



Especialización en Intervención Social con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes.

Escucha y participación de niños, niñas y adolescentes en los procesos de intervención de un Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de NNyA de un partido del conurbano bonaerense.

Autora: Lic. Ayelén Rocío Araujo

[ayelen.araujo@hotmail.com](mailto:ayelen.araujo@hotmail.com)

Directora: Mg. Agustina Favero Avico

Fecha de presentación: 15 de marzo de 2024

## Índice

Presentación.	Pág. 3
Capítulo 1: La participación de niñeces y adolescencias en procesos de restitución de derechos.	Pág. 6
1.a Planteamiento del problema	
Capítulo 2: Un lugar y una forma de enunciación.	Pág. 11
2.a ¿Cómo conocemos y desde dónde miramos? Algunas apreciaciones acerca de la metodología	
2.b. Objetivos de conocimiento	
2.c Estado del arte	
Capítulo 3: La intervención estatal, ¿con niñeces y adolescencias o hacia ellos? Algunas consideraciones conceptuales.	Pág. 16
3.a Del paradigma de situación irregular a la protección de los derechos	
3.b Estructuración social de las edades y desigualaciones	
3.c Intervención social con niños y adolescentes, intervención con familias	
Capítulo 4: La recepción de la demanda.	Pág. 28
4.a Sobre cómo se presenta la institución	
4.b Sobre las vulneraciones de derechos	
4.c Sobre la recepción de los sujetos	
4.d Sobre lo que expresan las demandas	
Capítulo 5: Jugar no es cosa menor.	Pág. 42
5.a La juegoteca como intervención: habitando el lenguaje de las infancias	
5.b Perspectiva o del <i>modus operandi</i> del juego	
5.c Intervenciones tensionadas	
Capítulo 6: La “voz del niño” sacralizada.	Pág. 49
6.a Sobre la entrevista como primer espacio de encuentro	
6.b Condiciones para la escucha, condiciones para la participación	
6.c Sobre el diseño del dispositivo de entrevista	
6.d De la voz ignorada a la voz sacralizada	
Capítulo 7: La construcción de estrategias.	Pág. 61
7.a La promoción y protección de derechos como sistema	
7.b Construyendo estrategias de restitución de derechos. La gran cuestión del ¿cómo?	
7.c El tiempo (apurado) de la intervención	
7.d Algunas intervenciones	
Capítulo 8: Conclusiones.	Pág. 69
Referencias bibliográficas.	Pág. 71
Anexos.	Pág. 75

## Presentación

A lo largo de la cursada de esta Especialización en Intervención Social con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes, realicé las prácticas profesionalizantes en un Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de un municipio del conurbano bonaerense, lugar en el que trabajo hace 5 años como trabajadora social. A partir de dicha experiencia, identifiqué varias problemáticas y dimensiones que se entrecruzan en las intervenciones cotidianas.

A los efectos de este Trabajo Integrador Final, haré un recorte temático, enfocándome en la problemática de la escucha y participación de niñas y adolescentes<sup>1</sup> en los procesos de intervención. En lo personal, este recorte temático me interpela desde que comencé a trabajar en la institución y fui conociendo sus complejidades.

Las relaciones sociales en las que nos desenvolvemos están atravesadas por múltiples sistemas de opresión. El adultocentrismo permea una particular estructuración social de las edades, donde la voz autorizada y la modalidad de tránsito de vida deseable es la adulta, mientras que niñeces, adolescencias y vejezes son inferiorizadas. El Servicio Local, al ser una institución que interviene en la vida cotidiana de niñas y adolescentes, es un espacio de tensión donde las prácticas adultocéntricas pueden ser cuestionadas o también, al mismo tiempo, pueden reproducirse.

El Estado argentino, a partir de la adhesión a la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN), contrajo obligaciones hacia ese grupo poblacional en específico. Sin embargo, en el actual contexto socio-económico de profundización de las desigualdades, donde el 51% de los niños y niñas viven en situación de pobreza (según la Encuesta Permanente de Hogares, febrero 2023), tales derechos están lejos de ser garantizados plenamente. Entre ellos, el derecho de las niñeces y adolescencias a ejercer una participación activa en aspectos de su vida cotidiana queda relegado. Con estas condiciones, ¿cómo se crea un vínculo en la intervención? Un vínculo que efectivamente posibilite escuchar y mirar cada situación particular, en pos de garantizar protección y cuidados. Y antes aún, ¿qué se

---

<sup>1</sup> Nombraré a los sujetos de intervención usando los conceptos de Niñez y Adolescencia, siguiendo la propuesta nominal de la Ley n°26061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que es la misma que toma el sistema de promoción y protección y el Servicio Local en el que realizo este TIF. Asimismo, utilizaré pronombres con “E” para nombrar de manera genérica en plural, de modo tal de incluir a todas las identidades de género. También hablaré de niñeces y adolescencias en plural para visibilizar que hay diversas formas de transitar esas etapas de la vida.

escucha? ¿Discursos? ¿Relatos? ¿Palabras? ¿Balbuceos? ¿Sólo se escuchan sonidos? ¿Qué se pone en juego al interpretar esa escucha?

¿Será que es posible escuchar en la actual configuración del entramado institucional que dispone el Sistema de Protección?

Este trabajo investigativo se propondrá recorrer entre signos de preguntas algunas de las incertidumbres y las certezas más arraigadas de una institución demandada y cuestionada.

En el primer capítulo, plantearé el problema de conocimiento que me propongo abordar en este trabajo: la escucha de niños y adolescentes y las posibilidades de participación en los procesos de intervención de la institución analizada. En el segundo capítulo, presentaré el aspecto metodológico del trabajo, y estudios anteriores sobre la participación y la escucha. En el capítulo 3, compartiré mis referencias teóricas desde las que estaré pensando las dinámicas de las intervenciones analizadas, y analizaré las implicancias de las distintas acciones estatales con respecto a las niñas, adolescencias y sus familias.

Luego, desde la metáfora del mapa como texto y como lienzo, realizaré un recorrido imaginario por el Servicio Local, sus espacios físicos, sus dinámicas, sus propuestas, las acciones que en él se desarrollan. En el capítulo 4, me ubicaré en la planta baja de la institución, el lugar donde se recibe físicamente a los niños, adolescentes y adultos que se acercan a la institución, buscando analizar cómo se reciben (o no) las demandas de intervención, cómo se da la escucha en ese primer encuentro. En el capítulo 5, buscaré observar lo que sucede dentro de la juegoteca, lugar donde transcurre la espera pero también se canaliza la expresión de deseos, malestares, miedos. En el capítulo 6, entraré en las salas de entrevista, esos cubículos de escucha donde se “relevo la voz del niño” dentro de las estrategias de intervención. Analizaré cómo se construye ese recorte espacio-temporal de la entrevista. En el capítulo 7, me detendré en el “después” de esa escucha. Dentro de las oficinas donde trabajan los equipos de protección de derechos, indagaré qué lugar se le da a la opinión de niñas y adolescencias en el diseño de las estrategias de intervención. También analizaré qué vínculos se establecen con el entramado del sistema de promoción y protección de derechos y cómo se pone en juego la corresponsabilidad en el diseño de tales estrategias. De estos vínculos dependerá que se intervenga reponiendo la integralidad de la vida social, o bien se fragmenten procesos de intervención, generando revictimizaciones. Finalmente, en el capítulo 8, esbozaré las conclusiones de este recorrido por una institución del sistema de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes, esperando que abonen a nuevas posibilidades de comunicación, vinculación y expresión.

*“¿Una casa puede no parecerse a la patria en la que se levanta? ”*

*Claudia Masin*

*“en esta noche en este mundo  
las palabras del sueño de la infancia de la muerta  
nunca es eso lo que uno quiere decir  
la lengua natal castra  
la lengua es un órgano de conocimiento  
del fracaso de todo poema”*

*Alejandra Pizarnik*

*“Se acababa de producir una revolución en esa casa: los niños tenían permiso para oír”*

*Fabio Morábito*

## Capítulo 1

# La participación de niñeces y adolescencias en procesos de restitución de sus derechos como problemática

### Planteamiento del problema

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) surge como un hito “parteaguas” en lo que respecta a las políticas destinadas a niñeces y adolescencias. La CDN consolida demandas de distintas organizaciones que se gestaban hacía décadas, a la vez que sienta un precedente ineludible al que se remitirán las legislaciones subsiguientes. En el caso argentino, se incorpora la CDN con jerarquía constitucional, con la reforma de la Constitución Nacional realizada en el año 1994, en el marco, paradójicamente, de un gobierno neoliberal. Varies autores<sup>2</sup> han señalado esta paradoja: mientras se avanzaba en el desguace del Estado de bienestar y de las instituciones que otorgaban seguridad social, se celebraban normativamente derechos de niñeces y adolescencias que quedarían en un plano declamatorio mientras se pauperizaban las condiciones de vida de la población en su conjunto.

En Argentina, es recién en el año 2006 que se adapta la normativa interna a lo planteado por la CDN, con la sanción de la Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Para la provincia de Buenos Aires, en 2005 se promulga la Ley 13298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, donde se estipula, entre otras cuestiones, la creación de los Servicios Locales.

La temática del presente trabajo se circunscribe a la escucha y a la participación de niñeces y adolescencias en los procesos de intervención sobre vulneraciones de sus derechos. El derecho de niñeces y adolescencias a ser oídas y a que su opinión sea tenida en cuenta, se encuentra consagrado en instrumentos normativos nacionales e internacionales: en la Convención sobre los derechos del niño se encuentra en el artículo 12 y en la Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en el artículo 24. Mientras que los derechos de participación son enunciados de manera indirecta, estando comprendidos

---

<sup>2</sup> Alcira Daroqui y Silvia Guemureman (1999) señalan que “la cristalización del “fin del Estado providencia” que se materializa en menores recursos para la población necesitada de políticas públicas tiene su expresión en el sector que nos ocupa (la niñez) en una dramática y pronunciada incapacidad por parte de las agencias e instituciones estatales de dar cumplimiento a las prerrogativas sancionadas en la esfera legislativa, a través de las “medidas de acción positiva” que harían a la efectivización de las previsiones normativas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.” (p.43)

entre los derechos de libertad de pensamiento y expresión (Art. 19 de la ley 26061) y libertad de asociación (Art. 23, ídem).

Entiendo que la escucha y la participación son dimensiones que comprenden el derecho a ser oído, que sería condición necesaria para que estas dos acontezcan. Asimismo, concibo a la participación (categoría que será analizada a lo largo de este trabajo) como un proceso amplio, que implica una diversidad de dimensiones y temporalidades, superador de *“tener debidamente en cuenta la opinión en los procesos que conciernen al niño”* (CDN, art. n°12).

El ámbito de realización de prácticas para la presente Especialización y para el presente TIF es el Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante, SL) de un municipio del conurbano bonaerense, donde me desempeño profesionalmente como trabajadora social.

En particular, la problemática que me interesa abordar allí son las limitaciones para ejercer **la participación y el derecho a que la opinión sea tenida en cuenta** de niños, niñas y adolescentes que transitan por el Servicio Local. Considero que dicha problemática puede visualizarse en todo el SL, y que es una cuestión a discutir de manera transversal en toda la política pública de niñez y adolescencia. También me propongo reflexionar sobre el lugar que ocupa la mentada “voz del niño” en la construcción del interés superior y en las decisiones que se adoptan en el marco de las intervenciones.

De manera preliminar, puede decirse que, en la mayoría de las situaciones, el contacto del SL con las niñas, niños o adolescentes que están atravesando una situación de vulneración de sus derechos, es a través de adultos (en general, adultas) que intermedian en esa relación. Esta característica puede obturar la participación de NNyA en el proceso de intervención, ya que hay decisiones o explicaciones que son mediadas por sus cuidadores/as adultas.

A partir de mi experiencia de trabajo, considero que hay varios elementos que pueden condicionar la interacción entre niños y adolescentes con los profesionales que intervienen en situaciones de su vida cotidiana. Los intercambios de NNyA con los equipos de profesionales se dan mayoritariamente en espacios de escucha de la sede del SL, que suele ser un lugar ajeno, y en menor medida en encuentros en su domicilio o en el marco de otras instituciones que puedan formar parte de su centro de vida (como ser la escuela).

Esta condición no está desprovista de consecuencias, ya que la forma de organización del espacio físico del SL invita a transitar el lugar de una manera particular por sobre otras. Actualmente el SL abarca dos pisos de un edificio donde también funciona casi la totalidad de las áreas de la Secretaría de Niñez y Desarrollo social: el área de discapacidad y el área de

inclusión y atención inmediata, lo que hace que por lo general haya un gran cúmulo de personas esperando ser atendidas. La mayor parte del SL está destinada a las oficinas de los distintos equipos. Los espacios que transitan las niñeces y adolescencias son bastante acotados: se circunscriben a un pequeño hall de espera, las salas de entrevistas y la Juegoteca. El lugar con más elementos lúdicos para el juego es la Juegoteca, mientras que el resto de la institución invita a permanecer de una forma más pasiva o estática, incluso las salas de entrevistas. De manera tácita, las personas adultas de la institución esperan que las niñeces y adolescencias puedan aguardar hasta el momento de la entrevista, que puedan quedarse en la juegoteca mientras sus acompañantes adultos están en entrevista, que quieran acceder a entrevista individual y que en la misma relaten o pongan en palabras aspectos de su vida que puedan configurar una vulneración de sus derechos, y que formulen un deseo con respecto a esa situación.

En ese contexto, busco analizar qué estrategias y dispositivos para la participación de niños y adolescentes propone el SL. Si decimos que los espacios por los que los niños y adolescentes pueden transitar son acotados, ¿qué sucede en los mismos para hacerlos más acogedores? ¿Hay elementos (pienso en cartelería pero también en dinámicas, explicaciones orales, explicaciones jugadas) en la institución que anticipen lo que sucede en ella? ¿Pueden transformar las niñeces y adolescencias el espacio o sólo habitarlo?

A partir de mi experiencia, observo que se presenta una diferencia contrastante entre lo que sucede en la Juegoteca y lo que sucede en las salas de entrevistas. Esto será analizado en los capítulos 5 y 6, respectivamente, pero a rasgos generales puedo decir que en el espacio de juegoteca se propicia la expresividad de niños y adolescentes desde el juego y la construcción de escenarios lúdicos, mientras que en el espacio de escucha de la entrevista la propuesta de interacción está hegemonizada por la palabra oral.

En esta diferencia de propuesta considero que se pone en juego la disposición del espacio físico y los objetivos de cada intervención, pero también las perspectivas ético-políticas sobre las niñeces y adolescencias y su participación. Analizaré estos dispositivos para explorar las modalidades que adquiere la escucha y qué participación de niñeces y adolescencias se fomenta.

Ampliando la lupa, también pueden verse distintas dimensiones presentes en la institución que van a afectar el modo en que se produce el encuentro de las niñeces y adolescencias y sus familias con el SL.

Por un lado, la impronta de control social de la histórica intervención estatal va a condicionar las expectativas que se formen las familias y las niñeces con respecto al SL. La

niñez y la adolescencia (y por extensión las relaciones familiares próximas) han sido *objeto* de intervención estatal, en nuestro país principalmente desde principios del S.XX, de la mano de la creación de instituciones como la escolaridad obligatoria y los hogares para niños y niñas. Dichas intervenciones tenían un sesgo de clase y estaban cargadas de intencionalidades disciplinares hacia las clases pobres (Daroqui y Guemureman; 1999). Es de esperar que el SL, a pesar de ser un órgano administrativo, tenga una carga simbólica similar a la otorgada al poder judicial durante el paradigma de intervención llamado de “patronato” o de “situación irregular” (sobre esta idea voy a volver en el capítulo 3).

En dicho encuentro de los sujetos de la intervención con el SL, se conjugan los resabios del paradigma de situación irregular con, por otro lado, el direccionamiento que adquiere la política pública enfocada en niñeces y adolescencias en cada momento socio-histórico, los intereses económicos, políticos, sociales y culturales que atraviesan a la sociedad con respecto a las niñeces, el lugar que deben ocupar, el trato que deben recibir, etc.

Las personas, entonces, no concurren a la institución desprovistas de expectativas acerca del contenido de la propuesta institucional. A partir de mi experiencia en el SL, puedo afirmar que era frecuente que las personas adultas transmitieran a los niños o adolescentes sus expectativas y les sugirieran un comportamiento o discurso que consideraban el esperado para moverse en el SL. Estas representaciones e información acerca del SL componen un bagaje de conocimiento popular acerca del mismo, que es “puesto a prueba” al llegar a la institución. Ese conocimiento previo se conjuga con la percepción que los niños y las adolescentes obtengan del SL y de quienes les reciban en él. Me interesará indagar qué estrategias se generan desde el SL para que ese arribo a una institución desconocida no obture sino que potencie el diálogo y la participación de los niños y adolescentes.

Por otro lado, las miradas de los profesionales hacia las niñeces, adolescencias y sus familias no componen un continuum homogéneo que se alinea armónicamente tras la perspectiva de derechos. Las perspectivas y formaciones son heterogéneas y la impronta de las intervenciones serán resultado de estas tensiones y disputas de sentidos. En este trabajo, me interesará qué sentidos compartidos, disputados, invisibilizados aparecen en las intervenciones sobre la voz de las niñeces y adolescencias y sus posibilidades de participación. Ya que considero que de esta mirada se desprenderán estrategias de intervención que abonen un proceso participativo real, o bien que la mirada acerca de la participación y la escucha sea acotada, formal.

Un factor que dificulta la participación integral de niñeces y adolescencias en el SL es la perspectiva individual y focalizada en cada familia que se observa en las intervenciones.

Cada equipo de trabajo recibe la historicidad de una situación de vulneración de derechos de niñas o adolescentes como un legado. Y sin importar si en un mismo barrio se replica la misma problemática, el abordaje que se realiza es con la familia y, en menor medida, involucrando a organizaciones sociales en representación de la comunidad organizada.

Javier Moro (2018) identifica esto como un resabio del paradigma de situación irregular:

*“Entre la protección y la promoción, el “sistema” presenta un sesgo hacia la primera función en desmedro de la segunda. Esto tiene relación directa con el legado institucional del dispositivo de la minoridad y en tal sentido puede constituir una línea que, aun rompiendo modalidades de intervención, mantenga el sesgo tutelarista y selectivo que caracterizó a esas políticas sectoriales. Esto último pone en cuestión la retórica de una sola infancia y nos devuelve la pregunta si efectivamente se logró desmontar la categoría “menores”. Uno de los mayores desafíos para esta nueva política es que no se limite sólo a suplantarse un procedimiento judicial por uno administrativo -esto se relaciona con el dilema de superar la lógica de la emergencia que plantea el “caso a caso”-. Muestra es que para ello se requiere modificar el eje prioritario de las intervenciones, que las acciones de promoción tengan efectivamente más peso que las de protección y que la articulación entre ambas líneas de acción se constituya como modalidad habitual para dirimir las estrategias de intervención.”*  
(p.125)

Esta dificultad para recuperar la integralidad de la experiencia barrial o comunitaria en las intervenciones, se replica en las posibilidades de participación que se ofrece a las niñas. Para que la participación sea posible, debe ser en el marco de un proceso colectivo.

Otro elemento que considero que puede condicionar la disponibilidad para la escucha son las condiciones laborales de quienes intervienen en el SL. En el SL, hay una heterogeneidad de modalidades de contratación entre trabajadores que cumplen las mismas tareas (planta permanente, contratos mensualizados y contratos de locación de servicios-monotributo). Los salarios están por debajo de la canasta básica, por lo que el pluriempleo es una constante. Ello hace que muchos trabajadores renuncien ante otras opciones laborales, y que no se fortalezcan las estrategias institucionales desde la experiencia construida por dichas personas. Además, muchos equipos pasan periodos de tiempo estando incompletos en su composición y sobrepasados de demanda de intervención. Si bien no es el eje de este trabajo analizar las condiciones laborales, considero necesario tener en cuenta cómo operan en el diseño de estrategias de intervención y en la continuidad de los vínculos con los sujetos de la misma. Ya que estas condiciones laborales precarias que atraviesan el cotidiano de les

profesionales inciden desfavorablemente en las modalidades de desarrollo de las intervenciones.

Analizaré estos elementos que conjugan una disposición y una forma de escucha (entendida en este sentido amplio) en particular. La escucha, ser oído, es un derecho en sí mismo y a la vez es precondition para poder ejercer otros derechos, como que la opinión sea tenida en cuenta y la participación. Es por ello que me interesa indagar en las modalidades de escucha de niños, niñas y adolescentes para, de manera interrelacionada, analizar el lugar dado por los profesionales a esa opinión en el diseño de estrategias de promoción y restitución de derechos, y las condiciones de participación que se generan (o no) de NNyA en los procesos de intervención que les conciernen.

Me parece interesante poder mirar qué hay de revictimización en la escucha y las estrategias de intervención y qué otras posiciones se pueden habilitar. Por revictimización me refiero no sólo a la solicitud de reiteración de relatos victimizantes, sino a interpelar al sujeto de intervención sólo en su lugar de vulneración. ¿Qué lugar queda para la promoción de derechos? ¿Qué limitaciones tiene la intervención en un dispositivo estatal de protección de derechos de estas características y qué posibilidades presenta a pesar o a partir de ellos? ¿Qué lugar puede darse a potenciar deseos y a motorizar la acción? ¿Qué potencialidades tiene la escucha y la reconstrucción de historias biográficas? ¿Es la escucha en sí misma una herramienta de restitución de derechos?

¿Qué nos pasa a las personas adultas cuando lo que denuncian las niñas es incómodo? ¿Qué nos pasa como profesionales cuando lo que enuncian es inconveniente?

## **Capítulo 2**

### **Un lugar y una forma de enunciación.**

¿Cómo conocemos y desde dónde miramos? Algunas apreciaciones acerca de la metodología

Este trabajo consiste en el análisis de los datos construidos sobre la escucha de niñas y adolescencias en las intervenciones de un Servicio Local. Pero también se basa en mi experiencia como trabajadora en una institución en particular, y representa una forma de plasmar esa experiencia y los aprendizajes que contuvo. Busqué analizar, reconstruir y sistematizar modos de abordaje en torno a la escucha de niñas y adolescencias y también compartir preguntas que puedan ser retomadas, recuperar saberes, reflexionar sobre las

prácticas. En el proceso de estar realizando esta especialización y haber definido el tema de este TIF, cambié de área de trabajo dentro de la misma subsecretaría, por lo que para mí este trabajo representa una suerte de “cierre” o de balance de una experiencia. Esto me implica el desafío de mantener una distancia analítica sin perder la potencia de la experiencia en primera persona.

Para pensar la metodología para el presente trabajo, retomo lo planteado por Oscar Jara (2018):

*“Lo metodológico (...) no puede reducirse formalmente a una técnica, ni a un conjunto agrupado de técnicas. Significa estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar: orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen (...). Se convierte así tanto en un ejercicio de planeación, como de imaginación creadora” (p.134)*

Teniendo en cuenta ello, utilicé un diseño de investigación *flexible* (Marradi, Archenti, Piovanni; 2007), de modo tal que sea posible hacer modificaciones y revisiones sobre el marco teórico asumido y las herramientas metodológicas para captar posibles emergentes que surjan.

El enfoque metodológico que adopté es cualitativo. Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo consiste en analizar acciones, relaciones e interacciones entre niñeces y adolescencias y un órgano administrativo del sistema de promoción y protección de derechos, tener un enfoque cualitativo permite conocer las modalidades, representaciones, sentires, discursos en torno a las prácticas de los distintos actores. Por su parte, este trabajo de investigación tiene un carácter descriptivo.

Con respecto a los datos, los mismos fueron construidos en función de delimitaciones previas de enfoque, que cobran un sentido según lo que se quiera observar. Las técnicas que utilicé para la construcción de los datos fueron:

-Observación participante en distintos espacios de trabajo de distintos equipos: la recepción, la juegoteca y en las reuniones semanales de un equipo técnico de protección de derechos. Esta técnica, según Marradi, Archenti y Piovanni (2007), *“consiste en presenciar de manera directa el fenómeno estudiado en su “ambiente natural” sin manipularlo”* (p.195). Me propuse que las observaciones que realizara sean en esta modalidad participante ya que considero que en los espacios que quería estudiar no era posible sostener una observación externa o pasiva sin afectar en gran medida el desarrollo de su funcionamiento. Por otro lado, me permitió acceder al punto de vista de las personas involucradas; a modo de ejemplo, resultó enriquecedor en el espacio de recepción debatir sobre los criterios de ingreso

a equipos o derivación de las problemáticas que se planteaban. Para el registro, realicé crónicas basadas en las notas tomadas en el momento.

-entrevistas semi-estructuradas individuales con profesionales del equipo técnico de protección de derechos. Decidí que las entrevistas, entendidas como una conversación que tiene por objetivo, acordado, conocer información que conoce uno de los polos (Marradi, Archenti y Piovanni, *ibidem*), sean semi-estructuradas, para direccionar a través de una guía la conversación, pero a la vez posibilitar que emerjan temas no previstos. Sobre todo porque me interesaban los relatos de intervenciones que puedan evocar las personas entrevistadas. Tuve como criterio de selección de las personas entrevistadas que contaran con un tiempo de experiencia considerable en el SL. Como mencioné, es frecuente el “recambio” de profesionales y las renuncias prontas, por lo que también recurrí a una profesional que había renunciado recientemente. Entrevisté a profesionales de psicología y trabajo social. El registro lo hice a través de grabaciones que transcribí para su análisis.

-análisis cualitativo de contenido, es decir, la interpretación crítica de fuentes secundarias, que fueron folletería y material oficial de difusión de las acciones del SL.

Para la sistematización y el análisis de los datos, identifiqué las voces de distintos actores (surgidas de los referentes empíricos arriba mencionados), codificándolas, construyendo mis indicadores, y poniéndolas en relación.

Una particularidad que atravesó la investigación es mi implicancia, al ser parte del objeto de estudio. Si bien esta condición podría pensarse, desde metodologías positivistas, como obstáculo para establecer una distancia con lo que busco analizar, por el contrario puede resultar un facilitador toda vez que estoy inmersa en significados y conocimientos acerca del funcionamiento institucional. Lo mismo resultó a la viabilidad del proyecto de investigación, ya que conté con acceso a los referentes empíricos mencionados anteriormente.

Hermida (2017), ubicándose desde una epistemología plebeya, señala sobre la producción de conocimientos situados:

*“Situarse entonces, no es presentarse, es explicitar un supuesto epistemológico: el que afirma que los discursos son productos histórico-político-social-subjetivos. Anudar texto a contexto es un criterio de validez, que nos permite una vigilancia epistemológica: la de observar hasta qué punto somos habitados por una palabra ajena que nos coloniza y nos impide aprehender la vida, o por el contrario, hasta qué punto habilitamos la creación de palabras propias que se nutran de nuestra situacionalidad” (p.129)*

Mi propia experiencia me acompañó también en la construcción de datos, y me remití a mis propios registros de entrevistas e intervenciones en las que participé, así como a

memorias que podía evocar y problematizar en relación con la revisión bibliográfica y la construcción de nuevos datos. Fue necesario por mi parte realizar un trabajo de extrañamiento y de vigilancia para dejarme afectar por los emergentes de las preguntas, y no simplemente replicar hipótesis que he ido construyendo en mi tiempo de trabajo en el SL.

### Objetivos de conocimiento

El objetivo general de este trabajo consiste en analizar los dispositivos de escucha de niños, niñas y adolescentes y su participación en los procesos de intervención profesional de un Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de NNyA del conurbano bonaerense durante el periodo 2022.

Los objetivos específicos son:

- Analizar las formas de comunicación e interacción con niños, niñas y adolescentes que despliega el Servicio Local, revisando las condiciones de participación que estas generan.
- Conocer los sentidos otorgados por los profesionales de un equipo técnico del Servicio Local a la “voz del niño” y la participación de NNyA en los procesos de intervención.
- Analizar el diseño de estrategias de protección y restitución de derechos por parte de un equipo técnico del Servicio Local, indagando en las formas de inclusión de la perspectiva de niños, niñas y/o adolescentes implicadas en la intervención.

### Estado del arte

La elaboración teórica acerca de niñeces y adolescencias está fuertemente atravesada por las modificaciones normativas que marcan la disputa de sentidos acerca de la intervención estatal con este grupo poblacional.

Organismos internacionales como UNICEF han sido prolíficos en material sobre estándares internacionales de derechos de infancias, generando también documentos con datos estadísticos sobre infancias en nuestro país y en otros de la región.

Por la historia en la configuración de la niñez como campo de intervención, por la amplitud de los derechos consagrados en la CDN y por las complejidades propias de los territorios, en el plano nacional hay autores que se enfocan en las particularidades y mediaciones que se encuentran entre lo normativo y las prácticas de intervención social. Autores que abordan este aspecto son López Oliva (2006), Barna (2012, 2013), Villalta (2010).

La conceptualización acerca de la infancia como grupo poblacional específico y destinatario de cuidados y políticas ha sido abordada por Adelaida Colángelo (2011), Sandra

Carli (1999), entre otros; mientras que autores como Julieta Grinberg (2010), Valeria Llobet (2006), Barna (2014) o Laura Santillán (2010) analizaron las modalidades de intervención con niñas y adolescencias desde dispositivos estatales. Por otro lado, desde la antropología hay autoras que aportan al estudio y trabajo con niñas y adolescencias con una perspectiva decolonial y crítica del adultocentrismo, al analizar diferentes miradas y tratos hacia las infancias en otros entramados socio-comunitarios (Andrea Szulc, 2015; Ana Hecht, 2005; Claudia Fonseca, 1995).

Entre dichos autores, se realiza un abordaje sobre el funcionamiento de los Servicios Locales y el sistema de promoción y protección de derechos de niñas y adolescencias, lo cual resulta a mi parecer un gran aporte teniendo en cuenta que se trata de dispositivos de la historia reciente. La creación de los Servicios Locales tiene 15 años<sup>3</sup>, y en algunos municipios de Buenos Aires no están constituidos aún.

Más dificultoso resulta encontrar un desarrollo análogo de estudios que recuperen la mirada de infancias y adolescencias que transitan por dichos dispositivos. Con respecto a la temática de la escucha de niñas y adolescencias, las producciones son más acotadas, o bien se enfocan en el plano normativo del derecho a ser oído, o bien son producciones que en gran parte provienen de la psicología.

Con respecto a la escucha de niñas y adolescencias en dispositivos estatales de protección de derechos, algunas autoras y autores han problematizado en sus prácticas el acto de la escucha en relación a la consideración de este grupo como sujetos de derecho, registrándose distintas posiciones y miradas de análisis. Amman (2012) y Agri y otros (2017) se preguntan por las limitaciones de la escucha de niñas y adolescencias, mientras que autoras como Miguera (2017) y Schettini y Veiga (2012) entienden a la escucha como una herramienta de restitución de derechos vulnerados.

En este segundo sentido, Fernández (2020), desde el Trabajo Social, repone cómo la incorporación de juegos, libros y materiales de expresión artística en los espacios de escucha posibilitaron la construcción de un vínculo más fluido con las niñas que concurrían al Servicio Local y también posibilitó descubrir demandas e intereses que de otro modo hubiesen quedado invisibilizadas.

Gabriela Roitstein (2013), por su parte, diferencia entre la escucha y el acto biológico de oír. Desde la psicología, reivindica el juego como una posibilidad de escucha para el

---

<sup>3</sup> Tomando desde el 2008, año de la promulgación de la Ley 13298, hasta el 2023.

psicoanálisis, cuestionando la hegemonía que se pretende dar a la palabra. También hace hincapié en el necesario vínculo a construir con el niño para viabilizar esa escucha.

Favero Avico y Danel (2021) recuperan la importancia de considerar la escucha desde lo corporal y también más allá de la palabra. Asimismo, se preguntan acerca de los presupuestos sobre los cuales se recorta lo que se registra y lo que no de una intervención.

Con respecto a la participación de niñas y adolescencias, hay autores/as que se posicionan desde el paradigma del protagonismo infantil. Desde esta corriente de pensamiento, cuestionan las relaciones desiguales de poder basadas en la edad y proponen una escucha radical de la perspectiva niña. Tanto Liebel (2006) como Morales y Magistris (2018) identifican que el paternalismo de la CDN y de las intervenciones de las instituciones adultas impiden la participación real de niñas y adolescencias. También Alejandro Cusianovich y Paula Shabel son referentes que profundizan en la crítica al adultocentrismo y la necesidad de impulsar el protagonismo infantil.

Por otra parte, con respecto al análisis de los sentidos de las prácticas sociales y de las representaciones de actores sociales, Castoriadis (2006) estudia las significaciones imaginarias sociales, mientras que también es un tema fundacional de la sociología, tratado por autores clásicos como Weber y Bourdieu (1993).

*“Las representaciones son construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o las que crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, y para determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica. Estas median entre los actores y la realidad y se le ofrecen como recurso: para poder interpretarla, sentido de su acción social (Bourdieu, 1993).” (Hasicic, 2010, p.9)*

## **Capítulo 3**

### **La intervención estatal, ¿con niñas y adolescencias o hacia ellos? Algunas consideraciones conceptuales.**

En los capítulos precedentes, hacía una breve introducción del derecho a ser oído y que la opinión sea tenida en cuenta y de los aportes de las conceptualizaciones de la participación y el protagonismo infantil.

En este capítulo, buscaré revisar las modalidades de intervención estatal. Por otra parte, me interesa asentar algunos “acuerdos teóricos” en los que se moverá este trabajo con respecto a la escucha, la participación, la voz del niño y la restitución de derechos. No a modo

de glosario que no dialogue con la experiencia, sino con la finalidad de aclarar cómo se van a comprender algunos términos en el desarrollo del trabajo, y de construir mediaciones analíticas para ver qué procesos y dispositivos se ponen en juego en la particularidad de las intervenciones y las escuchas analizadas.

### Del paradigma de situación irregular a la protección de los derechos.

En nuestro país, las intervenciones estatales hacia las infancias comienzan a estructurarse en su especificidad y sistematizar su modalidad a finales del S. XIX y principios del S.XX. Con la llegada de las migraciones masivas y con las condiciones precarias de vida que atravesaban las mayorías obreras en las ciudades, surge por parte de los sectores gobernantes la preocupación por la gobernabilidad del incipiente Estado-nación. En ese contexto habrá políticas destinadas a la infancia, como la educación pública laica gratuita y obligatoria.

Sandra Carli (1999) apunta:

*“la escolarización fue una “maquinaria de gobierno de la infancia” a partir de la cual se produjo la definición de un estatuto, la emergencia de un espacio específico para la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela a partir de la imposición de la obligatoriedad” (p.4)*

El foco de las intervenciones está dirigido a la infancia como proyecto de futuro, muy vinculado a la formación de los futuros ciudadanos, pero también es la puerta de entrada al control social sobre la familia obrera.

En esas intervenciones, habrá una profunda diferencia de las acciones habilitadas para las niñeces según su clase social, configurándose un universo de “menores”, a los cuales se resguardaría de no estar en “peligro material o moral”.

Se desplegarán entonces una serie de dispositivos estatales y eclesiásticos destinados a los “menores”, donde se buscarán desarmar las prácticas que implicaban el tránsito de las infancias por el espacio público, como la venta ambulante, pero también la participación política. Hay una culpabilización a las familias que no proveían de los cuidados pertinentes a los niños que trabajaban o permanecían en el espacio público. El tratamiento hacia los niños “en peligro material o moral” y los niños “delincuentes” era similar, ya que se consideraba que una situación desencadenaba linealmente a la otra. Se crean instituciones de encierro para menores y las decisiones sobre esas intervenciones eran llevadas adelante de manera

arbitraria y discrecional por el poder judicial. Este modelo de intervención es llamado de **Situación Irregular o de Patronato**. (Daroqui y Guemureman; 1999)

Estas prácticas comienzan a ser cuestionadas y desarmadas, en un proceso de retroalimentación con los cambios normativos, consolidándose lentamente el **Paradigma de Protección Integral de Derechos**. La legislación actual ratifica que niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos y se hace hincapié en que la separación del grupo familiar es una medida excepcional que debe ser la última opción para preservar sus derechos, posterior a que hayan fracasado otras estrategias.

Retomo esta breve mención a los paradigmas de intervención sobre las niñeces ya que me interesa analizar cómo esa historia aparece en la actualidad de las intervenciones, qué imaginarios alimenta, qué persiste en la mirada hacia las niñeces y adolescencias y sus capacidades para decidir y participar sobre aspectos que les involucran.

Si bien se hace una distinción analítica para comprender las lógicas de intervención desde las miradas de ambos paradigmas, me propongo esquivar las lecturas lineales y sostener una perspectiva que considere estas intervenciones de manera dinámica y compleja. Los cambios normativos no implican una performatividad inmediata sobre las prácticas, y se producen intersticios en los cuales no se puede distinguir de manera “purista” que en un determinado momento histórico termina un paradigma y empieza otro.

Las prácticas que podríamos identificar con el modelo tutelar forman parte de la historia reciente de la intervención estatal sobre las niñeces y sus familias, y continúan presentes. Esto es visible cuando se confunde al Servicio Local con el Poder Judicial, cuando familiares o instituciones demandan al SL que “saque a los chicos” de un determinado hogar, y también en las historias de las personas adultas que transitaron por instituciones tutelares o fueron atravesadas de alguna otra manera por ese modelo de intervención. Así como también hay resabios del modelo de situación irregular en las miradas y prácticas profesionales, que conviven con el marco actual de derechos.

### Estructuración social de las edades y desigualaciones

En el análisis del SL y de las intervenciones, tendré presente la idea de **interseccionalidad**. Capitalismo, patriarcado, adultocentrismo, colonialismo, capacitismo, extractivismo, etc. marcan coordenadas particulares de privilegios o vulnerabilidades sociales, y están presentes, operando, configurando una particularidad en cada situación de intervención. Habilitando o inhibiendo las posibilidades de participación y agencia de las niñeces.

El concepto de interseccionalidad surge de las feministas negras que encuentran que no era suficiente enmarcarse en las luchas antirracistas del movimiento negro, como así tampoco en los feminismos pensados desde las necesidades de las mujeres blancas. En su Manifiesto del Río Cambahee (1979), señalan:

*“estamos comprometidas a luchar contra la opresión racial, sexual, heterosexual, y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. La síntesis de estas opresiones crean las condiciones de nuestras vidas.”*  
(p.1)

Pensar en clave de interseccionalidad no significa contabilizar opresiones, sino que ayuda a comprender de manera integral la experiencia particular de cada sujeto. La brecha salarial entre hombres y mujeres, el empobrecimiento de las clases populares, la feminización e infantilización de la pobreza, se expresa en las vulnerabilidades de la población que asiste al SL.

Sería errado pensar la vulnerabilidad como una cualidad intrínseca de un sujeto. La vulnerabilidad es la parte visible, la expresión de procesos de opresión y exclusión. Tener un enfoque de interseccionalidad permite no perder de vista los entramados de poder. Cuando se habla sobre “la voz del niño”, permite tener alertas de que no es algo autoevidente o que pueda expresarse sin sortear, o más bien sin atravesar estos factores de desigualdad. Lo que expresa cada sujeto tiene un sentido que se enuncia y se completa desde su ser situado.

Danel y Favero Avico (2021) hablan de “matriz cuatriada” para referir al modo en que “cuatro modos de dominación: capitalismo en su fase neoliberal, colonialismo, capacitismo y patriarcado” (p.23) producen realidades y sujetos. Las autoras enfatizan en la productividad de un modo de vida determinado que logran estos sistemas de opresión.

En ese sentido, retomo el concepto de **desigualación** que propone Ana María Fernández (2009), en una búsqueda por leer la desigualdad de manera dinámica y relacional. No como una condición que portan los sujetos, sino como una construcción social en una matriz de poder determinada. La autora señala que las violencias se legitiman por

*“una particular operación en las significaciones colectivas por la cual diferente es igual a inferior, peligroso o enfermo (...) cuando se victimiza a una persona o a un grupo social, su inferiorización crea condiciones para alguna expropiación de bienes y derechos no sólo materiales, sino también ciudadanos, simbólicos y/o eróticos”* (p.35)

En el caso de las niñeces y las adolescencias, la mirada hegemónica tiende a marcar a dicha población como inferior, y por ende necesitada de tutela, pero también se observa,

como parte del dispositivo de desigualación, la segmentación de ciertas niñeces y adolescencias como peligrosas, y también como enfermas, lo que es visible con la tendencia a la medicalización como modelo de abordaje.

Así como la inferiorización de un colectivo no es un hecho “natural”, tampoco lo es la división etaria y los atributos que se asignan y las capacidades que se esperan de cada grupo etario. Mariana Chaves (2013) afirma que: *“Al tratamiento que cada sociedad o cada cultura hace de las edades biológicas y cronológicas es lo que denominamos el procesamiento social de las edades, y nos demuestra que las edades se construyen culturalmente”* (p.10)

Para el presente trabajo, consideraré el **procesamiento social de las edades** como un factor de desigualación crucial para las niñeces y adolescencias, ya que en nuestra cultura se privilegia la experiencia de lo adulto por sobre niñeces y también vejezes. Esta perspectiva adultocéntrica tiene un montón de implicancias a nivel social, pero en particular es ineludible considerar sus efectos en los procesos de intervención con NNyA.

Así, el adultocentrismo, y la consecuente desigualación e inferiorización de niñeces y adolescencias, es el sistema que posibilita que este grupo etario tenga una ciudadanía de segunda categoría. Esto trae consecuencias a los efectos de la intervención social: circuitos institucionales y protocolos en los que se pone en duda o no se jerarquiza su palabra y su visión, no se tiene en cuenta sus necesidades específicas, o dicho de otra manera, intervenciones con niñeces y adolescencias que están diseñadas desde las necesidades y la comodidad de la perspectiva adulta.

Por otro lado, en los discursos y prácticas sociales se observa cómo continúan estando socialmente legitimados los castigos físicos, violencia que es posible que exista debido a la desigualación de ese grupo social. Las políticas públicas destinadas a las niñeces y las adolescencias (como los Servicios Locales) operan en la desnaturalización de esta idea, todavía presente. No se trata de “modos anticuados” de crianzas, que evolucionarán naturalmente hacia prácticas amorosas. Tampoco son hechos individuales propios de los modos de ser de una familia o comunidad. Lo que opera en dicha naturalización de la violencia es un sistema particular de opresión, y a lo que hace referencia la desigualación es al compendio de producciones simbólicas que avalan una forma determinada de relacionarse con una población construida como un Otro. La familia como lugar de amorosidad y espacio natural de cuidado de las niñeces son construcciones históricas y sociales relativamente recientes.

Si bien actualmente hay un marco normativo que sanciona las violencias y reconoce a las niñeces como sujetos de derechos, hay una concepción sobre ellas que continúa presente:

les niños no son iguales, no tienen las mismas capacidades que las personas adultas, que serían la medida de lo “neutro” desde la que se piensan las diferencias. Al no tener las mismas características que las personas adultas, se las considera inferiores. Ahí se abren dos campos de prácticas: pueden ser objeto de violencias, o bien pueden ser objeto de tutelajes.

En la Convención de los Derechos del Niño (CDN), documento que inaugura los cambios normativos en función del paradigma de derechos, se considera que “la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales” en tanto son sujetos en desarrollo. Si bien se habla de situaciones que vulneran esos derechos, no se hace hincapié en la construcción social de la diferencia. Quiero decir que se estipula, por ejemplo, la necesidad de abordar la violencia hacia las niñas pero se pasa por alto el sistema de desigualación social que permite que la misma ocurra. Está implícita la idea de que los niños tendrían menos capacidades y *per se* serían más “propensos” a sufrir violencias. La vulnerabilidad se estaría pensando como una cualidad de los sujetos vulnerabilizados.

Agustín Barna (2012), en su análisis crítico de la CDN, señala que: “*al proyectar su visión de la niñez segura, feliz y protegida, busca en última instancia, encapsular a los niños de los efectos de los procesos sociales, pero las vidas de los chicos están sujetas a las mismas fuerzas que el resto de la sociedad*” (p.5) Repensando otras formas de entender los derechos de las niñas, el autor pone el énfasis en: “fortalecer la posición de los niños y niñas en la sociedad y lograr condiciones de igualdad de derechos con los adultos, estimulando un desenvolvimiento libre de las necesidades, fuerzas, capacidades y habilidades de los niños” (ibidem)

La protección (como la que se propone garantizar el SL) no es necesaria por una condición intrínseca de los niños sino por las desigualaciones a partir de las que se define su lugar social. Tampoco es posible pensar un ambiente libre de conflictos sociales para el desarrollo de las niñas, ya que la conflictividad es inherente al mundo social, al que también pertenecen y sobre el que también piensan, opinan y sienten.

En este sentido, se desplazan también autores en el marco de la perspectiva del protagonismo infantil. Considerando las relaciones desiguales de poder basadas en la edad, Liebel (2007) se pregunta “¿Qué les aporta a los niños el reconocimiento como sujetos de derechos que les ha atribuido la Convención en tanto que no pueden salir de su situación social de marginalidad y falta de poder?”(p.1) El autor señala al paternalismo moderno como una modalidad en la que se conceden ciertos espacios de autonomía para niñas y adolescencias, pero en las cuales no hay decisión real sobre los procesos sociales. También

incorpora una perspectiva decolonial en tanto señala que en las sociedades precolombinas no se registraba esta escisión de las niñeces de la vida pública y la participación.

En otro de sus textos, el autor desarrolla esta tensión que se presenta entre los derechos de protección y provisión y los de participación. *“los conflictos entre los tres grupos de derechos surgen cuando la protección y las prestaciones que se otorgan a los niños se comprenden en un sentido paternalista.”* (Liebel: 2006; p.31) Si se propiciase la participación activa, la necesidad de protección sería menor, y a la vez la participación podría ser realmente transversal a dicha protección, es decir, que haya una escucha genuina del interés de las niñeces y adolescencias.

Al respecto, Morales y Magistris (2018) señalan que *“el interés superior del niño (...) termina siendo lo que lxs adultxs (que ocupan el Estado y sus instituciones) consideran qué es lo mejor para lxs niñxs”* (p.39) Es en este sentido que me interesa indagar acerca de las modalidades de escuchar a las niñeces y adolescencias en los procesos de intervención social y en las estrategias que se dan para incluir (o no) de manera central la perspectiva de les niños sobre sus propias historias.

### Intervención social con niños y adolescentes, intervención con familias

En este trabajo me propongo analizar las formas de comunicación con niñeces y adolescencias y las posibilidades que se habilitan o no para su participación, en el marco de un proceso particular: las intervenciones que tienen por objeto promover y restituir sus derechos. Por ello, me parece pertinente detenerse a reflexionar sobre la intervención social en general y sobre las particularidades que conjuga la intervención social con niños y adolescentes.

Pilar Fuentes y Noelia López (2014) apuntan lo siguiente sobre la intervención:

*“Partimos de considerar que la intervención no es un episodio natural, sino una construcción artificial de un espacio-tiempo que se constituye desde la perspectiva de diferentes actores, en el marco de una realidad histórico-social; y supone “algo más” que el trabajo teórico-metodológico específico de la disciplina.”* (p.46)

La intervención tiene un carácter intrusivo. Implica justamente interceptar el desarrollo de una acción para tornarla otra, para que algo cambie, aunque sea nada más y nada menos que la mirada de los sujetos involucrados acerca de la situación que están atravesando.

Las intervenciones tienen su origen a partir de una demanda de algún sujeto implicado (esto tendrá su particularidad en las intervenciones con niñeces y adolescencias, ya que la

demanda suele estar mediada por personas adultas). Es necesario que algún actor conceptualice algún hecho o situación como problema. En el proceso de la intervención, se darán disputas o tensiones acerca de lo que se considerará problema y el horizonte de resolución que vea cada actor. Por otro lado, la intervención está posibilitada por las características de la época: una determinada concepción de Estado, un marco normativo determinado, un paradigma legitimado socialmente.

Ese “algo más” del que hablan las autoras implica cuestionar la intervención como un proceso unilateral, donde el saber es sólo el saber del profesional. En la intervención tendrán lugar tensiones dentro del equipo que se propone abordar alguna cuestión. A la vez, también se harán presentes los saberes y experiencias de los sujetos que son protagonistas de la intervención. Y también podrán sucederse acciones que no necesariamente responden a los saberes profesionales, sino que ponen en juego la subjetividad y las experiencias vitales de cada persona.

La intervención social con niñeces y adolescencias va a tener rasgos propios, particulares. Al ser que la responsabilidad principal de los cuidados de niñeces y adolescencias recae en sus familias, se desliza el sujeto destinatario de las políticas públicas de niños y adolescentes a familias. Como veremos, la categoría de familias se reproduce de manera acrítica en el léxico interno del SL.

¿Da lo mismo enunciar que se interviene con familias que enunciar que la intervención es con niños y adolescentes? ¿Qué sucede con las niñeces o adolescencias sin cuidados parentales, o bien sin ningún tipo de arreglo familiar que les incluya?

Goldani (2005) distingue entre las políticas *de* familia, las *referidas a la* familia y las políticas *para* familia, y hace una crítica a lo que podríamos identificar como “familiarismo” en las políticas públicas.

*“Estas políticas “referidas a familia” asumirían, implícitamente, que todos los individuos viven o vivieron en algún tipo de arreglo familiar. En este sentido, incorporarían a toda la población, aunque ciertos programas pudieran privilegiar a algunos individuos por sus características individuales y familiares. (...) Otro problema que presentan estas políticas públicas “referidas a familia” estaría en la noción de familia que manejan los diversos programas sociales. Ésta continúa siendo de un tipo fijo, y muchas veces idealizado, de familia nuclear, aunque otras veces, al tratarse de programas para individuos en las familias (el joven, el anciano, la mujer), se reconocen las diferencias e inequidades al interior de la familia, lo que implícitamente remitiría a otra noción de familia.” (p.327)*

Como señala la autora, las políticas públicas se erigen sobre el supuesto de que todo sujeto está incluido, de manera más o menos armoniosa, en algún arreglo familiar. Esto las caracterizaría como políticas familiaristas. Al respecto, Mallardi, Gonzalez y Musso (2014) señalan:

*“La idea de un contrato mutuo entre la familia, o algún miembro en particular y el Estado erosiona la idea de asistencia social como derecho y desvincula la cotidianidad de las personas de las tendencias económicas, políticas y sociales que se constituyen en explicaciones socio-históricas de los procesos sociales que interpela su reproducción permanentemente (...). Podemos definir a la familiarización como un mecanismo que configura las políticas asistenciales, determinando un modo particular de intervención sobre la “cuestión social”, focalizándose en la familia.” (p.10-11)*

Así como la mediación entre ciudadanos y Estado aparece a cargo de las familias, dentro de ellas la responsabilidad principal recae sobre la figura de la mujer madre.<sup>4</sup> Esta maternalización de las políticas sociales no es ajena al SL, donde las principales interlocutoras en nombre de las niñas y adolescencias son las mujeres. Bulacios Sant Angelo (2022) señala como: *“La asociación familia-mujeres-cuidados se sustenta en la división sexual del trabajo y puede adquirir carácter obligatorio en determinadas relaciones intrafamiliares en la medida en que se naturaliza la capacidad de cuidar como aspecto constitutivo de las identidades femeninas.” (p.116)*

Por otro lado, las familias son, a la vez, interlocutoras de la intervención con niñas y adolescencias, y sospechosas de vulnerar sus derechos. Esta mirada también está atravesada por la feminización de los cuidados: la sospecha que recae sobre la familia se puntualiza principalmente en las mujeres y, cuando recae en los varones, muchas veces se los nombra por el vínculo que tienen con la mujer cuidadora, y no por el vínculo con el niño. Dejando entrever que si hay un adulto varón que violenta a un niño, la responsabilidad de mediar en esa situación es de la mujer cuidadora. Barna (2014) habla de *“un imaginario sobre las familias (mayoritariamente, de sectores subalternos) que oscila entre la condena -por ser visualizadas como el principal ámbito de violación de derechos- y la responsabilidad -por ser la institución social considerada idónea para la gestión de la vida de los niños-” (p.65)*

En los capítulos posteriores, diferenciaré de manera analítica las intervenciones con familias de las intervenciones con niñas y adolescencias, aunque puedan implicar a los mismos sujetos de la intervención. En el SL, la centralidad de la intervención gira en torno de promover derechos de niñas y adolescencias, y afrontar procesos de restitución de los

---

<sup>4</sup> Fernandez, Ana María (1993) *La mujer de la ilusión*.

mismos, en caso de que se encuentren vulnerados. Por otro lado, en línea con los planteos de los autores citados, sostendré que dejar de lado las políticas hacia niñas y adolescencias por políticas que sean con ellas, permite dejar de considerar que son sujetos pasivos, receptores de intervenciones, y que formen parte de las mismas, dando lugar a sus intereses y perspectivas.

En la especificidad de la intervención social con niñas, niños y adolescentes, hay elementos propios que se ponen en juego. Uno de los pilares de la intervención en el marco del paradigma de protección de derechos es el concepto de interés superior. ¿Cómo se construye en las intervenciones del SL ese interés superior? La Ley 26061 define al interés superior del niño como *“la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley”* (art.3, p.1).

Si bien el artículo hace hincapié en la necesidad de respetar el derecho a ser oído y que la opinión sea tenida en cuenta, el centro de vida y las condiciones personales de discernimiento de cada niño, el concepto de “interés superior” puede funcionar de nomenclador discursivo que tenga los mismos efectos que la noción de “peligro material o moral”. La decisión acerca de qué derechos en simultáneo es posible garantizar y cuáles es posible resignar no está dada per se, y dependerá de la evaluación que realicen los equipos profesionales, desde una perspectiva ético-política en particular.

Para que dicha evaluación y la estrategia de intervención garantice derechos respondiendo al interés superior de los niños, estas deben estar estrechamente vinculadas con la escucha de los sujetos de la intervención y con espacios que promuevan su participación. Este proceso de escucha, que implica actuar en consecuencia con lo escuchado, es una intervención en sí misma. La voz del niño y el interés superior son pilares del paradigma de promoción y protección de derechos; la viabilidad de las estrategias dependerá de que estos conceptos potentes no se conviertan en significantes vacíos.

Al respecto, Amman(2012) se pregunta por las posibilidades de escuchar con los menores sesgos posibles, y de habilitar la construcción de un discurso propio de la niñez: *“cómo garantizarles el ejercicio personal y directo de este derecho, sin más límites que los derivados de su interés superior.”* Agri y otros (2017) también se preguntan si es posible en las intervenciones estatales sostener el derecho a ser oído como un principio sin matices, y sostienen que a los niños se les escucha en su lugar de víctimas. Para “revelar” lo padecido, hay algo del sujeto que se mutila. Miguera (2017), en cambio, sostiene que en el encuentro con el relato de las niñas y adolescencias *“se activarán no solo la posibilidad de resolver un padecimiento sino de develar el deseo.”* (p.3) Y sostiene el valor terapéutico de la

palabra. Schettini y Veiga (2012) también entienden al acto de la escucha, no sólo como una posibilidad para que las niñas construyan su propio relato, sino como una herramienta de restitución de sus derechos.

Por otro lado, la intervención social con niñas y adolescentes implica relacionarse con la urgencia como variable. La urgencia está dada por la desprotección que implica que quienes vulneran los derechos pueden ser las mismas personas que ejercen cuidados y comparten la vida cotidiana. Sin embargo, el imperativo de la urgencia se construye también mediante lógicas institucionales, y no pocas veces puede resultar iatrogénico para la intervención. (Sobre esto volveré en el capítulo 7)

Las situaciones de vulneración de derechos en las que interviene el SL deben ser consideradas como situaciones complejas, en el sentido del entrecruzamiento de dimensiones que las conforman y de la multiplicidad de relaciones entre las mismas. Edgar Morin (1990), sobre el paradigma de la complejidad, analiza que:

*“En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error. Significaba dar marcha atrás y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica” (p.100)*

Por su parte, Ana Gómez (2013) se pregunta por las demandas complejas, que exceden la cuestión de la pobreza y la vulnerabilidad, y que configurarían problemáticas que no se resuelven con la mera transferencia de ingresos. Señala la autora:

*“las demandas de intervención en la complejidad, categoría de análisis que hace referencia a problemas de la pobreza que no se resuelven inmediatamente por la vía de la distribución de los ingresos; situaciones de padecimiento subjetivo, relacionado con el deterioro de ciertos vínculos familiares, comunitarios y sociales, interpelando los dispositivos de atención previstos por la política social de los últimos años, que parecieran no alcanzar para la resolución de estas cuestiones” (p.1)*

En las intervenciones, las historias de vida de niñas, niños y adolescentes están atravesadas por desigualaciones dolorosas, que nos obligan a rechazar las lecturas simplistas, lineales, a abandonar las pretensiones normativas sobre derechos perfectamente recortados e identificables, para sumergirse en la contradicción inherente a las problemáticas y ensayar estrategias de intervención posibles.

En el mismo sentido de respetar la complejidad inherente a los procesos sociales analizados, en el desarrollo de este trabajo hablaré de “particularidad”. Lo hago pensando en

las mediaciones entre lo Universal y lo Singular. Reinaldo Pontes (2004), desde un enfoque dialéctico, afirma:

*“En la esfera de la universalidad se encuentran las grandes determinaciones y leyes de las tendencias de un complejo social dado. Leyes y determinaciones que en la esfera de la singularidad quedan ocultas por la dinámica de los hechos (inmediatismo/ la actualidad). En la esfera de la singularidad, cada hecho parece explicarse a sí mismo, obedeciendo a una causalidad caótica.” (p.5) “La particularidad es el espacio reflexivo ontológico donde la legalidad universal se singulariza y la inmediaticidad de lo singular se universaliza.” (p.9)*

A partir de la categoría de Particularidad y de Mediación, buscaré respetar la complejidad inherente a la realidad social, entendiendo que hay aspectos de la vida cotidiana que se entrecruzan con macro determinantes, pero que la relación entre estos planos no es unidireccional, la vida cotidiana de cada sujeto no se desprende “mecánicamente” del resultado de procesos macroeconómicos o de otra índole, sino que se construye y es de manera situada, compleja, interseccional.

En ese mismo sentido, y para cerrar este apartado, quería detenerme sobre una última idea. Para el análisis de este TIF, se pondrán en juego las representaciones que tienen los actores con respecto a sus acciones pero también las significaciones circulantes sobre las instituciones. Cornelius Castoriadis (2006) se pregunta por la razón de ser y el origen de las instituciones, sosteniendo que no responden solamente a su función estipulada, sino que hay algo más que explica por qué se construyeron de una manera determinada y no de otra. Sostiene:

*“esta unidad (de la sociedad) deriva a su vez de la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan: es lo que yo llamo las significaciones imaginarias sociales. Son ellas las que están encarnadas en las instituciones particulares y las animan” (p.78)*

El autor refiere que las llama imaginarias porque no pueden deducirse directamente de las cosas, ni de una explicación puramente racional, a la vez que son compartidas socialmente. Así, las expresiones de los sujetos no pueden entenderse desvinculadas de su ser social. Me propondré tener presente este aporte para complejizar la mirada sobre la escucha de niñeces y adolescencias y que acompañe el recorrido por las siguientes páginas.

## Capítulo 4

### La recepción de la demanda

¿Cómo se construye la demanda y lo demandable al SL? ¿Por qué concurren las personas al Servicio Local? ¿Qué niñeces, qué adolescencias y qué personas adultas concurren? ¿Qué saben o imaginan sobre la institución? ¿Cómo se les recibe? ¿Cómo se les aloja? ¿Qué interacciones se generan entre el SL y las niñeces y adolescencias que lo transitan?

Este capítulo se instala en la recepción, en la planta baja de la institución. Haciendo un recorrido por las diferentes prácticas y espacios de intervención, en este capítulo me detendré en la primera escena del proceso de intervención social. Presentaré la disponibilidad institucional para la recepción de los sujetos y sus padecimientos, entendiendo la recepción en sentido amplio.

Recepcionar implica la disposición de determinados aspectos del escenario, como la distribución espacial, vinculada al lugar y la posibilidad de movimiento que se le ofrece a los cuerpos, el tiempo de la intervención, las miradas, las prácticas, las decisiones y la forma de comunicarlas. La recepción es una instancia importante de la apertura de la intervención, que implica una relación que se retroalimenta entre dos partes. Para que acontezca la recepción del padecimiento de un otro, los sujetos de la escucha deben tener ejercitada su disponibilidad receptiva. También el espacio, físico y simbólico, debe acompañar esa disponibilidad. Arias y Sierra (2019) señalan que *“la posibilidad de pensar la accesibilidad como reconocimiento conlleva al menos contemplar la necesidad de renunciar a la exigencia a que ese otro habite nuestros códigos, o que abandone sus pautas para adaptarse a como dé lugar a los territorio a los que, acriticamente lo invitamos a acceder”* (p.6)

Abordaré entonces los condicionamientos que conlleva el espacio físico, el “cuerpo” institucional. Me propongo analizar las formas de comunicación e interacción que propone el SL para las niñeces y adolescencias. Para ello, en este capítulo me baso en el análisis de la observación participante en la recepción, en las experiencias propias en otros espacios del SL, y en el análisis documental de material de difusión oficial.

#### Sobre cómo se presenta la institución

El Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes analizado (en adelante, SL) es un órgano administrativo que forma parte del Sistema de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que se constituye como tal en el marco de la ley nacional 26061 y la ley provincial 13298.

Actualmente forma parte de la Subsecretaría de Política Integral de Niñez y Adolescencia, y depende de la Secretaría de Niñez y Desarrollo Social del municipio. Comparte el edificio con las áreas de discapacidad, inclusión, emergencia y atención inmediata.

El municipio, ubicado en el corredor sur de la región metropolitana de Buenos Aires (Chaves y Segura: 2021), está atravesado por la convivencia urbana de una marcada desigualdad socioeconómica y un empobrecimiento de las clases populares. Contiene zonas residenciales con fuerte presencia del mercado inmobiliario en la construcción; y por otro lado, está conformado por gran cantidad de barrios, asentamientos y villas de emergencia, donde las condiciones de vida son sumamente precarias y el acceso a la vivienda digna y a la tierra es cada vez más lejano. La economía de la zona se encuentra volcada al tercer sector y cada vez más personas realizan trabajos de la Economía Popular, mediante la venta ambulante y actividades de recuperación urbana, mayoritariamente.

El organigrama interno de la Subsecretaría de Política Integral de Niñez y Adolescencia (que contiene al Servicio Local) se divide en el área de protección de derechos y la de promoción. El área de protección de derechos, donde me desempeñaba al momento de hacer el trabajo de campo, es la que les actores institucionales llaman SL; y está conformada por Equipos Técnicos interdisciplinarios que intervienen según una división territorial del municipio. Por otra parte, hay equipos de admisión, de urgencias diurno y de guardia a contra turno. Recientemente se añadieron otros dos equipos que abordan problemáticas de vulneración de derechos específicas: uno que se aboca a acompañamiento de niñas y adolescentes víctimas de violencia sexual, y otro que acompaña adolescentes en conflicto con la ley penal. Cada Equipo está compuesto mayoritariamente por trabajadores sociales, psicólogos y abogades.

Por su parte, el área de promoción de derechos está conformada por un equipo que coordina distintos programas, entre ellos: Redes para la crianza, la Juegoteca de la sede, Espacios Abiertos, entre otros. También la integra el equipo de Acompañamiento Territorial, que aborda, con una perspectiva de promoción de derechos, situaciones de “menor complejidad” pero que igualmente requieren un acompañamiento.

Al SL ingresan situaciones de vulneración de derechos de NNyA, a través de solicitudes de otras instituciones (informes realizados por instituciones escolares, de salud y por la Secretaría de Mujeres y Diversidades, oficios del poder judicial, denuncias realizadas en la Línea 102, por solicitud del Servicio Zonal y por intermedio de organizaciones de la comunidad, entre otras posibles) y a través de presentaciones espontáneas de familiares o de denuncias policiales realizadas por familiares o referentes comunitarios.

Hay distintas personas o equipos que evalúan la pertinencia de la intervención del SL ante cada mecanismo de recepción de la demanda. Por ejemplo, para las solicitudes de intervención contenidas en oficios judiciales, hay un equipo de abogadas que se encarga de analizar si requiere intervención de equipo y responderlos. A continuación haré una breve mención a estos circuitos. Si bien no es el objetivo de este trabajo, merece ser señalado que en la intervención de los equipos técnicos gravitan estas evaluaciones y decisiones previas, que encauzaron la intervención, sobre todo en discernir la correspondencia o no de la intervención del SL.

Para la articulación interinstitucional, la búsqueda es la intervención articulada por sobre la lógica de la derivación<sup>5</sup>. En ese sentido, desde el SL se promueven mesas de participación local, donde se abordan en conjunto con instituciones y organizaciones sociales, situaciones de vulneración de derechos de NNyA, se realizan acuerdos sobre los modos de solicitar intervención y en qué situaciones es pertinente hacerlo, así como también se organizan propuestas destinadas a la comunidad. Para solicitar intervención a través de informes escritos, hay un modelo creado por el SL y socializado con las demás áreas municipales que conforman el sistema de promoción y protección de derechos. Una psicopedagoga es la encargada de recibir los informes, evaluarlos y dar curso a las intervenciones pertinentes, articular en gran medida con educación (por el caudal de demandas) y con el resto de instituciones, incluso recepcionando demandas que ingresan por redes sociales.<sup>6</sup>

Por otro lado, en el caso de las intervenciones que se demandan por la llamada “presentación espontánea” de alguien involucrado/a en la problemática, el equipo de admisión, ya mencionado, realiza una primera entrevista donde se evalúa si se trata de una situación de vulneración de derechos de NNyA. En caso de evaluarse que sí y que es pertinente intervenir, se “crea” un legajo en el sistema REUNA, en el que se irán registrando las intervenciones realizadas, y se asigna el mismo a un equipo técnico de protección de derechos. En caso de que la situación requiera una intervención en el día, de manera urgente, interviene el equipo de guardia y luego se abre el legajo. Y en caso de evaluar que no hay vulneración de derechos o la hay pero hay adultxs protectores, se realizan orientaciones para encarar la situación problemática (en general, en lo referido a solicitud de cuota alimentaria,

---

<sup>5</sup> “Guía de procedimientos n°1 para los Servicios de Promoción y Protección de Derechos del Niño”. Elaborada por: Dirección Provincial de Estrategias de Intervención Territorial, Subsecretaría de Promoción y Protección de Derechos del Niño, Provincia de Buenos Aires.

<sup>6</sup> En el capítulo 7 analizaré la construcción de estrategias de restitución de derechos, vinculándolas con la corresponsabilidad y la articulación institucional, así como también el lugar dado a “la voz del niño” en las estrategias de intervención)

régimen comunicacional, etc.). También en las situaciones presentadas mediante informe, el equipo de admisión realiza una primera entrevista con la finalidad principal de “relevar la voz del niño” para evaluar la situación de vulneración.

Al respecto de lo que implica “relevar la voz” de un sujeto de la intervención, considero que hay una polifonía de sentidos que queda invisibilizada en este vocablo que se reproduce en el quehacer institucional cotidiano. Se habla y se escribe, en informes y en propuestas de estrategias, sobre relevar la voz y sobre lo resultante de esa escucha, dando por supuesto que la “voz” está ahí, cerrada, racional, inteligible, esperando a que un vocero o vocera profesional la traduzca por escrito y le conceda legitimidad.

Analizando la cuestión de los registros sobre las escuchas, Danel y Favero Avico (2021) señalan atinadamente que: *“los registros que producimos acerca de aquello que corporizamos, escuchamos y percibimos, suponen dimensiones de poder que acarrear un sesgo disciplinar y de jurisdicción propio de los mandatos institucionales orientados a documentar incesantemente prácticas individuales y colectivas.”* (p.33)

Se observa en las prácticas cotidianas una actitud declamatoria de “escuchar la voz del niño”. Esto es tangible en los acuerdos de ingreso de situaciones, que señalan que sin ese “paso” (relevar la voz del niño) no se puede abrir un legajo, ya que faltaría un indicador trascendental de vulneración de derechos. Sin embargo, no pocas veces ese aspecto de la intervención se torna una acción más, un requisito formal que hay que cumplir y que pareciera ir por un carril separado que el diseño de estrategias.

#### Sobre las vulneraciones de derechos

El derecho que se registró vulnerado con más frecuencia en todas las presentaciones realizadas en el SL durante el 2022 (sean los informes o las demandas espontáneas) es a la dignidad y a la integridad personal, siendo los mayores hechos relatados de violencia sexual contra las niñas o adolescencias y de maltrato físico y psicológico. Esto según registro estadístico del sistema interno de carga de información. (Ver Anexo)

Otros motivos por los que mayoritariamente se requiere la intervención de los equipos es por dificultades en el acceso al derecho a la salud y al derecho a la educación. Con respecto a la salud, muchas veces se trata de la necesidad de acompañamiento a NNyA que requieren algún tratamiento especializado. De manera similar, se presentan demandas de intervención por infancias en situación de discapacidad, que encuentran dificultades para obtener los recursos que les garantizarían acceso a derechos en igualdad de condiciones. Arias y Sierra (2019) problematizan la idea de accesibilidad a derechos, señalando que: *“las*

*formas de acceso a derechos exigen instituciones, pero no cualquier tipo de instituciones. De la misma manera que acceder a bienes no significa necesariamente ejercer un derecho, acceder a una institución no implica necesariamente un derecho.” (p.5)*

Los escenarios que se presentan son complejos (en el sentido que trabajaba en el capítulo anterior) y la demanda no refiere a la situación de discapacidad sino a una multiplicidad de aspectos sociales que configuran una problemática en torno a ella.

Con respecto al acceso a la educación, ante problemáticas en las trayectorias escolares, las instituciones educativas solicitan intervención conjunta cuando relevan alguna vulneración que deriva en la desafiliación escolar, o bien cuando agotaron las estrategias que estaba a su alcance desplegar. Mariángeles Calvo (2018) señala cómo la intervención del trabajo social en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) dejó de estar acotada a lo pedagógico, como así tampoco se reduce a lo asistencial, siendo la escuela un actor central para abordar la inclusión educativa de una manera integral, que comprenda las trayectorias de niñeces y juventudes.

Así, en el marco de la corresponsabilidad y como actores del sistema de promoción y protección de derechos de NNyA, las instituciones escolares despliegan estrategias desde su especificidad para acompañar tanto las trayectorias educativas (entendidas en sentido amplio), como también para intervenir ante vulneraciones de derechos. Cuando una escuela envía un informe solicitando intervención del SL, esa no es su primera intervención. Previamente realizó sus intervenciones, sus escuchas. Las escuelas tienen una referencia histórica y territorial que las vuelve referentes (con las distintas relaciones que se puedan generar) de familias y niñeces. Por ello, en general al hacer una “presentación” en el SL, esta acción es trabajada con la familia con la que se interviene, porque ese acto continúa cargado de un sentido simbólico fuertemente asociado a la denuncia de una disfuncionalidad.

Así como son un espacio de referencia territorial, las escuelas también son espacios jerarquizados y burocratizados, por lo que tampoco están exentas de lógicas “derivacionistas”, en las que se busca notificar al SL de alguna situación problemática con la finalidad de cumplimentar un protocolo y no con el foco puesto en la intervención.

Luego, hay otra categorización en las vulneraciones de derechos que es más indeterminada, que a veces se emparenta con el maltrato físico o psicológico y a veces con la dificultad para que el NNyA acceda a salud, educación o alimentación, y es la categoría de negligencia.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> La categoría de negligencia no será analizada aquí ya que la complejidad del tema y la amplitud de los debates al respecto exceden los límites de este trabajo.

La mayoría de las familias con las que se interviene se encuentran en situación de pobreza persistente (Clemente, 2016). También las intervenciones se concentran en barrios de mayor marginalidad, donde el acceso a servicios es deficiente. A partir de mi experiencia y del análisis de intervenciones, puedo decir que, siendo esta una realidad cotidiana, llama la atención que lo que motiva a abrir una intervención casi nunca es la vulneración de derechos socio-económicos, ni del derecho a la vivienda digna, ni los derechos medio-ambientales (aunque en el marco de las estrategias sí se realicen acciones de fortalecimiento socio-económico).

¿Será que existe una naturalización tan profunda de estas situaciones de precariedad y vulnerabilidad que impide que sean configuradas como vulneraciones de derechos? ¿Esta invisibilización responde a una particularidad de la mirada profesional, que responsabiliza a los sujetos por su condición de pobreza, o bien responde a una aceptación de los límites de recursos de la intervención del SL? Los recursos de fortalecimiento socio-económico con los que se cuenta para la intervención son escasos<sup>8</sup> y las articulaciones externas a la institución para conseguir recursos de ese tipo no cuentan con mecanismos de exigibilidad que garanticen el acceso transparente a esos recursos.

En ese sentido, Arrizabalaga e Insaurrealde (2018), en su análisis de motivos de medidas de abrigo, señalan la importancia de *“recuperar en los análisis de las situaciones problemáticas los procesos económicos, sociales y políticos que generan la desigualdad inherente de este sistema y que se visibilizan en las historias individuales y familiares.”* (p.20) Ello lo hacen con la intención de prever que la categoría de “negligencia” no se torne en significativo vacío que termine nombrando las estrategias de las familias pobres para garantizar, tal vez de manera deficiente, los cuidados de las niñas. Y afirman: *“La política social sigue poniendo el eje de intervención en el individuo y las familias sin avanzar en la modificación de aquellos aspectos estructurales que llevan al sostenimiento de la pobreza y los procesos de desigualdad”* (íbidem, p.14)

Como contrapartida, en escasas ocasiones se registran intervenciones ante vulneración del derecho a la integridad psico-física en familias de clase media o clase alta. Ello denota un sesgo de clase en la intervención con las niñas y adolescencias, así como también un modo

---

<sup>8</sup> Los recursos con los que se cuentan que dependen estrictamente de la órbita municipal son: entrega de insumos de diversos tipos (como pañales, frazadas, camas, módulos de alimentos), y en cuanto a la transferencia de ingresos, se cuenta con la posibilidad de gestionar una llamada Ayuda Socio-económica, que consiste en el monto (a fecha agosto 2023) de \$4500, monto que no se modifica por lo menos desde el año 2015, habiendo perdido relevancia y cambiando el carácter de la intervención que posibilita.

de conceptualizar al Estado y sus instituciones, tanto por las familias como por otras instituciones.

La focalización que propuso el neoliberalismo dejó sus huellas en el entramado institucional, que se evidencian cuando emergen esas situaciones que serían la “excepción”: vulneraciones de derechos a la integridad en familias de clase alta, demandas institucionales de escuelas de gestión privada o de gestión mixta, entre otras. Estas situaciones ponen en evidencia la regla que se autoafirma por repetición de prácticas: el Estado, y en particular, esta Subsecretaría dependiente de Desarrollo Social, se espera que atienda los problemas de “los pobres”. Otras clases sociales resolverán estas problemáticas de otros modos. Así, se reedita el universo de “menores”, que quedaba antes bajo tutela, ahora con acompañamiento estatal.

Me parece interesante hacer estos señalamientos en la caracterización del funcionamiento de la institución ya que permite desagregar que si bien la misión institucional consiste en promover y proteger los derechos de las niñas y adolescentes, en la práctica podemos observar los mecanismos que delimitan que no se tratará de todas las niñas y adolescentes y tampoco de todos los derechos, al menos, no con la misma intensidad de intervención.

Cabe destacar que hay otros derechos que son abordados por la Subsecretaría de Política Integral de Niñez y Adolescencia, desde el área de promoción de derechos, ya mencionada. Se pueden precisar como ejemplos el programa Participar, que trabaja, como su nombre lo indica, el derecho a la participación con jóvenes de distintos barrios. Por otro lado, desde otros programas se trabaja de manera transversal el derecho al juego, el acceso a bienes culturales, a la recreación. También el equipo de acompañamiento territorial interviene en situaciones conflictivas que en momentos anteriores no hubiesen ameritado intervención del SL, por considerarse que no implicaban vulneración de derechos. Sin embargo, desde una perspectiva de promoción, se acompaña, por ejemplo, cambios registrales en el marco de la ley de identidad de género, situaciones conflictivas entre la dupla parental en cuanto al compartir los cuidados, entre otras.

No obstante, no suele haber presentaciones al SL por situaciones en las que se vulnera el derecho a la participación de niñas o adolescentes, o sus derechos medioambientales. Lo que habla de expectativas construidas acerca de lo esperable de la institución y también de lo tolerable con respecto a la situación de las infancias y adolescencias.

Pilar González y Julia Mendez (2022), en el diagnóstico que realizan sobre el sistema de promoción y protección de derechos, señalan al respecto de la selectividad del sistema:

*“las medidas de abrigo continúan alcanzando únicamente a niños de familias pobres -generalmente constituidas por mujeres como principal sostén del hogar con atravesamiento de múltiples vulnerabilidades y tramas de violencias por motivos de género- dando cuenta de una continuidad en el modelo de abordaje tutelar de judicialización de la pobreza” (p.9)*

También Arrizabalaga e Insaurralde señalan que

*“si el Estado no desarrolla políticas tendientes a garantizar los derechos económicos, sociales y culturales para todos los NNA, tampoco puede pensarse como posibilidad de restitución de derechos para esos niños medidas administrativas de carácter individual sobre cada uno de ellos, y mucho menos medidas que impliquen la separación de su entorno familiar” (ibidem, p.16)*

### Sobre la recepción de los sujetos

Como venía desarrollando, existe en el SL un organigrama institucional con divisiones de incumbencias estipuladas en mayor o menor medida. No obstante, esa organización institucional se presenta de manera compleja y burocrática y puede resultar abrumadora e incluso expulsiva para los sujetos que concurren con una demanda, que implica estar atravesando situaciones de vida complejas.

Cuando una persona o grupo (adulto o niña) se acerca al SL, se encuentra con una recepción en un edificio compartido. Como ya fue mencionado, el SL comparte edificio con otras áreas de Desarrollo Social, que es un área con un gran caudal de demanda diaria. La recepción del SL se encuentra ubicada en la planta baja, donde el espacio físico está organizado y gestionado de la siguiente manera: en toda la planta baja trabaja el personal de desarrollo social. Hay una o dos personas en la puerta, encargadas de brindar indicaciones iniciales. También se encuentra un/a policía, que no suele intervenir a excepción de solicitudes específicas de las distintas áreas. Hay hileras de sillas desparramadas para la espera y un mostrador, donde se encuentran dos personas de desarrollo social, entregando turnos para retirar insumos frecuentes como pañales y leche, turnos para atención del área de discapacidad, etc.. Y con ellas hay una persona en representación del SL.

A partir de las observaciones realizadas, noté que el mostrador se encuentra a una altura más elevada que una mesa estándar. Las personas que atienden se encuentran sentadas en banquetas altas. Si un niño se acerca mucho al mostrador, *es prácticamente invisible desde el otro lado*. Esa distancia, sumada al bullicio, dificulta oír a la persona que está del otro lado.

El SL funciona en el primer y segundo piso, por lo que la tarea de la persona del SL que trabaja en la recepción consiste en “filtrar” los datos de la/s persona/s que se presentan

para evaluar si corresponde que intervenga el SL, y de ser así, qué equipo lo hará. Filtrar es un término utilizado por los trabajadores, en general referido a buscar en el sistema REUNA si hay intervenciones previas en un situación, pero la palabra filtro también refleja un aspecto de la función de la recepción, ya que según lo que planteen las personas que se presentan, está la posibilidad de que la respuesta sea que no se intervendrá en su situación.

Las trabajadoras/es que ocupan alternadamente esa tarea no cuentan con un título profesional relacionado con la intervención social. Se trata de compañeras que tienen antigüedad en el SL. Y que dicha experiencia las dota de herramientas que fueron construyendo de manera personal. En tanto su tarea es dar respuesta a las demandas espontáneas, deben identificar la urgencia, así como también dirimir si se trata de una situación de vulneración de derechos que amerita intervención o no. Esta ausencia de capacitaciones para las personas que ocupan este puesto, habla del desmerecimiento de dicha tarea como parte de la escucha y como parte del proceso de intervención de la institución.

Si bien hay un protocolo establecido que ordena a qué equipo le corresponde intervenir en cada circunstancia (en función de ubicación geográfica del centro de vida del NNyA, de los tiempos de las intervenciones, entre otros), no sucede lo mismo con respecto a las problemáticas. Es decir, sí hay criterios construidos que se transmiten de manera oral, pero no hay ningún documento ni normativa interna que establezca ante qué problemáticas corresponde o no que intervenga el Servicio Local. Entonces suele haber divergencias con respecto a si corresponde intervenir o no, sobre todo en situaciones que no revisten la gravedad del corriente de las que se presentan: por ejemplo, cuando hay una o más vulneraciones de derechos de NNyA pero hay un/a adulto/a que intenta proteger esos derechos. O en situaciones de separación de la pareja parental y dificultades para llegar a un acuerdo con el régimen de las visitas, a tal punto que afecta el desarrollo de los niños. Hay situaciones grises que son dirimidas de manera arbitraria, en función de la transmisión oral de criterios cambiantes.

Es por ello que, pensando las condiciones de la escucha de las niñas y adolescencias y sus problemáticas, considero que esa recepción es una primera escucha desvalorizada, pero que resulta determinante en la definición del comienzo de la intervención o no. Mayoritariamente, las personas que explican la situación que las motivó a acercarse son adultas, y no se escucha a niñas o adolescencias en esa instancia.

Por otra parte, a partir de las observaciones participantes y mi experiencia en la institución, puedo decir que las personas que se acercan a la recepción y explicitan su demanda, son en su mayoría, mujeres adultas. Y en las historias que relatan, los varones o

bien son quienes agreden y vulneran derechos de niñeces y adolescencias, o bien no son actores activos del cuidado de les mismos.<sup>9</sup>

Carballeda (2017) plantea que a las instituciones se les presenta un “sujeto inesperado” en tanto no cuenta con las huellas de pasajes previos por otras instituciones, que ya no brindan una cobertura integral de derechos, como se registraba en un momento de vigencia del Estado de Bienestar. El autor plantea que el neoliberalismo desarticuló la trama de articulación institucional que garantizaba un sostén de derechos.

En sentido inverso y entrecruzando esta idea con la feminización de los cuidados (Aguilar, 2019), se podría usar el término para decir que el sujeto esperado del SL es una mujer adulta, que ejerce los cuidados de sus hijos o niñas a cargo, y que lo lleva adelante de una manera particular, garantizando el nexo con las instituciones estatales. Por lo tanto, las niñeces y adolescencias tienen algo de inesperado, paradójicamente, en una institución que los tiene como población destinataria. Se espera que vengan pero de una forma subsidiaria, y si sus acciones desbordan los márgenes previstos, pueden despertar reticencias institucionales.

En las observaciones participantes realizadas, no se presentó ningún niño sin acompañamiento adulto. Sólo una adolescente se presentó sin ser acompañada por alguna persona mayor de edad. En función de mi experiencia, este dato es representativo de lo que suele pasar todos los días. La mayoría de les niñas o adolescentes que concurren al SL no lo hacen de manera autónoma, y muchas veces lo hacen sin tener decisión sobre esa cita pautada. Por lo que se podría inferir que el SL no es un lugar referenciado por niñeces y adolescencias como un espacio propio al que pueden recurrir ante una problemática. Una excepción de esta dinámica sucede con algunas niñeces que tienen tránsito en calle, y se referencian con un equipo de promoción que acompaña sus trayectorias.

---

<sup>9</sup> Según la Dirección de Economía, Igualdad y Género, el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado se distribuye de manera desigual: “9 de cada 10 mujeres realizan estas tareas, que significan en promedio 6,4 horas diarias. Ellas dedican tres veces más tiempo que los varones”. (Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los\\_cuidados\\_-\\_un\\_sector\\_economico\\_estrategico\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_cuidados_-_un_sector_economico_estrategico_0.pdf)) En lo específico del trabajo de cuidados, “en Argentina, el 91,6% de las mujeres participa de alguna de las tareas de cuidado, pero sólo el 73,9% de los varones lo hacen. Es decir, casi la totalidad de las mujeres (más de 9 de cada 10) y sólo tres cuartas partes de los varones.” (Ecofeminista, en base a la EPH. Disponible en: <https://ecofeminista.com/despues-de-9-anos-tenemos-datos/?v=5b61a1b298a0>). Por otro lado, con respecto al ejercicio de violencias contra niñas y adolescentes, un análisis del programa “La víctimas contra las violencias” señala que el 62% de agresores que ejercieron violencia familiar son varones, mientras que para la violencia sexual el 81% de los agresores son varones. (Fuente: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/12506/file/Factsheet%20Nro.9%20-%20Serie%20Violencia%20contra%20ni%C3%Blas%20y%20adolescentes.pdf>)

A la fecha del trabajo de campo, no se cuenta con material de difusión propio del SL que esté destinado específicamente a niñeces y adolescencias y divulgue la función de dicha institución, o que convoque a alguna actividad que suceda en la sede del SL.

Como mencionaba más arriba, en la mayoría de las situaciones graves de vulneración de derechos a la integridad psicofísica, quienes vulneran ese derecho son adultos cuidadores. Entonces se vuelve problemático que la comunicación con niñeces y adolescencias esté totalmente mediada por personas adultas. Pero incluso sin pensar en esos extremos, ¿es el SL realmente para niños y adolescentes si las condiciones de accesibilidad presentan este cúmulo de restricciones en el acceso?

Mariana Chaves (2014) analiza barreras de acceso a derechos de niñez y jóvenes en un contexto de ampliación de los mismos. La autora señala que

*“los y las niños, adolescentes y jóvenes aparecen como una centralidad en el discurso estatal (principalmente en la legislación). Pero mirado desde el impacto que tiene en sus vidas la expansión de derechos y las políticas públicas y sociales vinculadas hay una cierta posición periférica en relación al estado (...) Es en la micropolítica del desarrollo de los programas, planes y recursos donde aparece y se reproduce la desigualdad, el dejar afuera o sentirse fuera, el obstaculizar el acceso a los derechos o directamente su vulneración” (p.6)*

Aunque no haya obstáculos formales que impidan su presencia, es en este nivel de la micropolítica que señala la autora donde se generan barreras de acceso y utilización efectiva. ¿Es el Servicio Local un lugar de referencia para niñeces y adolescencias? Me aventuraría a responder entonces que, en las condiciones actuales, no lo es. Ahora bien, también cabría preguntarse ¿es deseable que lo sea?

En las condiciones actuales, el SL interviene sobre vulneraciones de derechos de niñeces y adolescencias, trabajando sobre su entorno, que vulnera o protege de distintas maneras. Muchos objetivos de intervención, plasmados en informes o PER<sup>10</sup>, se proponen: fortalecer a la adulta cuidadora..., problematizar patrones de crianza..., entre otros. Se trata de objetivos que no están directamente destinados a las niñeces, pero sí buscan un efecto sobre sus condiciones de vida. O bien a veces la intervención está destinada a generar articulaciones interinstitucionales que eviten revictimizaciones y/o faciliten acceder a derechos.

---

<sup>10</sup> El Plan Estratégico de Restitución de Derechos (PER) es un informe que se realiza al adoptar una medida de protección excepcional de derechos, medida de abrigo, donde se plasman los objetivos de la intervención, la situación de origen y las metas observables.

Algunas modificaciones actuales que se plantean distintos actores dentro de la institución, desde una acción que podríamos encontrar como instituyente, se enfocan en hacer más agradables para las niñas espacios y dispositivos que continuarán siendo adultizados.

En este trabajo me pregunto por las condiciones de participación y de escucha de niñas y adolescencias que se promueven en un espacio que, aunque tenga como destinatarias a esa población, pareciera no estar diseñada para sus necesidades específicas.

¿Es deseable que las niñas y adolescencias concurren a este espacio para demandas propias? ¿En qué situaciones irían las niñas? ¿Es un espacio donde puedan expresarse? ¿Es un espacio de exigibilidad de derechos? ¿Qué convocaría? ¿La denuncia? ¿El disfrute? ¿Qué ofrecería el SL distinto de un espacio recreativo?

### Sobre lo que expresan las demandas

Anatilde Senatore (2014) señala que las políticas sociales están

*“direccionadas a atender las refracciones de la cuestión social, mediante su fragmentación en grupos vulnerables, tanto en la grupalidad (familias), como en la singularidad (niños, madres, adultos mayores, adolescentes, discapacitados, entre otras nomenclaturas posibles), atomizando tanto como sea posible el abordaje de lo social”* (p.325)

La atención fragmentada de las manifestaciones de la cuestión social evidencia complicaciones en el SL al momento de definir su ámbito de competencia. O dicho de otro modo, en el SL se encuentran dificultades para construir criterios claros sobre el ámbito de competencia del mismo, porque la atención fragmentada de las manifestaciones de la cuestión social impone un recorte ambiguo sobre el sujeto con el que se trabaja: todas las niñas y adolescentes. Pero desde luego estos sujetos son parte de un entramado de vínculos y no es posible atender de manera aislada sólo sus necesidades. Las niñas y adolescencias pueden ver vulnerados sus derechos si su madre es víctima de violencia por motivos de género, o si presenta un consumo problemático de sustancias, o si junto a su familia no tienen una vivienda. Fácilmente se podría decir que esas problemáticas pueden ser abordadas desde el área de género, salud o vivienda. Entonces, ¿cuándo sí interviene el SL?

La *corresponsabilidad* y el abordaje de las problemáticas de la niñez y la adolescencia desde las distintas instituciones que componen el *sistema* de promoción y protección de derechos deberían ser un enfoque que posibilite sortear la fragmentación de las intervenciones y reponer la integralidad que suponen las experiencias vitales de los sujetos.

En la mayoría de las situaciones problemáticas, no hay una única institución que corresponda que intervenga. Pero sí cada una tendrá una perspectiva particular. La

especificidad del enfoque del SL debe sustentarse en el **interés superior** del niño. Para tener presente, en cada situación, cómo afecta cada problemática a las niñas y de qué manera, situada, es posible acompañar en la mayor satisfacción de sus derechos.

Entonces, ¿Cómo se presenta la necesidad, y la demanda, en la recepción del SL? ¿Qué la caracteriza, cómo es abordada y qué diferencia la respuesta del SL de otras posibles? ¿La palabra recepción nos dice que el SL es receptivo? ¿o más bien es un receptáculo?

La demanda, en un primer momento, implica la explicitación inicial de un sujeto o institución, que espera una respuesta determinada. En el proceso de la intervención, esa demanda es reconfigurada en función de la misión institucional, el marco de derechos y la perspectiva ético-política que orienta la intervención.

En ese sentido, desde el Trabajo Social, Margarita Rozas Pagaza (2002) se pregunta por el carácter conservador de la profesión, *“que se observa cuando se explica la necesidad como carencia y que las mismas se expresan en la cotidianidad profesional como demandas a las cuales hay que dar respuesta.”* (p.23) Como señala la autora, la demanda debe ser entendida y abordada como proceso y no una relación inmediata entre demanda y satisfacción/respuesta.

Desde una perspectiva conservadora en la configuración del campo problemático en Trabajo Social, se puede entender que hay un desfase entre necesidades sociales y sus satisfactores, y que es posible que dichas necesidades obtengan respuestas satisfactorias en el marco del mismo sistema que las produce. Se las considera contingentes, no parte inherente de la distribución desigual de la riqueza.

En lo específico de las demandas a un servicio de niñez, también puede estar implícita esta perspectiva (y no sólo en la mirada del trabajo social). Esto sería entender que las vulneraciones de derechos de las niñas y adolescencias que se atienden fueron contingencias, fallas, “anomalías” de una regularidad armoniosa en el seno de las familias. Sin embargo, sin tener una mirada tan sagaz es posible darse cuenta de los patrones repetidos en las situaciones problemáticas presentadas. Violencia sexual intrafamiliar, violencia por motivos de género, violencia adultista, dificultad para garantizar los cuidados y el desarrollo de las niñas. Esto se explica mucho mejor si tenemos en mente la matriz cuatriada que mencionaba anteriormente.

Las vulneraciones de derechos de niñas y adolescencias no se explican por problemas actitudinales, individuales de una familia “problemática” o “disfuncional”. Se trata de una composición de prácticas, posibilidades de subjetivación y poder en acto que sostiene la desigualación e inferiorización de las niñas y adolescencias. La vulneración de derechos

de niñeces y adolescencias se produce ahí donde se entrecruzan en la vida cotidiana el patriarcado, el adultocentrismo, el capitalismo neoliberal, el colonialismo. Reconfigurar la demanda inicial implicará construir las mediaciones necesarias para no perder de vista esta composición macrosocial mientras se escucha en la singularidad.

El proceso de la demanda de intervención en general y al SL en particular es complejo y moviliza recursos personales, sociales, simbólicos en los sujetos. Para que haya una demanda a la institución hubo un reconocimiento de una necesidad, una proyección de cambiar ese horizonte de posibilidad, un derecho que desde lo normativo habilita otras circunstancias de vida, una búsqueda de dignidad. Es una acción que a primera vista puede parecer simple pero implica un montón de procesos en cada sujeto, y que los compele a afrontar un lugar de demandante de una institución determinada, haciéndose cargo del simbolismo que ésta tiene.

Si la respuesta que se da a la demanda es simplificadora, garantizando una continuidad necesidad-recurso que no ahonda en la complejidad, hay algo de lo procesual que queda coartado. Por otra parte, se reproduce así acríticamente la burocratización de la intervención social y una función subalterna del SL a otras instituciones como el poder judicial.

Por otro lado, el abordaje que se da de las demandas puede no coincidir con las expectativas que tuvieran los sujetos sobre la misma. Por el contenido de ese abordaje, o bien porque la evaluación sea que no corresponde la intervención del SL en la situación problemática en cuestión.

A partir de mi experiencia de campo, puedo decir que no pocas veces se suceden confusiones, malentendidos, propios de la utilización de un lenguaje jurídico o encriptado, o situaciones donde se dificulta la intervención porque la forma de planteo del problema no responde o pone en cuestión el esquema de respuesta de la institución. Son características también del sujeto esperado por la institución no sólo ser personas adultas, sino también con recursos simbólicos para manejarse en la burocracia, aportar datos precisos, tener un teléfono o vivir en un domicilio fijo.

En ese sentido, me parece interesante vincular esto con el análisis de Javier Auyero sobre el tiempo en la forma de habitar las instituciones. Los tiempos y los modos que propone el Estado prefiguran esas expectativas, las acompañan a lo que la institución tiene para ofrecer y a sus modos. *“En apariencia intrascendentes, en realidad estas prácticas del Estado imparten educación política o cursos intensivos diarios acerca del funcionamiento del poder a los sectores pobres”* (Auyero, 2015; p.22)

Este proceso de acompañar las expectativas a lo instituido también funciona en sentido inverso. Quien se quede a esperar y demandar la intervención irá aprendiendo cómo relacionarse con la institución y qué resortes activar para obtener respuestas deseadas. Lo que los sujetos demanden refleja el conocimiento que tienen acerca de lo que ofrece la institución. Sea esto pañales, turnos médicos, colchones, *medidas de abrigo*... Lo que se busca en la institución es reflejo de lo que la institución hizo históricamente. De la respuesta que obtengan dependerá que se reafirme la idea o se ofrezca otros caminos para acompañar las trayectorias vitales en situaciones de vulneración de derechos.

## Capítulo 5

### Jugar no es cosa menor

¿Jugar es una intervención?  
¿Sirve para algo jugar? ¿Sólo las niñeces pueden jugar? ¿Qué se habilita en el juego?  
¿Adónde va a parar todo lo jugado?

En este recorrido imaginario por el espacio, pasada la recepción, hay una escalera que lleva al primer piso. Hay distintas maneras de subir. Con permiso. Con invitación. Con obligación. Con pesar. Con irrupción. En el primer piso transcurre el momento de la espera, que no suele tenerse en cuenta como tal pero forma parte de la experiencia de las niñeces y adolescencias en la institución.

Hay una especie de descanso, que hace las veces de sala de espera. En una sala lindante, se encuentra la Juegoteca. La juegoteca es un programa de promoción de derechos que aborda el derecho al juego y la recreación; por su parte, tiene la particularidad de encontrarse situada en el SL para acompañar a les niñes y adolescentes que concurren al mismo, en los momentos de espera. En la juegoteca se crean escenarios lúdicos. La intervención es hacer jugar.

Como expuse más arriba, parto de la hipótesis de que el espacio físico del edificio de la institución representa un condicionante para desplegar estrategias de escucha adecuadas a niñeces y adolescencias, así como afecta la privacidad que se pueda brindar en las intervenciones a todas las personas en general.

Según el registro interno de recepción, al SL concurren en promedio 50 personas por día en el lapso de las 6 horas de atención administrativa. El espacio de espera resulta insuficiente para alojar a todas estas personas que concurren, así como tampoco son

suficientes las salas disponibles para realizar las entrevistas. Asimismo, las sillas de la sala de espera se encuentran muy próximas a la escalera, sin ninguna contención para la seguridad de niñeces pequeñas que deambulen por ese lugar.

Lo acotado del espacio deriva en un malestar que se retroalimenta, ya que al no haber espacio suficiente para entrevistar, hay mayores tiempos de espera, con una consiguiente “sobrecarga” de personas adultas en la sala de espera y de niños y adolescentes en la juegoteca, que también es de espacio reducido.

Para paliar la dificultad espacial, no pocas veces los equipos realizan las entrevistas en sus propias oficinas, que no están pensadas para esa función. Así como también desde la juegoteca se improvisan juegos trasladables a la sala de espera, o se usa algún otro “rincón” de la institución.

Con estas dificultades (y otras), en este capítulo me interesa abordar qué dispositivos de escucha y participación se generan en ese espacio en particular que es la juegoteca, ya que es un espacio que tiene una lógica de intervención distinta al resto de los dispositivos del SL.

#### La juegoteca como intervención: habitando el lenguaje de las infancias

La juegoteca cuenta con una cantidad de recursos lúdicos que no están presentes en otra parte del SL. También hay una diversidad de saberes por parte de quienes trabajan allí (que tienen formación en recreación, arte, etc.).

En el espacio hay diversidad de juguetes y juegos (algunos disponibles y otros que se van presentando), “espacios blandos”, mesas y sillas bajas, como los objetos más vistosos. Pero también hay otros recursos más variables, como materiales de artística o reciclados, con los que se van construyendo distintos proyectos que se trabajan en el espacio. A modo de ejemplo, se construyó un “archivero de emociones”, donde se depositaban miedos, alegrías, inquietudes. También se proponen escenarios lúdicos como el hospital de peluches, el restaurante, la oficina, entre otros. Las propuestas están en constante movimiento.

Algunas de las actividades que se realizan comienzan a “desbordar” los límites de la juegoteca. Por ejemplo, unos retratos hechos sobre acetato se usaron para abordar el derecho a la identidad de manera relacional: soy porque me diferencio de un otro, entonces la actividad consistía en “calcar” el rostro de otro y hacer su retrato. Esos retratos fueron expuestos en modo galería por toda la sede.

A partir de observaciones participantes, puedo decir que, cuando los niños o adolescentes llegan, se presenta al dispositivo como un espacio de juego. Se explica a las niñeces que pueden ir a la sala de espera a ver a sus familias, excepto cuando estas entren a

entrevista, en ese momento deben quedarse en el espacio. “¿Les parece bien?” Muchas veces se inicia la conversación preguntando si hay algún juego que les guste jugar, y de no surgir ninguno se presentan algunos. La participación en la juegoteca es opcional, y su equipo de trabajo enfatiza en que para jugar, hay que poder decir que no cuando no se quiere jugar. Este “contrato” promueve mayores niveles de autonomía y participación.

Hay niños y adolescentes que tal vez concurren sólo una vez, pero hay otros que concurren en varias oportunidades, por lo que ya tienen una expectativa construida de lo que se pueden encontrar en el espacio, y se puede tener continuidad en las propuestas que se les ofrecen.

En la juegoteca se generan actividades y juegos con grupos conformados de manera aleatoria, en el sentido de que lo que tienen en común es haber sido citados en un mismo horario y estar atravesando una vulneración de derechos que ameritó intervención del SL. Si bien no es una cuestión despreciable y hay mucho para encontrar de lo común en esa identidad que se construye al concurrir al SL, eso en común puede no ser autoevidente. Los grupos que se conformen pueden ser muy variables en cuanto a edades, intereses, etc. La característica de intervención de manera grupal que tiene la juegoteca puede conllevar una potencia para encontrar lo común y colectivizar las intervenciones fragmentadas, individualizadas del SL.

Algunas de las actividades que se realizan en el espacio implican una transformación o intervención que permanece por un período de tiempo variable. Dichas modalidades de expresión son una forma de valorizar y dar lugar a la voz de las niñas y adolescencias. Ahora bien, ¿es suficiente ese registro? ¿Qué sucede luego con el mismo? ¿Hay una recepción de ese registro por parte de otros actores del SL? ¿Es trascendente que la haya?

Es necesario considerar la cuestión política del aspecto metodológico de la intervención. Los registros, como parte de la metodología, dan mayor legitimidad a algunas intervenciones por sobre otras, según las modalidades en las que se realice. Lo que se plasma en un informe y se carga en el sistema REUNA refuerza el lineamiento de la intervención, y podrá ser leído por profesionales que sustituyan a quienes lo escribieron. Lo que suceda en la juegoteca y sea escuchado por quienes trabajan en ella, será un comentario que puede ser tomado en cuenta o puede ser obviado, olvidado.

Hay una evidente dificultad para retomar de manera integral lo que sucede en la juegoteca en las estrategias de restitución de derechos. En torno a este punto, hay disputas y tensiones internas, toda vez que la juegoteca busca posicionarse como actor parte de la intervención, sobre todo cuando (por los tiempos de espera y las dificultades mencionadas)

terminan compartiendo más tiempo y con experiencias tal vez más significativas, con las niñas que concurren a entrevista.

Sin embargo, no por ello lo que sucede en la juegoteca no vale, porque tiene una trascendencia en sí misma. Sin ánimos de renunciar a registros diversos que permitan valorizar y poner en juego en la intervención lo que sucede en el espacio (que es una tarea constante seguir buscándolos), quizás la potencia de la juegoteca como intervención sea lo efímero y lo irreproducible, de restituir, por un rato, el derecho a la experiencia subjetivante del juego.

### Perspectiva o del *modus operandi* del juego

Si bien este trabajo se propone analizar el lugar dado a las voces de las niñas en las estrategias de restitución de derechos de los equipos técnicos, me resulta interesante considerar a la juegoteca como un dispositivo que propone otra comunicación con las niñas y adolescencias. Para buscar, en las similitudes, los límites y los contrastes, los posicionamientos subyacentes a las acciones.

El equipo de juegoteca considera al juego como una acción con una finalidad en sí misma, en oposición a las posturas que plantean al juego como un medio para determinado fin. En ese sentido, sus operadoras/es defienden aquellos postulados que sostienen que el jugar es una acción inútil, buscando demarcar de la racionalidad productivista. Dice Brougere (2013) *“Solemos olvidarnos que jugando aprendemos antes que nada a jugar, a manejar un universo simbólico particular.”* (p.3)

En cambio, otros discursos de otros actores del SL, más explícita o implícitamente, deslizan la idea de que la juegoteca es útil porque a través del juego se generan condiciones favorables para otras intervenciones, por ejemplo, en tanto genera un clima de confianza en las niñas para que luego “hablen” en la entrevista.

A mi entender, esta postura encierra una **visión burocratizada** de la escucha de las niñas y adolescentes además de una visión instrumentalista, subalterna de la intervención de la juegoteca. Cuando digo visión burocratizada de la escucha, me refiero a una perspectiva donde la relación entre medios y objetivos queda invertida, siendo más relevantes los instrumentos (sobre todo escritos) de intervención que el proceso de la misma: el informe, la contestación de un oficio adquiere mayor centralidad que las experiencias que se puedan desarrollar en los espacios de escucha y encuentro con los sujetos de la intervención. Entonces, sería más importante la experiencia en juegoteca en tanto permita un diálogo en la

sala de entrevista, el que puede ser plasmado por escrito, que la experiencia de juego en sí misma y lo que habilitó en cada niño.

En segundo lugar, la percepción del espacio y la forma de habitarlo de niñas y adolescentes no responde a la división de tareas dada entre equipos en el organigrama del SL. Según el mismo, se espera que la juegoteca sea el lugar para jugar y la sala de entrevistas, para conversar sobre sus necesidades. Mientras que las necesidades y sentires aparecen como pueden, no se contienen en un encuadre formal.

En entrevista con una psicóloga que trabajaba en el SL, mencionaba que consideraba pertinente que se “mezclen” más los espacios: que algo del juego y de lo que acontece en la juegoteca pueda ser trasladado a las salas de entrevistas y que algo de la escucha también pueda tener lugar en la juegoteca, *“si no (quedan separados) el espacio de juego y el espacio de angustia”* (sic., registro de entrevista)

Por su parte, el equipo de juegoteca reclama que no se tienen en cuenta las particularidades de su actividad, y que no se le informan cuestiones básicas de la intervención con las niñas y adolescentes, como ser el tiempo que se demorará en convocar a las niñas a entrevista. También, se generan tensiones en torno a qué cuestiones de la historicidad de las niñas requiere conocer el equipo de la juegoteca para su intervención. El “riesgo” sería que la intervención de promoción de derecho al juego quede tomada o se vea alterada en función de supuestos que se creen en torno a la problemática de vulneración de derechos que motivó la intervención del SL. Sin embargo, la omisión de información por parte de otros agentes del SL hacia la juegoteca no respondería a estos interrogantes sino a no considerarla como parte de la intervención.

Como ya mencioné, la juegoteca no está exenta de las limitaciones en cuanto a la disponibilidad espacial. El lugar es de dimensiones reducidas, por lo que resulta necesario (al igual que en la sala de espera) poner un “cupó”, que es de aproximadamente 8 niñas o adolescentes, además de las personas adultas que trabajan allí (que suelen ser dos o tres). Esto genera distintas dificultades. Puede pasar que de esas personas que están jugando, haya distintos ánimos y tengan distintas necesidades que se dificulta atender al ser el espacio tan reducido.

Además, detrás del espacio de juegoteca se encuentra una cocina y una oficina, por lo que la circulación de personas externas a las actividades es inevitable, lo que genera una interferencia en lo que está aconteciendo en la juegoteca.

Hay algo de la limitación espacial que no colabora con borrar esos límites estancos de las intervenciones, ya que si los equipos de protección de derechos quisieran compartir

espacio de juego con las muñecas que concurrieron, es muy poco probable que la sala tenga la capacidad de alojar a tantas personas y que estén cómodas o tengan un espacio de intimidad. Sin embargo, la limitación espacial y la gestión del espacio no explica todas las dificultades de articulación interna.

Se podría decir que la juegoteca adhiere e inscribe sus prácticas en la perspectiva del protagonismo infantil, la cual entra en tensión con lógicas de funcionamiento del SL. Hay escenas cotidianas donde aparecen las diferencias de miradas. El tono de voz más agudo al dirigirse a las niñas, el modo de romantizar algunas situaciones, buscar proteger omitiendo información, son algunas de las situaciones que la juegoteca critica del trato de otros profesionales hacia las niñas. También según las distintas perspectivas de los profesionales, pueden verse invitaciones a entrar a la sala de entrevistas más convocantes, que buscan dialogar con la actividad que están realizando las niñas en la juegoteca, y otras que responden más a formatos que recuerdan al modelo médico (hegemónico), indicando que es el turno, que toca pasar, dirigiéndose a las niñas por su apellido, sin anticiparles el contenido de lo que sucederá en la sala de entrevista o sin presentarse.

Me gustó llamar a este apartado *modus operandi* porque hacer jugar conlleva planificaciones, producción de materiales y estrategias para desplegar ese juego. Por otro lado, esas prácticas parecieran tener algo de ilícito, de “castigable” en cierta forma, y eso puede ser leído como síntoma de que están tensionando o poniendo incómodas a otras prácticas más instituidas o cristalizadas.

Que jugar sea un derecho implica como contraparte que hay sujetos con obligación de garantizarlo. Y jugar no es un derecho que se garantice sólo desde la prevención o “por la negativa”, como efecto secundario. Es decir, el derecho a jugar no se garantiza liberando a las niñas de otras obligaciones como trabajar, sino que implica un trabajo activo del Estado, sociedad civil y familias para transmitir elementos culturales y simbólicos que posibilitan el juego como actividad social. A jugar se aprende y se enseña. También dice Brougere (2013):

*“Pareciera que el niño, lejos de saber jugar, debería aprender a jugar (...). El niño aprende también a manejar las características esenciales del juego: el aspecto ficticio en el sentido en que el cuerpo no desaparece verdaderamente pero donde hacemos como si, la reversibilidad de los roles, la repetición que hace que el juego no modifique lo real porque podemos volver al punto de partida, la necesidad de un acuerdo entre compañeros, mismo si el niño puede difícilmente aceptar la negación de su compañero a seguir jugando” (p.2)*

Por esto, jugar *en el medio* de intervenciones con vulneraciones de derechos no es una cuestión menor ni subsidiaria. Tampoco jugando se resta importancia a las problemáticas abordadas. Como señala Belleze (2020):

*“El trabajo en instituciones públicas que desarrollan sus prácticas en contexto de pobreza y territorios signados por la violencia y el desamparo, confronta al equipo que se estudia con el gran dilema de asistir al escándalo de la miseria, en palabras de Ulloa (1995). Y, sin embargo, jugar junto a niños, niñas y jóvenes en estas condiciones, y a pesar de ellas, es el desafío cotidiano”* (p.184)

### Intervenciones tensionadas

Me resulta impensable escribir sobre la juegoteca sin hacer mención de las disputas de sentido sobre su funcionamiento, ya que las mismas encierran distintas concepciones acerca de las niñeces y su participación en las intervenciones.

La existencia de una juegoteca en la sede del SL surge desde una necesidad del cuidado. Cuidado de las niñeces y adolescencias *mientras* las personas adultas que concurren con ellas son entrevistadas. Este origen coloca a la juegoteca en una tradición de lugar subsidiario. Funciona para hacer funcionar otras cosas, vistas como más relevantes o de mayor preponderancia.

Ahora bien, la juegoteca también garantiza el cuidado y acompañamiento de las niñeces y adolescencias mientras se espera una definición de la intervención, que puede ser una medida de abrigo que implicará una modificación en el centro de vida. Entonces el juego que sucede en el espacio claramente se convierte en parte de la intervención.

En una sede anterior del SL, la juegoteca estaba ubicada en el mismo espacio que la sala de espera; es decir, que las personas adultas esperaban en el mismo lugar donde se generaban propuestas lúdicas para las niñeces y adolescencias. Con la mudanza de sede, se instala la juegoteca en un espacio exclusivo para su funcionamiento dentro de la institución, potenciando las propuestas para niñeces y adolescencias y posibilitando otros diálogos con ellas. En los últimos (dos, tres) años, el espacio atraviesa un proceso de profesionalización y disputa por el reconocimiento de su tarea, reclamando la entidad de intervención de sus prácticas.

En términos de sus agentes, consideran que los objetivos de juegoteca consisten en: alojar a niñeces y adolescencias, garantizar su derecho a jugar, estimular la capacidad creativa y lúdica, valorar las propias expresiones de NNyA, potenciar la integración entre pares, entre otros ejes de trabajo de promoción de derechos. Ahora bien, estos objetivos están

encuadrados en un “normal funcionamiento” de la institución. Ya que los motivos que históricamente movilizaron la necesidad institucional de contar con un espacio así era una necesidad de cuidado. Esto abre la pregunta por los límites de la promoción del derecho al juego, cuando se encuentra con la necesidad de responder a una funcionalidad particular y una racionalidad, a veces, ajena al espacio.

El par intervención/cuidado se presenta como dicotómico, toda vez que hay una contradicción inherente al funcionamiento de la juegoteca. Se propone garantizar el derecho a jugar, pero no es un espacio de acceso libre. Las niñas y adolescencias que acceden lo hacen por haber sido convocadas con motivo de una intervención específica. Es decir, las niñas van a jugar porque tienen que ir al SL. Hay algo de lo subsidiario que, al menos por ahora, no parece dejar de insistir.

Sin embargo, podría darse vuelta la premisa y pensar que un SL, cuya población destinataria son niñas y adolescencias, debería necesariamente hablar y moverse en el lenguaje de las infancias, que es el juego. Entonces la juegoteca sería un prototipo de “canal” de comunicación y, en lugar de una posición subsidiaria, podría ser el modelo institucional de pensar los espacios, dispositivos e intervenciones.

Lo cierto es que la juegoteca impulsa debates que cuestionan lógicas adultistas en la institución. Por la formación de sus trabajadores/as, la impronta del espacio y la visión que tienen de las intervenciones cotidianas, generan una crítica a los modos de comunicación con las niñas y adolescencias. Y pareciera que, por ser un espacio que habla el lenguaje de las infancias, es minorizado junto con ellas.

## Capítulo 6

### La “voz del niño” sacralizada

*“¿cuántos años tenés? El número contenido en esa respuesta disparará nuestro sistema clasificatorio haciendo emerger representaciones que adscribimos a esa persona. Sepamos que el contenido de lo que nos representamos sobre el otro está procesado a partir de nuestra matriz cultural y social de pertenencia”*

*(Mariana Chaves; 2013, p.6)*

¿Para qué escuchamos? ¿Es la escucha una forma de restituir derechos?

En este capítulo, estaré trabajando sobre las condiciones de escucha de niñas y adolescencias en los procesos de intervención de los equipos técnicos del Servicio Local. Tanto en este capítulo como en el siguiente, me voy a basar en las observaciones participantes y en las entrevistas individuales realizadas a profesionales, así como también en mi propia experiencia de intervención. Me enfocaré en el diseño de dispositivos de escucha por parte de equipos técnicos, mientras que en el siguiente capítulo me detendré en el lugar dado a la opinión de niñas y adolescencias en las estrategias de intervención.

### Sobre la entrevista como primer espacio de encuentro

En el comienzo de una intervención de los equipos de protección de derechos del SL, las primeras acciones se enmarcan en la dimensión de corte investigativa: leyendo el material escrito que hubiere (informes o entrevistas iniciales), ubicando datos duros, en pos de identificar si se cuenta con la información suficiente para desplegar las primeras acciones (domicilio, teléfono, edad de los niños o adolescentes, escolaridad), como así también evaluar la urgencia (en situaciones de violencia sexual, determinar si hay convivencia o no con el agresor), relevando los actores que están presentes en la escena y construyendo una hipótesis sobre la posición de los mismos. En este momento de indagación, también se suele contactar con las otras instituciones intervinientes o con equipos del mismo SL que hayan tomado intervención previamente.

En general, la primera acción que se lleva adelante es programar una entrevista con la persona o las personas que principalmente ejercen los cuidados del NNyA, y con el niño/níños o adolescente/s que tuviera sus derechos vulnerados.

En base a las entrevistas realizadas a profesionales del SL y a mi experiencia en la institución, sostengo como hipótesis que el **dispositivo privilegiado de escucha es la entrevista**, tanto de las personas adultas como de las niñas y adolescencias. Esto no es mediado por una reflexión acerca de la pertinencia de la entrevista como instrumento por sobre otros, sino que responde a lo instituido para la intervención.

Lo instituido se plasma en formas concretas que lo fortalecen y reproducen, como la organización del espacio, discursos, expectativas. No hay una invitación reflexiva acerca del dispositivo porque aparece como resuelto. Los espacios disponibles para interactuar con todos los sujetos de la intervención, pero en especial con niñas y adolescencias, son las “salas de: entrevista”.

### Condiciones para la escucha, condiciones para la participación

Si decimos entonces que las entrevistas son el dispositivo privilegiado de escucha de niños y adolescencias, es importante señalar en qué condiciones se realizan las mismas. Retomando las limitaciones del espacio físico, hay que considerar que para la totalidad de los equipos se cuenta con 4 salas de entrevistas.

En la dinámica diaria, las salas de entrevistas resultan insuficientes y son objeto de disputa por parte de los equipos. De las cuatro salas, una está ubicada al lado de la juegoteca, lo que genera dificultades en su uso ya que muchas veces desde el espacio de juego se escucha lo conversado dentro de la sala. Además, algunas veces el equipo de juegoteca necesita disponer ese espacio para generar una propuesta apartada para algún niño o adolescente.

*“las salas no alcanzaban y terminábamos entrevistando en la oficina y no se generaba un espacio muy íntimo (...). Se hablan de cosas muy traumáticas y no se puede entrevistar en cualquier lugar. Terminábamos dando vueltas con las familias y con los pibes para ver donde entrevistar, y no se tiene en cuenta toda la ansiedad con la que cargan esas familias o esos pibes cuando van a esos lugares” (fragmento de entrevista)*

Como ya señalé anteriormente, si no hay salas de entrevistas disponibles, se dilata el tiempo de espera que transitan las personas que concurren al SL, sea con una cita programada o por una presentación espontánea. Para evitar eso, los equipos se dan distintas estrategias, como usar sus oficinas de trabajo o pedir la oficina del equipo directivo para realizar las entrevistas. Esos espacios están pensados para lo que son: oficinas de trabajo, y no salas de entrevistas. En las oficinas suele haber legajeros o bibliotecas con legajos con apellidos identificatorios, pizarras con listado de acciones pendientes, donde también puede haber datos personales de niños o familiares con quienes se interviene. Por lo que para usar el espacio para entrevistar, previamente se acondiciona, ocultando esa información por una cuestión ética de resguardar la privacidad.

Volviendo a las salas de entrevista, las mismas tienen dimensiones reducidas. Cuentan con escasos recursos lúdicos, que están poco apropiados por los equipos. Podría decirse que hay juegos, juguetes y/o folletería pero que no funcionan como recurso en la planificación ni en el desarrollo de la entrevista. Al respecto, las profesionales que entrevisté señalaban la importancia de que se pudiera contar con esos recursos. Tampoco la disposición espacial dentro de las salas está planificada en función de necesidades relevadas. En cada una, hay una mesa que ocupa gran parte del espacio, y dos pares de sillas de cada lado. La disposición

espacial invita así a que haya dos pares de personas enfrentadas: entrevistadores y entrevistados.

De las entrevistas realizadas con profesionales de equipos técnicos, surgía que sería más provechoso y agradable para las niñas contar con un espacio más cálido, con distintas opciones para habitarlas como ser almohadones para estar en el piso o mobiliario más reducido, que haga el espacio más propicio al juego. Es decir que las profesionales entrevistadas no estaban conformes con el espacio y los recursos disponibles con los que realizan entrevistas, sobre todo a niñas y adolescencias.

En el caso de las sedes territoriales donde los equipos también trabajan, se trata de espacios prestados por otras instituciones: CICS (Centros Integradores Comunitarios), CAPS (Centros de Atención Primaria de la Salud), iglesias, centros de gestión, instituciones educativas. Por lo que la ambientación del lugar de intervención es parte del trabajo de cada equipo y depende de las negociaciones que puedan hacer con cada institución hospedadora y del uso que esos espacios compartidos tenga por fuera de la intervención del SL.

Ahora bien, un espacio diseñado para que sea funcional a una conversación o al juego no garantiza “el éxito” de la escucha. Además de la cuestión del espacio físico, hay otros elementos que pueden operar como obstáculos o facilitadores de la escucha, la expresión y la participación.

Un elemento previo al encuentro presencial lo componen las expectativas construidas en base a la información circulante que puedan tener las familias, niñas y adolescencias acerca de la institución. Las niñas y las personas adultas se presentan con el peso del conocimiento de la intervención estatal sobre la niñez y sobre los sectores populares. (Daroqui y Guemureman; 1999) Las personas que concurren a ser entrevistadas al SL o a solicitar intervención, generan una expectativa acorde al conocimiento que tengan del objetivo de la institución. Esto genera demandas o temores de una intervención que interfiera trastocando de manera abrupta su vida cotidiana.

Mallardí (2009) lo explica en términos de “*considerar a la entrevista como un espacio donde se encuentran subjetividades que remiten a discursos y sentimientos colectivos.*” (p.10) También por parte de las personas que entrevistan se ponen en juego expectativas acerca de los objetivos del encuentro.

Por otro lado, además de las resistencias y emociones que son parte del proceso de escucha, también los sujetos de manera consciente despliegan sus propias estrategias discursivas para tensionar la intervención hacia sus propios objetivos.

Estos elementos propios de las condiciones de escucha del SL y también las dinámicas esperables de la interacción entre actores con intereses en tensión, pueden funcionar como obstaculizadores de procesos de escucha integral. O, mejor dicho, sería ingenuo considerar que es posible una escucha “neutra”, libre de contradicciones, donde en un encuentro pueda conocerse, de manera unilateral, los sentipensares y la intencionalidad de los actores que se presentan en el SL.

Teniendo en cuenta ello, se observa que se pone demasiado peso para el desarrollo de la intervención en lo que suceda en esos espacios de entrevista. Al generar una equivalencia espacio de entrevista = escucha, lo que acontece en la entrevista es un material determinante para la estrategia de intervención, dejando de lado las variables que interfirieron en esa escucha. Lo que sucede en una entrevista puede dar cuenta de una parte de un proceso pero tal vez no de la complejidad del posicionamiento de un sujeto.

Un ejemplo de esto podrían ser las “estimaciones y clasificaciones” (en términos de Barna, 2012) que realizan los profesionales intervinientes para definir las estrategias a seguir. Una madre puede ser “clasificada” como no protectora ante hechos de violencia de su pareja hacia sus hijos, a partir de lo que se converse en una entrevista realizada inmediatamente después de que ella se haya enterado de que su pareja violentó sexualmente a sus hijos. En esta situación hipotética pero cuyas formas se repiten en muchas intervenciones, el posicionamiento de esta madre puede estar atravesado por la conmoción de haberse enterado hechos tan aberrantes y para nada sencillos de comprender y asimilar.

Esta centralidad determinante de lo que suceda en el espacio de entrevista, es a lo que hacía alusión en el capítulo precedente como visión burocratizada de la escucha. La entrevista se convierte en sinónimo de escucha y, a la vez, se fetichiza como instrumento de intervención. Se produce una ilusión de equivalencia entre entrevista y escucha, quedando la escucha contenida solo en la entrevista, y a la vez no se da la misma relevancia a otras intervenciones posibles, como articulaciones con otras instituciones que intervienen para aunar criterios, compartir espacios de juego con niños, encuentros en el domicilio, entre otras posibles.

*“Una (abogada) comentaba que la otra abogada (...) le preguntó al niño: “yo te quiero hacer una sola pregunta, ¿vos quieres seguir viviendo con tu tía?” Ante lo que el niño les respondió que sí y concluyeron la entrevista”. (fragmento de registro de observación participante de reunión de equipo)*

De este registro se desprende que una respuesta monosilábica dio una idea a las profesionales del deseo del niño con el que intervenían; esta misma idea se podría haber

forjado también (o en conjunto) con, por ejemplo, la visión de las docentes del niño que lo vean interactuar con su tía, con observaciones en espacio de juego del vínculo entre ambos, observaciones del espacio simbólico que tenga destinado el niño (si hay dibujos de él expuestos en la casa, si tiene un espacio para jugar, etc.), en cambios actitudinales del niño si anteriormente estaba expuesto a un contexto de violencia, etc. Sin embargo, estos indicadores, que también son formas de escucha, no son ponderados con la misma jerarquía que la entrevista para argumentar una resolución de una medida de abrigo, como era el caso comentado en la reunión de equipo.

En las entrevistas que realicé para el presente trabajo, surgía que las profesionales consideraban como una adversidad de la intervención en el SL la cuestión de la urgencia y el tiempo, que dificulta tener más espacios con los niños, adolescentes y sus familias y dificulta la construcción de un vínculo de confianza, que veían como necesario para la escucha.

*“No es como en la clínica privada que tenes otro tiempo y establecés otro lazo más frecuente. En cambio acá vamos al hueso, directamente se pregunta si tu familia te pega. Es muy directo. Para mí estaría bueno ya que eso tiene que ser un poco así, por los tiempos, que lo otro que es externo se pueda modificar”.* (fragmento de entrevista con psicóloga)

Los tiempos de la intervención son vividos como externos al diseño de la estrategia, y como variables que modifican la intervención deseada, que es distinta a la intervención posible. A la vez, se considera que esos tiempos hacen que los espacios de escucha sean “directos”, “al hueso”.

Al respecto de la construcción de la confianza en la intervención, Gabriela Roitstein (2013) señala que:

*“en el trabajo con niños que concurren a las instituciones de Control Social así sea para restituir derechos vulnerados es que la mayoría de las verbalizaciones que le llegan al niño en su vida cotidiana tiene que ver con órdenes, directivas, recomendaciones, consignas, valoraciones (implícitos o explícitos). Debiendo buscar el profesional ser “confiable” para el niño, lograr que el niño le crea sobre su libertad valorativa y allí poder libremente expresar su deseo, evitando ser colocado en un lugar o mandato de ideal”* (p.122)

También de las entrevistas realizadas en esta investigación, surgieron frases como “tener/ tenemos la voz del niño” para una intervención. Este modismo discursivo es repetido en el SL, y considero que el mismo (y seguramente otros también) da cuenta de la fetichización de la escucha, y de esta visión burocratizada donde la escucha se sucede en un momento acotado, como si “la voz del niño” no pudiera ser cambiante, dinámica. Por el

contrario, no pocas veces cuando hay contradicciones entre lo que dice un niño o adolescente en distintas entrevistas, cae bajo la sospecha de la manipulación del discurso o la mentira.

En este apartado, mi objetivo es describir cómo se suceden las escuchas a niñas y adolescencias en estos procesos de intervención particulares. Se pueden ensayar hipótesis acerca de por qué se conforma esta fetichización de la entrevista y la burocratización de la escucha de niñas y adolescencias. También cabe preguntarse si estas características son contingentes o si pueden rastrearse en otros servicios locales o en otras instituciones que forman parte del sistema de promoción y protección de derechos. *¿Qué relación hay entre el tipo de escucha y el imperativo de respuesta en la urgencia que atraviesa a la intervención con niñas y adolescencias?*

Por otro lado, para revisar las condiciones de participación de niñas y adolescentes en los procesos de intervención, las distingo analíticamente para hacer especificaciones sobre ellas pero sabiendo que en la práctica sucede todo en simultáneo. Se puede considerar a la participación y las posibilidades de que la misma acontezca como la contracara que forma parte del mismo proceso de la escucha. Son dos acciones diferentes pero imbricadas, para participar la escucha es precondition, y viceversa también: un proceso de escucha estaría incompleto si no tuviese la posibilidad de retroalimentación.

Una parte de la escucha es actuar en consecuencia con lo escuchado. Validar el padecimiento del otro y ubicar la responsabilidad en quién está vulnerando los derechos es una primera acción reparadora. Participar en la toma de decisiones y en las acciones que se desarrollen a partir del encuentro de los sujetos de la intervención, permite registrar la experiencia de que se tomó en serio la palabra.

En una de las entrevistas realizadas, la profesional entrevistada compartía su preocupación en torno a no actuar en consecuencia con lo que se escuchó y se evaluó.

*“Me acuerdo de esa intervención con los mellizos (...) ahí fallamos en que ellos nos hablaron de que la madre era violenta y no querían estar más con ella. Lo pudieron expresar, que es lo que siempre se pide (...) Y costó un montón intervenir en esa situación, no se los pudo sacar de la casa, pasó un montón de tiempo y después los nenes a lo último decían: “no, mi mamá es buena, quiero estar con ella. (...) obviamente si ya habló, dijo lo que pasaba y pasó un montón de tiempo y no se pudo hacer nada, bueno esa confianza se empieza a perder, por qué nos va a contar algo si no se puede hacer nada.” (fragmento de entrevista con trabajadora social)*

Intervenciones que se desencadenan así, por el motivo que sea, no sólo coartan procesos participativos sino que, aún más, revictimizan, ya que refuerzan la impunidad de la persona que está vulnerando los derechos.

En su análisis de procesos participativos (referidos a instituciones escolares pero aplicable para instituciones jerárquicas), María Teresa Sirvent (1983) considera una serie de condiciones a tener en cuenta para que la participación sea real.

1-Contexto socio-político: Las condiciones de participación no serán las mismas según el marco discursivo y normativo de derechos de niñeces y adolescencias, que posibilita algunas acciones sobre otras.

2-Estructuras institucionales: Con respecto a este punto, ya hablé de condiciones institucionales actuales y de los imaginarios sociales circulantes sobre las instituciones que intervienen con niñeces y adolescencias. Pero también es necesario señalar cómo las estructuras jerárquicas y los instituidos de las instituciones limitan lo posible de ser pensado. ¿Cómo habilitar la participación de niñeces en una institución donde los profesionales no tienen habilitado hacerlo?

3-Aspectos psicosociales de los grupos e individuos comprometidos. Al respecto de este punto, me parece interesante pensar que hay que desarmar la ilusión de simetría en la intervención. Además de reconocer que una entrevista es un espacio donde circula de manera desigual el poder, hay otros factores de desigualación que pueden inhibir la participación. Hay voces socialmente más invisibilizadas e inferiorizadas que requieren acciones propositivas para posibilitar su participación.

Por otro lado, la participación es un proceso colectivo. ¿Cómo se repone ese proceso si las intervenciones del SL se proponen como individualizadas?

Para garantizar condiciones igualitarias de escucha y participación, es necesario tener en cuenta la diversidad. ¿Qué pasa cuando hay sujetos que no tienen posibilidad de expresarse verbalmente, sea por edad, por alguna condición de neurodiversidad, por discapacidades o bien por limitaciones inespecíficas para usar ese modo de expresión? ¿Se dan los mismos espacios de escucha y participación? ¿Se piensan alternativas a la hegemonía de la expresión verbal?

También la autora distingue entre participación real y simbólica.

*“la participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional. (...) La participación simbólica asume dos connotaciones: una, el referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del*

*funcionamiento institucional; otra, el generar en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente” (p.46)*

Esta diferenciación que realiza la autora nos advierte acerca de formas de propiciar la participación que en realidad no suponen ejercicio de autonomía real. Un proceso participativo real puede ser incómodo, ser contradictorio, requerir más tiempo del que una institución cuenta para dar. Pero un proceso de intervención que no contemple la participación queda trunco; deriva en estrategias que no se sostienen o no son viables porque no fueron consensuadas por los actores y sobre todo no es respetuoso de los derechos de los sujetos de la intervención.

### Diseño del dispositivo de entrevista

#### *Quiénes y cómo*

En el cotidiano del SL, se convoca a las personas a que asistan a la sede para tener entrevista. Esas “citas” se coordinan telefónicamente, en entrevistas previas si ya se pacta una nueva fecha de encuentro, o bien, cuando no hay forma de contactar a las personas, mediante un encuentro en el domicilio.

En general, las entrevistas son guiadas por duplas de profesionales. Se busca que sean de disciplinas distintas, para favorecer la interdisciplina desde la composición de la dupla. Por supuesto que el trabajo conjunto de profesionales de distintas disciplinas no garantiza en sí mismo que se trabaje de manera interdisciplinaria, pero se busca esa representatividad de los saberes para construir esa modalidad.

También la selección de quienes estarán en la entrevista obedece a motivos estratégicos: el vínculo construido con las personas que se vaya a entrevistar, o según la división que se haga a la interna del equipo de seguimiento y abordaje de situaciones.

A partir de mi experiencia en la institución, observé que para las entrevistas a niños, se asume tanto por algunos profesionales (en especial, de abogacía) como por algunos directivos que la psicología tiene mayores herramientas para realizarlas, siendo una tarea que se espera que sea realizada de manera casi exclusiva (o al menos protagonizada) por dichos/as profesionales. Esta idea responde a la división de campos de las ciencias sociales, y termina ubicando a la psicología como la vocera válida del interés superior del niño. Esto genera dificultades para trabajar de manera interdisciplinaria, y también una mayor responsabilización a las profesionales de esa disciplina en la dirección que tome la intervención, más allá de los posicionamientos ético-políticos de cada profesional. Esta visión parte de imaginarios acerca de la psicología pero también de la subalternización histórica del

trabajo social (Cazzaniga, 2002). Hay demandas y tareas institucionales que parecieran requerir de un saber específico de las profesiones (lo que señalaba recién de la psicología y las entrevistas, o la respuesta de oficios por parte de profesionales de abogacía). Como no se ubica una demanda homologable con el trabajo social, pareciera que el lugar de la profesión se desliza a un papel de secundar los otros saberes disciplinares, socavando la interdisciplina.

Hermida (2017) señala, en ese sentido, que *“somos una profesión vista por el resto de las ciencias sociales, y por muchxs de nuestrxs propixs colegas, como tecnología, o servicio, o asistencia.”* (p.136) La autora identifica cuatro marcaciones que ubican en lugar de subalternidad a la profesión del trabajo social: ser una profesión feminizada; tardíamente considerada como plausible de ser enseñada en el ámbito académico; ubicarnos como profesionales de la periferia a nivel global y profesionales mal pagos, con condiciones precarias de trabajo.

Las entrevistas a niñeces y adolescencias se realizan de manera individual, convocándoles por separado de su referente adulto con quien hayan concurrido. En el caso de hermanes de edades similares, en ocasiones se hacen entrevistas en conjunto, a menos que haya alguna cuestión que atañe a algún niño o adolescente del grupo familiar y no a otro. En función de la situación problemática, se evalúa si se entrevista primero a las personas adultas o a las niñeces.

Otras veces, las personas citadas son las adultas, cuando hay objetivos de la intervención que se proponen abordar con esos actores la vulneración de derechos: por ejemplo, si el objetivo es aportar herramientas a la adulta cuidadora, acompañándola con gestiones; o bien cuando se trabaja con algún/a adulte que momentáneamente no esté al cuidado de un niño por haberse adoptado una medida de abrigo.

#### De la voz ignorada a la voz sacralizada

Desde la perspectiva del trabajo social, Mallardi (2009) entiende la entrevista tanto como un elemento táctico operativo de la intervención así como un género discursivo.

El autor señala:

*“ubicamos en la entrevista dos momentos distintos (...): - En primer lugar, ubicamos la reconstrucción de las manifestaciones de la cuestión social que se objetivan en la vida cotidiana de los sujetos. Esta dimensión, a su vez, abarca la comprensión de la relación existente entre la mencionada manifestación con la visión que los sujetos tengan de la misma. - Por otro lado, a partir de la dimensión anterior, implica el ejercicio de una acción socioeducativa vinculada a los derechos sociales históricamente adquiridos.”* (p.15-16)

En esta perspectiva, la entrevista no se trata de una “extracción” de datos de un interlocutor a otro, sino que consiste en una construcción dialógica que va a implicar modificaciones mutuas en las percepciones. Me parece pertinente esa cita del autor ya que es el nodo de las estrategias (o del diseño de dispositivos de escucha) de intervención con niñas y adolescentes. La acción socio-educativa está presente desde el momento que se presenta el espacio del SL y su motivo de intervención, ubicando a niñas y adolescentes como sujetos de derechos y las estrategias posibles para su restitución.

Por otro lado, Carrasco y Martínez Reina (2019) presentan la entrevista como estrategia de abordaje terapéutico desde el trabajo social:

*“Toda intervención es terapéutica en sí misma, por lo menos por dos cuestiones: la posibilidad de decir, de ser escuchadx por otrx, produce necesariamente el alivio de aquello que molesta; por otro lado, pero fuertemente ligado al punto anterior, ese alivio incide en la reactivación de las posibilidades de acción de quien demanda asistencia. Entonces, si bien toda intervención tiene en sí la cualidad de promover bienestar y movimiento, un abordaje terapéutico implica la organización de objetivos de transformación, la identificación de los puntos centrales sobre los cuales versara tal intervención, la selección de herramientas adecuadas y pertinentes para esos objetivos”*(p. 54)

Ahora bien, si decimos que la escucha de niñas y adolescencias está fetichizada, ¿qué espacio se da para la acción socio-educativa? ¿Para qué se escucha? Si la entrevista sólo es un espacio de flujo unilateral de información, ¿cómo se desplegaría ese abordaje terapéutico, en términos de los autores?

Si la mirada está sólo en conocer, en “extraer” la información que se necesita para completar un informe y argumentar la estrategia que ya estaba prediseñada, o es la más conveniente, la menos incómoda, la entrevista va a estar dirigida según los intereses de la intervención. Intervención que, paradójicamente, es para restituir y garantizar derechos de niñas y adolescencias pero que termina siendo un ente en sí misma. ¿Y qué lugar va a haber para el emergente, para escuchar las necesidades y deseos de esas niñas y adolescencias, si la escucha está sesgada por lo posible? ¿Desde dónde se “interpreta” la voz de las niñas?

No quiero significar con esto que lo único que se realice en las entrevistas sea esta “extracción” de información. Por el contrario, a partir de mi experiencia, considero que sí se da lugar a lo restaurativo de la palabra en los procesos de escucha. Sin embargo, señalo esto porque no sólo es una tensión que atraviesa las prácticas sino que además la búsqueda de esa “información” es una demanda hacia los equipos técnicos.

Si en el marco del paradigma de situación irregular la voz del niño no tenía lugar ni a ser escuchada ni mucho menos a ser tenida en cuenta, actualmente se escucha pero, como señalaba la trabajadora social con respecto a la intervención con los niños mellizos, no siempre se logra actuar en consecuencia con esa escucha, por ende, algo de ese proceso queda trunco.

Por otro lado, con el imperativo de escuchar, se puede caer en “exigir” demasiado a las niñas y adolescencias. La entrevista (como sinónimo de escucha) toma una relevancia trascendental para el desarrollo posterior de la intervención. Teniendo en cuenta las situaciones complejas, de vulnerabilidad, que atraviesan les niñas o adolescentes que forman parte de las intervenciones del SL, y todas las dificultades mencionadas y los sesgos que pueden actuar en los momentos de escucha o de encuentro entre les niñas y el equipo de profesionales, la entrevista es un pequeño fragmento de un proceso. Por fuera de la entrevista, se desplegarán acciones desde la intervención profesional, y por otro lado caben también una multiplicidad de vivencias de les niñas y adolescentes con quienes se interviene. Considerar que la escucha se reduce al momento de la entrevista, da una responsabilidad al dispositivo de síntesis de sentires, deseos, pensares, pesares... tanto para les profesionales como, sobre todo, para les niñas o adolescentes. Lo que se remarque en ese espacio puede ser sobre-dimensionado o bien quedar invisibilizado aquello que no pueda ser puesto en palabras, gestos, sonidos. Como señala Javier Moro (2018), *“el registro del relato del niño/a y/o adolescente requiere desarrollar una aguda capacidad de escucha por parte de los equipos profesionales que pondere el contexto particular de cada situación y sostenga el foco de restitución de derechos en base a criterios y pautas generales de intervención”* (pp.123-124)

A partir de este análisis de las modalidades que adquiere la intervención, considero que la centralidad de la intervención, y en particular de la escucha, no está puesta en las niñas y adolescencias sino en las personas adultas, en lo que respecta a los tiempos y las formas. Al momento de la escucha, si es que se la puede acotar a un momento, se pide un nivel de síntesis que difícilmente se condice con la construcción previa de confianza, referencia y con la explicitación por parte de los sujetos de la intervención de los motivos de su presencia en la institución. A riesgo de ser reiterativa, la pregunta que me insiste es ¿cómo se reproduce esta “burocratización” de la escucha? ¿Es vehiculizada por los instituidos del SL? ¿Este tutelaje, este “hablar por” el otro, es parte del sistema de promoción y protección, o resabio del paradigma de la situación irregular? ¿Es posible en el sistema de promoción y protección de derechos expandir otros modelos de escucha, de tiempos más lentos y atentos?

## Capítulo 7

### Construcción de estrategias de intervención

¿Cómo se ve un derecho? ¿Cómo se restituye un derecho vulnerado?  
¿A quién le corresponde garantizar derechos de niñeces?  
¿Qué mecanismos de exigibilidad de sus derechos tienen las niñeces y adolescencias?

En este capítulo, llegando al final del recorrido por los intersticios de la política pública de niñez y adolescencia, me instalaré en el espacio de trabajo de los equipos técnicos que intervienen sobre las vulneraciones de derechos. Me interesa rescatar, de las discusiones sobre el diseño de estrategias de intervención, qué lugar se le da a la voz de les niñas y adolescentes y qué mecanismos existen para propiciar su participación en los procesos de intervención. También me interesa ver cómo se vinculan las intervenciones del SL con otros actores del sistema de promoción y protección de derechos, entendiendo que esta articulación es clave para que las intervenciones sean situadas en el contexto de vida de niñas y adolescentes. Para ello, caracterizaré el diseño de estrategias de intervención, el sistema de promoción y protección de derechos de niñas y adolescentes, y algunas intervenciones particulares dentro del mismo (fundamentalmente la medida de abrigo). Me baso en las entrevistas a profesionales, en la observación participante en reuniones de equipo y en el análisis de registros de intervenciones.

#### La promoción y la protección de derechos como sistema.

*“El sistema exhorta a todos. Cada uno ejerce una función en la sociedad y el objetivo es que todos y cada uno posibilitemos el acceso a los derechos esenciales a cada uno de los niños de nuestro medio.*

*De nada sirve un sistema escolar que excluye y no garantiza una adecuada alfabetización universal, de nada sirve un modelo de salud donde ésta resulta una mercancía inalcanzable para una población pauperizada”.*

“Guía de procedimientos n°1 para los Servicios de Promoción y Protección de Derechos del Niño”.

*“Para educar a un niño hace falta un barrio entero”*

Proverbio

El encuadre normativo y político de abordaje de los derechos de niñas y adolescentes se basa en la concepción de los distintos efectores públicos como un sistema integrado. Un

sistema de protección integral de derechos, que como tal, requiere de una articulación entre sus partes.

La Ley 26061, en el artículo 32, indica lo siguiente:

*“El Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional.”*

¿Quiénes componen este sistema y qué lugar ocupa cada uno? ¿Todos los organismos que son considerados parte del sistema de promoción y protección tienen presente esta pertenencia? ¿Se puede formar parte del sistema de promoción y protección sin una adherencia activa y sin intervenir en consonancia? ¿Qué sucede cuando una institución, cuyo servicio que brinda es requerido para la satisfacción de los derechos de NNyA, por lo que sería parte del sistema de promoción y protección, no está interesada en el juego?

Hablar de sistema de promoción y protección implica que los organismos que forman parte del mismo trabajen (o tengan el imperativo de trabajar) de manera articulada, en *corresponsabilidad*.

En general en la bibliografía se habla de la corresponsabilidad como: familiarización de la política pública, y también como espacio para la participación de la sociedad civil organizada. Hay distintas miradas críticas sobre el principio de la corresponsabilidad. Hay autores, como Ciappina y González (2018), que la ubican como desdibujamiento de las responsabilidades estatales, que serían delegadas a la familia, la sociedad civil y el mercado. En esa línea, las autoras señalan: “Desde el discurso de la corresponsabilidad se construye este paradigma de Promoción y Protección Integral de Derechos y con ello se da conjuntamente un “adelgazamiento” del Estado” (p.46)

En los discursos y prácticas relevadas en el SL, corresponsabilidad se utiliza para referir también la articulación entre efectores estatales del sistema de promoción y protección de derechos. Si esto es aclarado y remarcado, es porque no es autoevidente esa vinculación.

Surgía de las entrevistas la dificultad para intervenir de manera articulada (o en corresponsabilidad) con otros efectores, que también formarían parte del sistema de promoción y protección.

*“Se dificulta articular, en parte creo por la presión que cae sobre el servicio local. Yo después empecé a entender, que al principio no lo hacía, la importancia del delegar responsabilidades. Las escuelas que te llaman en diciembre. Los hospitales que te llaman cuando pasa algo grave cuando en realidad ya tenían un recorrido previo (de intervención). (...) Me parece que es propio de la dificultad de formar una estrategia en conjunto.”* (Fragmento de entrevista a trabajadora social)

Sobre esto se pregunta Javier Moro (2018), en su balance sobre las dificultades para el trabajo intersectorial:

*“El cambio de una lógica de derivación a una lógica de corresponsabilidad requiere el involucramiento, el compromiso y un marco de trabajo común de las diferentes áreas y jurisdicciones para desarrollar capacidades institucionales de funcionamiento como redes de sostén en las situaciones críticas. Con frecuencia las mayores dificultades de articulación bajo una nueva lógica refieren a las áreas sociales de mayor presencia territorial como educación y salud, aun cuando suelen ser estas mismas áreas con las que deben coordinar con mayor frecuencia.”* (p.122)

Como bien señala el autor, el espíritu del trabajo articulado es desandar las lógicas de derivación, que aparecen como síntoma en el relato de la trabajadora social. La dificultad en la articulación pareciera venir de la dificultad del hacer juntos. La “articulación” a veces pareciera funcionar como significante vacío, o bien una acción que no se considera en toda su dimensión. Articular es convocar a otro efector, cuando se considera que tiene algo para aportar en el acceso a derechos o es su incumbencia hacerlo. Sin embargo, las mayores dificultades aparecen para diseñar una estrategia en conjunto, dividiendo acciones, incluso roles, acompañamientos, y sosteniendo una dirección común de la estrategia de intervención.

A modo de ejemplo para el análisis, transcribo el siguiente fragmento del registro de observación participante, realizado en la recepción del SL.

*“La cuarta persona que se presenta es una adolescente, que refiere ya haberse presentado anteriormente. C. (quien trabaja en mesa de entrada) la recuerda y le dice ya sé quien sos. La adolescente presenta un papel. Es un acta firmada por el equipo de guardia hace un mes, donde se indica que la adolescente de 17 años en el marco de su autonomía progresiva decide vivir con su abuela. La adolescente refiere que se presenta porque en la escuela le dicen que su abuela necesita tener un “papel” que*

*acredite que está a cargo de ella. La adolescente dice que en la escuela no la toman a su abuela como su referente. Dice que tiene una restricción perimetral hacia su madre y que en la escuela la dejaron pasar, y quisieron convencerla de que le dé su credencial de la obra social.”* (Fragmento de registro de observación)

En esta escena, que es un recorte de la intervención y de la historia de vida de esta adolescente, hay al menos tres instituciones que están trabajando con la adolescente. Sin embargo, se presentan dos estrategias de trabajo que se superponen, de manera contradictoria. Por un lado, el SL evalúa que la madre de la adolescente no es una referente que garantice su cuidado y se inclina por fomentar la autonomía de la adolescente y un referente alternativo de cuidado (la abuela). En esa línea, hay un juzgado que otorgó una medida de protección hacia la adolescente (la restricción perimetral). Por otro lado, la escuela interviene en la línea de reforzar el armado tradicional de la familia, identificando a la madre como referente, instando a promover ese vínculo, incluso por sobre la opinión de la adolescente.

Las acciones de estas instituciones parecen replegarse sobre sí mismas. El objetivo es que la situación problemática “arribe” a otra institución (a la que le corresponda actuar). Y ahí culminaría la estrategia. Que la adolescente tenga una restricción perimetral, o un acta acuerdo; y vuelva “equipada” con eso a su barrio, su escuela... Que vaya al SL para que la atiendan. Se reproduce la lógica derivacionista.

¿Por qué no se pudo construir la estrategia de manera conjunta? ¿Qué es lo que hace que las instituciones no puedan comunicarse de una manera más horizontal?

Lo que quiero remarcar con esta escena es que las dificultades en la articulación no son una problemática endogámica de las instituciones. Son una problemática para niños, adolescentes y sus familias, porque tienen costos concretos para este grupo de personas, en el acceso a sus derechos.

### Construyendo estrategias de restitución de derechos. La gran cuestión del ¿cómo?

En la intervención restitutiva de derechos con niños y adolescentes, el diseño de estrategias se vuelve necesario en tanto se trata de situaciones complejas. Matus (1987) encuentra que en distintas definiciones sobre el concepto de estrategia, se nombra “*el encadenamiento de movimientos, acciones, encuentros u operaciones eficaces para ganar más libertad de acción que el oponente y en base a ese desbalance alcanzar el objetivo*” (p.247)

También el mismo autor, en otro texto, analiza:

*“el otro está presente, tanto como posibilidad de cooperación, como de conflicto. Ambas posibilidades son demandantes de análisis estratégico. Una estrategia es un cálculo de interacción social que toma conciencia de la existencia del otro para alcanzar el resultado perseguido. Los resultados que cualquier actor persigue en un juego escapan a su control y solo quedan dentro de su espacio de influencia. Una jugada contribuye a un resultado, no lo determina.”* (Matus: 2007; p.317)

En estas definiciones, se entiende a la estrategia como un plan que pone en relación objetivos, acciones y su posibilidad de realizarlas, teniendo en cuenta también las acciones que pueden ser realizadas por otros actores (en el sentido de los objetivos de nuestra estrategia o contrarios a los mismos). También se debe evaluar los recursos disponibles, entre los que el tiempo ocupa un lugar importante.

Una estrategia no es infalible. A pesar de tener una estrategia, se puede no alcanzar el objetivo por los medios planificados. Después de plantear una estrategia de restitución de derechos, hay que trabajar para que ese trazado imaginario de acciones se pueda llevar adelante. Este aspecto es lo que hace a la construcción de viabilidad de la estrategia. Retomando el ejemplo de la adolescente del apartado anterior, se veía una dirección de la estrategia, pero la misma no estaba siendo viable porque no contaba con el apoyo de un actor central en el centro de vida de la adolescente: la escuela.

Esto no es novedoso pero no por ello es obvio o frecuente en su implementación. En la implementación de la política pública hay estrategias formales en las que luego flaquea la construcción de viabilidad. Esto trae problemas, en primer lugar para el sujeto que está atravesando una situación de vulneración de sus derechos. Pero también problemas operativos para la intervención, que pueden generar una revictimización de los sujetos con quienes se interviene. ¿Cómo se evalúa el proceso de esa intervención? Cuando una estrategia “fracasa”, ¿cuál se considera que es el o los motivos? ¿La articulación institucional, los recursos que se dispusieron, o bien la “voluntad” de los sujetos de la intervención? ¿Quién o qué fracasa cuando se frustra una estrategia?

Cabe ir más atrás y preguntarnos: ¿siempre que hay intervención hay una estrategia? ¿Hay verdaderamente una estrategia si no se tiene un piso de consenso sobre la misma (tanto con otras instituciones o actores como al interior de los mismos equipos)?

### Algunas intervenciones

Las estrategias de restitución de derechos pueden englobarse de manera general en algunos de estos objetivos:

-Acompañar al grupo familiar o referentes afectivos en el ejercicio de los cuidados: Tras este objetivo se engloban acciones como: espacios de escucha para referentes adultos, gestión de turnos médicos, terapia, actividades o talleres, fortalecimiento económico, etc.

-Promover autonomía y distintas capacidades en un niño o adolescente.

-Ofrecer espacios de tránsito y de cuidado, alternativos al ámbito familiar. Esta estrategia puede ir desde gestionar un espacio de recreación hasta brindar ámbitos alternativos de convivencia, sea con otro referente afectivo o, en casos excepcionales, en una institución de hogar convivencial.

Estas estrategias implican desplegar acciones transversales como: entrevistas con los miembros de la familia o referentes afectivos significativos, la escucha del niño, niña y/o adolescente, articulaciones con otras instituciones como efectores de salud, escuelas, espacios recreativos, entre otras.

En el marco de la tercer estrategia, me quiero detener en analizar una intervención significativa por lo controversial, ya que genera un quiebre en la intervención: la medida de abrigo. Muchas veces, en las articulaciones con otras instituciones (sobre todo con el poder judicial), se genera una equivalencia entre medidas de protección de derechos y medidas de abrigo. La medida de abrigo es una entre otras posibilidades de estrategias, pero aparece como opción más pronto de lo que debería.

Se trata de una medida de protección excepcional de derechos, que dispone un ámbito de convivencia alternativo a la familia de origen ante vulneraciones graves de derechos de niños y adolescentes (Ley 13298). La excepcionalidad implica que para adoptarse una medida así tienen que agotarse estrategias previas de restitución de derechos. Adoptar una medida de abrigo implica ponderar otros derechos por sobre el derecho a vivir en familia y por sobre el centro de vida del niño o adolescente.

¿Una medida de abrigo está orientada a proteger a un niño? ¿O a castigar a su familia? ¿O a dar un mensaje a la sociedad?

Me interesa pensar si en este proceso que implica cambiar su centro de vida, en la intervención se toma con la dimensión que tiene este cambio en sus vidas. En situaciones de vulneraciones graves de derechos en las que se evalúa adoptar una medida de abrigo, se busca que sean los niños o adolescentes quienes indiquen con qué otro referente de cuidado, familiar o no, querrían estar de manera transitoria. Incluso hay situaciones, sobre todo con adolescentes, donde ellos mismos cambian al menos parcialmente su lugar de convivencia.

En los instrumentos de registro escrito de las intervenciones, no se suele plasmar estos procesos. No pocas veces la “voz del niño” aparece como un comentario, algo que se

menciona formalmente, pero no se interrelaciona de manera integral con la justificación de la vulneración de derechos y las estrategias de intervención previas que se agotaron.

En situaciones en las que no se encuentran referentes afectivos con disponibilidad de cuidado, o con quienes les niños quieran estar, y la estrategia se orienta a una medida de abrigo en ámbito institucional, un discurso que aparece en el SL es la necesidad de “construir la voluntad” (del niño o adolescente) de ingreso al dispositivo institucional. También esto sucede para ingreso a dispositivos de salud.

¿Qué sentidos alberga esa “construcción de la voluntad” del otro? ¿Se trata de visibilizar situaciones de vulneración de derechos y violencias naturalizadas y ofrecer espacios alternativos de lazo? ¿O es convencer para que la estrategia “cierre”?

La excepcionalidad de las medidas de abrigo, en especial si es en ámbito institucional, se fundamenta también en la dificultad para plantear otras estrategias después de ello, porque fragmenta los lazos sociales de los sujetos. En este punto, cabe señalar que cuando un niño o, sobre todo, adolescente, hace abandono de un dispositivo institucional, los equipos se encuentran con limitaciones para continuar la intervención. Es leído en términos de que el sujeto de la intervención no “acepta” los recursos estatales disponibles, y hay dificultades para pensar estrategias alternativas. Considero que esta dificultad deriva de una falta de escucha a los intereses de los adolescentes y niños. Y también sobre qué es lo que se permiten permitir (valga la redundancia) los equipos.

### El tiempo (apurado) de la intervención.

¿Quién tiene la *urgencia*?

Comparto a continuación estas reflexiones sobre el tiempo como recurso que propone Matus (1987), que me resultan interesantes para dialogar con las estrategias de intervención.

*“El tiempo transcurre con independencia de nuestras sensaciones y existe aún si no lo percibimos, pero llega a nosotros como un aspecto de toda apreciación situacional. Tiene pues una forma objetiva y subjetiva. Por ejemplo, el tiempo futuro es objetivamente ilimitado, pero para un actor social concreto la duración limitada de ciertos procesos puede constituir una oportunidad es agotable, sólo tiene un lapso en que puede ser aprovechada, y nos permite descubrir el tiempo como un recurso escaso (...) La escasez del tiempo es relativa a un actor, (su) propósito y la situación en que debe actuar para lograrlo” (...)*

*“El concepto de oportunidad significa al menos dos cosas: una, que las condiciones son tan propicias como pasajeras y es necesario aprovecharlas mientras duren, y dos, que las condiciones propicias, en parte, son creables por los actores sociales son cadenas de eventos*

*constructores de viabilidad. En éste último sentido, oportunidad significa insertar en el lugar adecuado de cadena temporal de eventos aquel al cual se le quiere construir viabilidad.”* (apartado 8)

En el Servicio Local, el tiempo es vivido como escaso y como tirano. La gran queja de quienes trabajan en él es acerca de las intervenciones que no se llegan a realizar por falta de tiempo. Falta de tiempo o exceso de intervenciones a realizar en el tiempo disponible.

*“Ahí entra toda la parte que no está buena de lo institucional, que no tenemos tiempo, que en realidad podría hacerse un mejor trabajo con más frecuencia de entrevistas, o por lo menos más frecuencia de ver a las familias”* (fragmento de entrevista con psicóloga)

Se suele repetir que, de no realizar acciones de seguimiento en determinado tiempo, las situaciones “explotarían” (sic.), es decir, se tensionan de una forma que podría haberse evitado. En términos de Matus, podríamos decir que se desaprovechó una oportunidad, o no se crearon las condiciones para la misma.

Y de nuevo, como señalaba más arriba, esto es vivido como problema porque frustra a los equipos y hay una disconformidad con la modalidad de trabajo. Pero sobre todo es problemático porque, si se potencia un conflicto que podría haberse apaciguado con mayor presencia e intervención, hay niños y adolescentes que quedan atrapados en derechos vulnerados sin horizonte de restitución. ¿Por qué se naturaliza institucionalmente que “no se llega” a dar una respuesta integral a las necesidades de los niños y adolescentes?

Por otro lado, están las intervenciones en el marco de la “urgencia”, que atraviesa las intervenciones con niños y adolescentes. Se considera que una situación de vulneración de derechos es urgente cuando hay convivencia con la persona agresora, y se han cometido violencias graves (violencia sexual o física grave), que ponga en riesgo la integridad del niño o adolescente de no intervenir. También puede considerarse urgencia cuando hay situación de calle o problemática de consumo de sustancias.

Si bien hay algunos criterios establecidos, lo que es una “urgencia” y lo que no lo es, es definido por la interpretación de actores de la intervención. Esta definición es importante porque en la urgencia, el tiempo como recurso es aún más escaso. Y la escasez de recursos condiciona la autonomía de la intervención. El margen para construir la viabilidad de una estrategia, o bien diseñar una estrategia, es mucho menor.

Como señala Matus, la oportunidad se construye. Entonces, cuanto más se logre en una intervención “crear el tiempo”, defenderlo frente a las urgencias de las instituciones, de referentes adultos que busquen imponer sus necesidades, mayor será el margen de intervención. Y se puede dar lugar a procesos de escucha a niños y adolescentes de largo

plazo, construyendo vínculo e indagando en sus intereses y deseos. Cuanto más tiempo se le da a un proceso de intervención, más autonomía de los niños y adolescentes. Más opciones disponibles que sólo lo que se puede aquí y ahora, sino lo que podemos proyectar que se podrá mañana.

## **Capítulo 8: Conclusiones**

En este Trabajo Integrador Final de la Especialización en intervención social con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, me propuse analizar las formas de escucha de esta población en un Servicio Local del conurbano bonaerense. Haciendo hincapié en cómo se da esa comunicación intergeneracional e interinstitucional, desde dónde se interpreta y se escucha a los niños y adolescentes, y en qué estrategias se dan para su participación en las intervenciones.

En el recorrido por las distintas instancias de recepción y escucha de niños, adolescentes y sus familias que tiene la institución, fui reflexionando sobre diferentes hallazgos.

En primer lugar, me encontré con la dificultad para interpretar integralmente y hacer síntesis de las distintas instancias de escucha que despliega el SL, teniendo una escucha fragmentada. La primera recepción de los sujetos es desvalorizada como escucha, pudiéndose perder acceso a aspectos valiosos del cotidiano de los niños y adolescentes o incluso desalentando a algunos sujetos a que continúen asistiendo a esa institución en busca de respuestas a alguna problemática. También lo encontré en las dificultades para hacer dialogar, por ejemplo, lo que les sucede a los niños y adolescentes en el espacio de jugoteca con lo que narran en el espacio de entrevista. No pocas veces, los niños y adolescentes comparten más tiempo en la jugoteca que en las entrevistas con el equipo técnico de protección de derechos. Esto genera interrogantes acerca de hasta dónde habilitar la escucha en el espacio de juego y cómo integrar luego esos procesos en la intervención que continúa otro equipo. Cabe señalar que este aspecto es objeto de debate y construcción constante por parte de los trabajadores de ambos espacios.

Esta dificultad de diálogo también puede encontrarse en la articulación interinstitucional, con respecto a las estrategias de intervención. El “hacer y pensar juntos”, en corresponsabilidad, queda supeditado a armados artesanales de redes, que se fragmentan y se reconstruyen con los cambios laborales de los trabajadores. Hay, al menos, una demora en

que las instituciones pongan en común sus intervenciones, lo que puede generar sobreintervenciones iatrogénicas.

Señalaba que estas dificultades para articular son problemáticas en tanto retrasan el acceso a derechos o la restitución de los mismos por parte de niños y adolescentes.

Por otro lado, señalaba que la entrevista aparece como la forma privilegiada de escucha de niños y adolescentes, en lo que denominé una visión burocratizada de la escucha. El instrumento y el registro escrito se fetichizan y toman mayor relevancia que los intercambios mismos. Esto se observa en expresiones como “relevar” la voz del niño, o “tener” la voz del niño para un informe, expresión que presupone que la “voz” es una entidad dada, preexistente, ahistórica, que puede ser captada de manera transparente.

También consideré que algunos aspectos que caracterizan el trabajo en el SL operan como condicionantes de los procesos de escucha de niños y adolescentes. Las condiciones de trabajo limitan la posibilidad de desplegar de forma plena una escucha y una intervención a largo plazo. Los bajos sueldos empujan a los trabajadores al pluriempleo (problemática que es recurrente en distintos espacios de trabajo), o bien optar por renunciar ante otras propuestas laborales, lo que dificulta la continuidad de las intervenciones e instala la necesidad constante de capacitar a trabajadores nuevos. Por otro lado, el reducido espacio físico limita las propuestas y los modos en que se pueden desarrollar las intervenciones.

La comunicación e interacción con niños y adolescentes y sus familias está condicionada por la imagen de sujeto esperado por la institución. Los recursos simbólicos (expresarse oralmente, recordar citas y acuerdos, etc.) que manejen los sujetos de la intervención, la forma de tomar o “desobedecer” las intervenciones, van a perfilar distintas miradas y escuchas posibles. Concluí que, con excepción de experiencias aisladas, el SL despliega sus estrategias comunicacionales desde y hacia personas adultas. Personas adultas que se espera que cuenten con determinadas características y recursos, y que sean mujeres encargadas de la crianza.

La forma de ubicar la escucha y la participación en las estrategias de intervención varía según la perspectiva de cada equipo, y también es afectada por las condiciones institucionales. En líneas generales se observa que tanto la escucha como la participación son vistas como instancias aisladas, no la guía de la estrategia. No obstante, esto representa un malestar y una preocupación para muchos profesionales, que encuentran insuficientes las intervenciones que ven como posibles de ser llevadas a cabo.

Esta caracterización me lleva a la pregunta de qué mirada de la protección y restitución de derechos se pone en juego. ¿Proteger es provisionar de cuidados a un objeto pasivo? ¿Proteger no vuelve a ser un significante vacío para disponer del otro?

Espero que este material sea un aporte más, entre otros disponibles, para reflexionar sobre nuestro hacer, en la búsqueda de construir formas mejores, respetuosas de derechos, que amplíen las posibilidades de expresión y de autonomía de las niñas y adolescencias.

### **Agradecimientos**

A Agus. Por la lectura atenta, minuciosa. Por las preguntas sagaces e incómodas, que motorizan la intriga y son el camino al crecimiento.

A Cami, Agus, Mica y Ceci, quienes formaron parte de este proceso de construcción de conocimiento, y se involucraron en repensar, una vez más, el espacio de trabajo.

Al colectivo de trabajadores del Servicio Local y su asamblea. Por mostrarme una de las formas más potentes y genuinas de organización colectiva.

A la Universidad Nacional de La Plata. Por esta propuesta accesible de formación y encuentro.

A mis afectos personales que escucharon mis objetivos y bocetos de capítulos y debatieron un rato sobre políticas públicas y protagonismo infantil.

### **Referencias bibliográficas**

-Aguilar, P L. (2019). "Pensar el cuidado como problema social". En *Los derroteros del cuidado*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial

-Agri, Marisa ; Muñoz Rodríguez, Mariela ; Musolino, Nicolás . (2017). *La maldición de ser niña, pobre y "ser oída" por el Estado* . Ponencia Mendoza, .Dirección URL del informe: /10639. Fecha de consulta del artículo: 21/06/22.[https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/10639/lamaldicion-.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10639/lamaldicion-.pdf)

-Ammann, Ana Beatriz (2012) "Las trampas de las palabras: hacia una perspectiva crítica de las intervenciones con niños/as". En: Volumen 3, N°2, Resúmenes del 5° Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1077/pdf>

-Arias, A. y Sierra, N (2019) "La accesibilidad en los tiempos actuales. Apuntes para pensar el vínculo entre los sujetos y las instituciones". En Rev. margen n°92, marzo de 2019

- Arrizabalaga, M, y Insaurralde, M. (2018)"La intervención en niñez y los derechos económicos, sociales y culturales. Tensiones y desafíos". En: *La situación de la niñez/ adolescencia en la provincia de Buenos Aires*.

Compilado por María Sol Romero ; María José Cano ; Riveiro Laura. - 1a ed. - La Plata : Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-4093-08-0

-Auyero, J. (2015) *Pacientes del Estado*. Eudeba. Buenos Aires.

-Barna, A. (2012) “Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador”. KAIROS. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org> Proyecto Culturas Juveniles Publicación de la Universidad Nacional de San Luis Año 16. N° 29. Mayo de 2012

-Barna, A. (2014) “Relaciones entre dispositivos administrativos y arreglos familiares”. En: Rev. de Estudios Sociales n°50, Bogotá.

-Bellezze, E. (2020). “Un equipo en juego, con toda la mar detrás. Procesos de trabajo y producción en Salud Mental”. En: Rev. Barquitos pintados. Experiencia Rosario. Año IV, Núm. 4.

-Bourdieu, P. (1990) “Algunas propiedades de los campos”. En: *Sociología y cultura*. México. Conaculta.

-Brogere, G. (2013) El niño y la cultura lúdica. En, *Lúdicamente* Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto; Versión final aceptada el 20 de Septiembre de 2013. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140708035759/3190-17226-1-PB.pdf>

-Bulacios Sant Angelo, V. (2022). “¿Destinatarias o mediadoras?: Mujeres, maternidades y políticas públicas en Argentina”. *Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*, (47), 115-131. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-15682022000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682022000100007&lng=es&tlng=es)

-Calvo, M. (2018). El Trabajo Social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias escolares juveniles. X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada, La Plata. EN: [Actas]. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11405/ev.11405.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11405/ev.11405.pdf)

-Carli, S. (1999). “La infancia como construcción social”. S/d.

-Carrasco, L. y Martínez Reina, M (2019). “La entrevista como estrategia: procesos de abordaje terapéutico desde el Trabajo Social”. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 06 N° 02: 50-76 Disponible en: [http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2019/06/05.-La-entrevista-como-estrategia.-procesos-de-abordaje-terap%C3%A9utico-desde-el-Trabajo-Social\\_.pdf](http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2019/06/05.-La-entrevista-como-estrategia.-procesos-de-abordaje-terap%C3%A9utico-desde-el-Trabajo-Social_.pdf)

-Castoriadis, C. (2006) *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)* Katz Editores. Buenos Aires. Disponible en: [https://www.academia.edu/33487371/Corn%C3%A9lius\\_Castoriadis\\_Una\\_sociedad\\_a\\_la\\_deriva](https://www.academia.edu/33487371/Corn%C3%A9lius_Castoriadis_Una_sociedad_a_la_deriva)

-Cazzaniga, Susana (2002) “Trabajo Social e interdisciplina: la cuestión de los equipos de salud”. En: *Rev Margen*, n°27.

-Chaves, M. (2013) “Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja” en Chaves, M. y Fidalgo, E. *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Buenos Aires: Espacio.

- Chaves, M. (2014) “Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas”. En Rev. Escenarios. Año 2014 n°21 Facultad de Trabajo Social UNLP, La Plata. Pp. 15-23. ISBN 1666.3942.
- Chaves, M. y Segura, R. directores (2021). *Experiencias metropolitanas. Clase, movilidad y modos de habitar en el sur de la región metropolitana de Buenos Aires*. Editorial Teseo.
- Ciappina, J. y González, L. (2018) “¿Corresponsabilidad corrimiento? Análisis de las tensiones y contradicciones en la política pública actual de infancia”. En CATSPBA (2018) “La situación de la niñez y la adolescencia en la provincia de Buenos Aires”. Comp. Cano, Riveiro, Romero. En: <https://catspba.org.ar/wpcontent/uploads/2019/06/III.-Ni%C3%B1ez-y-adolescencia-en-PBA.pdf>
- Combahee River Collective (1979) En: Moraga, Cherrie y Castillo (eds.) *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press. Disponible en: <https://www.moleculasmalucas.com/post/manifiesto-de-la-colectiva-combahee-river>
- Convención sobre los Derechos del Niño(1989).
- Danel, P. y Favero Avico, A. (2021) “Intervenciones, cuerpos y escuchas en el Trabajo Social contemporáneo”. En: Sandre, S. y Capurro, Y. (2021) *Trabajo Social contemporáneo en contextos de Pandemias: nuevos desafíos a la intervención gerontológica*. Montevideo, Udelar.
- Daroqui, A. y Guemuremen, S. (1999) “Los menores de ayer, de hoy y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica”. En: Revista Delito y sociedad, 13.
- Fernández, A.M. (2009) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández, E, J (2020) Cap. V: Disputas y tensiones en el abordaje de problemáticas relativas a las infancias y adolescencias escolarizadas. En: Isacovich, Paula y Grinberg Julieta (Comp.) *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. José C. Paz: Edunpaz. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/download/51/62/195-2?inline=1>
- Fuentes, M.P. y Cruz, V. (2014) coord. *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. La Plata, EDULP.
- Goldani, A.M.(2005) “Reinventar políticas para familias reinventadas: entre la “realidad” brasileña y la “utopía””. En: Arriagada, I. (2005). *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*. Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas. ISSN impreso 1680-9033 ISSN electrónico 1680-9041
- Gomez, A. (2013). “¿Nuevos problemas o respuestas viejas?”. En: Testa, M. C. (comp.) *Trabajo Social y territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- González, P. y Méndez, J. (2022). “Medidas de abrigo: situación problemática y visibilización de los dilemas en las estrategias de defensa”. Ponencia presentada en XI Encuentro de la Defensa Pública, Pcia. Bs. As. Disponible en: [https://capacitacion-repo.mpba.gov.ar/xidefensa2022/PILAR\\_GONZALEZ\\_JULIA\\_MENDEZ\\_\(1\).pdf](https://capacitacion-repo.mpba.gov.ar/xidefensa2022/PILAR_GONZALEZ_JULIA_MENDEZ_(1).pdf)
- Hasicic, C. (2010). *Desentrañando sentidos: Representaciones sociales, prácticas reproductivas y maternidad en mujeres adolescentes de sectores populares urbanos de la ciudad de La Plata*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5637/ev.5637.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5637/ev.5637.pdf)
- Hermida, M. (2017). “Contribuciones desde una epistemología plebeya...” En: Rev IISE, Vol. 9, Núm. 9, Año 2017 pp. 127-145. ISSN: 2250-555. Disponible en: [www.reviise.unsj.edu.ar](http://www.reviise.unsj.edu.ar)

- Jara Holliday, O. (2018). ¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica. En: La sistematización de experiencias: practica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Disponible en: <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Ley 26061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2006)
- Liebel, Manfred (2006). “Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales”. Serie Teoría n°1, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Disponible en: [https://grupodeinfancia.org/wp-content/uploads/2021/04/Liebel-M.\\_Entre-protecci%C2%A2n-y-emancipaci%C2%A2n.Serie\\_teorica\\_1\\_UCM.pdf](https://grupodeinfancia.org/wp-content/uploads/2021/04/Liebel-M._Entre-protecci%C2%A2n-y-emancipaci%C2%A2n.Serie_teorica_1_UCM.pdf)
- Liebel, Manfred (2007) “Paternalismo, participación y protagonismo infantil”. En: *Participación infantil y juvenil en América Latina*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: [https://www.sename.cl/wsename./otros/Paternalismo\\_manfred\\_liebel.pdf](https://www.sename.cl/wsename./otros/Paternalismo_manfred_liebel.pdf)
- .Mallardi, M (2009) “Entrevistar en Trabajo Social. Elementos para problematizar la práctica profesional” En: Rev. RVTSLUZ (Revista Venezolana de Trabajo Social de la Universidad del Zulia – ISSN 1317-6676 VOL. VI. Disponible en: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/114872/CONICET\\_Digital\\_Nro.41873437-614c-4883-b98c-7d612f8c3b43\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/114872/CONICET_Digital_Nro.41873437-614c-4883-b98c-7d612f8c3b43_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- .Mallardi, M., Musso, M.P., Gonzalez, M. (2014) “Cuestión social y relaciones familiares: aproximaciones a las tendencias en las políticas sociales en América Latina”. En: Rev. Palobra. n°14.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovanni, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé editores, Buenos Aires.
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*, Organización Panamericana de la Salud, Caracas.
- Matus, C. (2007) *Teoría del Juego social*. Colección Planificación y Políticas Públicas. Ediciones de la UNLa. Buenos Aires.
- Miguera, Anahí Soledad (2017) “Arqueología de la escucha en la Infancia El acto de la escucha en la intervención del Trabajador Social” La Plata Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64336>  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64336/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64336/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Morales, S.; Magistris, G. (Comp.). *Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote, Editora el Colectivo, 2018
- Morin, E. (1990) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa Editorial.
- Moro, J. (2018): “Diez años del sistema de promoción y protección de los derechos de la niñez y la adolescencia. Un balance desde el Conurbano Bonaerense.” En: *Revista Perspectivas de Políticas Públicas* Vol. 8 No15 (julio-diciembre 2018) ISSN 1853-9254
- Pontes, R. N. (2004) “Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social” en Borgianni, E. Y Montaña, C. *Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo, Cortez Editora.

- Roitstein, G. (2013). *Niñez : el derecho a ser oído y las prácticas profesionales*. IV Congreso Internacional de Investigación, 13 al 15 de noviembre de 2013, La Plata, Argentina. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12214/ev.12214.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12214/ev.12214.pdf)
- Rozas Pagaza, M. (2002): *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Espacio. Disponible en: <https://www.fhyce.edu.py/wp-content/uploads/2020/08/Una-perspectiva-teorico-metodologica-de-la-intervencion-en-trabajo-social.pdf>
- Sirvent, M.T. (1983) “Estilos participativos. ¿Sueños o realidades?” S/D
- Schettini, P. y Veiga, S. (2012) “Los niños tienen la palabra. La entrevista, el análisis de una técnica y sus aportes al estudio de poblaciones infanto-juveniles.” VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Senatore, A. (2014). “La familia como sujeto de intervención. Procesos de judicialización de la vida cotidiana”. En: Mallardi, M. (comp.). *Procesos de intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata, CATSPBA, Colección Debates en Trabajo Social.

## Anexos

Cantidad de situaciones de vulneración de derechos discriminadas según motivos de ingreso al SL. Período 01/01/2022 al 31/12/2022. Tabla realizada de manera automática por el sistema de registro interno.

### Situaciones NUEVAS (Legajos) según Categorías y Subcategorías de Motivos de Ingreso:

Categoría de motivo de ingreso	Sub-categoría de motivo de ingreso	Cantidad
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Discriminación en el ámbito familiar	1
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Maltrato físico intrafamiliar	161
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Maltrato psicológico intrafamiliar	18
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Maltrato físico extrafamiliar	2
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Maltrato físico en ámbito escolar	2

Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Niños y Niñas testigos de violencia de género	21
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Abuso sexual incestuoso por parte de conviviente	51
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Abuso sexual incestuoso por parte de no conviviente	36
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Abuso sexual en ámbito escolar	2
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Abuso sexual no incestuoso	25
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Trabajo infantil en ámbito familiar	2
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Trabajo infantil en ámbito no familiar	1
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Responsabilidad penal juvenil	11
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Conflictiva familiar	31
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Presunción de abuso sexual incestuoso por parte de conviviente	22
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Presunción de abuso sexual incestuoso por parte de no conviviente	13
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Presunción de abuso sexual en ámbito escolar	3
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Presunción de abuso sexual no incestuoso	6
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Presunción de maltrato físico y/o psicológico intrafamiliar	16
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Presunción de maltrato físico y/o psicológico extrafamiliar	1

Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Definición de adulto a cargo	28
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Niños y Niñas sin atención de salud (Salud Mental)	21
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Niños Niñas y Adolescentes con deserción escolar	2
Derecho a la dignidad y a la integridad personal	Negligencia familiar	91
Derecho a la vida privada e intimidad familiar	Niños y Niñas en situación de calle	6
Derecho a la identidad	Niño y Niña al que no se le reconoce su identidad de género	2
Derecho a la identidad	Niños y Niñas privados de mantener una relación directa y regular con alguno de sus padres y/o tutores.	1
Derecho a la identidad	Niños y Niñas cuyos padres no ejercen la patria potestad	2
Derecho a la identidad	Niños con derecho a conocer su origen	1
Derecho a la documentación	Niños y Niñas N.N. mayores de 6 años	2
Derecho a la documentación	Niños y Niñas sin DNI por falta de actualización	1
Derecho a la documentación	Niños y Niñas inmigrantes sin regularización migratoria	1
Derecho a la documentación	Niños y Niñas cuyos tutores no hayan tramitado guarda.	2
Derecho a la documentación	Situación documentaria irregular	1
Derecho a la salud	Niños y Niñas sin atención de salud	51
Derecho a la salud	Niños y Niñas con cobertura médica que no cumple con sus obligaciones	1

Derecho a la salud	Adicciones	14
Derecho a la salud	Adicciones de padre/madre/referente que implique un riesgo para los niños	14
Derecho a la salud	Niños con padre o madre con problemas de salud mental	12
Derecho a la salud	Niños con padre o madre con enfermedad física	1
Derecho a la educación	Niños y Niñas no escolarizadas	4
Derecho a la educación	Niños y Niñas con deserción durante la primaria	2
Derecho a la educación	Adolescentes con deserción durante la escuela media	7
Derecho a la educación	Adolescentes con deseos de continuación educativa luego de la escuela media	1
Derecho al medio ambiente	Niños y Niñas que habitan en un medio ambiente no propicio para su buen desarrollo.	15
Sin Categoría	Problemática habitacional	1
Sin Categoría		4
<b>Total</b>		<b>679</b>