotemporal; área específica en que se desarrolla la experiencia; contexto institucional y características del grupo con el que se trabaja.

Dimensiones: económica, política, sociohistórica y cultural

Aspectos como la organización social y económica; los intereses sociales y políticos; las teorías pedagógicas imperantes; las pautas de crianza; el desarrollo de la doctrina de los DDHH y de políticas sociales en relación con la infancia; cambios políticos, económicos y legales; luchas sociales; el avance de las ciencias; entre otros, influyen directamente en el modo en que se concibe a la infancia en un contexto determinado.

Por un lado, la CIDN parece indicar avances significativos en torno a la situación de las infancias, tras el reconocimiento de derechos y las defensa de estos, el desarrollo de una nueva institucionalidad, organismos estatales, supra estatales, privados y actores diversos y comprometidos.

Por otro lado, se convive con una verdad contrapuesta, una realidad inevitable, el capitalismo salvaje que condena a millones y millones de niñas y niños a su más cruel exclusión, al hambre, la migración violenta y los desplazamientos por conflictos armados, la inestabilidad ecológica en un planeta en crisis y una incertidumbre que engloba a la mayoría de las sociedades.

Mirar y reconocer a la niñez y la adolescencia dentro del sistema de desigualdad que el sistema capitalista patriarcal ha constituido como base de las relaciones intra e intergeneracionales implica reconocerlos/as como actores reproductores de dicha estructura o productores de sus posibles rupturas.

Esta visión del mundo se ha construido sobre un orden social, denominado patriarcado, el cual se caracteriza por relaciones de dominación y opresión establecidas por los hombres sobre todas las mujeres y criaturas (UNICEF, 2013, pág. 18).

Como características inherentes de este sistema, el individualismo y las desigualdades (de género, de clases y entre generaciones) requieren de un lugar privilegiado a la hora de analizar los espacios de la(s) infancia(s).

Debido al contexto Neoliberal que se atraviesa es común registrar al/a otro/a desde la competencia y la indiferencia; invisibilizando y naturalizando condiciones de desigualdad y opresión. Los/as NNA no son ajenos/as a dicho proceso.

La producción y reproducción de individualidades, se exagera, aún más, cuando se acepta el discurso que promueve el esfuerzo propio en post del éxito y el crecimiento personal. Tan escuchado en el ámbito educativo y promovido por el ideal de igualdad de oportunidades (Dubet, 2017). El cual no aclara que las diferentes posiciones ocupadas en el espacio social condicionan la trayectoria individual por lo que, algunos/as van a tener más obstáculos que otros/as.

Dimensiones específicas

a) Dimensión espaciotemporal

La experiencia práctica enmarcada en la cátedra de “Residencia de Intervención Pre-Profesional” se lleva a cabo en la “Fundación Anpuy”, ubicada en zona norte de la Ciudad de Salta. Entre los meses de abril y noviembre, en el año 2019.

b) Área específica en que se desarrolla la experiencia

El área en que centra su accionar, “Anpuy”, es la educación. Tal como se explicita en la misión y visión institucional:

“Brindar nuevas oportunidades educativas y sociales a niños/as, adolescentes y jóvenes (NNAJ) provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Ser una opción real para aquellos que desean finalizar sus estudios y mejorar su calidad de vida.”

“Ser una herramienta para que todos los niños/as, adolescentes y jóvenes de nuestro país accedan a condiciones de vida, educación y trabajo dignas e igualitarias.”
(Fundación Anpuy, 2019)

La educación como derecho fundamental en Argentina está garantizado por la ley de Educación Nacional N°26.206, la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. De igual modo, la ley 26.061, Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 15 establece:

Derecho a la educación. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

Sin embargo, la universalidad y gratuidad de la educación no garantiza la permanencia y la trayectoria efectiva de todas las personas en los diferentes niveles. En Salta, por ejemplo, en el nivel primario el porcentaje de repitencia es 2,23 y la Tasa de abandono interanual, de 1,39%. Por otro lado, en nivel secundario, la Tasa de repitencia se eleva a 12,08% mientras que, la tasa de abandono sube a 13,22%. En cuanto a estudios superiores se refiere, el 30% de los estudiantes universitarios/as llegan a recibirse en Argentina. (Ministerio de Educación y deportes, 2017).

En consecuencia, “Fundación Anpuy” es una opción concreta para abordar dicha problemática en el ámbito local, trabajando en el acompañamiento de trayectorias educativas de NNAJ de sectores vulnerados para que permanezcan en el sistema escolar y lo finalicen. Por ende, se fundamenta en la concepción de justicia social con base en la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, las cifras reflejan el sistema desigual del que emergen. “La desigualdad de posiciones” (Dubet, 2017) tiene su correlato en la trayectoria educativa de las personas, muchas veces invisibilizada tras la categoría de “abandono”, que parece reducirla a decisiones individuales, elecciones particulares y no, resultado de complejos procesos y mecanismos de exclusión y desubjetivación, propios del sistema educativo y del orden social actual. Bien lo señala Dubet, al aseverar que *“La escuela sigue siendo una máquina de producir desigualdades y de reproducirla entre las generaciones”* (2016, pág. 29) cumpliendo efectivamente su función. Como lo indican claramente los números, no

todos/as llegan a la universidad a cursar estudios superiores, muchos menos los terminan; no todos/as pueden acceder a la misma carrera, etc. Aun así, quienes lo logran, no tienen asegurada la estabilidad laboral, pero si, más posibilidades de acceder a algún puesto de trabajo.

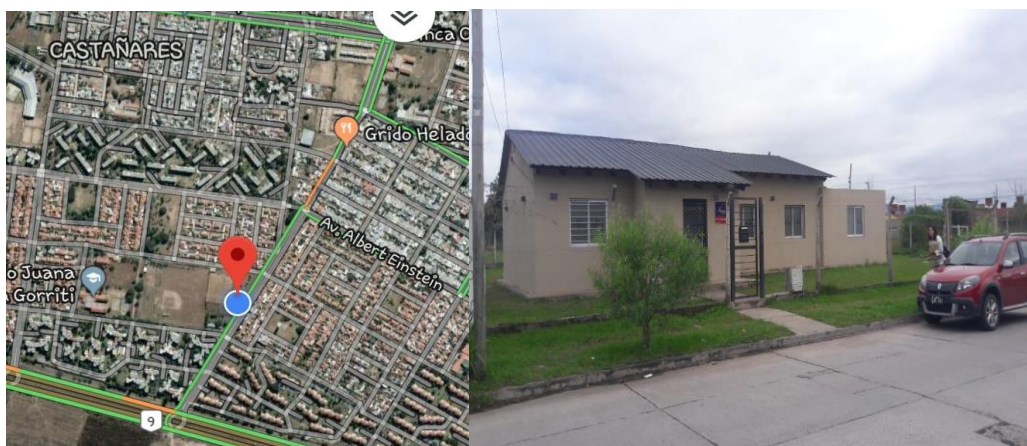
Bourdieu, uno de los grandes intelectuales contemporáneos que realiza investigaciones en torno al tema, corrobora la importancia no solo del capital económico y su entrelazamiento con el de tipo cultural, sino también de los sistemas de selección y distinción que operan en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, la escuela legitima un sistema de hábitos y prácticas, valores y normas culturales (hegemónicas) e inhabilita, otras. Reproduciendo así, la estructura social.

c) Contexto institucional

A continuación, se describen los elementos que encuadran el ejercicio (pre)profesional en la “Fundación Anpuy”, como ser el tipo y caracterización de la organización, programas, población usuaria/destinataria y el lugar del Trabajo Social en esta.

El nombre de la institución tiene su origen en la lengua quechua, cuyo significado es “ayudándonos los unos a los otros”.

Está ubicada geográficamente en la Ciudad de Salta, Barrio Parque General Belgrano, sobre Av. Jaime Durand. El horario de atención es de 8:00 a 13:00hs., de lunes a viernes. Personería jurídica N. ° 272.



La primera imagen indica la ubicación geográfica de la fundación. La siguiente, es una foto frontal de esta. Se puede llegar por Avenidas troncales: Av. Jaime Durand, Av. Albert Einstein, Av. Robustiano o Patrón Costas (Ruta 9). En cuanto al servicio de transporte público, los corredores que circulan son 5A, 6B, 3 Troncal y 8 Transversal.

Se ubica a la fundación como parte del heterogéneo campo de las llamadas “Organizaciones de la Sociedad Civil” (OSC). Sin poder conceptualizarla debido a la ambigüedad y vastedad a la que referencia. Acerca de la relación Estado-mercado, se

desestima el ideal (institucional¹) de concebirla como un sector autónomo e independiente, por el contrario, dicho entramado es bastante complejo.

Los objetivos que persigue la misma son:

- Brindar nuevas oportunidades educativas y sociales a niños/as, adolescentes y jóvenes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos en Salta.
- Promover el derecho a recibir una educación, a disfrutar de una vida social y a construir el propio futuro.
- Promover los derechos de los niños: a jugar, a la alimentación, a tener un hogar, a la salud, a la igualdad, a la protección.

Es a través de diferentes programas institucionales que se concretiza su accionar. Estos son financiados por un sistema de padrinazgo. Cada estudiante tiene un padrino, corporativo (Banco Macro, Banco Galicia, ente otras entidades empresariales o privadas) o individual.

Los padrinos reciben tres informes al año con el progreso y seguimiento de cada uno/a de su(s) ahijado/a(s). Además, existe la figura de “Amigos”, quienes realizan pequeños aportes mensuales.

El alcance territorial varía al igual que la población destinataria, según el programa del que se trate.

Programa “Yo también”

“Se busca promover el desarrollo integral de niños y niñas de entre 6 y 12 años cuyas problemáticas sociales y económicas los ponen en riesgo: situación de calle, embarazo adolescente, abandono escolar, droga, entre otras.” (Fundación Anpuy, 2019)

El programa brinda una beca educativa que consiste en la entrega de una mochila con útiles escolares a inicios del periodo lectivo, asimismo, la Fundación, de lunes a viernes por la mañana, ofrece apoyo escolar y actividades recreativas-deportivas. Además, sirve el desayuno².

¹ El discurso oficial expresa su rechazo a depender del accionar gubernamental, considerándose “apolíticos”. Sin embargo, articulan con la Cooperativa Asistencial de la Provincia de Salta para brindar el desayuno diario.

² Recursos administrados por la Cooperadora Asistencial.

El equipo de ejecución está compuesto por una coordinadora de programa, un responsable; una maestra, un profesor de educación física, una encargada de limpieza y cocina; y, por último, los/as voluntarios/as³, indispensables en la tarea de apoyo escolar.

El proceso de admisión consiste en una entrevista con padres/madres o adultos/as responsables. Siendo requisito la presentación de fotocopia de DNI del alumno y del/a responsable, partida de nacimiento y boletín de calificaciones. Otros documentos que los/as adultos/as responsables deben firmar para la inclusión al programa son, la autorización al uso de la imagen de los/as NNA y un acuerdo de compromiso, firmado también por los/as becados/as.

Cabe aclarar que, actualmente no se cuenta con cupo para nuevos/as ingresantes (debido al espacio físico reducido).

Programa “Futuros Egresados” (FE)

Ofrece acompañamiento personalizado y una beca económica, a jóvenes de entre 12 y 18 años que cursan el secundario y se encuentran en situaciones socioeconómicas que obstaculizan la continuidad de sus estudios.

Los colegios que articulan con dicho programa son:

- En la Ciudad de Salta (zona norte), Colegios “Juana M. Gorriti”, “Escuela Batalla de Salta”, “Colegio San José N.º 8100”, “Técnica Ciudad del Milagro N.º 6”, “Colegio N.º 5021 Ciudad del Milagro”;
- En la localidad “El Carril”, el “Colegio Ejército del Norte”;
- La Merced, “Colegio La Merced”;
- San Antonio de los Cobres, “Colegio Sagrado Corazón” (actualmente, en proceso de selección a estudiantes de la “Escuela Técnica 3.173”).

Se tiende a que las/os becadas/os fortalezcan su compromiso y hábitos de estudio para completar satisfactoriamente su escolaridad. Para ello, se cuenta con una tutora que realiza el seguimiento personal y grupal en cada establecimiento educativo. Su función reside en la planificación de talleres grupales y entrevistar a cada estudiante y su respectiva/o adulta/o responsable, cada quince días.

³Quienes fluctúan en el tiempo, siendo en su mayoría becados/as de otros programas que deben prestar como obligación 15 hs. mensuales, voluntarios de “Aiesec”, practicantes, etc.

Programa “Avanzando Hacia el Futuro” (AHF)

Esta propuesta surge como una modalidad especial del programa “Futuros Egresados” con el rasgo característico que los/as 17 jóvenes que participan del mismo egresan de la primaria siendo parte del “Yo también”. Tiene como objetivo acompañar de manera sistemática y con una frecuencia semanal (encuentros grupales) a los/as estudiantes para que puedan transitar con mayor seguridad y organización su escolaridad.

El espacio de reunión semanal es en la fundación, los miércoles a 10.30 hs. No obstante, pueden asistir cuando ellos/as así lo requieran. Observándose en el cotidiano, la presencia frecuente de un reducido grupo (ya sea para realizar tareas o investigaciones, utilizar la computadora, jugar a la pelota, o solo “estar”).

Durante los talleres semanales se abordan diferentes temáticas referentes al ámbito educativo como ser, la utilización de abreviaturas, tiempos de estudio, tipos de inteligencias, etc.

Además, se realizan las entrevistas con cada estudiante y su adulta/o referente, dos veces al mes. Se trabaja en torno a las expectativas, logros y dificultades académicas, así como un control de los gastos.

Programa “Becas Universitarias” (PBU)

Está destinado a jóvenes que cursan estudios superiores y que encuentran dificultad en afrontar los gastos que esto requiere. Se trata de una beca económica y un acompañamiento durante el cursado de la carrera (encuentros individuales y grupales).

Como requisitos para otorgar la beca, el equipo considera, las iniciativas de progreso y la sostenibilidad de los estudios, es por ello que, los/as candidatos/as deben contar con una serie de factores protectores (personales como sociales).

Quienes actualmente conforman este programa son, en su mayoría, estudiantes provenientes de otras localidades de la provincia de Salta, como San Antonio de los Cobres y La Unión (Rivadavia). Mientras que, algunos/as son de la Ciudad de Salta. Como rasgo característico, el financiamiento deviene de padrinos corporativos (empresas insertas en dichas comunidades o, Bancos: Macro, Supervielle, Galicia).

Trabajo Social en “Anpuy”

Actualmente, la institución no cuenta con un/a profesional de Trabajo social que forme parte del equipo permanente. La incorporación del grupo de residentes tiene como requisito de cátedra, obligatorio, la supervisión de un/a trabajador/a social. En

consecuencia, la fundación contrata para dicha tarea a una profesional (pagada por dos horas a la semana) que años atrás se desempeñó laboralmente en la misma. No obstante, el proceso de acompañamiento resulta descontextualizado.

El desafío de encontrar el rol profesional dentro de una organización civil se va edificando por un conjunto de condicionantes: las demandas y expectativas institucionales; las demandas de la población usuaria y, por otro, el encuadre teórico-metodológico, ético, político del/a profesional.

Es la autonomía relativa, (Iamamoto, 1998) el motor que moviliza y desafía a construir una propuesta de intervención (pre)profesional con niños, niñas y adolescentes, teniendo como eje el Paradigma de Protagonismo Infantil.

d) Características específicas del grupo: “Yo También”

El grupo está conformado por 47 chicos/as que provienen de barrios/asentamientos aledaños, como ser “Barrio Castaños”, “15 de septiembre”, “17 de octubre”, Barrio y Asentamiento “Juan Manuel de Rosas”, “Barrio Unión”, “Asentamiento Divino Niño”, “Asentamiento Universitario” y, “Asentamiento Villa Lata”.

Si bien, la institución se encuentra ubicada dentro de la misma zona (Norte) en la que residen sus “destinatarios/as/Usuarios/as”⁴, se constituyen territorios sumamente diferentes, tanto si se tiene en cuenta los procesos de constitución, de urbanización, infraestructura y acceso a servicios, como así también, la dimensión simbólica y de construcción de identidades. De igual modo, la distribución geográfica diferencia claramente zona céntrica, de los barrios y asentamientos que se extienden hacia los márgenes.

Según los diagnósticos familiares que se realizan por parte del equipo de residentes, se puede decir que: en lo laboral, los padres que están presentes se desempeñan en el ámbito de la construcción (albañilería), mientras que las madres, trabajan como amas de casa o en domicilios particulares (limpieza). En general, el grupo no cuenta con un salario fijo, los únicos ingresos devienen de transferencias formales estatales (AUH, programa “Hacemos Futuro”). En lo que se refiere a la educación, muy pocas familias cuentan con los estudios secundarios finalizados. Un porcentaje ínfimo se encuentra estudiando en institutos terciarios (hijos/as mayores). En lo social-habitacional se observa condiciones de

⁴ Indistintamente, a lo largo del trabajo se refiere a NNA como destinatarios/as, usuarios/as o miembros del programa “Yo También”.

vulneración social. En su mayoría son viviendas precarias en situación de hacinamiento y sin acceso a servicios básicos.

Las problemáticas que las familias identifican son: inseguridad, venta y consumo de estupefacientes, reiterados conflictos entre grupos antagónicos y la policía; inundaciones frecuentes con pérdidas parciales de mobiliarios (“Asentamiento Divino Niño” y aquellas viviendas cercanas al río “Vaqueros”).

Capítulo 2. “Las preguntas iniciales”

En este apartado se pretende explicitar el objeto y objetivos de la presente sistematización de experiencia de residencia pre-profesional. Se especifican también, los ejes de análisis que estructuran la misma.

El objeto por abordar se delimita de la siguiente manera: Intervención con niños, niñas y adolescentes del Programa “Yo También”, de “Fundación Anpuy” desde el Paradigma de Protagonismo Infantil, durante el año 2019.

En cuanto a los objetivos, se busca por un lado, contribuir a la reflexión teórico-metodológica respecto al Trabajo Social y la intervención con infancias y adolescencias⁵ desde el Paradigma de Protagonismo Infantil partiendo de los conocimientos/saberes surgidos directamente de la experiencia; y, por otro lado, retroalimentar orientaciones y directrices del programa “Yo También”, a partir de los aprendizajes devenidos del proceso de acompañamiento realizado por el equipo de residentes de Trabajo Social.

Preguntas-ejes de sistematización

¿Qué aportes puede brindar la práctica pre-profesional de Trabajo Social con niñas/os y adolescentes al programa “Yo También” de “Fundación Anpuy”, desde el Paradigma de Protagonismo Infantil?

- ¿Cuáles son las características de la participación infantil?
- ¿Qué estrategias se pueden llevar a cabo desde el Trabajo Social para la promoción de la Participación Infantil?
- ¿Cuáles son los obstáculos y las fortalezas de una intervención orientada a la promoción de la Participación Infantil?

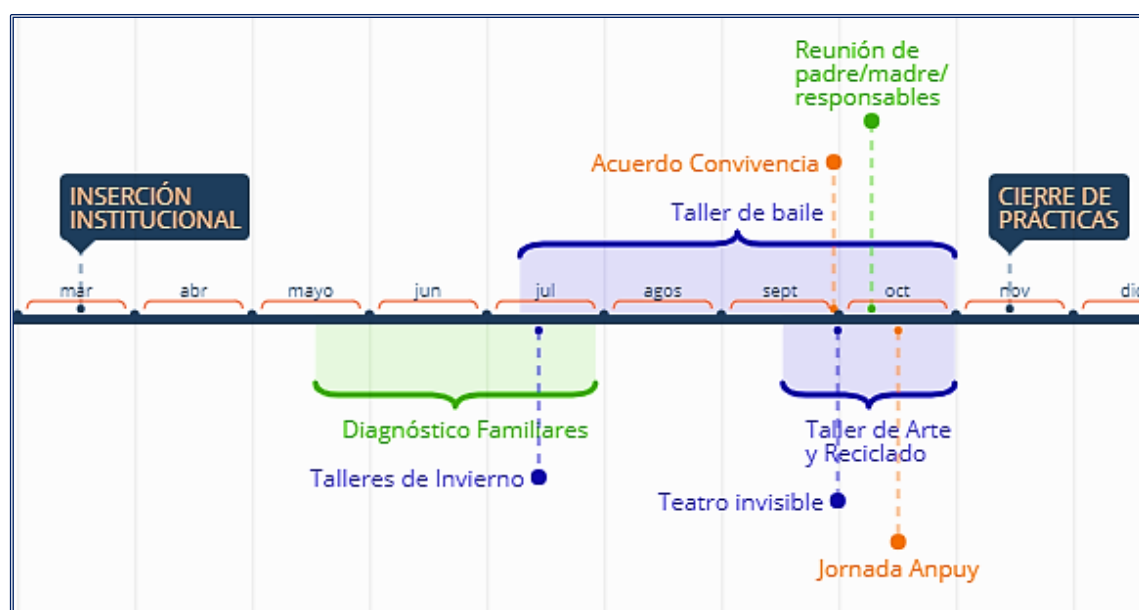
⁵ A los fines de este trabajo, Infancias, niñez, niños/as, adolescentes y jóvenes serán términos utilizados indistintamente para todos/as los/as menores de 18 años según lo define la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). Sin embargo, el uso de estas categorías no implica aceptar una temporalidad determinada sobre la infancia, ya que se le comprende como una construcción social e histórica, por esto se habla de infancias.

Capítulo 3. “Recuperación del proceso vivido”

En este capítulo se procura reconstruir la experiencia práctica. A los fines del presente trabajo, se escoge clasificar y describir las actividades desarrolladas según **niveles de abordaje**, de manera que facilite la visión general del proceso vivido. Cabe aclarar que se toma de referencia la propuesta de la Mg. María Piotti (2011, pág. 11), a saber: a) Personalizado al/a niño/a o adolescente. b) A su familia, grupo de crianza o matriz familiar por él/ella reconocida. c) Grupal, con sus pares y con familias y asociaciones voluntarias de apoyo. d) Comunitario. e) Institucional.

Sin embargo, la Intervención con NNA en “Fundación Anpuy” se desenvuelve en los siguientes niveles: **personalizado, grupal, familiar e institucional**.

A continuación, se realiza una síntesis gráfica que reseña las actividades principales según los niveles abordados.



Referencia:

- Nivel personal y grupal
- Nivel familiar
- Nivel institucional

Nivel personalizado

La autora comprende que la intervención en este nivel requiere de la interdisciplina y la enmarca en un órgano de consulta, orientación y tratamiento personalizado. No obstante, el contexto en el que se lleva a cabo la experiencia viabiliza un abordaje particular de las problemáticas singulares.

El responsable del “Yo También”, psicólogo, es quien realiza este tipo de intervenciones ya que tienen el contacto cotidiano con ellos/as, estando atento a sus necesidades, estados de ánimo, etc. Pudiendo observarse un vínculo particular con cada uno de ellos/as.

En la dinámica cotidiana, existen otras situaciones que demandan la atención personalizada del referente como son las peleas o conflictos entre pares, golpes, manifestaciones de angustia, desánimo, dolores o molestias físicas, etc. Generalmente, la actuación se inicia dialogando con los/as involucrados/as por separado (en la sala de entrada), luego, según sea el caso, se prevé alguna respuesta o solución. Por ejemplo, si se trata de una disputa entre pares, la consecuencia luego de conversar con el responsable es estar sentado en una silla durante cinco minutos reflexionando sobre su accionar.

La intervención del grupo de residentes, en este aspecto, se forja durante el proceso de acompañamiento en el espacio de apoyo escolar. Concretamente, en los momentos de realización de tareas, durante el intercambio en juegos, micro-propuestas lúdicas, y/o pláticas espontáneas. La presencia constante en dicho espacio posibilita, por un lado, percibir los valores, representaciones sociales, modos de ver y entender el mundo y su lugar en el de los/as NNA, así como los modos de relacionarse entre ellos/as y con adultos/as; y por otro, la construcción de un vínculo particular del/a residente con cada niña/o y adolescente.

Consecutivamente, se ilustra dicho proceso con algunas expresiones e interpretaciones inscritas en el cuaderno de campo según el contexto de intervención en las que se enmarcan.

Contexto educativo: durante el apoyo escolar

Un niño al vernos entrar nos pregunta “¿Todos son profes?”-con cara de asombro-. Sorprendidos/as ante tal insinuación, sonreímos, a lo que una de las residentes responde, “no”.

...Más tarde, las autoridades nos dan a conocer las instalaciones, y las personas que allí trabajan... Llegamos a una sala donde hay muchos/as chicos/as haciendo

deberes dispersos/as en tres mesas diferentes. Una vez que ingresamos, los/as saludamos, varios/as se levantaron rápidamente y nos preguntan simultáneamente “¿me ayudas a hacer la tarea?”.⁶

En el primer acercamiento a la institución NNA, piden explícitamente al grupo de residentes el apoyo en las tareas escolares asumiendo el rol de voluntarios/as.

Durante el proceso de inserción, se puede observar cómo se relacionan los NNA con los/as adultos/as. Eligen a quien solicitar ayuda para la realización de los deberes (cuando el número de voluntarios/as lo permite), tendiendo a “competir” por la atención de éstos:

“Ella es mí seño” (indicando a una de las practicantes) le dice una niña a otra, la que responde, “y ella es la mía” (señalando a otra) (...) En ocasiones, algunos/as te toman de la mano y te llevan directamente a su lugar, son varios/as los/as que se molestan cuando paralelamente ayudamos a otros/as. Sin embargo, les explico que tengo que ayudarles a todos/as.⁷

Ante las primeras situaciones ambiguas, en donde las manifestaciones de llantos, enojos y frustraciones por parte de los/as educandos/as generan, incomodidad e incertidumbre en él y las residentes que, inseguros/as del modo de intervenir, se paralizan o solicitan ayuda al referente/responsable.

Ayudando hacer la tarea de matemática a uno de los chicos, tratándose de una actividad de descomposición numérica utilizando las propiedades de la multiplicación que no lograba entender. Mientras él me pregunta “¿qué tengo que hacer? ¿Qué pongo?” trato de explicarle de diversas maneras, pero él parece no comprender. Comienzo a notarlo algo inquieto, molesto. Le digo si quiere que le preguntemos a otra “seño”. Enojado ya, cierra la carpeta, y la golpea contra la mesa, inmediatamente comienza a llorar. Sin saber cómo reaccionar, le pregunto “¿qué pasó?” y le pido disculpas por si se había sentido mal por algo dicho. Sin embargo, permanece implacable. Más tarde, el responsable lo ve y lo lleva adentro a charlar (en la sala de entrada), logrando calmarlo.⁸

Conforme pasa el tiempo, el equipo de residentes se posiciona y construye su intervención, dando sentido a sus acciones, politizándolas. Traduciéndose en diferentes modos de acompañar el proceso de realización de deberes.

Una adolescente (Nicole, 11 años), me solicita ayuda para realizar una actividad sobre la Argentina, un rompecabezas de las provincias. Le pregunto si tiene otro mapa

⁶ Registro del cuaderno de campo, fecha 27/03/19.

⁷ Registro del cuaderno de campo, fecha 30/04/19.

⁸ Registrado en cuaderno de campo, fecha 05/04/19.

del país para que lo tomemos de guía. Efectivamente encuentra uno en su carpeta, pero pide que lo arme la adulta, aludiendo que ella no podía. A lo que le dije que lo hagamos juntas, que ella iba a poder. Luego de algunos intentos frustrados, guarda todo y deja de dirigirme la palabra. Le pregunto qué le sucede y me disculpo, le explico que equivocarse es común y que, si seguíamos intentando nos iba a salir. Sin embargo, ella permanece en silencio, con el rostro hacia abajo. Decido llamarle a otra de las residentes para que la apoye. Más tarde, puedo observar a la adulta armarle el mapa.⁹

Habilitar y proponer modos otros de vincularse, desde la cooperación y el trabajo en equipo problematizando el individualismo, implica “provocar”, negociar con niños/as y adolescentes y, estar preparada/o para las posibles reacciones.

Eran aproximadamente las 11.30 hs., dos niños se acercan insistentemente pidiendo apoyo para sus deberes mientras le estoy explicando a otra niña. Percatándome que ambos eran compañeros, les propongo que la realicen juntos. Primeramente, se oponen. Insisto... terminan cediendo. Sin embargo, uno de ellos, quien mostraba mayor resistencia, me pedía que le dijera cómo resolver el ejercicio matemático, trato de explicarle para que comprenda. Sin obtenerla respuesta que esperaba, enojado dice, *“yo le voy a pedir ayuda al profe”*. Llama a uno de los voluntarios, un brasileiro, pero tampoco le da la solución. Molesto se va, diciéndome que era mala.¹⁰

Las pugnas entre ellos/as no solo se manifiestan en la lucha por la atención de un/a referente, sino que, también se dan en el ámbito académico, comparando, por ejemplo, sus calificaciones o el desempeño escolar.

Una niña (Jazmín, 11) observando las notas de uno de los chicos afirma *“seño mire que fea esta libreta”*, estando presente el dueño de esta. A lo que le respondo: *“no están feas las notas, están bien. Aprueba...con seis, ¿no se aprueba?”,* a lo que algo molesta, responde: *“Pero seño, ¡esas son bajas notas! Para mí un 8 ya es fea nota.”*¹¹

Contexto recreativo: juegos y propuestas lúdicas

Intervenir desde lo lúdico-recreativo posibilita trabajar la vinculación desde otros lugares, desde la cercanía del juego, el cuidado y la ternura. Habilitando espacios en los que puedan participar libremente y crear.

⁹ Registrado en cuaderno de campo, fecha 16/05/19

¹⁰ Registrado en cuaderno de campo, fecha 21/08/19

¹¹ Registrado en cuaderno de campo, fecha 30/06/19.

Una de las propuestas es el armado de un origami con desafíos (“Comecocos”). Al interior tiene escrito juegos, tal como “manitos calientes”, “guerra de pulgares”, “quién dura más sin pestañar”, “pan-queso”. Al ser optativo el contenido, cada uno/a crea el suyo. Más tarde, una de las niñas (6) invita a jugar a la residente con su nuevo juguete. Llama la atención



de la adulta, que ella le indica qué colores elegir. Sin prestarle mucha atención a sus consejos, escoge uno que glosa “*sos negra*”. Esto genera risa entre los/as presentes. En los posteriores intentos, acatando ya las indicaciones, se escucha “*sos princesa o reina*” y “*sos blanca*”. Otras de las inscripciones que la residente logra escuchar, son, “*puta*” y “*fea*”, en una interacción con otras niñas, ocasionando la misma reacción entre ellas, risas y carcajadas.

Luego de aprender a realizar el “Comecoco”, Nahuel (11 años), comenta que sabe hacer la grulla con una hoja de papel, a lo que la residente le pide que le enseñe. Una niña manifiesta su asombro, exclamando “*¡Seño, le está enseñando un niño!*” (Ivana, 6 años). A lo que le responde, “*claro, los niños también pueden enseñarles a los adultos, hay cosas, que yo no sé, y seguramente, ustedes sí*”.

Otra actividad realizada, es “susurrar”. Seles explica que el “susurrador” es un elemento mágico mediante el cual se transmite a otra persona, mensajes agradables ya sean frases o poemas leídos, o breve narraciones espontáneas. Se les recita a quienes se acercan. En cada interacción se puede observar en los rostros, una sonrisa, acompañado de un “*otra vez*”. Las primeras veces ninguno/a se atreve a susurrar a otro/a compañero/a, no obstante, sí lo hacen con la residente.

Conforme pasa el tiempo se animan a susurrarse entre ellos/as, a veces no cumpliendo la regla de decir solo “cosas lindas”. Incluso, en alguna ocasión, sin la supervisión de la residente, dicho elemento fue usado como “arma” en alguna pelea o, para aturdir al/a compañero/a (mediante gritos).



Cuando NNA invitan a participar o piden realizar un juego con algún/a de los residentes se tiende a que sean juegos de integración, abiertos para quien quiera sumarse, promoviendo el trabajo en equipo, mediando y problematizando la competencia y la exaltación individual. Tratándose de valorizar las aptitudes y capacidades de cada uno/a.

Nivel grupal

El proceso de intervención grupal en el espacio de apoyo escolar se puede comprender en dos momentos:

- 1º momento: “Conociendo la dinámica grupal”, en el que se busca comprender la dinámica institucional, la participación de NNA dentro de ella, y sus variaciones a lo largo de la experiencia.
- 2º momento: “Tallereando”. En el cual se describen las intervenciones grupales realizadas.

1º momento: “Conociendo la dinámica grupal”

Los/as NNA comienzan a llegar a la fundación a partir de las 9 hs. El horario para el desayuno es de 9.30 hs. hasta las 10 hs. Es servido por voluntarios/as, adultos/as responsables del programa y/o residentes, mientras los/as chicos/as permanecen sentados/as. Luego, espontáneamente se subdividen. Un grupo se queda adentro y pide ayuda a los/as adultos/as presentes para la realización de las tareas, mientras que el resto, sale a jugar. Pasada una hora, los grupos suelen invertir los roles.

La responsable del desayuno posee materiales escolares a su disposición. Cuando le solicitan algún útil, antes de entregárselo lo/a(s) registra en su cuaderno y al finalizar la jornada, exige las devoluciones correspondientes.

Cada día la docente toma asistencia, apoyada por uno o dos chicos (Matías y, en menor medida, Luján, ambos 13años) que le indican quienes están presentes. Quince minutos antes de la salida, se notifica que es “hora de la limpieza” y se solicita que el equipo de ese día se presente para la realización de dicho trabajo, nuevamente Matías es quien asume la tarea de notificar uno/a por uno/a quienes deben cumplir con dicho trabajo. El cual consiste en barrer, levantar resto de papeles tirados en el suelo y organizar los bancos. Sin embargo, se puede constatar que no todos/as cumplen con la tarea asignada, lo que genera tensión dentro de cada equipo.

Al mediodía, todos/as están listos/as para partir, se observa entre ellos/as un subgrupo que se organiza para salir juntos/as a la parada del colectivo, quienes salen velozmente

procurando no se les pase el colectivo para poder arribar a horario al comedor. Nótese que quien coordina al grupo es uno de los niños más grandes (Cristian, 12 años).

Las variaciones más importantes observadas en dicha dinámica, durante los meses de la experiencia, y que, tienen su correlato en el modo de comprender y promover la participación infantil, son descriptos a continuación:

- Tras ser reducido el número de las/os que cumplen con la tarea de limpieza, buscando favorecer y promover dicha participación, se origina un mecanismo de premio-recompensa,
- Dos o tres NNA colaboran a servir el té o repartir el pan. Esto implica otro grado de participación por parte de estos/as. Y también, un espacio de tensión y ejercicio de poder, donde quienes ayudan se encuentran en otra posición respecto al grupo ya que distribuyen los diferentes “recursos”. Este acontecimiento surge como propuesta de ellos/as, mientras residentes¹² y voluntarios/as reducen su presencia en la institución.
- Mediante una articulación con la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente (Ucasal), se realizan cuatro talleres de comprensión lectora, que requieren de toda la jornada para desarrollarse, ocasionando una variación en la organización diaria de NNA. Observándose molestias por parte de estos/as al tener que participar arbitrariamente y no tener tiempo para realizar sus tareas.

Ante este hecho, desde el equipo de residencia se propone realizar un calendario de actividades para que NNA tengan conocimiento de los próximos eventos.

- En el mes de septiembre ocurren cambios a nivel infraestructura en la Fundación. La construcción de una pequeña sala de entrevistas; la colocación de dos aires acondicionados; y la más importante, o mejor dicho la que tiene implicancia directa en la cotidianidad de NNA, la incorporación de un Smart tv. A partir de entonces, se lo puede usar temprano hasta llegada la hora del desayuno. Corrientemente, lo utilizan para ver gloopers o escuchar música, ocasionándose un silencio general cada vez que se lo enciende.

¹² Al encontrarse realizando los diagnósticos familiares.

Emergen otras situaciones que llaman la atención al grupo de residentes, considerándose fundamentales señalar ya que manifiestan un particular modo de respuesta por parte de los/as NNA:

En una ocasión, “Cable Express” asiste a la fundación con el fin de promocionarla. Además de entrevistar al equipo directivo se toman fotos a los/as chicos/as. Lo interesante se observa antes de ingresar la cámara. Al tratarse de un día en que ellos/as no tienen tareas proyectan una película. Mientras la veían se les informa de la visita. El responsable, les comenta la situación y les anticipa que se va a apagar el televisor por unos minutos, agregando que, deben improvisar alguna actividad o salir a jugar hasta que el invitado se retire. La primera reacción de los/as mismas/os fue de molestia, no obstante, siguieron al pie de la letra la indicación.

En una reunión de supervisión, a fines de septiembre, siendo aproximadamente las 9 hs., y estando presentes el grupo de residentes, la trabajadora social supervisora, la directora y el responsable del “Yo También” ocurre un evento inesperado. Una hoja entra por debajo de la puerta. El responsable inmediatamente la levanta, la lee y se la pasa a la directora, luego a los/as residentes. Se trata de una nota formal escrita y firmada por dos chicos (13 y 12 años) en la que solicitan permiso para encender el televisor de la sala, aludiendo estar aburridos. Por decisión del equipo directivo, debido a los comportamientos inadecuados, el aparato sólo podía ser encendido tres días a la semana por lo que, dicha petición es rechazada.

En dicha reunión, justamente, se exponen propuestas para abordar las complicaciones que venían sucediendo en el espacio de apoyo escolar. Resolviéndose: realizar una reunión con adultos/os responsables para trabajar temas relativos a la crianza¹³; una representación teatral (Teatro invisible) y un “Acuerdo de convivencia” para con los/as NNA¹⁴.

Para la propuesta de Teatro invisible¹⁵, el equipo de residentes improvisa una escena en la que se presenta un conflicto grupal delante de los chicos y las chicas. En la misma, se muestran diferentes emociones como enojo, angustia, etc. (un residente levanta la voz, otra llora). En un momento, interviene el responsable buscando calmar la situación (como se le indica previamente), siendo ignorado por los involucrados/as con un “¡no te metas!”.

¹³ Descripta en el próximo apartado, en el nivel familiar.

¹⁴ Desarrollado en el nivel institucional

¹⁵ Es una forma de teatro social y político, que tiene como referente a Augusto Boal. Se trata de una representación sobre algún tema o problemática social que se realiza en un contexto real fuera del escenario, como la calle o un centro comercial, en la que el público no identifica a los actores como tales. Su finalidad no es entretener, sino reflexionar sobre el tema en cuestión. (Teatro invisible, s.f.)

La reacción de los y las expectantes, primero, es ajena, ríen sin entender qué sucede. Pero cuando una de las residentes comienza a llorar todos/as se quedan callados/as y conforme incrementa la tensión, comienzan a vociferar tratando de “poner un alto”. Por lo que se termina la representación explicándoles el motivo de esta.

Se revela que dicha actuación los/as “imita”, poniendo en evidencia las faltas de respeto entre ellos y ellas, y sus consecuencias. Reconociendo que, al igual que ellos/as sintieron angustia, los/as adultos/as comparten ese sentimiento cuando presencian sus peleas. Sobre lo ocurrido, ellos/as comentan¹⁶:

- “No nos mientan, seño, ¡estaban diciendo la verdad!” (Yanina, 9 años).
- “¿Era todo actuación?” (Nicolás, 11 años).
- “Yo me estaba por levantar y hacerlo cagar al profe Raúl, pero, me quedé nomas” (Cristian, 11 años).

2º momento: “Tallereando”

Conforme se realiza el acompañamiento en el espacio de apoyo escolar, las residentes deciden orientar su intervención al abordaje grupal, planificando y desarrollando talleres: de baile, de invierno y, de arte y reciclado. Se pretende hacer foco en dos de ellos debido a la continuidad y la relevancia. Empero, sus particularidades posibilita abordarlos de manera diferenciada por lo que, la descripción en el primer caso va a centrarse en el proceso y el resultado, mientras que, en el último, se profundiza en cada encuentro.

La planificación de talleres surge como propuesta para promover la dimensión artística y recreativa poco presente en el espacio de apoyo escolar. Habilitando espacios en los que chicas/os tengan la libertad de participar.

Taller de baile

La propuesta surge tras observarse los gustos e intereses del grupo y la habilidad de Luciana (12 años) para el baile. La tarea de las residentes es alentarla para que los coordine. Primeramente, es necesaria la presencia de las residentes para que el espacio se pueda desarrollar, colaborando en la organización (días, horarios, música, elementos necesarios).

El mismo comienza a dictarse en el mes de Julio, teniendo muchos/as adeptos/as, varones y mujeres, siendo aproximadamente quince en cada encuentro. Se pautan las

¹⁶ Registradas en el cuaderno de campo, en fecha 01/10/19.

clases para los martes y jueves a partir de las 11 hs. Las canciones más pedidas son reguetones. Es llamativo ver como de a poco comienzan a soltarse y a animarse a realizar sus propios pasos, sobre todo los varones.

En una de las clases, mientras practican, se asoman algunos jóvenes del AHF, quienes se reían comentando entre ellos: *“parecen nenas, mirá cómo bailan”* (refiriéndose a los niños). Una de las residentes le pide que no haga esos comentarios y se los invita a participar. Rechazando la propuesta, se retiran.

Conforme pasan los meses, el número de interesados/as decae, reduciéndose considerablemente. Siendo los chicos los primeros en abandonar.

Conforme pasa el tiempo, Luciana logra coordinar el grupo sin presencia de adultos/as. Se les propone realizar una muestra a fin de año, todas se ven contentas y las clases se retoman con más energía. Consecuentemente, se organizan para ello. Las canciones son elegidas grupalmente, mientras Luciana se encarga de estudiar las coreografías de “You Tu Be” y enseñarlas. Piensan el vestuario, el peinado y el maquillaje. Pero, en una ocasión, una de las niñas se acerca y le comenta a una de las residentes que no iba a bailar por no tener short de jean. La residente consulta a Luciana a cerca del vestuario y le aconseja que este no sea excluyente. Se termina resolviendo que todas salgan con jeans.

La posibilidad de invitar a los progenitores a dicho acto genera malestar en algunas niñas. Niegan su participación si la presencia de estos se concretase, comentando: *“mi papá no me va a dejar bailar”*. Por lo que se decide no hacer extensiva la jornada.

El día de cierre de prácticas de residencia pre-profesional, el grupo de baile (conformado por diez niñas y adolescentes) exhibe algunas de sus coreografías.

Talleres de invierno

Para las vacaciones de invierno, se planifican una serie de actividades recreativas para aquellas/os que asistan durante ese periodo, como ser: folklore, arte, actividades recreativas/ Juegos de mesa y baile. Empero, no se desarrollan plenamente por diferentes situaciones emergentes como ser la reducida asistencia (por encontrarse suspendido el boleto estudiantil) y la ausencia de coordinadores.

A continuación, se describen sucintamente aquellas que sí se efectivizan:

➤ Taller de recreación

Actividad: Juegos cooperativos.

El mismo se realiza en fecha 03/07/19. Son cuatro los/as presentes, dos de ellos solicitan permiso para utilizar las computadoras de la fundación. El resto se suma a una de las actividades planificadas. Se juega al vóley playero.

➤ Taller de manualidades

En fecha 02/07/19, se propone realizar una “caja oscura” para que los niños/as puedan observar el eclipse. Asisten ocho chicos/as.

➤ Taller de Baile

La facilitadora no asiste, por lo que se practican las coreografías ya aprendidas.

Al estar presente uno de los chicos (Nahuel, 11 años) que baila caporal, se le insiste para que enseñe algunos pasos. Mientras lo hace, una de las chicas (Jazmín, 11 años) seriamente dice: *“yo no voy a bailar, eso es para varones”*. En el mismo espacio están presente jóvenes del AHF. Una de ellas pariente, quien baila también ese tipo de danza. Animada por las niñas muestra unos pasos. Ella y Nahuel se ponen al frente para enseñar. Esto permite que se sumen más chicas, teniendo ahora sí a quien imitar. Como una de las residentes sigue copiándole a Nahuel, algunas niñas le aclaran que debe seguir a la joven, *“Seño, esos pasos son para varones”* (Jazmín, 11 años). Ella les responde que quiere aprender los otros pasos porque son más divertidos.

Taller de arte y reciclado

Los primeros días del mes de septiembre llega a la fundación una donación de frascos de vidrio y algunos recipientes plásticos, los cuales son puestos a disposición de las residentes. Así, surge la idea del Taller de “Arte y Reciclado”¹⁷. El objetivo de este es trabajar las emociones y la autoestima a través del arte plástico ya que se observan dificultades en la vinculación.

Seguidamente, se describe cada encuentro identificándose fecha de realización, actividades y observaciones pertinentes.

1º) En fecha 16/09/19. Se parte de explicitar a las y los chicos cuestiones generales del mismo: propuesta, duración, materiales. Al mismo tiempo, se indaga el interés,

¹⁷Primeramente, se piensa dividir a los/as chicos/as en dos grupos según edades, teniendo cuatro encuentros con cada uno, para abordar diferentes temas como: Cartografía artística, emociones, identidad, autoestima. Sin embargo, la planificación varía, realizándose en total ocho encuentros en los que, durante seis días se realiza una cartografía artística y en los dos restantes, se decoran los frascos donados. Véase la planificación del taller en el Anexo de este trabajo

expectativas personales y grupales. Se les explica que se realizarían cuatro encuentros, comentando que la idea es crear “algo”, pero sin especificar bien, qué.

Mientras se prepara el espacio, “A” (12) se ofrece a ayudar, pide el parlante y pone música. De igual modo, se suman “N” (11), “O”, “A” (12), Luego, “M” y más tarde, dos jóvenes de AHF (“C” y “L”, ambos de 16 años). Se dispone en el sitio diferentes materiales como frascos de vidrios, potecitos de plástico, caja de cartones, hojas para reciclar, retazos de afiches, temperas, acrílicos, etc. Una vez lista la sala se invita a chicos y chicas de 4º, 5º y 6º grado a participar.

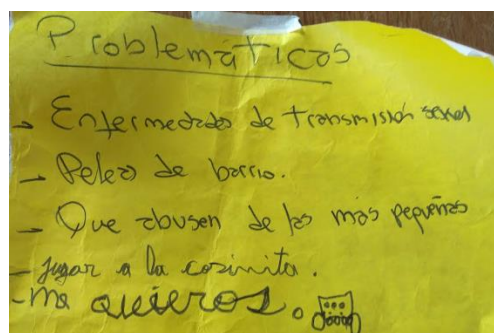
Se observa, como pretarea grupal que las y los jóvenes bailan, cantan y charlan sobre diferentes temas: noviazgo, soltería en alusión a las canciones que sonaban.

Están presente en el salón un niño “J” (7) y una niña “G” (6) que quieren participar del taller. Se les explica que es para los/as más grandes y que el próximo será para ellos/as, aun así, se niegan a retirarse. Se procede a comenzar con la actividad, pero los/as mayores expresan molestos/as, *“que se vayan seño, estamos sólo los grandes”*, llamando al responsable. Sin embargo, la respuesta por parte de ambos no varía. La pequeña –luego de ofrecerle una bebida- decidida abandona el espacio, mientras que, al niño, se lo habilita a permanecer, pero, se retira más tarde.

Para iniciar, se pide atención y se disminuye el volumen del parlante, en lo que se escucha: *“¿Nos va a dar tarea? No queremos hacer tarea”*. Se le explica sobre la idea del taller (hasta entonces se había pensado que los encuentros iban a ser por separado), que se disponía de cuatro encuentros para armar/crear “algo” con los materiales que había en la sala.

Si bien, se pretende que las producciones del día pudieran ser el punto de partida para la cartografía, el encuadre no es el indicado ya que no se especifica la función de estas, viéndose en la diversidad de creaciones: una vaca (con un frasco), una casa, un parlante, frascos pintados, etc.

Durante el transcurso del taller, se pone un afiche en el que se habilita a las y los participantes escriban problemáticas que consideren importantes o, que hayan escuchado en el noticiero o en la escuela, etc. Quienes realizan dicha actividad son los niños y adolescentes más grandes mientras el resto siguen con sus producciones.



Las problemáticas nombradas son:

- Enfermedades de Trasmisión sexual (chicos del secundario)
- Peleas en el barrio
- Que abusen de las más pequeñas

2º) En fecha 23/09/19. La actividad que se plantea es la realización de la cartografía artística. Durante la preparación del espacio, se ofrecen para ayudar, los/as adolescentes, “M”, “L” y “L”.

Se invita a niños y niñas a estar en la sala. Las/os adolescentes permanecen en el espacio manifestando sus ganas por quedarse, al no identificarse inconvenientes se los/as habilita a participar, debido al reducido número de integrantes.¹⁸

El grupo al ver lo realizado en el encuentro anterior, se encuentra a la espera de los frascos por lo que, se explica que la decoración de estos queda pendiente para otro encuentro, comentándoles la propuesta de la cartografía artística.

Para organizar mejor el espacio se pone de soporte un cuadrado de diario en el suelo, sobre el cual se analiza el territorio, ubicación de barrios, instituciones, lugares importantes, etc.

Para la identificación de las instituciones, se piensan en lugares a los que asisten cotidianamente, y que consideren importantes para ser representadas en la cartografía. Las que se identifican son: “Anpuy”, escuelas, hospital, cajero, policía, Iglesia, Hogar, Ciudad judicial, “Grido”, “Changomás”, plazas, merendero/comedor(es), “Sanidad”, Parque Bicentenario, casas (de cada uno/a o de amigos/as). Además, como lugares o espacios habitados, mencionan: “la esquina 248 de Castañares”, la canchita, etc.

Cada uno/a elige cuál de los lugares representar según sus intereses. Observándose que, los escogidos son espacios recreativos. Uno, representa la esquina 248 (“*donde se juntan los pibes*”). Otro, realiza una cancha de fútbol con cartones. Una de las chicas decide hacer Grido y otra, el bicentenario.

Al cumplirse el horario, se comienza a limpiar el espacio y se les informa a los/as participantes que en el próximo encuentro se seguirá trabajando.

3º) En fecha 04/10/19. Se busca avanzar con la producción de la cartografía

¹⁸ Hay que aclarar que la invitación y participación al taller es libre. Son los y las participantes quienes escogen realizarlo, hacer los deberes o salir a jugar.

Antes de que inicie el taller, una de las niñas (11) comenta que está mal puesto su cumpleaños en el afiche, a una de las residentes por lo que proceden a modificarlo.

Estando preparado el espacio, se aprecia que, algunos/as seleccionan y separan materiales, aun sin saber la propuesta de dicho encuentro.

Para comenzar, se le pide a una de las chicas que avisen del inicio. Se niega, afirmando *“no me van a hacer caso, vaya Ud., señor”*. Por lo que, se empieza con los/as presentes. La consigna se orienta a que terminen con la materialización de las instituciones identificadas.

Uno de los eventos que marca el desenlace de este encuentro, se da, cuando uno de los adolescentes (12) rompe una “canchita” de cartón realizada por otro/a, afirmando: *“yo lo hice mejor”*. Desde el equipo coordinación, se le llama la atención y se le incita a que pida disculpas.

Los lugares elegidos, en proceso de creación son: un “Grido”, un super. Mientras, algunos/as se encuentran en la disyuntiva de qué realizar, sí un cajero o el río. Simultáneamente, se explicitan apreciaciones interesantes sobre algunos de ellos:

- *“El río, marrón, porque está re contaminado”*.
- *“En el Changomás dicen “pagas menos lleva más” pero es “paga más y lleva menos”*

Minutos cerca del final, entran abruptamente al espacio un par de chicos solicitando participar, justificando sus ausencias: *“Yo no sabía que había taller, ¡señor...a mí no me dijeron nada!”*, *“a mí, tampoco”*. Sin embargo, ante el impedimento temporal se les niega la petición, invitándoles al próximo taller.

4º) En fecha: 07/10/19 Se pretende analizar diferentes lugares según las sensaciones que generan.

Se escriben en hojas las siguientes categorías, siendo completadas de la siguiente manera:

- Lugares donde me siento bien/mal: -
- Lugares peligrosos: “andar solo en la calle que te pueden...” “Castañares”: “Brasil”; “China”, “Palermo”, “San Silvestre”, “Atocha”; “en la Cafrune, calle, porque toman vino y fuman”; “En 17 de octubre”; en la calle; en 222.
- Lugares para descansar: casa: cancha, en “Anpuy”
- Lugares para trabajar: ninguno, “Anpuy”, escuela,
- Lugares divertidos: “Parque Bicentenario”, la cancha, el parque, “CdM” (“Ciudad del Milagro”): casa, “Anpuy”, escuela, plaza.

5º) En fecha 11/10/19. Actividad: Finalizar con la cartografía artística.

Se lleva a cabo afuera, ya que la sala es ocupada por una reunión del PBU. Se les explica a los/as participantes que es el último encuentro en el que se va a armar/ agregar instituciones.

Los productos realizados son: varias casas, el hospital, Dos “McDonald’s”.

Al acercarse la hora de finalizar el encuentro, se les avisa a los/as participantes que vayan guardando los materiales. Las coordinadoras empiezan a limpiar el espacio, se le pregunta a uno de los niños “J”¹⁹ si desea ayudar en dicha tarea, a lo que él asiente.

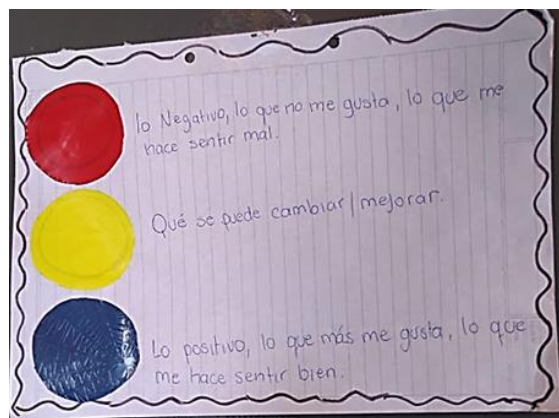
Una vez finalizado, las coordinadoras deben desechar los materiales que no se usan (por dificultades espaciales). Se observan que algunas son producciones sin terminar. Se opta por eliminar todo aquello que no se finaliza ese día.

6º) En fecha 21/10/19. Actividad: Hacer un análisis institucional utilizando la técnica del semáforo.

Al inicio del encuentro, la cartografía artística se coloca ya armada en una mesa en el centro de la sala. Se invita a que se acerquen a verla terminada, preguntándole si están de acuerdo que así permanezca. Al no encontrar oposición, se procede a pegar cada elemento.

Luego, se les explica la técnica del semáforo, entregándoles papelitos auto adheribles de colores para que escriban pensando en un lugar o institución:

- Rojo: lo que no me gusta, me hace mal.
- Amarillo: las cosas que podrían cambiarse
- Azul: lo que me gusta, lo que me hace sentir bien.



Las anotaciones que los/as participante hicieron, son variadas:

- “En los hospitales hay que esperar mucho”
- “Lo que se puede cambiar en mi casa, es que no me peguen”
- “Que me peguen en mi casa y que no me dejen jugar con mis hermanos”
- “Que el profe sea malo” (Anpuy)

¹⁹ “J” es un niño que generalmente cuestiona y enfrenta a la autoridad.

- “Me gustaría que cambien el baño y la cañería (Escuela)

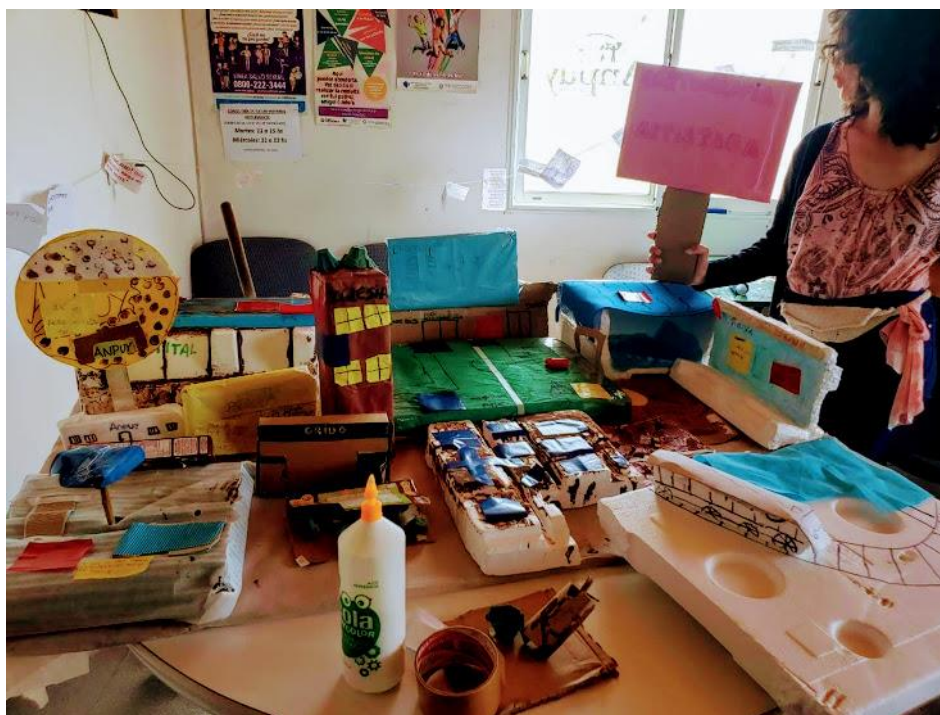
Como particularidad, uno de los adolescentes pide poder realizar “algo” para agregar a la cartografía, explicando los motivos de su ausencia en los encuentros anteriores. Desde la coordinación se le habilita el espacio para que pueda hacerlo. Al final, muestra su creación, un tren junto a las vías.

7º) En fecha 29/10/19. Se plantea abordar la autoestima mediante la expresión artística. Se reparten los frascos, al azar. Habiendo conflicto por los mismos, por la variedad de tamaños.

Como emergente durante el mismo, desaparece el celular de una de las residentes que coordinan el espacio. Al darse cuenta, pregunta a todos/as si lo vieron. La voz corre y el responsable avisa: “sino aparece no se va nadie”.

En un momento quieren sumarse más chicos/as, pero los frascos no alcanzan, por lo que se anotan los nombres para traerles material y poder finalizar con el taller el viernes 1 de noviembre.

Más tarde, aparece el celular. Uno de los chicos afirma haberlo encontrado debajo de la cartografía, pero la otra coordinadora comenta haberlo buscado ahí antes, sin encontrarlo.



8º) En fecha 01/11/19. La actividad consiste en la decoración de frascos, priorizando a aquellos/as que no lo hicieron.

Si bien, en un comienzo, la idea es poder trabajar autoestima, pensándose algunas actividades previas a la decoración, no se logra por diferentes motivos como la disposición espacial y de materiales, que requiere que la población sea fluctuante.

Al finalizar sus producciones, se puede observar la satisfacción y alegría por lo realizado, queriendo llevárselos, aun no habiendo secado. *“Seño, yo me llevo el frasco...le voy a mostrar a mi mamá”*. A lo que responde la coordinadora *“Se lo van a llevar en el cierre.”*

Una vez finalizado el encuentro, mientras se realiza la limpieza habitual del espacio, una de las residentes con dos de las chicas que están por pasar al AHF, Luciana y Aluminé, se percatan de actualizar el calendario, por el inicio del mes de noviembre. Una vez terminado, se agrega un papel en el casillero “18”, donde se señala el “cierre/despida de práctica”.

Nivel familiar

El equipo de residencia recibe como demanda institucional, realizar informes sociales de las veinticuatro familias del “Yo también” y del “AHF”. El objetivo de la Fundación es conocer la situación de los hogares para poder realizar acciones efectivas (ante donaciones, saber quiénes y qué satisfactores necesitan).

La asistencia continuada en el espacio de apoyo escolar, permite el acercamiento y reconocimiento de cada niña/o y su grupo de parentesco. Esto favorece a la hora de realizar las visitas domiciliarias²⁰ ya que las familias esperan dicha intervención. A medida que se las van efectuando los/as chicos/as exteriorizan su entusiasmo:

- *“¿Cuándo van a ir a mi casa?”*
- *“Seño, ya le dije a mi mamá...”*
- *“¿Usted fue a mi casa, no, seño?”*
- *“Seño, ¿cuándo va a venir de vuelta?”*
- *“Seño, ¿le gustó la rosca que hizo mi mamá?”*
- *“¿A quién le toca ir a mi casa?”*
- *“Seño, ¿por qué fue cuando yo no estaba?”*

²⁰ Entrevista en domicilio y Visita domiciliaria se utilizan de forma indistinta.

Durante los meses de mayo, junio y julio se extiende dicho proceso. De todas las visitas²¹, solo en tres están presentes los/as chicos/as (dos pertenecientes al “Yo También”). Desarrollándose en situaciones contextuales diferentes. Una de ellas se realiza durante el almuerzo, único horario en que se encuentra la madre. Se comparte el espacio físico con miembros de la familia, mientras el niño (Nahuel, 11) y su hermana mayor comen, la madre y las residentes dialogan. Él escucha y observa, participando solo cuando se le dirige la palabra.

El segundo caso, es el de Luciana (13). Las residentes y la señora se acomodan en una mesa en el patio delantero. Luego, ella se presenta y acompaña la entrevista, estando en silencio durante la misma, respondiendo solo a cuestiones que le conciernen.

Los diagnósticos sociales se desarrollan durante los meses de mayo, junio y julio. Una vez finalizados los informes diagnósticos familiares, el equipo directivo requiere que se sistematice y simplifique la información. Para ello, el grupo de residencia elabora una matriz de indicadores, señalándose factores protectores y de riesgo.²²

A principio del mes de octubre, el equipo directivo insta al grupo de residentes dar “un cierre”²³ a los informes diagnósticos. Sin embargo, no se logra concretarlo dado que los casos que precisan una intervención²⁴ revelan ser procesos de larga duración, a los que, evidentemente, el equipo no puede acompañar. Estando, en ese momento, las intervenciones enfocadas en el abordaje grupal (desarrollo de talleres). Quedando las intervenciones familiares pendientes para el próximo año.

De todos modos, se planifica una reunión con los/as adultos/as referentes de los/as NNA con el fin de abordar una serie de temáticas:

- Entrega del recursero, como devolución de los diagnósticos familiares.²⁵
- Comentar algunas situaciones particulares que vienen emergiendo en el cotidiano: peleas, desaparición de objetos personales, etc.
- Abordar el tema de límites y autoridad.

²¹ El grupo de residencia, a fines prácticos, se divide las familias para realizar dicha tarea. En este trabajo se tiene en consideración una muestra de doce familias. Sin embargo, se restringe a seis las que pertenecen al “Yo también”.

²² Información utilizada en la contextualización de la experiencia (capítulo 1).

²³ El cual implicaba, según la situación familiar, facilitar algún recurso que la institución tenga a su alcance o gestionar ante la institución pública pertinente.

²⁴ Cabe aclarar, que nos trata de casos urgentes ni de gravedad, que ameriten la acción inmediata.

²⁵ Tras las visitas domiciliarias, se puede entrever que en algunos hogares cuentan con escasa información sobre los recursos comunitarios (y otros). Por ello, desde el equipo de residencia se realiza un recursero que enlista las diferentes instituciones (según ámbitos de abordaje), con sus respectivos domicilios y números de contacto. Considerándose una herramienta necesaria para el acceso a derechos.

- Corresponsabilidad Familia-Anpuy.
- Autorización para la “Jornada anual Anpuy”.

Asisten ocho adultos/os, siete madres y un padre, llegando antes de la hora pautada. Se dialoga en torno a los temas planteados. Al dialogar en torno a límites, emergen cuestiones concernientes al contexto barrial, pautas de crianza y estrategias familiares:

- *“Yo prefiero que mis hijos estén haciendo cosas... ellos van a muchos lugares”*²⁶. Relata una madre que prefiere que sus hijos/as estén ocupados o entretenidos en diferentes actividades, a que pasen tiempo en el barrio, lo cual, desde su perspectiva, podría influir negativamente en ellos/as.
- *“El mío se queda adentro, no le dejo que salga de la casa”*²⁷ explica otra señora, refiriendo a que por razones de seguridad elige que su hijo permanezca en casa.

Más tarde, una mujer comenta que su hijo, algunas veces, no desea ir a la Fundación, mencionando que lo molestan, recibiendo malos tratos por parte de los compañeros. Ante esto, el responsable les insta a que cuando sucedan estos hechos se comuniquen con él, para que pueda intervenir.

Al finalizar, una madre que trabaja en el comedor solicita se realice una notificación desde la institución, que precise que ello/as allí asisten. Para que cuando se retrasen, les guarden el almuerzo. Esto porque días pasados se quedaron sin comida.²⁸

Nivel institucional

La autora en este nivel distingue dos orientaciones: extrainstitucional e intrainstitucional. La primera expresa la proyección institucional a extramuros, generando programas locales/comunitarios. Mientras que la segunda, implica:

(...) Aprovechar los puntos de fuga para introducir políticas alternativas, modificando prácticas instituidas ineficaces y obsoletas por prácticas instituyentes de elaboración colectiva. Bregar por manejos democráticos: asambleas para la toma de decisiones o la evaluación de los programas para concretar objetivos, talleres de formación y salud mental con todo el personal, espacios de participación de la comunidad, etc.(Piotti, 2011, pág. 15)

²⁶ Registro del cuaderno de campo, en fecha 09/10/2019.

²⁷ Registro del cuaderno de campo, en fecha 09/10/2019.

²⁸ Esto ocurre un día en el que desaparece una campera. El responsable decide que no pueden retirarse hasta que aparezca. Permaneciendo casi media hora más de lo habitual, no logran encontrar el elemento.

El modo de trabajo institucional puede caracterizarse como endógeno ya que su participación en redes institucionales locales es escasa, sin demasiada implicancia en el ámbito comunitario.

El equipo directivo tiene como principal función, el aumento y mantenimiento de sus recursos financieros, por lo tanto, sus acciones se basan en la comunicación continua y eficaz con los padrinos, mediante informes semestrales y actualización de las redes sociales.

En consecuencia, la orientación que puede llegar a esbozarse en algunas de sus acciones es la intrainstitucional. De la experiencia se puede rescatar dos momentos en que pueden analizarse en dicha dirección. Cabe mencionar, que el grupo de residentes acompaña las mismas, pero sin participar en su planeación y ejecución.

Acuerdo convivencia

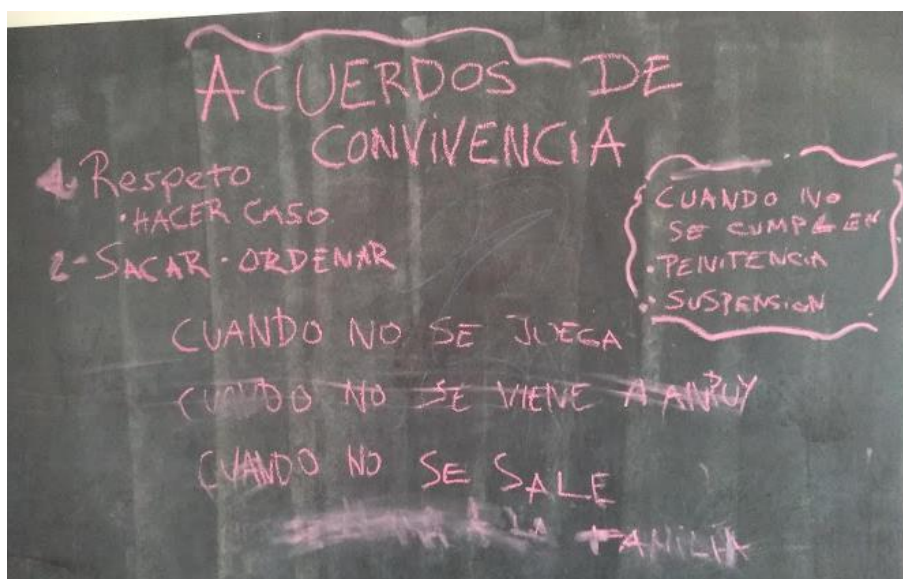
Los reiterados comportamientos conflictivos dentro del “Yo También”, peleas y golpes físicos, la desaparición de elementos personales, las actitudes desafiantes hacia el responsable generan un clima de malestar dentro de la institución. Por ello, desde el equipo directivo se decide realizar un acuerdo convivencia. El mismo permite, que NNA sean quienes indiquen qué comportamientos no son adecuados en la fundación, debiendo evitarlos, y, cuáles serían las medidas que consideran deben tomarse, caso contrario.

La actividad es dirigida por miembros del equipo directivo, a fines de septiembre, estando presente solo una de las residentes. Se observa como rasgo particular que el responsable del taller viste formal (camisa, jean, etc.), otorgándole cierta formalidad a dicho acto.

Esperando que la participación sea espontánea y colectiva, la propuesta es presentada a los/as chicos/as, pero ninguno/a responde. Ante esto, se los/as invita a que cada uno/a lo escriba en un papel.

Las opiniones de los/as NNA se registran en una planilla de Excel por parte de la residente, notándose una diversidad de respuestas. Si bien, todos/as hicieron sus aportes de forma individual, no hubo una instancia para aunar criterios de forma colectiva.

El pizarrón testigo de dicha sesión enuncia:



Jornada Anpuy

Se lleva a cabo a mediados de octubre en Tigre Rugby club, ubicado en la localidad de San Lorenzo. Es uno de los eventos más importantes que realiza la fundación, en el que se invita a todos/as los/as becados/as de los diferentes programas, socios y padrinos. El mismo, busca que chicos/as compartan un día de juegos y actividades y, que padrinos puedan encontrarse con sus ahijados/as. Sin embargo, en la práctica, esto último es complicado ya que existen padrinos que residen remotamente.

Al ingresar al club, niños, niñas, adolescentes y jóvenes son divididos en grupos coordinados por becados/as universitarios/as. Desayunan todos/as juntos/as y luego se preparan para competir. Los juegos son preparados por chicos/as del Colegio “Santa María”. El equipo vencedor es premiado. Almuerzan.

El equipo de residentes se encuentra a cargo de la última actividad, en la que se hacen presentes los padrinos. Teniendo que dividir en tres grupos a todos/as los/as participantes. Conforme se acerca la hora, los/as NNA del “Yo También”, revelan actitudes y sentimientos variados y contradictorios hacia los invitados especiales. Hay quienes expresan efusivamente su entusiasmo, mientras que otros, tristes o molestos manifiestan su resignación con un “*nunca viene*”.

La situación se torna más complicada cuando una vez conformado los equipos, el número de padrinos es ínfimo, y algunos de éstos, vienen con regalos para sus ahijados/as.

Capítulo 4. “Sentipensando ¿por qué pasó lo que pasó?”

De vez en cuando hay que hacer una pausa
Contemplarse a sí mismo
sin la fruición cotidiana
Examinar el pasado
rubro por rubro
etapa por etapa
baldosa por baldosa
Y no llorarse las mentiras
sino cantarse las verdades
Mario Benedetti

El presente capítulo esboza los procesos de análisis, síntesis e interrelaciones que surgen a partir del ordenamiento y reconstrucción de la experiencia realizada. Se estructura en dos ejes: “Participación infantil” e “Intervención con NNA desde el Trabajo Social”. Se retoma las preguntas ejes como elementos disparadores en los diferentes apartados.

1. Participación infantil

¿Cuáles son las características de la participación infantil?

Primeramente, se considera oportuno definir qué se entiende por Participación Infantil.

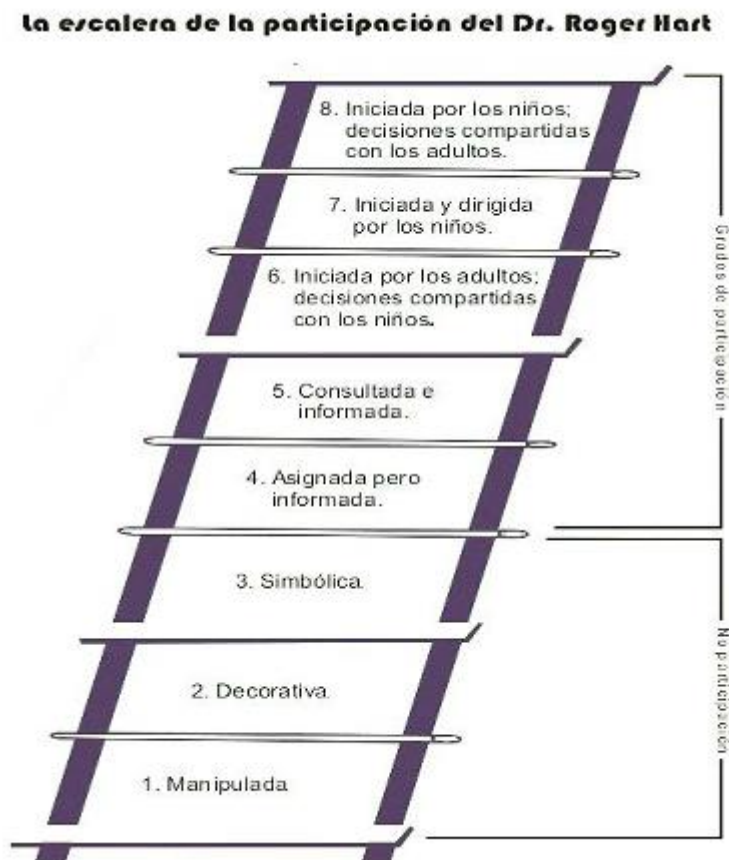
De acuerdo con Lansdown (2004), (...) es un proceso continuo de expresión e intervención activa (también de creación, agregaríamos) por parte de los niños en la toma de decisiones en los asuntos que les conciernen. El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder. La participación auténtica reconoce el poder de los niños tanto para definir los procesos como los resultados. A su vez reconoce que sus capacidades, experiencias e intereses desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación. (Corona & Gáal, 2009, pág. 11).

Caracterizar la PI de NNA del programa “Yo También”, requiere la consideración de sus particularidades. Para dicho análisis, se precisa focalizar en dos elementos: los modos y grados de participación, y, el atravesamiento de patrones de género y edad en dicho proceso.

“La Escalera de Participación”

Durante el acompañamiento a dicho programa, se observa que niños/as y jóvenes participan de diversos modos y grados, según los espacios, momentos y/o actividades

propuestas. Por lo que, para organizar la descripción y análisis de algunas de estas situaciones, se toma de guía la “Escalera de participación” de Roger Hart (Faas, 2017).



- Los tres primeros escalones: *manipulación*, *decoración* y *participación simbólica* hacen referencia a la movilización realizada por adultos/as hacia fines e intereses propios. En ellas, NNA “participan” haciendo presencia, poniéndole el cuerpo o “el rostro” pero sin ser informados/as ni consultados/as sobre el proceso, o, careciendo del tiempo necesario para formar un criterio propio sobre la situación. Según el autor, se trata de una No-participación.

Cotidianamente, se observan algunas prácticas institucionales naturalizadas, que, en un primer momento, resultan incómodas para el grupo de residentes. La permanente exhibición²⁹ en las redes sociales de los/as NNA sin una previa consulta, es una de ellas. Esto genera, en los/as mismos/as, dos tipos de comportamientos: quienes acostumbrados/as a posar y sonreír en las fotos, lo hacen sin problemas; y, la evasión o

²⁹ Para lo cual, la institución tiene autorización por parte de los/as adultos/as responsables para hacer uso de la imagen de los/as NNA. Firmada en el proceso de admisión al programa.

resistencia de quienes se oponen a esta práctica, siendo por lo general, los/as adolescentes. En el último caso, cuando se precisa enviar los informes personales a los padrinos, se les explica la razón y necesidad de dicha foto, tratándose de llegar algún arreglo.

Esta forma de “utilización” de la imagen de la niñez y la adolescencia, para la consecución de fines orientados al mantenimiento o búsqueda de financiamiento, desde el Paradigma de Protagonismo infantil, se abordaría de otro modo. Sería más acertado, por un lado, si se les pregunta y se les da la posibilidad de decidir, si quieren o no salir en una foto. Por otro, se debería habilitar a los/as protagonistas para que, opinen y propongan modos de comunicar lo que hacen, abriendo el espacio a la espontaneidad y a la creatividad. Esto promovería que los/as mismos/as se impliquen en los asuntos institucionales, si así lo desean, pudiendo ser el inicio de un camino hacia la autoorganización.

- El siguiente nivel: *Asignados/as, pero informados/as*, hace alusión a actividades o movilizaciones en las que, infancias y adolescencias tienen conocimiento suficiente sobre lo que pueden hacer, siendo efectivo como primer paso, para comenzar a involucrarlos/as en experiencias de participación más genuinas.

El día en que “Cable Express” asiste a la fundación y el responsable comunica a los/as chicos/as que deben paralizar lo que se está realizando (viendo una película), se constata una acción de anticipación. Siendo fundamental en un trato basado en el respeto, informar sobre todo aquello que les concierne e involucra.

En general, cuando surgen propuestas de talleres o actividades (mediante articulaciones interinstitucionales), a los y las NNA se les notifica en ese preciso momento y no tienen tiempo para organizarse. Manifestándose frustración o enojo, al llegar la hora de la salida y no haber finalizados los deberes. Ante estos hechos, el grupo de residencia realiza un calendario para que todos/as puedan conocer las actividades próximas. Observándose como dificultad, que alguno/a debe estar atento/a de realizar las actualizaciones pertinentes. La mayoría de las veces, son los/as adultos/as acompañados/as de algún/achico/a, quienes las realizan. El último mes de residencia (noviembre), se particulariza por ser renovado por dos adolescentes (13 años).

Otra práctica imprescindible en la dinámica institucional, es la limpieza del lugar. Quince minutos antes de que finalice la jornada, se convoca al equipo que le toca realizarla ese día. Cuando no cumplen con dicha tarea, se señala en la lista sin realizar otro tipo de sanción. Utilizándose el mecanismo premio-recompensa, que gratifica a quienes hayan cumplido con su tarea semanal y, a quien colabora voluntariamente como “ayudante”.

Esta, es una forma de asignar como deber colectivo, el cuidado y mantenimiento del espacio, que, en última instancia, promueve la pertenencia institucional. Si bien, no se constriñe directamente, se promueve la participación mediante lógicas meritocráticas.

- *Consultado/as e informados/as* se refiere a las ocasiones en que el proyecto está dirigido por adultos/as, pero a niños/as y jóvenes sí se les comunica sobre los propósitos y el proceso, se les pide su opinión y se les escucha con seriedad.

La propuesta del taller, “Arte y Reciclado”, emerge siguiendo este presupuesto, priorizando un espacio de escucha y consulta. La participación en este espacio es libre, estando los encuentros marcados en el calendario para que NNA conozcan el cronograma. Sin embargo, las modificaciones durante su ejecución, dificultan cumplir con las primeras orientaciones dadas (duración, propósito y modalidad, así como los días de encuentro, que fueron variando sobre la marcha).

La realización de la cartografía artística como un proceso de consulta, en el que se identifican y analizan diferentes elementos territoriales a través del arte, permite conocer qué instituciones o lugares (estatales, comerciantes y/o territoriales) son reconocidos y representados. Llama la atención, que lugares de consumo hegemónico (“McDonald”, “Grido”, “Chango Más”) fueran tenidos en cuenta por sobre otros, que, estructuran su cotidianeidad, como ser la escuela, comedor, etc. Esto visibiliza cómo la subjetividad de estos/as está permeada por procesos sociales, culturales, económicos generales. Donde el consumo constituye un elemento de pertenencia al ser social.

Las denuncias y peticiones que ellos/as realizan a través de esta producción artística, mediante la técnica del semáforo son:

- *“En los hospitales hay que esperar mucho”.*
 - *“Que me peguen en mi casa y que no me dejen jugar con mis hermanos”.*
 - *“Que el profe sea malo”.*
 - *“Lo que se puede cambiar en mi casa, es, que no me peguen”.*
 - *“Me gustaría que cambien el baño y la cañería (Escuela)”.*
- Se trata del escalón: *iniciado por adultos/as, compartido con NNA* cuando se da un trabajo concreto para involucrarlos/as. Este nivel implica un cambio muy importante, porque participan del proceso completo y de las decisiones de tipo técnico. Es sustancial, evitar la tendencia a presuponer lo que niños/as opinan o quieren hacer.

El Taller de baile, coordinado por Luciana (12), es una de las experiencias en la que se puede palpar este nivel. Primeramente, según se observa, los/as participantes poco

habitados/as a contar con una facilitadora adolescente, la desafían, a veces sin prestar demasiada atención a lo que dice o desestimando sus indicaciones. Por esto, es necesaria la presencia de las residentes para que el espacio se pueda desarrollar, ayudándole a encuadrar y coordinar los encuentros.

Conforme pasa el tiempo, ella logra coordinar el grupo sin presencia de personas adultas. Comprobándose que, el proceso grupal toma características particulares de Participación Infantil, al momento de organizarse para la muestra. Teniendo que llegar a acuerdos colectivos, en torno al vestuario, las canciones, maquillaje y peinado. Pudiendo observarse en el “cierre de prácticas de residencia pre-profesional”, como resultado de un trabajo colectivo, el show de baile.

Como se menciona anteriormente, la actualización del calendario por parte de las adolescentes, en noviembre, expresa, por un lado, un cierto grado de **autonomía por parte de ellas, y, por otro**, la importancia otorgada al cierre-despedida de residencia, y su participación en este (exposición de baile).

Por último, el “acuerdo convivencia”, propuesta del equipo directivo tras las situaciones conflictivas, se interpreta como superador. Si bien, no son los/as chicos/as quienes exteriorizan las necesidades de este, les incumbe. Siendo apropiada su participación en la elaboración. Empero, es pertinente remarcar que, en el plano operativo, la actividad queda inconclusa dado que las respuestas y propuestas aportadas por cada uno/a (numerosas y diversas), no poseen un tratamiento colectivo. Precisándose de otra instancia para aunar criterios.

- *Los proyectos iniciados y dirigidos por NNA* son los más difíciles de encontrar. El ámbito más frecuente es el del juego, donde éstos/as se organizan espontáneamente. Hart menciona que, actualmente los adultos/as intentan controlar y dirigir cada vez más sus juegos, siendo que, la tarea que les correspondería hacer, es, por un lado, la creación de espacios de juego atractivos para las diferentes edades y, por otro, observar sus iniciativas y reconocerlas, permitiendo que las desarrollen, sin tratar de controlarlas.

Se concibe al juego como una actividad humana, elegida y/o realizada libremente, que permite introducirse en un mundo otro, estableciendo y negociando sus reglas específicas, integrando “lo real” con lo ficticio. Es la existencia de un ser (o varios) quien(es) lo funda(n), dándole sentidos y significados (sociales y culturales) particulares, reglándolo y limitándolo, es decir, construyendo ese orden (nuevo) que se habilita al jugar.

La observación de esta práctica en la dinámica cotidiana, invita a reflexionar sobre cuándo es necesaria la intervención de adultos/as. Dado que muchas veces, estas reproducen la relación dominante-dominado/a, o se basan en una participación selectiva y discriminatoria, generándose conflictos, agresiones, malos tratos, etc. Esto devela que, la dimensión lúdica también es un campo de lucha, en el que manifiestan y reproducen lógicas hegemónicas (individualismo, competencia exacerbada, estereotipos de género, etc.).

Por ejemplo, el día en que se propone hacer un “origami con juegos”, una de las niñas (6) completa el suyo con adjetivos calificativos, como: “*negra*”, “*blanca*”, “*puta*”, “*fea*”, “*hermosa*”, “*princesa*”, “*reina*”. Ante las cuales, las jugadoras participantes reaccionan con risas o carcajadas. Esto llama la atención de la residente invitada a participar, quien no logra reaccionar ante dichas respuestas. Se piensa que, las niñas acostumbradas a esos tipos de juegos de azar, las entretiene y no les genera disgusto, o por lo menos no lo manifiestan. Que los calificativos giren en torno a la belleza, al color de piel, a personajes determinados no es ingenuo, es el resultado de los procesos de sociabilización. Representan claramente los estereotipos que pesan sobre las mujeres, expectativas que se les impone desde pequeñas, en las que, se prioriza la estética física (rasgos europeizados, idealizados) por sobre otras características o cualidades.

Las peleas o desacuerdos, en este contexto, suelen ser por el acceso y la distribución de los materiales, en el caso de las mujeres. Mientras que, entre los varones, durante el fútbol o los juegos de competencia (“*guerrita*”, “*la pilladita*”, etc.). Cuando el conflicto se agudiza, llegan a agredirse con palabras, e incluso golpes. Evidentemente, son estas situaciones las que requieren de la intervención de personas adultas.

- *Iniciados por NNA, decisiones compartidas con adulto/as* es el último peldaño. Entenderla necesidad de colaborar y establecer alianzas, para el autor, involucra un nivel más avanzado en la participación.

Dentro de este peldaño, se puede reconocer el cambio en la dinámica del desayuno. Se cree que este proceso se da por diversos factores, como el ausentismo de voluntarios/as y residentes durante un cierto período de tiempo y la constante insistencia de chicos/as por ayudar. Es importante resaltar, que, progresivamente, los/as mismos/as van ganando espacios de participación.

Otra de las iniciativas, llevada a cabo por tres adolescentes del programa, es, la presentación de una nota formal mientras se realiza una reunión de supervisión (entre residentes, trabajadora social y el equipo directivo). Mediante esta, solicitan se les permita

encender el televisor “porque estaban aburridos”. Más que una propuesta de colaboración, se interpreta este hecho como un hito, que exponen un posicionamiento estratégico por parte de estos. Vislumbrando que, como actores conocen y respetan la organización y el funcionamiento institucional, comunicándose en este caso, a través de una vía formal para ser escuchados.

Participación según patrones de género y edad

La cotidianeidad, como materia prima para la construcción de mediaciones que posibilitan una intervención situada, desde el Trabajo Social, implica, rescatar los hechos singulares, concretos (aparentes) que se dan en la dinámica diaria donde se ejerce el rol (pre)profesional, al mismo tiempo, que se considera los condicionantes sociales estructurales (procesos sociohistóricos, culturales, económicos).

Durante el proceso de abordaje personalizado y grupal, se pueden dilucidar cómo las variables género y edad³⁰ estructuran prácticas (habitus), particularizándose, en los procesos de participación infantil. A continuación, se rescatan los más significativos.

Una de las primeras observaciones que llaman la atención al equipo de residencia, es la autoorganización de un grupo de chicos/as a la salida de “Anpuy” para ir juntos/as a la parada del colectivo, con destino al comedor barrial. Esta práctica representa una respuesta de “protagonismo espontáneo”³¹(Faas, 2017). Sin embargo, si se analiza detenidamente la dinámica grupal, es posible constatar el predominio de patrones de género y generación en la estructuración de prácticas y posiciones. Por ejemplo, uno de los adolescentes varones (12) es quien asume un rol de autoridad, no sin tensiones o resistencias por parte del grupo. De igual modo, quienes firman la carta pidiendo en nombre de todos/as que prendan el televisor, son adolescentes varones (12 y 13).

Por otro lado, quien ayuda a completar la asistencia a la docente y, controla al equipo de limpieza a diario, generalmente, es Matías (13). Uno de los chicos con más tiempo de permanencia en la institución y que el año próximo pasaría al AHF. Se caracteriza por dar su opinión siempre. Si se encuentra disconforme con algo, lo hace saber sin tener reparos.

³⁰(...) si analizamos la edad, sin la carga cultural y social, esta no es más que una cantidad, son etapas de desarrollo humano. Sin embargo, gracias a la carga cultural, social e histórica de nuestras sociedades, a la edad se agregan valoraciones, expectativas, roles y tareas específicas que se internalizan y van construyendo identidad en los sujetos de un determinado grupo etario. (UNICEF, 2013, pág. 15).

³¹ Comprende las diferentes estrategias que NNA llevan a cabo ante situaciones concretas, apareciendo de forma cotidiana, individual o grupalmente.

No es ingenuo, que quienes se encuentran en los lugares de decisiones, o toman la palabra para denunciar, opinar, o incluso, utilizan la fuerza física, sean los adolescentes, amparados por estereotipos de géneros que promueven y legitiman sus acciones.

Cuando se constituye el taller de baile, el número de integrantes es alto en un inicio, participando varones y mujeres, incluyendo las residentes. No obstante, ellos son los primeros en abandonar, pudiendo reflejarse dicha dispersión en la muestra de baile, la que solo es realizada por mujeres. Dicho resultado puede interpretarse como producto de diferentes motivos. Primero, los comentarios sexistas de chicos más grandes (jóvenes del AHF), que desestiman el hecho de que chicos bailen (*“parecen nenas, mirá cómo bailan”*). Por otro lado, la resistencia, al tratarse de un espacio liderado por una adolescente.

Cuando se realiza el primer encuentro del taller de “Arte y Reciclado” destinado a los/as más grandes, se genera un gran malestar tras la permanencia de dos niños/as menores (6 y 7 años) en el espacio. Desde la coordinación, se habilitan sus presencias priorizándose comenzar con el encuentro. Sin embargo, el grupo de adolescentes exige *“que se vayan, señor, estamos sólo los grandes”*. Este escenario, divisa un juego de lucha y ejercicio de poder entre los/as mayores y los/as más pequeños/as.

(...) podemos asumir entonces que las relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad no son tradicionalmente igualitarias, están jerarquizadas. Tener más edad pareciera ser garantía de ciertos privilegios que no tienen los llamados menores. Un niño o niña está en una posición inferior de poder frente a un adolescente, este a su vez no tiene los mismos privilegios que un joven, el adulto está por encima del joven, pero el adulto está en una posición de superioridad sobre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, lo que significa que la mayor cantidad de años da mayor poder en nuestra sociedad. (UNICEF, 2013, pág. 18).

Se pueden describir innumerables acontecimientos en el que patrones de género y generación se entrecruzan en las prácticas cotidianas de NNA, efecto de una cultura machista y adultocéntrica hegemónica. Por ello, se considera imprescindible tener presente estas variables a la hora de idear estrategias que promuevan la participación infantil.

2. Intervención con NNA desde el Trabajo Social

¿Qué aportes puede brindar la práctica pre-profesional de Trabajo Social con niñas/os y adolescentes al programa “Yo También” de “Fundación Anpuy”, desde el Paradigma de Protagonismo Infantil?

La experiencia con NNA llevada a cabo en “Fundación Anpuy”, desde el Paradigma de Protagonismo Infantil, buscan responder el objetivo del programa en que se enmarca, *“promover el desarrollo integral de niños y niñas (...)”* teniendo como eje la PI. Sus aportes, pues, se encaminan en dicha dirección, fundiéndose en una propuesta de intervención (no absenta de incertidumbres y contradicciones) que propone un rol profesional inserto en el espacio institucional, con un respectivo modo de concebir y trabajar con las infancias y adolescencias.

El desarrollo de dicha propuesta requiere de la subdivisión en diferentes ítems, a saber: Residencia como proceso de trabajo; las dimensiones constitutivas de la intervención; trabajador/a social desde el rol de educador/a; y, las fortalezas y debilidades encontradas.

Residencia como proceso de trabajo

Iamamoto y Carvalho, sitúan al Trabajo Social como una especialización del trabajo colectivo inscripto en la división social y técnica del trabajo. Su génesis se enmarca en el contexto estatal, la progresiva regulación de la vida social y la administración de los conflictos de clase, que demanda la intervención de diferentes profesionales en la realidad, paliando las problemáticas emergentes. *“Según Gramsci, cuando el Estado se “amplía” y pasa a tratar la cuestión social no sólo a través del uso de la coerción sino también buscando el consenso en la sociedad, son creadas las bases históricas de nuestra demanda profesional”* (Iamamoto, 1998, pág. 36). En consecuencia, se evidencia el carácter contradictorio del ejercicio profesional, desarrollándose en el ámbito de necesidades de clases e intereses distintos y antagónicos.

Sin embargo, la inscripción de los/as trabajadores/as sociales en organizaciones de la sociedad civil tiene otras implicancias. El proceso de residencia dentro de la “Fundación Anpuy” se lo comprende como un proceso de trabajo (no remunerado). A continuación, se describen sus elementos: objeto o materia prima, medios o instrumentos, la(s) actividad(es) y el producto o resultado consecuente del mismo.

- El objeto de trabajo, como señala Iamamoto (1998), es la cuestión social³² en sus múltiples expresiones, vivenciada por los sujetos en su cotidianeidad. El proceso de acercamiento a las y los NNA y sus realidades, en busca de la superación de la inmediatez y superficialidad, se va dando conforme se participa en el espacio de apoyo escolar y se realizan los diagnósticos familiares.

Las peleas, agresiones verbales y físicas entre pares, el desafío a las normas, la desaparición de pertenencias personales, etc. se constituyen como hechos que, además de tensionar el ambiente institucional, obligan a posar la mirada en el contexto local, la coyuntura política-económica y la trama cultural (Gagneten, 2004). Posibilitando la comprensión de dichas expresiones como malestares y padecimientos, no sólo personales o familiares, sino también, colectivos.

En este sentido, se pueden comprender cómo estos eventos conductuales se inscriben en procesos más amplios, como el creciente proceso de fragmentación social, las violencias estructurales a las que sistemáticamente se deben enfrentar las familias de los sectores populares, siendo estas un eslabón más en la “cadena de violencia” (Auyero & Berti, 2013).

Por un lado, visualizar las diferentes lógicas culturales que se entrecruzan en la práctica social cotidiana, permite percibir cómo se constituyen las subjetividades en una sociedad donde el consumo es un factor de inclusión/exclusión, en donde “sos si tenés”, donde el criterio de pertenencia está dado desde una “ciudadanía consumidora” (Svampa, 2005). Estando NNA sometidos/as a la propaganda constante, incitados/as a comprar, pero teniendo negada la posibilidad de hacerlo.

- En cuanto a los medios e instrumentos del Trabajo Social se suele entender, como un conjunto de conocimientos y habilidades del/la profesional. Asimismo, incluye “(...) *los medios necesarios para concretizar su trabajo: financieros, técnicos y humanos necesarios*” (Iamamoto, 1998, pág. 81-82).

En cuanto a los recursos humanos, no se cuenta con el número necesario de personas para el eficaz funcionamiento del programa “Yo También”. Diariamente, se encargan del mismo tan solo dos personas, el responsable y la encargada de cocina y limpieza, mientras que, tres veces a la semana asiste el profesor de educación física. En efecto, La presencia

³²Se comprende a la Cuestión social en su doble dimensión, como manifestaciones de la contradicción capital-trabajo, y, siguiendo a Caraballeda, desde una mirada latinoamericana, como emergentes de la tensión integración-desintegración.

de voluntarios/as es crucial para su funcionamiento (la cuales ocasional y discontinua). La constitución como centro de práctica y residencia, entonces, se constituye como una acción institucional estratégica, dado que es “personal no pago” que puede suplir dichas carencias. Siendo una tarea continua la de los/as practicantes problematizar su rol y función dentro de la fundación.

La falta de un/a trabajador/a social en el equipo institucional visibiliza la prescindencia de este/a. Constituyéndose como desafío del grupo de residentes ser consecuentes con sus intervenciones y construir su rol profesional dentro de ella.

Gracias al sistema de padrinazgo, el capital financiero es fijo y constante, permitiendo el funcionamiento institucional. Se observa que las profesionales que forman parte de la dirección y la coordinación de programas, tienen la seguridad de un puesto estable. Por otro lado, se subcontrata a una trabajadora social para que supervise la residencia, pagándosele por dos horas semanales. Siendo esto condición fundamental para poder recibir estudiantes (de Trabajo Social).

En cuanto a los medios materiales, espaciales y tecnológicos, la institución los pone a disposición para que el equipo de residencia pueda realizar su labor. El Taller “Arte y Reciclado” por ejemplo, se origina tras la donación de frascos y otros materiales.

- La actividad que se realiza es variada, según el nivel de abordaje. Desde el acompañamiento y la presencia que implica “poner el cuerpo” en el espacio de apoyo escolar, colaborando en la realización de tareas, mediando conflictos entre pares, jugando, problematizando, desarrollando talleres (personalizado y grupal); así como, la elaboración de diagnóstico familiares e informes sociales, respondiendo la demanda institucional.

Toda actividad, cabe precisar, es ejercida por sujetos de clases “*portadores de un bagaje teórico y técnico, de valores éticos-sociales, etc.*” (Iamamoto, 1998, pág. 83), con sus habitus particulares, estructuras estructurantes de su hacer. El trabajo con NNA implica reconocer cómo se las/os concibe, el rol y la posición del/a adulto/a (profesional), analizándose el dinámico juego de poder que constantemente se ejerce. El siguiente apartado profundiza en este aspecto, al abordarse la dimensión ética-política de la intervención.

- En cuanto al producto o resultado, según Iamamoto (1998), por un lado, “*El servicio social interfiere en la reproducción de la fuerza de trabajo por medio de los servicios sociales provistos en los programas, a partir de los cuales se trabaja en áreas de salud, educación, habitación y otras.*” (pág. 86); y, por otro, tiene un efecto

socialmente objetivo al incidir en el campo del conocimiento, de los valores, de los comportamientos y de la cultura, produciendo efectos reales, interfiriendo en la vida de los sujetos. Es decir, los resultados de sus acciones existen y son objetivos, expresándose generalmente, bajo la forma de servicios.

En este sentido, los diagnósticos familiares materializados en informes sociales y las producciones artísticas de NNA, constituyen lo material objetivado.

Dimensiones constitutivas del proceso de intervención

Seguidamente, se despliegan los aspectos teóricos, metodológicos, ético-políticos y operativos-instrumentales (Callaveri citado en López, 2005, pág. 3) en los que se enmarca la propuesta de Intervención con infancias y adolescencias, desde el Paradigma de Protagonismo Infantil.

a. Dimensión teórico-metodológica

Esta hace referencia al modo de leer, interpretar y relacionarse con el ser social, es decir, manera de explicar la realidad y los fenómenos particulares que la constituyen, fundamentándose en teorías, modelos explicativos, ideologías, etc. Desde la perspectiva histórico crítica(López, 2016)se comprende que,

Lo que está en juego es una perspectiva teórico-metodológica que, iluminando las posibilidades de acción, se actualiza en la apropiación del movimiento de la realidad, densa de historicidad. La teoría no se “aplica” a la realidad, sino que brinda parámetros para un análisis creativo que recupere las especificidades del proceso de formación de la sociedad nacional, de los movimientos e inflexiones coyunturales, de los actores y fuerzas ahí presentes. (Iamamoto, 1998, pág. 101)

El modo de concebir lo social, conlleva una forma de comprender las situaciones o “problemas sociales” y los sujetos afectados, incidiendo en los modos de vinculación y acción frente a éstos. Dentro del espacio de apoyo escolar, la intervención se orienta a trabajar en torno a la problemática de la integración, promoviendo instancias en que NNA puedan desarrollar sus capacidades y habilidades a través de propuestas participativas.

Concomitante con la propuesta de la Mg. María Piotti (2011), la experiencia se encuadra en el “Paradigma de Protagonismo Infantil Organizado” y en la “Pedagogía de la Ternura”. Si bien, estas surgen en un contexto completamente diferente, se toman como horizonte para la intervención, retomándose algunas de sus propuestas y orientaciones.

La pedagogía de la ternura(Cuassánovich, 2010),se asienta en la dimensión afectiva de la relación educativa y las relaciones humanas, poniendo de relieve la capacidad de afecto,

de amor y de empatía. Reconoce a cada sujeto como portador/a de experiencias, de habilidades, de potencialidades, de interrogantes que esperan ser develados y recreados, de ideas que esperan ser puestas en acción.

El Paradigma de Protagonismo Infantil comprende que NNA ejercen un rol protagónico, cuando defienden sus derechos y hacen valer su opinión de forma colectiva, agrupándose, organizándose. Expresión de esto son los movimientos sociales infantiles, implicados de forma activa y vinculante, en su desarrollo y en el de su sociedad.

Caminar en dicha dirección exige, en primer lugar, conocer el contexto institucional, los modos de relación con la población usuaria, los límites y posibilidades de acción. Así como, las características particulares y grupales, intereses, gustos, los modos de organizarse y de participación. En síntesis, se trata de encontraren las prácticas cotidianas institucionales, los escollos donde se manifiesta la Participación Infantil, para construir estrategias apropiadas para su promoción.

La regulación normativa que regula y enmarca la intervención, establece la participación como un derecho, extensible a todos los espacios sociales en que estos/as se desarrollan.

ARTICULO 24. - Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:

- a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés;
- b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.

Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo. (Ley 26.061, 2005).

b. Dimensión ética-política

Comprende los “valores que, justamente, guían y orientan la intervención profesional y, por lo tanto, le otorgan una direccionalidad a la profesión”.(López, 2016, pág. 3).

Finalmente, y asumiendo la realidad político social actual, se puede afirmar que la intervención social hoy tiene como uno de sus objetivos fundamentales la resolución de la problemática de la integración social [Carballeda, 2005], esto considerando la tensión inclusión/exclusión existente. Aquí los supuestos que están a la base serían la fragmentación social, la segregación territorial, el no cumplimiento ni ejercicio pleno de derechos por parte de la ciudadanía, de la cual forman parte los niños, niñas y adolescentes. (Valverde Mosquera, 2008, pág. 104)

El horizonte de intervención con infancias y adolescencias, es el Protagonismo Infantil, pues, se considera el camino para poder avanzar en torno a la efectivización de los Derechos Humanos, a la democratización de las relaciones y en dirección a la construcción de la ciudadanía infantil.

(...) Esta es la matriz de la que surge una nueva oportunidad y exigencia para redefinir las relaciones sociales, el estatus y el rol de la infancia, y para transformar gran parte de sus representaciones.

Con la propuesta del protagonismo se abre la posibilidad de ingresar a un nuevo ordenamiento cultural, vale decir, al reto de una rearticulación de las estructuras políticas, sociales, económicas del mundo simbólico y de las relaciones sociales y humanas que de dicha rearticulación emanan. (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, pág. 52)

Tener como modalidad de abordaje la ternura, es una decisión política que no ignora las tensiones y contradicciones que devienen de la vida misma. Sino que, conlleva la necesidad de “politizar las prácticas”(Montaño, 2017), es decir, reconocerlas correlaciones de fuerza en la intervención profesional, visibilizar los conflictos y luchas de intereses y valores, el ejercicio de poder y las posiciones en las relaciones. Tensiones que se dan en los diversos ámbitos:

- *Institucional*: discrepancias en la concepción de infancias y adolescencias, en la relación y el tipo de “Participación Infantil” que promueven. “Los adultos, con el afán de “protegerlos/as” para que no se equivoquen, niegan a los y las adolescentes la oportunidad de tomar decisiones o resolver problemas por ellos mismos.” (UNICEF, 2013, pág. 26)

También, la contraposición de valores (de clase) que se expresan en la sobrevalorización de la educación y el esfuerzo propio como única salida para los “sectores vulnerables”. Siendo desde esta perspectiva, la Igualdad de oportunidades el camino ideal para concebir la Justicia social.

- *Con el equipo de residencia pre-profesional*: contrastes a la hora de proponer modos de intervención, orientados por diferentes valores, (algunos justificadores de la meritocracia y la competencia), las maneras de acompañar la realización de deberes y de establecer límites.
- *Con los/as NNA*: conflicto a la hora de realizar los deberes. Habitados/as a una modalidad de educación de tipo bancaria, se suelen generar molestias o incomodidades

cuando se intenta trabajar desde la pedagogía de la pregunta o la autonomía, procurando aprendizajes básicos significativos³³.

- *Propias del profesional (Personales)*: Dificultad para poner límites, para ejercer la autoridad (coordinación). Registro del atravesamiento de la lógica adultocéntrica en la propia intervención.

Como profesional y adulto/a, los/as residentes responden a un modelo de adulto/a. Según Di Segni Obiols existen tres variantes: adultos tradicionales, adultos inseguros, adultos adolescentes (citado en UNICEF, 2003). Estos tipos de adultos son fácilmente reconocibles; cada uno cuenta con aspectos positivos y negativos, pero ninguno configura un modelo completamente estable. Se interpreta que, el modelo que prima en esta propuesta de intervención pre-profesional, es el de “adultos inseguros”:

Estos adultos intentan, por un lado, no imitar a sus padres, pero tratan de ocupar el rol adulto a costa de cuestionarse su proceder en todo momento. Temen cometer errores que causen daños irreversibles a los y las adolescentes y buscan ayuda continuamente. Reconocen el valor de los límites, pero desconocen cómo ponerlos, e inclusive pueden llegar a ser víctimas de maltrato por parte de sus hijos o de otros adolescentes con los que interactúan. (UNICEF, 2013, pág. 22).

Esto se visibiliza, en las dificultades de las residentes para poner orden o colocar límites. Pensando y repensando constantemente, la modalidad adecuada para ello, que, en última instancia, implica, hacer un paso al costado y llamar al responsable.

c. Dimensión operativa-instrumental

¿Qué estrategias se pueden llevar a cabo desde el Trabajo social para la promoción de la participación infantil?

Se comprende que las Estrategias de Intervención pre-profesional constituyen síntesis de las dimensiones anteriores. Son respuestas situadas que exponen el accionar (pre)profesional, ya que revelan el marco de referencia, objetivos y funciones de quien las lleva a cabo, en un contexto y grupo particular.

Detenerse y examinar las repuestas de intervención en el programa “Yo También”, con niños/as y adolescentes desde el Paradigma de Protagonismo Infantil, requiere enmarcarlas en un proceso de promoción.

³³ Lo cual se dificulta debido a la cantidad de NNA, tiempo y escaso conocimiento para operacionalizar una propuesta desde la Educación Popular.

Promover significa etimológicamente movilizar a favor de, cambiar a otro lugar mejor la situación de vida de los niños/as y adolescentes. Promover es desarrollar estrategias socioeducativas para que las/os niñas/os sean conscientes de por qué sucede lo que les pasa y realicen experiencias asociativas. (Piotti, 2011, pág. 8)

Abordar las Estrategias promotoras de la PI, incita a reconocer los diversos modos que los/as NNA participan, dan su opinión, ponen el cuerpo, deciden. Así como, encontrar las oportunidades (contextuales-institucionales) que posibilitan acciones creativas e innovadoras para el trabajo junto a NNA; y, por último, escuchar sus propuestas y pensar juntos/as modos para su concreción.

Dimensión Recreativa y Educativa

Según Piotti, hay cuatro áreas o dimensiones de trabajo que se pueden desplegar con niños/as y adolescentes, a saber: recreativa, educativa, productiva y organizativa. Las estrategias que se desarrollan durante la práctica de residencia, responden a las dos primeras. A los fines de este trabajo, se las aborda de manera articulada.

No se puede concebir un abordaje con NNA desde la promoción, que deje de lado la recreación, elemento indispensable en el desarrollo humano, habilitador de espacios de creación, expansión y encuentro con otros/as. Se interpreta la recreación como “(...) *una temporalidad encarnada en los términos tiempo libre u ocio, una acción concreta sobre la realidad; un grado de libertad expresado en la selección de la acción; y una satisfacción compensatoria o creativa que supone el fin a lograr*” (Waichman, sf., pág. 1)

Las estrategias recreativas y educativas se desarrollan de forma progresiva:

- La **presencia**, estrategia prioritaria y transversal en el proceso de residencia. Permite aprehender la realidad desde la proximidad, requiriendo no sólo la observación y la escucha activa, sino que, se trata de un ser estando, “aquí y ahora”. Favoreciendo la construcción de vínculos entre los intervinientes (residentes y NNA), elemento indispensable para habilitar espacios de participación infantil.

Como primer momento, durante la inserción se procura conocerlos/as, identificar gustos e intereses, dilucidar los roles asumidos y adjudicados, comprender cómo es la dinámica grupal y sus modificaciones. Pues, “*El estar junto al educando es un acto que contiene consentimiento, reciprocidad y respeto mutuo*”(Gomez Da Costa, 2004, pág. 41). No es una práctica invasiva. Por el contrario, se precisa de un adulto/a predispuesto/a y atento/a a lo que acontece.

“los adultos tenemos que aprender a mirar el juego de los niños para conocerlos, saber cómo se ven y cómo los vemos, cómo construyen su mundo, qué desean, que necesitan, que les preocupa. Así podremos acompañarlos, ofreciéndoles espacios y materiales adecuados a su interés, capacidades, habilidades, cada uno con sus tiempos”. (Corona & Gáal, 2009)

Así surgen propuestas para abordar las problemáticas observadas, teniendo en cuenta las características personales y grupales. Las micro-propuestas lúdicas y los talleres, se construyen como espacios de participación, en donde NNA puedan opinar, proponer y crear.

➤ Las **micro-propuestas lúdicas**, intervenciones puntuales de corta duración, facilitan el encuentro desde la ternura y el cuidado, fomentando valores cooperativos. El juego aparece en dicho contexto como estrategia desafiante y posibilitadora de otras formas de vinculación, promoviendo el desarrollo de la autoestima. Entre ellas podemos nombrar:

- La propuesta de “susurrar”, en el que se transmite poesías, frases, palabras a un/a otro/a. El trato cuidado y tierno, promueve el reconocimiento del otro/a, así como, de uno/a mismo/a. En última instancia, se busca la promoción de vínculos segurizantes y confiables, en los que, se desarrolle la autoestima, necesaria para cualquier proceso y espacio participativo.
- Los juegos cooperativos promueven el trabajo en equipo, problematizando la competencia y la exaltación individual, modos naturalizados de relacionarse, de jugar, inscriptos en los procesos de sociabilidad. Tratándose de valorizar las aptitudes y capacidades de cada uno/a.

➤ La **Interacción problematizadora** se origina en el encuentro de presencias (con su historicidad y mundos de vidas diferentes), en el que se intercambian modos de ver y posicionarse en el mundo. Donde el profesional sienta un posicionamiento, que busca “provocar” y develar modos otros de habitar las situaciones.

A través de esta estrategia, se busca desnaturalizar y deslegitimar las lógicas hegemónicas y desiguales, procurando generar instancias para la reflexión. Esta se desarrolla en diferentes momentos y espacios, ya sea durante el acompañamiento en la realización de deberes, durante alguna actividad, etc.

Por ejemplo, en uno de los talleres de baile, surge la posibilidad de que uno de los chicos, Nahuel, enseñe pasos de caporales. Las chicas se resisten a seguir sus indicaciones presionadas por los estereotipos de género. La explicación de una de las residentes que

decide imitarlo, es, que existen bailarinas que realizan pasos similares a lo de los hombres, las varonesas. Esto provocando que algunas se sientan “liberadas”, y bailen, como así también, resistencia o rechazo, por parte de otras.

Otro momento en el que se logra problematizar la relación adulto/a-educador/a y niño/a-educando/a, es, mientras se realiza una micro-propuesta lúdica. Se trata de la ocasión, en la que uno de los chicos le enseña a realizar una grulla a una de las residentes, generando asombro a una niña, la “inversión de roles”. Lo que permite dialogar en torno a las capacidades y habilidades de cada uno/a, desnaturalizando las ideas de que, lo/as niños/as “no saben nada”, “son pequeños/as e incapaces”. Reconociendo que, como todas las personas, son educando-educadores/as, y, así como tienen cosas que aprender, también, pueden enseñar.

- Por último, desde la perspectiva de la educación para el arte³⁴, se realizan **talleres**. Estos buscan que ellos/as se sientan cómodos/as y habilitados/as a “ser y estar”, promoviendo su participación activa.

El taller de baile surge como experiencia en la que se puede ver la organización, la autonomía grupal y el desarrollo de personalidades protagónicas (manifestado en el resultado de la muestra de baile).

Si bien, el taller de “Arte y reciclado” tiene como objetivo trabajar, a través del arte plástico la autoestima, la expresión y la creatividad. No puede concretizarse como un proceso de PI, ya que, elementos necesarios como la evaluación grupal, no se realizan. No obstante, se constituye como una instancia que habilita a NNA a opinar y denunciar lo que sucede en los diferentes espacios sociales en los que se mueven, poniendo en palabras situaciones, problemas, emociones, etc. (a través de la cartografía artística). Se considera oportuno, en consecuencia, generar instancias que permitan co-construir propuestas o líneas de intervención, desde lo abordado.

Trabajador/a social desde el rol de educador/a

¿Cómo posicionarse dentro del espacio de apoyo escolar? ¿En qué radica la diferencia de ser residentes o voluntarios/as?

³⁴La educación por el arte como forma de expresión desarrolla otros códigos comunicativos y habilidades múltiples para combatir la identidad perdedora del “no sé”, “no puedo”, “no soy” (Celats, 1994 citado en Piotti, 2011, pág. 16).

La Residencia de Intervención Pre Profesional de Trabajo Social, insta a los/as estudiantes a posicionarse como profesionales, por lo que, enmarcarlas como un proceso de trabajo, permite vislumbrar, que, el hacer tarea o jugar con los/as NNA se constituye en un nivel de abordaje personal o grupal, en el momento en que la intervención tiene una intencionalidad, es decir se inscribe dentro de estrategias profesionales. Las cuales resultan, de un análisis contextual de las mediaciones macrosociales en los acontecimientos de la vida cotidiana.

Hay que reconocer, que detrás de toda acción e incluso omisión, existe un posicionamiento. Por lo tanto, es inevitable detenerse y reflexionar sobre la función que se está ejerciendo, los valores que están en juego, al decir de Montaña (Mallardi, 2017), “politizar las prácticas”.

Los Asistentes Sociales cuando ejercen sus funciones profesionales (...) ejercen la función de educador político, un educador vinculado a la política democrática o un educador vinculado a los “dueños del poder” (...) es en ese campo atravesado por relaciones conflictivas que se trabaja y en éste que se abren innumerables posibilidades para el ejercicio profesional (Iamamoto, 1998, pág. 99).

La búsqueda de la especificidad del Trabajo Social, dentro del espacio de apoyo escolar, se da, mediante la interpelación y reflexión, en torno a la concepción y modo de relación con NNA desde la posición de adulta, residente, mujer. Reconociendo los valores e ideología orientadoras del hacer-sentir. Develando las pujas de intereses y el ejercicio de poder, en las relaciones con los/as usuarios/as, dentro del grupo de residencia y, con el equipo directivo institucional.

Considerar al trabajador/a social como educador/a, implica reconocerlo/a en el ejercicio de la función socioeducativa.

“La dimensión socioeducativa en la profesión dispone de ciertos elementos a tener en cuenta: en primer lugar, es importante reafirmar que esta perspectiva exige la conformación de una relación democrática entre el profesional y el usuario, donde la intervención socioeducativa profesional no consiste en la transmisión de conocimientos que el otro debe adquirir acríticamente, sino en promover en el sujeto una actitud crítica frente a la realidad, cuestionándola y repensando sus condiciones materiales de existencia en sí mismas y cómo se relacionan con la totalidad en la cual se inscriben” (Waldemar, 2014:104).

La presencia y el vínculo, se constituyen como estrategias fundantes en la intervención con niños, niñas y adolescentes. La presencia en la dinámica diaria y la cercanía, posibilita que desde el rol de educadores/as sociales, se problematice aquellas situaciones habituales,

como practicas competitivas, discriminatorias y excluyentes. Orientándose, a la democratización de las relaciones y a la habilitación de otros modos de relacionarse; desde el afecto y el cuidado, a través del juego y de la escucha.

Fortalezas y obstáculos del proceso de Intervención con NNA

¿Cuáles son los obstáculos y las fortalezas en una intervención orientada a la promoción de la Participación Infantil?

Examinar los **obstáculos** presentes durante el proceso de intervención, requiere comprenderlos como síntesis de condicionantes sociales. A continuación, se enlistan aquellos que se consideran pertinentes a este análisis:

➤ **Adultocentrismo y adultismo**

Sus múltiples atravesamientos se particularizan en la práctica cotidiana, en las relaciones sociales, en los discursos y valores hegemónicos, tanto por parte de los/as adultos/as intervinientes, como por los/as NNA.

El Adultocentrismo destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad. (UNICEF, 2013, pág. 18).

Los seres sociales, desde el nacimiento, incorporan valores, actitudes y conductas inspiradas en la superioridad del/a adulto/a sobre los grupos etarios jóvenes, producto del vivir (habitar) en una sociedad adultocéntrica. Por eso, es necesario analizar y reflexionar críticamente en torno a las decisiones y omisiones, los modos de entender y leer los hechos concretos y, la forma en que se concibe a los/as NNA y las interacciones que de ella resultan.

Por otro lado, un factor que se hace presente en estas relaciones desiguales entre adultos y niños/as, adolescentes, es, el adultismo.

Este concepto se refiere a cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes (y niños/as), por el solo hecho de tener menos años de vida. (UNICEF, 2013, pág. 16).

Una de las practicas adultistas, que puede visualizarse en un inicio, es, cuando NNA “no podían” (mejor dicho, no se les permitía) colaborar en el desayuno, siendo responsabilidad de las personas adultas, hacerlo. Se presupone que esta, era una medida de precaución, pero que, en última instancia, los y las coloca en un lugar pasivo y

dependiente. Tratándose de una acción que puede, (y al fin de cuentas, actualmente es) ser realizada por ellos/as.

Sin embargo, el adultismo también se manifiesta y afecta a los/as adultos/as. Ya que plantea un modelo ideal de ser adulto/a, por lo que, no duda en señalar y juzgar a quienes no cumplan correctamente con él.

En efecto, el adultismo puede afectarnos directamente en las maneras en que nos tratamos los adultos, ubicando a otros adultos en posiciones de inferioridad y dándoles a entender que no están preparados para tomar decisiones porque aún no tienen la edad suficiente o incluso aplicando violencia (física o psicológica) para mantener el control. También el adultismo se expresa en cómo valoramos (o subvaloramos) algunas actividades. (UNICEF, 2013, pág. 29).

Por ejemplo, en una reunión de supervisión (en fecha 27/09) se llega a la conclusión de la importancia de realizar una reunión con las/os adultos responsables, en carácter de urgencia, para dialogar en torno a capacidades parentales, “tips de crianza” y sobre la corresponsabilidad entre las familias y Anpuy. Este posicionamiento, claramente emanan de la creencia de que, estos/as adultos/as no están sabiendo llevar su rol de forma efectiva, por lo que se requiere la intervención de “profesionales”, que indiquen el mejor camino.

➤ *Individualismo y competencia*

El capitalismo, como sistema de organización social, está sustentado por complejos mecanismos de dominación y lógicas hegemónicas, que justifican la injusticia social y el estado de indefensión de una multitud de sujetos.

El individualismo y la competencia atraviesan las prácticas cotidianas, los juegos, las conversaciones, durante la realización de tareas, etc. Si bien, responde a las inscripciones y experiencias de sociabilidad, no se puede desconocer que, legitiman posiciones y ejercicios de poder, desiguales.

En lo cotidiano del programa se la puede constatar, cuando los/as NNA se pelean para que algún/a adulto/a les ayude a hacer la tarea, procurando que esta sea exclusiva, rechazando incluso, si se los/as invita a realizar la tarea de a pares (aun siendo compañeros/as de clase).

Así como, en el taller, a la hora de la elección de los materiales, algunos/as se escogen los mejores, rápidamente, antes de que el mismo comience, sin saber si quiera la consigna, o sin tener idea de cómo o para qué utilizarlos. Se interpreta que, responde a la lógica de

acumulación presente en la vida social, por lo que el miedo de quedarse sin recursos, de quedar fuera, se manifiestan en el espacio micro social.

Otro momento se da, cuando uno de los adolescentes rompe una cancha de fútbol (hecha de cartón), creada por otro niño, aludiendo a que “*está chombi*” y que la suya es mejor. Una vez más, la competencia y comparación manifiestan su impacto en la subjetividad de las personas, y en este caso en los/as NNA.

Se observa, además, que estas prácticas competitivas, dejan entrever que quienes la realizan, buscan reconocimiento, aceptación y, en última instancia, se trata de un mecanismo de defensa que les otorga cierta seguridad y confianza en sí mismos/as. Ya que, la forma en que aprendieron a desarrollar la autoestima, es, si “se sobresale”, compitiendo, ganando, “siendo la/el mejor”.

➤ ***Desigualdades de género***

Por otro lado, el patriarcado como sistema de opresión y dominación actual, con sus lógicas y mecanismos, no posibilita la construcción de sujetos autónomos, lazos sociales y relaciones simétricas de poder, ni sociedades justas, equitativas, menos aún, democráticas.

La experiencia del taller de baile visibiliza estas contradicciones. Por un lado, al ser dictado por una mujer, las resistencias emergen a lo largo del mismo.

Por otro lado, los varones obligados a responder a un ideal de masculinidad dejan de participar, dejando de lado gustos e intereses con tal de que su virilidad no sea cuestionada. Es por ello, que, trabajar en el desarrollo de autoestima, problematizando los estereotipos de género, puede considerarse una línea de acción para futuras intervenciones.

Estas diferencias, también pueden manifestarse en el trato con las y el residente. Por ejemplo, al momento de colocar límites en el espacio ya sea ante algún conflicto, quienes eran escuchados en mayor medida, sobre todo, por los niños, eran los adultos, tanto el residente como el responsable. Pudiendo reflejarse, una vez más, cómo la figura de autoridad culturalmente legitimada, es el hombre.

Las **fortalezas**, por otra parte, hacen referencia a los aspectos y oportunidades que favorecen una Intervención con infancias y adolescencias, desde la promoción de la Participación Infantil.

➤ ***Niños, niñas y adolescentes y la implicancia institucional***

La pertenencia a una determinada institución, suele ser un factor protector en este contexto de fragmentación, sobre todo, si se constituye como un espacio de contención. Organizaciones que trabajan con infancias, como Anpuy, por lo general, tienden a ello, siendo sumamente necesarias para el desarrollo de NNA.

Sin embargo, concebir a niños/as y adolescentes, únicamente, como sujetos a los que se debe proteger, se torna contra su propio desarrollo, contra el ejercicio de su ciudadanía. Plantear la implicancia institucional como una oportunidad para la Participación Infantil, busca ser una respuesta en dicha dirección.

Siendo concebida por algunos autores como “implicancia práctica”, se la define como:

Implicación práctica: que indica las relaciones reales que el actor mantiene con lo que se denomina la base material de las instituciones, entre cuyos componentes encontramos el conjunto de normas, disposiciones, reglas y técnicas que se despliegan en los espacios de institucionalización. (Brito, M., 1990 citado en Fernández, López, Borakievich, Ojam, & Cabrera, 2014, pág.10)

El ideal de que NNA tengan incidencia en los asuntos que les competen, que puedan dar su opinión cuando así lo deseen y, se impliquen en las cuestiones institucionales cotidianas; demanda entender la participación, como proceso y desafío, como un camino que se traza y constituye, caminando. Siendo este el horizonte hacia la participación protagónica. Se considera acertado trabajar en los “espacios infantiles”, en los que NNA intervienen constantemente, pues, forman parte de su cotidianeidad. Procurando, que tengan roles activos dentro de los mismos, estando habilitados/asa crear, proponer, compartir y negociar, para el mejoramiento de “su” espacio.

En la dinámica institucional, se observa que, el calendario y el acuerdo de convivencia son elementos que se oponen al adultismo y colocan a NNA en una posición diferente dentro de la institución. Aunque se tratan de prácticas de bajo grado de participación (Hart), involucran un paso importante, orientado a su reconocimiento como protagonistas.

Por otro lado, la realización de una nota formal dirigida a las autoridades de la fundación, solicitando encender el televisor, permite observarlos como actores sociales que construyen estrategias para lograr sus objetivos. Esta petición manifiesta, que ellos/as conocen, respetan y se “adaptan” al encuadre institucional, participando en dicho inter juego institucional.

Comprender a las instituciones en su doble movimiento: instituido-instituyente, brinda esperanza respecto a la propuesta de Protagonismo Infantil. Si bien, se comprende, que una transformación estructural inmediata es imposible, ya que requiere de un cambio cultural,

se apunta al trabajo en lo cotidiano, en los espacios donde la PI, surge espontáneamente. Se precisa pues, profesionales atentos/as que puedan co-construir estrategias que la promuevan.

➤ ***Vínculo como motor del protagonismo***

El vínculo o la dimensión vincular es fundamental en esta propuesta, dado que, no solo favorece la participación infantil, sino que acompaña el proceso de desarrollo de personalidad protagónica.

En nuestro entender, ir siendo protagonista de su propia vida y a que los otros también lo vayan siendo, está inseparablemente ligado a devenirlo como resultado de relaciones marcadas por el afecto, por el cariño, por el amor humano. Ello debe preñar toda relación humana, todo encuentro y muy en especial mientras estamos en lo que se ha dado en llamar el proceso de configuración de la personalidad, de la identidad personal y social. (Cuassánovich, 2010, pág. 164)

El caso de “J” justifica este presupuesto. Se trata de un niño que desafía los límites y la autoridad, generalmente, no participa, o elige hacerlo, cuando el espacio no está pensado para ello. En consecuencia, la manera de trabajo llevada a cabo con él es desde la presencia y la proximidad, que se expresa en el “*hagamos juntos, yo te ayudo*”. Durante el proceso, se nota el cambio en su actitud y comportamiento. Pudiendo observarse en uno de los encuentros del taller, su predisposición para cooperar en la limpieza. Esto, producto de un abordaje desde la pedagogía de la ternura, que vea cada uno/a como portador/a de experiencias, de habilidades, de potencialidades, de interrogantes que esperan ser develados y recreados. Por ello, se requiere, respetar los tiempos de cada uno/a, trabajando desde el cuidado, sabiendo que la autoestima de los/as niños/as se juega en toda interacción.

Trabajar desde el Protagonismo Infantil, implica, generar las condiciones para ello. Se considera la dimensión vincular el camino. Siendo el vínculo, el que sostiene desde la presencia y el cuidado, que se construye con el/a otro/a; que moviliza, que invita a formar parte, a participar.

Conclusiones

El tema que inspira este trabajo de sistematización, se enmarca en el campo de las infancias, más precisamente, se aboca a la implicancia del Trabajo Social en este. Por ello, para concluir, se considera elemental retomar los objetivos que la guiaron.

Primeramente, se presenta la propuesta de intervención con NNA desde el Paradigma de Protagonismo Infantil, desarrollada en el programa “Yo También”; puesta a disposición para el debate y reflexión teórico-metodológico del colectivo profesional y estudiantil.

La intervención social resulta de una síntesis, de aspectos éticos, políticos y teóricos. Esta propuesta de intervención con infancias y adolescencias tiene como sustento y horizonte, el Protagonismo Infantil y la Pedagogía de la Ternura, pues, se considera el camino para poder avanzar en torno a la efectivización de los Derechos Humanos (DDHH) y a la democratización de las relaciones sociales, cimentando las bases para el ejercicio de la ciudadanía infantil.

La dimensión técnica-operativa, comprende las estrategias recreativas y educativas, proponiéndose la presencia, como estrategia prioritaria y transversal en dicho proceso. Para la construcción y planificación de estas, se requiere, retomar los lineamientos generales para la promoción de la PI, de Corona y María Morfín (2001). En los que se constata, la importancia de tomar como punto de partida, las necesidades de las/os NNA; de respetar los diferentes ritmos y formas de participar, integrando sus capacidades creativas y lúdicas; y, de trabajar, con un enfoque integral, que incluya a los/as adultos/as que se relacionan con ellos/as. Siendo menester, visibilizar las tensiones, problemas y contradicciones que pueden emerger en dicho proceso, desde una perspectiva de totalidad.

Se puede identificar, al vínculo y la implicancia institucional, como elementos sustanciales, fortalezas, en los procesos de promoción de la PI. Dado que las prácticas afectivas y cuidadas, favorecen el desarrollo de sus capacidades y habilidades y, de la autoestima. Suscitando espacios amigables, donde el sentimiento de pertenencia y el deseo de tomar roles activos, constituye una oportunidad, que las instituciones deben saber captar y tomar para caminar hacia el protagonismo.

Por otro lado, se reconoce que existen obstáculos de tipo estructurales que atraviesan las prácticas sociales, producto de la sociedad capitalista-patriarcal. El Adultocentrismo, las desigualdades de género y las lógicas individualistas y competitivas, exigen el ejercicio

constante de dilucidación y reflexión, para evitar su reproducción en las acciones y propuestas (pre)profesionales.

En segundo lugar, en lo que refiere a los aportes y recomendaciones al programa “Yo También”, aspirando al crecimiento y la potenciación de sus prácticas en el trabajo por la ciudadanía infantil, se plantea:

- La Participación Infantil como elemento viabilizador del Paradigma de Protagonismo Infantil. Invita a superar la visión de NNA desde la carencia, como personas no desarrolladas, “el futuro de la sociedad” o como meros sujetos “vulnerables” que necesitan ser protegidos. Para así, poder comprenderlos/as como actores/as, que toman decisiones sobre los asuntos que les conciernen, que planifican estrategias, que están siendo aquí y ahora.
- Instancias en las que, juntamente con NNA se trabaje en el mantenimiento y mejoramiento del espacio de apoyo escolar.
- Trabajar en proyectos que tengan perspectiva de género.

Si bien, se reconoce que esto es un gran desafío, pues implica un cambio de paradigma, un replanteo constante de los actos realizados. No está de más recordar, que, se trata de un proceso, a “participar se aprende participando”. Siendo un camino que está ocurriendo; porque ellos/as, son el motor. Demostrándose en hechos concretos, sus deseos de implicarse institucionalmente.

Para cerrar, es necesario recalcar, que se descubre en el rol de educador/a social un modo de abordar la intervención con NNA (o función socioeducativa), siendo un desafío cotidiano, lo que Montaña denomina, “politizar las prácticas”. Que implica, registrar a niños, niñas y adolescentes como seres sociales, a quienes también los/as atraviesan las lógicas de una sociedad consumista y competitiva, fragmentada y en lucha. Reconocerlos/as como actores capaces de posicionarse, negociar y actuar conforme a sus intereses, obliga a generar espacios para el trabajo conjunto, emprendiendo el camino hacia “mundos otros”.

“Los niños y niñas son parte constitutiva de esta matriz de poder, tanto en su prolongación como en sus posibles rupturas.”

Elías, 1997

Bibliografía

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, : Katz Editores.
- Corona, Y., & Gáal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: Universidad Autónoma Metropolitana .
- Cuassánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: siglo ventiuono.
- Faas, A. (2017). *Psicología deldesarrollo de la niez*. Córdoba: Brujas.
- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., & Cabrera, C. (Abril de 2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la sunjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura* (7), 5-22.
- Gagnetten, M. M. (2004). La cultura popular como práctica histórica, en el actual proceso de globalización. En C. Eroles, M. M. Gagnetten, & A. Sala, *Antropología, Cultura Popular y Derechos Humanos* (págs. 71-95). Buenos Aires: Espacio.
- García Delgado, D., & De Piero, S. (2002). *Articulación y relación Estado-Organizaciones de la sociedad civil : modelos y prácticas en la Argentina de las reformas de segunda generación*. FLACSO-Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Gomez Da Costa, A. C. (2004). *Pedagogía de la Presencia, Introducción al trabajosocioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Buenas Aires: Losada S.A.
- González, C. (s.f.). *La Intervencín en el abordaje familiar*.
- Iamamoto, M. (1998). *El Servicio Social en la Contemporaneidad*. Cortez Editora.
- Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la Contemporaneidad. Trabajo y formación porfesional*. San pablo.: Cortez Editora.

- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- López, M. N. (Julio de 2016). Las discusiones acerca de la dimensión ético política del Trabajo Social en la Argentina actual. *Margen*(81).
- Mallardi, M. W. (2017). La intervención en Trabajo Social: mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional. En M. W. Mallardi, *Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico* (págs. 79-192). La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación da la Nación. (2017). *Informe 2017*.
- Montaño, C. (2017). Teoría y práctica del Trabajo social crítico: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna. En M. Mallardi, *Procesos de Intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio Profesional crítico* (págs. 44, 45). La Plata: La Plata : Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Pagaza Rosas, M. (2004). *Tendencias teórico-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional*. Costa Rica: XVIII Seminario Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social.
- Piotti, M. L. (2011). *Trabajo Social en las estrategias con niñas/os y adolescentes*. Córdoba: Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá". Repositorio institucional.
- Piotti, M. L. (s.f). *Significado del protagonismo en el paradigma de la promoción del protagonismo integral de la infancia. Perfil del trabajador social*.
- (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de .
- Rossi, A., Cruz Coll, J., & Gonzalez, M. (2015). La Sociedad Civil y el “Tercer Sector” en el capitalismo contemporáneo. Tendencias generales y análisis particular para la Argentina de hoy. *Plaza Pública, Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*, 53 - 62.
- UNICEF. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile.
- Valverde Mosquera, F. (2008). Intervención Social con la Niñez: Operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista Mad*(3: Niñez y Políticas Públicas), 95-119.
- Waichman, P. A. (sf.). *Acerca de los enfoques en recreación*.

Consultas en la web

- Solo el 30% de los alumnos terminan la universidad en Argentina (2018) En La Gaceta Salta. Recuperado el 12 de noviembre de 2019.
<https://www.lagacetasalta.com.ar/nota/105741/actualidad/solo-30porciento-alumnos-terminan-universidad-argentina.html>.
- Teatro invisible (s.f.) En Wikipedia. Recuperado el 05 de febrero de 2020 de
<https://es.wikipedia.org/wiki/Finanzas>

Anexo

TALLER DE ARTE Y RECICLADO

Justificación

La presente propuesta surge durante el proceso de intervención que residentes de la licenciatura en Trabajo Social vienen desarrollando en la “Fundación Anpuy”. El mismo se encuentra enmarcado en la cátedra “Residencia de Intervención Pre-profesional” de la Universidad Católica de Salta.

Durante el trayecto recorrido, la inserción institucional y en el acompañamiento al programa “Yo También”, se observó la necesidad de posibilitar un espacio que fortalezca los vínculos entre las y los niños, en donde poder abordar algunas temáticas de interés para ellos y ellas, para jugar y reflexionar, para construir y deconstruir, debatir, poner en común. Es decir, en lugar donde niños y niñas puedan participar, proponer y crear, un espacio a su disposición.

La posibilidad de pensar dicho espacio desde el arte y el reciclado permite abordar diversos tópicos desde un amplio abanico de oportunidades y elementos priorizando el proceso y no sólo el producto o creación artística, ya que se apuesta al trayecto de construcción y significación que NNA (Niñas, Niños y Adolescentes) puedan hacer de él. Cabe resaltar que la idea de reciclaje se origina y se hace posible gracias a la donación de distintos materiales.

Lo ejes en lo que se sustenta la intervención con niñas y niños son:

- Participación infantil
- perspectiva de género

Objetivo general:

Co-construir un espacio donde compartir y reflexionar en torno a las vivencias de cada niña/o utilizando el arte como herramienta de expresión.

Objetivos específicos:

- Posibilitar la participación activa de los niños y las niñas durante los talleres.
- Fortalecer los vínculos entre los y las participantes mediante juegos cooperativos y actividades grupales.
- Promover la creatividad y la expresión artística individual y grupal.
- Resignificar las problemáticas naturalizadas a través de la participación y el juego.

Metodología

La modalidad de trabajo escogida es la metodología taller, teniendo como base para cada encuentro, tres momentos: Caldeamiento, vivencia y reflexión.

La modalidad de participación es abierta, es decir que niñas y niños podrán participar si así lo desean, teniendo como única condición división por cursos:

- Septiembre: 5º, 6º y 7º grado.

- Octubre: 1º, 2º, 3º y 4º grado.

Actividades

Las actividades propuestas abarcarían septiembre y Octubre (con posibilidad de extenderse hasta noviembre en caso de que los/as niños/as así lo desearan). Realizándose cuatro encuentros por mes, uno por semana en el día convenido para quienes deseen participar (con preferencia de lunes y viernes)

1. **Encuentro:** ¿cómo nos vinculamos con nuestro entorno?

Pretende rescatar la mirada que los y las niñas tienen de su barrio, reconociendo espacios amigables, de recreación, zonas de peligro. Es decir, reconociendo los distintos recursos institucionales, problemáticas, y pautas culturales.

Objetivo	Actividades	Recursos
• Graficar cada barrio según sus vivencias. • Reflexionar en torno al reciclaje	Cartografía artística.	Retazos de telas, hilos, lana, cartones, diarios, revistas, cajas, etc.

2. **Encuentro:** cómo estamos, ¿cómo nos sentimos?

Se busca trabajar en torno a la inteligencia emocional, entendiéndola como herramienta necesaria para el desarrollo humano. Se pretende identificar las emociones según diferentes situaciones cotidianas.

Objetivo	Actividades	Recursos
• Identificar emociones según análisis de situaciones.	Corporizando las emociones Expresar mediante la escultura o un dibujo que "me gusta hacer, que me hace feliz, y que no me hace feliz"; así también se pedirá dibujar "lo que me hace sentir mal".	masa de sal Hojas, afiche, fibras, revistas, lápices de colores.

3. **Encuentro:** Identidad, quienes estamos siendo, quienes elegimos ser.

Conocerse a sí es indispensable, por lo que, se posibilitará instancias en donde NNA puedan trabajar en torno a sus gustos, intereses y expectativas. Se parte de entender a las personas como seres históricos, que están siendo.

Objetivo	Actividades	Recursos
• Señalar las expectativas y mandatos sociales. • profundizar en el conocimiento de uno/a mismo/a	¿Qué puedo decir de mí? creando a partir de elementos de la naturaleza. - significando el ser varón y mujer. "creando mi huella"	Elementos de la naturaleza: piedras, pluma, hojas, etc. Afiches, Fibras, revistas, tijeras, plasticolas. Piedras, pinceles, acrílicos/temperas, etc.

4. **Encuentro:** Autoestima

Consideramos que la autoestima se va construyendo a lo largo de la vida e influyendo en cómo nos relacionamos y cómo nos vemos nosotros/as mismo/a, siendo fundamental para la confianza y seguridad personal. El papel que tienen lo/as demás en la autopercepción también es determinante por lo que se realizarán actividades cooperativas que valoricen la importancia de todos/as y cada uno/a.

Objetivo	Actividades	Recursos
• Que cada uno/a pueda reconocer aspectos positivos de su persona • Identificar y compartir virtudes, actitudes de las/os demás.	Juegos cooperativos. “caja de sorpresas” Susurrando (actividad de legitimación) A modo de cierre se mostrará un video.	Pelota, talas, etc. caja forrada, espejo susurrador, mensajes. video en pendrive, tv o computadora para transmitir.

Recursos

Quienes van a facilitar el “taller de arte y reciclaje” son las residentes: Carolina Cazón y Camila Carrizo.

Se necesita contar con los siguientes materiales: Témperas/acrílicos, alcohol en gel, afiches (4) y barniz.

Evaluación

Tras la realización de cada encuentro se llevarán a cabo dos tipos de evaluaciones:

- Evaluación grupal: Se dispondrá de un momento para compartir las sensaciones, pareceres y preguntas por cada encuentro.
- Evaluación desde la coordinación: Observaciones y sugerencias en torno al contexto y proceso grupal.