



Universidad Nacional de Lanús

Departamento de Salud Mental Comunitaria

Doctorado en Salud Mental Comunitaria

Cohorte Año 2017

**La participación de las niñeces y su articulación con
la gestión intersectorial local.**

**Estudio de caso Proyectos Inquietes Derechos en Movimiento
(Argentina, Santa Fe, Recreo. Años 2014-2017)**

Doctoranda: Mg. Marcela S. D'Angelo Farto

Directora de Tesis: Dra. en Psicología Lic. Claudia Bang

Fecha: Agosto 2023

Título

La participación de las niñeces y su articulación con la gestión intersectorial local. Estudio de caso: Proyectos Inquietes: Derechos en Movimiento. (Argentina, Santa Fe, Recreo, 2014-2017).

Tema

Los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales y su articulación con la gestión intersectorial local en prácticas promotoras de salud mental comunitaria.

Área de investigación

Salud Mental Comunitaria; Niñez; Participación y Ciudadanía

Resumen

Las políticas públicas desde un enfoque de derechos, tanto en el campo de la protección integral de la niñez, como de la salud mental, promueven entre sus principios fundamentales el fortalecimiento del primer nivel de atención en salud, la interjurisdiccionalidad, la inclusión social y la participación ciudadana. Sin embargo, se advierte en los antecedentes relevados, diferentes núcleos problemáticos en torno a la participación infantil y su protagonismo; el adultocentrismo; las resistencias institucionales en la gestión intersectorial y el bajo impacto de las políticas públicas y sociales mejorando la calidad de vida de niños y niñas.

Esta investigación cualitativa, desde una lógica inductiva analítica, en un contexto de descubrimiento, procura la comprensión del hecho social investigado, situado en un espacio y tiempo determinado. Se organiza en un estudio de caso *único; multidimensional; longitudinal retrospectivo*. Describe y analiza la participación protagónica de las niñeces y su articulación con la gestión intersectorial local, a partir de la clasificación, triangulación e interpretación de materiales documentales diversos : escritos, fotográficos y audiovisuales, producidos en el marco de los proyectos de extensión universitaria “Inquietes: Derechos en movimiento”, durante los años 2014-2017, en la ciudad de Recreo, provincia de Santa Fe (Argentina).

Los modos desplegados de participación para el diseño de lo público han permitido partir de un proyecto de extensión universitaria y co-construir una micropolítica local integrando los procesos participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana, las prácticas comunitarias y la gestión intersectorial. En los resultados se destaca la dimensión comunicacional situada en encuentros intergeneracionales, interdisciplinarios e interculturales, propiciando la participación y la ciudadanía desde una perspectiva de cuidados. Sus aportes al campo de la salud mental comunitaria en general y de la niñez en particular giran en torno a la participación, el adultocentrismo y el co-protagonismo presentes en los encuentros intergeneracionales facilitados por el lenguaje lúdico y la reflexión crítica de las praxis.

Este estudio también contribuye a pensar la integralidad de las funciones universitarias a partir del diálogo entre las prácticas comunitarias; la extensión y la docencia.

Palabras clave: Niñez; Participación; Ciudadanía; Intersectorialidad; Salud Mental Comunitaria; Redes

Resume

Public policies from a rights-based approach, both in the field of comprehensive child protection and mental health, promote among their fundamental principles the strengthening of the first level of health care, interjurisdictionality, social inclusion and citizen participation. However, it is noted in the surveyed antecedents, different problematic nuclei around child participation and their leading role; adult centrism; institutional resistance in intersectoral management and the low impact of public and social policies improving the quality of life of boys and girls.

This qualitative research, from an analytical inductive logic, in a context of discovery, seeks to understand the social fact investigated, located in a given space and time. It is organized into a single case study; multidimensional; retrospective longitudinal. Describes and analyzes the leading participation of children and their articulation with intersectoral management, based on the classification, triangulation and interpretation of various documentary materials: written, photographic and audiovisual, produced within the framework of the university extension projects "Inquietes : Rights in movement", during the years 2014-2017, in the city of Recreo, province of Santa Fe (Argentina).

The deployed modes of participation for the design of the public have allowed starting from a university extension project and co-constructing a local micropolitics integrating the participatory processes of children in daily life scenarios, community practices and local intersectoral management. The results highlight the communicational dimension located in intergenerational, interdisciplinary and intercultural encounters, promoting participation and citizenship from a care perspective. His contributions to the field of community mental health in general and of children in particular revolve around participation, adult centrism and the co-prominence presents in intergenerational encounters facilitated by playful language and critical reflection of praxis.

This study also contributes to think about the integrality of university functions from the dialogue between community practices; extension and teaching.

Keywords: Childhood - Participation- Citizenship- Intersectoriality - Community Mental Health - Networks

Agradecimientos

A mis hijas, Sol e Iara por comprenderlo todo en estos cuatro años con sólo mirarnos

A Martin por impulsar nuevos desafíos siempre en nuestras vidas

A mis hermanes, Mirta y Hugo por su aliento diario

A Jacinto y a Iris porque me enseñaron a querer la libertad

A Marcela y Edit, mis amigas de la infancia por tantos juegos y risas compartidas hasta hoy

A Florencia y Verónica, compañeras imprescindibles en esta travesía proyectando Inquietes.

A Eva y su equipo de salud intercultural, Octavio, Juan, Sergio, Lorena, Gabina, Ester, Virginia, Caren, Luciano, por abrirnos las puertas del CAPS para tejer juntas en comunidad

A Miguel, Carlos, Alicia, Susana, Homero, Silvia, docentes de arquitectura con quienes nos encontramos en la tarea de ensamblar saberes para diseñar lo público junto a las niñeces y sus referentes.

A Sebastian, José, Pepa, Roque, funcionarios y trabajadores del Municipio de Recreo por sumarse a co-construir la plaza de los Halcones Dorados a partir de los diseños de las niñeces del Mocoví.

A Hada, Lucia y Valeria, directoras de las escuelas de Recreo por confiar y acompañar los procesos participativos de niños, niñas y adolescentes y las prácticas de terapia ocupacional en comunidad.

A cada estudiante de prácticas comunitarias que en su paso por Inquietes dejó en su huella escritos valiosos reflexionando las praxis desde una perspectiva crítica y social que hoy siguen latiendo en esta investigación

Natalia y Yanina (2013)

María Eugenia; Lucía; Pamela y Camila (2014)

Agustina; Raquel; Ayelén; Gisela; Antonella; Roberta; Flavia; Noelia; María Virginia; Lucia y Natalia y en particular a María “Tuti” por sostener un año más su tarea siendo becaria en Inquietes (2015)

Sebastián; Sheila; Surai; Nair; María Virginia; Joana; Angelina y María Belén (2016)

Lucía; Pamela; Luciana; Camila; Emilia; Lucila; Julieta; María Soledad; María Emilia; María Agustina; Claribel , y en particular a Fernando y Angelina por permanecer en Inquietes conformando el equipo de sistematización.(2017)

A les estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social y en Arquitectura, en particular a Maximiliano, Florencia, Germán y Nahuel, quienes continuaron haciendo equipo en el diseño de la Plaza de los Halcones Dorados.

A Claudia Bang, por acompañar dirigiendo este proceso de investigación con claridad, entusiasmo y generosidad, inspirando desde su trayectoria a quienes creemos en la potencia del arte, el juego y la creatividad en el campo de la salud mental comunitaria.

A Alejandra Barcala, Directora del Doctorado, docentes y equipo de gestión, por impulsar, sostener y acompañar la producción de conocimiento académico vinculado al campo de la niñez.

A mis compañeros del grupo de trabajo Niñez, Salud Mental y Derechos Humanos de UNLa, Alejandra, Laura, Emilce, Patricia, Mariana, Marcela, Germán, Flavia, Alejandro, Rodolfo, Carla, Nadia, Eugenia, Gisela quienes han colaborado con sus apreciaciones reflexivas y sus aportes conceptuales durante el proceso de escritura de esta tesis, más aún en tiempos de distancia geográfica por Covid-19, con encuentros sostenidos en prácticas investigativas procurando visibilizar lo que las niñeces sentían, decían, pensaban desde sus centros de vida.

A mis compañeras de investigación en la UNL Roxana, Natalia, Emilia, Lorena, Julia, Magdalena, Cecilia por acompañarnos en las búsquedas singulares que nos enlazan vinculando la salud/salud mental y las prácticas de cuidado.

A mis compañeros de la Secretaría de Niñez, Flavia, Marcelo, María de los Angeles, Natalia, Diego, Enzo, Lucía, Lucrecia, Gisel, María José, Mariela, Nancy y Vanesa, por los intercambios diarios en la tarea cotidiana revisando tensiones entre protección de derechos y prácticas de cuidado con las infancias, entre poner el cuerpo y cuidar a los que cuidan.

A mis compañeros del Colectivo de Infancias Diversas Julia; Romina; Silvina; Laura; Gabriela; Camila; Lorena; Chiro; Coni; Ana Paula; Manuela; Meri; Leandro porque seguimos co-creando objetos lúdico-estéticos abierto a los múltiples modos de ser niñes. En especial, a Julia y Magui con quienes sostenemos la inquietud y el deseo de acompañar a las niñeces en prácticas que enlazan la comunicación, la participación y los cuidados.

A Sebastián Bertucelli, por la transmisión de conceptos vivos para poder-saber-hacer integrando la salud colectiva, las redes y las prácticas comunitarias desde terapia ocupacional. Agradezco a las niñeces que en estos treinta y dos años, desde sus múltiples modos de participación, con voces que susurran y miradas expresivas me enseñaron que el Norte está en el Sur litoraleño, jugando a la rayuela, corriendo en los recreos, haciendo huertas comunitarias, jugando a la pelota, tocando el zurdo y el redoblante en las murgas, en las hamacas y los subibajas, en el teatro callejero, en el mundo de la Lora Pandora, siendo Inquietes. Agradezco a las nuevas experiencias que nos aguardaban después de Inquietes...por ser indispensables en esta apuesta por transformar este mundo en un mundo para todes. Gracias a la Vida, que me ha dado tanto...

ÍNDICE

Introducción	17
1. Planteo de problema/s	19
2. Objetivos de la Investigación	20
2.1 Objetivo General	20
2.2 Objetivos Específicos	20
3. Propósitos	21
4. Hipótesis de trabajo	21
 I PARTE	 22
 CAPÍTULO UNO. Antecedentes previos a esta investigación	 23
1. Estado del Arte	25
1.1. Experiencias de gestión intersectorial	26
1.1.1. Intersectorialidad en políticas públicas y sociales	26
1.1.2. Intersectorialidad en salud mental	27
1.2. Participación y protagonismo de las niñas en escenarios de la vida cotidiana	31
1.2.1. Producciones científicas de Argentina	32
1.2.2. Producciones científicas de Chile	32
1.2.3. Producciones científicas de Colombia	33
1.2.4. Producciones científicas de Ecuador	33
1.2.5. Producciones científicas de Perú	34
1.3. Participación de las niñas en tiempos de pandemia por Covid-19	35
1.4. Participación de las niñas en investigaciones	38
2. A modo de reflexión final	41
 CAPÍTULO DOS. Entramado Conceptual	 43
1. Enfoque de derechos y niñez	44
2. Políticas públicas desde el campo de la salud mental comunitaria	49

3. Políticas públicas, participación y ciudadanía	55
4. Interdisciplina e Intersectorialidad	59
5. Interculturalidad	64
 CAPÍTULO TRES. Propuesta Metodológica	 68
1. Definiciones operacionales	70
2. Unidades de observación.	73
3. Dimensiones de análisis	76
3.1. Participación de las niñas en escenarios de la vida cotidiana	76
3.1.1. Indicadores para analizar la participación de las niñas	76
3.2. Gestión intersectorial local	78
3.2.1. Indicadores en las experiencias de gestión intersectorial local	78
3.3. Articulación entre ambos procesos	80
3.3.1. Indicadores de intensidad en la gestión intersectorial local	80
4. Tratamiento y análisis de datos	83
5. Muestra	86
6. Transferencia de resultados	87
7. Consideraciones éticas	87
8. Implicación como investigadora	88
 II PARTE.....	 90
CAPÍTULO CUATRO. Inquietes.....	91
1. Presentación.....	91
2. Descripción de procesos participativos de las niñas	99
2.1. Inquietes en el CAPS Intercultural Natarentanca com Nalequetequeta	100
2.1.1. Participando	101
2.1.2. Soñando	105
2.1.3. Trepando	110
2.2. Inquietes en el Barrio Comunal III. Sueña la Plaza de Todos	113
2.2.1. Habitando	113
2.2.2. Protegiendo	115
2.2.3. Promoviendo	117
2.3. Inquietes en la Escuela 1277 en Barrio Nobleza. Sueña tu Recreo	120

2.3.1.Coparticipando	128
2.3.2. Co-Creando.....	130
2.3.3.Monitoreando	131
3.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes	134

CAPÍTULO CINCO. Participación de las niñas en escenarios de la vida cotidiana.....137

1.La escucha atenta a la perspectiva de las niñas	138
1.1.Coordinación y co-participación en los encuentros intergeneracionales.....	139
1.2.Condiciones para el co-protagonismo en los encuentros intergeneracionales....	140
1.3.Construcción de confianza y el juego en los encuentros intergeneracionales.....	142
1.4.Capacidad de agencia en las niñas como sujetos actuantes	142
2.Estrategias facilitadoras de los procesos participativos de las niñas	144
2.1.Facilitación lúdica para la participación protagónica	145
2.2.Co-facilitación lúdica en experiencias de participación y ciudadanía	149
2.3.Estrategias comunicacionales para la participación comunitaria	151
2.4.La participación de las niñas facilita la participación comunitaria	153
3.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes	156

III PARTE160

CAPÍTULO SEIS. Estrategias en la gestión intersectorial local.....161

1.Presentación.....	161
1.1.El modelo secuencial en el ciclo de Inquietes.....	162
1.2.Decisiones metodológicas para la identificación de estrategias.....	164
2.Estrategias Interinstitucionales en la gestión intersectorial local	166
2.1.Disponer de un agente con autoridad o legitimidad	166
2.2.Integración en la gestión intersectorial de Inquietes	169
2.3.Influencia Mutua entre actores sociales	169
2.4.Comunicación para la participación interinstitucional	171
3.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes	180

CAPÍTULO SIETE. Ensamble de saberes183

1.A participar se aprende participando.....	184
--	------------

1.1.Integralidad en los encuentros intergeneracionales.....	188
1.2.Integralidad siendo “equipo intercultural”.....	189
1.3.Integralidad entre actores sociales en la gestión intersectorial local	193
2.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes.....	197

CAPÍTULO OCHO. Estrategias para el diálogo entre procesos situados

y sostenidos en el tiempo	199
1.Abriendo el foco.....	200
1.1.Papel del articulador/a social en las prácticas comunitarias.....	201
1.2.Articulando procesos participativos en el andar cotidiano.....	204
1.3.Integrando procesos participativos situados en el tiempo.....	206
1.4.Transmitiendo lo aprendido en la praxis.....	208
2.Conclusiones preliminares durante los Inquietes.....	211

CAPÍTULO NUEVE. Participación de las niñas y su articulación con

la gestión intersectorial local	213
1.Cerrando el foco.....	214
1.1.Co-protagonismos en procesos participativos y en la gestión intersectorial.....	215
1.2.Participación y Ciudadanía desde una perspectiva de cuidados en salud	217
1.3.Intensidades en la gestión intersectorial.....	219
2.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes	227

CAPÍTULO DIEZ. Conclusiones. Recuperar la película proyectada.....

1.Participación y Vida Cotidiana	229
2.Participación y Protagonismo	231
3.Participación y Ciudadanía	234
4.Participación, Comunicación y Cuidados	236

Referencias Bibliográficas	242
---	------------

Anexos

Anexo I: Propuesta de Intervención Profesional de TO en Comunidad	258
--	------------

Anexo II: Fase Proceso Enseñanza Aprendizaje TO en Comunidad	260
Anexo III: Relevamiento Material Documental Carpeta Estudiantes Universitarios	262
Anexo IV: Relevamiento de Ensayos académicos Estudiantes Universitarios.....	264
Anexo V: Relevamiento de Material Documental Gestión Intersectorial Local	266
Anexo VI: Registro Material Documental Correspondencia mail entre actores locales	268
Anexo VII: Registro Hilo Narrativo Grupo Cerrado de Facebook (FB)	273
Anexo VIII: Relevamiento de Publicaciones y Ponencias en Eventos académicos	274

Referencias de Cuadros

Cuadro 1: <i>Relevamiento cuantitativo del registro de material documental</i>	73
Cuadro 2: <i>Intensidades de la intersectorialidad según Corbett T. y J.L.Noyes</i>	81
Cuadro 3: <i>Intensidades de la intersectorialidad según G.Winkworth y M.White</i>	82
Cuadro 4: <i>Fases del Ciclo de la Gestión Intersectorial local</i>	85
Cuadro 5: <i>Correspondencia entre Fases en los Ciclos de los Procesos de Inquietes</i>	96
Cuadro 6: <i>Identificación de Actores Sociales en el inicio y final de Inquietes</i>	97
Cuadro 7: <i>Dimensión Temporal en los procesos de Inquietes</i>	98
Cuadro 8: <i>Integralidad de acciones consensuadas entre actores locales</i>	195-196

Referencia de Figuras

Diagrama 1: <i>Procesos, Fases y Ciclos en este Estudio de Caso</i>	75
Diagrama 2: <i>Sucesión en los Procesos Participativos de las Niñeces</i>	84
Diagrama 3: <i>Estrategias Institucionales en la Gestión Local de Inquietes</i>	163
Diagrama 4: <i>Dimensión Comunicacional en la Gestión Intersectorial Local</i>	175
Diagrama 5: <i>Redes I Bordes difusos</i>	204
Diagrama 6: <i>Redes II Ensamblaje</i>	205
Diagrama 7: <i>Redes en Inquietes</i>	206

Referencia de Imágenes Fotográficas

Imagen 1: <i>Ubicación territorial del estudio de caso</i>	25
Imagen 2: <i>Diseño participativo con niñeces y adolescentes en el barrio Mocoví</i>	112
Imagen 3: <i>Diagnóstico participativo en la escuela nro.1277. Barrio Nobleza (Recreo)...</i>	129
Imagen 4: <i>Mural en la Plaza de los Halcones Dorados. Barrio Mocoví (Recreo)</i>	156

Imagen 5: <i>Esbozo a mano alzada de la Plaza Ideal en el Barrio Mocoví (Recreo)</i>	174
Imagen 6: <i>Bosquejo realizado por Planeamiento Territorial del Municipio de Recreo</i>	178
Imagen 7: <i>Proyecto Diseñado por Planeamiento Territorial del Municipio de Recreo</i>	179
Imagen 8: <i>Construcción colectiva de juegos en la Plaza de los Halcones Dorados</i>	179
Imagen 9: <i>Rediseño de la plaza realizado por estudiantes de arquitectura</i>	193

PRESENTACIÓN

Notas de la autora sobre esta escritura y su estilo

Esta tesis se enfoca en prácticas de la vida cotidiana junto a las niñeces, enmarcadas en proyectos de extensión universitaria realizados desde la Universidad Nacional del Litoral, en la provincia de Santa Fe (Argentina), a partir del año 2014 hasta el año 2017 inclusive.

Definimos el nombre del proyecto desde el equipo docente de la Práctica Pre Profesional de terapia ocupacional en comunidad, luego de la lectura de un relato de autoría desconocida, que nos entusiasmaba por esos días, “ Quieto ...no existe ”. El cual nos había llegado a través de nuestra participación en otros equipos de trabajo, donde también estaban presentes las búsquedas de sentido constante, desde la creencia que la participación protagónica de actores sociales y la gestión de las políticas públicas pueden transformar las trayectorias de vida de quienes atraviesan procesos de desigualdad social. Así es que, en la primera formulación del proyecto de extensión universitaria se puede leer su nombre: *Inquietxs: Derechos en movimiento* presentado ante la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Entendíamos que nuestro principal desafío se centraba en orientar a estudiantes universitarios en trayectos de prácticas comunitarias acompañando procesos de participación ciudadana que interpelen y transformen las barreras epistémicas, jurídicas, subjetivas, formales, políticas (Maffia, p.5)¹ presentes en escenarios de vida cotidiana, en particular, de las niñeces, a propósito del discurso de la Convención Internacional de los Derechos del niño (CIDN) y de los derechos establecidos en normativas de protección integral nacionales y provinciales.

En nuestros primeros escritos, ensayos y publicaciones, con una nota al pie, explicamos el empleo de la *x* en el nombre del proyecto, dando cuenta de nuestra posición ético política en torno a la niñez considerada en sus diversos modos de ser niño, niña, niñe.

Durante su implementación en los años sucesivos, y al ser nombrado por actores externos, la *x* debía ser sostenidamente aclarada, el nombre del proyecto sufría tantas modificaciones -con *o*, con *ox*- como posiciones se juegan en quienes nombran. Así que al año siguiente, ante una nueva postulación de proyectos de extensión universitaria decidimos sostener como bandera y por identidad colectiva, también, la nominación de Inquietes: derechos en movimiento, salvo que esta vez, la escribimos con *E*.

¹ Según Diana Maffia en “Barreras para acceder a los derechos” el Estado debe garantizar, respetar, promover, proteger los derechos humanos, e identifica cinco tipos de barreras que están presentes y dificultan su ejercicio.

Viene siendo desde ese tiempo y más, la construcción y deconstrucción que intentamos - propia y colectiva- en nuestros modos de convivir con los modos de nombrar a partir de los valores que decimos sostener en el trabajo con las niñeces: enfoque de derechos, perspectiva de género e interculturalidad. Es por eso que ante la oportunidad de acercar Inquietes desde la tesis doctoral, considero que la utilización de lenguaje inclusivo y no sexista permite sostener la búsqueda de coherencia entre el decir, el hacer, y el sentir que venimos transitando.

Escribir en plural

Investigar Inquietes en la actualidad luego de cinco años de finalizada la implementación de los proyectos de extensión universitaria acontecidos en barrios de la ciudad de Recreo,² se torna posible porque durante sus desarrollos se fueron registrando secuencias de las acciones colectivas protagonizadas entre las niñeces; estudiantes universitarios; equipos de salud; equipos de docentes universitarios; equipos de extensión y sistematización de la experiencia. De este modo se atesoran insumos fotográficos, audiovisuales, escritos que conforman el Registro de Material Documental (RMD) sobre el cual se centra la descripción, caracterización y análisis de los procesos participativos de las niñeces y su articulación con la gestión intersectorial local, en prácticas de salud mental comunitaria, desde una perspectiva de salud integral.

Como investigadora, recuperar los aprendizajes transcurridos en esta experiencia volviendo a sus registros, permite evocar innumerables momentos vivenciados siendo parte de Inquietes, acontecidos en encuentros intergeneracionales e interinstitucionales de construcción colectiva, de expresión de lo diferente, lo opuesto, lo próximo, lo diverso, con acuerdos y disensos entramados a ritmo de los tiempos comunitarios, simultáneos, procesuales, subjetivos, personales. Tiempos que implican disposición para ser acompañados y tensiones a ser habitadas. Tiempos de las niñeces, de las personas adultas, de lo intercultural, de lo programático, de lo político.

Así, en la redacción de los capítulos que conforman esta tesis habrá algunos de ellos que particularmente estarán escritos en plural, y es cuando dan cuenta de relatos que han nacido y son concebidos como colectivos, donde conservando la vigilancia epistemológica pasa inadvertida la distancia entre quien ha sido parte de Inquietes como supervisora,

² Recreo, se encuentra ubicada en el Departamento La Capital, a 17 km de la ciudad de Santa Fe, capital de la provincia.

directora y compañera de equipo, y quien investiga; donde se dificulta diferenciar en su propia voz, las voces del colectivo de actores que en proceso y sostenidamente gestaron y gestionaron dando vida a *Inquietes*.

Investigar a partir de acciones colectivas

En el año 2013, mientras un grupo de niñas jugaba en la salita del Centro de Salud Intercultural Natarentanca Com Nalequeteguetá (expresión mocoví que significa *entre pueblos*) comienzan a conversar y a relatar sus vidas cotidianas ante la escucha atenta de dos estudiantes universitarias. Las inquietudes, intereses, resignaciones, anhelos de las niñas van encontrando lugar en sus registros de campo, en las reuniones de equipo, en los encuentros de supervisión de las prácticas comunitarias. Relatos que inician movimientos de búsqueda de sentidos, que dan origen a otras y que llegan y continúan hoy a través de esta tesis doctoral. Durante el trayecto hemos reflexionado críticamente las praxis comunicadas en eventos y publicaciones académicas procurando conocer y comprender la experiencia intergeneracional, interinstitucional e intercultural, transcurrida en el marco de proyectos de extensión universitaria. Reflexiones que inician nuevas búsquedas, que propician investigaciones y trabajos finales de estudiantes universitarios, tanto de terapia ocupacional, como de arquitectura. Preguntas que nos llevan hacia nuevos proyectos que nos siguen transformando. Búsquedas qué sostienen inquietudes: ¿cómo acompañar a las niñas como sujetos actantes en la transformación de los escenarios de la vida cotidiana para un buen vivir ...un bienestar?

Así es que esta investigación se nutre de tantos intercambios y a la vez, dialoga con esos textos de autoría colectiva. Formular interrogantes que interpelan lo que se naturaliza y se presenta como obvio procurando su transformación nos involucra en el desafío de revisar y reconocer las tensiones que subyacen en lo que decimos, sentimos, pensamos, hacemos. Desde allí y de ese modo se entiende el acto de investigar, habitando la pregunta durante el andar colectivo.

Aclaraciones de las referencias utilizadas acerca del Registro de Material Documental

En la escritura de esta tesis se incluyen fragmentos que remiten a registros de material documental, escritos y audiovisuales. Han sido redactado en un tamaño menor que el resto, en letra itálica, para distinguirlo de las citas directas de autores cuya extensión supera las 40 palabras y están escritas sin itálica. Cada fragmento ha sido referenciado con nota a pie de página tomando como referencia las abreviaturas que se mencionan a continuación:

RMD Registro Material Documental

IPEU: Informes de los proyectos de extensión universitaria

IGPEU: Informe de Gestión de los proyectos de extensión universitaria

ICAPS: Informes provenientes del Centro de Atención Primaria de la Salud.

IPPP: Informes de Práctica Pre Profesional TO en comunidad: incluye Planes de Acción; Informes de Avance; Ensayos finales.

CIN°: Carpeta Informe N° (en referencia a IPPP)

CI N°1 Croattini N. López Y.

CI N°2 Albrecht M.E.; Aranda L.; Flori P.; Pogliani C.

CIN°3 Foscarini M.L.Cruz L.

CIN°4 Bono F. Bosisio M.

CIN°5 Vallejos N. Didone A.

CIN°6 Alvarez Cavallo A; Nievas, N; Suarez M. Bertoncello R.

CIN°7 Scher R. Gómez F. Perez M.V

CIN°8 Maggio A. Gallo G.

CIN°9 Quintana M. Vacou P.

CIN°10 González M.J. Tupp M. G.

CIN°11 Brasseur Ma.V. Lazzaroni Y

CIN°12 Bonacina S.; Candia S.; Saruti N.; Wagner S.

CIN°13 Zapata A.; Dopazo B.

CIN°14 Birri V. Furlan N.

CIN°15 Chizzini C; Carnevali L.

CIN°16 Reina L.Imbert E.

CIN°17 Romero Ingui L.Rivero P.

CIN°18 Lucca A.Ferrato J.

CIN°19: Colombero F.; Zach C.

CIN°20: Quinteros M.; Albrecht Y.

NF: Notas Formales

NFM: Notas Formales provenientes de la Municipalidad de Recreo.

NFE: Notas Formales provenientes de la Escuela nro. 1277

MAV: Registro Material audiovisual

MFG: Registro Material Fotográfico

HFB: Hilo narrativo de Facebook

PPG: Papelógrafo

ARM: Acta Reunión de Monitoreo

En el capítulo tres, *Propuesta Metodológica*, se incluyen abreviaturas que han sido utilizadas por la autora para la clasificación de los registros de material documental en referencia a los tres procesos que comprenden este estudio de caso:

PR A: Proceso enseñanza-aprendizaje de Prácticas pre-profesionales de Terapia ocupacional en comunidad (también pueden mencionarse como prácticas comunitarias o prácticas de salud mental comunitaria).

PR AB: Proceso participativo de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas de salud mental comunitaria

PR C: Proceso de gestión intersectorial local

PR ABC: Articulación entre los procesos AB y C

A continuación se consigna el resto de las abreviaturas utilizadas en el cuerpo de la tesis

CIDN: Convención Internacional de los Derechos del Niño

CAPS: Centro de Atención Primaria de la Salud

UNL: Universidad Nacional del Litoral

FADU: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

FBCB: Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

ESS: Escuela Superior de Sanidad

TO: Terapia Ocupacional

SMC: Salud Mental Comunitaria

SEAC: Salud-Enfermedad-Atención-Cuidado

Introducción

Durante el cursado de la Maestría en Trabajo Social (Universidad Nacional de Entre Ríos) fue posible la reflexión y profundización conceptual, ética, epistemológica del posicionamiento profesional, sostenido como terapeuta ocupacional, durante la trayectoria laboral en el Ministerio de Desarrollo Social, iniciada en el año 1992 y en la docencia universitaria a partir del año 2002, revisando sistemáticamente la implicancia de las prácticas profesionales y de las políticas públicas en la vida cotidiana de las comunidades. Así, la tesis de maestría se orientó en el análisis de experiencias de gestión intersectorial, a propósito de la sanción de la ley de protección integral de niñez en la provincia de Santa Fe, identificando los aspectos viabilizadores técnicos y políticos, presentes en una política social, diseñada desde el Gabinete social, durante los años 2009 al 2015, inclusive.

El estudio de caso enfocado durante la maestría en un programa de inclusión social, permitió reconocer los aportes de este mecanismo de gestión, abordando entre sectores una problemática social compartida. También, describir la construcción sostenida en el tiempo, de un proceso mediante la configuración de una estructura liviana (Cunill Grau, Repetto y Brosco, 2015), advirtiendo tanto sus fortalezas como sus limitaciones, para garantizar las transformaciones institucionales y culturales impulsadas desde los paradigmas de protección integral de la niñez. Se reconoció en la figura del Gabinete social del gobierno provincial integrado por autoridades de la mayoría de sus ministerios, una autoridad catalítica legítima, propiciadora de condiciones y oportunidades para la cooperación, colaboración y/o asociación, en torno a objetivos y decisiones consensuadas. A la vez, fue posible advertir la coexistencia entre experiencias de gestiones intersectoriales destinadas a niñeces, con otras que conservan su mecanismo de gestión sectorial, debilitando las respuestas integrales a situaciones problemáticas complejas. Desde estos hallazgos, es que resultó relevante continuar identificando políticas públicas y sociales que promuevan la integralidad, la inclusividad y la mancomunidad en sus mecanismos de acción. En tal sentido, antecedentes previos a este estudio doctoral, destacan la imperiosa necesidad de disponer de mayores conocimientos que abrevan a los enfoques constructivistas, organizacionales, institucionales y politológicos, a través de un enfoque analítico más inclusivo, para construir mayores condiciones de viabilidad de las políticas sociales integrales y de derechos; por ende, también a la transformación social que ellas pretenden.

En tal sentido, diversos autores, entre ellos Cunill Grau, proponen considerar la instrumentación de abordajes incrementales que habiliten el conocimiento y reconocimiento

entre actores participantes, como condiciones indispensables para la cooperación y la asociación, sugiriendo ambientes informales, antes que formales, para alcanzar luego niveles de integración más complejos, que implican la colaboración entre sectores. Propulsan la idea de pensar la gestión intersectorial como proceso construido con el aporte de los actores sociales participantes. En consonancia con estas premisas, la tesis de maestría permitió apreciar la implicancia de los saberes cotidianos expresados por las niñas, en las instancias de evaluación y monitoreo del programa, aportando al rediseño y/o reorganización de aspectos inherentes a su funcionamiento. También advertir que, si bien significó una experiencia de participación valiosa para las niñas, resultó restringida y sujeta a los objetivos y acciones de la política social. Sólo algunos sectores y/o actores de algunos sectores abordaron demandas, intereses e inquietudes de las niñas por fuera de los alcances del programa, en otros escenarios de su vida cotidiana.³

A los hallazgos advertidos a partir de la tesis de maestría se suman los aportes provenientes de numerosas investigaciones acerca de la participación y protagonismo infantil que identifican en las experiencias estudiadas, tensiones y contradicciones en la posición sostenida por las personas adultas, al acompañar procesos de participación ciudadana en la niñez. De esta manera se advierte que, si bien, los avances normativos que siguieron a la CIDN⁴ se destacan como herramientas políticas valiosas para impulsar y sostener las transformaciones institucionales y culturales promovidas desde el paradigma de la protección integral y el enfoque de derechos, sigue siendo fundamental desde la tarea investigativa, interrogar las prácticas, y desde ellas organizar “intervenciones avaladas desde la ciencia surgidas de arduos procesos de investigación y validadas científicamente con anterioridad” (Bottinelli, p.68). Así, desde esta investigación, se procura visibilizar experiencias de salud mental comunitaria que organizan la intersectorialidad, entendiéndose como la “articulación de saberes y experiencias en el planeamiento, realización y evaluación de acciones, con el objetivo de alcanzar resultados integrados en situaciones complejas, buscando un efecto sinérgico en el desarrollo social” (Cunill Grau, citando a Junqueira, 2005, p.2).

En el marco del Doctorado en Salud Mental Comunitaria, este proyecto de tesis se orienta en comprender ese ensamble de saberes, analizando en profundidad la articulación

³ En la investigación realizada se observó en los actores de las áreas de innovación y cultura disposición y acción para acompañar por fuera del programa las propuestas de los jóvenes en sus barrios realizadas articuladamente con otros actores institucionales y comunitarios que no participaban del programa de origen. Se observó también que inquietudes expresadas por los jóvenes en el programa orientadas a las áreas de salud y educación no se continuaron o articularon con las áreas correspondientes.

⁴ Ley 26.061 Protección integral de niñez y adolescencia; Ley 26.657 Salud Mental; Convención internacional por los derechos de las personas con discapacidad; Ley 26.485 Protección integral violencia de género.

entre los procesos de gestión intersectorial, junto a los procesos participativos de niños y niñas, en los proyectos que atañen a su cotidianidad. Se adhiere a lo expresado por Calderón “

[...] la participación es el distintivo de la ciudadanía, pues ser ciudadano –en palabras de José Bernardo Toro- es vivirse como ...una persona capaz, en cooperación con otros, de crear o transformar el orden social que ella misma quiere vivir, cumplir y proteger, para la dignidad de todos. Ser ciudadano implica entender [...] que si el orden que se tiene no produce dignidad, se puede transformar o crear uno nuevo, en cooperación con otros”(2009, p.5).

Lo mencionado hasta aquí permite presentar a continuación el planteo de los problemas que motivan esta investigación.

1.Planteo de problema/s

En primer lugar, se considera que las políticas públicas desde un enfoque de derechos, tanto en el campo de la protección integral de la niñez, como de la salud mental, promueven el fortalecimiento del primer nivel de atención en salud, la interjurisdiccionalidad, la inclusión social y la participación ciudadana. Estas premisas presentes en los marcos normativos vigentes y en el plano discursivo de las propuestas programáticas de los gobiernos nacionales, provinciales y locales, orientadas a mejorar la calidad de vida de niños y niñas, como sujetos de derecho, suelen entrar en tensión, con lo que se advierte en las prácticas.

En numerosas publicaciones e investigaciones académicas que serán presentadas en el capítulo siguiente, se identifican problemas complejos en torno a la gestión de las políticas públicas y sociales, que evidencian la debilidad de sus respuestas en relación con la dimensión y complejidad de la cuestión social. En ellas se advierte la ineficacia e ineficiencia de las políticas públicas abordando las problemáticas sociales complejas presentes en la vida cotidiana de las comunidades. Así, proponen instrumentar enfoques integrales para comprender el problema en sus múltiples dimensiones y abordarlos en su complejidad.

En las experiencias estudiadas en torno a la intersectorialidad y presentadas como antecedentes, se advierten gestiones de políticas públicas y sociales, llamadas de baja intensidad, con acuerdos que se sostienen entre los equipos profesionales y técnicos territoriales, sin la voluntad política imprescindible para acompañar los procesos de transformación institucional. Se identifican dificultades, obstáculos, fallas o resistencias institucionales, sociales y culturales, en la gestión intersectorial, que supone revisar hacia el

interior de las instituciones, sus modos de organización y sus modos de relación con los otros sectores abordando problemáticas comunes.

Se evidencia en los programas y políticas sociales diseñados desde el enfoque de derechos, la participación social de la ciudadanía restringida a los alcances de la propuesta programática. En relación a la participación de niños y niñas, *siendo parte, teniendo parte y tomando parte*, se advierte aún la tendencia de ser convocados a participar de forma simbólica, mediada por enfoques adultocéntricos, que definen procesos participatorios y no auténticamente participativos. Esto implica que además de ser informados, puedan desde sus expresiones, decidir en acciones colectivas, de acuerdo con sus modos de vida, intereses y deseos. Así, no se reconoce, no se considera y/o se desconoce la capacidad comunitaria - creativa, creadora, transformadora - de niños y niñas para incluir sus voces en decisiones que les atañen.

Los problemas presentados en torno a la gestión intersectorial y a la participación ciudadana de niños y niñas denotan la prescindibilidad de la niñez (Cussianovich Márquez, 2002) en los espacios de definición de las coordenadas políticas, económicas y sociales en un mundo globalizado y de altísima concentración de poder, siendo para el imaginario colectivo algo *natural* basado en la condición de niño y en la representación dominante de los espacios *obviamente* reservados a los adultos.

Por lo expresado hasta aquí, esta investigación pretende comprender en la articulación de los procesos de participación ciudadana de las niñeces, su incidencia en los procesos de gestión intersectorial, aportando a la construcción de decisiones y acciones colectivas e interdisciplinarias en los espacios de vida cotidiana.

2.Objetivos de la Investigación

2.1.Objetivo General

Describir procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales y **analizar** su articulación con procesos de gestión intersectorial local de prácticas promotoras de salud mental comunitaria en el marco de los Proyectos Inquietes: Derechos en movimiento (Santa Fe, Recreo, años 2014-2017).

2.2.Objetivos Específicos

Caracterizar los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas promotoras de salud mental comunitaria en el marco de Inquietes.

Caracterizar las estrategias facilitadoras de procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas promotoras de salud mental comunitaria en el marco de Inquietes.

Describir e identificar en la gestión intersectorial local las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales desplegadas por actores sociales a partir de los procesos participativos de las niñeces en el marco de Inquietes.

Caracterizar y Analizar la articulación entre los procesos participativos de las niñeces y la experiencia de gestión intersectorial local en el marco de Inquietes.

3.Propósitos

Aportar al campo de las prácticas de la Salud Mental Comunitaria y de las terapias ocupacionales comunitarias acerca de la articulación de procesos promotores de participación de las niñeces y los procesos de gestión intersectorial local desde una perspectiva de salud integral.

Aportar al campo de las políticas de extensión universitaria sobre la noción de integralidad a partir de prácticas promotoras de salud mental comunitaria desde una perspectiva de salud integral.

4.Hipótesis de trabajo

- Los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas promotoras de salud mental comunitaria desde una perspectiva de salud integral favorecen su protagonismo y el ejercicio de ciudadanía.
- La participación lúdica en el encuentro intergeneracional de prácticas promotoras de salud mental comunitaria desde una perspectiva de salud integral favorece la construcción de confianza y la toma de decisiones en asuntos que les atañen de su vida cotidiana.
- La participación de las niñeces puede transformar la vida cotidiana de su comunidad a través de la gestión intersectorial local.



I PARTE

“Ayer nos preguntaron por qué la universidad se acerca a Recreo, una comunidad tan pequeña... no hay tal pequeñez, hay una gran comunidad que hay que descubrir”.
 (Miguel Vitale, docente de arquitectura, diseño y urbanismo)

CAPÍTULO UNO

Antecedentes previos a esta investigación

Esta investigación está orientada a visibilizar la complejidad en procesos comunitarios que acontecen simultáneamente en distintos espacios barriales de la ciudad de Recreo: la participación de las niñeces en escenarios de la vida cotidiana y la gestión intersectorial local. Procura integrar las significaciones aportadas por actores sociales en análisis de mayor abstracción. Esto se condice con el planteo de Almeida Filho cuando en su texto advierte acerca de “ [...] la trascendencia que tiene la perspectiva de los participantes en las situaciones problemas que se abordan aportando pragmatismo, sin descuidar la posibilidad de lograr análisis, que desde sus niveles de abstracción, permiten visualizar mecanismos, tendencias y regularidades “ (et.al., 2009, p.339).

En principio, se estima preciso contextualizar el lugar donde se sitúa este estudio, mencionando particularidades históricas de la población que circunda el Centro de Atención Primaria de Salud (CAPS) Intercultural Natarentanca Com Nalequetegüeta (en adelante, CAPS Intercultural).

La ciudad de Recreo se encuentra ubicada a 17 kilómetros de la capital de la provincia de Santa Fe. El distrito ocupa una superficie de 12.100 hectáreas y limita al norte con Candiotti, al este con Monte Vera, al sur con Santa Fe y al oeste con Esperanza. Se funda en el año 1890, a propósito de la construcción de las vías del ferrocarril cuyo extendido pretende unir la distancia existente entre la capital de la provincia y la ciudad de Reconquista.

La diversidad cultural de la población recreina se expresa en su base étnica conformada por quienes se auto perciben como descendientes de criollos, italianos, españoles, siriolibaneses, alemanes, franceses, bolivianos, mocovíes y tobas. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del año 2010, la ciudad de Recreo tiene una población de 14.205 habitantes.

La comunidad aborígen Mocoví Com-Caia (Somos Hermanos) ubicada en la localidad de Recreo se inicia con la llegada de la primera familia en el año 1968, para trabajar en las quintas de hortalizas. Luego, se suman otras, en su mayoría provenientes del norte provincial (Margarita, Calchaquí, Los Laureles, Colonia Dolores, Florencia), a partir de una crisis económica que impactó en la región por esos años. El proceso migratorio se extendió hasta la década de 1980 y la red de lazos familiares favoreció la consolidación de la comunidad en la zona de Recreo.

En el año 1982 comenzaron a adquirir los primeros terrenos en el lugar por sus propios medios y en el año 1988, reconociendo las adversidades económicas, y las dificultades en torno a la accesibilidad a los servicios de salud y a la educación, las familias se organizaron hasta constituirse como comunidad Com Caia. En la década de los noventa impulsan acciones políticas para la restitución de las tierras, la construcción de escuelas y centros de salud próximos al barrio Mocoví⁵.

Así, en el año 2008, luego de la inauguración de la Escuela bilingüe Com Caia; se inaugura el CAPS Intercultural con dependencia doble: Municipal (ciudad de Recreo) y Provincial.

Su área programática comprende los siguientes barrios:

Comunal III: en el año 1987 se otorgan terrenos a quince miembros de la comunidad mocoví. Más tarde se otorgan terrenos a familias no mocovíes.

Hábitat: en el año 2004 y 2005 la asociación civil Hábitat por la Humanidad Argentina otorga créditos para la construcción de viviendas a costos mínimos. Estos créditos estaban dirigidos a aquellos que no poseían vivienda propia y contaban con trabajo estable.

Cruz Roja: en el año 2004, Cruz Roja Argentina y Cruz Roja Internacional en convenio con la Municipalidad de Recreo comienzan la construcción de noventa viviendas. Las mismas se adjudicaron a damnificados de las zonas Loteo Las Mercedes y Recreo por las inundaciones ocurridas en la ciudad de Santa Fe en el año 2003. Algunas viviendas fueron ocupadas por familias del barrio Itatí que se hallaban hacinadas o en zonas bajas.

Nobleza: parte del barrio se encuentra dentro de los límites geográficos del CAPS Intercultural. Su población habita este sector previamente a la llegada de la comunidad mocoví. Muchos habitantes de este barrio concurren al SAMCo Recreo.

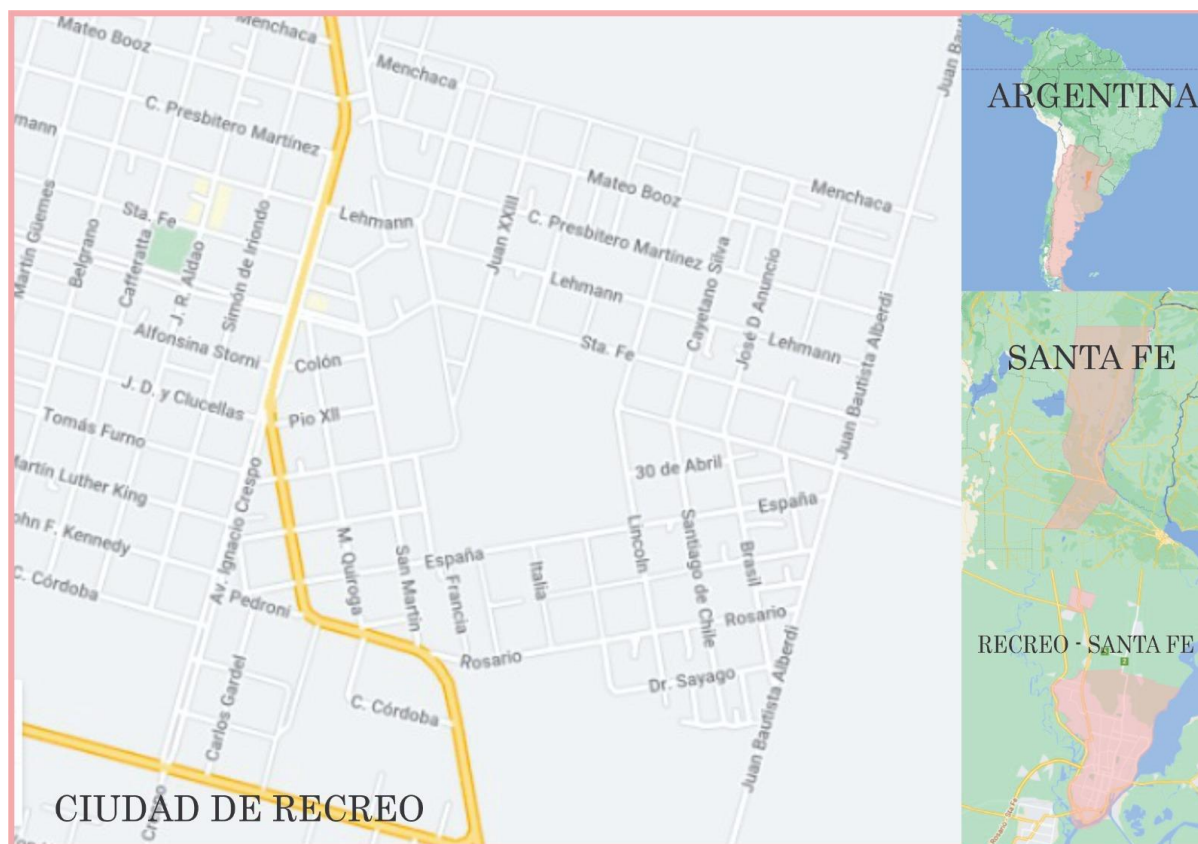
Mocoví: Conformado fundamentalmente por miembros de la comunidad aborígen

Itatí: Conformado fundamentalmente por miembros de la comunidad aborígen

⁵ Fuente: entrevista realizada por estudiante de terapia ocupacional al maestro idóneo de la Comunidad com caia, Antonio Gómez. Año 2015.

Imagen 1

Ubicación territorial del estudio de caso



Ciudad de Recreo y Barrio Mocoví

Esta contextualización territorial, teniendo en cuenta la historia de la Comunidad Com Caia, ha sido considerada oportuna, ya que se advierte la cosmovisión mocoví en varios de los registros de material documental analizados a partir de Inquietes, aún cuando esta investigación no se enfoca en la situación de los pueblos originarios en particular.

1.Estado del Arte

A continuación se presenta el estado del arte que permitió configurar el objeto de investigación, aproximando las producciones disponibles en la literatura científica afín al tema (Ynoub, 2000) organizado en dos ejes fundamentales: 1) La gestión intersectorial y 2) La participación de las niñas en escenarios de vida cotidiana.

La identificación de antecedentes acompañó todo el proceso investigativo. Ha sido diseñado como una unidad abierta que propició el diálogo sostenido con investigaciones que

se están llevando adelante en América Latina. Los antecedentes que aquí se mencionan provienen del campo de las ciencias sociales; la salud pública y la sociología de la infancia, con énfasis en aquellos que refieren a la promoción de la salud mental comunitaria en escenarios de la vida cotidiana de las niñeces.

1.1.Experiencias de gestión intersectorial

"[...] es evidente la emergencia de una tendencia en América Latina de nuevas políticas sociales centradas en derechos, que adoptan la intersectorialidad como uno de sus ejes principales. Esta tendencia tiene tras de sí una diversidad de causas, entre ellas los limitados efectos de los intentos previos de enfrentamiento de la pobreza y, con ello, el crecimiento de los riesgos de inestabilidad social y, consecuentemente, política". (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] 2009, como se citó en Cunill Grau, 2014, p. 12).

Las producciones científicas que refieren a la intersectorialidad en las políticas públicas y sociales son numerosas y se pueden encontrar tanto en la formulación de documentos de organismos públicos de los países de América latina y el Caribe donde se explicita como un eje fundamental el diseño de políticas integrales y la importancia de trabajar un mismo problema con el aporte de los diversos sectores; como en numerosas investigaciones que analizan experiencias de gestión intersectorial mediante estudios de caso comparativos, fundamentalmente, entre diversos países de América Latina; o entre políticas públicas de educación, salud y desarrollo social. Se presentan esquemáticamente los antecedentes identificados hasta la actualidad.

1.1.1.Intersectorialidad en políticas públicas y sociales

En su mayoría se advierte la intersectorialidad en políticas públicas de salud, educación y desarrollo social, y también refieren a la interjurisdiccionalidad: nación, provincia y municipio articulando acciones, recursos, programas.

Las investigaciones identifican en las experiencias de gestión intersectorial factores viabilizadores y obstaculizadores a los que define como culturales, institucionales y políticos. Se mencionan también con el término de "fallas" en, y "resistencias" a, la colaboración

institucional, y en su mayoría en estos estudios utilizan metodologías cualitativas, analizando "caso/s" en territorios y/o poblaciones definidas de variada densidad; y de modo comparativo, entre programas similares de países diferentes.

Se observa también el empleo de la categoría "intersectorialidad" vinculada con políticas de salud pública; y en aquellas investigaciones que son anteriores al año 2000 utilizan de modo análogo el concepto de "redes".

En los trabajos últimos de Cunill Grau, -quien ha aportado a la conceptualización y caracterización de experiencias de gestión intersectorial-, se precisa la intersectorialidad de acuerdo con su "intensidad", refiriendo en la investigación al concepto de colaboración interinstitucional. En otra investigación, esta autora caracteriza los actores sociales que participan en la provisión de bienes y servicios públicos analizando sus implicancias en las políticas sociales.

1.1.2. Intersectorialidad en salud mental

Se identifican investigaciones vinculadas particularmente a la salud mental de personas; grupos; comunidades orientadas desde el concepto de redes (comunitarias, autogestivas); las articulaciones de actores con el sistema público; y estrategias comunitarias para el cuidado de la salud mental. Se trata de investigaciones descriptivas que utilizan metodologías cualitativas.

En detalle:

Intersectorialidad y territorio en las políticas sociales. Aportes para su evaluación y monitoreo en la ciudad de Rosario (Pinto Le Roux C., Abella M., Cocconi P., Martínez A. 2018)

Analiza en la implementación de las políticas sociales, los espacios donde opera la transversalidad y la intersectorialidad pretendiendo la generación de insumos para el diseño de sistemas de evaluación y monitoreo aplicado a las políticas públicas. Aporta autores para incluir en el análisis de material empírico en torno a las categorías claves: intersectorialidad, políticas públicas, sistema de evaluación de resultados.

La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social (Cunill Grau, N. 2005)

Identifica los campos de aplicación de la intersectorialidad y su conceptualización a través del análisis de documentos e información que provienen de cinco países de América

latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, México). Categoriza casos de intersectorialidad según momentos del ciclo de Políticas Públicas y Políticas Sociales (FIPS/FIPP)

Innovación y capacidad estatal en el estado local. Un abordaje teórico-metodológico (Bifarello M. Díaz C., Grandinetti, R., y Nari, P. 2000)

Definen cinco dimensiones o unidades de análisis, siendo una de ellas, la articulación de redes sobre todo en relación a la coordinación entre diferentes niveles o áreas de gobierno; las articulaciones de las actividades para el desarrollo de tareas determinadas; la capacidad de interacción que la organización tiene con otras organizaciones facilitando o dificultando sus objetivos; la capacidad de construcción y de sostenimiento de redes y su naturaleza formal e informal. Este trabajo constituye un instrumento valioso a tener en cuenta en el análisis de datos del trabajo de investigación.

Análisis crítico-comparativo del modelo de gestión de las políticas sociales en torno a la pobreza y extrema pobreza en Chile (Castillo Alvarez H., 2017)

Pretende determinar fallos principales que interfieren actualmente con el proceso de implementación y coordinación de la política social. Utiliza una metodología cualitativa exploratoria analizando fuentes secundarias y comparando políticas sociales locales con políticas sociales de Méjico y Ecuador, exitosas por haber modificado la institucionalidad social. Utiliza categoría conceptual intersectorialidad tomando a Cunill Grau.

Resistencias a la colaboración interinstitucional. Aprendizajes para la implementación de nuevas políticas sociales (Cunill Grau, 2014)

Refiere a las nuevas políticas sociales - como desarrollo infantil- que intentan abordar integralmente problemáticas sociales altamente complejas. Analiza las resistencias políticas, institucionales - culturales así como su influencia en la intensidad del trabajo intersectorial. Evidencia un alto peso de ambos tipos de resistencias y una clara asociación entre ellas y algunos campos de especialidad a partir del análisis de ciento diecisiete encuestas realizadas a directivos y autoridades vinculados al sistema intersectorial de Protección social chileno en seis regiones. Incidencia de las identidades profesionales en las resistencias halladas.

La diversificación de los actores sociales en la provisión de bienes públicos en Chile. Sus implicaciones para las PS en América latina (Cunill Grau N., Simón J.W., Leyton C, 2017)

Este antecedente aporta al debate acerca de la relación Estado-Sociedad en las políticas públicas de desarrollo social proponiendo una tipología teórica de actores privados involucrados en la provisión de bienes y servicios públicos a fin de colaborar y derivar en lecturas políticas. Palabras claves: organizaciones no gubernamentales, empresas sociales, políticas sociales, cooperación público - privada.

La intersectorialidad: desafíos y limitantes en su puesta en marcha (Herrera Cornejo R., 2017)

Estudia las limitaciones en la implementación de políticas públicas a través de estrategias intersectoriales. Identifica como componentes constitutivos de la intersectorialidad a la multidimensionalidad, la integración, la articulación y la proximidad, a partir de los cuales se analizan las limitaciones de la gestión tomando como caso el Programa "Acción Nutrición" del Ministerio Coordinador del Desarrollo Social (Chile).

Educación e intersectorialidad en el espacio local (Neirotti N., 2011)

Análisis de dos casos orientado a identificar las condiciones de las prácticas intersectoriales del sistema educativo a nivel local en relación a las políticas de salud y de desarrollo social. Se observan las posiciones y motivaciones de los actores; los factores de tipo institucional, político y cultural que facilitan u obstaculizan la intersectorialidad, los distintos tipos de articulación; los límites del sistema educativo en función de su escasa flexibilidad y los alcances posibles. Caso: Villa El Salvador, situada en el sur del área metropolitana de Lima (Perú) y Cerro Navia, ubicada en el noroeste del Gran Santiago (Chile).

Comprensión conceptual y factores que intervienen en el desarrollo de la intersectorialidad (Castell-Florit Serrate P., 2007)

Se abordan factores que intervienen en el desarrollo de la intersectorialidad, como influyentes y/o determinantes de la salud, el bienestar y la calidad de vida de la población, además de los factores condicionantes y desencadenantes necesarios para la puesta en práctica de un enfoque tecnológico en correspondencia con la diversidad, magnitud y trascendencia de los problemas. Considera que la comprensión conceptual de la intersectorialidad y los factores que intervienen en su desarrollo son de indiscutible vigencia sobre todo cuando se trata de la salud pública de una población.

La intersectorialidad en políticas públicas como respuesta a problemas complejos; la prevención del embarazo adolescente no intencional. (Deguer, C. B. 2020)

Continúa con el planteo de la intersectorialidad para la gestión de problemáticas sociales complejas y que responden a multicausalidades, tal es el caso de la problemática del embarazo no intencional. Recupera autores que vienen siendo descrito en otros antecedentes que refieren a la intersectorialidad como Cunill Grau, Repetto, Pautassi y Tedeschi, enfocando en torno a las resistencias que se despliegan en los procesos de gestión intersectorial procurando conocer cómo se conformaron los principales procesos de coordinación en el marco del Plan ENIA desde la perspectiva de los actores involucrados en el nivel central de gobierno y ponderar hasta qué punto se han logrado sostener las sinergias entre actores, recursos y procedimientos.

Intersectorialidad como fundamento político y expresión funcional/tecnológica en dos programas sociales de proximidad (Bevilacqua, L. 2017)

Analiza la gestión intersectorial en el marco de la implementación de programas sociales vinculados a jóvenes. Identifica que la gestión intersectorial aún cuando resulte sostenida en el tiempo, requiere ser pensada en continua construcción ya que en la experiencia evaluada se advierten resistencias y dificultades para la colaboración de algunas reparticiones del Estado que podrían favorecer la remisión hacia formatos de segmentación de la protección social y su consecuente vehiculización sostenida en provisiones sectoriales.

Caracterización y análisis evaluativo de un programa de atención comunitaria para niños en la CABA. (Torricelli F. López P., 2014)

Consiste en un análisis evaluativo de un programa de atención comunitaria para niños/as y adolescentes que presentan problemáticas mentales severas con el fin de indagar la integralidad de las acciones, la accesibilidad, la interacción con la red de efectores y la situación actual de los usuarios. Este caso evaluado como positivo mejora la accesibilidad, y situación general inicial; implementa respuestas integrales y territorializadas garantizando una eficaz gestión intersectorial.

Estudios sobre estrategias de la comunidad para el cuidado de la salud mental. Redes autogestivas y articulaciones con el sistema público (Freytes Frey M., 2007)

Describe las estrategias de cuidado de la salud mental desplegadas por la población de Gaiman, provincia de Chubut (Argentina). Analiza la importancia que tienen las redes autogestivas y los servicios públicos de salud dentro de dichas estrategias. Busca conceptualizar cuáles son las representaciones que los pobladores hacen sobre sus problemas de salud mental a partir de las cuales se generan una serie de prácticas destinadas a su cuidado. Busca conocer la forma en que diversos sectores de la población estudiada organizan estrategias para afrontar el cuidado de su salud mental.

Salud mental: un análisis del trabajo intersectorial desde el CIC Sudoeste Rosario-2010-2012. (Echazú G., 2014)

Este estudio se orienta al análisis del marco político-comunitario del territorio y la valoración posterior de algunas experiencias, examinando sus dificultades y los desafíos que propone la aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 haciendo hincapié en el modelo comunitario.

Las producciones científicas mencionadas en este eje permiten actualizar y profundizar la trama conceptual elaborada durante la tesis de maestría, fundamentalmente en las categorías conceptuales sustantivas y operacionales en torno a la intersectorialidad, sus atributos y sus intensidades, las cuales serán retomadas ampliamente en el marco conceptual y en el diseño metodológico (indicadores).

Políticas intersectoriales para el abordaje integral en salud mental: La complejidad de la acción conjunta (Buriyovich, J., 2018)

Este antecedente proviene de un artículo que la autora incluye en el libro Salud Mental Derechos sociales e intersectorialidad, en el cual realiza un análisis focalizado en las intervenciones a implementar entre sectores con el fin de cumplir con los presupuestos enunciados en la ley de salud mental. Apoya este análisis en conceptos y variables descritas por C. Grau para el análisis de acciones de alta intensidad sostenida entre actores gubernamentales. Identifica que aún persisten las concepciones fragmentadas brindadas al abordaje de los problemas multidimensionales por lo cual se refuerzan modelos y las prácticas asilares.

1.2.Participación y protagonismo de las niñeces en escenarios de vida cotidiana

En relación a las investigaciones que refieren a la participación ciudadana de niños y

niñas se destaca como antecedente valioso el trabajo de tesis doctoral de la Investigadora Aparecida Voltarelli, Monique (2018) quien identifica desde la perspectiva de la sociología de la infancia en países hispanohablantes, aquellos estudios de investigación⁶ realizados en la última década en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y Perú, dando cuenta de las producciones que se encuentran en curso. La autora señala que “[...] investigar el protagonismo y la participación infantil en la sociedad significa repensar las prácticas y los discursos que les afectan e, igualmente, comprender las dinámicas sociales que reconocen a los niños y niñas como *actores sociales* (Alanen, 2001; Baraldi, 2010; Corsaro, 2011; Frones, 1994; Gaitán-Muñoz, 2006; James y Prout, 1990; Mayall, 2002; Qvortrup, 1991, 1999; Sarmento, 2005; Sirota, 2012, como se citó en Voltarelli, 2018).

A continuación se presentan los principales aportes de las producciones de América Latina citadas, organizadas por sus países de procedencia:

1.2.1 Producciones científicas en Argentina

En esta reseña se identifican fundamentalmente aquellas investigaciones que refieren a la participación de niños y niñas en el ámbito educativo y familiar, las cuales enfatizan en la importancia de hacer de la participación una práctica denunciando el modelo proteccionista y *adultocéntrico* predominante (Duro y Marcón, 2002; Hecht, 2007; Imhoff y Brussino, 2013; Moreyra, 2007; Morsolin, 2013). Otras investigaciones consideran la importancia de promover la participación infantil a partir de una educación que propicie el ensayo de normas, valores, habilidades y aprendizajes (Beloff, 2012; Gentile, 2011; Llobet, 2011).

Voltarelli (2018) enuncia que en las producciones argentinas no se advierten diferenciaciones conceptuales entre protagonismo infantil y participación infantil, aunque sí es posible identificar el paradigma del protagonismo infantil a partir de recuperar de la educación popular la noción de participación protagónica.

1.2.2. Producciones científicas de Chile

Las discusiones en la actualidad mencionan que en Chile la participación infantil enfrenta resistencias que dificultan su ejercicio, ya que en los proyectos prevalece un enfoque

⁶ Su investigación ha sido una valiosa contribución en el armado del estado del arte de esta tesis. Se incluyen los antecedentes relevados por Voltarelli en las referencias bibliográficas. Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(2), 741-756. doi:<https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>.

situado en la carencia o falta y no en la promoción de los derechos. **(Contreras y Pérez, 2011; Corvera, 2011; Pavelic y Salinas, 2014)**. Los autores sostienen que para pensar la participación es preciso desencadenar acciones que promuevan la iniciativa y toma de decisiones de los niños y niñas en los diversos contextos y situaciones; en espacios para que puedan participar con los adultos, y también con sus pares. De esta manera se potencia en la niñez oportunidades de participación a partir de sus intereses, aumentando su autoestima y propiciando transformaciones en los ambientes de vida cotidiana.

Los artículos chilenos **(Contreras y Pérez, 2011; Pérez y Figueroa, 2005; Vergara et al., 2015)** en relación a los espacios de participación precisan que son los adultos quienes toman decisiones por ellos sin escuchar a los niños y niñas, remitiéndose la participación infantil al derecho a ser informado, fundamentalmente en las escuelas y en sus familias. Vinculan las prácticas participativas en la niñez a prácticas de buen trato, que habiliten una comunicación sin miedos, libres, dialogando y expresando sus puntos de vista, posibilitando la producción de un conocimiento colectivo, político, democrático que propicie ocasiones de ser protagonistas en sus vidas.

1.2.3. Producciones científicas de Colombia

Para los autores y autoras de Colombia, definir la participación de los niños y niñas es una tarea compleja, ya que el concepto implica comunicar e intervenir socialmente. La participación también es definida como una construcción social “que es fruto de la vida en comunidad, y su significado ha variado en el curso de la historia, hasta constituirse social y jurídicamente en derecho fundamental de la ciudadanía” **(Estrada et al., 2000, p. 14)**. Algunas publicaciones colombianas **(Ospina-Alvarado, 2013; Rojas, 2005)** discuten la participación directa de los niños y niñas en el conflicto armado y en otras situaciones de violencia. También apuntan la necesidad de que las instituciones diseñen proyectos sociales que desarrollen otros potenciales participativos en la niñez, además de estimular la participación comunicativa, afectiva, cultural y estética, fortaleciendo así las relaciones establecidas con las familias y demás instituciones sociales, buscando estimular otros estilos de vida.

1.2.4. Producciones científicas de Ecuador

Las temáticas abordadas en las producciones ecuatorianas giran en torno al trabajo infantil, los movimientos migratorios, los derechos de la niñez en el ejercicio de la ciudadanía

con foco puesto en las escuelas y la familia. Los pilares que destacan los y las autores/as en torno a la participación infantil son: ser parte de la sociedad, tener intercambios con otros actores sociales y formar parte decidiendo en situaciones que implican acciones relacionadas al colectivo de pertenencia. Los pilares señalados fomentan el sentimiento de pertenencia ya que para ser miembro de una comunidad es preciso compartir informaciones, sensaciones y experiencias con sentido. Se destacan entre las investigaciones relevadas, y por su vinculación con el estudio de caso a realizar, aquellas que analizan la participación de niños y niñas en la familia y la escuela como ejercicio de ciudadanía y democracia resaltando el derecho a la expresión libre de la palabra la cual ha sido fuertemente censurada en la comunidad y asociada a la represión siendo su apropiación indispensable para promover cambios culturales en la formación de la niñez (De La Jara, 2000, Cordero, y Rivas, 1999; Moreno, 1998; Unda, 2008).

1.2.5. Producciones científicas de Perú

Desde sus producciones los investigadores e investigadoras en Perú advierten la vinculación estrecha entre participación y protagonismo infantil afirmando que a partir de la CIDN se enfatiza y visibiliza el derecho de la niñez a ser protagonistas de sus propias vidas. Así autores como Cussianovich en sus diversas obras destacan el derecho a opinar en los contextos de vida cotidiana favoreciendo la visibilidad, identidad y dignidad de los niños y niñas y resaltando el derecho a escuchar y a ser escuchados. Afirman que para establecer relaciones horizontales, es preciso sostener una lucha mayor frente al adultocentrismo, las relaciones de poder, y a la visión de inferioridad, todos factores que vienen siendo parte importante del imaginario que en torno a niños y niñas persisten en la sociedad peruana.

La participación infantil en Perú exige deconstruir las representaciones sociales sobre la infancia, motivar la institucionalización en ámbitos de participación, desarrollar la competencia política en los niños, niñas y jóvenes, así como la efectución de los derechos establecidos en la CIDN.

Voltarelli (2018) luego de acercar la actualización de producciones científicas en torno al tema, reconoce la influencia notoria de la CIDN (1989) en el diseño de políticas públicas y sociales en países de América Latina con énfasis en la participación de niños y niñas; la cual explicita en sus artículos 12 y 17, la importancia de garantizar la libre expresión de sus opiniones, la libertad de pensamiento, de asociación y de estar informado. Destaca además que los cambios políticos y sociales que vienen de la mano de estos enunciados han

aumentado la visibilidad social en lo cotidiano y en el campo científico también. Como síntesis de las temáticas prioritarias actualmente en diálogo en las investigaciones de este eje son: “ reconocer las cuestiones de los niños y la infancia en las políticas públicas; la ciudadanía; los niños como actores sociales; de los niños en el contexto de la familia; los derechos de los niños; la educación y experiencias de los niños en ambientes escolares; la participación de los niños; prácticas de investigación con niños (metodologías / ética); la protección y el trabajo infantil ” (Voltarelli, 2018 p.11). Este estado del arte para su finalización incorpora producciones que durante la realización de esta tesis se sitúan con relevancia social y política. Se incluye un primer bloque de producciones científicas realizadas durante la pandemia por Covid-19 y luego, producciones científicas que postulan la importancia de incluir en las investigaciones a las niñeces.

1.3.Participación de las niñeces en tiempos de pandemia por Covid-19

Al inicio de la pandemia por Covid-19, el Grupo de Trabajo de niñez, salud mental y derechos humanos de la Universidad Nacional de Lanús⁷ lleva adelante un estudio exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo que indaga acerca de la construcción de sentidos, y las emociones en torno a la pandemia y cuarentena, las experiencias escolares y las prácticas de cuidado. Participaron en él, 68 niñas, niños y adolescentes de cuatro jurisdicciones de Argentina, entre marzo y junio de 2020. Se recolectaron narrativas orales, fotos, dibujos y videos. Relataron cómo reinventaron modos de vincularse, de jugar y habitar espacios, erigiéndose como sujetos ético-políticos capaces de cuidar y de transformar su entorno, a pesar de la profundización de situaciones de desigualdad, del miedo al contagio y pérdida de seres queridos. Sus autores, **Barcala, A., Poverene, L., Torricelli, F., Parra, M., Wilner, A., Micele, C., Corrales, C., Moreno, E., D’Angelo, M., Heredia, M., Sánchez, N., & Vila, P.** han publicado los hallazgos en el artículo **Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por covid-19 en Argentina (2022)**. Allí mencionan que a la par de sus investigaciones, se puede advertir la formulación de recomendaciones y lineamientos para transmitir y promover herramientas protectoras de la salud mental a través de organismos internacionales, identificando a la par, numerosas investigaciones que durante la pandemia procuran alertar sobre los posibles efectos

⁷ Impulsado por el Doctorado en Salud Mental Comunitaria a partir del año 2016 con sede en el Centro de Salud Mental Mauricio Goldenberg. El objetivo del mismo es propiciar un espacio de intercambio entre investigadores de diversas disciplinas con el fin de consolidar una red que nos permita compartir conocimientos y experiencias relativas al campo de la Salud mental y a las problemáticas de los niños y niñas.

psicológicos que las medidas adoptadas por los gobiernos ocasionarían sobre las infancias y las adolescencias.

En tal sentido, se menciona la investigación denominada Infancia Confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes? cursada por **Martínez Muñoz, M., Rodríguez Pascual, I., & Velásquez Crespo, G. (2020)** quienes indagan acerca de los miedos, tristezas y alegrías vivenciadas por las niñeces en tiempos de covid-19. Este estudio emplea metodologías participativas y se sustenta en la perspectiva de la sociología de las urgencias. Su alcance inicial es en España, luego se extiende a los países de Chile, Uruguay y Perú.

En Argentina, desde **UNICEF, con la dirección de Barcala, A. (2021)** se lleva adelante un estudio sobre el efecto en la salud mental de niños, niñas y adolescentes la cual se propone indagar y conocer acerca de las principales necesidades emocionales y cambios de comportamiento identificados durante el primer año de pandemia. Se utilizaron metodologías participativas que permitieran documentar sus vivencias indagando sobre sus actividades, preocupaciones, emociones desde sus propios relatos para entender mejor a partir de ellos y ellas cómo priorizar y mejorar sus cuidados.

En el mismo sentido, las investigadoras **Paolicchi, G.; Abreu, L.; Basso, F y Sosa, A. (2020)** procuran conocer los efectos emocionales que puede tener durante la pandemia la alteración de sus rutinas analizando a las Instituciones Educativas -por ser uno de los principales grupos sociales de interacción- y reflexionando sobre los procesos de construcción de subjetividad y su relación con el juego como constitutivo, como lo que permite hacer lazo social y mantener el entramado intersubjetivo que es sostén en los años de desarrollo infantil. Consideran que el contexto de aislamiento cuestiona la concepción del juego como interacción humana en un espacio compartido, dando lugar a la modalidad de espacio virtual.

Serantes, J. A., Lenta, M. M., Riveros, B., & Zaldúa, G. (2021) analizan las transformaciones de los lazos sociales infantiles a partir de las transformaciones de los espacios familiares y escolares, desde la perspectiva de las personas adultas cuidadoras en el ámbito familiar. Su artículo Cuidado infantil y lazos sociales: aislamiento social de niños y niñas durante la pandemia del COVID-19 en la Argentina, refiere que sus principales hallazgos se relacionan con la reestructuración en la dinámica de la convivencia, las reconfiguraciones del tiempo, las vicisitudes emergentes a partir de la superposición del trabajo, la educación y las relaciones sociales y las expresiones del malestar infantil.

En consonancia con este eje de análisis, se encuentra la investigación realizada por **Santos, J. A., Rausky, M. E. y Ortale, M. S. (2022)** quienes erigen como conjetura inicial que las transformaciones profundas en las rutinas cotidianas provocadas por la irrupción del COVID-19, y las prolongadas medidas de aislamiento dispuestas para su contención, tuvieron inevitablemente una repercusión en diversas dimensiones que inciden en el bienestar de la población infantil. En su artículo *Infancia y COVID-19. Decisiones metodológicas en el marco de un estudio sobre el estado de situación del bienestar infantil en el Gran La Plata* presenta el conjunto de decisiones teórico-metodológicas desplegadas en el marco de una investigación basada en un abordaje mixto sobre el Estado de situación del Bienestar Infantil, las Condiciones de vida de los hogares y los Cuidados frente al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Covid-19. Sus interrogantes se orientaron a la comprensión de dinámicas cotidianas centrales de la experiencia de las familias, y en especial de las infancias en el tránsito de la pandemia abordando factores hogareños y extra hogareños y su influencia en el bienestar. Entendiendo que en el bienestar se conjugan por un lado el deber de la norma, el bien común en torno a cuidar, ser cuidado y cuidarse en tiempos de pandemia por Covid-19.

Para finalizar esta reseña de producciones científicas se incluye este antecedente realizado desde la Universidad de Belo Horizonte el cual se destaca por la utilización de metodologías participativas orientadas a visibilizar las voces de las niñeces (2200 niños y niñas de 8 a 12 años respondieron encuesta virtual y 33 de ellos/as aceptaron sostener entrevista con miembros del equipo de investigación). con el propósito de formular recomendaciones a los gobiernos locales.

Se pretende analizar las experiencias centradas en emociones y sentimientos; sus rutinas y relaciones sociales. También comprender las desigualdades sociales, raciales, territoriales y de género que impactan en esas experiencias. En esta investigación realizada en Brasil, se menciona el impacto intenso de la pandemia en las clases populares, especialmente por la pérdida de empleos e ingresos, que se sumó a la ya precaria condiciones de vida en un contexto de extrema desigualdad. A la vez resalta que en el marco de la emergencia social se acrecentó el golpe en las niñeces causando grandes sufrimiento, disminución de los espacios de interacción social y socialización, interrupción de las clases presenciales en los colegios y empeoramiento de las condiciones laborales y pobreza infantil.

Cerrando este apartado se reflexiona que las investigaciones sostenidas en este tiempo de pandemia por covid-19 con equipos que empleando recursos tecnológicos y procurando el acceso mediante la conectividad a la vida cotidiana de las infancias, permitió visibilizar los

avatares causados por el aislamiento, dando protagonismo a sus voces, para incidir en la agenda pública con el propósito de ampliar y considerar en las medidas a los cuidados desde su visión del mundo como sujetos políticos.

Dado que esta tesis se orienta a investigar la participación de las niñeces en escenarios de vida cotidiana y su articulación con la gestión intersectorial local, se estimó fundamental incluir las producciones científicas producidas aún en tiempo de aislamiento preventivo social y obligatorio.

A continuación se presentan otras producciones científicas cuyo énfasis está situado en incluir la participación de las niñeces en las investigaciones propiamente dichas.

1.4.Participación de las niñeces en investigaciones

Manfred Liebel (2021) dirá que en la investigación con niños y niñas la revisión de aspectos éticos en los últimos veinte años ha tomado impulso. Un ejemplo es la Carta “Investigación Ética con Niños” (ERIC), que fue creada por iniciativa del Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF. Esta Carta subraya, entre otros aspectos, que los niños, sus opiniones y sus culturas deben ser respetadas; que todos ellos y ellas deben ser tratados de igual manera y se deben cuestionar los obstáculos a su participación basados en la discriminación; que los beneficios para los niños considerados individualmente o como grupo social deben ser maximizados; que los resultados de la investigación deben beneficiarles; que se debe prevenir el posible daño resultante de la participación de los niños; que hay que reflexionar constantemente sobre el impacto en los niños, niñas y adolescentes de los propios supuestos, valores, creencias y prácticas de quienes investigan (resumido según Graham et al., 2013). Este autor se propone advertir sobre cuestiones éticas y epistemológicas a contemplar en investigaciones cuyos diseños incorporan metodologías participativas en niños, niñas y adolescentes. Si bien este tema excede el propósito a abarcar en el estado del arte, se lo menciona por ser un planteo interesante a considerar ante toda acción impulsada desde las personas adultas y orientadas a la participación social de las infancias.

En ese sentido, **Di Iorio, J., Lenta, M., Gueglio, C. (2021)** afirman que el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho generó múltiples cambios en el modo de investigar con las infancias y adolescencias desde finales del siglo XX. El derecho a la escucha y a la participación en las temáticas que los atañen, se transformaron en principios rectores de los trabajos de investigación que se encontraban bajo el paradigma de protección de derechos de la niñez. No obstante, aunque existen una gran

cantidad de trabajos de investigación que se enuncian bajo estos principios, se observan obstáculos en la traducción de los mismos a decisiones metodológicas que permitan garantizar la participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de investigación social. En este marco se propone el objetivo de analizar los dispositivos metodológicos orientados a garantizar la participación de niñas, niños y adolescentes a partir de un estudio de casos múltiples ampliado, en donde se seleccionaron tres procesos de investigación con niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales.

Entre los resultados se identificaron tres dispositivos analíticos centrales para comprender las modalidades de la participación infantil y adolescente en las investigaciones: el consentimiento informado, la decisiones sobre las técnicas y la interpretación de los datos que permitieron pasar del foco en la retórica sobre la participación de niñas, niños y adolescentes a la gramática, es decir, a las formas de inscripción de la participación en el proceso investigativo.

En ese orden, se encuentra la investigación realizada por el equipo de **Barcala, A. B., Luciani Conde, L. N., Sanchez, N. M., Makrucz, G., Moreno, E. N., Rubel, L. Y., ... y Torricelli, F. C. (2021)** denominada Violencias institucionales y vulneración de derechos en la internación por razones de salud mental en la Ciudad de Buenos Aires y conurbano bonaerense. Las voces de los niños, niñas y adolescentes”. Se proponen describir y analizar las valoraciones, experiencias y vivencias respecto a las violencias de niños, niñas y adolescentes institucionalizados. Se realizaron talleres lúdico-artísticos en dos dispositivos residenciales convivenciales (CABA y conurbano respectivamente).

La utilización de memes, emojis y juegos de preguntas y respuestas como metodología de recolección de datos posibilitó un modo alternativo de expresión de temáticas, tales como la violencia, la justicia, la protección, la vinculación con las familias, los malestares, enojos y deseos. Los talleres participativos constituyen una herramienta clave como metodología de indagación para la flexibilización de los dispositivos de escucha de las percepciones de niños y niñas, posibilitando un acercamiento no objetualizante de su condición, respetuosa de sus derechos. Las violencias subjetivas emergieron en las producciones de los talleres en los planos intra (propias), inter (relacionales) y trans (en común), visibilizando que la institucionalización imposibilita la elaboración del sufrimiento y de la vivencia de la violencia evidenciada a partir de la suspensión del juego.

Fuentes Matute, A. y Candela Soto, P. (2021) llevan a cabo una investigación cualitativa en un centro educativo español desde la perspectiva teórica de la sociología de la infancia, utilizando foto-entrevistas grupales en base a propuestas temáticas como la

violencia de género, la contaminación, la marginación social o la inmigración y producciones individuales, como dibujos o narraciones, a partir del planteamiento de la cuestión “¿qué pensáis qué pasaría si los niños y niñas pudiesen votar en las elecciones?” a chicos y chicas de entre 9 y 12 años. Los resultados ponen en evidencia las perspectivas sociopolíticas de los participantes, situando a la escuela como verdadero espacio de participación y motor de cambio social.

Visnkic Jevtic, A., Viskovics, I. centran su investigación en comprender la perspectiva infantil en relación con el bienestar subjetivo actual y a largo plazo. Para ello, a través de un cuestionario entrevistan a 63 escolares de 5 años pertenecientes a la educación infantil. Desde una investigación etnográfica narrativa utilizan además los dibujos escolares. Los resultados de la investigación indican que los niños y niñas reconocen el bienestar subjetivo a través del juego y las interacciones sociales (amistad y relaciones familiares). Consideran, también, la importancia del aprendizaje como un beneficio personal presente y a largo plazo. Perciben el jardín de infancia como un lugar seguro que cuenta con las condiciones adecuadas para su estancia en él. Algunos niños y niñas enfatizan la importancia de sentirse seguros. Es posible asumir que las percepciones infantiles obtenidas con esta muestra están relacionadas con la situación epidemiológica actual.

Además de las investigaciones mencionadas que involucran a través de metodologías participativas en las niñeces desde diversos escenarios de vida cotidiana, se encontraron antecedentes que reconocen su participación a través de redes sociales de creciente trascendencia particularmente a quienes han nacido en la era digital. La investigación de **Orrico, B., Sarmiento, M y Prates, J. (2021)**. Dos “likes” à luta: Participação cívica de crianças nas redes sociais na promoção de direitos tiene como objetivo reflexionar sobre o desempenho digital de siete niños brasileños (cinco niñas y dos niños) que producen contenidos para Internet, vinculados a la educación y la promoción y defensa de derechos.

Se emplearon entrevistas semiestructuradas que abordaron las trayectorias de estos niños, su implicación con las distintas agendas de lucha, así como las estrategias utilizadas para afrontar el estado de los influencers digitales. Sumado a esto, se realizó una etnografía digital, con el fin de monitorear el contenido producido por los niños y la interacción con los seguidores a través de plataformas digitales (Instagram, Twitter y Tiktok) por un período de 24 meses. Los resultados permiten entender que la presencia de niños en Internet no se limita al consumo y reproducción de contenidos supuestamente exclusivos del universo infantil. De hecho, los niños actúan, y en muchos momentos se perciben a sí mismos, como sujetos políticos, que apuntan a la transformación social. Los niños discuten temas como la

importancia de la representación, la necesidad de una educación antirracista, el empoderamiento de la mujer y la lucha contra todas las formas de discriminación y exclusión. En este sentido, Internet, como espacio público, posibilita la participación e involucramiento de los niños en temas relevantes y actuales, permitiendo también su reconocimiento como sujetos políticos. En términos de Manfred Liebel

La investigación con niñas y niños no sólo está frente al desafío de aumentar el conocimiento sobre ellos y sus infancias, sino que también tiene que contribuir a las intervenciones políticas que conducen a una mayor igualdad y justicia social. Una condición fundamental para ello la vemos en el fortalecimiento de la posición social de los niños y en prestar más atención y apoyo a sus formas de pensar, ver y actuar especialmente de los más desfavorecidos, pero también de niños y niñas en general como minoría socialmente subordinada y excluida. (et.al. p.3, 2021).

Se considera que estas producciones científicas habilitan nuevas preguntas orientadas a la revisión crítica de posiciones adultocéntricas que se ponen en tensión en encuentros intergeneracionales, donde es indispensable la vigilancia epistemológica del *saber-poder* que se suele sustentar para que pueda ser compartido, co-creando junto a las infancias las diferentes instancias que implica una investigación.

2.A modo de reflexión final

El estado del arte concluye luego de relevar producciones científicas durante el transcurso de esta investigación, logrando advertir que se trata de núcleos temáticos amplios y sostenidamente abordados desde la investigación, cuyas tensiones éticas, epistemológicas y metodológicas siguen latentes a la hora de revisar las oportunidades ciertas de participación de las niñeces como sujetos ético-político. Los antecedentes presentados hasta aquí aportan a la comprensión del problema de investigación, que como nuevo problema humano de creciente complejidad social, exige enfoques integrales que den cuenta de la multidimensionalidad de los problemas que incumben a la protección social y que permitan abordarlos como una unidad" (Cunill Grau y Repetto, 2015, p. 410).

Las producciones en su mayoría llevada a cabo por investigadores en ciencias sociales, desde estudios de las infancias, las sociologías de las infancias, en escenarios de latinoamérica y caribe, referidas a la gestión de las políticas públicas, la intersectorialidad, la participación y el protagonismo de las niñeces en vida cotidiana -incluida en tiempos de la covid-19- permiten alojar este problema de investigación, que enfocará el análisis y la

caracterización de procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas de salud mental comunitaria y su articulación con la gestión intersectorial local.

CAPÍTULO DOS



“ En este sentido el aula, el barrio, el territorio han sido escenarios dinámicos que se retroalimentan, que dialogan y se acercan, a través de dinámicas participativas y vivenciales que crean y recrean comunidad, -encuentro con el otro y con uno mismo-, resignificando la teoría y produciendo nuevos conocimientos enriquecidos por todos los actores”.

(Equipo docente de la Práctica de TO en Comunidad)

CAPÍTULO DOS

Entramado Conceptual

Sautu, et.al (2005) define al marco teórico como “ [...] un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar”(p.34). Este entramado conceptual presenta esquemáticamente y en diálogo, perspectivas teóricas y las categorías sustanciales prioritarias para este estudio de caso: políticas públicas en general; enfoque de derechos; participación; ciudadanía; niñez; salud/salud mental; interdisciplina, intersectorialidad; interculturalidad para poder pensar los procesos participativos de las niñeces en prácticas promotoras de salud mental comunitaria y su articulación con la gestión intersectorial local. Se trata de conceptos que han sido y continúan siendo en la actualidad utilizados de modo amplio, en ocasiones de modo indiferenciado, hasta imprecisos, y/o que su sola enunciación amerita profundizar la corriente de pensamiento a la cual se adhiere ya que se trata de categorías sensibles a la hora de definir el posicionamiento ético político desde el cual se investiga. Así, se torna indispensable presentar también algunas tensiones que se advierten en el campo de las praxis y de las políticas públicas a propósito de la vigencia de marcos normativos en derechos humanos que debieran ser herramientas facilitadoras de la participación ciudadana de las niñeces con implicancia en las políticas públicas.

1.Enfoque de derechos y niñez

Esta trama inicia a partir de reconocer, siguiendo a Efrón (2017), la presencia de un *paralelismo* entre el cambio de paradigma que se transita en el campo de la niñez y el campo de la salud mental y *sus intersecciones* en conceptos fundamentales del campo de la salud mental comunitaria: *indisociabilidad; integralidad; interdisciplinariedad; intersectorialidad* en temáticas centrales que incluyen el enfoque de derechos; la perspectiva de género, la inclusión social y el reintegro a la cotidianidad en su comunidad (desinstitucionalización) del sufriente mental (Galende, 2017). Pautassi define el enfoque de derechos como

"el amplio conjunto de principios, reglas y estándares que integran los derechos humanos fundamentales, y que son pasibles de ser aplicados para fijar pautas y criterios para el diseño e implementación de estrategias de desarrollo sustentable y con mayor interés aún, en materia de políticas sociales". (2010, p. 2).

La autora citando a Abramovich refiere que este avance normativo implica “aquello que debe hacer el Estado en orden a lograr la plena realización de los derechos civiles, políticos y también económicos, sociales y culturales” (2009, citado en Abramovich. p.66 , 2006).

Moro y Rossi (2014) afirman que en un plano meso y micro de la gestión de políticas y servicios sociales el enfoque de derechos se erige como una lógica de intervención, determinando en actores del Estado la responsabilidad de generar condiciones de oportunidad y posibilidad con el propósito de garantizar su acceso y ejercicio como sujetos de derecho; propiciando el involucramiento de la ciudadanía a través de su participación activa en las distintas fases de las políticas públicas y sociales.

Con referencia al concepto de ciudadanía, para Bobbio (2015, p.110) una vez precisada la especificación del *abstracto sujeto hombre en ciudadano*, otras consideraciones han sido indispensables identificar en torno a la pregunta: *¿qué hombre, qué ciudadano?* (s/f p.110). En tal sentido menciona que "las especificaciones se han producido bien respecto de género, bien respecto a las distintas fases de la vida, bien teniendo en cuenta la diferencia entre estado normal y estados excepcionales en la existencia humana". Al respecto, Gaitan Muñoz (2018) en su texto “Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las 3Ps”, menciona la publicación del Inter-Agency Working Group on Children’s Participation (IAWGCP, 2008) en cuyo documento aclara que la ciudadanía es

[...] la colección de derechos y obligaciones que define a los miembros de una comunidad. Estos derechos y obligaciones abarcan el empoderamiento legal y la justicia, la participación política y la toma de decisiones, el compromiso social, los derechos económicos y el acceso a los recursos. (p.26).

Las autoras también dirán que esto tiene una doble implicancia, por un lado los derechos de la ciudadanía y por el otro, su práctica, advirtiendo las dificultades para un ejercicio real por parte de las infancias. Los derechos humanos de las infancias han sido establecidos a través de los organismos internacionales: Declaración de los derechos del niño (1959); Declaración sobre la eliminación de la discriminación de la mujer (1967); Declaración de derechos del disminuido mental (1971) y los Estados Partes han adherido a Convenciones internacionales de los derechos de la niñez (1989); de las personas con discapacidad (2006) y promulgado leyes en consonancia con esos postulados. García Méndez (1997) dirá que la Convención de los Derechos del niño (CIDN), ha sido -entre los marcos normativos que señalan el cambio de paradigma desde la Doctrina de situación

irregular⁸ a la Doctrina de protección integral- el instrumento que fuertemente impacta y transforma la percepción de la niñez radicalmente, abarcando de modo universal a toda la infancia y superando la concepción del menor objeto de compasión - represión. En palabras del autor, la CIDN

"[...] ha tenido el mérito de llamar la atención, tanto de los movimientos sociales, cuanto del sector más avanzado de las políticas públicas, acerca de la importancia de la dimensión jurídica en el proceso de lucha por mejorar las condiciones de vida de la infancia" (1997, p. 89).

Luego de treinta y dos años de su sanción continúa siendo preciso que el conocimiento de los derechos por parte de las infancias trascienda la retórica y se transformen en sus condiciones de vida. De acuerdo a Liebel y Martinez Muñoz:

La significación política de la Convención radica en que constituye un tratado de derechos humanos, vale decir, un instrumento cuyos preceptos no pueden prescribir. Es precisamente en esta naturaleza jurídica de la Convención que cobra fuerza histórica todo discurso sobre la dignidad de todo niño y niña, de todas las infancias y cuya exigibilidad deviene en fundamento de su vigencia. (p.11, 2009).

Gaitán Muñoz (2018) menciona que para Lawy y Biesta (2006) la ciudadanía representa un concepto *relacional e incluyente*, situado de acuerdo a los diferentes medios culturales, políticos y socioeconómicos. Señala que autores como Liebel (2006) inspirados en la crítica feminista al concepto *universal* de ciudadanía (Liester, 2006) propone reconocer la *ciudadanía de la diferencia*, siendo las infancias *diferentemente iguales*, que tienen igual derecho a formar parte de la sociedad que las personas adultas, a partir de la diferencia social que expresamente no los asemeja a ser adultos/as.

En Argentina, la ley nacional N° 23849; la ley nacional de protección integral N° 26.061; la ley nacional de salud mental N° 26.657⁹ constituyen instrumentos legales fundamentales en el reconocimiento de derechos logrados a partir de sostenidas luchas dadas desde las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales, advirtiendo las inequidades e injusticias presentes en el diario vivir de los sujetos. Barcala (2018) reconoce

⁸ Luciani Conde, L. y Barcala, A. distinguen tres paradigmas previos a la emergencia del paradigma de protección integral de derechos, que inician con la sanción de la Ley Nacional N°10903 también llamada Ley Agote o Ley de Patronato de menores llamado paradigma de *comprensión-represión* o *peligro moral y social*. Luego el paradigma de *situación irregular*; y en tercer lugar, el paradigma denominado *en riesgo social* (2008).

⁹ En el caso de niños, niñas y adolescentes, además se procederá de acuerdo a la normativa nacional e internacional de protección integral de derechos.

que a partir de este plexo normativo da comienzo un proceso de adecuación de estándares referidos a los derechos humanos y la salud mental que deberían propiciar el establecimiento de políticas públicas concernientes con el campo de la salud mental infantil orientadas a la conformación de una red de servicios comunitarios con base en el territorio.

Fernández A.M. (1993) afirma que si bien resulta un avance importante en la formulación de las leyes en general; desde el conocimiento científico y en la formación y consolidación de campos disciplinares haber construido la *especificidad* niñez, ésta requiere de nuevas *especificidades* que den cuenta de las diferencias -clase, género, étnicas, geopolíticas, culturales, otras- presentes en procesos de socialización y en la construcción de subjetividades que ameritan ser reconocidas y visibilizadas ya que dan cuenta de los diferentes modos de ser niños/as desde una inscripción de clase; de las diferencias entre ser niño y niña desde una inscripción de género. La autora menciona que si no se interpelan las representaciones del mundo que homogenizan a los colectivos sociales, - en este caso, el de la niñez- persistirán las diferencias y se continuarán sosteniendo las desventajas sociales con que niños y niñas circulan por el mundo social.

Así en la vida de las infancias, aquello que se promueve desde la CIDN requiere ser entendido y abarcado, además, desde los enunciados que aporta la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, ya que para que pueda ser garantizado el acceso y ejercicio de derechos se requieren acciones positivas¹⁰ desde los distintos actores sociales en consonancia con sus responsabilidades a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y de condiciones para las personas con discapacidad, preservando el interés superior del niño atento a las implicancias del contexto y la especificidad que entraña la discapacidad. En términos de Palacios e Iglesias

Los países deben garantizar que las personas con discapacidad disfruten del derecho inherente a la vida en un pie de igualdad con otras personas, asegurar la igualdad de derechos y promover lo necesario para la igualdad de las mujeres y las niñas con discapacidad y proteger y promover a los niños y niñas con discapacidad. (2017, p. 20).

¹⁰ El art. 7 de la CDPD expresa que en todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho”.

Estas autoras mencionan que desde el *modelo social de la discapacidad* se propone un cambio de paradigma que supone el pasaje jurídico de un modelo sustitutivo de la persona bajo el argumento de la protección, hacia un modelo social sustentado en valores propios de los derechos humanos orientados a respetar la dignidad humana, la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de principios fundamentales: no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil (2017, p.20). Señalan que la discapacidad se encuentra en un contexto social que no habilita a las personas a participar en condiciones de igualdad con los demás, donde las políticas no inclusivas sostienen y acentúan las barreras que son sociales.

Desde este cambio de paradigma se torna prioritario incidir sobre las modalidades de respuestas sustentadas aún en el modelo rehabilitador, ya que a decir de Palacios "El tratamiento impartido a las personas con discapacidad desde este modelo se basa en una actitud paternalista, producto de una mirada centrada en la diversidad funcional, que genera subestimación y conlleva a la discriminación" (2008, p.91). Se torna fundamental instrumentar espacios de difusión; capacitación; revisión de las intervenciones profesionales que sitúen en escena la posición ético, política, filosófica, epistemológica, que subyace y sustenta las prácticas institucionales en organizaciones del Estado, de la sociedad civil y en las familias para advertir y desnaturalizar aquellas representaciones sociales que sitúan a las personas con discapacidad en posiciones dependientes, pasivas, sin oportunidad de ejercer en todos los espacios de su vida cotidiana (político, cultural, social) los derechos humanos en un plano de igualdad.¹¹

A la hora de reconocer las *especificaciones* en torno a la ciudadanía y las *especificidades* relativas a las infancias, se estima preciso vincular el enfoque de derechos atento a la singularidad, etnia, cultura y diversidad (Barcala, 2017). En términos de Colángelo, en tal sentido, alienta a

[...] dejar de pensar la infancia desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de 'infancias', plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja" (2003, p. 7).

¹¹ En el artículo 4 de la CPCD " los países que la ratificaron, se comprometieron a elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la convención y eliminar las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación". (Palacios, A.; Iglesias, M. G., 2017, p. 20).

A esta invitación realizada por el autor desde la tarea antropológica de desnaturalizar prácticas y categorías que sitúan a *la infancia* como concepto abstracto y neutro, se suma desde la sociología de las infancias lo dicho por Gaitán Muñoz ubicando la idea de infancia desde un *enfoque relacional*.

La utilización del plural en la palabra infancia quiere subrayar el hecho de que, en la sociedad en la que vivimos, hay muchas formas, y distintas, de vivir la infancia, por más que todas las personas que transitan por ella comparten unas características comunes, precisamente por su posición generacional, diferente (vamos solo a decir) a la de la generación adulta.

Presentar este entramado conceptual incluyendo los aportes del campo de la sociología de las infancias permite ubicar las categorías sustanciales que se entranan en este estudio de caso, particularmente al analizar los procesos participativos de niños y niñas en escenarios de vida cotidiana. Aparicia Voltarelli, Gaitán Muñoz y Leyra Fatou (2018) describen el surgimiento¹² de este campo (Bourdieu) en la década de los 90' del siglo XX y siguiendo a James y Prout, refieren a la infancia como una

categoría permanente en la estructura social, [...]es una construcción social y una variable de análisis, de la misma manera que lo son la clase, el género y la etnia; los niños y niñas deben ser estudiados en sí mismos (también sus relaciones sociales y sus culturas); y son actores y agentes sociales en la construcción de sus propias vidas (James y Prout, 1990, como se citó en Voltarelli, et.al, 2018, p. 284).

La trama conceptual ensayada hasta aquí, recorre autores/as que refieren a las infancias y el enfoque de derechos, advirtiendo la co-existencia de paradigmas -dentro y entre- el campo de la salud mental y el campo de la protección integral de la niñez. En la escritura de la tesis se enunciará en plural a la niñez (*niñeces*) desde una adhesión ético político a estos fundamentos conceptuales.

2. Políticas públicas desde el campo de la salud mental comunitaria

Luego de la referencia a los paradigmas y categorías sustantivas que enuncian derechos humanos de las niñeces en el campo de la salud mental y de la protección integral de la niñez se procederá a la presentación de un entramado conceptual que vincule ciudadanía, participación y políticas públicas.

¹² Sus primeros escritos estaban orientados a distinguirse de los paradigmas dominantes sobre infancia en ese tiempo: la teoría parsoniana de la socialización y la teoría psicológica evolutiva (Aparicia Voltarelli, et.al, 2018).

Con el surgimiento de una nueva imagen social de la infancia, toma fuerza un derecho que refleja un valor en sí mismo y que representa un mayor reto: el derecho a participar. Sin embargo la participación sigue siendo un tema pendiente en la agenda de las organizaciones y gobiernos, y de revisión permanente en las praxis e investigaciones que sitúan este tema como eje principal.

Desde una perspectiva etimológica la palabra proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte¹¹. Morfín y Corona-Caraveo (2001) acercan la participación de las niñas a la dimensión de la vida cotidiana, y señalan que es dentro de la familia, en la escuela, en el trabajo, en su comunidad donde diariamente participan. La participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Cussianovich (2001) deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad.

Esta participación entendida como derecho, implica tres instancias primordiales descritas por Rebellato (2004)

- *Ser parte*: El sentimiento de pertenencia contiene el germen del compromiso con el todo en el cual uno se siente incluido. Saber que se es parte de algo es también, en potencia, saber que ese algo se construye también con mi aporte. Por tanto, se desprende una actitud de compromiso y responsabilidad por los efectos de mi acción, es decir, por las consecuencias de mi singular modalidad de incluirme en ese todo.
- *Tener parte*: Desempeñar un papel o función en aquello de lo que cada quien se siente parte. La presencia del conflicto es parte ineludible del tener parte; constituye su motor en la medida que se le sepa reconocer y actuar en consecuencia conformando uno de los pilares fundamentales de todo proceso participativo..
- *Tomar parte*: Decidir pone en juego la conciencia de que es posible incidir en el curso de los acontecimientos a partir de sus acciones.

Desde un *enfoque relacional* supone que en encuentros intergeneracionales las niñas sean escuchadas. Para Alfageme et.al (2003), escuchar implica “un acto propio del ser humano pues sugiere reconocer al otro como otro, igual y diferente a mí y, por ser igual, portador de los mismos derechos que yo y, por diferente fuente de novedad, enriquecedora de mí y viceversa” (p.38).

Cuando las niñas *son parte, tienen parte y toman parte*, ejercen su competencia como actores sociales, quienes en el ejercicio de una *ciudadanía real* inciden sobre asuntos que les atañen en la vida cotidiana. Esta aseveración va a contrapelo de quienes consideran a

las infancias como proyecto de futuro (adulto) y por lo tanto, desde una concepción de pre-ciudadanía. Gaitán Muñoz reconoce en las niñeces

su influencia y acción en la vida escolar, de la comunidad, del país y del mundo, así como en la toma de decisiones económicas y políticas que afecten al presente y al futuro de la humanidad, que es más de los niños que de las generaciones adultas que están decidiendo ahora por ellos (2018, p.35).

Liebel (2020), desde una visión sombría advierte sobre lo adverso que sigue resultando para las niñeces ser escuchadas, ya que aún cuando se propicia desde las personas adultas la expresión de las voces de niños y niñas, se considera inapropiado o se desestima lo que tienen para decir. El autor afirma que

por lo general viven en condiciones que les impiden hablar o les hacen decir sólo qué se espera de ellos. Se les acusa de no tener todavía la competencia necesaria o no ser lo suficientemente maduros para expresarse de manera competente y racional. Se basa en un patrón de racionalidad que se orienta hacia los hábitos de pensamiento y lenguaje de los adultos, que se entienden exclusivamente como maduros y desarrollados (p.133).

Liebel (2020) reconoce la validez del documento elaborado por el Comité de Naciones Unidas -Observación General nro. 12 (2009)- a fin de colaborar con la adecuada aplicación e interpretación del derecho a ser escuchados, y al puntualizar en su contenido las condiciones a ser garantizadas por el Estado para que la participación se efectivice

Las opiniones expresadas por niños pueden aportar perspectivas y experiencias útiles, por lo que deben tenerse en consideración al adoptar decisiones, formular políticas y preparar leyes o medidas, así como al realizar labores de evaluación. Esos procesos se denominan habitualmente participación. Incluir a los niños no debe ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños ¹³(Observación general N° 12, p.8).

El ejercicio de participación sostenido en encuentros intergeneracionales da lugar a lo que Cussianovich (2001) menciona como el paradigma del co-protagonismo de la niñez que trae implícito la revisión sistemática de posiciones adultocéntricas, paternalistas, patriarcales, colonialistas sostenidas culturalmente desde las personas adultas para con las infancias:

¹³ <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>

La participación de las infancias reconfigura cuestiones tan centrales como la relación intergeneracional niño adulto, la misma que debe ser abordada como una cuestión de poder y no sólo como una cuestión de costumbre o de pautas culturales establecidas desligadas de dichas relaciones de poder. Esta relación jamás escapará al riesgo de ser una relación compleja e incluso conflictiva que demanda actitud crítica, de escucha y de comprensión. (Cussianovich et.al, p.21, 2009).

Para Morales y Magistris el adultocentrismo supone mucho más que una relación basada en el adulto como centro. Destacan que se trata de una relación desigual de poder entre las personas adultas y las niñeces, tal como mencionan autores como Alfageme y otros (2003); Cussiánovich (2010) y Duarte Quapper (2012); reconociendo el carácter conflictivo que reside en el sostenimiento del vínculo intergeneracional

El concepto adultocentrismo significa relaciones de dominio entre clases de edad que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica (Magistris 2018, p.11).

Este estudio enfoca procesos participativos en escenarios de vida cotidiana (escuelas, salón de usos múltiples del Centro de Salud, espacios públicos municipales) acontecidos en el marco de prácticas de salud mental comunitaria¹⁴. Para analizar la participación de las niñeces será importante considerar los modos de relación sostenidos en el encuentro intergeneracional con las *personas adultas* (fundamentalmente estudiantes universitarios/as; trabajadores de salud; docentes).

Meny y Thoenig definen la política del modo que los ingleses designan la *policy*, como un marco de orientación para la acción, un programa o perspectiva de actividad; y a la política pública como "[...] actos, y no actos, comprometidos de una autoridad pública frente a un problema o en un sector relevante de su competencia" (1992, p.85). En su conjunto, las políticas públicas permiten visualizar la relación establecida entre el Estado y la sociedad; identificar las transformaciones que esa relación ha ido atravesando en los diferentes periodos históricos, de acuerdo con diferentes contextos políticos, jurídicos, filosóficos, ideológicos, éticos y culturales, dando lugar a la conformación de distintos enfoques o teorías del Estado. (Mendíaz, 2004, p.1).

¹⁴ Prácticas de terapia ocupacional en comunidad orientadas a acompañar trayectorias de vida singulares y colectivas desde un enfoque de redes, perspectiva de género, inclusión, interculturalidad para el buen vivir de las poblaciones.

Castel refiere que durante el siglo XX, a la par del desarrollo del capitalismo industrial, los Estado-Nación eran capaces de equilibrar su desarrollo económico con su desarrollo social garantizando un coherente conjunto de protecciones orientadas a sostener la cohesión social. (2003, p.55). En los países europeos, este sistema a partir del año 1970 comienza a debilitarse generando la imposición de una movilidad generalizada de las relaciones laborales que ocasiona en la sociedad lo que Castel, denomina *la descolectivización, la reindividualización y el aumento de la inseguridad*. En términos de Galende (1990, p.186) el desarrollo del capitalismo logra impactar en la vida social a través de la "producción en escala de esta masa de individuos que no encuentran, salvo en los márgenes de la sociedad, una existencia digna " donde a las dificultades económicas se le suma la posibilidad, cada vez más remota, de participar incidiendo en las decisiones que atañen a la vida colectiva.

Abramovich y Pautassi¹⁵ refieren que en América Latina, y por ende en Argentina, durante las décadas del 80' y 90', la implementación de políticas sociales de ajuste estructural, de corte neoliberal, han sostenido y acentuado las situaciones de pobreza y vulnerabilidad generando en las sociedades una marcada desigualdad social (2009, p. 280). Pautassi (2010) invita a diseñar políticas desde un enfoque de derechos orientadas a la conformación de un sistema integral y estructurado tendiente a organizar la respuesta efectiva de los Estados en pos de garantizar el acceso de derechos, para lo cual estima fundamental procurar acciones que fortalezcan la institucionalidad de las políticas sociales sostenidas en el tiempo, que incorporen efectivamente el ejercicio de derechos a toda la ciudadanía, superando la lógica prevaleciente en las últimas décadas en América Latina, de políticas sociales que responden a situaciones coyunturales o a planes focalizados.

En este contexto social se configuran nuevas demandas en el campo de la salud mental, que inciden en el diseño de sus políticas públicas , trascendiendo las tradicionales prácticas terapéuticas vinculadas a las enfermedades mentales , hacia prácticas sociales que procuran el bienestar social orientadas a la restauración del lazo social, la asunción colectiva de los problemas y la solidaridad social (Galende, 1990, p. 185, 211).

La salud mental es sensible a las concepciones que entrañan los sistemas políticos vislumbrando en el marco de sistemas autoritarios, técnicas afines al paternalismo asilar, la

¹⁵ Pautassi (2008) refiere que el enfoque de derechos supone la aplicación de los derechos humanos como ejes que orientan las políticas públicas del Estado y que pueden colaborar con el fortalecimiento de las instituciones democráticas otorgando una mayor institucionalidad en los sistemas de políticas sociales luego de la aplicación de políticas de ajuste estructural que han ocasionado en toda la región efectos adversos sobre las personas, familias, e instituciones.

segregación y el aislamiento; mientras que en sistemas democráticos se priorizan técnicas tendientes a la participación comunitaria y a la responsabilidad social. (Galende, 1990, p.190). Estas tendencias no son lineales, sino que presentan sus variaciones dentro de los mismos sistemas democráticos según la orientación política de sus gobernantes. En relación a la democratización de las sociedades occidentales, Morin advierte que se trata de procesos inacabados, con avances que se pueden apreciar en determinados campos de la vida social y a la vez, procesos de regresión democrática tendientes a " [...] marginar a los ciudadanos de las grandes decisiones políticas; a atrofiar sus habilidades, a amenazar su diversidad, a degradar el civismo.[...] Este autor estima que estos procesos de regresión [...] están ligados al crecimiento de la complejidad de los problemas y al modo mutilador de tratarlos". (1999, p.56).

En la actualidad, las políticas públicas en el campo de la salud mental que intentan superar como respuesta aquella sostenida desde la institución asilar requiere del diseño de nuevas técnicas de abordaje; la reformulación de criterios profesionales procurando dispositivos que incluyan la participación de la comunidad; reconociendo como limitante, la estructura previa presente en el campo de la salud mental; el marco político en general que el Estado define en torno al bienestar, el contenido de las leyes que refieren a las personas con padecimiento psíquico, y todo aquello que se impone desde la organización de los sistemas médicos. (Galende, 1990, p. 212). La organización de la respuesta a través de las políticas públicas supone identificar dos situaciones que ameritan ser consideradas de modo diferencial: aquellas que requieren para su tratamiento la existencia de un dispositivo asistencial; y aquellas intervenciones preventivas y promocionales que suponen políticas socio-comunitarias.

Este trabajo de tesis enfoca fundamentalmente políticas socio-comunitarias, con eje en la promoción de la salud mental comunitaria, desde una perspectiva de salud integral y no normativa. De acuerdo con Stolkiner y Solitario (2007), se trata de acciones orientadas a la prevención y promoción de la salud mental incorporadas en acciones de salud generales, haciendo énfasis en la dimensión subjetiva, generalmente eludida en los modelos de atención. Siguiendo a Bang, se define a las prácticas/acciones de promoción de salud mental comunitaria como aquellas que

propician la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de

transformación de sus realidades, generando condiciones propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados (2010; 2016).

Desde esta perspectiva, este trabajo se propone identificar modos de participación tanto en el marco de los encuentros intergeneracionales, en la gestión intersectorial local y en la participación social de vecinos/as de los barrios aledaños al CAPS Intercultural.

3. Políticas públicas, participación y ciudadanía

Meny y Thoenig (1992) refiere que cuando en los países latinos se piensa en política, son varios los usos que se le asignan al término: fenómenos de la lucha de poder; ocupación de funciones de autoridad por parte de una colectividad, en un país, en un mercado electoral, en los procesos de decisión; concurrencia entre partidos, grupos de interés, categorías sociales, personas para el ejercicio de influencia. Medellín Torres (1997) acerca de las políticas públicas y desde una perspectiva macro, las define como el recurso a través del cual la función gubernativa posibilita la interacción entre el Estado, el régimen político y el aparato estatal de acuerdo con el orden establecido. Así, se entiende que el régimen político, mediante las políticas públicas, le confiere a la autoridad gubernamental para gobernar un atributo por el poder simbólico que emanan y un dispositivo por el carácter operativo que entrañan. Desde una perspectiva micro, las políticas públicas muestran el curso de la acción gubernamental; la dirección que el Estado decide seguir desde la facultad de gobernar. Según el mismo autor, en la estructuración de las políticas públicas se reconocen dos momentos: *la formación de las políticas* que da cuenta de los distintos elementos y factores que participan para que una decisión política se produzca y siga un rumbo determinado, lo cual implica el proceso en que los gobernantes generan una combinación de fuerzas a punto tal de encauzar, potenciar y dirigir voluntades y recursos en torno a un propósito económico, político y social común; y *el trazado de políticas* que implica el trayecto que abarca, a partir de la formalización de la decisión política hasta su despliegue en el territorio buscando "inducir la puesta en orden territorial de las estructuras, los elementos y las situaciones que requiere el propósito de activar, movilizar y orientar recursos y voluntades hacia el logro de un objetivo de desarrollo predefinido" (Medellín Torres, p. 10).

Para Celedón y Noé (2000), si bien es función del Estado definir las políticas públicas y su regulación, no necesariamente ésta debe ser ejercida de manera autoritaria, sin la participación ciudadana y desde la burocracia técnica. Las autoras sostienen que

[...] la incorporación de los actores afectados por las políticas públicas permite responder mejor a las necesidades de la ciudadanía, posibilita una mejor definición técnica de las normas y facilita su aplicación [...] no sólo como expresión real de la democracia política, sino también como elemento creador de condiciones que favorecen la efectividad y la sostenibilidad técnica y política (p.100).

Distinguen diferentes modos de concebir la participación ciudadana en materia de salud: la participación como beneficiario; la participación como contribución a la promoción de la salud; la participación comunitaria -fundamentalmente impulsada por organismos multilaterales - y la participación donde las personas son consideradas como usuarias del sistema y a la vez como ciudadanas lo que "demanda de una mayor responsabilidad del sistema frente a la ciudadanía y la necesidad de implementar distintos mecanismos de participación, ya sean individuales o colectivos, que permitan a las personas ejercer control sobre sus derechos de protección de la salud". (Celedón y Noé, 2000, p. 100).

Existen autores que las definen como políticas públicas desde un enfoque de derechos (Abramovich y Pautassi, 2009) siendo sus atributos fundamentales la universalidad; la exigibilidad; la integralidad; la progresividad y la participación social o ciudadana. El principio de *universalidad* refiere que todos tienen derechos sin distinción alguna a gozar de los mismos; la *exigibilidad* supone que existen responsables que están obligados a la concreción de los derechos ante la ciudadanía; la *integralidad*, refiere por un lado, a la interdependencia de los derechos económicos, sociales y culturales, políticos y civiles, y también, en relación a los abordajes multicausales, realizados desde la construcción de espacios intersectoriales e interjurisdiccionales.

Rovere, dirá que para ello es fundamental la equidad - darle más al que más lo necesita- en el interjuego constante entre distribución del *saber* - distribución del *poder* propiciando la toma de decisión (Rovere, 1999) en procesos tanto singulares como colectivos; y en torno a las políticas públicas, participando activamente en los distintos momentos metodológicos: planeamiento, implementación y monitoreo. Desde ésta última acepción se cree cercana la definición de política pública formulada por Díaz, como:

Proceso social complejo, a lo largo del cual es posible ver desagregados en su accionar a los sectores de los aparatos estatales y también a sectores de la sociedad, que bajo formas institucionalizadas y en torno a una cuestión, configuran campos de relaciones sociales (relaciones de poder, que implican relaciones de fuerza en la producción instrumental y

simbólica) al adoptar sucesivas tomas de posición y actuar en consecuencia, transformando la realidad (s/f, p. 50).

Esta autora analiza la política pública local a modo de ciclo, siguiendo el modelo secuencial, e identificando las siguientes fases: definición de la agenda; elaboración; formulación; implementación; ejecución; seguimiento y evaluación de la política pública.

Entiende la agenda como el elenco de situaciones priorizadas sobre las cuales se ponen en marcha procesos sociales de encadenamientos y entrecruzamientos decisorios concretados a través de acciones y omisiones fundamentalmente de actores estatales. Citando a Drabe, considera la agenda desagregada en sistémica, gubernamental y política, según si se trata de la construcción de prioridades por parte de todos los/as actores/as sociales; la que refiere a los órganos estatales de decisión; y/o la que definitivamente se adopta para su formulación e implementación. Señala aspectos fundamentales a la hora de analizar la agenda, por un lado propone considerar que en toda definición de un problema se esboza aún embrionariamente, pautas para una salida deseable y/o la perspectiva desde donde se piensa abordar. También, aporta que en la definición del problema se advierten los valores que sustentan esa situación siendo siempre una construcción social que muestra la percepción de un actor individual o colectivo y su ámbito de pertenencia, de formación o de información.

En relación a la segunda fase, *elaboración de la política pública*, comprende las acciones que permiten identificar y delimitar la necesidad actual o potencial de una comunidad y/o sus problemas, la relevancia social del problema, la disquisición de alternativas de solución, la estimación de costos y efectos posibles a partir de su implementación, y la definición de prioridades. En esta construcción social se ponen en evidencia elementos estructurales y coyunturales que atraviesan la situación, percibidos y expresados desde cada actor aportando su racionalidad, el conocimiento acerca de todos y cada uno de los aspectos involucrados en una decisión, reduciendo la complejidad y acotando la incertidumbre, donde a decir de Díaz (s/f), “toda decisión se toma sobre un abanico más o menos restringido de alternativas, que se construyen conflictiva y cooperativamente con otros, a través de la interacción” (p. 56).

La *formulación de políticas públicas* implica la selección y especificación de la alternativa considerada más viable de acuerdo con una evaluación política-pragmática que sigue criterios de oportunidad y conveniencia signada por la disponibilidad de recursos financieros, humanos, tecnológicos y físicos, los cuales, tradicionalmente definían las dimensiones de la capacidad de gestión local agrupada en trabajo (aprovechamiento de

estructuras, habilidades, profesionalización, recursos humanos), tecnología (funciones de planeamiento y ejecución, organización interna) y capital (materiales, equipos, infraestructura). La autora menciona que existen elementos que superan el enfoque tradicional y que remiten a una visión global de las políticas públicas, las cuales giran en torno a: la seguridad para asumir compromisos a largo plazo, la coordinación local de múltiples programas nacionales, el fortalecimiento de relaciones intergubernamentales, la persistencia o no de las dificultades en la coordinación interjurisdiccional.

Con relación a la fase de *implementación de las políticas públicas*, ésta supone la planificación y organización de los recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos y del aparato administrativo a fin de ejecutar una política. La *ejecución de las políticas públicas* está definida como la efectivización de la política, acciones que se ponen en marcha para el alcance de los objetivos propuestos significando, para algunos autores, como parte de la fase anterior y para otros como fases dicotómicas estableciendo que la implementación supone la esfera política y la ejecución la esfera de la administración. En tal sentido Díaz supera esta oposición señalando que el accionar burocrático en sus efectos constituye una instancia fundamental en la efectivización de la política, con sus particularidades y productividad, siendo necesario indagar en prácticas situadas estableciendo diferentes niveles de centralización y descentralización, de delegación, y sensibilización, de acuerdo con los márgenes fijados de arbitrariedad y discrecionalidad. La fase de *seguimiento de políticas públicas* supone la aplicación de recursos técnicos que permita de forma sistemática llevar adelante un proceso de supervisión de la ejecución de actividades logrando obtener información primordial para realizar eventuales correcciones que posibiliten el alcance de los objetivos propuestos. Para ello existen múltiples alternativas como los informes de avance realizado por los equipos, la supervisión directa, la consulta dirigida a los interesados, la elaboración de indicadores para el control de calidad, entre otros. Finalmente, la fase de *evaluación de las políticas públicas* es aquella que delimitando el objeto de evaluación y definiendo sus destinatarios, realiza la mensuración y el análisis de los efectos que a posteriori ha producido la política pública en la sociedad, visualizando fundamentalmente las consecuencias previstas y no previstas como también las realizaciones obtenidas, las cuales permiten ser comunicadas tanto a los actores estatales como societales involucrados, dando cuenta de las transformaciones producidas o no como resultado de su interacción.

4. Interdisciplina e Intersectorialidad

Las transformaciones institucionales, culturales y sociales que promueven los paradigmas emergentes en el campo de la niñez y de la salud mental ya mencionados, supone en su tránsito, de manera procesual, advertir las tensiones, contradicciones y co-existencia entre modelos, perspectivas teóricas y metodológicas, distintas y también opuestas. Luciani Conde y Barcala argumentan que el campo de la niñez “ [...] finalizando el siglo XX se concreta luego de un largo proceso histórico, un pasaje de la problematización social de las condiciones de vida a las condiciones de derecho como aquella cuestión socialmente problematizada” (2008, p.27). Eroles (et. al, 2001) realiza una reseña histórica en relación a las políticas públicas de niñez en Argentina distinguiendo los siguientes periodos:

- *Con predominio de lo privado (1600-1900)*: periodo dominado hegemonícamente por la Sociedad de Beneficencia de la Capital, su origen remonta a los tiempos de la colonia, con la Casa de Expósitos y otras instituciones. El modelo se basa en la concepción moral de la miseria, la pobreza responde a un conjunto de características de las personas pobres asimiladas a la desviación social (delito). El papel de la beneficencia es considerado un deber del que da y no como derecho del que recibe.
- *Desarrollo sistema público (1900-1930)*: se delinea un sistema proteccional donde coexiste lo público con lo inicialmente privado construyéndose los hogares de internación de diversas denominaciones religiosas y comunidades de residentes extranjeros. En este periodo se sanciona la ley de Patronato – o Ley Agote- cuya vigencia se extendió hasta el año 2006, la cual ponía en marcha un sistema técnico – administrativo a nivel central con sus correspondientes sedes en cada provincia. También comienzan a funcionar los Juzgados de menores.
- *Expansión y consolidación (1930-1945)*: el sistema se consolida y adquiere un desarrollo significativo sustentado en tres pilares: la figura prestigiosa de los jueces de menores; el órgano técnico administrativo que supervisa el sistema de institutos dependientes del Estado Nacional y la Sociedad de Beneficencia y el Patronato de la infancia responsables del manejo de la mayoría de los institutos asistenciales.
- *El peronismo y la prevención inespecífica (1945-1955)*: Durante la presencia de Ramón Carrillo como ministro de salud, el eje pasa por la escuela, la escuela-hogar y el barrio, no por los internados. La Sociedad de Beneficencia es intervenida y sus bienes son tomados por la Fundación Eva Perón. Surgen los *Centros de Acción Familiar*, se comienza a poner mayor énfasis en la política social global y no en la proteccional, en los aspectos preventivos y en el fortalecimiento de la familia.

- *Del Consejo Nacional de Protección Menor al Consejo Federal del menor y la familia (1959-1994)*: Se coloca al sistema bajo un marco teórico-psico-pedagógico. Se reformula el régimen interno de los establecimientos, se desarrollan programas alternativos que tienden paulatinamente a reemplazar las internaciones por formas de sustitución familiar o tratamientos en el medio social y familiar.
- *Ley de protección integral de la Niñez, adolescencia y familia* : En las últimas décadas y hasta la actualidad la temática de la niñez y su familia se ubica como cuestión significativa en la agenda social y política, así lo demuestra la sanción de la Ley de Protección Integral nro. 26061 de junio del 2006 que obliga a garantizar el cumplimiento de todos los derechos formulados en la Convención Internacional y ratificada en 1994 en la Constitución Nacional.

Beloff (2008) aporta que de acuerdo al diseño constitucional argentino, la opción por un sistema federal de protección a la infancia impone que los poderes provinciales sean la regla y los federales sean la excepción, con lo cual los procedimientos de garantía, promoción y protección de derechos de niños y niñas son competencia local. Por ello, la construcción de una nueva condición jurídica de la infancia en Argentina, amerita la revisión completa de los sistemas legales, tanto federal, provincial como municipal, y en las esferas de la competencia uno de esos sistemas le compete, en lo civil, comercial, administrativo, laboral y procesal. En consonancia con lo dicho, Luciani Conde y Barcala (2008) dirán que

A diferencia del dispositivo del patronato, el dispositivo de la protección integral prevé por un lado poner límites a la intervención del Estado -los límites del respeto de las garantías constitucionales-, y por otro ampliar las responsabilidades de los poderes públicos -y de la sociedad civil- en la satisfacción de las necesidades de los/las niños/as y adolescentes, a través de las políticas que desarrollan. Se trata de proteger, abordando la satisfacción de las necesidades como derechos (Luciani Conde y Barcala, citando a Bianchi, p.44, 2008)

La adecuación normativa tanto a nivel nacional como en cada una de las provincias a partir del año 2006 en Argentina, han impulsado procesos de refuncionalización de los organismos pertenecientes al poder judicial, como en las áreas de gobierno nacional, provincial y local responsables de gestionar las políticas públicas en torno a las niñeces. Esto propicia la inclusión prioritaria en las agendas de gobierno de las necesidades que atraviesan las infancias; convocando la profesionalización de las prácticas y de los abordajes integrales en situaciones que atañen a niños, niñas, jóvenes, familias y/o referentes significativos. Como así también requiere la revisión de los perfiles institucionales, la creación de dispositivos de alojamiento temporario para niños y niñas privados de cuidados parentales y de dispositivos

territoriales con espacios de promoción de derechos de niños y niñas en su centro de vida¹⁶; la formulación de programas de acompañamiento profesional ante situaciones de vulneración de derechos; y el impulso a los programas de familias acogedoras, alternativas y temporales a la familia de origen, durante la aplicación de medidas excepcionales de separación transitoria.

Con referencia a las respuestas que pueden ser organizadas desde el campo de la salud mental, Galende (1990, p.190) menciona que resulta cada vez más difícil que *los técnicos de lo específico* puedan no vincularlas con el contexto político, económico, cultural y social en que se manifiestan y lo precisa diciendo: "la extensión de las intervenciones de la salud mental a las poblaciones de riesgo y la intensificación de demandas de atención psicológica a sectores marginados se motiva en la constatación de un daño real en los vínculos sociales de esta población que las hace estar particularmente expuesta a expresar con síntomas patológicos los conflictos." (1990, p. 196). El mismo autor afirma que es en equipo y desde la transdisciplina que *las disciplinas de lo mental* pueden reconocer diversos enfoques, saberes, prácticas profesionales, manteniendo la heterogeneidad aunque con la posibilidad de ampliar la comprensión de la demanda de un sujeto político y por ende social (1990, p.197). Se trata entonces de concebir a las políticas públicas de salud mental orientadas a "recuperar para las prácticas terapéuticas, las dimensiones políticas y sociales presentes en la determinación del daño mental, tanto para una comprensión más adecuada de su complejidad como para fundar una intervención tendiente a corregir los circuitos colectivos de causación" (1990, p. 204).

Estos diseños requieren del diálogo de saberes disciplinares diversos que propicien un *saber hacer* en equipos interdisciplinarios en los cuales se amalgama el discurso jurídico junto con el discurso de la salud mental evidenciando el carácter indisociable tanto para considerar la situación de la niñez como sujetos de derechos; como al organizar los dispositivos institucionales y las políticas públicas y/o sociales. Efrón, Cánepa y Korinfeld (2015), hablan de práctica fundada que trascienden la mera sumatoria de saberes disciplinares o su mecánica integración constituyéndose en oportunidades de construcción colectiva que inciden sobre la capacidad del equipo para abordar las situaciones de vulneración en la niñez. Estos autores dirán que la práctica fundada supone "el compromiso de profundizar el modo en que se arriba a las decisiones, revisar las acciones retomando las dificultades, las diferencias, los desacuerdos y el modo de construir los consensos que forman parte de la vida

¹⁶ Se entiende por centro de vida el lugar asimilable a su residencia habitual donde los niños, niñas y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia. (art.nro.4, inc.f, ley 12967).

de un equipo coordinado y con supervisión”. (Efrón et al., 2015, p.89). Así como se plantea el carácter indisociable de lo jurídico y la salud mental para abordar integralmente problemáticas psicosociales complejas que se condicen con el cambio de paradigma en el campo de la niñez, ésto se extiende también para las intervenciones que se piensan desde el paradigma de la salud mental al considerar al sufriente mental como sujeto de derecho alentando la implementación de dispositivos de atención procurando el reintegro de las personas institucionalizadas a vivir en sus comunidades accediendo y ejerciendo plenamente sus derechos, propiciando la participación activa en su proceso de *cura* y en los distintos aspectos involucrados a su vida cotidiana.

La indisociabilidad también está presente en la íntima vinculación que existe entre el texto del sufrimiento mental y la situación social y cultural de quien la padece siendo indispensable apreciar integralmente los aspectos psicopatológicos y los aspectos sociales integrados en el sufrimiento mental tanto a la hora de idear un diagnóstico como de sugerir o indicar su terapéutica (Galende, 2017). En palabras de Galende,

[...] curar un trastorno obliga a la comprensión de la totalidad de la vida en que se inscribe el sufrimiento esto es ayudar al individuo a transformar la situación compleja, social y cultural, en la cual se ha producido el trastorno psíquico (p.14).

Este autor afirma que el campo de la salud mental es social, lo cual supone la integralidad en el enfoque y también la gestión intersectorial sobre todo para sostener las estrategias de abordaje comunitarias.

Siguiendo estos aportes es posible reflexionar desde la perspectiva de la complejidad y estimar la indisociabilidad existente entre las formas de gobierno, sus políticas de desarrollo y sistema de políticas públicas y sociales que evidencian la concepción de sujeto y la oportunidad - o no - de incidir sobre los determinantes sociales de la salud, que a la vez acercan condiciones de oportunidad para acompañar los procesos singulares y colectivos en el campo de la protección integral de niñez y de la salud mental.

En tal sentido, es oportuno mencionar el aporte de Bang y Stolkiner (2013) quienes proponen que estas pueden ser desarrolladas en varios niveles a partir de un trabajo articulado “[...] la conformación y sostenimiento de redes interinstitucionales y el fortalecimiento de redes comunitarias a partir de los procesos participativos. [...] La constitución de equipos interdisciplinarios y el trabajo intersectorial resultan imprescindibles”. (p.117a).

Acerca de la intersectorialidad, Cunill Grau (2005) citando a Junqueira (1998) la define como la [...] articulación de saberes y experiencias en el planeamiento, realización y

evaluación de acciones, con el objetivo de alcanzar resultados integrados en situaciones complejas, buscando un efecto sinérgico en el desarrollo social. En consonancia con esta idea, Licha, Molina y Repetto (2007) estiman que el bienestar en las sociedades modernas surge de fuentes diversas y de una conjunción compleja de actores donde a la tríada Estado - mercado - familia (Esping Andersen, 1993), suma un cuarto ámbito como potencial productor de bienestar: *la comunidad* donde ubican precisamente a las políticas sociales, las cuales representan las decisiones y acciones del Estado que pueden contribuir en parte a la solución de un amplio espectro de problemas que atraviesan la cuestión social de un país en un momento histórico determinado (Licha et.al., p.1).

Cunill Grau señala que, del mismo modo que existen diferentes significados acerca de la palabra *sectorial*, lo es para definir y analizar la *intersectorialidad* y distingue entre aquellas experiencias de gestión construidas a través de la acción colectiva y transversal en el sector público, de aquellas que incluyen además al sector privado no mercantil, mercantil, y/o a las comunidades definiendo diferentes modalidades de relación entre lo público y lo privado. La autora afirma que la intersectorialidad puede vincularse con [...] "una posible mejora del desempeño en la provisión de determinados servicios públicos que no se produciría si la acción se desarrolla unilateralmente, aunque tampoco si no se discierne con qué parte del sector privado se produce la relación" (Cunill Grau, 2014, p.3) y define en la intersectorialidad los siguientes atributos:

- Integración: si bien la sectorización es un reordenamiento necesario de la realidad, desde el criterio de división técnica del trabajo, para actuar sobre ella; es fundamental la integración conceptual de los objetivos, la integración administrativa de algunos procesos, y el intento de superación de los cotos o feudos.
- Inclusividad: la intersectorialidad debe estar presente en las distintas fases del ciclo de la estructuración de las políticas públicas.
- Mancomunidad: posibilita compartir recursos, acciones, objetivos, y responsabilidades.

Cunill Grau identifica cuatro situaciones que son pasibles de propiciar la intersectorialidad, aquellas cuyos temas o problemas superan la esfera de competencia o responsabilidad de un sector u órgano; aquellos proyectos que involucran a la ciudad como una totalidad; la descentralización a partir de la implementación de políticas sociales; y la centralización de la formulación o de la coordinación de políticas sociales.

Estos atributos descritos por Cunill Grau como integración, mancomunidad e inclusividad, permiten identificar viabilizadores técnicos y políticos a la hora de analizar los procesos de gestión intersectorial propios de enfoques integrales indispensables para el abordaje de problemáticas psicosociales como ser: la influencia mutua en la toma de decisiones; la definición conjunta del problema; disponer de mecanismos integradores internos que habiliten la elaboración de planes participativamente; generar visiones compartidas; confluir en un agente catalítico con autoridad y legitimidad.

Pensar la gestión intersectorial para el abordaje de situaciones propias del campo de la salud mental comunitaria y de la protección integral de niñez implica superar la lógica sectorial procurando la integración conceptual de los objetivos, la integración administrativa de algunos procesos, y el intento de superación de los cotos o feudos, lo que abarca asociar presupuestos, recursos y responsabilidades. También requiere generar condiciones de oportunidad para que los equipos políticos y técnicos - y la comunidad- participen conjuntamente en las distintas fases del ciclo de estructuración de las políticas públicas: definición de agenda política; iniciación; formulación; implementación; ejecución; seguimiento y evaluación. (Díaz, s/f). Las apreciaciones conceptuales acercadas hasta aquí con referencia a la interdisciplinariedad, la integralidad y la intersectorialidad en el campo de la salud mental comunitaria reconocidas a partir de las *intersecciones* (Efrón, 2017), ante la emergencia de los nuevos paradigmas en el campo de la salud mental y de la protección integral de niñez constituyen campos "[...] indisociables y su integración potenciará las posibilidades de transformación" ya que la potencialidad de que prevalezcan los paradigmas nuevos por sobre los viejos, depende de muchos factores aunque tiene relevancia para el dominio de uno u otro: el factor político" (Efrón, 2017, p.17).

5. Interculturalidad

Antes de concluir con este entramado conceptual se considera pertinente realizar una mención acerca de la noción de interculturalidad. Si bien este estudio no centra el problema y tema de investigación en la cuestión social que afecta a las niñeces y/o comunidades de pueblos originarios en particular, durante el análisis de los registros de material documental fue tomando lugar la presencia de la comunidad comca o mocoví como actor social partícipe -junto al entramado de actores- a través de sus decisiones en las distintas fases del ciclo de los Inquietes.

En primer lugar, se considera que en los apartados anteriores las definiciones conceptuales adoptadas en torno a las niñeces, como al referir a las políticas públicas y a la

ciudadanía en el campo de la salud mental, y de la niñez en particular, incluyen en sus *especificaciones* la etnia, junto a las variables de género, clase, edad. Díaz y Villarreal (2009) hablan acerca de una perspectiva de la interculturalidad extendida que

procura la des-construcción de los discursos hegemónicos monoculturales sobre identidad y cultura, a la vez que se apunta a considerar las intersecciones entre las dimensiones de raza, etnicidad, género, edad, orientación sexual, nacionalidad, religión, cultura, que se amalgaman estructuralmente en el Estado y la sociedad (p.22).

En segundo lugar, del mismo modo que precedentemente se presentan las categorías conceptuales referidas a niñeces, participación y ciudadanía, en diálogo con los marcos normativos de protección integral y/o que refieren a sujetos desde un enfoque de derechos, se puede incluir en este apartado una mención al respecto vinculado a los pueblos originarios en particular. Los pueblos indígenas que habitan en la Argentina se encuentran transitando en las últimas décadas un proceso de cambio complejo y diverso de autoidentificación, reivindicaciones de orden político, social y económico, y revitalización étnico-cultural. En el marco de la Reforma de la Constitución Nacional, en el año 1994 se incorpora la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios argentinos y se garantiza el respeto a su identidad. La Ley Nacional N° 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas (1985) que crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas y establece sus misiones y funciones propicia la participación del indígena con sus propias pautas culturales en la vida del país. La Ley N°24.956 establece la inclusión del autoreconocimiento de la identidad indígena en el Censo de 2001. La Ley N° 24.071 promueve el respeto por las culturas, las formas de vida, las tradiciones y el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas. Esta normativa incluye medidas que orientan las políticas interculturales en salud¹⁷ y se las menciona porque se considera que pueden aportar a la comprensión de la dimensión jurídica que atraviesa este estudio, en relación con la comunidad mocoví y la interculturalidad enunciada en sus ámbitos institucionales tanto de salud, como de educación.

¹⁷ El art.25 de la ley N° 24956: 1)Los gobiernos deberán velar por que se pongan a disposición de los pueblos interesados servicios de salud adecuados o proporcionar a dichos pueblos los medios que les permitan organizar y prestar tales servicios bajo su propia responsabilidad y control, a fin de que puedan gozar del máximo nivel posible de salud física y mental. 2)Acerca de la educación permanente en servicio dirá que los servicios de salud deberán organizarse, en la medida de lo posible, a nivel comunitario. Estos servicios deberán planearse y administrarse en cooperación con los pueblos interesados y tener en cuenta sus condiciones económicas, geográficas, sociales y culturales, así como sus métodos de prevención, prácticas curativas y medicamentos tradicionales. 3)El sistema de asistencia sanitaria deberá dar la preferencia a la formación y al empleo de personal sanitario de la comunidad local y centrarse en los cuidados primarios de salud, manteniendo al mismo tiempo estrechos vínculos con los demás niveles de asistencia sanitaria. La prestación de tales servicios de salud deberá coordinarse con las demás medidas sociales, económicas y culturales que se tomen en el país.

El término interculturalidad se encuentra incorporado en los discursos de las políticas públicas, de la academia y de las prácticas profesionales, sin embargo, es preciso advertir que con significados que denotan distintos enfoques funcional, relacional, crítico. Representan posiciones dinámicas, tanto colectivas como individuales, que suelen entrar en conflicto entre ellas. En términos de Walsh

Dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado). Por el otro, denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones y conciben la cultura como un campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción de verdades y por la hegemonía cultural y política, dentro de lo que Immanuel Wallerstein (1999) llama el sistema-mundo moderno (2002, p.2).

Esta autora describiendo perspectivas interculturales, diferencia entre aquellas que se construyen desde arriba, y las que se construyen desde abajo. En este último sentido dirá que hablar de interculturalidad desde una posición crítica, resulta al enfocar los procesos que surgen a partir de la acción local, de abajo hacia arriba, con el propósito de producir transformaciones sociales a través de decisiones que se impulsan en múltiples acciones, a los que define como procesos de interculturalización de vía múltiple. Resalta que las diferencias no están determinadas por la etnicidad, sino que

[...] parten de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y contruidos en la experiencia de subalternización social, política y cultural de grupos, y de conocimientos. Procesos que, en la práctica, están dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, a ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría, y a impulsar cambios estructurales y sistémicos (Walsh, 2010, p.10).

Díaz y Villarreal (2003), identifican en el campo de la educación intercultural latinoamericana prácticas pedagógicas que implican la experimentación de estrategias de fortalecimiento cultural y la reflexión teórica y política orientada a responder a la diversidad ocasionada por la convivencia y la confrontación en la sociedad de grupos étnicos y culturales diferentes. Estos autores, a la vez destacan, desde una perspectiva crítica la existencia de prácticas educativas que desde sus discursos homogeneizan en un nosotros colectivo sustentando en determinados modos de vida, pautas culturales y concepciones del mundo social. Afirman acerca de la existencia de marcos de "nacionalización",

“masculinización”, “infantilización” para garantizar identidades culturales y sociales compatibles con el Estado que se va configurando. En palabra de los autores

Nacionalizar el territorio, la cultura, el idioma y la educación (entre otras cosas) implicó e implica situar a los "otros" en lugares de "integración" subordinada, y al mismo tiempo, de exclusión económica y social. El discurso de la “argentinidad” mediante el cual se construye el imaginario de conquista y organización capitalista del estado es a la vez un organizador de otros discursos de identidad. Por ejemplo, sobre: lo masculino y lo femenino; lo civilizado y lo bárbaro e indígena; lo adulto y lo infantil; el conocimiento y la ignorancia; la salud y la enfermedad; la capacidad y la discapacidad; lo políticamente correcto y lo subversivo (2003, p.7).

Díaz y Villarreal invitan a pensar en una educación intercultural cuyas estrategias pedagógicas situadas, estén atravesadas por procesos políticos, sociales, culturales y económicos, que particularizan los múltiples sentidos. Así, enuncian que una educación intercultural crítica [y la salud intercultural] abre hasta hacer visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes traban en desmedro de los grupos étnicos (entre otros colectivos de identidad)” (2003, p.1).

Luego de presentar conceptos y nociones de interdisciplina, intersectorialidad e interculturalidad y para concluir, se menciona la noción de equipo intercultural, definido por Bertucelli (2000), a partir de reconocer en el campo de la salud comunitaria, a la interdisciplina en diálogo con los saberes locales, y a partir de los intercambios de conocimientos, la oportunidad de transformación social

Hay un intercambio y una articulación entre un saber de la vida cotidiana y el saber que viene desde las instituciones, en este caso el saber de la formación académica del que nosotros disponemos o el del entrenamiento institucional que tengamos para ir a operar. (2000, p.5)

CAPÍTULO TRES



“Investigar sobre las prácticas transitadas durante los años 2014 al 2017, implica retornar a ellas con el propósito de identificar las estrategias desplegadas en los encuentros con niños y niñas para que su participación y protagonismo acontezca, en los diversos momentos metodológicos de los proyectos realizados y en otros espacios y tiempos de sus vidas cotidianas”.

(plan de tesis doctoral, año 2019)

CAPÍTULO TRES

Propuesta metodológica

El diseño propuesto para esta investigación es cualitativo, desde una lógica inductiva analítica, en un contexto de descubrimiento, procurando la comprensión del hecho social investigado, situado en un espacio y tiempo determinado, en la búsqueda de significar desde las voces de los diversos actores sociales, sus verdades particulares. En palabras de Valles, se enmarca en el paradigma de indagación constructivista el cual, apoyado en metodologías cualitativas, comprende un

“[...] proceso circular que parte de la experiencia que se trata de interpretar en su contexto y bajo los diversos puntos de vista de los implicados. No se buscan verdades últimas, sino relatos. El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento y el análisis a la interpretación“ (1991, p.56).

Considerando los diferentes diseños y tradiciones de la investigación cualitativa, se definió para esta investigación el enfoque de *estudio de caso* que permite partir de la utilización de categorías conceptuales para el desarrollo de la investigación y el desarrollo de teoría (Meyer, 2001) realizando recortes específicos de la realidad social para su abordaje (Creswell 1998) (Vasilachis, 2006, p.131).

Se trata de un estudio de caso, *único; multidimensional; longitudinal retrospectivo*. De acuerdo con Neiman y Quaranta (Vasilachis, 2006, p.132) “[...] el estudio de caso puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico“, el cual supone un recorte tanto parcial y subjetivo, como conceptual y empírico de la realidad social, de acuerdo al problema de investigación y/o el tema. Así tienden a focalizar en un limitado número de hechos y situaciones los cuales requieren ser abordados en su profundidad para lograr su comprensión contextual y holística. De esta manera, el estudio de caso permite profundizar procesos complejos que requieren ser comprendidos, narrados, explicados e interpretados en sus múltiples dimensiones, utilizando diversos métodos y estilos de investigación. Se trata de “[...] un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una unidad en sus diversas interrelaciones dentro de un escenario cultural” (Young P., 1939, p.273) .

Así, esta investigación organiza sus dimensiones de análisis de modo *multidimensional* orientado a significar las interrelaciones de los actores sociales participantes en un mismo proceso de múltiples experiencias de gestión intersectorial y

participación de niños y niñas en un espacio y tiempo determinados. En el presente trabajo de investigación el término experiencia sigue lo expresado por Souza Minayo (2010) al describirla como la base de toda acción, así como de toda operación de conocimiento y elaboración científica (Souza Minayo, 2010, p. 254), siendo constituyente de la existencia humana, reflexionada a través del lenguaje, narrada a partir de la reflexión y la interpretación de primer orden, enraizados en y por la cultura antes que en el narrador y lo narrado.

Se lo considera caso *único* ya que los procesos investigados conforman siguiendo a Neiman y Quaranta (Vasilachis, 2006, p.131) “[...] un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad”. Esta investigación se centra en proyectos que surgen a partir de una problemática compartida en un territorio y comunidad en particular, y finaliza una vez resuelta de acuerdo con la valoración y decisiones tomadas por los actores sociales participantes. Este proceso interinstitucional y comunitario se despliega en la ciudad de Recreo (provincia de Santa Fe) durante los años 2014 a 2017 inclusive, motivo por el cual el estudio de caso es *longitudinal retrospectivo*. Acontece en el marco de los Proyectos de Extensión Universitaria denominado Inquietes Derechos en Movimiento (Los Inquietes), realizados desde la Universidad Nacional del Litoral (Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas-Licenciatura de Terapia Ocupacional), junto a actores locales de Salud, Educación y Desarrollo social.

1. Definiciones operacionales

Ir al encuentro de las voces de actores sociales que han participado de los Inquietes, es a fin de conocer e interpretar sus narrativas sabiendo que, como destaca Souza Minayo; el narrador es siempre individuo y grupo, pues realiza al mismo tiempo, su comprensión del mundo como experiencia propia, articulada a la experiencia del otro. Citando a Merleau-Ponty, este autor observa que lo social está ahí, en el acto inaugural antes de la toma de conciencia del individuo sobre sí mismo: la experiencia narrada viene envuelta por la cultura y moldeada por emociones, experiencias anteriores y múltiples razones (Souza Minayo, 2010, p. 254).

Investigar sobre las prácticas transitadas durante los años 2014 al 2017, implica retornar a ellas con el propósito de identificar las estrategias desplegadas en los encuentros con niños y niñas para que su participación y protagonismo acontezca, en los diversos momentos metodológicos de los proyectos realizados y en otros espacios y tiempos de sus vidas cotidianas. Indagar los procesos sostenidos desde los proyectos de extensión

universitaria permite recuperarlos para identificar las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales presentes en las experiencias de gestión intersectorial local a partir de los proyectos Inquietes.

En este estudio de caso se utilizó el análisis de material documental ya que, como expresan Mac Donald y Tipton, citado por Valles (1999, p.112):

“ [...] los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente ésto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social - los informes oficiales, por ejemplo - pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública. No obstante, además del registro intencionado, puede haber cosas que abiertamente traten de provocar diversión, admiración, orgullo o goce estético [...] y que sin embargo nos dicen algo sobre los valores, intereses o propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas documentos de una sociedad o grupos que pueden ser leídos, si bien en un sentido metafórico”.

Así los registros fotográficos de instantes de participación en talleres y proyectos sociales, ensayos académicos; afiches papelógrafos; ordenanzas y resoluciones; informes y correspondencia; han sido las fuentes primarias de este estudio de caso siendo en líneas generales los siguientes:

- Registros de participación de niños y niñas en los distintos momentos metodológicos de los Inquietes: informes de estudiantes; registros fotográficos realizados por actores sociales participantes.
- Registros de diagnósticos participativos realizados en instituciones del barrio: informes de estudiantes; registros fotográficos realizado por actores sociales participantes y material gráfico diverso realizado por las niñas a partir de encuentros intergeneracionales:

Dibujos de árbol genealógico y sus juegos. Consigna: ¿A qué jugaban las familias en sus infancias? (realizado por las niñas de la escuela N° 1277).

Collage de ideas sobre interés en juegos. Consigna: ¿A qué jugar/juegan niños/as en los recreos en la escuela? (realizado por las niñas de la escuela N° 1277).

Buzón de ideas colectivas sobre juegos en la escuela. ¿A qué quieren jugar durante los recreos?. (realizado por niños/as de 6to. grado de la escuela N° 1277 a las niñas del resto de los grados).

Papelógrafo de juegos en Sala de Espera CAPS. ¿A qué quieren jugar en la Plaza?. (realizado desde el taller de juego en el CAPS).

Papeles de votos de consulta colectiva del nombre de la plaza. ¿Cómo nombramos a la plaza del CAPS? (realizado desde el espacio de gestión intersectorial en las instituciones del barrio que participan de Inquietes: escuelas y consejo de ancianos de la comunidad com caia).

Cartografías de la vida cotidiana realizada de las niñeces. ¿Qué lugares y espacios transitan en la vida cotidiana? (realizadas por niños y niñas de la escuela N° 1277)

Mapeo realizado por las niñeces sobre las actividades artesanales que realizan las personas adultas en el barrio. ¿Qué personas realizan actividades de artesanías en el Barrio? (realizado por niños y niñas de la escuela N° 1277).

Mapeo sobre niñeces con discapacidad y redes de apoyo. ¿Quiénes son y dónde viven las niñeces con discapacidad? ¿Cuáles son las redes de apoyo identificadas por niños, niñas y sus familias en torno a la educación y abordaje de la discapacidad? (realizado por estudiantes de la licenciatura en terapia ocupacional).

- Registros de reuniones interinstitucionales; intercátedras; cátedra.
- Registros de informes de monitoreo quincenal de Inquietes (fuentes: Grupo cerrado en Facebook; informes de estudiantes; actas informes finales de los proyectos de extensión PEEE y SPU del Inquietes; correspondencia email entre actores sociales que participan de Inquietes).
- Registros en Papelógrafos de tareas quincenales a partir de reuniones de monitoreo de Inquietes.
- Registros fotográficos de actividades, festejos y reuniones diversas realizadas en el marco de Inquietes.
- Registros elaborados por estudiantes y/o miembros del equipo de Inquietes.
- Trabajos Finales (TIF) a modo de ensayos académicos elaborados por estudiantes que han realizado sus prácticas pre-profesionales en el Inquietes durante los años 2014 y 2017 inclusive.
- Investigaciones elaboradas por estudiantes de arquitectura y terapia ocupacional luego de su participación en los Inquietes.

A continuación se detalla cuantitativamente el material documental relevado:

Cuadro 1*Relevamiento cuantitativo del registro de material documental*

Tipo de material	Característica del Registro de Material Documental (RMD)	Referencia abreviada	Cantidad
Escrito	Informes de presentación de Proyectos de Extensión Universitaria.	IPEU	4
	Informe de evaluación y gestión de Proyectos de Extensión Universitaria	IGPEU	3
	Informes provenientes del Centro de Atención Primaria de la Salud.	ICAPS	1
	Informes Carpeta Grupo de Práctica preprofesional TO en comunidad Incluye: Planes de Acción; Informes de Avance; Ensayos finales.	IPPP	22
	Notas Formales Incluye: Nota CAPS Intercultural Nota de Municipio de Recreo Nota de la Escuela Primaria nro. 1277. Avales institucionales	NF	1
		NFCAPS	4
		NFM	1
		NFE	1
	Actas Reunión Monitoreo Gestión intersectorial local Correspondencia Email	AI	
		ARM	15
Fotográfico		CML	10
	Informe de Sistematización de los Proyectos Inquietes (2014-2017)	ISPI	1
	Publicaciones en Revista/Libro	RMPU	3
	Hilo Narrativo de Facebook	HNFB	1
Audiovisual	Registro de material fotográfico	MFG	284
	Registro de material audiovisual	MAV	27

Elaboración propia

2.Unidades de observación

Este estudio de caso abarcó la descripción y análisis de los procesos participativos de las niñeces y la gestión intersectorial local llevados a cabo durante los años 2014 a 2017 enmarcados en los Proyectos de Extensión Universitaria: Inquietes Derechos en movimiento.

- Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. 22º Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2014.
- Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. Programa (PyA) Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario. 2ª Convocatoria. Año 2015.
- Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. Programa (PyA) Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario. 4ª Convocatoria. Año 2016.
- Proyecto Inquietes Recreando Derechos. Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Cultura y Sociedad. Año 2016.

Esta sucesión de proyectos anuales conservaron su objetivo general introduciendo objetivos específicos de acuerdo con las aproximaciones diagnósticas participativas a las que fueron arribando actores sociales involucrados. Representa un diseño programático flexible que se modula en consonancia con los procesos comunitarios e interinstitucionales que acontecen en el territorio.

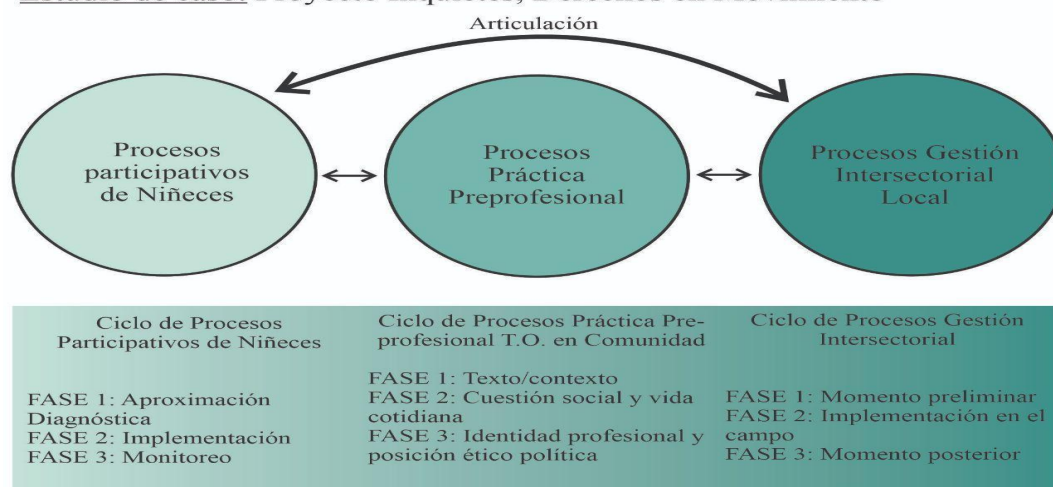
Las unidades de observación fueron las experiencias sostenidas entre actores sociales en procesos interrelacionados en diálogo, vinculando la participación ciudadana de las niñeces con la gestión intersectorial local. Han abarcado situaciones, eventos, encuentros entre quienes han participado en los Inquietes (funcionarios, trabajadores de organizaciones del Estado, de organizaciones de la sociedad civil, familias, equipos docentes, estudiantes, practicantes, pasantes, voluntarios, niños y niñas), sea en el ciclo del Proceso de Práctica Pre Profesional de TO en comunidad; en el ciclo del Procesos de Proyecto social con la niñeces; en el ciclo del Proceso de gestión intersectorial local.

En el esquema diseñado en **Diagrama 1** se señala el ciclo de los procesos que de modo simultáneo se despliegan en el marco de Inquietes. Se condicen con los registros de material documental disponibles y accesibles a la autora a partir de su participación desempeñando distintos papeles, los que seguramente representan parte de un todo, ya que ha habido procesos de enseñanza aprendizaje en estudiantes de trabajo social, arquitectura, música, como vivencias en trabajadores de salud, educación y desarrollo social cuyas voces se han tomado en cuenta en la medida que se expresan en los registros hallados. A la vez, precisamente se han enfocado estos procesos por ser pertinentes en torno al problema de investigación descrito y los objetivos establecidos para este estudio de caso.

Diagrama 1

Procesos, fases y ciclos en este estudio de caso

Estudio de caso: Proyecto Inquietes, Derechos en Movimiento



Elaboración propia

Cada proceso fue analizado identificando fases de cada ciclo, momentos metodológicos que permitieron conocer y comprender en el encuentro de actores, los modos de participación de niños y niñas y las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias construidas en proceso, durante la gestión intersectorial local. Para ello se realizó la triangulación de fuentes de información diversas ya indicadas (escritos, fotográficos y audiovisuales) según los criterios adoptados por la autora fundamentados en el inicio de cada capítulo. Así se describieron y caracterizaron, en primera instancia, los procesos participativos de las niñeces y luego la gestión intersectorial local teniendo en cuenta las categorías operacionales e indicadores que se desarrollan en el apartado siguiente (Dimensión de análisis). Estos indicadores han permitido ante el amplio y diverso material documental disponible para este estudio de caso, dotar de un marco de análisis inicial, profundizado en diálogo con categorías conceptuales emergentes durante el proceso de investigación. Una vez concluida la caracterización de los procesos participativos de las niñeces; de las estrategias facilitadoras de la participación ciudadana desplegadas en Inquietes; identificadas las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias co-construidas durante la gestión intersectorial local, se procedió al análisis de la articulación entre los procesos estudiados con el propósito de advertir la implicancia de la participación de las niñeces como sujetos actantes en prácticas de salud mental comunitaria, posibilitadora de gestiones intersectoriales locales organizadas a propósito de sus voces.

3.Dimensiones de análisis

3.1.Participación de las niñas en escenarios de vida cotidiana

Para la descripción de los procesos de participación de niños y niñas en los proyectos educativos y comunitarios en encuentros intergeneracionales se recurrió a la Escalera de Hart, la cual permitió la identificación de acciones y decisiones desplegadas en cada momento metodológico del mismo (aproximación diagnóstica, implementación y monitoreo), analizando modos de participación tanto de las niñas como de las personas adultas. Los indicadores seleccionados para el análisis de esta dimensión aportan a la *validez interna* de este estudio, ya que su elección deviene de constatar que la utilización de la Escalera de Hart ha estado presente en producciones científicas mencionadas en el estado del arte, y validadas desde organismos internacionales de promoción de derechos de la niñez como UNICEF.

3.1.1.Indicadores para analizar la participación de las niñas

Los indicadores de la participación de la niñez según Roger Hart, son:

Escalón 1. Manipulación o engaño. Clasifica casos en los que las y los adultos utilizan a las niñas y niños para transmitir sus propias ideas y mensajes.

Escalón 2. Decoración. Se refiere a momentos en los que las personas adultas utilizan a niñas y niños para promover una causa sin que éstos y éstas la comprendan ni tengan mayor implicación en su organización más allá de la de figurar casi como mera decoración,

Escalón 3. Participación simbólica. Manifiesta la actuación de algunos niños y niñas, con habilidades dialécticas o ideas ingeniosas, como protagonistas de ciertos eventos o debates. Se les ha seleccionado a dedo sin dar oportunidades para participar en el proceso a otras niñas y niños a quienes, en teoría, representan.

Tramo de la participación

Escalón 4. Información. Se informa a niñas y niños de una iniciativa que no han iniciado ni lideran.

Escalón 5. Consulta e información. Se informa a niñas y niños de un proceso, pero además se les consulta y se tienen en cuenta sus opiniones en las decisiones finales.

Escalón 6. Iniciado por personas adultas, con decisión infantil compartida. Las acciones se toman de forma conjunta, en relación de igualdad, pero la iniciativa fue originaria del personal adulto.

Escalón 7. Iniciado y dirigido por niñas y niños.

Escalón 8. Iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las y los adultos. Las niñas y niños inician un proyecto propio, dirigen y gestionan, pero continúan en colaboración con personas adultas, no la rechazan. En este escalón se puede hablar del nivel más auténtico de participación infantil conocido como participación protagónica.

A través de la lectura de las carpetas elaboradas por cada grupo de prácticas de terapia ocupacional en comunidad, fue posible advertir posiciones de coordinadores/as de taller con una sostenida relación asimétrica entre personas adultas y niñeces que los/as situaba en una participación simbólica. Las instancias de reflexión crítica de la praxis y la construcción de confianza entre personas adultas y niñeces facilitadas por el juego compartido fue habilitando papeles de mayor co-protagonismo entre ellos/as con decisiones adoptadas de manera consensuada, sin dejar de ser fundamental el papel de autoridad del adulto para conservar encuadres de cuidado y convivencia.

A partir de la descripción de los procesos participativos de las niñeces acontecidos en el CAPS Intercultural, la escuela nro. 1277 y el playón del Barrio comunal III se procedió a su caracterización siguiendo categorías conceptuales vinculadas a la participación de niños y niñas como sujetos actantes en escenarios de la vida cotidiana.

Esta dimensión de análisis se vincula fundamentalmente con los procesos protagonizados entre las y los estudiantes de Terapia ocupacional en el marco de sus prácticas preprofesionales junto con los niños y las niñas, y en equipo con estudiantes de otras carreras universitarias, trabajadores/as de salud y educación en ámbitos públicos.

Para proceder a la descripción y la caracterización de los procesos participativos de las niñeces (*capítulo cuatro y cinco*) los siguientes interrogantes han orientado la identificación de niveles de participación establecidos en la escalera de Hart: ¿De qué manera se han desarrollado desde el año 2014 a 2017 los procesos participativos de las niñeces en los Inquietes? ¿Qué aproximación diagnóstica colectiva se construyó? ¿Qué propuestas se idearon? ¿Cuáles han sido las líneas de acción organizadas en espacios públicos y educativos facilitadores de los procesos participativos? ¿Ha sido posible identificar la voz de las niñeces durante los momentos metodológicos de los proyectos? ¿de qué manera

participaron las personas adultas? ¿Qué características reúnen los procesos participativos de las niñeces en los Inquietes?

3.2.Gestión Intersectorial local

Para analizar las experiencias de gestión intersectorial local acontecidas durante Inquietes, se identificó en cada proyecto anual, los tres momentos metodológicos o fases (momento preliminar; implementación; momento posterior). Luego, se describió el proceso con énfasis puesto en cada fase a través del análisis del material documental, identificando las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales presentes en la gestión tomando como referencia lo mencionado por Cunill Grau (2005; 2014; 2017) en relación a viabilizadores técnicos y políticos de la intersectorialidad y en investigaciones de políticas públicas y sociales referidos en el estado del arte.

3.2.1.Indicadores en las experiencias de gestión intersectorial local

A partir de los conceptos y atributos definidos para la intersectorialidad presentados en el entramado conceptual, de acuerdo con los aportes de Cunill Grau; se pueden considerar indicadores a aquellos *viabilizadores políticos* que se observan cuando en la gestión intersectorial se comparten responsabilidades, acciones y recursos, existiendo a la vez posibles luchas de poder y resistencias en la construcción política; o cuando es posible identificar la presencia de dispositivos institucionales que faciliten la creación de comunidades de sentido. Por ejemplo, cuando se planifica en conjunto, o se realizan experiencias de monitoreo participativo, o se esbozan mecanismos integradores internos; y se construyen visiones compartidas. Esta autora destaca la importancia de valorar los aportes que cada sector puede proveer en la gestión intersectorial, advirtiendo a la vez que las diferencias que se perciben de poder, pueden operar como obstáculos en la gestión, por eso, un factor considerado viabilizador político, es cuando se promueve en la toma de decisiones la mutua influencia, lo cual permite nivelar las diferencias de poder, tanto en la definición de los problemas, como en la planificación de las posibles alternativas de solución. Señala también el aporte que pueden constituir las plataformas electrónicas, facilitando la interlocución, colaborando con la difusión y conocimiento de la información, entre los actores participantes. Destaca que en experiencias de gestión intersectorial que suponen objetivos a mediano plazo orientados a vencer resistencias culturales y/o lograr transformaciones culturales es propicio introducir mecanismos que permitan la creación de capacidades integradoras en la comunidad que actúan sobre las condiciones de vida de la

ciudadanía. Finalmente aporta que para lograr la convocatoria de los diversos actores es clave la existencia de un *agente catalítico* con autoridad o suficiente legitimidad para que los mismos a través de sus decisiones procuren la confluencia de recursos, acciones y funciones y puedan sostenerlo en el tiempo.

En cuanto a los *viabilizadores técnicos*, son aquellas acciones o productos que sintetizan la sinergia en actores o que permiten evitar las contra sinergias, en el intento de introducir una racionalidad nueva integradora como lo es la gestión intersectorial. Es por ello que supone la definición de miradas integrales para aportar a las soluciones que se establecen a partir de la definición de los problemas. Un aspecto fundamental gira en torno al financiamiento y a las definiciones presupuestarias lo cual implica que en la gestión intersectorial se efectivice en la conformación de planes y presupuestos integrados y que así pueda ser materializado por las áreas de economía de los sectores que participan. Además de la previsión presupuestaria, se estima como viabilizador técnico la instrumentación de un sistema de evaluación orientado hacia los resultados, lo cual permite introducir mayor transversalidad en la gestión pública y facilitar la intersectorialidad.

En síntesis, los viabilizadores¹⁸ técnicos y políticos identificados como indicadores para analizar la gestión intersectorial desplegada en Inquietes son:

Viabilizadores políticos

- Creación de comunidades de sentido.
- Influencia mutua en la toma de decisiones.
- Disponer de mecanismos integradores internos.
- Generar visiones compartidas.
- Confluir en un agente catalítico con autoridad y legitimidad

Viabilizadores Técnicos

- Miradas Integrales entre los sectores en torno a la temática.
- Planificación y definición de atribuciones conjuntas.
- Sistema de información compartido a partir del uso de plataformas electrónicas.
- Sistema de evaluación orientado hacia los resultados.

¹⁸ Estos viabilizadores resultan de las categorías conceptuales tomadas de Cunill Grau a partir de las experiencias analizadas por la autora en América Latina y que en mi tesis de maestría resultaron ser las categorías operacionales que permitieron analizar en el trabajo de campo el objeto de investigación.

Estos viabilizadores políticos y técnicos han permitido en este estudio de caso guiar la identificación de las estrategias interinstitucionales (*capítulo seis*) y de las estrategias interdisciplinarias (*capítulo siete*) desplegadas en la gestión intersectorial local de los Inquietes reconocidas en las siguientes fases del ciclo de cada proyecto Inquietes:

- Aproximación diagnóstica y planificación
- Implementación y monitoreo
- Evaluación y seguimiento

3.3. Articulación entre ambos procesos

Para el análisis de esta dimensión se dispuso de las conclusiones preliminares arribadas en las dimensiones anteriores, contando además con fuentes primarias directas utilizadas durante todo el estudio de caso. Contribuyeron en la elaboración de las conclusiones los aportes teóricos provenientes de autores, que describen la intensidad de la intersectorialidad, publicados en el texto *Instrumentos de Protección Social. Caminos latinoamericanos hacia la universalización* de Cecchini, en el artículo de Cunill Grau, N., Repetto, F., y Bronzo, C. (2015). Coordinación Intersectorial Pro Integralidad de las Instituciones de Protección Social.

Esta dimensión de análisis se vincula con el ciclo del Proceso de gestión intersectorial local donde los actores sociales (instituciones de salud, educación, gobierno local) se encuentran para gestionar los Inquietes a partir de los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas de salud mental comunitaria.

3.3.1. Indicadores de intensidades en la gestión intersectorial local

Para comprender la/s Intensidad/es de las experiencias de gestión intersectorial local, los indicadores se organizan a partir de las categorías operacionales construidas por los autores Corbett y Noyes, en primer lugar, y Winworth y White, quienes de acuerdo con la intensidad de los encuentros entre actores identifican niveles de relación entre los programas o agencias participantes, favoreciendo la comprensión del carácter de las relaciones institucionales (baja o alta densidad) y los posibles cambios que son precisos considerar para la gestión de acciones integrales.

Cuadro 2

Intensidades de la intersectorialidad según T. Corbett y J.L. Noyes

Autor	BAJA	INTENSIDAD.....	ALTA INTENSIDAD		
Corbet Y Noyes (2008)	Comunicación Discusiones claras, coherentes y sin prejuicios para intercambiar información con el objetivo de mantener relaciones significativas. Se establecen procedimientos para compartir información y definir reuniones periódicas entre agencias (para discutir problemas y oportunidades comunes), así como arreglos informales de intermediación	Cooperación Grupos de trabajo, grupos consultivos, comités que revisan y aprueban planes, monitoreo cooperativo y revisión de casos con el objetivo de ayudar a los demás con las respectivas actividades prestando apoyo general, información y/o respaldo a los programas, servicios y objetivos de los otros. Existe un consenso acerca de buenas prácticas que atraviesa el sistema de diálogo y /o capacitación.	Coordinación Acuerdos interinstitucionales para coordinar. Actividades conjuntas y las comunicaciones son más intensivas y de mayor alcance. Agencias e individuos se involucran en la planificación conjunta y la coordinación de agendas, actividades, metas, objetivos, y eventos. Existe una declaración conjunta de misión y principios, capacitaciones conjuntas, procedimientos contractuales para resolver disputas interagenciales, reasignaciones temporales de recursos y estándares de elegibilidad coordinados.	Colaboración Agencias, individuos o grupos renuncian voluntariamente a una parte de su autonomía con el objetivo de alcanzar ganancias mutuas o resultados. La verdadera colaboración implica cambios reales en la agencia, el grupo o el comportamiento individual para apoyar metas e ideales colectivos. Se cuenta con estándares de cualificación de personal, formularios, protocolos y procesos de solicitud únicos y una administración funcional centralizada.	Convergencia Comportamiento de las agencias, grupos o individuos, las operaciones, políticas y presupuestos, personal y el poder están unidos y armonizados. Autonomía y beneficios individuales han sido resignados, aceptando la identidad y resultados comunes. Se cuenta con planes y presupuestos multiagenciales y multidisciplinarios y equipos interagenciales para el suministro continuo de servicios, planificación fusionada y capital humano y activos fijos compartidos

Elaboración de C. Grau y R.Repetto a partir de T. Corbett y J.L.Noyes. "Human Services systems integration: A conceptual Framework". Discussion Paper nro. 1333-08 Madison, Wisconsin, Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin Madison 2008.

Cuadro 3

Intensidades de la intersectorialidad según G. Winkworth y M. White

Autor	BAJA INTENSIDAD.....ALTA INTENSIDAD		
	Trabajo en red	Coordinación	Integración
Winkworth Y White	Relaciones individuales y actividades de cooperación en pequeña escala para obtener una mejor comprensión de los sistemas involucrados y los problemas, y construir confianza para asociaciones más complejas	Niveles formales más complejos de participación organizacional y planificación (protocolos simples, memorandos de entendimiento) para lograr que la información y los servicios sean más accesibles	Acuerdos formales entre los servicios, con objetivos y metas claramente identificados y compartidos. Se cuenta con legislación que implica asociaciones, sistemas de gestión e información unificados y fondos, marcos de prácticas, formación y acuerdos de gobernanza compartidos. Asegura que las familias cuentan con un sistema completo de servicios.

Elaboración de C.Grau y R.Repetto a partir de G. Winkworth y M. White "Australia's children 'safe and well?' Collaborating with purpose across commonwealth family relationship and state child protection systems". Australian Journal of Public Administration. Vol. 70, nro. 1 marzo de 2011

Entre las dos escalas, se optó por la Escala de T. Corbett y J.L.Noyes, para orientar el análisis de los datos permitiendo advertir durante el proceso de gestión intersectorial local desde un enfoque de redes, las acciones de comunicación, cooperación, coordinación y colaboración desplegadas entre actores sociales. Se complementa el análisis de la articulación entre los procesos participativos de las niñeces y la gestión intersectorial asociado a tramas conceptuales emergentes en torno a las micropolíticas locales y la integralidad en salud colectiva; participación ciudadana y prácticas de cuidado.

4. Tratamiento y análisis de datos

En el inicio de esta investigación ya se encontraban accesibles y a disposición de la autora las fuentes primarias para efectuar el análisis de datos. En primer lugar se llevaron a cabo las siguientes tareas:

Se procedió a la recopilación de material escrito, visual, audiovisual que refiere a los proyectos Inquietes: Derechos en movimiento (años 2014-2017 inclusive). Se clasificó el material según sea escrito, visual (fotos), audiovisual (videos) teniendo en cuenta el año de referencia. A partir de allí se organizó el material clasificado de acuerdo con

- 1) Procesos participativos de niños y niñas (Actores claves: Estudiantes UNL Niños/as; Referentes institucionales educación y salud).
- 2) Experiencias de gestión intersectorial local (Actores claves; Estudiantes UNL; Equipo CAPS; Equipos docentes de cátedras y carreras intervinientes; referentes institucionales; educación, salud, desarrollo social)
- 3) Experiencias que vinculan la articulación de los procesos participativos de las niñeces y la gestión intersectorial local.

Luego de la clasificación del Registro de Material Documental se procedió a su fichaje vinculando tipo de material, año, periodo cuatrimestral (A o B); proceso de referencia. En segundo término se efectivizó la tipificación de cada ficha según el material documental clasificado (ejemplo: FICHA TIPO CI (Carpeta de informes) año: 2014. Se incorporó en cada ficha la especificación de la línea de acción del proyecto Inquietes a la que refería (Ejemplo: Proceso Participativo **PR AB** Talleres de niños/as año 2015A; **PR AB** Abordajes singulares situaciones de salud año 2017 B; **PR AB** Mapeo de referentes año 2016 A).

En la medida en que se avanzó con la tipificación del material documental se estimó preciso especificar aún más la información relevada vinculando a la información ya identificada el escenario de la vida cotidiana donde acontece cada evento (Ejemplo: **PR AB** CAPS Talleres niñ@s Mocoví, año 2017 B).

Una vez clasificada la totalidad de material documental se procedió a su lectura lo que permitió una nueva organización de la información esta vez en dos grandes grupos. El primero de los grupos refiere a los *procesos participativos de las niñeces* en el marco de Inquietes conformado por material documental (escrito, visual, audiovisual) según año, periodo y lugar de ubicación (Escuela, CAPS, Playón Municipal):

en la Escuela 1277: PR AB15A; PR AB15B; PR AB 16A; PR AB16B; PR AB17A; PR AB 17B.

en el CAPS: PR AB13B; PR AB14A; PR AB14B; PR AB15A; PR AB 15B; PR AB16A; PR AB16B; PR AB17A; PR AB17B.

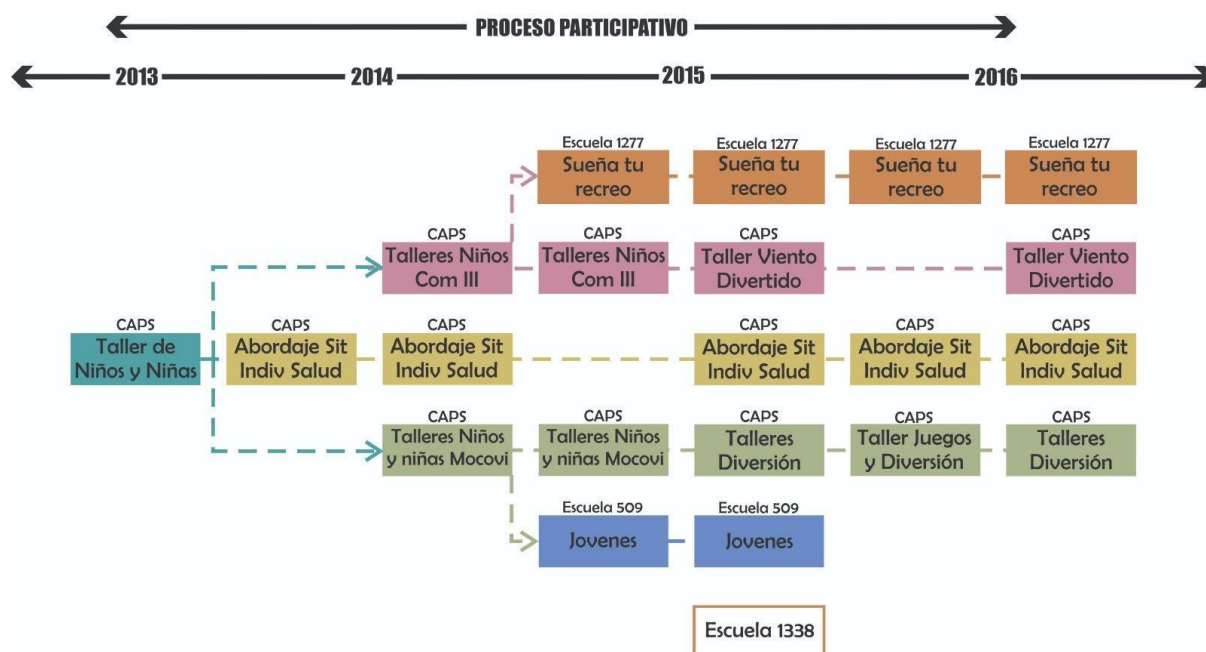
en el Playón Municipal III: PR AB14B; PR AB15A; PR AB16B; PR AB 17A; PR AB17B

La lectura comprensiva de estas unidades de proceso permitieron identificar la continuidad de secuencias cuatrimestrales en proyectos sociales de mayor duración a los que se consideró como procesos participativos de las niñeces propiamente dicho en encuentros intergeneracionales, los cuales han sido descritos y caracterizados en los *capítulos cuatro y cinco* y sus nombres refieren a los proyectos creativos colectivos gestionados interinstitucionalmente: Sueña la plaza de los Halcones dorados en el barrio Mocoví; Sueña la plaza de todos en el barrio Comunal III y Sueña tu recreo en el barrio Nobleza.

La siguiente figura esquematiza la sucesión de secuencias sostenidas en los tres escenarios de la vida cotidiana de las niñeces en encuentros intergeneracionales.

Diagrama 2

Sucesión en los procesos participativos de las niñeces



Elaboración propia

Del mismo modo que se procedió a clasificar los materiales utilizando la referencia **PR A** para identificar aquellos referidos al proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de Terapia Ocupacional en comunidad, se empleó **PR AB** para los procesos participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana; **PR C** para la gestión intersectorial local y **PR ABC** para identificar material documental que permite vislumbrar la articulación de los tres procesos precedentes. Para la escritura de la tesis y con el propósito de facilitar su lectura y comprensión, se optó por no apelar a estas referencias para indicar los procesos y en su reemplazo se identifican con nota a pie de página los registros con abreviaturas correspondientes.

El segundo grupo reúne el Material documental (escrito, visual, audiovisual) que refiere a *la gestión intersectorial local* según fase del ciclo de los Inquietes agrupada por año: aproximación diagnóstica y planificación; implementación y monitoreo; evaluación y seguimiento. A partir de esta agrupación de información según los momentos metodológicos de los Inquietes se procedió a la identificación de las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias presentes en la gestión intersectorial local, utilizando para ello el marco conceptual metodológico elaborado y sostenido en conceptos acerca de la Intersectorialidad, sus viabilizadores técnicos y políticos, el ciclo de la política pública local y el modelo secuencial de las políticas públicas.

El cuadro que se presenta a continuación refiere a las fases del ciclo de la gestión intersectorial local, siguiendo los momentos metodológicos de los proyectos de extensión universitaria Inquietes: Derechos en movimiento

Cuadro 4

Fases del Ciclo de la Gestión Intersectorial Local

AÑO	FASE/S	FASE/S	FASE/S
AÑO 2014	Monitoreo	Aproximación Diagnóstica	Planificación
AÑO 2015	Aproximación Diagnóstica y Planificación	Implementación y Monitoreo	Evaluación y Seguimiento
AÑO 2016	Aproximación Diagnóstica y Planificación	Implementación y Monitoreo	Evaluación y Seguimiento
AÑO 2017	Aproximación Diagnóstica y Planificación	Implementación y Monitoreo	Evaluación y Seguimiento

Elaboración propia

A partir de la identificación de las estrategias que se detallan en los *capítulos seis y siete* de este estudio de caso, y luego de la caracterización de los procesos participativos de las niñeces se procedió al análisis de la articulación entre ambos procesos vinculando para ello los aportes conceptuales en torno a las intensidades de la intersectorialidad y las conclusiones preliminares elaboradas al cierre de cada capítulo. Este análisis se puede advertir a partir del *capítulo ocho* y hasta el *capítulo diez*, con las conclusiones finales.

Durante todo el estudio de caso se procedió a la triangulación de materiales documentales diversos¹⁹ para su interpretación al tratarse de información que había sido producida con propósitos que difieren al de la investigación. El registro de material documental utilizado reunió los requisitos de accesibilidad, credibilidad y disponibilidad permitiendo atender a la interpretabilidad cambiante y múltiple de acuerdo al contexto y dada por el paso del tiempo. En palabras de Valles

Una vez producido los textos escritos o los artefactos dentro de una cultura, la distancia que separa al autor del lector se agranda y aumenta la posibilidad de múltiples interpretaciones. El material documental puede ser manipulado diciendo y haciendo cosas diferentes en contextos nuevos a lo largo del tiempo” (Valles, M., 1999, p.146).

La triangulación de fuentes de información primarias ha constituido una técnica oportuna para aportar confiabilidad en los resultados alcanzados ya que permitió ubicar en una línea de tiempo eventos narrados y registrados con igual sentido y por diversos autores en tipos de registros diferentes. Como expresa Arzaluz Solano (2005, p.116), citando a Stake, “La triangulación ha sido considerada un proceso de uso de múltiples percepciones para clarificar resultados, verificando la repetición de observaciones e interpretaciones (Stake, 1994, p.241).

5.Muestra

Se trató de una muestra intencional que analizó en profundidad a los Inquietes, siendo cada proyecto anual mencionado una subunidad de la muestra. Al tratarse de un estudio de

¹⁹ El material documental recopilado para el análisis de los procesos de gestión intersectorial han sido: IPEU (Informes de los proyectos de extensión universitaria); IGPEU (Informes de gestión proyectos de extensión universitaria); IPPP (Informes de Práctica Pre Profesional TO en comunidad); NFM (Notas Formales provenientes de la Municipalidad de Recreo); NFE (Notas Formales provenientes de la Escuela N° 1277); HNFB (hilo narrativo de Facebook); MAV (Registro material audiovisual); MFG (Registro material fotográfico); PPL (Papelógrafo); ARM (Acta Reunión Monitoreo).

caso *único*, no se espera la generalización hacia el universo de la población, sino que se lo considera como oportunidad de aportar de caso a caso. En tal sentido, se sigue la recomendación de los autores que mencionan que “es menester brindar al usuario la mayor cantidad posible de información a efectos de determinar las formas en las cuales entre ambos son análogos” (Neiman y Quaranta, en Vasilachis, 2006, p.136).

6.Transferencia de resultados

A partir de los resultados e interpretaciones provenientes de este estudio de caso se pretende aportar

- Elementos conceptuales y/o metodológicos acerca de la participación de niños y niñas para el diseño de políticas públicas de protección integral de la niñez.
- Elementos conceptuales y/o metodológicos en torno a la gestión intersectorial de los problemas sociales complejos, y a la participación ciudadana como atributo de las políticas públicas con enfoques de derechos orientados al campo de la salud mental comunitaria.
- Elementos conceptuales y/o metodológicos en torno a la participación ciudadana orientado a aportar al campo de la terapia ocupacional.
- Elementos conceptuales y/o metodológicos que permitan el análisis crítico y reflexivo y/o contribuyan con la gestión intersectorial de políticas públicas de protección integral en los niveles técnicos y políticos de gobierno.

Como producción resultante de esta investigación se diseñó una guía para la gestión intersectorial local de políticas públicas de salud mental comunitaria vinculadas a la participación protagónica de las niñeces en escenarios de vida cotidiana

7.Consideraciones éticas

Se estima que realizar este estudio de caso utilizando el análisis de material documental diverso supone observar lo previsto en la Resolución 1480/2011 del Ministerio de Salud de la República Argentina, en lo establecido como excepciones para la obtención del consentimiento ante el Comité de Ética en Investigación

“[...] a). Cuando en la investigación se utilizan sólo datos o muestras no vinculables, o información de conocimiento público. Es decir, no es posible establecer la identidad de las personas y, por lo tanto, los investigadores no pueden contactarlas para solicitar su consentimiento. (b) cuando se utilizan datos vinculables pero la obtención del consentimiento

es impracticable o muy dificultosa, y la investigación propuesta representa sólo riesgos mínimos [...].

Con respecto a la utilización de material fotográfico, informes y trabajos finales de estudiantes, se sostuvo la protección y confidencialidad de los datos eliminando la información personal cuando fue preciso e identificando aquella que aporta al reconocimiento de su voz de autoría en los relatos y registros de estudio; y utilizando los registros fotográficos cuya publicación ya había sido previamente autorizada dentro del grupo cerrado de la red social Facebook (FB)

8.Implicación como Investigadora

Como refiere Moro (2000) toda producción de saber situada social e históricamente en algún espacio epistémico que hace posible su comunicabilidad, supone al investigador asumir una parcialidad que implica el ejercicio constante de autorreflexión y vigilancia. Previo a la definición de este estudio de caso en el marco de la tesis doctoral de salud mental comunitaria, esta investigadora durante los años 2014 a 2017 ha integrado el equipo Inquietes junto a docentes de diversas cátedras y trabajadores/as de salud principalmente. También ha participado en la dirección y coordinación de los proyectos de extensión universitaria; en la supervisión de los procesos de aprendizajes de estudiantes de la Licenciatura en Terapia ocupacional en el marco de la Práctica pre profesional de Terapia ocupacional en comunidad, con base en el CAPS, las escuelas primarias y secundarias, y los espacios públicos en los barrios Mocoví, Hábitat, Nobleza y Comunal III de la ciudad de Recreo. Una vez finalizada la implementación de los proyectos continuó participando como asistente en la dirección de la formación extracurricular en investigación enfocada en la sistematización de los Proyectos Inquietes, la cual tenía como propósito recuperar los aprendizajes de estudiantes universitarios, tanto de Terapia ocupacional, como de Arquitectura participando de los encuentros intergeneracionales con las niñeces en escenarios de la vida cotidiana. Las responsabilidades asumidas y tareas desplegadas en el marco de los Inquietes suponen proximidades que, si bien dan cuenta de la implicancia en el tema a investigar, resultan parcialidades en el abordaje del problema que asume esta investigación.

Como doctoranda se propuso continuar recuperando la vivencia que desde los distintos ámbitos de responsabilidad venía atesorando, con la extrañeza de volver a la experiencia analizando registros realizados por diversos actores sociales que han sido parte de

este proceso, siendo constante la disposición a sostener las búsquedas colectivas y singulares vinculadas a la construcción de salud mental comunitaria, a partir y junto a la participación protagónica de las niñeces en escenarios de vida cotidiana en encuentros intergeneracionales.

Ha sido fundamental en este tiempo de escritura para reconfigurar el papel de investigadora en una experiencia habitada desde la docencia y la extensión universitaria, participar de las jornadas organizadas por el Doctorado de Salud Mental Comunitaria (UNLa); por el Grupo de Trabajo Niñez, Salud Mental y Derechos Humanos (UNLa) y el proyecto de Investigación Prácticas de cuidado y participación comunitaria (UNL).

II PARTE

“ Recordaba cómo empezó este proyecto ... fue con tres niñas que estaban jugando en el SUM del Centro de Salud, ellas expresaban jugando que les gustaría tener otros espacios donde poder participar que no sea en la escuela y la casa [...] Querían jugar, hacer distintas expresiones culturales que tengan que ver con sus intereses, con sus creencias, con su cultura. El desafío de los adultos fue empezar a tomar esas voces y empezar a construir junto con ellos qué es lo que querían para su barrio, sus vidas, sus familias”.

(Lorena Ramos, Terapeuta ocupacional del CAPS Intercultural)²⁰



²⁰ MAV. Pieza comunicacional Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento, año 2016.

II PARTE

CAPÍTULO CUATRO

Inquietes

En este capítulo se presenta la dinámica institucional del CAPS Intercultural y sus líneas prioritarias de salud, previa a la inclusión de los proyectos de extensión universitaria. Se describen los Inquietes de modo general; la aproximación diagnóstica inicial, momentos metodológicos y actores sociales participantes. En particular, se detallan tres procesos participativos de las niñeces, en encuentros intergeneracionales de prácticas de salud mental comunitaria, con sede en el CAPS Intercultural y la Escuela N° 1277.

1. Presentación

En un informe epidemiológico²¹ (ASSYS) redactado por el equipo de salud del CAPS Intercultural en el año 2015, siguiendo las clasificaciones internacionales, se puede leer en relación con la población en general, el detalle de problemas de salud mencionados desde un enfoque de riesgo: *la desocupación; deserción escolar; conductas antisociales, la existencia de estilos de vida no saludables; malos hábitos alimenticios; consumo problemático de sustancia; mujeres embarazadas que no adhieren a los controles prenatales; captación tardía; baja adscripción de la población adolescente y adulta al CAPS*. Con respecto a la situación de salud de las niñeces atendidas en el CAPS, el informe menciona que existe un *alto estado de inmunización en menores de 16 años (93%); alta adscripción a consulta por infecciones de piel y partes blandas; escabiosis; infecciones respiratorias altas; parasitosis; y gastroenteritis. Identifican como factores de riesgo genético, niños con hipotiroidismo congénito; retraso mental; síndrome de down; síndrome de Dandy Walker; Cardiopatías congénitas*.

Según Augsburger, la clasificación de enfermedades supone “un sistema de categorías a las cuales se asignan entidades mórbidas de acuerdo a criterios preestablecidos [...] a fin de permitir el registro sistemático, el análisis, la interpretación y la comparación de los datos de mortalidad y morbilidad recolectados en diferentes países y en distintos momentos históricos” (2004, p.72). Estas clasificaciones pueden constituir el modo de representar la realidad para luego actuar sobre ella, definiendo acciones que, en el marco de la atención primaria de salud, organizan la dinámica institucional del CAPS Intercultural. A

²¹ ICAPS. Informe epidemiológico diseñado por CAPS Intercultural. Año 2015.

partir del análisis de material documental²² relevado se identifican acciones en concordancia con los datos presentados:

- *De vigilancia y control: se realiza el registro de las consultas diarias y todos estos datos se ingresan al sistema único (Sistema de Información de los Centros de Atención Primaria: SICAP) incluyendo los registros correspondiente al proceso de inmunización; controles, y pedidos de fármacos para tratamientos de duración prolongada.*
- *De salud en la mujer en edad reproductiva: Se realiza el taller de estimulación temprana en el cual se trabaja junto a las embarazadas y familiares de las mismas sobre diversos aspectos del embarazo: lactancia materna, estimulación prenatal, parto humanizado; vínculos afectivos; preparación y técnicas de respiración para el parto.*
- *De salud en la población adolescente: se realizan talleres con adolescentes de la escuela secundaria donde se abordan diferentes temáticas de salud sexual y reproductiva, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, drogadicción.*
- *De salud en la población infantil: se realiza exclusivamente control de niño sano, con buen nivel de adscripción de la población. La captación de niños recién nacidos es precoz, en la gran mayoría antes de los siete días.*

La dinámica institucional del CAPS Intercultural se sustenta en prácticas de salud colectiva que van más allá de ofrecer los servicios sanitarios indispensables para la comunidad. Abarcan acciones de salud, atención y cuidados, con acompañamiento familiar a través de visitas domiciliarias y talleres organizados a partir de un *problema de salud*, que sirve como *excusa* para abarcar dimensiones de la vida cotidiana de sus usuarias/os, desde una perspectiva de salud integral. Así, se advierten movimientos que a decir de Michalewicz, et.al. “[...] se realizan desde la anterior centralidad del sistema sanitario en diferentes sentidos: hacia otros sectores, hacia otros saberes y actores, y más aún, hacia otras situaciones de vida cuyo eje no es la enfermedad” (2014, p.221). Es desde esta concepción de salud integral que previo a los Inquietes, a finales del año 2013, se incorporan las prácticas pre profesionales de terapia ocupacional en comunidad participando, en los talleres dirigidos a los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad y/o cuyos derechos han sido vulnerados. Los Inquietes surgieron al advertir en un taller de expresiones lúdicas y artísticas realizado en el CAPS Intercultural las barreras epistémicas, jurídicas, subjetivas, formales, políticas presentes en su cotidiano, a la hora de acceder al juego y de habitar los espacios públicos

²² CIN°1, p.20, año 2013

Aval municipal autorizando al CAPS su inclusión en el Proyecto de Extensión universitaria. NF, año 2014

(Maffia, p.5) expresadas por las niñas en el barrio Mocoví.

Desde la perspectiva comunitaria el diagnóstico en sí “[...] es un ‘plan de acción’ sobre la problemática a resolver e incluye el estudio de la situación social que lo contiene” (Bertucelli, Lerda, Mercado, 2000). Esta aproximación diagnóstica narrada por actores sociales dió inicio a una sucesión de procesos interinstitucionales y comunitarios enmarcados en torno a los Proyectos de extensión universitaria, algunos de implementación simultánea, que conforman el caso a investigar a partir del cual y, de acuerdo con Neiman y Quaranta, se intenta desarrollar conocimiento procurando maximizar las posibilidades y la capacidad que las condiciones y características del caso presentan (Vasilachis, 2006).

En la formulación de los proyectos diseñados conjuntamente se postula la apertura de espacios de participación que garanticen el acceso y ejercicio de los derechos de niños y niñas “de los barrios aledaños al CAPS”:

- “[...] a la participación y libertad de expresión;
- a desarrollar el máximo de sus posibilidades;
- a desarrollar su propia identidad cultural;
- al derecho a una vida saludable;
- a disfrutar de posibilidades de esparcimiento y recreación;
- al empoderamiento de la familia en la crianza de sus hijos.”²³

Los/as actores institucionales que cada año han participado en los Inquietes han sido identificados en los formularios de proyectos de extensión universitaria presentados para su aprobación y posterior implementación. Ellos son:

Año 2014²⁴ Proyecto de educación experiencial (PEE) Inquietxs Derechos en movimiento en niñez. Ciudad: Recreo. Departamento: La Capital. Provincia: Santa Fe. **Instituciones:**

- Centro de Atención Primaria de Salud Natarentanca com Nalequetegüeta (CAPS Intercultural) Barrios: Mocoví; Cruz Roja; Hábitat; Comunal; Nobleza; Itatí.
- Universidad Nacional del Litoral/Fac.de Químicas y Ciencias Biológicas/ Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” (UNL/ FBCB/ESS). Licenciatura en Terapia Ocupacional (Cátedras Práctica Pre Profesional de TO en comunidad)

²³ IPEU. Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. 22° Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2014.

²⁴ IPEU. Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. 22° Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2014.

Año 2015 ²⁵ Proyecto de educación experiencial Inquietxs Derechos en movimiento en niñez y juventud. Ciudad: Recreo. Departamento: La Capital. Provincia: Santa Fe. **Instituciones:**

- Centro de Atención Primaria de Salud Natarentanca com Nalequetegüeta (CAPS Intercultural)
- Escuela nro. 1338 Com Caia
- Universidad Nacional del Litoral/Fac.de Bioquímica y Ciencias Biológicas/ Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” (UNL/ FBCB/ESS).
Licenciatura en Terapia Ocupacional (Cátedras Práctica Pre Profesional de TO en comunidad; Sociología; Salud Comunitaria desde una perspectiva ocupacional)
- Universidad Nacional del Litoral/Fac. de Arquitectura y Urbanismo (UNL/FADU).
Lic. en Diseño y Comunicación Audiovisual (Cátedra Morfología I)

Año 2016 ²⁶ Proyecto de Educación Experiencial (PEE) Inquietxs Derechos en Movimiento: Construcción Participativa de oportunidades ocupacionales para niñ@s y jóvenes.

Ciudad: Recreo. Departamento: La Capital. Provincia: Santa Fe. **Instituciones:**

- Centro de Atención Primaria de Salud Natarentanca com Nalequetegüeta (CAPS Intercultural)
- Escuela nro. 509 “11 de Octubre”
- Escuela nro. 1277 “Robustiano Aldao”
- Municipalidad de Recreo
- Universidad Nacional del Litoral/ Facultad de Bioquímicas y Ciencias Biológicas/ Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” (UNL/ FBCB/ESS).
Licenciatura en Terapia Ocupacional (Cátedras Práctica Pre Profesional de TO en comunidad; Sociología; Salud Comunitaria desde una perspectiva ocupacional)
- Universidad Nacional del Litoral/ Facultad de Arquitectura y Diseño Urbano (UNL/FADU).
Licenciatura en Arquitectura (Cátedra Morfología III Orientación Espacio Urbano)

Año 2017²⁷ Proyecto Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) Inquietes Derechos en movimiento en niñez y juventud. Ciudad: Recreo. Departamento: La Capital. Provincia:

²⁵ IPEU. Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. Programa (PyA) Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario. 2ª Convocatoria. Año 2015

²⁶ IPEU. Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. Programa (PyA) Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario. 4ª Convocatoria. Año 2016.

²⁷ IPEU. Proyecto Inquietes: Recreando derechos. Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2016

Santa Fe. **Instituciones:**

- Centro de Atención Primaria de Salud Natarentanca com Nalequetegüeta (CAPS Intercultural)
- Escuela nro. 509 “11 de Octubre”
- Escuela nro. 1277 “Robustiano Aldao”
- Consejo de Ancianos de la Comunidad Com Caia
- Municipalidad de Recreo
- Universidad Nacional del Litoral/Fac.de Bioquímica y Ciencias Biológicas/ Escuela Superior de Sanidad “Dr. Ramón Carrillo” (UNL/ FBCB/ESS)
Licenciatura en Terapia Ocupacional (Cátedras Práctica Pre Profesional de TO en comunidad; Salud Comunitaria desde una perspectiva ocupacional)
- Universidad Nacional del Litoral/ Fac. de Arquitectura y Diseño Urbano (UNL/FADU).
Licenciatura en Arquitectura (Cátedra Morfología 3 Orientación Espacio Urbano)

Los Inquietes adoptan en su formulación diferentes formatos de acuerdo con las propuestas programáticas diseñadas desde las políticas de extensión universitaria, con énfasis puesto en el aprendizaje experiencial de estudiantes universitarios (*PEEE* Prácticas de educación experiencial) o en intervenciones integrales orientadas a la resolución de problemáticas sociales (*SPU* Secretaría de Políticas Universitarias, Universidad, Cultura y Territorio). El primer proyecto de extensión universitaria (2014) y los sucesivos conservan en su formulación el siguiente objetivo primordial: “Fortalecer acciones interinstitucionales orientadas a contribuir al acceso y ejercicio de los derechos de niños y niñas de barrios aledaños al CAPS Intercultural mocoví Natarentanca com Nalequetegüeta en la ciudad de Recreo (provincia de Santa Fe), así como también a la formación y compromiso social de los estudiantes universitarios” (Inquietxs 2014, p.3).²⁸ Mantienen en su formulación los supuestos conceptuales sustantivos centrados en participación, ciudadanía y redes comunitarias. Fundamentan sus diseños en situaciones problemáticas co-construidas entre actores sociales participantes respondiendo a la estructura de los programas de modo amplio y flexible para que vayan siendo modelados en el proceso comunitario. Los proyectos de extensión universitaria se despliegan en diálogo con las prácticas comunitarias de terapia ocupacional que acompañan los procesos participativos de las niñeces y su articulación con la

²⁸ IPEU. Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento. 22° Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2014.

gestión intersectorial local. En el Cuadro 5 se presenta una tabla que da cuenta de la organización de los tiempos académicos, programáticos, comunitarios.

Cuadro 5

Correspondencia entre Fases en los Ciclos de los Procesos de Inquietes

Procesos, ciclos y fases de Inquietes en escala anual							
Procesos		PRIMER CUATRIMESTRE (marzo, abril, mayo, junio, días de julio)			SEGUNDO CUATRIMESTRE (agosto, septiembre, octubre, noviembre, días de diciembre)		
Práctica Pre profesional de TO en comunidad ²⁹	Texto/ Contexto	Cuestión social y vida cotidiana	Identidad profesional y posición ético política	Texto/ /Contexto	Cuestión social y vida cotidiana	Identidad profesional y posición política	
Procesos Participativos de niñeces en talleres lúdico artísticos ³⁰	Aproximación diagnóstica	Formulación Plan de trabajo	Monitoreo	Aproximación diagnóstica	Formulación Plan de trabajo	Monitoreo	
	Secuencia de Proceso participativo Niñeces			Secuencia de Proceso participativo Niñeces			
Proceso de Gestión Intersectorial Local	Reunión Interinstitucion al	Reunión Interinstitucio nal	Reunión Interinstituci onal	Reunión Interinstitucio nal	Reunión Interinstitucion al	Reunión Interinstitucional	
	Secuencia anual de Proceso Intersectorial sostenida en reuniones con frecuencia quincenal- sede en CAPS						
Proyectos de Extensión Universitaria	Momento preliminar		Implementación en el campo		Momento posterior		
	Desarrollo de Inquietes en prácticas de SMC desde una perspectiva de Salud Integral						
VIDA COTIDIANA EN BARRIOS DE LA CIUDAD DE RECREO							

Elaboración propia

Se puede advertir la correspondencia entre los momentos metodológicos de los programas de extensión universitaria (*preliminar, implementación en campo y posterior*), con los momentos didácticos que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica pre profesional de terapia ocupacional en comunidad (*texto/contexto; Cuestión social y vida cotidiana; Identidad profesional y posición ético política*) y con los momentos metodológicos presentes en los procesos participativos de las niñeces en el marco de las actividades y talleres de salud mental comunitaria organizados en escenarios de vida cotidiana (*aproximación diagnóstica, formulación del plan de trabajo, monitoreo*).

²⁹ Información ampliatoria sobre Fases fundamentales, propósitos y estrategias durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de la Práctica Pre Profesional de TO en Comunidad en Anexo II publicada en Congreso de Promoción de la Salud. La Habana. Año 2016.

³⁰ Información ampliatoria en Anexo I Propuesta de Intervención Profesional de TO en Comunidad en Material producido por equipo docente (D'Angelo, Donayo y Heinrich) de la Práctica Pre Profesional VI. Año 2014

A la vez, modulados en consonancia con las decisiones que van tomando los actores durante los procesos de gestión intersectorial local. Esta estrategia da cabida al tiempo de la participación comunitaria sin quedar encorsetada en los tiempos programáticos, o mejor dicho, permite a lo programático ir al ritmo espacio tiempo de la vida cotidiana (de Quiroga, A.y Racedo, J. 2003)

Los actores institucionales iniciales (Equipo CAPS y Práctica preprofesional To en comunidad) se han sostenido en el tiempo, desde el año 2014 y hasta el 2017 inclusive, integrando el equipo de Inquietes y se han ido incorporando nuevos actores en consonancia con las decisiones adoptadas en proceso en torno a los proyectos sociales diseñados (Cátedras de Lic. en Arquitectura y en Diseño y comunicación visual; escuelas primarias y secundarias; áreas del gobierno local; comunidad Com Caia).

Cuadro 6

Identificación de Actores Sociales en el inicio y al final de los Inquietes

AÑO	Actor Social	Referencia Institucional
2014	Práctica Preprofesional Terapia Ocupacional en Comunidad	Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas- Escuela Superior de Sanidad- UNL. Licenciatura en Terapia Ocupacional
	CAPS Intercultural Mocoví Ntarentanca com Nalequetegüeta	Ministerio de Salud (gobierno de la provincia de Santa Fe) Municipalidad de Recreo
2017	Práctica Preprofesional Terapia Ocupacional en Comunidad	Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas- Escuela Superior de Sanidad- UNL. Licenciatura en Terapia Ocupacional
	Cátedra Morfología I	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo- UNL Licenciatura en Arquitectura y Urbanismo
	CAPS Intercultural Mocoví Ntarentanca com Nalequetegüeta	Ministerio de Salud (gobierno de la provincia de Santa Fe) Municipalidad de Recreo
	Escuela N° 1338-Com Caia Escuela N° 509- 11 de Octubre Escuela N° 1277- Robustiano Aldao	Ministerio de Educación (gobierno de la provincia de Santa Fe)
	Consejo de Ancianos	Comunidad Com Caia
	Áreas de Deporte y Cultura; Salud; Planificación Territorial.	Municipalidad de Recreo

Elaboración propia

El sostenimiento en el tiempo de los proyectos de extensión universitaria en los barrios de Recreo, a partir de intereses y motivaciones de las niñas y sus familias, va generando la construcción de confianza con los/as habitantes desplegando procesos de participación comunitaria desde una perspectiva de salud integral. Acoplarse a redes preexistentes desde las prácticas comunitarias supone reconocer y ensamblar dimensiones temporales que subyacen en propuestas académicas y programáticas para que dialoguen y se fundan en los tiempos propios de la acción colectiva.

La lectura y clasificación de los materiales documentales permite ilustrar en el **cuadro 7** siguiente la dimensión temporal de las propuestas programáticas y/o académicas de cada actor institucional, junto a las secuencias de los procesos participativos de las niñas y de la gestión intersectorial, tomando como referencia los meses de un año.

Cuadro 7

Dimensión Temporal en los procesos de Inquietes

Dimensión temporal de los procesos desplegados en el marco de INQUIETES en escala anual													
E	F	Marzo	Abril	Mayo	Junio	J	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	D		
		Práctica Pre profesional de TO en comunidad - primer cuatrimestre					Práctica Pre profesional de TO en comunidad- segundo cuatrimestre						
		Secuencia Proceso Participativo Niñeces en Inquietes					Secuencia Proceso Participativo Niñeces en Inquietes						
		Proceso Gestión Intersectorial Proyectos Inquietes											
		Cátedras de la Licenciatura en Arquitectura											
		Proyectos de Extensión Universitaria Inquietes: Derechos en Movimiento											
VIDA COTIDIANA EN LOS BARRIOS DE LA CIUDAD DE RECREO													

Elaboración propia

La utilización de las líneas de puntos entre procesos de enseñanza-aprendizaje; procesos participativos de las niñas y la gestión intersectorial local procura representar la integración en el tiempo de acciones, decisiones, recursos y objetivos posibilitado mediante el despliegue de estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias.

El análisis de los Registros de Material Documental permitió además advertir que en el transcurrir de los Inquietes se sucedieron pequeños procesos participativos en escuelas, centro de salud y espacios públicos de los barrios Mocoví, Cruz Roja, Comunal III, Hábitat y Nobleza de la ciudad de Recreo, iniciados y finalizados cada cuatro meses en coincidencia con el tiempo académico de las prácticas preprofesionales; constituyéndose en ocasiones como secuencias de momentos más extensos que conforman los procesos participativos de las niñeces propiamente dicho, cuya duración abarca el tiempo que implica la gestión de los proyectos colectivos generados en actividades y talleres de salud mental comunitaria.

Se pueden identificar procesos participativos predominantemente barriales y procesos participativos predominantemente institucionales según el ámbito físico donde se concentra la acción. Los primeros se construyen en los espacios públicos directamente, con la inclusión de las instituciones acompañando, gestionando y/o dirigiendo las acciones y decisiones provenientes de encuentros intergeneracionales y/o interinstitucionales; mientras que los segundos se llevan adelante en el marco de los talleres lúdicos y artísticos que se van realizando en las escuelas y centro de salud.

A partir de la clasificación de los materiales documentales provenientes de los talleres lúdicos y artísticos, acontecidos en los escenarios comunitarios e institucionales, ha sido posible identificar los siguientes tres procesos para su posterior caracterización:

- Inquietes en el CAPS intercultural: “Sueña la Plaza de los Halcones Dorados”
- Inquietes en el Barrio Comunal III: “Sueña la Plaza de Todos”
- Inquietes en la Escuela 1277: “Sueña tu Recreo”.

2.Descripción de procesos participativos de las niñeces

En las Carpetas de Práctica pre-profesional de TO en comunidad se han hallado informes elaborados por los/as estudiantes universitarios/as (planes de trabajo; crónicas diarias y ensayos académicos) que dan cuenta de los procesos participativos desplegados junto a las niñeces. Se considera fundamental en este estudio de caso para la caracterización de dichos procesos delinear cada uno de sus momentos siguiendo la huella de la acción que practicantes de TO han estimado en sus escritos, ya que como mencionan Aguirre y Jaramillo (2015,p.186) citando a De Tezanos

[...] es importante describir cómo estos van dando una organización a sus propias vivencias y comportamientos, esto antes de encuadrarlos en una lógica prediseñada guiada generalmente por un enfoque teórico. [...] una buena descripción nos permite “ir encontrando el orden que

los sujetos a quienes se observó y entrevistó, le dan a la realidad estudiada... de alguien que va dando forma a un conjunto de piezas fragmentadas, en cuyo interior se encuentran las representaciones de los sujetos y que solo adquieren significado cuando se las mira como una totalidad (De Tezanos 2002, p.148).

Por tal motivo, para *caracterizar* los procesos participativos de las niñeces en prácticas promotoras de salud mental comunitaria en el marco de los Proyectos de Inquietes: Derechos en movimiento (años 2014/2017), en primer término, ha sido preciso dar lugar a su *descripción*.

2.1. Inquietes en el CAPS Intercultural Natarentanca com Nalequetegüeta

En este apartado se identifica un proceso participativo de las niñeces, con centro en el CAPS Intercultural, sostenido a partir del año 2013 y hasta el año 2017, que involucró a las niñeces de los barrios Mocoví; Itatí y Cruz Roja. El taller lúdico-artístico se presenta como un espacio de encuentro diseñado, dirigido y monitoreado por quienes cumplen el rol de coordinadoras.

*“ [...] las coordinadoras dieron la bienvenida y explicaron la actividad a desarrollar; y así se inició con la misma. [...] las coordinadoras indican que cada uno se lleve a su casa lo que realizaron y que se ordene y guarde los materiales que se utilizaron ”.*³¹

Al hablar de *las coordinadoras* hablan de ellas y de otras adultas participantes en los talleres dirigidos a la niñez. Desde su rol protagónico, despliegan acciones que abarcan los diversos momentos metodológicos del taller con énfasis puesto en el cumplimiento de las consignas y la adquisición de hábitos de orden y limpieza por parte de las niñeces:

*“ [...] se lograron los objetivos planteados en la propuesta de trabajo del taller de títeres. Se observó que fue un espacio que posibilitó el ejercicio de la imaginación, la creatividad y la exploración de habilidades y destrezas, también se pudo ver la solidaridad, el respeto, el compañerismo y el entusiasmo. [...] fue una experiencia satisfactoria tanto para los niños como para las coordinadoras ”.*³²

Monitorean el proceso participativo desde una posición adultocéntrica, realizando evaluaciones del taller que incluyen en sus apreciaciones, las voces de los niños y niñas. Se advierte una preocupación sistemática en lograr la participación de sus destinatarios/as de

³¹ CIN°1, p.33, año 2013

³² CIN°1, p.33, año 2013

modo regular y sostenido expresado en sus objetivos, estrategias de intervención y reflexiones vinculando el éxito del taller de promoción de la salud a su aspecto numérico. Lo cuantitativo, sería un indicador de *adherencia al tratamiento*; o de éxito y por analogía de *intervención exitosa*

*“Una de las dificultades que se presentó a lo largo de este periodo es que siempre asisten los mismos niños; las ausencias son frecuentes, debido a las responsabilidades de cada uno y las situaciones familiares, por lo que los grupos fueron muy heterogéneos”.*³³

El equipo centra la falla de la participación de las niñas semanalmente en los modos de convocatoria instrumentados por las personas adultas y desde allí direccionan, constituyendo un aspecto más del proceso evaluado sin incluir las voces de sus participantes para comprender las ausencias. En la Escalera de Roger Hart, se identifica una incipiente participación “auténtica” acorde al *escalón cinco*, ya que el espacio es dirigido por adultas informando a los niños y las niñas acerca de las actividades que se llevan a cabo, y consultando cuáles resultan de su agrado.

2.1.1.Participando

A medida que avanza el proceso participativo, el protagonismo de las niñas se hace notar proponiendo actividades que resultan de su interés y que interrumpen la planificación estructurada por quienes ejercen la coordinación. Así, sugieren mayor extensión horaria en el taller, y continuar lo iniciado.

*“ Se observa que a medida que desarrollaban la actividad las chicas tomaban más confianza hacia las practicantes y narraban algunas situaciones familiares. Por otro lado manifestaron interés en querer realizar adornos para navidad comentando “ en nuestra casa no tenemos ningún adornito para el arbolito. Por lo tanto las practicantes planificaron junto a las chicas que en uno de los próximos talleres se realizará dicha actividad “.*³⁴

Aparece en los registros por primera vez la enunciación de planificación con participación de las niñas.

“ [...] se continua con dicho taller debido al interés que manifiestan los niños de querer realizar adornos para decorar el árbol de navidad de su casa. [...] los niños continuaron con lo que habían empezado en el encuentro anterior para así finalizarlos y continuar realizando

³³ CIN° 1,p.40, año 2013.

³⁴ CIN° 1, p.37, año 2013.

*otros de su interés.”*³⁵

Aquí se empieza a ver la circulación del poder. Ya no se trata de un proceso participativo dirigido exclusivamente desde las personas adultas, sino que en encuentros intergeneracionales *intercalan* posición, sosteniendo la asimetría, en una relación entre actores sociales, sujetos de derecho.

*“Cabe aclarar que el taller tuvo una duración de una hora y media ya que los niños en encuentros anteriores manifestaban querer estar más tiempo en el mismo.”*³⁶

En un proceso que comienza con una planificación estructurada en objetivos, estrategias, actividades, tiempo y espacio definido desde las practicantes, se advierte que las propuestas de los niños y las niñas comienzan a modificar el encuadre

*“[...] se logró consolidar un espacio en que los niños pueden experimentar, jugar y desarrollar habilidades”. “ En un comienzo se programaron una serie de talleres pero con el tiempo los mismos se fueron desarrollando de acuerdo al pedido e intereses que manifiestan los niños. De igual manera que se iban pautando actividades en determinado orden a desarrollar, los niños tienen la libertad de realizar aquellas que más les gusten, siempre y cuando se disponga de los materiales y herramientas necesarias”.*³⁷

Se aprecia entonces que este momento del proceso se condice con lo descrito por Roger Hart en la *escalón 6*, ya que progresivamente se fue logrando una participación más activa por parte de los niños y niñas aportando sus voces para la implementación de propuestas en el taller, lo cual ha favorecido la pertenencia al espacio y la inquietud de que aquello que se ha iniciado pueda sostenerse en sus vidas cotidianas.

*“[...] Es así como se puede afirmar que los niños reconocen e identifican el taller como un espacio propio, en el cual pueden acercarse a jugar, a construir, aprender o simplemente estar junto a otros.” [...] en cuanto a ésto último todos los chicos participaron y al mismo tiempo preguntaban cuándo se realizaría el próximo encuentro.”*³⁸

Se advierte el carácter dinámico del Indicador de participación elegido para caracterizar los procesos participativos de niños y niñas, dado que como se pudo describir, en el mismo interjuego de actores, fue posible la construcción de una participación de la niñez

³⁵ CIN° 1, p.38, año 2013.

³⁶ CIN°1, p.39, año 2013.

³⁷ CIN°1, p.40, año 2013.

³⁸ CIN°1, P.40, año 2013.

más protagónica en la medida que, tanto ellos y ellas, como las personas adultas, inicialmente, coordinadoras, se habilitaron a ensayar otros modos de habitar el encuentro.

Estos cambios en la posición de poder decidiendo sobre lo que acontece en el taller, se relaciona con el lugar que va tomando la palabra de las niñeces en el encuentro intergeneracional. Para que ésto sea posible, en cada encuentro se retoma en acción la propuesta dicha por las niñeces en la jornada anterior, lo cual va generando confianza de niños/as hacia los/as adultos/as dando sentido a la palabra. A la vez, quienes venían inicialmente coordinando van aceptando co-coordinar los talleres, revisando críticamente la responsabilidad que tienen como personas adultas en encuentros intergeneracionales que pretenden propiciar la participación de las niñeces desde un enfoque de derechos. Así, la supervisión³⁹ de las prácticas, la escritura de los registros en diálogo con autores que refieren sobre participación ciudadana, en tensión con adultocentrismo, va colaborando con el modelado de la posición ético política que se adopta durante el proceso.

Este proceso participativo de niños y niñas desplegado en el SUM es anterior al inicio de Inquietes, sin embargo, sus registros dejan huellas para la construcción de la aproximación diagnóstica que le dio origen

“[...] A través de la exploración comunitaria que hemos ido haciendo a lo largo de estos cuatro meses, en el contacto con los niños y conociendo cómo y de qué manera viven el día a día, que el centro de salud representa un espacio muy valioso e importante para la población de dicha ciudad de Recreo debido a que no cuentan con espacios recreativos para fomentar el intercambio, la experiencia y el aprendizaje junto a otros. Al trabajar con esta población de niños se pudo observar y conocer que la mayor parte de su rutina diaria cuentan solo con dos espacios significativos: la escuela y sus casas. Es por dicho motivo que consideramos fundamental la creación de otros espacios significativos para estos niños, con los cuales desarrollen sentido de pertenencia e identificación, y que les permita interactuar con otros, aprender y desarrollar lazos.”⁴⁰

Desde el CAPS intercultural, la organización de talleres lúdicos y artísticos, diseñados como estrategias de promoción de la salud mental comunitaria desde un enfoque de derechos, ha permitido ir al encuentro de las voces de las niñeces relatando sus vidas cotidianas

³⁹ Entendemos a las supervisiones como espacios de reflexión dialógica de la intervención, que trasciende la mirada técnica, habilita y promueve interpelaciones inadvertidas u obvias de nuestro hacer en la cotidianeidad de los escenarios comunitarios propiciando la toma de decisiones y el fortalecimiento de la posición epistemológica, ética y política (D'Angelo, Donayo, Heinrich 2016).

⁴⁰ IPEU. Formulario presentación de proyecto de la 22ª Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación comunitaria: Universidad, Estado y Territorio. Año 2014

pudiéndose advertir desde las personas adultas que

“ [...] cuentan con escasos espacios de participación por fuera de la escuela y de la familia; escasas posibilidades de acceder a propuestas culturales, recreativas, deportivas, de acuerdo con los intereses, creencias y valores. Fundamentalmente en la comunidad mocoví, se evidencian escasas oportunidades de expresar y desarrollar su identidad cultural. Los niños y niñas que presentan discapacidad tienen dificultades de ser incluidos en la vida social y/o comunitaria; en acceder a los centros de mayor complejidad o de especialidades y/o sostener los tratamientos de rehabilitación debido a la espaciada frecuencia de turnos para especialistas en rehabilitación y a la presencia de barreras comunicacionales y culturales de los profesionales de la salud en las sugerencias e indicaciones a la familia en torno a la atención del niño/a. Se advierten barreras simbólicas dadas por la construcción social de la discapacidad que limitan su participación social y la autonomía de niños y niñas” (2014, pp 2-3)”.⁴¹

Pensar esta aproximación diagnóstica colectiva puede permitir comprender la realidad descrita en clave de vida cotidiana trazando situaciones problemáticas que identifican -siguiendo a Maffia (s/f) - las barreras culturales, jurídicas, simbólicas que afectan la salud colectiva desde la perspectiva de salud integral.

“ [...] De acuerdo a la información recolectada por referentes comunitarios como la doctora del CAPS, el agente comunitario y las administradoras del Centro de Salud, y el proceso de exploración comunitaria, se puede observar que en dicha ciudad no se cuenta con espacios recreativos como plazas, parques ni con actividades que ayuden y promuevan el intercambio (si bien en los barrios hay una plaza esta no es utilizada por los chicos)”⁴²

Así, se podrían advertir inequidades a la hora de ser niño/a en la ciudad de Recreo traducida en desigualdad de oportunidades para el acceso a espacios culturales de las niñeces que viven en sus márgenes.

El proceso participativo de niños y niñas en el barrio Mocoví se despliega a partir del 2013 y hasta fines de 2017, siguiendo los ritmos de las voces de las niñeces y de la acción colectiva, en redes comunitarias, interdisciplinarias e intersectoriales. Ellos y ellas, ya venían expresando con el cuerpo, con sus juegos, con sus travesuras, y -desde los ojos adultos- con sus “transgresiones”, sus deseos de escalar, trepar, mirar desde lo alto. La recuperación de sus

⁴¹ IPEU. Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento (2014). 22 Convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria y Vinculación Comunitaria: “Universidad, Estado y Territorio”.

⁴² CIN°1, p.28, año 2013.

voces orientadas a protagonizar proyectos en escenarios de vida cotidiana, se condice con la idea originaria de *bienestar en la niñez*, establecida en el Acta de 1989, en tiempos de la CIDN, la cual define como objetivo principal del sistema de protección a la infancia, el asegurar el “bienestar” del niño dando espacio a sus deseos y sentimientos, afirmando que si las prácticas concretas y los procedimientos aseguran la expresión de los sentimientos y los deseos centralmente entonces esa ley protege derechos.

2.1.2.Soñando

Comienza a ponerse en movimiento el proyecto Inquietes aún cuando su aprobación por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación de la Nación) no ha sido efectivizada, entendiendo que la propuesta formulada - aún sin presupuesto económico - podría ser un organizador de las acciones en el territorio, con metas orientadas a conocer y comprender acerca de la cotidianidad de los niños y las niñas que viven en los barrios aledaños al CAPS, enfocado en las ocupaciones de tiempo libre y esparcimiento, como también en el abordaje de situaciones de salud que ameritan prácticas de salud mental comunitaria. En nota⁴³ dirigida desde la Práctica de TO en comunidad a la Directora del CAPS, se menciona la oportunidad de anticipar acciones acerca de un proyecto que podría iniciarse el año siguiente en el cual se diseñan las siguientes metas fundamentales:

- *Identificar los referentes significativos de los niños en su vida cotidiana: familia, escuela, otras instituciones (mapeo de actores);*
- *Identificar intereses y expectativas de niños y niñas para participar de espacios significativos recreativos, culturales, deportivos (muestreo de intereses);*
- [...] Identificar niños y niñas que necesitan acceder y/o sostener y participar de tratamientos de atención de salud o rehabilitación (relevamiento en salud).*

A la vez, se prosigue con los talleres lúdico-artísticos en el salón de usos múltiples del CAPS Intercultural, coordinados primeramente por practicantes de Trabajo Social, abierto a niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre los tres y hasta los trece años aproximadamente. La incorporación de practicantes de Terapia Ocupacional al taller, supuso por parte de ellas, iniciar la elaboración de una aproximación diagnóstica colectiva antes de definir las acciones y estrategias a desplegar. Esta tarea implica ir al encuentro de las voces

⁴³ NCAPS. “[...] La participación que vienen haciendo las estudiantes de quinto año de la Licenciatura de Terapia Ocupacional a partir del año próximo pasado con el acompañamiento de todos los integrantes del CAPS contribuyó al diseño del Proyecto "Inquietxs: Derechos en movimiento" que ha sido presentado al Ministerio de Educación de la Nación (Secretaría de Políticas Universitarias) para su consideración con la posibilidad de su implementación durante el año 2015”.

de actores que previo a su llegada ya vienen trabajando en el taller y en otros espacios institucionales con las niñeces, las que sumadas a sus apreciaciones y observaciones personales, contemplan un panorama situacional desde donde programar un plan de acción. Así, pueden observar que debido a la amplitud etaria, las actividades están diferenciadas para dos grupos de niños/as con propuestas acordes a sus edades. Este criterio establecido desde las adultas que coordinan el taller permitiría organizar en pequeños grupos actividades lúdicas con etapas definidas desde la psicología del desarrollo considerando al niño de modo universal. De esta manera las practicantes de terapia ocupacional refieren que:

“[...] la planificación previa de los encuentros por parte de los coordinadores, centrada principalmente en la actividad, dificulta la definición de objetivos claros y la promoción de este derecho (libre expresión) como objetivo esencial de los talleres. Puede percibirse que dicha situación corresponde al supuesto que se sostiene desde la coordinación de que los niños hablan poco o no lo hacen; por lo cual trabajan desde una postura de no voz, obstaculizando que la misma aparezca.”⁴⁴

La participación de niños y niñas desde un enfoque de derechos, implica que ellos y ellas sean informados/as; expresen sus ideas; tomen decisiones; para lo cual resulta preciso que las personas adultas faciliten oportunidades a favor de su despliegue, reconsiderando la posición adultocéntrica. Así, desde terapia ocupacional

“ [...] se propuso que los niños y niñas sean participantes protagónicos de los distintos momentos de cada encuentro (planificación, desarrollo y evaluación), y cuenten así con la posibilidad de tomar decisiones y elegir recursos y actividades ”.⁴⁵

Despliegan diversas estrategias tanto individuales como grupales a fin de facilitar la libre expresión de los niños y niñas, quienes explicitan sus intereses, y van definiendo las actividades a realizar durante los talleres.

“ [...] Se planificaron diversas estrategias, una de las cuales consistió en indagar de forma grupal al inicio o finalización del taller, sobre lo realizado durante este encuentro y la planificación de los siguientes. La misma permitió percibir la necesidad existente de que los niños/as exploren sus intereses, recursos, preferencias; ya que su expresión verbal ante los interrogantes y sus elecciones se limitan a actividades que han realizado en momentos y espacios anteriores.”⁴⁶

⁴⁴ CIN°2, p.29, año 2014.

⁴⁵ CIN°2, p.52, año 2014.

⁴⁶ CIN°2, p.52, año 2014.

Desde esta posición ético política asumida por quienes coordinan un espacio abierto a la participación de la niñez, se advierten estrategias que se despliegan desde lo singular a lo colectivo, procurando que la participación de cada quien resuene en la participación de todos.

*[...] Se plantearon otras estrategias [...] tales como indagar intereses y preferencias de manera individual durante el desarrollo de las diferentes propuestas, mediante un afiche disponible para que los niños/as se acerquen a escribir en cualquier momento del taller que lo deseen y limitando las propuestas de las actividades a realizar, ofreciendo dos o tres opciones de juegos y de recursos a utilizar.*⁴⁷

De esta manera la posición de las practicantes como adultas que participan en este proceso las ubica en ocasiones dirigiendo; en otras facilitando la acción protagónica de niños y niñas; y en otras, compartiendo la responsabilidad de decisión y acción de las actividades con ellos/as. En todos los planos - adelante, atrás, a la par -, se trata de generar oportunidades para que la capacidad de actor social se haga presente, incluyendo también la posibilidad de conseguir y gestionar los elementos materiales indispensables para realizarlo. Lo expresan diciendo

*“[...] compartir las responsabilidades y toma de decisiones para llevar a cabo cada actividad, como así también (sic) que los recursos necesarios para efectuar las mismas sean acercados tanto por la coordinación como por los niños/as que integran dicho taller.”*⁴⁸

Las estrategias desplegadas dialogan con los viabilizadores técnicos y políticos presentes en la intersectorialidad (y definidos por Cunill Grau), que suponen la inclusividad, la integralidad, la mancomunidad, toma de decisiones compartidas, las cuales resultan estrategias para que la asimetría adulto-niño pueda dialogar desde una posición de horizontalización. Un espacio de taller, un encuentro intergeneracional, no es una experiencia de gestión intersectorial, sin embargo, los atributos/características se asemejan a las descritas durante el proceso participativo. Estas estrategias desplegadas por las adultas en el encuentro intergeneracional dispone que la posición adultocéntrica deje lugar/ se alterne con una posición adulta. Este pasaje permite pensar el encuentro intergeneracional, multicéntrico, con formato de red donde cada uno, una y todos/as disponen de un poder que se pone en movimiento en torno a un proyecto común. Los cambios de posición hacia adelante, hacia atrás, a la par, dialogan con el concepto de heterarquía, propio de las redes. A decir de Dabas y Perrone

⁴⁷ CIN°2, p.52, año 2014.

⁴⁸ CIN°2, p.50, año 2014.

“[...] El concepto de heterarquía se refiere a la posibilidad de coexistencia de “jerarquías” distintas, tanto sucesivas como simultáneas, en el funcionamiento de un sistema determinado. En este caso las diferentes posiciones se reconocen no por la función adscripta sino por la idoneidad en el desempeño de la misma. No implica la negación de la jerarquía sino la coexistencia y el reconocimiento de una variedad de las mismas” (1999, p.27).

Así, de acuerdo con la propuesta de Roger Hart, este proceso se desenvuelve en el escalón 6, ya que si bien la iniciación del mismo es realizada por las adultas, son los niños y niñas quienes van tomando las decisiones en los distintos momentos metodológicos del proyecto.

*“[...] La participación de los niños/as aumenta con el pasar de los encuentros propiciando de este modo una estabilidad del grupo en general. Asimismo, al momento de expresarse, si bien en un principio resulta dificultoso, luego de algunas dinámicas los niños/as logran una apertura tanto con las coordinadoras como con sus pares. “[...] se evidencia en mayor medida cuando los juegos realizados son seleccionados y programados por ellos mismos. Por el contrario cuando los juegos son propuestos desde la coordinación, se genera y hace evidente en los niños/as una disminución en cuanto al disfrute y entusiasmo por dichas actividades”.*⁴⁹

En la medida que avanzan los talleres, y se facilitan los canales de comunicación, las practicantes advierten el interés de sus participantes por expresarse, por cooperar activamente en la planificación de las actividades a realizar; elaborando sus propias normas de convivencia para resolver las dificultades que acontecen por lo general, entre pares

*“ [...] en relación al objetivo de que los niños/as se apropien del espacio respetando sus propias normas de convivencia y las interacciones entre ellos y las coordinadoras, la actividad consistió en que elaboren normas de comportamiento y las expongan en un afiche por medio de palabras y dibujos. Dicha planificación surgió a partir de la evaluación del taller anterior; el cual fue necesario suspender debido a la desorganización del espacio y las faltas de respeto manifestadas por los niños/as hacia las coordinadoras y entre ellos mismos”.*⁵⁰

Transcurrido el cuatrimestre, culmina el proceso de práctica pre profesional de las estudiantes de terapia ocupacional en el barrio, y con ello su participación en los talleres lúdico artísticos que continuarán siendo sostenidos por las estudiantes de trabajo social cuya

⁴⁹ CIN°2, p.50, año 2014.

⁵⁰ CIN°2, p.52, año 2014.

práctica es anual. De acuerdo con los registros identificados en ensayos e informes finales, las practicantes encuentran significativa la construcción colectiva lograda entre actores durante el proceso participativo con niños y niñas, enunciado en el término *coparticipando*, señalando en la posición ético política ensayada, la vinculación de ésta como oportuna para la expresión, elección y participación de los/as niños/as: pasar de ser COordinadoras a COparticipantes

“ [...] es de destacar que la integración de las practicantes en cada encuentro, co-participando en las diversas actividades con los niños/as facilita el acercamiento, apertura y flexibilidad de éstos al momento de expresarse y compartir con otros”.⁵¹

Sus reflexiones y sugerencias constituyen el primer registro con el cual se encuentran los próximos practicantes para situarse en el proceso comunitario y desde allí continuar. A la hora de analizar la participación de niños y niñas en este proyecto de investigación, ha resultado oportuno detener la mirada en este momento del proceso donde se “pasa la posta”, ya que permite identificar desde las reflexiones vertidas a partir de la vivencia, aquel mensaje que eligen dejar a quienes continúan el movimiento para que se sostenga. Por tal motivo se lo destaca textualmente

“[...] a través de estos espacios de participación los niños/as pueden reconocerse a sí mismos, sus derechos en relación a la expresión y su capacidad de elegir, motivando además su iniciativa e identificándose y promoviendo a que ellos se logren reconocer también como sujetos autónomos y con ejercicio de derechos”.⁵²

Promueven la continuidad de las secuencias de participación identificando, además de las actividades iniciadas que tendrían que continuar, los intercambios que han construido colectivamente en los distintos momentos del taller. El énfasis está puesto en cómo se propicia la participación, por eso se detallan con precisión las estrategias implementadas a partir de las aproximaciones diagnósticas sucesivas realizadas durante el proceso.

“ [...] Se sugiere que se continúen sosteniendo espacios orientados a dicho propósito; ya que a través de los mismos los niños/as pueden expresar sus intereses libremente y ser oídos”.⁵³

⁵¹ CIN°2, p.50, año 2014.

⁵² CIN°2, p.50, año 2014.

⁵³ CIN°2, p.64, año 2014.

Dar continuidad a la participación situada de las niñas a través de la transmisión oral y escrita de lo acontecido conforma en Inquietes una estrategia interdisciplinaria sobre la cual se amplía y profundiza en el *capítulo siete*.

2.1.3. Trepano

En el inicio del calendario académico, nuevas practicanes se acercan al CAPS Intercultural, retoman los registros que compañeras anteriores les han dejado dando cuenta del proceso que, en comunidad y desde el proyecto Inquietes, se va acompañando, con la tarea de resignificar en una nueva aproximación diagnóstica colectiva, lo que viene aconteciendo en los espacios de vida cotidiana con niños y niñas. Como expresa Bertucelli, refiriendo al vacío funcional: “Hay que partir cotidianamente de lo que está siendo y no de lo que traemos. Además, no es salirse de lo que traemos sino ponerlo en suspenso.” (1998, p.134). Así, yendo al encuentro de las instituciones de salud y educativas, identifican situaciones que les preocupan y requieren ser abordadas desde los talleres lúdico artístico que se vienen desarrollando en el CAPS Intercultural. Las problemáticas señaladas desde la escuela giran en torno a la violencia y desde allí sus diversas clasificaciones y atributos: *física; verbal; entre pares; entre familias; cuestiones barriales; por baja autoestima; por crisis de identidad; por exclusión social*.

*“ [...] Una de las preocupaciones manifestadas por la Escuela Primaria nro. 1338 fue que en reiteradas oportunidades los niños se trepaban al mástil de la escuela, a la jirafa (aro de basquet), al techo del CAPS exponiéndose a sufrir posibles accidentes. [...] Desde nuestras observaciones logramos evidenciar la existencia de muchos espacios verdes vacíos, ausencia de plazas, y que las únicas oportunidades recreativas que existen se brindan desde el CAPS, como el Taller de murga y el Taller de pintura”.*⁵⁴

Estas apreciaciones continúan aportando información y confirmando lo que se viene problematizando en años anteriores. De este modo es preciso observar, la construcción diagnóstica abierta a configurarse en proceso, de modo sucesivo, a la vez que se van tomando decisiones para su abordaje. De esta manera se definen nuevas acciones y se identifica que, aquello que en el pasado fue pensado como estrategia por parte de sus compañeras para facilitar la participación de niños y niñas, hoy conforma los objetivos específicos en sus planes

⁵⁴ CIN°7, p. 95, año 2015.

“[...] acompañar a los niños/as en la búsqueda de sus intereses a través de actividades lúdicas [...] Planificar conjuntamente con los niños/as las actividades a realizar durante el año [...] Posibilitar el pleno desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños/as que asisten al taller.”⁵⁵

En el diseño de los objetivos se advierte la posibilidad de situarse en el encuentro intergeneracional como personas adultas que co participan junto a las niñeces sosteniendo la posición asimétrica indispensable, para acompañar un proceso que, además de participativo, tiene que facilitar prácticas de cuidado. Se explicita tanto la responsabilidad de dirigir el proceso, como de compartir la tarea con niños/as, circunscripta a la planificación de actividades a partir de sus expresiones.

Se considera importante mencionar que cuando definen el objetivo general, hablan de

“[...] promover la participación recreativa de los niños de la comunidad debido a los escasos sitios que existen por fuera de la escuela y de la familia [...] Se observa como son vulnerados los derechos al juego el cuál es la ocupación más importante y significativa de los niños”⁵⁶.

En la construcción de comunidades de sentido, transmitidas entre los actores sociales, tanto escrita como oralmente, se enuncia la participación vinculada al juego para ejercer derecho. Esta mención puede aportar a la caracterización de la participación ciudadana de la niñez, como lúdica, donde se juega por derecho, y a partir del juego se abren oportunidades de ejercer otros derechos (Baratta. 1998). En la decisión que toman los niños y niñas eligiendo a qué jugar en cada jornada y opinando sobre lo acontecido, se va estableciendo con habitualidad la posibilidad de que aquello que se dice suceda y que sus voces sean tomadas en cuenta. La potencia expresiva de la niñez transcurre en un espacio habitado junto a las personas adultas, que acompañaron los tiempos indispensables de creación de confianza para su factibilidad. Así, emplear en esta investigación indicadores de participación infantil tomando la Escalera de Hart, más que valorar el desempeño de las niñeces, permite identificar en el encuentro intergeneracional, las estrategias desplegadas por personas adultas para favorecer la competencia y confianza de niños y niñas como sujetos actantes con oportunidad de transformar lo cotidiano.

Así es que teniendo en cuenta la aproximación diagnóstica colectiva que se ha ido elaborando con los aportes de actores sociales acerca del acceso y la utilización de los espacios públicos, se comienza a diagramar entre niños y niñas de barrio Mocoví y Comunal

⁵⁵ CIN°7, p.100, año 2015

⁵⁶ CIN°7 p. 95, año 2015

III y jóvenes del Vivero Inclusivo “Tiempo de Crecer”, una actividad colectiva de diseño urbano

*“[...] cuya consigna consistía en imaginar su plaza ideal, con el objetivo de dejar un registro de cuáles son los juegos que les gustaría a los niños que existan en el futuro espacio público, que se va a construir en la comunidad. Para esto se colocó en la pared 3 afiches y se dispusieron en el suelo diferentes materiales para dibujar, pintar y escribir (témperas, lápices de colores, fibras y fibrones, revistas, boligomas, tijeras, entre otros). Las ideas recogidas a partir de lo plasmado en los afiches por los niños y niñas, como así también la información recabada en los diferentes encuentros fueron las siguientes: Pasamanos para trepar, hamacas, toboganes, subibajas, Tateti para plaza, Arcos de fútbol, aros de basquet, laberintos/túneles, telarañas para trepar, rayuelas”.*⁵⁷

Imagen 2

Diseño participativo con niñeces y adolescentes en el barrio Mocoví



⁵⁷ RMD. Carpeta Informe Grupo Práctica Pre Profesional TO en Comunidad. (CI/A, 15, p.83).

Fuente: Informe Sueña La Plaza Ideal.⁵⁸

Se identifica en esta acción la vinculación mediada desde las practicantes, entre niños y niñas de los barrios aledaños al CAPS Intercultural y referentes de las instituciones que participan del proyecto Inquietes, tanto instituciones territoriales, como cátedras universitarias, quienes se suman intersectorialmente en la gestión de la idea.

Esta actividad se instrumenta como estrategia de diseño participativo en la niñez donde la voz se expresa a través del dibujo. Dar lugar a múltiples lenguajes expresivos con fuerza de Voz, introduce la oportunidad de recuperar modos subjetivos de participación vivenciados culturalmente, tanto en el interior de las familias, la comunidad com caia, y las escuelas donde asisten los niños y niñas. Por lo pronto, se advierte que desde las prácticas de trabajo social y terapia ocupacional, se inicia un intercambio de información hacia otras cátedras afines a los proyectos que se ponen en movimiento, sea la construcción de cotidiáfonos por lo cual se acude a voluntarias del Instituto de música, como la realización de la plaza, que implica sostener un trabajo en conjunto con cátedras de la Facultad de Arquitectura.

“ [...] Esta propuesta surgió debido a que ese día nos visitaban los profesores de arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral encargados de construir un espacio público en el barrio enmarcado dentro del Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento, en conjunto con los estudiantes y profesoras de terapia ocupacional”.⁵⁹

Este proceso participativo de las niñeces desplegado en el Barrio Mocoví con sede en el CAPS Intercultural, junto a los que se describen en los siguientes apartados, van definiendo actores, recursos, acciones y decisiones, que se juegan en la gestión intersectorial local. Las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales serán identificadas en los capítulos *seis* y *siete* de este estudio de caso.

2.2. Inquietes en el Barrio Comunal III. Sueña la Plaza de todos

2.2.1. Habitando

En el año 2014, desde el CAPS Intercultural se visita a las familias e instituciones en el Barrio Comunal III con el propósito de invitar y llevar adelante un taller lúdico artístico, de frecuencia semanal, abierto a niños, niñas y adolescentes. Años atrás, en este barrio se implementó exitosamente el programa *Familias y Nutrición* en el cual un grupo de vecinas,

⁵⁸ MFG en CIN° 7, año 2015.

⁵⁹ CIN°7, p.126, año 2015.

en su papel de facilitadoras, recibían capacitaciones en los ejes de juego, música, crianza, sostén y redes comunitarias, para luego llevar adelante actividades junto a las niñas. La terapeuta ocupacional del CAPS Intercultural fue quien en esa ocasión trabajaba con ellas, y quien en la actualidad propicia el encuentro con las practicantes de terapia ocupacional.

Así, se contacta también con referentes de la Capilla San José, con el propósito de ocupar las instalaciones para concretar los encuentros intergeneracionales. Ante la negativa del referente de la capilla, este proceso participativo se inicia y se sostiene a cielo abierto, en un descampado, lo que supedita su realización cada semana a las inclemencias del tiempo. Esta situación que preocupa a las personas adultas, desde la visión de las niñas se relativiza, ya que se acercan a participar frecuentemente y eligen llamar a su encuentro lúdico-artístico Taller del Viento Divertido.

Desde un inicio se puede identificar la disposición por parte de las practicantes de favorecer el acceso al ejercicio de sus derechos de expresión, elección y participación, organizando actividades y estrategias orientadas a compartir este protagonismo a la hora de planificar, desarrollar y evaluar los encuentros. Se proponen destinar los últimos minutos para indagar sus opiniones sobre los juegos realizados y programar juntos el próximo taller. Las niñas aprovechan el momento para expresar sus preferencias e intereses. Con respecto a los recursos para llevar a cabo las actividades, se propuso que fueran proporcionados de modo colaborativo entre sus participantes, acercando lo que esté al alcance. Este movimiento, permite también a la persona adulta, animarse a compartir la tarea de gestionar los recursos, y advertir que pueden ser obtenidos de múltiples maneras. Paulatinamente fueron diseñando juegos para armar una caja móvil, que circule entre las niñas durante el tiempo de receso.

*En la última semana del proceso, se pactó un encuentro final al que fueron convocadas las madres de los niños /as con el fin de elegir conjuntamente un responsable de la caja de juguetes elaborados. Durante el transcurso de dicho encuentro se brindaron a los niños/as los recursos, construidos posibilitando la exploración y el disfrute de los mismos. Además se aprovechó tal oportunidad para que elaboren normas para el uso y respeto de los elementos. Cabe mencionar la decisión tomada entre niños/as, madres y coordinadoras respecto a que la caja de juegos permanezca en la casa de una de las madres, Vanesa, dado el compromiso demostrado por la misma durante todo el proceso. Dicha mamá estableció un día y horario determinado de la semana en el que se expondría la caja en su vereda para que los niños/as se acerquen a jugar mientras son observados por ella.*⁶⁰

⁶⁰ CIN° 2, p.60, año 2014.

2.2.2. Protegiendo

Durante el año 2015, quienes asisten al taller del Comunal insisten en la importancia de generar condiciones para la participación de las niñeces en el espacio público que continúa desprovisto de juegos, y sin un lugar cerrado que permita llevar adelante las actividades más allá de las condiciones climáticas. Es así, que lo enuncian las practicantes en sus informes y en los encuentros interinstitucionales de monitoreo en el CAPS Intercultural

“[...] Cabe mencionar que otra dificultad con la que nos encontramos es la falta de espacio físico para llevar adelante el taller. El mismo se está realizando en el playón que se encuentra al lado de la Capilla San José Obrero, pero dependemos de que las condiciones climáticas sean favorables para poder realizar el encuentro. “⁶¹ [...] “Surgió en las charlas con ellos, llevar adelante la construcción de instrumentos musicales y aprovechando en el a comunidad están trabajando la concientización del medio ambiente y la importancia de reciclar la basura, se les propuso que ellos traigan algunos recursos materiales de sus hogares, como ser residuos secos, materiales que no utilizan y elementos encontrados en el barrio”.⁶²

Estas situaciones adversas para llevar adelante los talleres, propicia el diseño de nuevas estrategias a ser consideradas. Por un lado, procuran ampliar la convocatoria de las niñeces de barrio Comunal en instalaciones del CAPS Intercultural, pero el kilómetro de distancia opera como barrera de accesibilidad. Es así que en ocasiones deciden para seguir en comunicación llevar adelante otras actividades cercanas a la vida de las niñeces, como ser, las visitas familiares realizando el mapeo sobre situaciones de salud en niños y niñas con discapacidad y el reconocimiento de sus redes de apoyo, familiares e institucionales, fundamentalmente en salud y educación. Es en el marco de dicha actividad, que las practicantes se acercan al Barrio Comunal III y ante la convocatoria espontánea de algunos niños y niñas, a pesar de las temperaturas invernales, improvisan un encuentro en proximidades del playón municipal.

“[...] Ante la situación de no poder realizar el taller dos días de los pactados por condiciones climáticas, las practicantes deciden ir otros días sin previo aviso de visita a las casas de lxs niñxs con expectativas de habilitar el momento apelando a la espontaneidad e improvisación. Al llegar, algunxs niñxs salieron a su encuentro, quizás no eran todxs lxs del taller, solo unxs pocxs, pero bastó para generar un movimiento en ellos y en las practicantes. El encuentro comenzó con charlas sobre su cotidiano y continuó con juego libre. Es en este juego espontáneo que surge una situación que pone en alerta a las practicantes: un dibujo por

⁶¹ CI N° 6, p.15, año 2015

⁶² CI N° 7, p.22, año 2015

parte de una niña de 4 años, quién utilizando un palito como lápiz dibuja en el barro un pene”⁶³.

Los registros de ese día y en los sucesivos, se advierte el entramado de acciones, decisiones y articulaciones, orientadas a la protección de la niña y de sus hermanos/as convivientes en su grupo familiar. El abordaje de la situación fue realizado por el equipo interdisciplinario del CAPS Intercultural en articulación con el equipo del servicio local del municipio y la secretaría de niñez. Las practicantes continuaron sosteniendo los talleres lúdico-artísticos orientados por el equipo interdisciplinario para contribuir con el abordaje de la situación. En el marco de sus procesos de aprendizaje en prácticas comunitarias ha sido relevante identificar el límite de la intervención profesional por parte de ellas, y la oportunidad de acompañar de acuerdo con el nivel de formación y entrenamiento que las situaciones de vulneración de derechos en la niñez requieren. El trabajo articulado entre equipos, la supervisión y la escritura reflexiva de la praxis, han resultado apoyos para sostener la participación en el encuentro intergeneracional desde una implicación *cuidada* que permita *poder cuidar*

“[...] tratando de llevar esta situación con la suficiente fortaleza y tolerancia que se necesita, las practicantes se acercaron al Equipo del Centro de Salud lo acontecido en el taller para compartir y delegar sobre cuestiones que superan y que necesitan abordarse desde un trabajo interdisciplinario como intercultural. A partir de esto se dialoga lo sucedido con la psicóloga del CAPS, donde la misma apela a realizar un trabajo en red y a debatir lo sucedido en el equipo interdisciplinario convocando a una reunión entre la terapeuta ocupacional, la médica, la asistente social y las practicantes de TO y Trabajo Social. [...] La presunción de abuso debe ser considerada e investigada ante todo desde un lugar de respeto y cuidado considerando la posible situación de vulnerabilidad de la niña como así también de la familia. [...] Como base es posible detectar un abordaje con una mirada holística del sujeto que para sostener se promueve la atención de la salud desde un equipo interdisciplinario. La salud es un campo complejo que involucra y compromete a distintos actores sociales, saberes y disciplinas, cuya articulación es fundamental para poder llevar adelante el proceso de transformación que se pretende.”⁶⁴

A través de los encuentros intergeneracionales en el marco de prácticas comunitarias, los talleres lúdico-artísticos orientados a generar condiciones para la participación de las

⁶³ CI N° 6, p.54, año 2015

⁶⁴ CI N°6, p.54, año 2015

niñeces, va mostrando una participación desde la libre expresión que va más allá de la palabra, puede comunicar sin voz aquello que vulnera, que aflige, que conmociona. Entonces, se torna imprescindible acompañar a quienes acompañan a través de la supervisión, para contener aquello que se despierta, para reconocer los límites de la intervención y la oportunidad del trabajo en equipo con quienes pueden hacerlo. Es una trama de cuidados que se va tejiendo en proceso, cada quien reconociendo su lugar de *poder-hacer y deber-hacer* cuando hay disposición comunitaria, escucha atenta, confianza progresiva y como en este caso, mirada enfocada en lo que las niñeces comunican, a veces, dibujando. De la Aldea, habla de los cuidados en redes de reciprocidad, de un dar y recibir como aspectos de lo mismo y lo enuncia diciendo que

No podemos hablar de cuidados sin tener en cuenta los dos lados de ese hacer. Por uno, al que requiere ser cuidado y, por el otro, a quien está disponible a responder al pedido, integrados ambos en una corriente de dar y recibir, recíproca y simultánea. Es un movimiento de ida y vuelta, como el de las olas del mar que acarician la orilla y luego se retiran para volver a acercarse en ese mímico mutuo (2019, p.15).

Durante estas descripciones de escenas en la vida cotidiana de las niñeces y de las personas adultas en el marco de prácticas de salud mental comunitaria, se esboza una tríada insoslayable de ser habitada en los encuentros intergeneracionales: participación, comunicación y cuidados.

2.2.3.Promoviendo

El *taller del viento divertido* realizado durante el año 2015 junto a las niñeces, fue interrumpido por decisión del CAPS Intercultural. Recién en el año 2016, por interés del gobierno local, se retoman las visitas al barrio Comunal III y nuevamente se acercan las niñeces a participar de las experiencias lúdicas y artísticas.

“ Surge la idea de construir una ludoteca móvil, para que quede en el barrio y pueda ser un medio que favorezca el encuentro de los niños y niñas luego de concluida la práctica preprofesional. La misma se encontrará en la casa de uno de los niños y podrá ir rotando por diferentes hogares si así lo desean, asumiendo los padres el compromiso de acompañar el proceso. A su vez se distribuyeron estratégicamente otros juegos en manos de niños y niñas con discapacidad que apuntan a favorecer procesos de aprendizaje y entrenamiento en relación a sus necesidades particulares ”⁶⁵.

⁶⁵ CIN°12, p.85, año 2016

En el encuentro intergeneracional participan familiares de los niños y niñas, y se propone la realización de juegos de plaza, del mismo modo que se están realizando en el barrio Mocoví. Se realizan colectas para adquirir los materiales; pintar los murales y diseñar juegos para el playón municipal; se procede a la elección del nombre del espacio público y entre sus participantes deciden nominarla como la Plaza de Todos. Este escenario de vida cotidiana sigue sosteniendo la particularidad de autoconvocarse y gestionar colectivamente cuando llega la propuesta organizada por parte de referentes adultos, es por eso que las estrategias desplegadas, se orientan a generar condiciones de oportunidad para que puedan disponer de dispositivos lúdicos que inviten al juego en sus tiempos libres.

[...] Se trata de dar lugar a una participación activa de la comunidad en actividades que son de su interés y que contribuyan a una mejor calidad de vida de los mismos, para de esta manera generar conciencia sobre el derecho a tener derechos, en cuanto a la igualdad de oportunidades de participación y de inclusión”⁶⁶.

Las niñeces, del mismo modo que en el 2015, expresaban el deseo de disponer de instrumentos y participaron del taller de cotidiáfonos, en la actualidad mencionan su interés por hacer murga, propuesta que viene siendo habilitada para los niños más grandes. Esta actividad se logra gestionar a partir de la adquisición de instrumentos y la contratación por parte de la municipalidad de un tallerista, vecino del lugar. Los movimientos que se despliegan en los distintos escenarios de vida cotidiana a través de los Inquietes, van visibilizando las situaciones que atraviesan las infancias vinculadas con la accesibilidad a oportunidades culturales, deportivas y recreativas.

En los ensayos académicos, quienes finalizan sus prácticas comunitarias logran reflexionar acerca del sentido mismo de sus procesos de aprendizajes

“[...]Como actores de salud y concluyendo nuestro acercamiento a la comunidad, se considera que la clave está en poder generar procesos e iniciar movimientos que no apunten a un beneficio propio en relación a nuestra formación o generación de conocimiento académico, sino que lo que se genere a partir del intercambio con la comunidad pueda tener una continuidad independientemente de nuestro paso por el territorio como practicantes.[...] desde la murga que quedó conformada en función al lugar que se le dió a Adrián como líder, los juegos que quedaron pintados en el playón del barrio comunal que propician la continuación del encuentro de los niños y niñas y la ludoteca ambulante”⁶⁷.

⁶⁶ CI N° 12, p.89, año 2016

⁶⁷ CI N°12, p.107, año 2016

Se advierte en la reflexión de las praxis la posición heterárquica en el encuentro intergeneracional y también en relación con otras personas adultas que participan junto a los/as practicantes. La disposición comunitaria adoptada para acompañar movimientos que tienen que trascender la propia autoría, permite vislumbrar posiciones ético-políticas, que parten de la revisión y redefinición del propio protagonismo.

La participación de las niñeces y de sus referentes familiares cocreando y habitando lo público, es apreciado como aprendizaje por parte de las practicantes cuando reflexionan sus praxis

“Una de las particularidades que se fueron destacando a lo largo de los encuentros del taller es la realidad de vida de los niños, niñas y adolescentes que lo conforman, generando que este espacio lúdico sea sumamente importante para ellos. Ante situaciones de hacinamiento habitacional en la que se encuentran y debido a la cual no cuentan con espacios para jugar en sus hogares, junto con situaciones de vulnerabilidad de derechos que viven unida a la realidad socioeconómica de sus familias, y donde el juego pasa a ser secundario (si es que tiene algún lugar) en la relación padre/tutor/tix/primxs. En cambio lxs niñxs, se ocupan del cuidado, limpieza y trabajo como prioridad. Es por este motivo que sólo el momento en que comparten en el taller -siendo que muchos del grupo son hermanxs, primxs, tixs y comparten el mismo hogar, se convierte en un espacio dónde esos roles tomados en el hogar y cubierto de responsabilidades, desaparecen”⁶⁸.

Del mismo modo que se reconocen y valoran los procesos comunitarios desplegados a partir de un taller lúdico-artístico, se distingue, a la vez, la responsabilidad del gobierno local por garantizar el acceso a bienes y prácticas culturales. Así se identifica en las reflexiones de quienes finalizan sus prácticas, cuando advierten que las estrategias interinstitucionales y comunitarias desplegadas son incipientes, y no logran revertir las barreras jurídicas, sociales, políticas presentes en sus vidas cotidianas. Así, reclaman mayor voluntad política por parte de las autoridades locales a la hora de garantizar el acceso a derechos por parte de las niñeces y sus referentes significativos.

“Partiendo de estas propuestas lúdicas recreativas y considerándose como un encuentro con el otro que permite entender a la lucha por la ampliación de los derechos humanos como parte de la vida social cotidiana y siendo el resultado de una acción colectiva, es que se intenta llegar a los actores políticos que podrían favorecer y acompañar estos procesos, como

⁶⁸ CIN°6,p.61, año 2015

así también proporcionar el apoyo necesaria a los movimientos que se vayan iniciando desde la comunidad.”⁶⁹

En este tramo de la descripción de los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales resulta interesante anticipar acerca del límite que tiene la acción política impulsada desde un proyecto de extensión universitaria y las prácticas comunitarias organizadas junto a trabajadores de salud. Si bien colabora en la creación de una política desde abajo, no reemplaza la responsabilidad que tiene el gobierno local de gestionar propuestas culturales accesibles para las infancias que habitan los distintos barrios de la ciudad. Reconocer el límite no reduce la potencia de la acción colectiva, sino que abre a ampliar la trama de oportunidades involucrando al gobierno local como un actor clave en la gestión intersectorial, desde enfoques de redes y perspectivas de cuidado, a partir de la participación de las niñeces en escenarios de vida cotidiana.

2.3. Inquietes en la Escuela 1277 en Barrio Nobleza. Sueña tu recreo

*“Por la presente, los Directivos de la Escuela nro. 1277 Robustiano Aldao y su comunidad educativa aceptamos participar en las actividades organizadas en el marco del Proyecto “Inquietxs: Derechos en movimiento [...]”. ”*⁷⁰

Ha sido una niña del Barrio comunal III quien, luego de participar en la pintada de los juegos en el playón municipal, les dijo a las practicantes de TO *“esto esta bueno para que pase en mi escuela.”* Quienes escucharon el deseo, lo transmitieron al equipo de Inquietes y se decidió incorporar en la trama interinstitucional a la Escuela 1277 del Barrio Nobleza.

Seguir las voces de las niñeces en la vida cotidiana permite, ir delineando acciones sobre una red que es preexistente y que amplía el alcance de un proyecto. A la vez, colabora con la construcción de sentido sobre la implicancia que portan sus voces, incidiendo en la toma de decisiones de los diversos momentos metodológicos de un proyecto. Los Inquietes desde su formulación inicial consideran a las instituciones educativas *como agentes estratégicos en la construcción de propuestas de participación ocupacional en la niñez y con la comunidad, promoviendo el acceso y ejercicio de los derechos de niños y niñas.*⁷¹

⁶⁹ CI N° 12, año 110, 2016

⁷⁰ NFE. Nota de la Directora de la Escuela Robustiano Aldao nro. 1277 aceptando la inclusión en el Proyecto Inquietes. Fecha: mayo de 2015.

⁷¹ RMIEU. En el formulario de Proyecto Inquietxs (año 2014) se puede leer en Justificación de la estrategia seleccionada: [...] Considerar a la comunidad educativa como referentes significativos acompañando la crianza y

El proceso participativo de las niñeces en la Escuela nro. 1277 se despliega en los años 2015 y 2016, a partir de la construcción de aproximaciones diagnósticas participativas, la implementación de acciones diseñadas colectivamente y su monitoreo sistemático. En este proceso se abordan las dificultades presentadas fundamentalmente en la convivencia de las niñeces que asisten a los grados superiores, así como las restricciones emanadas desde las personas adultas que limitan la circulación durante los recreos en la escuela con mayor libertad.

La inclusión de Inquietes en la dinámica escolar, se inicia con la incorporación de dos estudiantes de terapia ocupacional en el marco de sus prácticas comunitarias

“Debimos dar comienzo a la práctica, intentando tener en cuenta que esos “otros”: alumnos, docentes, vecinos, eran quienes nos iban a guiar el camino a seguir, y así fue, apareció M. (docente de 6° grado) quien nos recibió con los brazos abiertos, y nos invitó a participar de su mini comunidad: EL AULA, esa maravillosa ventana que nos abrió las puertas al mundo cotidiano de los niños.”⁷²

La primera acción desplegada al llegar a la institución, ha sido la construcción de la aproximación diagnóstica yendo al encuentro de las voces de actores sociales pertenecientes a la comunidad educativa, desde la premisa de idear propuestas con su participación protagónica, en los tres momentos metodológicos establecidos para la formulación de sus planes de trabajo.

“ [...] Llegamos a la escuela y creímos ver a simple vista cuáles eran sus problemas, lo primero que surgió fue eso, las respuestas fáciles a lo que NOSOTRAS creímos que eran sus problemas, y sin embargo no fue así. Creer que somos capaces de llevar soluciones mágicas a sus problemas fue donde fallamos; debemos abrirnos a escuchar y participar con ellos, construir con el otro, sumarnos a lo que esa escuela, ese grupo de niños nos plantea, trabajar en conjunto [...].”⁷³

En sus registros se aprecian fundamentalmente dos problemáticas que afligen en la escuela. Por un lado, la visión de docentes y directivos quienes identifican en los/as alumnos/as problemas en la convivencia, *faltas de respeto y violencia tanto física como verbal*. Mientras que las niñeces expresan su disconformidad en torno a su transitar restringido sobre todo en los recreos. Las diferencias en las demandas presentadas por niños

educación de los niños y las niñas, siendo un espacio de socialización, inclusión y promotor de salud que puede propiciar el ensamble de saberes populares, académicos, interculturales.

⁷² CIN°5, p.4, año 2015.

⁷³ CIN°5, p.5, año 2015.

y niñas, por un lado y por las personas adultas, por el otro, representan diferentes modos de mirar un mismo problema que atraviesa la convivencia escolar y la experiencia de habitar la escuela como espacio vital en su cotidianidad.

La oportunidad de construir la aproximación diagnóstica escuchando todas las voces incluida la de las niñas, permite comenzar a idear una propuesta que habilita a seguir comprendiendo lo que se enuncia como problema, y a la vez, ir decidiendo acciones que logren abordarlo entre actores participantes. Bertucelli (1998, p.134), citando a Martí, dice “[...] resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. [...] Conocer es resolver”. (1874, p.18)

Así, las practicantes de terapia ocupacional diseñan un plan de trabajo definiendo objetivos, actividades y estrategias, orientados a promover la participación y libertad de expresión de alumnos y alumnas en relación al juego y la dinámica escolar, procurando establecer diálogos e intercambios junto a docentes y directivas. Con la apertura de esta acción se va desarrollando un proceso participativo, que si bien, es propuesto e iniciado por las personas adultas, en este caso, lo hacen resaltando la intencionalidad de generar *“momentos y espacios donde los niños/as expresen intereses, expectativas, opiniones e inseguridades, así como propuestas acerca de su presente y futuro, donde **se sientan habilitados para proponer temas o actividades que deseen realizar**”*.⁷⁴

La posición de las practicantes como adultas en este proceso participativo, busca habilitar el espacio y el tiempo para que la libre expresión acontezca en consonancia con el problema advertido, procurando que se visibilicen los diferentes discursos sostenidos en la escuela, y se puedan desplegar estrategias tendientes a mejorar la convivencia. Así, las acciones se dirigen a dialogar con docentes por un lado y luego con los/as alumnos/as, sosteniendo un papel de mediación, generando en la dinámica diaria la oportunidad de poder poner en palabras y reflexionar sobre la situación problematizada.

De este modo se relatan acciones de participación en el aula haciendo equipo con la docente

*“[...] desde un primer momento la escuela, y principalmente la docente de 6 grado, **nos facilitó el acercamiento** a los alumnos y nos permitieron participar en las dinámicas de clase. Se ha logrado dar inicio a nuevos espacios de expresión, a partir de los cuales surgió la planificación en conjunto (practicantes, docente, alumnos) de los diferentes talleres/dinámicas de juegos grupales a realizar; [...] en los diferentes espacios y tiempos de*

⁷⁴ CIN°5, p.56, año 2015.

la escuela, en el aula, el recreo, con todos los alumnos o sólo con unos pocos, íbamos probando y alternando posibilidades, centrándonos en lo que los niños no iban pidiendo.“⁷⁵

Las practicantes también se incluyen en las reuniones plenarias junto a las/os docentes compartiendo apreciaciones diagnósticas y acordando actividades con el resto de la comunidad educativa:

“ [...] luego de participar en un plenario surge la demanda escolar de abordar temas de violencia física, y verbal: problemática adolescente que atraviesa, principalmente a los alumnos de 7 grado. A partir de allí se pudo avanzar sin dificultades en la planificación y organización de dinámicas grupales de convivencia”.⁷⁶

En la descripción de las actividades implementadas destacan aquellos juegos que les permitieron intervenir tanto en el aula como en los recreos, desde una participación activa y priorizando la convivencia. Se identifica al juego como facilitador a la hora de generar un clima de confianza

*[...] abriéndonos las puertas para **armar conjuntamente un marco, un sostén**, a través del cual fluyen libremente SUS necesidades, ideas, expresiones, deseos y creatividad. [...] decidimos encaminar, transitar nuestra práctica abriendo camino al juego, ya que creemos que el mismo permite reconocerse a uno mismo y al mismo tiempo reconocerse en relación con el otro.*⁷⁷

Las estudiantes universitarias advierten en el juego con las muñecas una oportunidad para que los/as niños/as puedan analizar aspectos vinculados a la vida cotidiana en su escuela proponiendo acciones que aportan al bienestar colectivo, también les ha permitido a ellas disfrutar de experiencias lúdicas en un clima de creciente confianza.

“[...] fueron los niños los que nos enseñaron su cotidiano, su manera de desenvolverse en él, los que nos enseñaron que es posible jugar a cualquier edad, y que el juego nos permite liberarnos de la rutina, las obligaciones de este mundo adulto y acceder a un mundo completamente diferente por un momento; fue M. las que nos enseñó que no hay una sola manera de educar; rompiendo con las reglas tradicionales de educación y abriendo un nuevo mundo en su aula, y fuimos nosotras las que por momentos sugeríamos y brindábamos

⁷⁵ CIN°5, p.55, año 2015.

⁷⁶ CIN °5, p.58, año 2015.

⁷⁷ CIN°5, p.52, año 2015.

diversas propuestas para aprender de forma diferente; se empezó a crear así un círculo de aprendizaje, en donde todos nos enriquecíamos con los encuentros con el otro.”⁷⁸

En las estrategias diseñadas, como en la integralidad del plan de acción que organiza su intervención en las prácticas comunitarias, se advierte un posicionamiento estratégico para trabajar en red dentro de la escuela. Así se pueden precisar diversas acciones que son entendidas como *puertas de entrada* a la cotidianidad que viene aconteciendo previo a la incorporación de las prácticas comunitarias: Entrada a la dinámica escolar a partir de la voluntad política de la Directora, quien luego de conversar con las docentes de los distintos grados, prioriza la inclusión de las estudiantes en los últimos tramos de la educación primaria. *Entrada* a la dinámica del aula, haciendo equipo con la docente, a modo de planificar, implementar y monitorear las acciones desplegadas en torno a la convivencia. *Entrada* a la dinámica del encuentro intergeneracional a partir de compartir experiencias lúdicas con las niñas. *Entrada* a la dinámica de la comunidad educativa, participando en reuniones plenarias donde puedan socializar sus aproximaciones diagnósticas e idear acciones a partir del intercambio con las/os docentes de la escuela. Estas estrategias desplegadas con cada uno/a, todos/as la comunidad educativa, va generando condiciones para la construcción de confianza, valor indispensable, en el trabajo en red y en los procesos participativos de las niñas.

Las primeras practicantes en la Escuela 1277 cierran su proceso dejando sugerencias para que quienes se incorporen en el siguiente cuatrimestre puedan continuar lo iniciado. A la hora de analizar la participación de las niñas en este proyecto de investigación, ha resultado oportuno detener la mirada en este momento de cierre, ya que permite identificar desde la reflexión de su praxis el mensaje que eligen dejar a quienes continúen el movimiento para que se sostenga. Se considera praxis, desde el pensamiento freireano, en la cual, “la acción y la reflexión, se iluminan constantemente y mutuamente. En la cual, la práctica, implicando la teoría, de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca el saber, y no de quien, pasivamente, lo recibe” (Freire, 1978,p.92). Por tal motivo se destacan textualmente las reflexiones arribadas para acompañar la continuidad del proceso comunitario:

- *Continuar promoviendo la participación y libertad de expresión en relación al juego y al espacio público con los niños de 6to. y 7mo. año mediante la implementación de nuevas actividades y estrategias que sean de su conformidad e interés y que a su vez contribuyan al desarrollo del proyecto Inquietxs.*

⁷⁸ CIN°5, p.7, año 2015.

- *Organizar e implementar actividades recreativas y culturales fuera de la escuela.*
- *Continuar promoviendo la mirada crítica y reflexiva adolescente acerca de la convivencia escolar en los alumnos de 7 grado, dado que aún continúa siendo una problemática a trabajar.*
- *A partir de la demanda sobre sexualidad por parte de los docentes como de los propios alumnos a manera de intriga o asombro se sugiere planificar y abordar.*
- *Dar apertura al Buzón de ideas dejado en la escuela con el objetivo de que los diferentes alumnos sugieran que les gustaría tener o hacer en el recreo⁷⁹.*

Se prioriza en el mensaje transmitido la importancia de continuar sosteniendo y facilitando los espacios de libre expresión y participación con las niñas, para proseguir en el abordaje de la situación problemática en torno a la convivencia escolar. Desde los indicadores de Hart, este proceso se sitúa en la *escala de 6*, ya que el espacio es iniciado por las personas adultas, y luego los niños y niñas se suman como partícipes de la propuesta. Se advierte como indicador de acciones a ser sostenidas en proceso, la implementación de la metodología participativa “Buzón de ideas”, que yendo al encuentro de nuevas voces motiva a seguir co-creando la intervención en el espacio-tiempo de los recreos.

Lo transitado hasta aquí, significa el comienzo del proceso participativo “Sueña tu recreo”, el cual continúa hasta fines del 2016, donde con cada actor/a que se suma se van vinculando diferentes eventos, acciones, toma de decisiones, y van logrando forma algunas ideas rectoras, en torno a la participación protagónica de las niñas: la importancia de abordar situaciones que afectan la vida cotidiana (convivencia tanto en el recreo como en el aula) y de considerar las experiencias lúdicas como herramientas propiciadoras para acompañar este proceso intergeneracional.

La concatenación de los microprocesos participativos (secuenciados por cuatrimestre académico) entre diferentes niños, niñas, practicantes, docentes van dejando su impronta y permiten que más allá de los cortes temporales curriculares (receso invernal/estival) se continúe el proceso participativo recuperando los intereses expresados por sus participantes y los acuerdos logrados en los encuentros intergeneracionales.

El acercamiento de un nuevo grupo de practicantes al espacio institucional entraña novedad y un tiempo de reconocimiento de lo que había quedado programado y se encuentra latente. La inclusión en el proyecto es un momento inaugural, para ellas y los demás actores participantes en la construcción de confianza, y de nuevos vínculos, así se renueva y hasta profundiza la consecución de las aproximaciones diagnósticas en torno a la convivencia

⁷⁹ CIN°5, p.61, año 2015.

escolar, y a las acciones que se estiman oportunas para abordar las situaciones problematizadas.

*“ [...] Para intentar encontrar respuestas a estas preguntas fuimos identificando en conjunto con los niños/as lo que ‘estaba siendo’ sintiendo con ellos/as, ‘conociendo haciendo’, construyendo relaciones de confianza, además ‘en ese conocer de la vida cotidiana escolar’ tomamos conocimiento de las voces institucionales y sus demandas, como así también (sic) de las situaciones experimentadas por la comunidad educativa para responder a sus necesidades ”.*⁸⁰

Al ir al encuentro de las voces de las personas adultas, docentes y directivas a fin de recuperar los modos ensayados en torno al *problema del recreo*, ellas responden que ante la forma de juego *violenta* de las niñeces han adoptado diversas soluciones:

*“[...] llamando la atención con gritos, llevándolos a dialogar con la directora o dejándolos sin recreos. Además narran que existen problemas entre sexto y séptimo grado, donde aparentemente su origen es por fuera de la escuela, como solución recurren a la estrategia de separarlos sectorizando los espacios físicos del patio. [...] el sector de 1ro.; 2do.; 3ro.; 4to: 5to; 6to.y 7mo. grado. Las maestras refieren que se llegó a esta decisión porque los niños más grandes corren bruscamente y golpean a los más chicos ”.*⁸¹

Así es entendido por niños y niñas, quienes vivencian estas restricciones con malestar y aburrimiento

*“[...] no los dejan jugar a las escondidas, correr, tampoco pueden pasar por los espacios marcados de cada grado, ni jugar en el patio de pasto porque en el mismo se encuentra la huerta y están las bicis, que corren el riesgo de ser desinfladas. [...] a la par de la huerta se encuentra un espacio lúdico con juegos tradicionales de plaza, el cual está delimitado, cerrado y sólo puede ser usado por los niños del jardín (de infantes) ”.*⁸²

Pareciera ser que prevalece la idea de sostener el orden y evitar el conflicto, como aspiración a una convivencia escolar habitable. Se identifican claramente las restricciones, y ante las situaciones problemáticas que acontecen o podrían acontecer, la separación ha sido el modo de resolver los conflictos. En el espacio del recreo ¿ las reglas de juego institucionalizadas, a qué dejan jugar? Si para favorecer la convivencia escolar y resolver el conflicto es preciso separarlos, de este modo ¿qué convivencia se juega? ¿Qué conflicto se

⁸⁰ CIN°8, p.3, año 2015.

⁸¹ CIN°8, p.4, año 2015.

⁸² CIN° 8, p.5, año 2015

resuelve? La sucesión de voces permite advertir en las diferentes miradas, la construcción de un problema con múltiples dimensiones, que gira en torno a la convivencia entre los/as niños/as, tanto en el aula como en los recreos, y los modos de resolución ensayados por las personas adultas, que sin llegar a resolverlo, con las estrategias desplegadas, contribuyen al sostenimiento del problema.

A partir de los dichos expresados por las/os docentes, las practicantes se proponen comprender lo que acontece en los recreos participando de ellos, primero como observadoras y luego también compartiendo el juego.

*“Así nos sumamos en los recreo a JUGAR, nos dispusimos a mirar comprensivamente los mismos, para conocer a qué juegan y por qué sus juegos suceden de esa manera y no de otra. Percibimos que allí, en el patio, se generan movimientos importantes, espacios de encuentros entre pares, que van adquiriendo significados individuales y sociales a medida que se llena de risas, charlas, festejos, desencuentros e historias. [...] Los niños/as enuncian que a la escuela no sólo vienen a aprender sino también a hacer amigos, vemos reflejado en ellos/as que sienten y perciben a ésta como un espacio social”.*⁸³

A medida que se van reconociendo las voces de los diferentes actores de la comunidad educativa, se va conformando con niños y niñas de séptimo grado ésta vez, un espacio de reflexión que posibilita la construcción de propuestas participativas

*“[...] promoviendo el protagonismo de los niño/as en los diferentes momentos de la planificación, con la conformación de equipos de tareas, brindando la oportunidad de la toma de decisiones acerca del diseño de cómo sueñan su patio, indagando juegos grupales propios del barrio, de su cultura, yendo al encuentro de voces de todos los grados y tendiendo redes comunitarias para la ejecución del mismo”.*⁸⁴

Este tramo de proceso participativo, que le han denominado “Proyecto: Sueña tu recreo”, propone por parte de las practicantes una posición de co-gestoras en conjunto con las niñas. Esta posición de acompañamiento en el encuentro intergeneracional donde se les invita a participar jugando y reconociendo sus saberes en las situaciones de vida cotidiana que les atañen. Las practicantes en acuerdo con la Directora, organizaron a contraturno de la escuela, este proyecto para que puedan participar las niñas voluntariamente

“[...] Tomamos el derecho al juego como la posibilidad de jugar, ‘abrir la escuela para ir a JUGAR’, apropiarse del patio desde la voz de los niños/as para la creación de propuestas

⁸³ CIN°8, p.4, 2015

⁸⁴ CIN°8, p.2, año 2015.

*diferentes en el recreo que inviten a la convivencia. De este modo abrimos un espacio a contra turno para que los niños/as “Sueñen su recreo participando”, demostrando interés, aportando ideas, sugerencias y opiniones en todas las etapas del proyecto”.*⁸⁵

2.3.1. Coparticipando

Este proyecto social co-construido entre practicantes de terapia ocupacional y las niñas en horario extraescolar, es una oportunidad para abordar el problema de la convivencia planteado por actores de la comunidad educativa, y la posibilidad de ensayar otras alternativas de solución diferente de las ya intentadas, y esta vez, con una acción que surge desde las voces de los/as niños y niñas del nivel primario.

*[...] pensamos este espacio como una herramienta participativa y transformadora para la interacción, recuperación del patio y su disfrute colectivo procurando la posibilidad de jugar y la apropiación de un espacio institucional construido en conjunto, a través de las voces de los niños/as con la elección de juegos propuestos por ellos y no impuestos por los adultos.*⁸⁶

Así las practicantes logran continuar el proceso iniciado retomando las propuestas diseñadas a comienzo de año por alumnos/as de sexto grado para que sean continuadas por quienes están en séptimo. A la vez, se busca cerrar su periodo de prácticas comunitarias de manera participativa, pintando uno de los juegos en el patio de la escuela. Ante esto es posible identificar, el lugar del niño/a como sujeto activo, gestor de proyectos en su vida cotidiana.

*“ [...] Tomamos las sugerencias e invitamos a participar a 7mo. grado por ser su último año en la escuela, de esta manera dejarían su marca personal en ella, además sería un momento de encuentro, recreación y de aprendizaje en la ejecución de un proyecto escolar, el cual les servirá para su futuro. Decidimos acompañar lo despertado en sexto grado teniendo presente en todo momento sus voces e invitándolos a la realización de un juego plasmado en el patio de la escuela [...] Así, los niños charlaron entre ellos acerca de dónde podrían haber sacado esas ideas, al mismo tiempo de que algunos pensaban en cómo concretarlos.”*⁸⁷

Planificar en conjunto con las niñas, permitió la oportunidad de abrir espacios para la expresión de ideas

“ [...] Los niños/as reflexionaron acerca de por qué era importante realizar juegos en el patio de la escuela relatando experiencias e intercambiando historias acerca de cómo se sentían en

⁸⁵ CIN°8, p.6, año 2015.

⁸⁶ CIN°8, p.19, año 2015.

⁸⁷ CIN°8, p. 19, año 2015.

los recreos, demostrando la importancia del juego para ellos/as, expresando además que la escuela no iba a quedar más triste sino decorada.”⁸⁸

Allí la posición de la practicante como adulto que acompaña a las niñeces en la definición de acciones a planificar, facilita la posición del niño como sujeto histórico, que porta saberes desde sus experiencias, y puede desde allí, plantear propuestas que inciden sobre el presente propio y de toda la comunidad escolar. Acompañar la participación protagónica de los niños y las niñas en el diseño de un proyecto, permitió que ocupen el lugar de actores sociales que pueden proponer otros modos de convivencia en los espacios-tiempo comunes, como es el de los recreos, sosteniendo un rol diferente al asignado: *violentos*. En todo caso, ocupando el papel de ser *los mayores* en la toma de decisiones, recuperan los intereses de sus compañeros/as y los propios, para vivenciar experiencias lúdicas como prácticas de cuidado

“ [...] Manifestaron ser los más grandes de la escuela, tomando la decisión de conocer los intereses de los demás grados para pensar los juegos, se dividieron en dos grupos y decidieron recorrer los salones, se observó que se encontraban comprometidos, demostrando responsabilidad al charlar con docentes y niños de la escuela, quienes estaban motivados y entusiasmados con los juegos para el recreo.”⁸⁹

Imagen 3

Diagnóstico participativo en la escuela nro.1277. Barrio Nobleza (Recreo)



⁸⁸ CIN°8, p.21, 2015.

⁸⁹ CIN°8, p.21, año 2015.

Fuente: hilo narrativo de Facebook⁹⁰

La oportunidad de ampliar sus voces, primero recuperando la propuesta diseñada por los compañeros de sexto grado, y luego por el aporte de cada sala, permite ejercitar prácticas políticas, ensayando acciones que suponen lograr acuerdos, advertir las diversidades, procurar los consensos, intentar que quede plasmado en el proyecto la polifonía de juegos que representa a las niñeces de la escuela.

Se puede vincular el modo de participación con el concepto acercado por Rebellato, quien menciona que niños y niñas toman parte, son y tiene parte en las acciones de su vida cotidiana, sin sujetarse a propuestas programáticas ni curriculares ideadas por personas adultas sino junto a ellas, resolviendo protagonicamente necesidades sentidas.

*“ [...] Así los niños/as aprenden, se divierten y comparten momentos de recreación durante la tarde, a la vez que brinda la posibilidad de que puedan planificar, elegir su juego y forma de jugarlo, inventar sus reglas, diseñarlo para luego plasmarlo con pinturas en el piso “jugando”. [...] los niños establecen sus propias reglas fijas y variables para la planificación y ejecución del mismo, [...] esto contribuye a la búsqueda de acuerdos, decisiones y consensos entre ellos, de esta manera se aporta a la convivencia entre los alumnos de 7 grado y a su vez se favorece la armonía en los recreos, brindando espacios de interacción y comunicación a todos los niños/as que asisten a la escuela, posibilitando un espacio donde prevalezca el juego y disminuyan los desencuentros”.*⁹¹

2.3.2.Cocreando

La recuperación de las voces de las practicantes relatando el proceso permite identificar de modo minucioso la secuencia de tareas y el modo de organización que fueron co- construyendo en el suceder de las siestas. Como adultas, acompañaron gestionando condiciones que dispongan al encuentro intergeneracional, facilitando el protagonismo de las niñeces en la toma de sus decisiones, interviniendo -en la medida que consideraban preciso- en la relación entre pares, en la resolución de los conflictos que se fueron presentando

“[...] Se organizaron en equipos de tareas, cada uno eligió el juego que quería pintar, debatió cómo iba a llevarlo a cabo, lo diseñó y pensó qué recursos materiales necesitaría y qué personas de la comunidad los podrían ayudar a ejecutar el mismo, seleccionaron el sector del

⁹⁰ MFG, Escuela N°1277, año 2015.

⁹¹ CIN°8, p.19, 2015.

*espacio físico del patio donde plasmar su juego, comenzando así a apropiarse del patio de la escuela consensuando entre ellos/as y tomando decisiones”.*⁹²

La sucesión de acciones de construcción diagnóstica realizada por niños/as de séptimo grado y amplificada con la participación de todos los grados del nivel primario; el diseño de los juegos; la pintura en el patio; la participación en un proceso que se organizó a contraturno de la escuela, de modo voluntario, y la participación de las practicantes creando y garantizando condiciones que habilitan el protagonismo y la gestión de ideas en las niñeces, permite ubicar este tramo del proceso participativo en el *escalón ocho* de Roger Hart, ya que hay un nivel de participación fundamentalmente desde la niñez en todos los momentos metodológicos del proyecto, y el apoyo técnico de *agente externo* para que acontezca.

Se vislumbra la posición desde el adulto reconociendo responsablemente el lugar del niño como otro, respetándose como sujeto sentipensante, acompañándolos en el proceso, revisando los comportamientos que pueden obturar la convivencia

*“[...] Es preciso señalar que durante el transcurrir de los encuentros, surgieron desencuentros, episodios de violencia verbal y física entre los/niños/as a lo que respondimos con la estrategia de tener presente que “Somos un equipo”, llegando a acuerdos de soluciones positivas donde prevalezca el respeto por las aspiraciones personales, normas sociales e institucionales”.*⁹³

Con los juegos pintados en toda la extensión del patio, se invita a habitar el recreo con la oportunidad de transitar el espacio ensayando nuevos modos de convivencia

*“ [...] El patio se vistió de fiesta y color, ya no se ven niños dispersos por todos lados, sino concentrados en varios espacios del mismo, jugando y divirtiéndose. No se visualizan sectores simbólicamente marcados, cada niño elige a qué juego jugar, incluso pasando por distintos espacios lúdicos en un mismo recreo. [...]. Al tocar el timbre los niños/as se acercan corriendo a los juegos, demostrando alegría y emoción”.*⁹⁴

2.3.3. Monitoreando

Antes de finalizar el año lectivo, luego de haber sostenido el encuentro intergeneracional, compartiendo las fases de construcción del problema, planificación de alternativas de solución y la implementación de las propuestas colectivas, las practicantes reflexionan sobre el proceso transcurrido junto a las niñeces

⁹² CIN°8, p.21, 2015.

⁹³ CIN°8, p.18, 2015.

⁹⁴ CIN°8, p. 19, año 2015.

“[...] El proceso participativo de los niños/as en el proyecto Sueña tu Recreo fue de forma activa, voluntaria y equitativa durante el desarrollo de los diferentes momentos en la construcción de nuevas propuestas de participación ocupacional, dejaron su marca personal, sintiéndose orgullosos de su creación”. Los alumnos de 7mo. grado convocaron a todos los niños/as de la escuela a jugar y les enseñaron a utilizar los mismos, con la salvedad de que se pueden modificar las reglas de juego según la imaginación de cada uno”.⁹⁵

Una vez finalizada la intervención de los niños y las niñas de séptimo grado en el patio de sus escuelas, se propusieron monitorear colectivamente el impacto de esta acción en la cotidianidad de los diferentes actores de la comunidad educativa. Así se instrumentan nuevamente estrategias participativas que permiten ir al encuentro de las voces de las niñas, realizando pequeños reportajes o encuestas a quienes están haciendo uso de los juegos:

primer niño: chicos...escuche...! no!...no!! (niños saltan y tapan a quienes están por ser entrevistados/as). ¿Podemos preguntarles qué les parecieron los juegos?¿qué sintieron al jugarlos?...y..

segundo niño: yo no juegue

tercer niño: bueno, vos habla y yo te contesto! Uno: fueron muy copados porque...ahora podemos jugar todos en el recreo

primer niño: y que sintieron cuando jugaron a los juegos?

cuarta niña: sentimos como una emoción para jugar todos los días

primer niño: qué juegos fueron los que les gustó más?

cuarta niña: me gustó el twister (a coro con otras niñas) ...el laberinto (mirando los juegos pintados)

a coro: el gusanito!

cuarta niña: ahh, el gusanito

segundo niño: y el,,,,,caracol

primer niño: el abecedario...ahhh, el abecedario. Les queríamos preguntar eso. Y qué juegos además les gustaría tener? capaz que en un futuro se les puede hacer.

(niños y niñas en silencio parecen pensar)

primer niño (continua). Para que los que vienen, tengan idea, y les puedan hacer otros juegos.

un niño: o ustedes!

quinta niña: ...el preguntado?

segundo niño: ajaaa, el preguntado, o si no también nn...

⁹⁵ CIN°8, p.19, año 2015.

cuarta niña: yo quisiera tener ese juego para armar palabras, para que hagan palabras, hacen así ...palabras.

otro niño: ¿ sopa de letras?

cuarta niña: si ese...

(se hace un silencio que se prolonga, y las niñas comienzan a moverse con inquietud)

primer niño: bueno...muchas gracias por su participación...

niñeces a coro: gracias...gracias⁹⁶

La grabación de esta entrevista fue realizada por las practicantes quienes luego la han compartido en el grupo cerrado de Facebook con acceso a todas aquellas personas que vienen participando de Inquietes. Esta estrategia de transmisión de la información desde un escenario “real” a un escenario “virtual” para ir socializando los avances del proyecto constituye una característica viabilizadora política de la gestión intersectorial (Cunill Grau, 2005). Sobre esto se profundizará en los capítulos *seis* y *siete* referidos a estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales de la gestión intersectorial local.

*“ Para finalizar resulta importante destacar el apoyo de la Escuela durante el transcurso de las diferentes acciones del plan de trabajo, lo que nos ha permitido concretar el proyecto con un alto impacto en los niños/as de la comunidad educativa, permitiendo el cumplimiento de nuestro principal objetivo ‘ promover el ejercicio del derecho al juego y el acceso a oportunidades para el mismo dentro del ámbito escolar’, considerando a cada niño/a sujeto de derecho ”.*⁹⁷

Con la culminación del cuatrimestre académico, las practicantes que han co-construido el proyecto social “Sueña Tu Recreo” -propiamente dicho-, con actividades y estrategias desplegadas en el horario escolar y extraescolar, reflexionan y en sus informes finales, expresan las sugerencias que consideran relevantes para que las próximas estudiantes puedan retomar y proseguir el proceso participativo con las niñas en encuentros intergeneracionales en la escuela 1277:

Sugerimos:

- *Que se siga realizando el monitoreo del proyecto con el objetivo de revisar las propuestas ocupacionales que se ofrecieron, modificarlas y/o enriquecerlas.*

⁹⁶ MAV. Video trabajado por alumnos/as Escuela nro. 1277 junto con las estudiantes de TO. Año 2015.

⁹⁷ CIN°8, p.24, año 2015.

- *Evaluar la posibilidad de seguir gestionando acciones para que el juego sea un derecho, posibilitando la incorporación de otros juegos que habiliten distintas situaciones lúdicas.*

El proceso participativo de las niñeces que se inicia en el año 2015 en la Escuela nro. 1277, se continúa cada cuatrimestre hasta fines del 2016 vinculando diferentes eventos, acciones, entre actores que van cambiando. Sin embargo, se van sosteniendo algunas ideas rectoras en torno a la participación protagónica de los niños y niñas: la importancia de la convivencia tanto en el recreo como en el aula, y la creencia acerca del juego y del jugar como oportunidad para acompañar este proceso. Esta sucesión en el tiempo va dibujando un proceso participativo entre niños, niñas y practicantes, fundamentalmente con acciones que van siendo retomadas, revisadas, revalorizadas y continuadas con improntas dadas por sus protagonistas. Rebellato (2004, p.315), citando a Rodriguez Brandao, dirá que

Coproducir el saber a partir de la lógica de la propia cultura es pedagógicamente más importante que el producto de tal saber. [...] no importa lo que las personas saben, sino cómo ellas viven la experiencia colectiva de producir lo que saben y aquello en lo que se transforman al experimentar el poder de crear tal experiencia, de la que el saber es un producto”(Rodriguez Brandao, 1987, p. 157).

La continuidad en las tareas decididas por cada grupo, la alternativa de seguir buscando modos de solución a las situaciones problemáticas de convivencia escolar, instala, si se quiere, una temporalidad que no se encasilla dentro de los calendarios académicos o dentro del cronograma de los diseños programáticos de los Proyecto Inquietes, sino que se despliega y habita en la cotidianidad de los y las actores sociales a ritmo comunitario.

3.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes

En este capítulo se han detallado secuencias de los procesos participativos de las niñeces acontecidos en la escuela Nro. 1277 Robustiano Aldao (Barrio Nobleza) y en el CAPS Intercultural (Barrio Mocoví y Barrio Comunal III). Se han enfocado primordialmente los momentos metodológicos de co-construcción de las aproximaciones diagnósticas; de diseños e implementación de actividades en talleres lúdico- artísticos, y/o de acciones de proyectos sociales definidos en los encuentros intergeneracionales.

La utilización de la Escalera de Hart para identificar la posición de cada actor/a participante y el juego de poder que se despliega en el encuentro intergeneracional permitió reconocer en los procesos participativos su carácter dinámico, gradual, progresivo en la

medida que se revisan las posiciones adultocéntricas y se generan vínculos de confianza. Esta progresión en ascenso del nivel de participación - de escalón 5 a escalón 8- ha sido identificada tanto en el análisis de una secuencia como en el análisis de procesos más amplios que implican la sucesión de secuencias sosteniendo la gestión de los proyectos sociales. Se entiende como secuencia en los procesos participativos de Inquietes el tiempo que abarca un periodo de práctica pre profesional de terapia ocupacional (aproximadamente 4 meses). Durante ese periodo el encuentro intergeneracional es sostenido por los/as mismos/as actores sociales, sean las estudiantes universitarias/os y las niñeces en los escenarios de vida cotidiana descritos (Escuela/CAPS). En cambio, la sucesión de secuencias denota la continuidad de acciones iniciadas y que conforman un proceso participativo, aún cuando los/as actores sociales cambien, tanto es en el caso de los/as estudiantes universitarios/as, como de las niñeces.

Para ello, ha resultado relevante la transmisión oral sostenida por el equipo docente, trabajadores de salud y educación que participan de Inquietes, a aquellos/as practicantes que se incorporan en torno a las acciones que se vienen realizando en cada escenario. También la transmisión escrita ha contribuido a la comprensión del proceso comunitario que se viene desplegando, ya sea, a través de los informes elaborados por quienes las/os preceden, como también, a través de los informes de gestión resultantes de los proyectos de extensión universitaria. La implementación de estas estrategias facilitan la progresión en los planes de acción, la recuperación de sugerencias y recomendaciones emergentes de la reflexión crítica de la propia praxis, posibilitando que los/as recién llegados/as puedan introducirse en tiempo acotado, en un proceso comunitario que se encuentra en movimiento. En este sentido, Freire dirá que

“[...]cada paso hacia la profundización de la situación problemática, dado por uno de los sujetos, va abriendo nuevos caminos de comprensión para los demás sujetos. La profundización es hasta tal punto dialéctica que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso.” (1978, p.94).

En la descripción de los procesos participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana ha sido posible advertir la disposición de las personas adultas para escuchar a las infancias consideradas como sujetos de derecho, la presencia del juego y del *jugar juntos* en el encuentro intergeneracional como oportunidad para establecer modos de relación con base en la mutua confianza; la revisión crítica de la persona adulta en torno a su posición de *saber-poder* compartiendo la toma de decisiones junto con las niñeces; la configuración del

papel de promotora/facilitadora del protagonismo de las niñeces por parte de las personas adultas en los encuentros intergeneracionales. Ha sido precisamente en estos encuentros, a partir de la revisión crítica de las praxis y el lenguaje lúdico, que se adoptan cambios de planos - *adelante, atrás, a la par*- entre las niñeces y las personas adultas generando oportunidades para que la capacidad de actor social se haga presente. Estos cambios de plano pueden estar indicando la revisión de la posición adultocéntrica hacia una posición de autoridad/adulta desde una perspectiva de participación ciudadana y cuidado, y la oportunidad de habitar un encuentro intergeneracional multicéntrico, donde circula el saber hacer, el poder hacer, el saber haciendo, siendo el poder pensado en términos de capacidad. Los cambios de posición dialogan con el concepto de heterarquía, propio de las redes. Junqueira dirá que éstas surgen como un lenguaje de vínculos sostenido

a partir de las relaciones sociales entre las organizaciones que interactúan mediadas por actores sociales que buscan entender de manera compartida la realidad social. Son formas de actuar que privilegian los sujetos, que, de manera interactiva, se apropian del conocimiento de los problemas sociales y de su solución (Junqueira 2000, p.39).

Como se menciona en el inicio de este capítulo, se consideró que previa a la caracterización de los procesos participativos de las niñeces en prácticas de salud mental comunitaria, resultaba preciso describir los encuentros intergeneracionales acontecidos en escenarios de vida cotidiana en el marco de los proyectos Inquietes para posibilitar su comprensión con un mayor nivel de abstracción. Se prosigue a continuación con dos capítulos que refieren a la participación de las niñeces, primeramente identificando sus características principales y luego las estrategias facilitadoras desplegadas para la participación de las niñeces.

CAPÍTULO CINCO



“ Lo que veíamos es muchas ganas de que las cosas ocurran [...] lo de la plaza hoy es el resultado de un diagnóstico participativo, donde los chicos querían hamacas, donde querían trepar, donde querían murguear, querían también hacer murales...”

(Marcela D'Angelo, docente de prácticas pre-profesionales de To en comunidad)

CAPÍTULO CINCO

Participación de las niñeces en escenarios de la vida cotidiana

Luego de la descripción de los procesos participativos de Inquietes enfocando secuencias sostenidas en tres escenarios de la vida cotidiana de las niñeces, se procede a la presentación de su caracterización. Para ello, se ha realizado un rastreo sistemático de temas que se reiteran en los registros documentales, particularmente informes y ensayos académicos elaborados en el marco de la práctica comunitaria. Se han identificado tendencias y convergencias a partir de la lectura y análisis de los materiales agrupados según escenarios, eventos, actores, situaciones. Se ha procedido a su categorización advirtiendo la emergencia de categorías conceptuales claves, que conllevan a un nivel de análisis mayor.

Se presenta la caracterización general de los procesos participativos organizada en ítems cuyo orden secuencial sigue el proceso de construcción de confianza sostenido entre actores sociales en los encuentros intergeneracionales. En segundo lugar, se identifican las estrategias facilitadoras de la participación de las niñeces, promoviendo a la vez, la participación de nuevos actores sociales durante el proceso comunitario en el marco de los Inquietes.

1.La escucha atenta a la perspectiva de las niñeces

La construcción colectiva de las aproximaciones diagnósticas en las prácticas comunitarias resulta ser en el proceso de enseñanza aprendizajes de estudiantes universitarios de terapia ocupacional, el paso introductorio fundamental para conocer, comprender, y definir la oportunidad de inclusión y participación en escenarios de vida cotidiana aportando a la mejora de la salud colectiva desde una perspectiva integral. A decir de Rebellato (1997, p.308)

El agente externo interviene en una realidad social diferente de la suya, es decir, se incluye en un cierto devenir social que lo precede y que continuará a posteriori de su intervención. Tal devenir tiene sus propias pautas y singularidades socioculturales, en las cuales debemos incluir redes de comunicación y participación, así como modalidades instituidas de resolución de conflictos y de toma de decisiones — la mayor parte de las veces poco visibles para el recién llegado.

Así que, como se describe en los apartados anteriores, en cada escenario barrial e institucional de manera sucesiva se diseñaron aproximaciones diagnósticas que se construyen participando de reuniones de equipo interdisciplinarios e interinstitucionales;

realizando entrevistas formales y conversaciones informales; unidas a la utilización de otras herramientas que aportan a la comprensión del contexto social. Esto permite ir recuperando en los procesos comunitarios, no sólo la perspectiva de cada actor definiendo un problema, sino, y a la vez, las estrategias de soluciones ensayadas previamente en torno al mismo. En términos de Bertucelli, desde un enfoque de redes, consiste en adoptar “un posicionamiento estratégico que permita el acoplamiento estructural a los movimientos de búsqueda de salud primordial que ya fluyen en el lugar. Se trata de partir de lo que está siendo y no de lo que traemos” (1998, p.133). De esta manera, las prácticas comunitarias inician partiendo del reconocimiento de los saberes locales, capacidades y potencialidades desplegadas dando cuenta de lo que ya viene siendo previo a su llegada. Siguiendo con Rebellato, este autor dirá que “se trata de formas tradicionales de participación y organización comunitarias que se construyen en la compleja dinámica de la vida cotidiana” (2004, p.134).

Ahora bien, la construcción de aproximaciones diagnósticas en los encuentros intergeneracionales supone en las personas adultas su disposición a la escucha atenta de las niñeces utilizando dinámicas lúdicas y de animación sociocultural para identificar situaciones problemáticas que afectan y/o temáticas que atañen a la vida cotidiana. Así, las personas adultas se disponen y generan condiciones que propician la participación protagónica dando comienzo a la construcción de un entorno de confianza indispensable en los encuentros intergeneracionales. La oportunidad de construir aproximaciones diagnósticas junto a las niñeces representa para estudiantes universitarios una renuncia a su propia certeza de saber y poder por encima de quienes son menores habitando la tensión entre adultocentrismo y participación ciudadana de las niñeces durante los encuentros intergeneracionales. Esta operación de acercamiento a la cotidianidad de las niñeces configura desde la idea de redes y en términos de Bertucelli (1998), partir de “[...] la capacidad terapéutica disponible en la población. La capacidad de transformación existente ante un problema prioritario” (p.138). Se puede advertir que en el marco de los encuentros intergeneracionales orientados a la participación ciudadana de las niñeces, la conformación de aproximaciones diagnósticas tienen un doble propósito: la construcción colectiva de una situación a transformar a partir del despliegue de las capacidades comunitarias, y a la vez, fundamentalmente, el establecimiento de una apuesta de confianza entre las personas adultas y las niñeces.

1.1.Coordinación y co-participación en los encuentros intergeneracionales

En ese encuentro intergeneracional el papel de la persona adulta consiste en garantizar las condiciones indispensables que habilitan la participación compartida lo que supone una

revisión crítica de su posición de *coordinación* y su pasaje a la posición de *coparticipación*, sin abandonar la anterior, para luego acompañar en un juego de posiciones que se alternan desde la responsabilidad de sostener la posición de *lo adulto* en el encuentro intergeneracional.

Acompañar a las niñeces en procesos participativos desde la escucha atenta y la acción colectiva implica construir proximidades que se juegan tanto en el plano horizontal como en el plano vertical, sin dejar de ser una relación con la asimetría indispensable intergeneracional desde una perspectiva de cuidado. Estos cambios de planos en las personas adultas tensionan su posición jerárquica dando lugar a posiciones heterárquicas, entendida en esta oportunidad como la coexistencia de varias jerarquías. Implica la *circulación del poder* entre sus participantes la cual supone la apertura y disposición a “ceder poder” por parte de las personas adultas, sobre todo en espacios que se inician siendo adultocéntricos. Según Cussianovich,

La participación de la infancia recoloca cuestiones tan centrales como la relación intergeneracional niño adulto, la misma que debe ser abordada como una cuestión de poder y no sólo como una cuestión de costumbre o de pautas culturales establecidas desligadas de dichas relaciones de poder” (2009, p.21).

Propiciar condiciones para la participación protagónica de las niñeces es desde el punto de vista de las infancias: la capacidad de influencia efectiva en la toma de decisiones, así como el ejercicio concreto de la capacidad de participar en el entramado de relaciones sociales de la comunidad en la cual están insertos (Alfageme et.al 2003 p. 48).

La participación de las niñeces en los escenarios de vida cotidiana donde transcurren los Inquietes requiere de condiciones de oportunidad establecidas por las personas adultas adoptando una posición ético-política que trasciende el marco del encuentro intergeneracional y se comparte en los encuentros de gestión intersectorial local junto a actores sociales de educación, salud, gobierno local, y equipos docentes universitarios.

1.2. Condiciones para el co-protagonismo en los encuentros intergeneracionales

Cercano a la caracterización de la coparticipación en el encuentro intergeneracional está la idea de pensar el protagonismo y/o co-protagonismo en la participación ciudadana de las niñeces. Se podría afirmar que para que la participación protagónica de las niñeces en escenarios de vida cotidiana sea posible, hace falta la condición de la persona adulta que se

dispone a escuchar, y a valorar lo que escucha; a reconocer en las niñeces el poder de su palabra y la oportunidad de su acción. A decir de Morales S. y Magistris, parecería que en ese modo de relación la niñez y la adultez se reconocen como colectivos políticos con roles específicos dentro de la sociedad o comunidad, valorándose mutuamente (2018).

En los procesos participativos descritos se advierte que la organización de espacios barriales e institucionales convocados por personas adultas y orientados a las niñeces bajo la modalidad de taller, genera oportunidades para que la palabra circule; habilita la expresión de intereses; la ponderación de alternativas de soluciones; la toma de decisiones colectiva, la elección de actividades recreativas, lúdicas, artísticas a implementar; la formulación de acuerdos para la convivencia entre niños y niñas, con adultos/as, desde valores de cuidado hacia pares, el lugar, los objetos. Se puede afirmar que los procesos participativos de las niñeces durante los Inquietes se caracterizan por procurar sus protagonismos en los encuentros intergeneracionales, el cual se pone en juego cuando se facilita la participación de niñas y niños en los momentos metodológicos de diseño, implementación y monitoreo de cada proyecto que se gesta en el marco de las prácticas comunitarias.

Así, las personas adultas resultan ser facilitadoras, promotoras, potenciadoras de los procesos participativos de las niñeces (Alfagueme et al, 2003). Este papel de facilitador/a se modela en proceso, en la medida que estudiantes universitarios van reflexionando críticamente durante la intervención pre profesional su posición ético política, que inicia siendo no sólo adultocéntrica, sino en ocasiones también colonialista. Se advierte en los ensayos académicos analizados, los giros en la posición a partir del diálogo con autores que tensionan los supuestos epistemológicos, conceptuales, filosóficos, éticos, que subyacen en las prácticas pre profesionales comunitarias (Cazzaniga, 1997); participando de espacios de supervisión donde se piensan estrategias para ser ensayadas que habiliten encuentros con las niñeces desde una plano horizontal sin descuidar el papel de adulto en el encuentro intergeneracional.

Así, de la *posición adultocéntrica* advertida en el inicio de los procesos participativos -donde se nombran como Coordinadores/as- y sostenida tanto desde las personas adultas como por las niñeces, se puede apreciar que del mismo modo que el encuentro se habita en plano horizontal de un decir y hacer compartido, está presente a la vez, la *posición adulta*, que organiza, cuida, protege, limita, ordena. Estas condiciones se tornan indispensables para pensar la participación de las niñeces desde una perspectiva de cuidado. Se puede entender los *modos de participación co protagónicos* como oportunidades en vivenciar la

co-participación por parte de las personas adultas en el encuentro intergeneracional, desde su intención por garantizar experiencias de participación ciudadana en las niñeces, en escenarios de la vida cotidiana. Acerca de la co-participación como característica de los procesos participativos en Inquietes, se continuará problematizando en los capítulos siguientes cuando se enfoquen los procesos de gestión intersectorial y la articulación entre ambos.

1.3. Construcción de confianza y el juego en los encuentros intergeneracionales

Unido a las condiciones mencionadas en el apartado anterior donde se destaca la importancia de la reflexión de las praxis para acompañar como personas adultas a las niñeces en procesos participativos, se considera que reviste igual preponderancia el lugar que toma el juego durante los encuentros intergeneracionales. El lenguaje de los vínculos ha sido vivenciado a través del juego y del jugar juntos. Las experiencias lúdicas han ido habilitando una modalidad de relación orientada a la construcción de confianza. En términos de Cornú, “la confianza o desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen *entre* individuos” (1999, p.22). Jugar en los recreos, idear una ludoteca, pintar juegos en el espacio público, intercambiar juegos, reconocer los juegos de los ancestros, diseñar una plaza, han facilitado el despliegue de capacidades, saberes, potencialidades comunitarias dando sentido a los encuentros intergeneracionales.

Detenerse a escuchar a las niñeces apreciando el modo de comprender el mundo que habitan y dar forma a proyectos creativos colectivos en contextos no jerárquicos donde “[...] todo el mundo puede aportar su saber y sus poderes en términos de *ser capaz de*” (Bertucelli, 2000, p.4)

1.4. Capacidad de agencia en las niñeces como sujetos actuantes

Desde la CIDN, la participación como derecho en la niñez no se encuentra explícitamente mencionada, sino sugerida en los artículos que reconocen sus derechos a la libre expresión, a ser escuchados, a participar en actividades recreativas y culturales. A decir de Muñoz Rodríguez y Vuanello,

La participación de les niñes se vincula a procesos jurídicos (artículo 9), se insta a que les niñes con algún impedimento puedan participar activamente en sus comunidades (artículo 23) y solo se reconoce la participación en la vida cotidiana vinculada a actividades culturales y artísticas (artículo 31)” (2021, p.2).

En los procesos participativos de Inquietes, el *decir* de las niñeces está asociado con

la posibilidad de *hacer*: Gestando ideas; aportando a la convivencia y resolución de situaciones conflictivas entre pares y con adultos/as (Sueña tu Recreo) y al acceso y disfrute en los espacios públicos (Sueña la Plaza de Todos y la Plaza de los Halcones Dorados). Pavez Soto y Sepulveda Kattan, citando a Mayall (2002) reconocen la capacidad de niños y niñas como sujetos actuantes. Esto es,

con capacidad de conocer y comprender parámetros morales que constituyen el marco normativo en el cual se desenvuelven sus vidas, de definir y evaluar sus acciones en este marco y de actuar y dar cuenta de su acción, aspirando a ser parte en los procesos e influir en el curso de sus interacciones con los adultos (2019, p.6).

En la medida que las niñas mencionan sus pareceres y opiniones ante situaciones problemáticas sucedidas en los recreos de la escuela, en el aula, en el centro de salud, en el barrio, resaltando aquello que consideran importante, también tienen para decir y proponer modos de resolución ante las cuestiones que les preocupan y/o que les inquietan. En tal sentido las autoras antes mencionadas citando a Mayall afirman que las niñas sostienen [...] un claro compromiso hacia el orden social y altas expectativas de participación. Es decir, que poseen el conocimiento y los recursos para la acción, así como la capacidad reflexiva del agente.

En lo descrito *se advierte en las niñas el ejercicio de su capacidad de agencia* al ser considerados como actores sociales sujetos de derecho, trascendiendo la enunciación sostenida en el discurso normativo a partir de la CIDN, procurando la pertinencia entre el decir y el hacer que estima a las niñas como “sujetos sociales para los que sus derechos tienen que tener sentido y ser relevantes para ellos en su vida cotidiana” (Liebel, 2013.p 45).

En las narrativas, las estudiantes universitarias han referido a las niñas en el marco de los procesos participativos como *sujetos gestores* de la experiencia y *sujetos gestantes*. Pensar a las niñas como tramitando lo que nace, lo nuevo, lo que viene...Gestar...dícese de aquel que “prepara o desarrolla algo, especialmente un sentimiento, una idea, o una tendencia individual o colectiva” (Real Academia Española, s.f).

2.Estrategias facilitadoras de los procesos participativos de las niñeces



“ - ¿Qué dificultades encontraste para el desarrollo del proyecto a nivel personal?”

“- Al principio de la práctica vi como dificultad poder ser coordinadora y facilitadora del proceso participativo de los niños y a medida que transcurría el tiempo esas dificultades se fueron disipando.”

“- ¿Qué facilitadores encontraste para el desarrollo del proyecto a nivel personal?”

“- ...rescato la confianza que nos brindaron los niños como así también el personal de la institución y esa capacidad de los niños para participar en el proyecto, aportando ideas, sugerencias, opiniones...”

(Gisela Gallo estudiante avanzada de la Lic. en Terapia Ocupacional)

Luego de caracterizar la participación de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas promotoras de salud mental comunitaria, se procede a la presentación de las estrategias que se identifican como facilitadoras de estos procesos. En términos de Alfageme (et. al, 2003) facilitar, promover o potenciar procesos participativos de las niñeces, supone que las personas adultas pasen de una posición *dominante y prioritaria* para garantizar el funcionamiento en el grupo, a una posición de *acompañante* generando condiciones para que niños y niñas puedan opinar y tomar decisiones en un clima de intercambio y aprendizajes mutuos. Así se describe en primer lugar, la facilitación lúdica en el encuentro intergeneracional generando oportunidades para la participación protagónica de las niñeces y las personas adultas. Luego, la participación de las niñeces propiciando como facilitadoras de la participación de otros niños y niñas en el ámbito escolar siendo acompañadas por las personas adultas. En tercer lugar, se presenta el propio proceso participativo de las niñeces como facilitador de procesos interdisciplinarios, intersectoriales e interculturales en el marco de los Inquietes.

2.1.Facilitación lúdica para la participación protagónica

Cada nuevo inicio de prácticas comunitarias en la escuela permite recuperar la vivencia colectiva actualizando la aproximación diagnóstica que se torna sucesiva y en proceso. Así, es posible advertir en los registros de material documental, relatos que dan cuenta de la retroalimentación de los momentos metodológicos en los procesos participativos, ya que quienes comienzan sus prácticas comunitarias, inician realizando un monitoreo del proceso que viene siendo y así ajustan las aproximaciones diagnósticas para la redirección de acciones, objetivos y estrategias

*[...] Indagamos de qué manera viven ellos/as su recreo a partir de la implementación del proyecto realizado en el cuatrimestre anterior. [...] sobre los juegos que utilizan en el patio, de los cuales solo usan la Rayuela, Tierra-Barco-Agua, y en pocas ocasiones el minifutbol y la tabla de letras. A raíz de esto nos comentaron que no utilizan el resto de los juegos debido a que algunos no saben de qué manera se juega, a otros les aburren y otros manifiestan no recordar que están. A pesar de que algunos niños y niñas juegan a los juegos pintados, estos representan la minoría de la escuela.*⁹⁸

⁹⁸ CIN°11 p.3, año 2016.

Retomar lo iniciado supone dar lugar a expresiones, emociones, reflexiones que vienen de la experiencia actual también, de este modo, es a ritmo del proceso comunitario que se van delineando las acciones de Inquietes. En el proyecto inicial (2014, p.10) y vinculado con la premisa de sostenibilidad en el tiempo, se puede leer una referencia a lo antes dicho: “[...] siempre considerar la evaluación en proceso de todos los actores involucrados a fin de adecuar las intervenciones de forma significativa para la comunidad.”⁹⁹

Al material documental mencionado, se le suma esta escena registrada en el patio de la escuela con un celular, entre niños y niñas donde se advierten preguntas y algunas respuestas, en torno a la vivencia cotidiana que comparten durante los recreos. Esta polifonía entonada desde las voces de las niñas de sexto grado, conforma una nueva aproximación diagnóstica, que señala las situaciones problemáticas que pueden presentarse *si corren*; reconocen los límites señalados por las maestras; enuncian propuestas para vivir un momento de juego que resulte ser cuidado y a la vez divertido. Se observa en sus expresiones el reconocimiento del lugar de la persona adulta como quien determina las condiciones y reglas en el recreo. Aun así, las niñas, de manera reflexiva acercan alternativas de solución que respetando las reglas les permiten vivencias más placenteras:

Correr en el recreo... No podemos correr porque están los chiquitos. No nos dejan correr, a mí me gusta el recreo. Es aburrido el recreo. No nos dejan caminar, no nos dejan hacer nada. Aca si te chocas un nenito te hacen un quilombete mas grande que el abecedario. No nos dejan hacer nada porque no nos dejan correr. No nos dejan pasear por la galería. Si los quieren dejar a los de séptimo del otro lado que los dejen, nosotros tenemos que estar acá. No nos dejan correr en el recreo. Las señoritas no nos dejan correr porque golpeamos a los chiquitos. dicen las señoritas que no podemos correr porque nos podemos golpear. Dicen las señoritas que es muy peligroso. Si los choco ahí te quiero ver. nos podemos lastimar y aparte a los chiquitos los podemos lastimar. Porque dicen que vamos a golpear a un chiquito. Las maestras tienen razón. Si, tienen razón. Las maestras tienen razón porque algunos chicos se pelean y algunos chicos se caen, se lastiman y tienen que ir al hospital. Yo pienso que las maestras tienen razón por eso tienen que llevarnos al otro patio. Las maestras siempre tienen razón. Más o menos. No sé. Es una injusticia, porque nosotros queremos correr. Tienen razón pero al mismo tiempo a nosotros nos da pena porque no nos dejan correr. Proponemos justicia para el recreo. Nos gustaría saltar la sogá y que nos dejen correr. y jugar a la pelota juntos. Yo propongo que hagan una cancha de fútbol o una de básquet o juegos de mesa. Yo quiero proponer juegos de mesa, tatetí, la Oca. Juegos de mesa así jugamos y no corremos.

⁹⁹ IGPEU. Informe de Gestión Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento.SPU-2014

Queremos diversión. Yo propongo juegos de mesa la Oca así nos corremos porque si corremos nos lastimamos y podemos lastimar a otras personas. No nos dejan correr queremos jugar a la toca. Que haya más juegos. qué los de séptimo no nos choquen. Que tengamos un patio más grande. Nos retan cuando queremos correr. Cuando queremos correr por culpa de los chiquitos nos dejan sin recreo. porque podemos voltear a los chiquitos. Porque si chocamos a un chiquito nos podemos lastimar. Porque después la culpa no va a ser de nosotros va a ser de las de las maestras. Podríamos correr nosotros y podríamos correr acá y podría llegar a haber un gran cambio. Las señoritas tienen razón porque si los chiquitos corren nosotros podemos atropellarlos. A veces los chiquitos nos chocan y nos culpan a nosotros. Que nos dejen divertir juntos, que nos dejen jugar juntos, que nos dejen saltar la soga juntos, los chiquitos nomás pueden tener soga. Podemos jugar una toca entre nosotros juntos. Que nos dejen divertir. Que nos dejen jugar a la soga¹⁰⁰.

Esta polifonía puede sonar claramente confusa por sus contradicciones si se interpreta literalmente. Sin embargo, describe la posición adultista de las niñas aceptando y sosteniendo la relación jerárquica predominante en la comunidad educativa, en coexistencia con su disposición protagónica cuando se habilitan espacios entre pares, aportando su propia visión del mundo y acercando propuestas que denotan deseos de diversión compartida y valores de cuidado en relaciones intergeneracionales. La posición adultista de las niñas en palabras de Duarte Quapper

se encuentra internalizada como subjetividad y operando como una suerte de identificación inercial en niñas, niños y jóvenes quienes llevan dentro de sí su adultocentrismo, lo reproducen tanto en sus relaciones con las personas mayores en edad, como con quienes son considerados menores que ellos (2012, p.22).

La construcción de esta polifonía representa una estrategia de reconocimiento -conocerse conversando- entre niños/as y las nuevas practicantes de terapia ocupacional. Supone una oportunidad para proseguir un proyecto social que se viene trabajando en la escuela desde el año anterior, en esta ocasión retomando y actualizando la descripción del problema y la definición de nuevas alternativas de solución para ser ensayadas.

“ A partir de la construcción de la situación diagnóstica surge la posibilidad de realizar una Ludoteca con los alumnos/as de 6to grado de las 3 divisiones. Donde los juegos serán

¹⁰⁰ MAV. Video realizado en el encuentro intergeneracional entre practicantes de TO y niñas de la Escuela 1277. Año 2016

*realizados por los mismos y puestos a disposición de toda la escuela para poder utilizarlos libremente durante los recreos”.*¹⁰¹

En la medida que transcurre el proceso participativo en el encuentro intergeneracional se va tejiendo un modo de hacer habitual dentro de la escuela: ir al encuentro de las voces de las niñeces para pensar el problema y/o planificar alternativas de solución, tomar decisiones colectivas en los proyectos, diseñar las acciones y ponerlas en movimiento. Se trata de momentos metodológicos claves en los proyectos sociales de carácter participativo. En Inquietes se torna una apuesta metodológica presente en los procesos participativos con las niñeces, en los procesos de enseñanza aprendizajes de las prácticas comunitarias, y en los procesos de gestión intersectorial estructurados en el marco de los proyectos de extensión universitaria.

*“ [...] Para comenzar los 6tos grados recorrieron la escuela comentando la actividad que se va a llevar a cabo, mencionando los beneficios de ésta y recaudando información acerca de cuáles son los juegos que el resto de los niños y las niñas desean tener en sus recreos. Además comenzaron rápidamente a planificar cómo realizan cada uno de los juegos seleccionados y los materiales necesarios para hacerlo.”*¹⁰²

En este proyecto social donde se advierte la retroalimentación de momentos metodológicos, las personas adultas acompañan a las niñeces para que puedan realizar la ludoteca organizados en equipos de tarea, teniendo en cuenta tanto, los intereses y deseos que se vienen expresando en los encuentros intergeneracionales, como los modos de relación e intercambio que se despliegan entre pares.

*“ [...] Posteriormente a la puesta en común de los juegos que se iban a realizar, el modo de llevarlos a cabo y los materiales necesarios para hacerlo, se procedió a la división de grupos entre las tres divisiones, donde cada uno elegía en qué parte de la elaboración deseaba estar y qué juego le gustaba realizar. A raíz de esta división se pudo observar que no hubo inconvenientes en mezclarse con compañeros/as de otras divisiones, pudiendo formar grupos mixtos para trabajar en conjunto. Cabe mencionar que para el logro de esta integración entre las distintas divisiones, previamente se realizaron dinámicas grupales que tenían por objeto favorecer las relaciones interpersonales entre los compañeros/as del aula para posteriormente poder trabajar con los otros de 6to”.*¹⁰³

¹⁰¹ CIN°11, p.13, 2016.

¹⁰² CIN°11, p.20, 2016

¹⁰³ CIN°11, p.21, 2016.

Dividir *en grupos* para integrar en *equipo* en torno a la tarea elegida, es distinto a dividir *grados* para evitar la manifestación de las diferencias, como modo de resolver el conflicto en la convivencia. La posición de la persona adulta para integrar y disponer al trabajo en equipo, parte por generar condiciones facilitadoras para los intercambios entre pares utilizando el juego como norma metodológica (Cordero y Ponce, 1998). Esta noción se torna relevante para diferenciar la utilización de la actividad lúdica como ocupación significativa en la niñez y/o como derecho a ser ejercido por las infancias. El carácter del juego como norma metodológica utilizado por las personas adultas en el encuentro intergeneracional, donde el jugar “entre” y el jugar “a” está planificado con base en la convivencia, dota de condiciones facilitadoras de la participación protagónica de las niñeces sustentadas, a su vez, como prácticas de cuidado colectivo. En estas apreciaciones se puede ir modelando el papel del facilitador/a *lúdico/a* de proceso participativo de las niñeces en los Inquietes. Cordero y Ponce (1998) denominan animación a esta tarea y describen el papel de animadores/as a aquellas personas que posibilitan que las niñeces reconozcan sus potencialidades, vinculando los procesos participativos a procesos de empoderamiento. Así, el concepto de participación trasciende la noción de derecho a ser informado/a, a ser escuchado/a, orientada a ser competente a partir del desarrollo de sus capacidades. Ser capaz de participar, participando y reconociendo en sus acciones el derecho a la participación.

2.2.Co-facilitación lúdica en experiencias de participación y ciudadanía

La definición de los juegos de mesa para disponer en los recreos fue resuelta a través de una consulta colectiva llevada a cabo por los niños y niñas de sexto grado quienes fueron al encuentro de las voces de otras niñeces, para que cada grupo pueda proponer los juegos a ser contruidos integrando la ludoteca. La incorporación de los diagnósticos participativos como actividad inicial y previa en la definición de los juegos, lleva tanto a las personas adultas como a las niñeces de sexto grado a habitar la espera antes de accionar, tomando posición de animadores/ facilitadores de la participación al habilitar el protagonismo de los otros/as niños/as. Estas acciones remiten a prácticas ciudadanas ejercidas desde las niñeces como sujetos sociales y políticos con capacidad de decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas al igual que lxs adultxs, en co-protagonismo [...] pero de diferente modo (Magistris y Morales, 2018). En palabras de Alfageme (et.al, 2003)

[...]La relación de educadores/as con el grupo es solidaria pero nunca de igual a igual, ya que ni los niños y niñas son adultos ni los adultos podemos pretender ser uno/a

más en un grupo infantil. Los códigos de comunicación y las necesidades son diferentes pues niño/a y adulto no son lo mismo, aunque tengamos y abogemos por tener todos/as los mismos derechos (p.92).

En las estrategias facilitadoras ensayadas se pueden avizorar acciones que en términos de Cordero y Ponce (1998) conforman la participación infantil ciudadana y lúdica.

*“ Una vez recaudada la información se realiza una **apuesta** (sic) en común determinando cuáles son los juegos que más se solicitaron ...Ludo, Cartas, Ajedrez, Yenga, Bingo, La oca, Tateti. Para pintar, rompecabezas, Damas, tuti-frutti, dominó y memotest de letras y números. [...] Durante la realización de los juegos se pudo identificar que los niños y las niñas se encontraban totalmente motivados por la actividad, trabajando en conjunto, tomando decisiones de manera colectiva, por lo que pudo concluirse la realización de algunos juegos, quedando pendiente la terminación de otros (a los que les faltaban algunos detalles) debido a la falta de tiempo.” ¹⁰⁴*

Se reconoce en el proceso de participación sostenido por niños y niñas en el ámbito escolar modos secuenciados del hacer, que inician al poner en movimiento diagnósticos participativos, para luego diseñar propuestas que recuperan los intereses colectivos, para recién luego pasar a la construcción de juegos, y finalmente jugar a modo cuidado en el espacio-tiempo valorado altamente por las infancias -sus recreos-. Se puede advertir una participación que es política, democratizadora, gestora, gestante de nuevos modos de habitar el espacio de la escuela, ensayando prácticas de participación y ciudadanía en la niñez.

“Se distingue un vínculo establecido entre practicantes y niños/as que ha sido sostenido de manera respetuosa y construyendo confianza, para poder enfocar y facilitar la participación protagónica de las infancias debiendo respetarse los procesos subjetivos de niños/as, sin imponer ritmos, ideas o decisiones. Esto fue propósito a trabajar, pensar y transformar por los adultos, acostumbrados a vincularse desde sus propios ritmos y maneras logrando así potenciar la libertad de decidir y la participación ciudadana. (Lucca A., et.al, p. 10, 2019)”¹⁰⁵.

Magistris y Morales dirán que

¹⁰⁴ CIN°11, p.21, año 2016.

¹⁰⁵ Informe final de actividad de formación extracurricular en investigación. Sistematización Proyectos de Extensión Inquietes Derechos en movimiento (2014-2017). Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D). Lucca A.; Vitale M; D’Angelo M. y la colaboración de Colombero, F.

“[...] Postular el protagonismo de la niñez no significa, desde esta perspectiva, que lxs niñxs se comporten como adultxs: que se subjetiven como niñxs, que piensen como niñxs, que proyecten como niñxs, que se organicen como niñxs, que asuman responsabilidades como niñxs, que se enojen como niñxs, y que estos aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo sean considerados como propios de personas humanas; no como aquello que viene de quien todavía no conoce la ‘verdadera vida’” (p.41, 2019).

Desde sus ensayos académicos las estudiantes universitarias describen y reflexionan acerca del papel de facilitadoras en los procesos participativos de las niñeces en el ámbito escolar:

Creemos que todo el proceso ha sido una hermosa experiencia, donde los recreos se han convertido en espacios más sanos y seguros, recuperando el patio y el juego como derecho y modo natural de comunicación y expresión para los aprendizajes, para la convivencia y para la construcción de la ciudadanía dentro del ámbito escolar. [...] Para concluir y retomando el planteo inicial, pensamos nuestro actuar como futuras profesionales desde un enfoque de derechos, considerando que al ejercer el rol de facilitadoras de procesos participativos debemos promover espacios que garanticen el acceso y el ejercicio de los derechos de los niños/as, creando diálogos, produciendo redes, ofreciendo oportunidades de participación ocupacional, de comunicación, de expresión de sentimientos, ampliando la mirada hacia la comunidad, otorgando significados, conexión y pertenencia a su cultura desde la promoción de la salud con un enfoque participativo.

2.3.Estrategias comunicacionales para la participación comunitaria

La presencia de practicantes de terapia ocupacional ya no es extraña en la escuela, y se advierten paulatinamente señales de adhesión al proyecto por parte de actores sociales de la comunidad educativa, quienes durante un tiempo sostuvieron su participación como espectadores: docentes y no docentes.

“ [...] Comenzamos a hacer redes con el objetivo de darle vida a la ludoteca de manera conjunta con el resto de los actores institucionales, de los cuales se involucraron los directivos, avalando la actividad y comprometiéndose ante cualquier solicitud; los docentes del Taller, quienes aceptaron realizar en sus horas de cátedra los tableros y piezas de madera para los juegos, conjuntamente con los niños y las niñas y la bibliotecaria que brindó su espacio para guardar los juegos, como así también (sic) algunas maestras se pusieron a disposición para colaborar.¹⁰⁶

¹⁰⁶ CIN°13, p. 21, 2016.

Se va tejiendo en el interior de la escuela una trama sustentada en la valoración del proceso participativo que se viene co-creando junto a las niñas, lo que va dando lugar a la construcción de confianza entre las personas adultas (directora, docentes, no docentes, practicantes de t.o. en comunidad). Se identifica en la reflexión de las practicantes, la decisión de ampliar la trama de actores a partir de la colaboración en las tareas definidas durante los encuentros intergeneracionales. Desde un enfoque de redes se puede apreciar modos de vinculaciones entre docentes de la escuela y practicantes que van cambiando con el transcurrir del tiempo¹⁰⁷.

En el inicio de este proceso comunitario, la demanda había sido que *alguien externo* abordara las problemáticas de convivencia escolar, como si se tratase de un problema que se circunscribe en las dificultades que las niñas tienen en su relación entre pares. El proyecto participativo que se inicia en el año 2015 y se continúa el año siguiente, va promoviendo la colaboración y la participación activa de integrantes de la comunidad educativa. La convivencia en los recreos se gestiona en tareas cooperativas desde el aula. Estas prácticas, en términos de Bang (2016) propician la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades (p.27).

“ [...] También quedó pendiente la realización de otros juegos y las cajas para guardarlos, los cuales se realizarán, al regreso de las vacaciones, con los maestros de la escuela con los que se trabajó en red (maestra de tecnología y maestro de taller). Esta decisión se tomó de manera conjunta con la cátedra de Práctica profesional VI, los maestros y las practicantes a modo de implicar a los actores institucionales en el proceso, como así también para que las niñas y los niños de 6 año continúen con el mismo hasta que se integren las nuevas practicantes que continuarán con dicho trabajo “. ¹⁰⁸

El acompañamiento de los directivos se lee como la voluntad política para que esta idea se gestione del modo que se va co-construyendo.

Los registros audiovisuales en triangulación con los informes elaborados por las practicantes y el informe de sistematización de los Inquietes permiten distinguir relaciones intergeneracionales que acontecen durante la jornada escolar, donde la posición adoptada por

¹⁰⁷ Rovere establece diferencias de niveles de acuerdo con las acciones y valores que se despliegan entre actores sociales: reconocimiento; conocimiento; colaboración; cooperación; asociación. Redes en Salud. Los grupos, las instituciones, la comunidad. Mario Rovere. p.265

¹⁰⁸ CIN°13, p.23, 2016.

personas adultas tiene implicancia, sea, facilitando u obturando la participación protagónica de las niñeces. En las experiencias relatadas, se reconocen formas de cooperación heterárquica entre las niñeces y las personas adultas, en coexistencia con otras formas de relación predominantemente jerárquicas, entre docentes y alumnos/as. Experiencias transitadas por las mismas niñeces, en un mismo espacio, sosteniendo encuentros con distintas personas adultas que adoptan distintas posiciones. Tensiones entre diversión y aburrimiento; cuidado y riesgo; autoridad y coparticipación en escenarios de la vida cotidiana.

2.4. La participación de las niñeces facilita la participación comunitaria

Desde el inicio de Inquietes, se sostuvieron reuniones interinstitucionales con sede en el CAPS Intercultural, con el propósito de planificar, implementar y monitorear las acciones desplegadas en el marco de los proyectos de extensión universitaria. Así, las novedades que iban aconteciendo durante los procesos participativos de las niñeces en escuelas y espacios públicos eran comentadas entre actores sociales, quienes definían acciones, estrategias y recursos para acompañar los proyectos sociales.

La idea de contar con una plaza en el barrio Mocoví se ha ido gestando en los talleres y actividades acontecidos en encuentros intergeneracionales, realizados en el salón de usos múltiples del CAPS intercultural. Cada idea dibujada, se transformaba en bosquejo, luego en maqueta, también en plano, y de allí, su materialización transitando entre tramas interdisciplinarias, intersectoriales e interculturales. Así lo resumen los informes de evaluación de los proyectos de extensión universitaria (año 2018) en diálogo con el informe de Sistematización de los Inquietes (año 2019) que recupera escenas protagonizadas por diferentes niños, niñas, estudiantes universitarios/as, trabajadores de CAPS y de las escuelas, logrando identificar la trama de decisiones adoptadas por actores sociales quienes a través de su participación *situada* colaboran en la ejecución de esta idea

[...] se identifica cómo han sido los recorridos de las acciones y decisiones orientadas a acompañar la construcción de este espacio público. Se detalla en una carpeta del 2015 que estudiantes decidieron proponer la idea de “imaginar tu plaza ideal” a los/as niños/as, recolectando todos los insumos registrados en papelógrafos acerca de equipos y estructuras lúdicas que deseaban que existieran en el espacio público de su barrio. Luego de evaluar en conjunto con actores participantes se seleccionaron los siguientes juegos para construir: pasamanos, hamacas, toboganes, subibajas, TaTeTi, arcos de fútbol, aros de básquet,

laberintos, túneles, telarañas, rayuelas. “Se planteó a los/as niños/as dejar registrado como les gustaría su espacio para recrearse. [...] “Lxs niñxs fueron partícipes de actividades de concreción del proyecto Inquietxs. Dichas actividades estaban destinadas a embellecer la plaza del centro de salud, espacio de su cotidianeidad.” (Lucca et.al, p.11-12,2019).

Además de la participación de las niñeces en el diseño e implementación de juegos en el espacio público, a partir del segundo año, se reconocen estrategias instrumentadas desde el CAPS convocando al vecindario para que participe con sus ideas, recursos, saberes en la construcción de cada etapa de la plaza. Así, a través de los diagnósticos participativos implementados en la sala de espera del CAPS; la realización de mapeos de artesanos/as en el barrio, y la recolección de materiales reciclables visitando a comercios y gomerías, fue posibilitando en proceso que una idea surgida intramuro, vaya siendo co-construida comunitariamente.

El despliegue de este proyecto colectivo implicó numerosas acciones definidas y articuladas entre actores sociales, con diferentes saberes y responsabilidades técnicas/políticas, en los encuentros interinstitucionales que se recupera en el Informe evaluativo final del año 2017:

- 1. Gestión para la nivelación del terreno y sistema pluvial*
- 2. Gestión para desmontar los juegos y volverlos a colocar luego de la nivelación*
- 3. Parquización de la plaza*
- 4. Construcción de mesa y bancos en la plaza*
- 5. Gestión para la realización del sendero del árbol*
- 6. Gestión para la construcción y colocación de pérgolas y juegos.*
- 7. Gestión para la formalización de comodato del espacio público para el CAPS intercultural*
- 8. Propuesta de construcción colectiva del nombre de la plaza*
- 9. Concreción de un mural intercultural, que representa el nombre de la plaza*
- 10. Realización de Jornada Intercultural de juego, pintura y música en la Plaza de los Halcones Dorados.*
- 11. Presentación del Proyecto en el Congreso de Extensión de AUGM "Democracia, derechos humanos e inclusión social. Camino a los 100 años de la Reforma Universitaria." (7/9/17) e Inclusión del Proyecto INQUIETES en el Libro de Integración, Docencia y Extensión II. Otra forma de enseñar y aprender”.*

La descripción de las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales desplegadas en la gestión intersectorial local se desarrollará en el capítulo siguiente. En este tramo interesa resaltar la estrategia de facilitación para la participación ciudadana de las niñeces,

acontecida en el tercer año de Inquietes, cuando entre actores sociales decidieron que era el momento de ponerle nombre a la plaza.

“[...] la metodología participativa se basó en disponer de urnas en el CAPS, escuelas 1338, 1277, 509 y el consejo de ancianos de la comunidad mocoví. Para que niñxs, jóvenes y miembros de la comunidad en general puedan proponer posibles nombres para la plaza. Con estos nombres se construyó una lista y se realizó la votación. Contemplando los saberes de las maestras se adaptaron los métodos de votación a los fines de facilitar la elección a niñxs que no poseen lectoescritura. En este sentido, niñxs, jóvenes de 5to, 6to y 7mo año pudieron elegir a través del consenso grupal 6 nombres entre los 87 de la lista. A continuación, el resto de los grupos pudieron votar entre los seis nombres seleccionados. Se entregó a la vicedirectora del turno tarde la consigna de la votación y el listado de los nombres seleccionados para garantizar la participación de niñxs de este turno. Luego de realizar las votaciones en todas las escuelas y consejo de ancianos, los resultados se intercambiaron, quedando con la mayoría de los votos “Plaza de los halcones dorados” (Lucca, et.al, p.11, 2019).

En la **imagen 4** se pueden advertir todos los nombres propuestos por niños, niñas, jóvenes y el Consejo de Ancianos de la comunidad Com Caia, pintados en el muro lindante a la plaza. Se pueden apreciar también, animales nativos, reconocidos ancestralmente presentes en los relatos de los pueblos originarios mocovíes, junto a los halcones dorados, referentes contemporáneos de las niñeces (por llamarse de ese modo el equipo de fútbol que protagoniza la película de sello Disney, y que pasan por la televisión). Vincular en el espacio público la cosmovisión mocoví junto a estos modos de ver y habitar el mundo por las niñeces de la ciudad de Recreo, permite recrear la interculturalidad como derecho a habitar la diferencia. La construcción de esta plaza en el barrio mocoví, en un terreno cedido por el gobierno local, entre el CAPS Intercultural y la Escuela Secundaria Intercultural, es más que una plaza, se suma a la lucha de cuarenta años sostenida por la comunidad com caia por acceder a sus derechos colectivos.

Imagen 4

Mural en la Plaza de los Halcones Dorados-Barrio Mocoví (Recreo)



Fuente: Grupo cerrado de FB

3.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes

Finaliza así, la caracterización de los procesos participativos en los Inquietes con énfasis en la escucha atenta de la perspectiva de las niñeces sobre sus vidas cotidianas, dando inicio a un modo de relación sustentado en la confianza. Se identifica el pasaje entre el papel de coordinación de talleres lúdicos-artísticos, al papel de facilitador/a de procesos participativos de las niñeces en el marco de talleres lúdicos-artísticos, a partir de la reflexión crítica de la praxis. Se advierte en la revisión de la posición adultocéntrica, la oportunidad de habitar con autoridad la posición adulta, que permite a las niñeces su participación ciudadana siendo sujetos actuantes. Se valora en el encuentro intergeneracional el lenguaje de los vínculos sostenido a través de experiencias lúdicas, que habilitan la construcción de la confianza, siendo entonces procesos que promueven la capacidad de agencia de las niñeces transformando su cotidianidad. Asoma la idea del co-protagonismo en los procesos participativos de niños y niñas en encuentros intergeneracionales, entendiendo que se trata de un protagonismo compartido: el protagonismo de las personas adultas generando condiciones de oportunidad para que las niñeces también puedan protagonizar el encuentro intergeneracional con acciones y decisiones que les atañen.

La escucha atenta, el juego compartido, la acción colectiva, la transformación de la

vida cotidiana, van resultando en proceso referencias claves para vincular en este estudio de caso la comunicación, la participación y los cuidados junto a las niñeces, desde una perspectiva de salud integral.

Así, en escenarios de vida cotidiana, en las escuelas y en los espacios aledaños al CAPS, las niñeces proponen ideas que son gestionadas conjuntamente con las personas adultas. Esto permite considerar que la participación es entendida como

el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad” (Nomura y Solari 2005, p.9).

Para ello, se estima que la acción de facilitar la participación por parte de las personas adultas, supone generar condiciones para que acontezca, partiendo por la revisión crítica de la posición adultocéntrica y el reconocimiento de la posición adultista de las niñeces desde la cual inician para habitar encuentros de coparticipación. Cuando se generan condiciones para la participación, niños y niñas se habilitan entre pares aportando su visión del mundo al enunciar una situación que les aflige o inquieta, e idean colectivamente alternativas de solución a ser jugadas. Sus propuestas incluyen nociones de cuidado, entendida como un “modo de estar en el mundo” que en términos de Boff supone

un modo de ex-istir y de co-existir, de estar presente, de navegar por la realidad y de relacionarse con todas las cosas del mundo. En esa co-existencia y con-vivencia, en esa navegación y en ese juego de relaciones el ser humano va construyendo su propio ser, su auto-conciencia y su propia identidad.(2002, pp.174-175)

Facilitar la participación de las niñeces requiere incluir entre las condiciones a establecer, la de generar oportunidades de encuentro en un *aquí y ahora* sostenido en el tiempo, entendiendo que una participación situada implica la idea de un proceso continuado, el que requiere ser viabilizado por las personas adultas. Así, propiciar en la sucesión de encuentros intergeneracionales espacio-tiempos para hablar y ser escuchados, proponer, considerar, decidir, gestar, accionar, idear, siendo-teniendo y tomando parte del proceso. Este acompañamiento propiciando la participación protagónica de las niñeces en escenarios de vida cotidiana se aproxima a la idea de salud colectiva que a decir de Muñoz Franco (2009,p.394) ” sitúa a los sujetos en un plano dialogante, interactivo, donde puedan visualizarse conocimientos y estrategias como resultado de su acción social”.

Del mismo modo que se identifican las estrategias facilitadoras de la participación de los niños y niñas en encuentros intergeneracionales, se advierten otras, donde son quienes promueven la participación de sus pares junto a las personas adultas. De ese modo se reconocen las consultas abiertas en la escuela (propuestas de juegos para pintar en el playón; para construir y disponer de una ludoteca), el monitoreo de la implementación de los diseños (entrevistas a quienes juegan a los juegos propuestos) y la elección del nombre de las plazas proyectadas en los encuentros intergeneracionales y co gestionadas en articulación con los procesos de gestión intersectorial local. Estas prácticas que propician la transformación de dinámicas escolares y/o barriales posibilitando otros modos de habitar el recreo en la escuela o los espacios públicos de sus barrios, pueden ser entendidas como experiencias de participación y ciudadanía en la niñez. Esto que se afirma, también habilita a ser interrogado: la participación de las niñeces en escenarios de vida cotidiana siempre es ciudadana? ¿Es posible distinguir entre participación en escenarios de vida cotidiana y participación ciudadana de las niñeces? ¿Propiciar, promover, facilitar en encuentros intergeneracionales condiciones para que la participación de las niñeces sea posible tomando decisiones en asuntos que les atañen, supone en sí ya el ejercicio de una participación ciudadana? ¿Hay participación de las niñeces que siendo sujetos de derechos no sea participación ciudadana? De por sí, se considera la promoción de la participación de niñas y niños, a partir de la CIDN¹⁰⁹ como componente de la ciudadanía (Gaitán, 2018). Desde ese entonces numerosos autores/as vienen problematizando acerca del ejercicio de la ciudadanía en las niñeces pendulando entre extremos que van desde la creencia que niños y niñas podrán ejercer su ciudadanía cuando alcancen la mayoría de edad, a la afirmación certera de considerar ya ciudadanos sin estimar las implicancias de esta confirmación (Lister, 2006).

Vinculado a la caracterización de los procesos participativos hasta aquí descritos, es posible pensar que se trata de una *ciudadanía vivida* (Lister, 2006), “refiriéndose al significado que la misma tiene realmente en la vida de la gente y las formas en que las circunstancias influyen y afectan a sus vidas como ciudadanos”.

Retomando lo mencionado en torno a cuidado, participación y ciudadanía, en los encuentros intergeneracionales, las personas adultas facilitan la participación de las niñeces

¹⁰⁹ Como sucede en otros tratados de derechos humanos semejantes, la CDN descansa en la idea de que el Estado es el actor principal en la implementación y realización de los derechos de los niños. Se produce así una separación entre el sujeto titular de derechos y el agente que los determina y ejecuta. En consecuencia, se impone la noción paternalista de que los derechos de los niños son un tipo de derechos ejercidos por los adultos en beneficio de los niños, siendo los padres, madres y otros adultos quienes actúan como mediadores en la relación entre el Estado y el niño (Liebel, 2012: 110).

en escenarios de la vida cotidiana en decisiones que les atañen vivenciando prácticas de cuidado y ciudadanía. Supone en términos de Gaitán Muñoz (2010 y 2018, p.26) el convencimiento de que todas las personas –también los niños– transcurren por la ciudadanía-como-práctica, a través de un conjunto de relaciones formales, estrechamente vinculadas con las formas de vida reales de las personas.

Además de la participación de las niñeces en encuentros intergeneracionales durante los Inquietes, y la participación de las mismas facilitando la participación de sus pares, en el capítulo se ha incluido la consideración del propio proceso de participación de niños y niñas, como facilitador de la participación comunitaria, tanto hacia el interior de la escuela, como en sus barrios. En los acontecimientos descritos se reconoce como un facilitador, el despliegue de estrategias comunicacionales, dando cuenta de los avances de los proyectos, haciendo énfasis en las acciones logradas y por continuar. Así, se fueron incluyendo docentes para proseguir con el diseño de los juegos en la escuela y usuarios/as del CAPS Intercultural aportando sus ideas, saberes y capacidades para el diseño y la intervención en el espacio público.

La sostenibilidad en el tiempo de los proyectos de extensión universitaria modelados comunitariamente, han permitido el establecimiento de modos de relación entre niñeces y estudiantes; entre equipos docentes y equipos de salud; entre equipos universitarios y la comunidad mocoví, que denotan vínculos de creciente confianza. Esta apreciación abre a múltiples consideraciones que giran en torno a la valoración de la confianza como categoría conceptual emergente, tanto a la hora de caracterizar la participación en encuentros intergeneracionales, como, interdisciplinarios, intersectoriales e interculturales en vinculación con la variable: *tiempo*.

A partir de los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales en escenarios de vida cotidiana durante los Inquietes, ha sido preciso articular con procesos de gestión intersectorial local, desplegando estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales. En la tercera parte de este estudio se procederá a la identificación de estas estrategias y al análisis de la articulación de los procesos mencionados.



III PARTE

“Desde nuestra mirada estudiantil destacamos como importante la inserción de la universidad pública en temas de gran interés social y creemos indispensable en la formación del estudiante, tener un vínculo continuo entre el marco teórico-prácticas de la facultad, con la vida cotidiana que nos rodea y a la cuál pertenecemos”

(Maximiliano, estudiante de arquitectura, diseño y urbanismo).

III PARTE

Capítulo Seis

Estrategias en la gestión intersectorial local

Luego de caracterizar los procesos participativos de las niñeces en los escenarios de la vida cotidiana, se inicia la tercera parte de este estudio de caso que enfoca la gestión intersectorial local en el marco de los Inquietes. Así, durante este capítulo se recupera y profundiza el entramado conceptual referido a la intersectorialidad, las políticas públicas, su ciclo y fases, siguiendo el modelo secuencial. Se explicitan y fundamentan las decisiones metodológicas que se adoptan para llevar adelante la descripción e identificación de las estrategias interinstitucionales.

1. Presentación

A continuación se entranan conceptos vinculados a la intersectorialidad y a las políticas públicas, a fin de identificar en las fases del ciclo de los Inquietes, las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales, desplegadas entre actores sociales de salud, educación, desarrollo social, y equipos extensionistas, desde el año 2014 y hasta el año 2017 inclusive, a la hora de gestionar localmente acciones vinculadas a los procesos participativos de las niñeces.

Previamente se enuncia la siguiente trama conceptual-metodológica que se organiza a modo de marco analítico o conjunto coherente de modelos (representaciones esquemáticas) asociado a una metodología, que permite el pasaje entre generalizaciones teóricas y observaciones empíricas (Cunill Grau 2014 citando a Hufty, 2010). Para ello, se elabora un primer marco de representaciones esquemáticas, considerando a la política pública local como ciclo con sus fases, lo que “permite ordenar la complejidad de los procesos de producción de políticas, descomponiendo el objeto de estudio en elementos más simples sin perder de modo irrecuperable la visión de conjunto, las características generales y complejas del proceso mismo” (Díaz, p. 51).

En diálogo con el anterior, se organiza un segundo marco de representaciones esquemáticas incluyendo viabilizadores técnicos y políticos de la intersectorialidad, reconocidos por Cunill Grau (2005) a partir de estudios de caso basados en experiencias de gestión intersectorial latinoamericanas. Se considera a estos indicadores como instrumentos que permiten organizar y analizar los registros de material documental para la identificación

de estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales presentes en la gestión intersectorial local de los Inquietes.

1.1.El modelo secuencial en el ciclo de Inquietes

En el *capítulo dos*, se han introducido conceptualizaciones acerca de las políticas públicas; la intersectorialidad, la interdisciplina y su vinculación con la salud mental comunitaria y/o el campo de la niñez. También en el *capítulo tres*, en Propuesta Metodológica, se realiza una profundización conceptual acerca de la intersectorialidad, abarcando la descripción de viabilizadores técnicos y políticos referidos por Cunill Grau. A continuación, se presentarán conceptos que retoman y prosiguen la trama conceptual-metodológica a fin de analizar el ciclo de Inquietes como política pública local, definiendo a la misma como “un proceso social complejo en que actores de sectores estatales y de la sociedad configuran a través de su accionar campos de relaciones sociales en torno a una cuestión al adoptar diversas y sucesivas decisiones a fin de transformar la realidad” (Díaz s/f). Para Díaz, analizar la política pública es dando cuenta de la complejidad que entraña dicho proceso, lo cual implica identificar los nexos que estructuran las interacciones en sus despliegues diacrónico y dinámico proponiendo, en consecuencia, la utilización de un modelo secuencial¹¹⁰ que reconoce en el ciclo de las políticas, una sucesión de fases, cuya identificación permite dirigir la atención a temáticas, dinámicas, fenómenos y actores sociales involucrados y sobre ello, establecer el análisis. Según Estévez y Esper, (2009) este modelo secuencial constituye un esquema analítico que es ventajoso a la hora de realizar estudios de caso de carácter exploratorio, ya que permite reducir escenarios complejos en donde acontecen las políticas sociales, en estructuras de análisis relativamente simples. (Sabatier y Jenkins-Smith, 1999; Guy Peters, 1992). Así en palabras de estos autores este modelo “debería ser utilizado como una especie de brújula para orientarse en una realidad que por sí misma es complejísima. Como todo, se trata de un mapa, y no del territorio. Es una representación del mismo” (Estevez y Esper, p.88). Retomando a Díaz, el ciclo de la política pública presenta las siguientes fases: la *construcción de la agenda*, fase que engloba la emergencia del problema, su definición y su inserción en las acciones priorizadas en el marco de actuación del poder público; la *formulación de la política* en la cual se toman decisiones

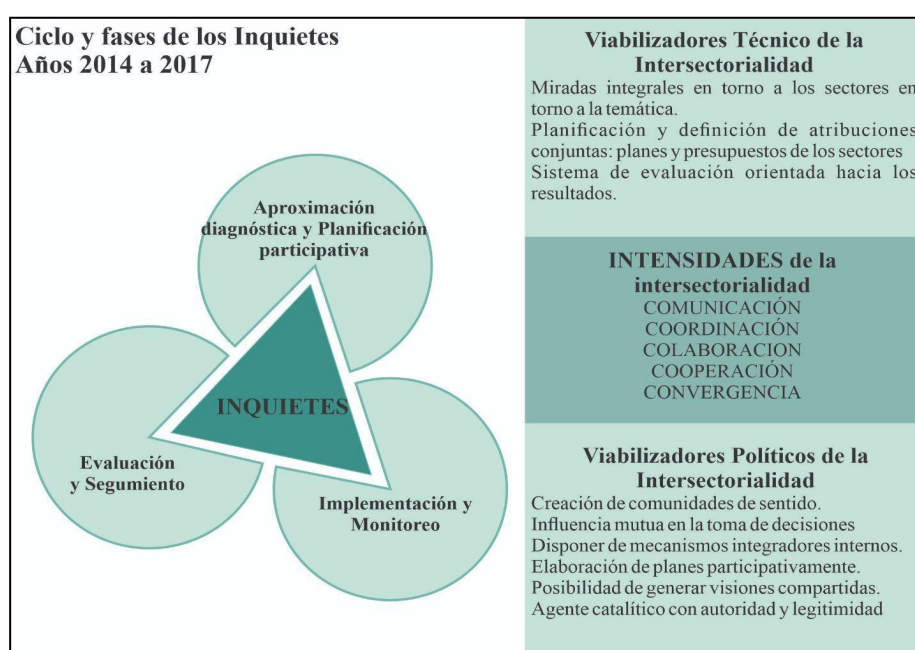
¹¹⁰ Según Andretich (2019) “Cristina Díaz; Lucca, Juan Bautista; García Montero, Mercedes y Puella Socarrás José Francisco entre otros politólogos latinoamericanos, abordan el análisis de las políticas públicas desde los ciclos de políticas públicas, pero conformado de la siguiente manera: Surgimiento de un problema-Percepción de los problemas privados y públicos-Inclusión en la agenda gubernamental-Formulación de las alternativas-Toma de decisión-Implementación de los planes de acción-Evaluación de los efectos de la política pública (p.2).

en torno al curso de acción a partir de la consideración de alternativas de intervención; la *implementación de la política*, su *evaluación*, y su *finalización*. En el ciclo de Inquietes, las fases se pueden agrupar en: 1) Aproximación diagnóstica; 2) Implementación y Monitoreo; 3) Evaluación y Seguimiento, según lo que resulta del análisis de los registros de material documental clasificados, en primer lugar, de acuerdo al año de desarrollo de cada proyecto de extensión universitaria, y luego, según las fases del ciclo de cada Inquietes (ver **Cuadro 4**, en p.85).

El material documental recopilado para el análisis de los procesos de gestión intersectorial han sido los informes de los proyectos de extensión universitaria; informes de planes de acción; informes de avance y ensayos académicos finales de estudiantes de la Práctica de TO en comunidad; notas Formales provenientes de la Municipalidad de Recreo y de la Escuela nro.1277; pieza comunicacionales en redes sociales; registro audiovisual y fotográfico; comunicaciones en congresos; publicaciones en revistas y/o libros; resoluciones y ordenanzas. Acudir al modelo secuencial para enfocar momentos que remiten a las fases del ciclo de los Inquietes, es a partir de considerar al mismo, como principio orientador de la sucesión entre las secuencias de un proceso, reconociendo su característica flexible (Estevez y Sper, 2009). Esta permite agrupar las fases en concordancia con los momentos metodológicos establecidos en los proyectos de extensión universitaria. La flexibilidad también aplica en la oportunidad de utilizar para el análisis diferentes teorías, ya que, el modelo secuencial no se centra en una perspectiva teórica particular (Roth, 2008).

Diagrama 3

Estrategias Intersectoriales en la Gestión Local de Inquietes



Elaboración propia

El **diagrama 3** sintetiza los marcos conceptuales enunciados e integrados para llevar adelante la identificación de estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales tomando en cuenta los viabilizadores técnicos y políticos y las posibles intensidades presentes en la experiencia de gestión intersectorial local a partir de los Inquietes.

1.2. Decisiones metodológicas para la identificación de estrategias

En este estudio de caso se presentan a continuación las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias identificadas, tomando a modo de bitácora el hilo narrativo¹¹¹ que se recupera del Grupo cerrado de Facebook (de aquí en más, grupo FB) del Proyecto Inquietes, en diálogo con el registro de material documental mencionado precedentemente. Esta decisión metodológica tiene como fundamento conceptual, considerar que las plataformas informáticas construidas participativamente, resultan ser un viabilizador político (C.Grau, 2005) y facilitador de la comunicación en experiencias intersectoriales, si se orienta para tal fin. Se considera que la creación del grupo FB, ha sido con el propósito de invitar a comunicar y estar comunicado/a, siendo un espacio virtual abierto a la participación de actores sociales y por lo tanto escenario de la gestión intersectorial local.

Al fundamento conceptual se agrega un argumento estratégico, dado por el inicio de este espacio virtual (año 2015) y su finalización (año 2018); y por la participación de la comunidad de actores sociales conformada por setenta y tres personas vinculadas a Inquietes (equipos extensionistas, funcionarios del gobierno local, trabajadoras/es de las escuelas nro. 1277, nro.509, nro.1338, estudiantes universitarios/as de arquitectura, terapia ocupacional, música, primordialmente). Recuperar este hilo narrativo, es un modo de contar el proceso de Inquietes, ya que se advierten eventos; actores; acciones; decisiones relevantes comunicadas, que dialogan con otras fuentes documentales, aptas para ser trianguladas y que colaboran con el análisis de los procesos participativos de las niñeces, en articulación con la gestión intersectorial local.

Enfocar este objetivo de investigación yendo al encuentro de actores a partir de este hilo narrativo, es también una decisión ético-metodológica, ya que, a la hora de realizar la triangulación de las diversas fuentes documentales (escritas, visuales, audiovisuales) se opta por utilizar el registro fotográfico publicado en esta red social, con la connotación dada por su autor/a a la hora de utilizar la imagen para comunicar una idea. Se trata a la vez, de una

¹¹¹ Ver Anexo VII. Hilo narrativo del Proyecto Inquietes derechos en movimiento.

decisión ético-política por parte de quien investiga este estudio de caso, ya que ha participado en los proyectos Inquietes desempeñando diversos papeles, tal como se anticipa al inicio de esta tesis, principalmente en los espacios de gestión intersectorial local durante los cuatro años, motivo por el cual, apelar a la guía del hilo narrativo construido colectivamente en el grupo FB, permite sostener un lugar de participación observante. Se trató para la investigadora, suspender su propia película evocada al mirar a la distancia la experiencia de Inquietes, para acoplarse a la narrada en ese espacio-en ese tiempo, por quienes de un modo u otro participaron del movimiento iniciado a partir de una idea.

En este estudio de caso, reconocer en el ciclo de los proyectos Inquietes sus fases, permite considerarlas como escenarios donde actores sociales toman y gestionan decisiones a partir de lo acontecido en los procesos participativos de las niñeces, en prácticas de salud mental comunitaria. Para Bang (2014, p.117)

Las estrategias pueden desarrollarse a partir del trabajo articulado en varios niveles: la conformación y sostenimiento de redes interinstitucionales y el fortalecimiento de redes comunitarias a partir de los procesos participativos. El desarrollo de estrategias creativas es un principio y necesidad fundamental. La constitución de equipos interdisciplinarios y el trabajo intersectorial resultan imprescindibles.

A continuación se presentan las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales desplegadas por actores sociales en la gestión intersectorial local, que dan cuenta de la acción colectiva de sus participantes, en cada ciclo de Inquietes en general y en sus fases en particular. Para ello es preciso considerar que este estudio de caso situado en un periodo de tiempo determinado, requiere en proceso, ir definiendo recortes que permitan su análisis, abarcando una multiplicidad de escenarios, situaciones, acciones y decisiones que acontecen en la vida cotidiana de una comunidad. Así, se apela al concepto de zoom que propone Najmanovich cuando expresa que

El ZOOM cognitivo permite el ajuste de varios parámetros simultáneamente para posibilitar un sistema de enfoque plural y heterogéneo que habitándonos a dejar algunos aspectos en primer plano y otros en el trasfondo, nos permite adoptar distintas perspectivas, incluyendo cortes transversales y movimientos de barrido, y no solo funciona como ‘lente’ sino que produce diferentes tipos de ‘luz’ que llevan a la visibilidad distintos objetos o procesos”. (2003, p.309). Zoom Inédito.

En primer lugar se identifican las estrategias interinstitucionales presentes en la gestión intersectorial local, vinculadas al abordaje integral de las aproximaciones diagnósticas construidas durante el proceso de los Inquietes. Luego, se procede a reconocer las estrategias interdisciplinarias, con énfasis en el supuesto técnico de la intersectorialidad, el cual refiere que, la articulación de especificidades sectoriales, permite una mejor resolución de los problemas sociales, en la medida en que se comparten conocimientos, aprendizajes, sistemas de información y presupuestos (Cunill Grau, 2005).

2.Estrategias Interinstitucionales en la Gestión intersectorial local

2.1.Disponer de un agente con autoridad o legitimidad

Cunill Grau menciona que *para lograr la convocatoria de los diversos actores es clave la existencia de un ‘agente catalítico’ con autoridad o suficiente legitimidad para que los mismos a través de sus decisiones procuren la confluencia de recursos, acciones y funciones y puedan sostenerlo en el tiempo (2005, p.10)*. En los Inquietes, ya en su formulación, se estiman como referentes primordiales para el despliegue de sus líneas de acción, tanto al CAPS Intercultural, como la comunidad educativa del barrio Mocoví por

“[...] Considerar al CAPS como referente territorial estratégico dado por su visión institucional y su metodología de abordajes integrales hacia y con la población tanto criolla como mocoví, posibilitando la implementación de las acciones y articulaciones con las distintas instituciones. Y por considerar a la comunidad educativa como referente significativo, acompañando la crianza y educación de la niñez siendo un espacio de socialización, inclusión y promotor de salud que puede propiciar el ensamble de saberes populares, académicos, interculturales”¹¹².

El CAPS “Natarentanca com Nalequetegüeta”, la Escuela secundaria nro. 509 “11 de Octubre” y la Escuela Primaria nro. 1338 “Com Caia” constituyen en el barrio Mocoví lo que desde factores viabilizadores políticos en la gestión intersectorial local se denomina como agente con autoridad o legitimidad. La historia de creación de estas instituciones remite a la lucha sostenida por la Comunidad Com Caia orientada a lograr el acceso a los derechos que les corresponden como Pueblos Originarios. Los diversos registros documentales cotejados coinciden en señalar que a partir de la formalización de esta comunidad en el barrio (1990) fue posible la creación de un centro de alfabetización para adultos, el comedor comunitario, las escuelas de nivel inicial y superior. Con la puesta en funcionamiento de la Escuela

¹¹² RMD Proyecto Inquietxs: Derechos en Movimiento (2014)

Primaria N° 1338 Com-Caia (Bilingüe) en el año 1992¹¹³ además de rescatar la cultura mocoví toma preponderancia la visibilización y el reconocimiento a las niñeces como moqoit. Se destaca en el Informe de Análisis de situación integral de salud (año 2016)¹¹⁴ el relato de unos de sus referentes

Manuel nos cuenta que en el año 1997 había dentro de la comunidad gran cantidad de miembrxs enfermos de TBC, que consultaban en el hospital Sayago donde (por cuestiones de distancia y falta de accesibilidad) se otorgaba toda la medicación del mes. Las personas recibían bolsas de pastillas que tiraban a la basura porque al no tener que comer, la medicación los enfermaba más. Fue así que surge dentro de la comunidad la necesidad de crear un espacio sanitario con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas enfermas. Este espacio se ubica en un primer momento en la escuela secundaria N° 509, donde se creó una olla popular donde se cocinaba para gran parte de la comunidad y personal del Hospital Protomédico concurría a realizar los controles de las personas en tratamiento para TBC, parasitosis, etc.

En el año 2005 la Municipalidad de la ciudad de Recreo alquila una casa del barrio que funciona como centro de salud (o salita, como es llamada por lxs miembrxs) en calle Rosario y Santiago de Chile. Se constituye entonces el equipo de salud que se encarga de tareas de promoción y prevención de la salud hasta el día de hoy.

En el año 2012 la provincia de Santa Fe junto con la municipalidad de la ciudad de Recreo decide la construcción en terrenos municipales del edificio donde actualmente funciona nuestro CAPS. El 19 de abril de 2012 el equipo de salud y la comunidad pugnan por adoptar el nombre y el símbolo elegidos por la comunidad: CENTRO DE SALUD NATARENTACA COM NALEQUETEGUETA, y como símbolo el Wipala.

El 28 de agosto de 2012, dos días antes del año nuevo Mocoví, se inaugura nuestro centro de salud.

Durante el tiempo de implementación de los Inquietes, parte de su equipo, hemos realizado a la par una investigación en el marco de Salud Investiga, precisamente con el propósito de *aproximarnos al conocimiento de la participación de los equipos de trabajo de los CAPS y su articulación con los movimientos participativos emergentes, ante la problemática de promover salud y proteger las poblaciones a su cargo; y en el seguimiento de proyectos terapéuticos que aborden la tuberculosis y el consumo de alcohol en jóvenes de*

¹¹³ En 1999, la comunidad Mocoví Com-Caia con subsidio de la Nación, adquiere un terreno y lo dona al Ministerio de Educación para construir el edificio de la Escuela Primaria, empleando a miembros de la comunidad cuyo objetivo se concreta en el año 2000.

¹¹⁴ ICAPS Informe realizado por la residente en medicina M. Pierini. Tutora Dra. E. Cardozo.

*los pueblos originarios, como prioridad sanitaria, social y con integralidad; en el contexto de la APS definida como estrategia intersectorial de la política pública de salud en el país*¹¹⁵.

Entre las conclusiones arribadas luego de entrevistar a personas de la comunidad y trabajadores/as de salud, reafirmamos el correlato existente entre la lucha de los pueblos originarios por mejorar las condiciones de salud colectiva en temas que han priorizado desde la comunidad: alimentación, salud, educación, el recupero de sus tierras, con las decisiones y acciones que han ido tomando a nivel comunitario para abordar los problemas de salud, en particular el tratamiento de tuberculosis. La creación del CAPS Intercultural, a partir y a propósito de la epidemia de tuberculosis; la inclusión de los referentes étnicos como trabajadores/as de salud (agente de salud, administrativa, mantenimiento); la creación de las instituciones mencionadas en el mismo barrio, favorecieron el despliegue de estrategias interculturales e intersectoriales, orientadas a abordar las situaciones de enfermedad con una mirada integral, sea desde la cosmovisión mocoví, con apertura para aceptar la propuesta de tratamiento de la medicina tradicional, como a la inversa. Expresado en palabras de un miembro de la comunidad mocoví

*“Yo el otro día le decía a la Dra. E que nosotros trabajamos mucho en el tema de salud, y que siempre queríamos el tema de salud porque era lo que todos los que hemos pasado queríamos... ese centro de salud, bueno todos esos pasos que se fue dando, fue bueno. Eso fue una conquista porque de un dispensario chiquito... después ir allá... después conseguir ese centro de salud”*¹¹⁶.

Desde los antecedentes narrados, se puede afirmar que la trama interinstitucional y la participación comunitaria venían siendo modos de *saber hacer* dispuestos a la resolución de los problemas priorizados por sus actores sociales previa a la llegada de Inquietes. La inclusión de una propuesta programática ideada entre el CAPS junto a equipos universitarios, inaugura un tiempo de construcción de confianza, sostenido en el desafío de ir hilvanando apuestas colectivas, iniciadas a partir de las voces de las niñeces con acciones concretadas mediante la integración de saberes: interinstitucionales, interdisciplinarios, interculturales.

¹¹⁵ Estudios Multicéntricos Becas Salud Investiga Dr. Abraam Sonis -2016- Dir. H. Fernandez; Cardozo, E.; Colombo C.; D’Angelo M.; Lizardi C.; Olcese M.; Porta G. Barrio Mocoví de la ciudad de Recreo, Provincia de Santa Fe, en el área geográfica de responsabilidad del CAPS “Natarentaca Com Nalequetegueta”; y en el “Barrio NAM-QOM” de la ciudad de Formosa, provincia de Formosa el área geográfica de responsabilidad del CAPS “NAM-QOM”. 15/06/2017.

¹¹⁶ Informe final de Investigación Salud Investiga, estudio multicéntrico. Año 2016.

2.2. Integración en la gestión intersectorial de Inquietes

Almeida Filho (2000, p.12) afirma que el campo de las políticas sociales ha sido representado como un conjunto de «sectores» independientes y, en el límite, comunicantes entre sí. De acuerdo con el mismo autor, para remediar la segmentación tan indeseada en el ámbito de la salud colectiva se acostumbra abogar por una estrategia denominada intersectorialidad. Esta cuando es aplicada a la implementación y formulación de las políticas, sobre todo a nivel local, puede resolverse a través del empleo de *estrategias de gestión integrada con base* en la familia, la población y/o el territorio (C. Grau, 2005). Para Cunill Grau, la integración está referida a la integración conceptual de los objetivos, la integración administrativa de algunos procesos, y el intento de superación de los cotos o feudos.

En la experiencia de Inquietes, la gestión intersectorial local se desenvuelve a través de estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales, orientadas a lograr el diálogo de saberes y la integración de procesos. Esta integración se despliega en la vinculación entre los procesos participativos de las niñeces que van aconteciendo en la escuela, centro de salud y playón municipal, y los encuentros de articulación y monitoreo interinstitucionales, para concretar los proyectos sociales. También se advierte a la hora de co-construir las situaciones problemáticas que van dando fundamento cada año a la formulación de proyectos de extensión universitaria. También, en la retroalimentación de las fases del ciclo de Inquietes, que de modo integrado y procesual, acompañan las decisiones y acciones que se van definiendo en el territorio. Entendiendo territorio, como campo relacional, cambiante, mutante, que se configura a partir y a través de las relaciones (Restrepo, 2007) en este caso orientadas a

[...] contribuir al acceso y ejercicio de los derechos de niños y niñas de barrios aledaños al CAPS Intercultural mocoví Natarentanca com Nalequetegüeta en la ciudad de Recreo (provincia de Santa Fe), así como también a la formación y compromiso social de los estudiantes universitarios”¹¹⁷

2.3. Influencia Mutua entre actores sociales

Junqueira e Inojosa (1997) definen la intersectorialidad como la articulación de saberes y experiencias en la planeación, realización y evaluación de acciones para alcanzar un efecto sinérgico en situaciones complejas, en miras al desarrollo social y superando la

¹¹⁷ IPEU. Proyecto de Extensión Universitaria Inquietxs: Derechos en movimiento. p,3, año 2014.

exclusión social (Junqueira e Inojosa, 1997 citado por Junqueira 2000). Desde este concepto, y en los distintos capítulos de esta investigación, se han mencionado aproximaciones diagnósticas que fueron construidas participativamente, como momentos fundacionales para el saber hacer colectivo, ya sea en la situación diagnóstica que dió origen a Inquietes, con foco puesto en las barreras subjetivas, simbólicas, políticas vivenciadas por niños y niñas en su vida cotidiana; como en cada proceso participativo diseñado junto a las niñas en encuentros intergeneracionales. En este apartado se acerca el siguiente relato que puede ser entendido como la situación problemática identificada a la hora de procurar *fortalecer acciones interinstitucionales* desde Inquietes, que permite vislumbrar la importancia de desplegar estrategias comunicacionales desde el inicio del proyecto, para la construcción de visiones integrales, considerando el entramado de intereses en juego y saberes dispuestos entre actores sociales.

Esta escena remite a la fase de evaluación y seguimiento donde desde el equipo Inquietes reflexionamos acerca de lo acontecido durante la implementación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, en el año 2015, cumplimentando formalidades solicitadas desde la Secretaría de Extensión Universitaria (UNL). Ante la pregunta: *¿Qué dificultades encontraron? ¿Pudieron solucionarlas?* respondemos

El proyecto se desarrolló con aportes multiactorales de muy amplia disposición, tanto por parte de las instituciones que participaban inicialmente en el proyecto como de aquellas que se fueron sumando en proceso. Tal es el caso de la Escuela “Robustiano Aldao” donde se llega, a partir de la sugerencia de los propios niños que participaban en el Taller del Barrio Comunal, como de las distintas áreas de la Municipalidad de Recreo. Ambos actores, participan y se sumarán en el Proyecto InquietXs: Derechos en movimiento presentado para el año 2016.

Desde terapia ocupacional, docentes y estudiantes de la Práctica estimamos que la comprensión del propósito y metodología del proyecto como así también (sic) la explicación a otros actores del territorio involucrados, ha sido una dificultad que acompañó las distintas instancias del mismo que se pudo ir abordando a través de la instrumentación de estrategias comunicacionales (correo electrónico, facebook del Proyecto, grupos de wasap; papelógrafos de registros de acciones del proyecto en ámbitos institucionales); implementando la metodología de planificación estratégica con espacios de monitoreo abierto a todos los participantes del proyecto con frecuencia quincenal y concretando acciones que visibilizaran los acuerdos y acciones que se fueron estableciendo como forma de superar el mismo. Esta dificultad que tiene su efecto en lo comunicacional en realidad reside, entre otras, las

distintas concepciones teóricas y metodológicas en torno a la participación de la niñez en un proyecto social, las cuales en una construcción colectiva entran en tensión y el tiempo que lleva la inclusión en la cotidianeidad de las comunidades cuando desde instituciones territoriales aparecen resistencias por experiencias que no han sido satisfactorias en el pasado en relación con proyectos de organizaciones externas (ONG, Universidad, etc.).¹¹⁸

En el relato se identifican como dificultades, aquellas que giran en torno a la comunicación entre actores que participan de Inquietes; los inconvenientes que devienen de las diferencias de perspectivas conceptuales metodológicas que se despliegan en el encuentro de equipos dispuestos a trabajar juntos por primera vez. También se señala, la resistencia cultural traducida en reparo a la adhesión al proyecto, sobre todo por tratarse de propuestas impulsadas desde organizaciones externas al barrio y/o por experiencias desfavorables de trabajo conjunto con ese tipo de organizaciones en el pasado. A la vez que se expone el problema, se da cuenta de las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias ensayadas, tanto para facilitar la comunicación, como para la construcción progresiva de confianza entre sus participantes, las instituciones y familias de la comunidad.

2.4.Comunicación para la participación interinstitucional

En Inquietes se identifican mecanismos orientados a la integración de los procesos participativos de las niñeces y la gestión intersectorial local, que han supuesto la implementación de estrategias comunicacionales. Se reconoce en el análisis de registro de material documental y particularmente en el hilo narrativo del grupo FB, las denominadas *reuniones de monitoreo*, las cuales resultaron ser encuentros interinstitucionales sostenidos sistemáticamente en la sede de una de las instituciones reconocidas socialmente por sus participantes. Esta estrategia tuvo como primer propósito, abordar las dificultades en la comunicación advertidas entre quienes integran formalmente el proyecto Inquietes, con la intención de ser considerado este escenario presencial, a la vez, como una unidad permeable y abierta, que permita incluir nuevos actores sociales en relación a la tarea. Los temas que se tratan están en vinculación con Inquietes, las niñeces y la salud colectiva desde un enfoque de derechos. Por eso se aborda, entre tantos, el problema de la contaminación ambiental vinculada a las enfermedades que se pretenden evitar, asociada a la realización de campañas

¹¹⁸ IGPEU Informe final de proceso de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial : Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento

de recolección de residuos y vinculada con talleres de juegos y construcción de instrumentos musicales (cotidífonos) a partir del uso de materiales reciclables.

La segunda estrategia ha sido la comunicación en el *grupo FB*, de las acciones y decisiones que se van adoptando por parte de actores sociales que participan de Inquietes. Se trata de una herramienta concebida como red social, accesible y de uso sencillo, que permite preservar la privacidad al ser cerrado y resguardar el uso de la imagen. Esta red social venía siendo utilizada por la mayoría de actores sociales, para comunicar su vida cotidiana y/o la vida institucional. Como grupo FB, permite sostener las noticias en su muro de manera cronológica y así, cuando se lo emplea como herramienta metodológica para la articulación interinstitucional, facilita el seguimiento del proceso, sobretodo, ante la incorporación de nuevos actores, que de este modo, pueden recuperar la historia de intercambios transitada, reconociendo la orientación de las acciones y decisiones que se vienen implementando.

Si bien el proyecto comienza con la intencionalidad de ampliar las oportunidades ocupacionales en torno a la recreación y el juego para la niñez desde el CAPS a través de talleres lúdicos, la implementación de metodologías participativas por parte de las practicantes visibilizaron las voces de sus protagonistas permitiendo conocer no sólo a qué querían jugar, sino dónde, cuándo, con quiénes, lo que amplificó el despliegue de acciones en el territorio, en otros barrios, en sus escuelas, y gestó la idea de disponer de juegos que habitualmente se encuentran en una plaza, espacio público en ese entonces inexistente en el lugar. (Britos, et.al, p. 139, 2017)

El espacio de gestión intersectorial local se organiza a partir de los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales, que se inician en el año 2014. Entre los registros de material documental hallados, se identifica la planificación establecida para el año 2015¹¹⁹, que involucra la participación de actores sociales dispuestos a facilitar y/o garantizar condiciones para que se puedan llevar a cabo *a) Talleres de juegos y convivencia (en el CAPS; en Barrio Comunal III y en escuela nro. 1338); b) Reuniones de planificación y monitoreo (reuniones entre el Equipo Inquietes y referentes institucionales; reuniones interfacultad/intercátedra/interinstitucional para planificar y luego implementar Seminarios sobre Ciudadanía, Interculturalidad y Espacio Público c) Talleres de planificación del Espacio público y en las escuelas con la participación de las niñeces.*

Estas acciones son delineadas por actores sociales con algún tipo de incidencia en el proceso de gestión. Para Chiara y Di Virgilio en el proceso de gestión

¹¹⁹ RMD Actividad 2015 Proyecto Inquietxs: Derechos en movimiento.

[...] las acciones y tomas de posición de los actores sociales están situadas espacial y temporalmente, y suelen estar condicionadas por intereses y estrategias particulares de los demás grupos y actores locales. Este ámbito contribuye con la delimitación de la arena en la cual los problemas sociales son expuestos y desarrollados. De este modo, los actores comprometidos en la definición de un problema, y posteriormente, de una “cuestión”, operan sobre una trama de personas, grupos e instituciones (2017, p.77).

Para J.Pereira (2017) la toma de posición de actores sociales se da en el marco de reglas de juego formales e informales, que requieren ser explicitadas y conocidas al momento de iniciar los procesos de participación, definiendo ocasiones y escenarios en que, tanto las demandas como los saberes, se ponen en relación. En el caso de Inquietes, se fueron ideando en proceso, estrategias comunicacionales entre sus participantes, que permitieran la explicitación de las diferentes perspectivas en torno a los temas que se van presentando, en el transcurso de las intervenciones en los espacios públicos y/o en las dinámicas escolares. Las reuniones de monitoreo realizadas en el CAPS Intercultural organizan un escenario de disposición horizontal el cual habilita a cada actor social - persona u organización- con una voz legítima para la toma de decisiones que se adoptan en proceso. De esta manera se facilita la circulación de la palabra y se apela a minimizar las diferencias percibidas de poder. Según Cunill Grau, hay que diseñar dispositivos institucionales que contribuyan expresamente a la creación de comunidades de sentido, minimizando la lucha de poder entre quienes participan, advirtiéndole que, la gestión intersectorial local, supone compartir recursos, responsabilidades y acciones, aunque a la vez suscita la posibilidad de resistencias y de luchas de poder dado el entramado de intereses sostenido entre actores sociales (C.Grau, 2005).

Participamos el equipo del CAPS, estudiantes de Trabajo social (UNL), docente de Escuela N° 1338, docentes y estudiantes de Terapia Ocupacional UNL.

Dejamos el esbozo a mano alzada que realizamos, considerando las voces de niños y niñas; así como de adultos que hasta el momento vienen participando. Se revisaron ideas que se compartieron en el grupo cerrado del Facebook y se seleccionaron algunas. Se acompañan las fotos del espacio lindero al CAPS en donde tenemos pensado hacer la intervención de recrear y crear un lugar que propicie el juego y la participación. Una cuestión que también es necesario considerar, que está prevista hasta donde están los árboles hacer estacionamiento, entonces ver de los árboles para derecha las intervenciones.

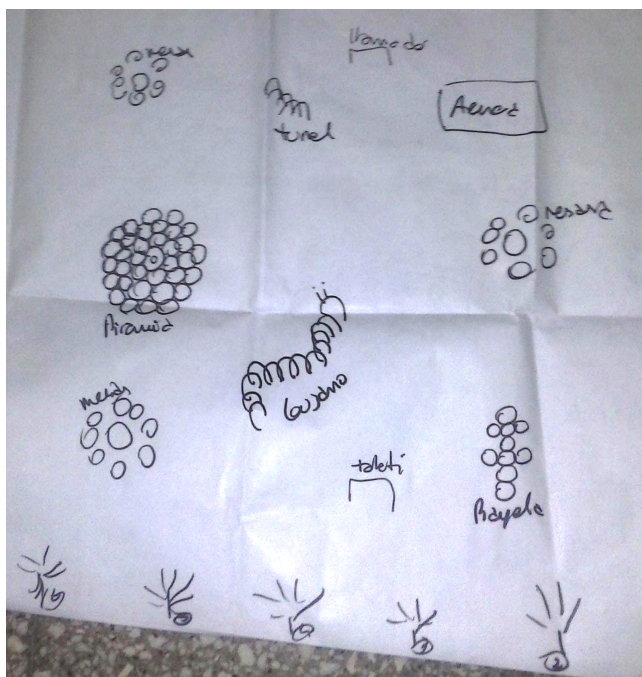
Acordamos con la escuela N° 1338 un aporte monetario que fue entregado en el día de la fecha para compra de materiales que serán utilizados para la construcción de juegos de mesa

que quedarán en la escuela con el fin de posibilitar contar con otras oportunidades de juego en los recreos por parte de niños/as.

Se confirmó la fecha de realización de TALLER DE CONSTRUCCIÓN DE COTIDIÁFONOS (instrumentos musicales con elementos reciclables y diarios) para los jueves 8,15 y 22 de octubre de este año de 10 a 11.30 hs en el espacio lindero a la Parroquia. Los mismos se realizarán en barrio comunal con los niños y niñas que el CAPS viene acompañando junto con las estudiantes de Trabajo Social y Terapia Ocupacional; como con quienes estén interesados, solo confirmar presencia a las estudiantes en el CAPS. Ya les solicitamos a ustedes colaboración por este medio para ir juntando algunos elementos, cualquier cosa Romina Oliva (estudiante de Música) y las estudiantes de T.O Agustina y de Trabajo Social Tatiana nos recuerdan, para contar con ellos esas fechas [...]. Próxima reunión: viernes 2 de octubre a las 10 hs en CAPS. Saludos¹²⁰

Imagen 5

Esbozo a mano alzada de la Plaza Ideal en el Barrio Mocoví (Recreo)



Fuente: Papelógrafo Reunión de Monitoreo en el CAPS Intercultural

Durante el transcurso de cada reunión se confecciona un papelógrafo que sintetiza las tareas por realizar, quedando a la vista de los/as trabajadores/as del CAPS Intercultural y de aquellas personas que circulan por el lugar, como modo de huella de la acción colectiva que viene transcurriendo. Como producto de la reunión, se labra un acta por quien de manera

¹²⁰ ARM. Reunión monitoreo en CAPS intercultural el 18-9- 2015.

rotativa oficia de secretario/a la cual luego es comunicada por mail, y en el grupo FB, para conocimiento de aquellas personas u organizaciones ausentes en la reunión. Estas estrategias comunicacionales además de garantizar el acceso a la información de actores sociales participantes, propicia la construcción de confianza y la invitación continua a ser parte, tener parte y tomar parte en el proyecto. Durante las reuniones de monitoreo se establecen las próximas tareas, identificando qué persona u organización asumen la responsabilidad de su concreción. Siguiendo a C.Grau, se trata de la

[...] creación de estructuras organizacionales o procesos formales que habiliten a todas las partes a influir sobre la definición de los problemas y la planificación de las soluciones colegiadas y rotativas, así como foros de deliberación donde los sectores puedan desarrollar una perspectiva común sobre el problema a resolver y construir relaciones de confianza.(2005, p.9).

Es posible advertir que a la hora de abordar el problema de comunicación identificado en el primer año de Inquietes, los mecanismos integradores definidos como estrategias comunicacionales, también en su implementación, actúan de manera secuencial e integrada, como se presenta a continuación, en el siguiente diagrama:

Diagrama 4

Dimensión Comunicacional en la Gestión Intersectorial Local



Continuando con los mecanismos integradores internos presentes en la gestión intersectorial local se puede identificar la elaboración de planes de acción a partir de la construcción de visiones conjuntas en torno a las aproximaciones problemáticas y/o sus alternativas de solución. Este mecanismo se halla esbozado en el formulario del proyecto Inquietes 2014¹²¹ (aprobado en el 2016 con presupuesto) cuando entre sus objetivos específicos se propone *favorecer la comunicación y el diálogo interinstitucional e intercultural procurando el ensamble de saberes, populares, académicos disciplinares de los actores participantes* y entre sus actividades menciona realizar *encuentros interinstitucionales para la organización, implementación y monitoreo del proyecto*. Así, partiendo del hilo narrativo del grupo FB; en triangulación con las actas de las reuniones de monitoreo y la correspondencia a través de mail, se puede recuperar el despliegue de acciones planificadas e implementadas, con el aporte de actores sociales, organizadas a partir de las propuestas construidas en encuentros intergeneracionales con las niñeces, en prácticas de salud mental comunitaria. Como se puede apreciar en el siguiente tramo secuencial organizado a partir del hilo narrativo de FB, en torno a la tarea de planificación de un espacio promotor del juego y la participación de niños y niñas (luego será la Plaza de Los Halcones Dorados) que denota la voluntad política con actores claves del gobierno local

*Estimado José Sosa, como le informara el viernes por teléfono, le envío la nota que armamos para que puedas hacerla llegar ante quien corresponda. La reunión está pautada para el viernes 4 de septiembre de 2015, a las 10 hs en el CAPS. Como le dijimos tanto yo como Lorena Ramos del CAPS, sería importante contar con la presencia de alguien de Municipalidad para ver cuáles serían las posibles contribuciones para realidad la propuesta de intervención en el espacio público de atrás del CAPS, sumando a la necesidad de contar con el apoyo operativo para algunas cuestiones que nos interesaría acordar junto con ustedes, en relación con contar con espacios de promoción del juego y la participación de niños/as. Es menester destacar que estas reuniones son el espacio fundamental de las decisiones y monitoreo de las intervenciones, que venimos sosteniendo desde principios de año, en el marco del desarrollo de un proyecto de extensión conjunto equipo de UNL (Facultad Bioquímica y FADU), CAPS intercultural, Escuela N° 1277 y Esc. N° 1338. Desde ya esperamos contar con su presencia. Saludos cordiales.*¹²²

¹²¹ IPEU. Proyecto Inquietxs (2014) Secretaría de Políticas Universitarias (SPU-Ministerio de Educación de la Nación).

¹²² CML. Correo de V.Heinrich docente de PPP To en comunidad a J.Sosa funcionario del gobierno local. Septiembre 2015

En la fecha enunciada se concreta la reunión de monitoreo con la participación del Dr. Roque Consiglio (secretario de Salud de la Municipalidad de Recreo); Sebastián Lagraña (subsecretario de Salud, Acción Social y Medio Ambiente de la Municipalidad de Recreo), Marcela Degiorgio (docente de la escuela N° 1338), José Sosa (coordinador municipal de Planificación territorial), docentes y estudiantes de UNL y equipo CAPS. Lo acordado entre actores sociales se registra en el acta de la reunión y se comunica a través del grupo de FB

*El objetivo del encuentro fue poder establecer una fluida vinculación y articulación con las autoridades [...] a fin de que se pueda hacer realidad algunas de las propuestas, avanzar y concretar lo que se ha venido identificando con los niños y niñas participantes, como así también promover la planificación participativa urbana desde las voces de los/as niños/as y potencialidades locales [...]*¹²³

Durante su desarrollo se mencionaron las acciones que se vienen llevando a cabo en el marco de Inquietes comentando los intereses expresados por las niñeces en relación a *su plaza ideal*. Entre las decisiones, las autoridades presentes del gobierno local, proponen realizar un bosquejo que recupere las ideas, para ser propuesto al intendente definiendo la factibilidad de su concreción.

*[...] En la semana estaremos reuniéndonos con José Sosa de Municipalidad de Recreo a fin de ir avanzando respecto a información del terreno identificado por este equipo, habilitación y colaboración en el diseño para que se apruebe la intervención por parte del Municipio*¹²⁴.

José Sosa, funcionario de Planeamiento territorial del Municipio de Recreo, comunica en el grupo FB¹²⁵

Hola, buenos días! Empezando con el diseño del espacio público, encontré algunas páginas interesantes para tener en cuenta a la hora de pensar los juegos que podemos proyectar e idear...<http://www.arquitectoscostarica.com/2012/03/paisaje-sonoro/>

<http://www.pop-arq.com/juegos-sonoros-tecnopolis-2012/>

Desde la oficina tenemos algunas ideas para el espacio en sí mismo... Obvio que es todo reciente, pero vamos aportando cada avance.

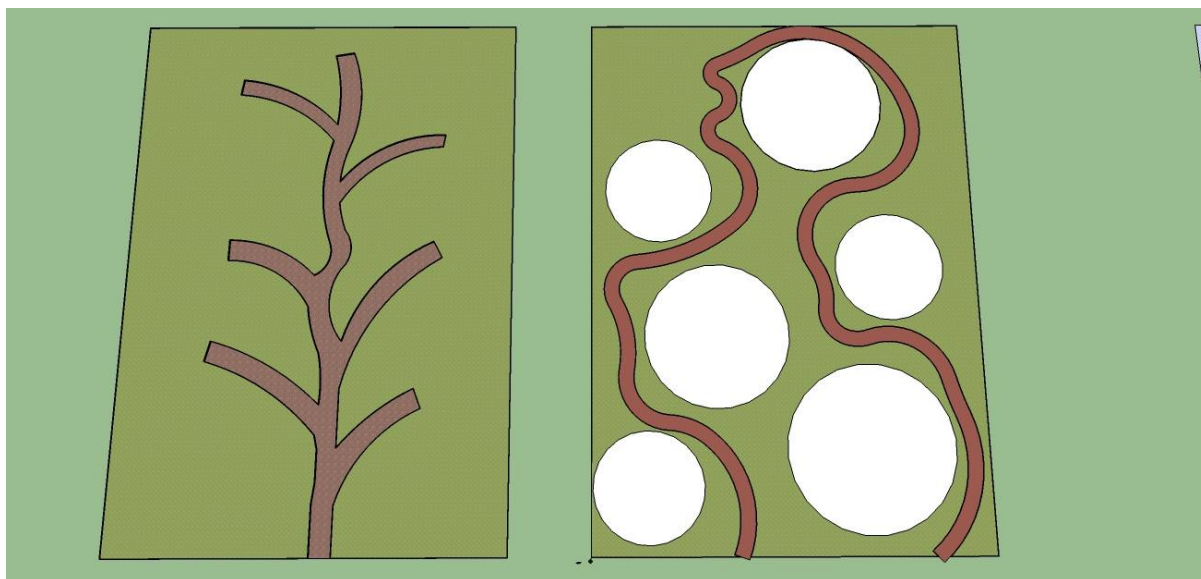
¹²³ ARM. Reunión en Centro de Atención Primaria de la Salud en el mes de septiembre de 2015.

¹²⁴ ARM, fecha 18/9/2015.

¹²⁵ HNFB y MFG en fecha 21/9/2015.

Imagen 6

Bosquejo realizado por Planeamiento Territorial del Municipio de Recreo



Fuente: Hilo Narrativo de FB

Las propuestas que se van esbozando en el área de planeamiento territorial, son comentadas en las reuniones de monitoreo quincenal, en los encuentros intercátedras y en las reuniones de supervisión de las prácticas comunitarias. La circulación de las ideas a ser co-gestionadas, supone la disposición a comunicar entre quienes participan, las reflexiones, sugerencias, contrapropuestas, que se van ideando en proceso.

Al mes siguiente un referente del equipo de Inquietes publica en el grupo FB las novedades que surgen en torno al diseño de la plaza, luego de los intercambios sostenidos en los diferentes encuentros entre actores sociales participantes

Compartimos el bosquejo que envió hoy Jose Sosa (Municipalidad Recreo) para el lugar lindero al CAPS, en donde se proponen 4 sectores, considerando las voces de niñ@s y referentes de instituciones recogidas durante el primer cuatrimestre. Este bosquejo que tomaremos en etapas, para concretar lo que quede fijo, más las propuestas de los estudiantes de FADU en encuentro con los niñ@s en la jornada de mañana para lo que se presente el 20 de noviembre, será lo que continuaremos operativizando en la reunión de monitoreo del 30-10. Por lo pronto mañana nos vemos y luego subiremos a este espacio las fotos del encuentro y de las propuestas que se trabajarán en conjunto. Saludos¹²⁶

¹²⁶ HNFB y MFG en fecha 20/10/2015.

Imagen 7

Proyecto Diseñado desde Planeamiento Territorial del Municipio de Recreo



Fuente: RMD Registro de Material Documental

Con la aprobación de actores sociales participantes de los encuentros interinstitucionales se inicia la ejecución de las ideas proyectadas para el lugar de juego de las niñas en el espacio público cuyo terreno municipal, de 30 metros x 70 metros, fue otorgado por el gobierno local. Así, en el hilo narrativo de FB se identifican noticias que reportan los avances alcanzados en la gestión intersectorial de los Inquietes

Imagen 8

Construcción colectiva de juegos en la Plaza de los Halcones Dorados



Fuente: Hilo Narrativo de FB

*“Ahí van más fotos de ayer! con esfuerzos compartidos avanzamos. Les contamos también que el subi y baja (..) lo estaremos concretando. Un señor cerca del CAPS nos hizo precio por los palos y con colaboración de José Sosa de la Muni que coordinará con alguien del municipio intentaremos armarlo el martes, va tomando más color todo lo que diseñamos conjuntamente”.*¹²⁷

En este sentido, fue preciso la construcción de aproximaciones diagnósticas, planes de trabajo y monitoreo de las acciones conformando equipos interculturales, “donde lo interdisciplinario es sólo un aspecto de la relación que incluye también otros saberes” (Bertucelli, 2000, párr.19), apuntalando las capacidades de salud comunitaria. En este entramado salud-vida cotidiana-ciudadanía emerge la plaza y las intervenciones urbanas como proyectos colectivos. Así Mandoki nos invita a entender que:

" [...] la habitabilidad es como se vive, se percibe, se padece o se disfruta la ciudad” (2008, párr.4) [...] “En la habitabilidad está la estesis. Sólo en función de la estesis de la ciudad, podemos desarrollar una poética urbana. No me refiero a crear de la ciudad una obra de arte para la contemplación, sino a la ciudad como objeto de arraigo y disfrute, determinante de la calidad de vida, con alguna noción de armonía y oportunidades de estímulos sensoriales” (2008,párr.6).

La integración de los momentos metodológicos de Inquietes, es decir, de las fases de aproximación diagnóstica y planificación; implementación y monitoreo; evaluación y seguimiento, va dibujando el proceso de gestión intersectorial local. Las estrategias interinstitucionales identificadas, dialogan con lo que C.Grau señala como, creación de comunidades de sentido, para lo cual se requiere del establecimiento de confianza, que a decir de Das y Teng (1998), supone como componente clave una efectiva comunicación. Estos autores dirán que requiere ser significativa en tres niveles: comunicación entre los miembros de la asociación, comunicación entre la asociación y organizaciones individuales y comunicación entre la asociación y la comunidad en general.

3.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes

¹²⁷HNFB y MFG en fecha 14/11/2015.

Este capítulo se detuvo en el reconocimiento de las estrategias interinstitucionales efectuadas durante la gestión intersectorial local a partir de los procesos participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana. Son advertidas en episodios acontecidos durante las fases del ciclo de los Inquietes. De ellas se infiere la importancia de la comunicación durante la gestión intersectorial local, tanto en el inicio como para el sostenimiento de tramas interinstitucionales, posibilitando la integración de procesos; objetivos y recursos.

Se reconoce al CAPS Intercultural como actor convocante para la acción colectiva por su legitimidad construida históricamente, a través de sus prácticas en salud desde una perspectiva integral. Cuenta con la apertura para recibir y alojar proyectos sociales, equipos y estudiantes universitarios, a la vez, sostener articulaciones con actores locales y acompañar procesos de salud, enfermedad y cuidado, desde un enfoque poblacional con centro en las familias. Viene construyendo llegadas de confianza en y con la comunidad com caia, mientras habilita, conecta, relaciona a quienes se empiezan a conocer a través de la tarea.

Las prácticas preprofesionales de terapia ocupacional se incluyen para acompañar procesos comunitarios desde la disposición *a estar en comunidad*, o sea, desde una disposición comunitaria que en términos de Cittadini (2015, p.2) “implica estar en el lugar y en el momento justo para realizar nuestro aporte [...] aproximándonos por llegadas de confianza, atentos a lo que la población ya viene haciendo en relación a los problemas que ella prioriza”. La posibilidad de entamar modalidades de trabajo entre CAPS y Terapia ocupacional, se encauza a través de los programas de extensión universitaria, considerados como una estrategia para enfocar acciones que permitan gestionar aquello que las niñeces venían proponiendo, aportando una orientación metodológica sin intención de que nuble la visión comunitaria. En términos de Chiara y Virgilio, “los programas son en la gestión local un recurso que los actores articulan en función de operar en torno a una agenda que los precede; a la vez que, en tanto actores, inciden en el modelado de las demandas y su incorporación (o no) en la agenda gubernamental”(2017, p.61)

Así es que la transversalidad dió paso a una apuesta intersectorial¹²⁸ que supuso no sólo construir acuerdos sobre modalidades de hacer en conjunto, sino revisar y modificar la organización del trabajo, a fin de acompañar y gestionar las acciones delineadas a partir de

¹²⁸ Cunill Grau identifica cuatro situaciones que son pasibles de propiciar la intersectorialidad, aquellas cuyos temas o problemas superan la esfera de competencia o responsabilidad de un sector u órgano; aquellos proyectos que involucran a la ciudad como una totalidad; la descentralización a partir de la implementación de políticas sociales; y la centralización de la formulación o de la coordinación de políticas sociales.

los Inquietes, en las temáticas vinculadas al acceso a derechos de las niñeces en su vida cotidiana.

De este modo se fue ampliando el mapa de actores sociales¹²⁹ requeridos a partir de sus saberes y/o responsabilidades técnicas y políticas, a punto tal de ocasionar el despliegue de mecanismos integradores internos, tanto en escenarios presenciales (reuniones de monitoreo), como virtuales (grupo FB). En términos de Chiara y Virgilio (2017), se trata de un entramado de actores locales debido a que son quienes actúan en la escena local a partir de cuestiones socialmente problematizadas.

Identificar como problema inicial en la gestión intersectorial de los Inquietes, las tensiones conceptuales metodológicas en torno a la participación de las niñeces, y las resistencias culturales a la participación interinstitucional, habilitó la co-creación de estrategias comunicacionales, que resultaron ser facilitadoras en la construcción de confianza para la gestión intersectorial local.

Se destaca la variable tiempo en diálogo con la confianza, en torno a la adhesión de familias y organizaciones sociales a participar de las tareas programadas; no necesariamente porque se parta de una desconfianza explícita o implícita entre las personas, grupos e instituciones, sí, cierto nivel de incertidumbre relacionado con el cumplimiento efectivo de lo diseñado colectivamente en el marco de políticas públicas o sociales.

En proceso, con el transcurrir de los sucesivos proyectos Inquietes, se fue sosteniendo como práctica, remitir al espacio de reunión quincenal, todo aquel tema que se estimase preciso conversar, discutir, debatir, definir vinculado a las niñeces y los procesos participativos. La revisión de las tareas, la toma conjunta de las decisiones y su concreción, dan lugar a la confianza, construida de manera circular “donde el ser humano va a actuar, ya no desde una causalidad lineal, sino según aquello que cree que el otro piensa” (Cornu citando a Simmel, 1999, p.22) y en esa circularidad, desde una disposición comunitaria, se va aprendiendo a hablar desde lo que se hace y hacer lo que se dice (Cittadini, 2015). Las estrategias interinstitucionales presentes en la gestión intersectorial de los Inquietes se despliegan en el tiempo cuidando y procurando la comunicación y la confianza.

¹²⁹ CAPS intercultural y Lic. en Terapia ocupacional (2014), Escuela nro.1277 (2015), Lic. en Diseño y Comunicación Visual (2015); Lic. en Arquitectura (2016), Municipio de Recreo (2016), Escuela Secundaria 809 (2016).

CAPÍTULO SIETE



“Inquietes se ha convertido en un espacio donde se promueven instancias de acción, reflexión y debate inherentes al rol profesional y al de ciudadano, desarrollando habilidades críticas para analizar contextos, en donde docentes y estudiantes de la misma o distintas carreras participantes crean y recrean sus roles todo el tiempo, intercambian saberes, se escuchan y se encuentran y se acompañan participando, convirtiéndose en una instancia más de aprendizaje e intercambio”.

(María Suarez, estudiante avanzada de terapia ocupacional)

Capítulo Siete

Ensamble de saberes

En este capítulo se procede a la identificación de las estrategias interdisciplinarias presentes en la gestión intersectorial local. Para ello, se toma como base el hilo narrativo del Grupo FB en triangulación con registros de material documental diversos.¹³⁰ De este modo se advierten estrategias que dan cuenta de la integralidad de saberes entre actores participantes con el foco puesto en primer lugar, en los procesos de enseñanza aprendizajes de estudiantes universitarios/as (terapia ocupacional, trabajo social; arquitectura; diseño y comunicación audiovisual); luego, en el diálogo de saberes académicos y populares en la planificación y toma de decisiones en torno a una “cuestión”, y finalmente, en la trama de saberes (saber-hacer) conformando equipos interculturales en la gestión intersectorial local en el marco de Inquietes.

1.A participar se aprende participando

En el objetivo general de los Inquietes se hace énfasis tanto en la gestión interinstitucional para garantizar el acceso de las niñas a sus derechos en escenarios de vida cotidiana, como en posibilitar el compromiso social de estudiantes universitarios, siendo agentes promotores de salud, desde una perspectiva integral. En este sentido se enuncia en el proyecto del año 2015 que se *desarrollarán actividades de convergencia intra y extra áulicas, que preparen a los estudiantes en las capacidades y conocimientos técnicos específicos, así como en las capacidades actitudinales requeridas para el diálogo intercultural con la comunidad.* Así, desde las prácticas de terapia ocupacional en comunidad *hemos entendido la responsabilidad de nuestra tarea, como la oportunidad cierta de incluirnos en los procesos de salud que transcurren en la cotidianidad de las comunidades lo cual implica considerar al sujeto contextualizado e histórico y su inserción participante en el colectivo. (Galheigo, 2003).*”

Hemos sostenido como modalidades de enseñanza principales la supervisión de las prácticas propiamente dicha¹³¹ y la implementación de seminarios participativos que desde un

¹³⁰ Carpetas de Informes de estudiantes de la práctica pre profesional de Terapia Ocupacional en comunidad (Planes de acción, Informes de Avance y de Cierre; Planificación de Seminarios; Ensayos académicos); Correspondencia por email; Actas de Reuniones de Monitoreo; Ponencias presentadas en Congresos; Artículos escritos colectivamente para Revista y Libro de Extensión Universitaria.

¹³¹ Entendemos a las supervisiones como espacios de reflexión dialógica de la intervención, que trasciende la mirada técnica, habilita y promueve interpelaciones inadvertidas u obvias de nuestro hacer en la cotidianidad

encuadre de confianza permiten expresar las sensaciones, emociones y pensamientos que se presentan, a través de dramatizaciones, análisis de videos, películas, viñetas de humor y experiencias de campo. En este último tiempo, venimos enfatizando en la conformación de una matriz grupal, en la construcción de una comunidad de estudiantes y docentes, que desde la vivencia intraulica de sostén y cooperación posibilite la apertura, inclusión y construcción comunitaria extra áulica, y viceversa (D'Angelo, Donayo y Heinrich, 2017).

Se trata de talleres teóricos vivenciales sobre categorías conceptuales claves que se juegan en la intervención profesional, transversales a todas las experiencias de práctica comunitaria: alteridad; interculturalidad, participación, ciudadanía, redes.

“La incorporación de lo lúdico, lo artístico y creativo en el aula, genera un clima de distensión que dispone a la autorreflexividad en grupo permitiendo relajar y desarmar estructuras provenientes de mandatos familiares e institucionales, tendencia a las dicotomías, a las fragmentaciones personal y social, posibilitando el reconocimiento de nuestras propias necesidades, deseos, capacidades y potencialidades, y la resignificación de la salud como posibilidad de bienestar en el encuentro con el otro a partir de uno mismo. Intentamos acompañar aprendizajes y prácticas desde un proceso creativo que, siguiendo con Stephen Nachmanovich, supone "... la aventura sobre nosotros, sobre lo profundo del yo, sobre el compositor que todos tenemos adentro, sobre la originalidad, en el sentido no de lo que es totalmente nuevo, sino de lo que es total y originalmente nosotros mismos".(2013, p.12).

Durante el primer año de Inquietes la organización de los Seminarios participativos se realiza en equipos de tarea conformados por trabajadores del CAPS, docentes de las cátedras participantes, practicantes y estudiantes universitarios, tanto de terapia ocupacional, como de arquitectura, y diseño y comunicación visual. Las experiencias vivenciadas en el ámbito de la facultad se comparten en el grupo FB. Acerca del *Seminario de Identidad, Interculturalidad y Alteridad* sus participantes destacan que

“[...] este tipo de experiencias, donde se pone en juego el cuerpo compartiendo experiencias lúdicas que permitan repensar diversas temáticas resultan ricas, placenteras, a la vez que configuran un modo diferente de aprender.[...] se ponen en práctica actividades grupales, dinámicas y de interconexión con otrxs, se logra comprender que todo el tiempo estamos frente a un otrx y que no estamos solos. Un otrx al cual hay que respetarlo en sus tiempos, entenderlo, cuidarlo, conocerlo, y con el cual se puede intercambiar pensamientos, creencias,

de los escenarios comunitarios propiciando la toma de decisiones y el fortalecimiento de la posición epistemológica, ética y política.

*vivencias, modos de hacer, consiguiendo de esta manera unir puentes de conocimiento diferentes y distintos en uno solo”.*¹³²

Como equipo docente valoramos la reflexión crítica de las praxis en todo proceso comunitario, así lo hemos referido en ensayos y presentaciones en congresos, entendiéndolo como nuestro modo de acompañar a disponernos en comunidad

“El encuentro con el otr@, ha sido siempre motivo de inquietud y búsqueda para que ese encontrarse como acto de coincidir en “algo” sea una oportunidad. Por un lado incorporamos teorías de las ciencias sociales sobre los diferentes modos de construcción de la alteridad y las expresiones de la cuestión social procurando la desnaturalización del sentido común, en un ejercicio de descentrar nuestras categorías de conocimiento, revisar nuestras creencias, lo cual implica una actitud que se ensaya, analiza, vivencia, a la hora de comprender las diversas formas de ver, pensar y actuar en el mundo”.(D’Angelo, Donayo y Heinrich).

Estos seminarios posibilitan en cada estudiante reconocer en su voz, sustentos conceptuales, ético políticos que subyacen en los abordajes de salud integral desde un enfoque de derechos. Precisamente, en el transcurso del *Seminario de Ciudadanía y Participación ocupacional*, entre ciento veinte participantes, reviven la experiencia de jugar que remonta a sus infancias y en torno a la participación lúdica de niños y niñas vinculadas al ejercicio de su ciudadanía, reflexionan

*“El seminario trabajó principalmente el juego porque es la forma de participación del niño para la construcción de su ciudadanía a través del ejercicio de sus derechos. [...] ya no hay límite de edad impuesto para ejercer el derecho a participar. Esto se extiende, por consecuencia, a cualquier niño y adolescente que tiene un punto de vista en algún asunto que es de sus inquietudes. Si los niños y adolescentes son capaces de expresar sus puntos de vista, es necesario que los adultos creen las oportunidades para que lo hagan a través del juego”.*¹³³

Estas reflexiones se continúan en cada instancia de supervisión, al revisar la intervención pre-profesional; en los intercambios entre estudiantes, al fundamentar sus informes de práctica; en las reuniones de monitoreo, a la hora de tomar decisiones afines a los procesos participativos de las niñeces; en los talleres lúdico-artísticos, co-participando en

¹³² HFB, estudiante de terapia ocupacional, 18-6-15

¹³³ HFB, estudiante de terapia ocupacional, 11-6-15.

encuentros intergeneracionales. Los seminarios, como cada una de estas acciones, van modelando la posición ético política de estudiantes universitarios/as, no sin habitar los conflictos por la confluencia de diversas perspectivas teóricas y metodológicas, presentes en los intercambios entre las personas adultas, sean en encuentros interdisciplinarios y/o interinstitucionales. En un informe de *caracterización de la situación inicial* acerca del taller que se realiza en uno de los barrios, les estudiantes refieren

“[...] Identificamos que si bien el taller se plantea con el objetivo de favorecer el ejercicio de derechos, el mismo generalmente no brinda posibilidades de participación de las niñas y niños en las decisiones que les atañen, sino que el saber y poder queda reducido a los profesionales de la institución, ya que estos “bajan línea” de lo que se debe hacer para mantener la salud bucal, para divertirse, para comer, etc. y las niñas y los niños no tienen muchas posibilidades de elegir, crear, apropiarse del espacio, sino que llegan, consumen lo que se les da, después tienen que esperar una semana para volver a asistir al taller para recibir lo que se les da”.

En un informe de *monitoreo del plan de acción* sobre el proceso participativo en una de las escuelas, las practicantes reflexionan:

“[...] uno de los objetivos principales propuesto fue que se incremente la participación de los alumnxs en la cotidianidad escolar reconociendo sus voces, opiniones, intereses y propuestas. [...] Sin embargo, no se está compartiendo y visibilizando lo suficiente el trabajo de lxs chicxs, dando cuenta que algunos sujetos estarían pensando que las propuestas surgen de las docentes y practicantes y lxs alumnxs solo participan de la construcción”.

Al finalizar sus prácticas pre-profesionales compartiendo la organización de los talleres lúdico-artísticos con estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, afirman y sugieren a quienes prosigan el próximo cuatrimestre

“[...] he podido presenciar y co-coordinar con las practicantes de trabajo social los 7 encuentros. [...] Que se siga trabajando en equipo interdisciplinario con las practicantes de Trabajo social, ya que es enriquecedor ver como los conocimientos de ambas carreras se entrelazan para conseguir un mismo objetivo, que es que los niños consigan un lugar donde puedan expresar sus intereses y llevarlos a cabo”¹³⁴.

¹³⁴ CI N°7, p. 104, año 2015.

Cazzaniga (1997) dirá que el análisis de la intervención profesional implica un esfuerzo de elucidación que a decir de Castoriadis es "...el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan...".[...] un proceso de reflexión y problematización constante de la visión teórica-ideológica que sostenemos (explícita e implícitamente) y de cómo esta visión se materializa en esa acción-con- sentido (p.1).

La revisión de la posición adultocéntrica de manera crítica, vivencial y lúdica, reflexionada por estudiantes universitarios durante el proceso de prácticas comunitarias, permite transitar desde la posición inicial como *coordinadores* a posiciones de *coparticipación* junto a las niñeces en encuentros intergeneracionales.

Sobre la implicancia de los informes de cierre y sugerencias realizados por practicantes de TO en comunidad, para continuar sosteniendo los procesos participativos de las niñeces en articulación con los procesos de gestión intersectorial local, en el marco de Inquietes, se retomará en el próximo capítulo, cuando se refiera a la oportunidad de construir comunidades de sentido como estrategia interinstitucional e interdisciplinaria.

1.1.Integralidad en los encuentros intergeneracionales

La participación de estudiantes de terapia ocupacional (2014-2017) supone una asistencia casi diaria, acoplándose a las tareas que se organizan en el marco de Inquietes y/o haciendo equipo con referentes institucionales del CAPS y de las escuelas. Los/as estudiantes de Diseño y Comunicación Visual (2015) y de Arquitectura (2016-2017) asisten al barrio de manera esporádica y de acuerdo con lo previsto en la planificación de cátedra y formulado en los proyectos Inquietes. La articulación entre estudiantes y entre equipos docentes de diferentes carreras, se va estableciendo durante el proceso de gestión intersectorial local, a través de comunicaciones sostenidas en torno al diseño y ejecución de tareas, principalmente pensadas para el espacio público. Así, el tercer Seminario participativo tiene como propósito, poner en juego la categoría conceptual de *Espacio Público y Ciudadanía* y co-construir junto con las niñeces el escenario, donde se llevará a cabo la inauguración de la primer etapa de la Plaza, en inmediaciones al CAPS y la Muestra Anual de todos los trabajos realizados en el marco de Inquietes.

"Hola a TOD@S!! MAÑANA ACERCAMOS UN GRUPO DE NIÑ@S A LA FACULTAD PARA QUE PARTICIPEN DEL "Seminario sobre el Espacio Público y el Derecho a Jugar: un encuentro entre estudiantes de la FBCB (T.O.), estudiantes de la FADU (LDCV) y niñ@s de la Ciudad de Recreo (Escuela intercultural nro. 1338; Escuela Robustiano Aldao nro. 1277 y

Centro de Atención Primaria de la Salud Intercultural) en el marco del PEE "Inquietxs: Derechos en Movimiento" y en la semana de la FBCB.

Lugar: Predio UNL ATE y Aula Taller nro. 5 FADU.

Día: Miércoles 21 de Octubre

Horario: 9:30 a 11:30

*LOS BUSCAMOS POR CADA UNA DE LAS INSTITUCIONES A PARTIR DE LAS 8:00 Y
LOS LLEVAMOS DE REGRESO HASTA ALLÍ!!*

Nos encontramos mañana!!!”¹³⁵

Se advierte en el registro fotográfico escenas de juego compartido en el playón de la UNL, entre estudiantes de las distintas carreras, docentes, y las niñeces que asisten ese día. Durante el Seminario participativo, ya en aulas de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, niños y niñas presentaron sus instrumentos musicales -cotidiáfonos- construidos en los talleres lúdico-artísticos y opinaron en torno a las maquetas de diseño y comunicación visual, realizadas por estudiantes de arquitectura para ambientar el espacio público del barrio el día 20 de noviembre de 2015, fecha establecida para la Muestra de Inquietxs. El intercambio y la comunicación fluida de las niñeces con estudiantes de arquitectura, en este encuentro intergeneracional, es facilitado por el acompañamiento y la participación de docentes de las escuelas y estudiantes de la práctica de terapia ocupacional en comunidad, con quienes ya vienen compartiendo procesos participativos en escenarios de vida cotidiana. Acerca de la construcción de confianza como facilitador de la participación de la niñez, ya se ha mencionado en el capítulo *cinco* y será retomado en el capítulo *diez*.

1.2. Integralidad siendo “equipo intercultural”

En la medida que se avanza en el diseño y gestión de los espacios públicos para la construcción de las plazas en los Barrios Mocoví y Comunal III, toma protagonismo el aporte de saberes técnicos acercados por equipo docente y estudiantes de arquitectura, quienes llevan adelante, por primera vez en la trayectoria de la materia, una articulación concreta entre diseño morfológico urbano y diversos actores sociales (Britos, et.al, 2017). En el grupo FB, una docente pasante relata el inicio de esta experiencia

“Buenas tardes

El día 23 de mayo del corriente año, los docentes, alumnos y pasantes de la materia Morfología III (orientación Espacio Urbano) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y

¹³⁵ HFB, docente de terapia ocupacional, 20/10/2015

Urbanismo de la UNL, concurrirnos al Barrio Mocoví, de la localidad de Recreo Provincia de Santa Fe.

El punto de encuentro indicado fue en el Área de intervención, la zona de la Escuela secundaria N°509, el CAPS - Natarentaca Com Nalequetegüeta y la capilla, entre las calles Lincoln y España a las 14 hs.

El número de personas que asistió al área fue de 120 (alumnos, docentes y pasantes) siendo un número considerable, las actividades y recorridos propuestos pudieron realizarse sin ningún inconveniente, a su vez favorecido por el horario en el cual se llevaron a cabo[...].

Mediante este primer acercamiento los alumnos pudieron abordar un contexto de discontinuidad perceptual diferente al contexto de centralidad y continuidad de la ciudad de Santa Fe, en un área donde se propone afianzar la proyectualidad del Espacio Público Urbano contemporáneo, tanto en relación de continuidad como de discontinuidad de situaciones urbanas. Adjunto unas fotos de ese día. Saludos ¹³⁶

Luego del primer acercamiento al barrio, se les propone modelar la propuesta por grupos y de acuerdo con diagnósticos participativos, co-construidos con el intercambio de saberes académicos y de actores sociales participantes, en el proceso de gestión intersectorial local:

“A lo generado en los talleres participativos del Proyecto Inquietes, lo registrado y experimentado con la presencia de docentes y alumnos de la materia en el sitio, se solicitó a los alumnos del curso de Morfología III -Espacio Urbano proponer el diseño Morfológico de tres sectores del barrio: sector Plaza CAPS; sector Este y sector Plaza Trueque, teniendo en cuenta la identidad de lugar. (Britos, et.al, p.144, 2017)

Se organizan instancias de encuentro entre estudiantes y actores locales. La primera de ella, en la sede de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Comunicación Visual, donde se selecciona una propuesta que se destaca entre tantas, por presentar una estética cercana a las creencias y valores de la comunidad mocoví.

“Luego de la presentación conjunta de los trabajos preseleccionados de la materia, realizada en FADU, los jóvenes, autoridades y representantes invitados de Recreo, dieron su opinión sobre todos los trabajos y uno de los que más colmó las expectativas, fue nuestra propuesta grupal, lo que nos resultó muy gratificante.[...] En el proceso de formalización, fue muy importante el análisis de la cultura de la comunidad Mocoví, de la que surgió una de las

¹³⁶ HFB, docente pasante de arquitectura, 23/5/2016.

premisas de diseño, la figura de "EL ÁRBOL"¹³⁷, que sostuvo la narrativa espacial-comunicacional. (Britos, et.al, p.145,2017)

Llegar desde el barrio mocoví hasta la Ciudad Universitaria supone un trayecto de diecisiete kilómetros que invita a aprovechar múltiples propósitos. Por un lado recorrer junto a jóvenes de la Escuela Secundaria nro. 509 las calles de Santa Fe, priorizando aquellos sitios que destacan grafitis, realizados por artistas urbanos, ya que, se encuentran implementando un proyecto, basado en la convivencia barrial, que tiene entre sus acciones, la pintada de murales. También se pretende recorrer las facultades, con el deseo de ampliar la mirada acerca de los trayectos posibles para quienes están próximos a egresar.

“Algunas imágenes de la jornada de hoy, que inició en Parque Federal observando y disfrutando del paisaje de grafitis y murales, luego siguió por un espacio entre estudiantes secundarios, directivo y docente de la Escuela nro. 509 de Recreo (algunos de ellos están participando de Inquietxs y están iniciando un Ingenia) con el equipo docente y estudiantes de Arquitectura a cargo de Miguel Vitale en el salón auditorio de planta baja FADU, y docentes de Terapia Ocupacional. En el encuentro estudiantes universitarios le presentarán a los/as jóvenes los proyectos que estuvieron diseñando a partir de su visita a Recreo a principio de cuatrimestre en torno a tres espacios públicos en particular: el que se encuentra entre la Escuela y CAPS, el que se utiliza para hacer reunión de trueque y el que está frente a la escuela primaria, donde posiblemente se proyecte un espacio para jóvenes. Participaron también por el centro de salud Lorena, Juan y Octavio, así como Sebastian Subsecretario de salud de municipalidad Recreo. Al finalizar se estableció un espacio de intercambio y luego se realizó un recorrido por algunas facultades. Gracias a tod@s por la buenísima jornada!!!!¹³⁸

Gestionar encuentros que procuren el diálogo de saberes y la construcción colectiva de un diseño supone la circulación del poder entre actores locales, sosteniendo en esa trama relaciones que sin ignorar los intereses en juego, habilitan decisiones que se alcanzan al conversar.

¹³⁷ En el proyecto de Inquietes: Recreando derechos (2017) se construirá un sendero con la figura de "EL ÁRBOL", que une los tres sectores del barrio abriendo sus ramas en el predio PLAZA CAPS como camino que lleva a cada uno de los juegos.

¹³⁸ HFB, equipo docente de TO, 22/8/2016.

“Teniendo en cuenta la experiencia ganada, nos sentimos muy a gusto y cómodos con la recepción de cada una de las personas que nos aportaban datos desde lo general a lo particular como es el caso de aportarnos datos de la localidad, el barrio, los habitantes, la escuela, las autoridades, los niños que asisten a la misma, inclusive las modificaciones que nos propusieron para nuestro diseño, como resultado final la modificación de las ramas del árbol que van articulando el sector de la escuela, plaza, caps. Gracias a todos estos datos y a su injerencia en el proyecto, se logró un trabajo consagrado que no sólo fue de nuestro agrado, sino que también de cada uno de los actores involucrados anteriormente” (Britos, et. al, p.144, 2017).

A partir de recorrer el hilo narrativo de FB y advertir en las escenas la integralidad de miradas en las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias, en el marco de la gestión intersectorial local que se organiza desde los procesos participativos de las niñeces, se reflexiona acerca del protagonismo que va tomando la mirada intercultural, basada en procesos de construcción de confianza, que suponen una temporalidad que desborda la programática. Los trabajadores del CAPS Intercultural pertenecientes a la etnia mocoví gradualmente se suman a ser parte, tomar parte y tener parte, en las reuniones de monitoreo de la gestión intersectorial local; en los encuentros en la Facultad, acercando sus experiencias de lucha y recuperando la historia de la comunidad com caia en el barrio mocoví. Se habilitan a colaborar en el diseño participativo, justamente cambiando la orientación del mismo. Colocando en posición inversa la imagen del sendero con forma de árbol cuya copa miraba al Este y sus raíces al Oeste. Parafraseando a Juan Troncoso, agente de salud del CAPS Intercultural

“Si el árbol fuera el sendero de la lucha mocoví, sus primeras construcciones en el barrio fueron la escuela y la salita de salud que estaban al Este para llegar a la construcción del CAPS Intercultural y la Escuela Secundaria que se encuentran en el Oeste, allí donde hoy se proyecta la plaza”.

Para quienes estábamos siendo testigos del diálogo entre estudiantes y trabajadores del CAPS Intercultural, más precisamente entre Nahuel, Germán, Maximiliano y Florencia y Juan Troncoso, sentados frente a frente, con el diseño de por medio, presenciar el movimiento de manos dando giro al dibujo, y la sensación colectiva de que *así tenía que ser*, signó el encuentro y los que siguieron en tramas interculturales.

En palabras de una estudiante de terapia ocupacional y luego becaria en el proyecto Inquietes

“Uno de mis mayores aprendizajes fue la experiencia de participar de un equipo –pocas en mi formación- que me permitió, comprender que lo que comenzó a mi entender siendo interdisciplinar luego se convertiría en intercultural, donde los roles puestos en juego eran de igual a igual y que la base para ir construyendo juntos era el reconocimiento de las voces y potencialidades de toda la comunidad”(Britos, et.al, 2017, p.143).

A Continuación se presenta el diseño realizado luego de la reunión relatada

Imagen 9

Rediseño de la plaza realizado por estudiantes de arquitectura



Fuente: hilo narrativo de FB

1.3.Integralidad entre actores sociales en la gestión intersectorial local

A las estrategias interdisciplinarias construidas entre actores sociales en los procesos de gestión intersectorial para la comprensión integral de una cuestión o problema en sus múltiples dimensiones, se suma disponer de sistemas de evaluación y seguimiento (C.Grau 2005), como oportunidad para recuperar y ponderar las acciones realizadas en su abordaje. En la experiencia estudiada, la integralidad se va logrando en proceso, a partir de la participación de actores sociales en las fases de aproximación diagnóstica y planificación; implementación y monitoreo; evaluación y seguimiento. Precisamente, estas últimas en particular, resultan viabilizadores técnicos de la intersectorialidad, en la medida que permiten que actores sociales reconozcan el alcance de los objetivos establecidos, la inversión

presupuestaria, el impacto social del proyecto, la comparación del estado final con estado inicial de la situación problemática, y desde allí, seguir proyectando.

En Inquietes, cada año toma mayor protagonismo el propósito colectivo de transformar los espacios públicos en plazas en los Barrios Mocoví y Comunal III, a partir de los procesos participativos de las niñeces, en encuentros intergeneracionales de salud mental comunitaria. Desde la Secretaría de Extensión Universitaria se instrumentan protocolos de evaluación y seguimiento sobre los proyectos en ejecución. Así, se aprecia en los informes de los Inquietes, las consideraciones realizadas desde el espacio de gestión intersectorial local acerca de las acciones, decisiones, recursos y responsabilidades asumidas

“Con relación a la construcción de la plaza en el espacio público cercano al CAPS en este primer semestre se continúan sosteniendo los espacios de monitoreo interinstitucional y las gestiones de articulación con áreas del gobierno local concretando acciones que son fundamentales para emplazar los juegos, pérgolas y el sendero del árbol”¹³⁹.

Promediando el cuarto año de Inquietes en los barrios e instituciones de la ciudad de Recreo, se va haciendo cotidiano el suceder semanal de talleres lúdico-artísticos en las escuelas y en los espacios públicos con las niñeces; las reuniones de monitoreo sostenida entre actores participantes vinculados a partir de las decisiones adoptadas en el abordaje de las situaciones problemáticas; la comunicación de novedades en el FB de Inquietes; la organización de la muestra anual a fines de noviembre dando lugar a expresiones creativas colectivas. Resulta difícil desentrañar en la acción pública, los bordes entre lo programático, lo institucional, lo comunitario, lo académico, lo político. Cada tarea es resultante de aportes entramados entre los diversos actores sociales siendo -la tarea- la que determina el papel protagónico o no de cada participante. En términos de Bertucelli

El tema es un cambio de plano, hay que salir del plano afuera-adentro, arriba-abajo, para pasar al plano adelante-atrás. Este enfoque alude a un contexto no jerárquico sino heterárquico, en el cual los equipos -de acuerdo con la tarea a resolver- se organizarán de manera que habrá instituciones-que serán en algún momento figuras y otras fondo y esto será rotativo de acuerdo con la temática a resolver. Todo el mundo puede aportar su saber y sus poderes en términos de "ser capaz de". Esto lo vimos nosotros con las mingas que son organizaciones clásicas y latinoamericanas, son genuinas, son formas en las cuales los centros rotan permanentemente para resolver tareas. (p.3, 2000)

¹³⁹ RMIEU- Informe Final Proyecto Inquietes, Derechos en movimiento (año 2017)

En la tabla confeccionada a partir del registro de material documental¹⁴⁰ se puede identificar la integración de acciones y equipos de tarea, a partir de la construcción de miradas integrales, en torno a la intervención del espacio público.

Cuadro 8

Integralidad de acciones consensuadas entre actores locales

ACCIONES ARTICULADAS AÑO 2017	ACTORES PARTICIPANTES
Gestión para la nivelación del terreno y sistema pluvial: planificación y ejecución de la nivelación del espacio público resolviendo el problema de inundación y prevención de accidentes. Terminado el estudio del suelo.	Secretaría de Obras públicas en articulación con equipo Inquietes y estudiantes de la Lic. en terapia ocupacional.
Gestión para desmontar los juegos y volverlos a colocar luego de la nivelación: actualmente se encuentran los juegos ya realizados en su lugar.	Secretaría de Espacios verdes en articulación con equipo Inquietes y estudiantes de la licenciatura en terapia ocupacional.
Parquización de la plaza: se colocaron nuevas especies arbóreas y plantas. En proceso la colocación de enredaderas en las nuevas pérgolas que están en gestión desde el CAPS y con el área Espacios Verdes de la Municipalidad. Desde el Proyecto se facilitaron lonas para proveer de sombra las pérgolas articulando con emprendedoras de economía social de la ciudad de Santa Fe.	Secretaría de Espacios Verdes (vivero inclusivo), equipo Inquietes, Escuela Com Caia (docentes y niños/as), estudiantes de la Lic. en terapia ocupacional.
Construcción de mesas y bancos en la plaza: Se provee al CAPS de material reciclable para el armado de nuevos bancos. (troncos de árboles donados por la Empresa de Energía Eléctrica).	Vecino (voluntario), grupo de jóvenes (Vivero inclusivo) y niños/as de la comunidad.
Gestión para la realización del sendero del árbol: Se presentó a la nueva gestión que asumirá en diciembre del 2017, tiempo de finalización del proyecto la propuesta para el diseño y armado del sendero en gestión asociada; quedando a cargo del CAPS el seguimiento de las acciones para su concreción.	Secretaría de Gobierno Municipio de Recreo; Equipo Inquietes; estudiantes de la Lic. de Arquitectura y Urbanismo; estudiantes de la Lic. en terapia ocupacional.
Gestión para la construcción y colocación de pérgolas y juegos: Terminada la colocación de tres pérgolas intervenidas plásticamente y dos juegos trepadores.	Equipo Inquietes; estudiantes de ambas licenciaturas mencionadas up supra; jóvenes de la Escuela nro. 509
Gestión para la formalización de comodato del espacio público para el CAPS intercultural: planteo formal al municipio realizado	Equipo Inquietes y Secretaría de Gobierno del Municipio de Recreo
Propuesta de construcción colectiva del nombre de la plaza: Realizado a partir de una consulta colectiva con la participación de instituciones de la comunidad.	Equipo Inquietes; miembros del Consejo de ancianos de la comunidad Com Caia Mocoví y la escuela primaria nro. 1277 (Bo. Nobleza), Escuela Com Caia (Bo. Mocoví) y Escuela

¹⁴⁰ RMIEU- Informe Final Proyecto Inquietes. Derechos en movimiento (año 2017).

	Secundaria nro. 509 (Bo. Mocoví); y CAPS intercultural Mocoví.
Concreción de un mural intercultural, que representa el nombre de la plaza integrando fauna y flora propios de la cosmovisión mocoví junto con los halcones dorados. Se incluye en el mural además del nombre de la plaza en lengua mocoví y castellano, las ochenta y siete propuestas de nombre acercadas en la consulta colectiva.	Consejo de Ancianos de la comunidad Com Caia Mocoví, equipo Inquietes y estudiante del Profesorado de Artes Plásticas.
Realización de Jornada Intercultural de juego, pintura y música en la Plaza de los Halcones Dorados.	Equipo Inquietes, Consejo de ancianos de la comunidad Com Caia Mocoví; Escuela primaria nro. 1277 (Bo. Nobleza), Escuela Com Caia 1338 y Escuela Secundaria nro. 509 (Bo. Mocoví), con la participación del Taller de coro <i>Voces comunitarias</i> Com Caia; vecinos de Barrio comunal.
Inclusión del Proyecto Inquietes en el Libro de Integración, Docencia y Extensión II. Otra forma de enseñar y aprender. Presentación del Proyecto en el Congreso de Extensión de AUGM (7/9/17)	Equipo Inquietes.

Elaboración propia

La construcción de las plazas en los barrios Mocoví y Comunal III y los talleres participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana han sostenido el ensamble de estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias, en el proceso de gestión intersectorial local, entre instituciones de salud, educación, desarrollo social, familias, niñeces y equipo extensionista universitario.

“La plaza se ha constituido en un espacio para el despliegue de actividades deportivas, recreativas, artísticas, etc. que integra en su diseño las variadas culturas que habitan la zona y que en su ejecución permitió afianzar redes y lógicas de trabajo colectivo”¹⁴¹.

Con la finalización de la construcción de las plazas, la definición de sus nombres a través de consultas colectivas, la inversión y rendición de los fondos recibidos, particularmente a través de los proyectos de extensión universitaria (año 2014, 2015, 2016, 2017), se decide finalizar el proceso de gestión intersectorial construido en el marco de Inquietes. Entre el equipo del CAPS Intercultural Natarentanca com Nalequetegueta y el equipo docente de la Práctica Pre Profesional de Terapia Ocupacional en comunidad, conversan y acuerdan este cierre, con la sensación de haber logrado tanto o más de lo imaginado en su inicio.

¹⁴¹RMIEU- Informe Final Proyecto Inquietes, Derechos en movimiento (año 2017)

“La plaza es un espacio que ha sido construido y apropiado por los/as jóvenes, los/as niños y niñas y los/as adultos/as de la comunidad, así como por las instituciones locales, dejando una metodología de trabajo como capacidad instalada. Las acciones iniciadas desde el proyecto que se encuentran en proceso en la actualidad ya son parte de la agenda técnica-política de las instituciones, dando cuenta del potencial del espacio y la metodología instalada”.

Habitar los encuentros en la gestión intersectorial local supone para cada uno/a y todos/as la disposición a sostener en la presencia, la escucha, la colaboración, la cooperación, la flexibilidad, la renuncia a los propios intereses en pos de los propósitos colectivos. La experiencia de lo transitado en estos años ya se *sentipiens*a potencia para iniciar nuevos rumbos.

2. Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes

En este capítulo se describieron las estrategias interdisciplinarias desplegadas entre actores sociales a la hora de gestionar intersectorialmente los proyectos diseñados junto a las niñas en los encuentros intergeneracionales. Chiara y Virgilio (2017) definen la gestión como un espacio de reproducción y/o transformación de la política social a través de los actores que juegan allí sus apuestas estratégicas, y lo consideran como un *espacio de mediación* entre los procesos macro y la vida cotidiana de la población. Así, cada escena acontecida durante las fases del ciclo de Inquietes entre actores locales, permitió advertir perspectivas diversas o “tomas de posición” (Chiara y Virgilio, 2017), adoptadas tanto al momento de la construcción de un problema, como durante el diseño de alternativas de solución. Esta posición de saber-hacer, poder-saber en los intercambios sostenidos entre actores locales, van modelando miradas integrales desde el reconociendo de las múltiples dimensiones que habitan lo social.

Así, se aprecian contrastes entre los primeros diseños de los proyectos Inquietes y los que luego se sucedieron, donde partiendo de miradas situadas en aportes disciplinares, se van modelando perspectivas integradas en múltiples saberes, tanto para el planteo de los problemas, como para el despliegue de sus abordajes. Este cambio de posición supone revisar los supuestos conceptuales, éticos, metodológicos que subyacen en las acciones y decisiones adoptadas por actores sociales relacionados a la interdisciplina, la participación y la acción colectiva, lo cual se puso en tensión durante los seminarios académicos. Desde los aportes de Morin (1999), se reconoce habitual la existencia de saberes compartimentados, desunidos,

divididos y a la vez, problemas y realidades que requieren de conocimientos, que estén atentos al contexto, lo global, lo complejo y lo multidimensional.

Durante la gestión intersectorial local, se van sucediendo procesos de enseñanza-aprendizajes entre equipos docentes y estudiantes universitarios, y procesos participativos junto a las niñeces en escenarios de vida cotidiana. Es en la integración de estos tres procesos que se despliegan estrategias interdisciplinarias siendo la inclusividad uno de sus atributos relevantes, entendida como, la participación de los actores sociales en las fases del ciclo de la política, con acuerdos de colaboración que se van estableciendo y renovando durante el proceso. Las estrategias comunicacionales sostenidas sistemáticamente contribuyen dando lugar a la circulación de la palabra, la escucha y la comprensión de la perspectiva del otro. Se valora nuevamente al identificar las estrategias desplegadas, la relevancia que toma la construcción de confianza, en estos procesos sostenidos en el tiempo y en particular, se valora la inclusión de la cosmovisión mocoví, acercada por las/os trabajadoras de salud, informando, asesorando y compartiendo, las decisiones que afectan el diseño de lo público junto a las niñeces y sus familias.

Finalmente se reconoce en las distintas fases del ciclo de los Inquietes, la intención sostenida de habitar los encuentros entre actores locales, con el diálogo tramado entre múltiples saberes, lo que en palabras de Merhy refiere como un buen encuentro “[...] abierto al acontecimiento, a construir y dejarse construir en acto. Tiene que ver con la capacidad de albergar el saber del otro en el ejercicio de ‘otrase’ de reconocer la alteridad y producir con otros.”(et.al., 2016, p.117). Así, se considera que además de la inclusividad en la gestión intersectorial local, las estrategias interdisciplinarias desplegadas permiten advertir la integralidad en acciones colectivas que integran saberes académicos, técnico-profesionales y comunitarios, reconociendo la interdependencia, entre los derechos sociales, culturales, políticos, civiles, y económicos (Abramovich y Pautassi, 2009).

Luego de describir y caracterizar los procesos participativos de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas de salud mental comunitaria, y de identificar las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales presentes en la gestión intersectorial local en los Inquietes, en el próximo capítulo se analizará la articulación entre ambos procesos.

CAPÍTULO OCHO



MUESTRA INQUIETXS

DERECHOS EN MOVIMIENTO

2016



VIERNES 25 DE NOVIEMBRE
DESDE LAS 9 hs

RAP EN
 ESCUELA N° 1277 CON EL GRUPO
 "LA VOZ DEL PUEBLO"
 JUEGOS EN BARRIO COMUNAL
 EXPOSICIÓN DE FOTOS EN HALL
 ESCUELA N° 509
 JUEGOS EN EL CAPS Intercultural
 Natarentanca Com Nalequetequeta

A LAS 10.30 HORAS
INAUGURAMOS MÁS JUEGOS
EN PLAZA!!!
CIUDAD DE RECREO




*“Este rap de la paz
 para todo el que viene a escuchar
 que la violencia acabe, que todo se termine
 solo hay una vida, tenemos que vivirla
 el cambio está en nosotros
 hagámoslo ahora... busca la paz
 nadie es diferente a los demás
 solo hay una vida
 tenemos que vivirla
 el cambio está en nosotros
 hagámoslo ahora
 (voces de las niñeces de 6to.grado,
 Escuela nro.1277, Año 2016).”*

Capítulo Ocho

Estrategias para el diálogo entre procesos situados y sostenidos en el tiempo

En los capítulos *cuatro* y *cinco* se caracterizan los procesos participativos de las niñas y en los siguientes, *seis* y *siete*, se identifican las estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales, halladas en los procesos de gestión intersectorial local en el marco de Inquietes. En el presente capítulo se pretende analizar las estrategias construidas para vincular, poner en diálogo, advertir el *intercambio* entre ambos procesos, y así reconocer de qué manera ha sido factible la implicancia de las niñas como sujetos actuantes, transformando su vida cotidiana, a partir de encuentros intergeneracionales en prácticas de salud mental comunitaria. A la vez, estimar de qué modo la participación de las niñas contribuye en la gestión de micro políticas intersectoriales.

En primer lugar, se juega *a abrir el foco* y apreciar en líneas generales la trama recorrida en este estudio de caso, para luego precisar en aquellos aspectos que se consideran relevantes de ser analizados. En tal sentido, Najmanovich expresa la noción de *zoom* como

dispositivo cognitivo multidimensional el cual implica un estilo de indagación y de presentación que gracias a la movilidad y al ajuste permanente de los parámetros de visualización permiten componer un paisaje cognitivo pleno de relieves sin correr el riesgo de la dilución o la fragmentación. (citado en Dabas, p.309, 2009)

Así para enfocar ampliamente el proceso de los Inquietes se establecen relaciones entre, las consideraciones y reflexiones preliminares efectuadas en los capítulos anteriores y a la vez, se procede a la triangulación de fuentes de material documental diversos, siguiendo el hilo narrativo de FB, para la caracterización de los aspectos relevantes, que se advierten en la articulación de los procesos participativos de las niñas y la gestión intersectorial local.

1.Abriendo el foco

A partir del 2014 y luego en cada inicio de año, los proyectos de extensión universitaria, sostienen su vinculación con el anterior, reconfigurando la aproximación diagnóstica, propósitos y acciones a desplegar, sosteniendo como eje estructurante su objetivo general: *Fortalecer acciones interinstitucionales a fin de contribuir con el acceso y ejercicio de los derechos de niños y niñas de barrios aledaños al CAPS, y con la formación y*

compromiso social de estudiantes universitarios. Esta decisión metodológica logra un doble propósito, darle mayor entidad a la dirección que proviene de los procesos comunitarios, por sobre aquella que pueden venir de los formatos de programas selectivos, si se los adopta normativamente. En palabras de Bertucelli, (2000, párr.3) “...con los ojos fijos en los movimientos de la gente en relación con los nuestros, no fijos en un 'modelo' diseñado fuera de la vida cotidiana de la gente.” A la vez, disponer de un propósito que concentra en una idea rectora, el diálogo entre la participación ciudadana de las niñeces; la gestión intersectorial local y la formación de grado desde una perspectiva de salud integral, resultando guía en el tejido entramado, entre actores sociales participantes.

“Hemos aprendido a tejer juntos con oportunidades de debate, ideación, exploración y acción. Fue esencial fortalecer la confianza mediante la presencia sostenida en tiempo, espacio y tarea compartida. También fue clave para la sustentabilidad de los proyectos la generación de condiciones para la participación de la comunidad con sus capacidades, saberes, deseos, necesidades pero por sobre todo sus potencialidades. Fue en la experiencia donde comprendimos la potencia de lo que cada uno puede aportar, donde reconocimos las diferencias y nos nutrimos de ellas, sostenidos por la red de un proyecto común” (Britos, et.al, p.147, 2017).

Los actores iniciales (Equipo CAPS y Práctica preprofesional To en comunidad) se han sostenido en el tiempo, desde el 2014 y hasta el 2017 inclusive, integrando el equipo de Inquietes y se han ido incorporando nuevos actores institucionales en consonancia con las decisiones adoptadas en proceso (Cátedras de Lic. en Arquitectura y en Diseño y comunicación visual; Escuelas y Áreas del gobierno local). El sostenimiento de los proyectos de extensión universitaria en el territorio y en el tiempo, acoplado a los intereses de las niñeces y sus familias, va generando la construcción de confianza con los/as habitantes de los barrios aledaños al CAPS, desplegando procesos de participación comunitaria, desde una perspectiva de salud integral.

1.1.Papel de articulador/a social en las prácticas comunitarias

Quienes realizan sus prácticas comunitarias desde terapia ocupacional con centro en Inquietes, circulan en redes de vida cotidiana participando de acciones colectivas en cada nodo, ya sea en el CAPS Intercultural, escuelas, playón municipal, siendo parte de los encuentros intergeneracionales, en los procesos participativos de las niñeces y de los encuentros interinstitucionales, en la gestión intersectorial local. Esto posibilita conectar lo

que acontece en un proceso con el otro, y viceversa, para la toma de decisiones a partir de la tarea.

Fundamentalmente en este andar, van portando las voces de las niñeces para que puedan ser tomadas y gestionadas en el espacio interinstitucional. Este andar entre centros, vinculando actores, es lo que en términos de Galheigo (2007) se denomina *articulador social*. Se estima que no se restringe a un rol disciplinar, sino que nomina un modo posible de situarse como nodo en una trama de intercambios y desde allí vincularse con otros/as, reconociendo la importancia de conectar información, recursos, tareas, decisiones.

Este papel desempeñado en el marco de Inquietes, se puede entender también como otro modo de ser facilitador/a de la participación de las niñeces, ya no *hacia dentro* de los encuentros intergeneracionales, sino en un *hacia dentro* de los encuentros interinstitucionales, ya que en la tarea de comunicar la palabra co construida en los procesos participativos junto a las niñeces, en torno a las aproximaciones diagnósticas, los diseños y proyectos colectivos, la necesidad de recursos materiales, se va construyendo la agenda técnica a ser gestionada durante el proceso de gestión intersectorial local. Este aspecto será retomado en el capítulo siguiente al analizar el *co-protagonismo* en la participación de las niñeces en prácticas de salud mental comunitaria en el marco de Inquietes.

La tarea de articulador/a social también se trama en el escenario virtual de FB acercando para conocimiento de actores sociales, la información sobre los acontecimientos, acciones y decisiones, emprendidas en los procesos participativos juntos a las niñeces

“Hola les queremos comunicar que con mi compañera estamos realizando la práctica de TO en la Escuela N 1277. Comenzamos nuestro trabajo involucrandonos con las tres divisiones de 6to grado, con los cuales realizamos un mapeo participativo, el cual fue elaborado por los niñ@s con el objetivo de poder identificar sus domicilios, los lugares que frecuentan por la tarde y las actividades que realizan. Esto se hace para poder caracterizar a la comunidad y los contextos donde se mueven los niñ@s, para luego ejecutar futuras acciones.

*Las conclusiones del mapeo serán presentadas por tres de los niños que fueron partícipes de esta actividad, el día viernes 13 de mayo, a las 10 hs. en el CAPS. Desde ya están todos invitados, saludos”.*¹⁴²

“HOLA A TOD@S! El viernes pasado en reunión quincenal en el CAPS compartimos los avances de cada espacio donde l@s niñ@s participan diseñando el espacio en Escuela 1338,

¹⁴² HFB, estudiante de terapia ocupacional 5/5/2015.

1277,Bo. Comunal y CAPS. Ya se están organizando acciones para llevar adelante las propuestas de diseño de l@s niñ@s en cada uno de los espacios. También armamos caja que estará en el CAPS para la donación de elementos que son necesarios para la CONSTRUCCION DE COTIDIAFONOS. Estas jornadas son abiertas, planificadas en Bo. Comunal a partir del próximo jueves a las 10 de la mañana! ¡Buena semana! ¡Bienvenida Romina Maria Oliva Calliero!”.¹⁴³

Esta estrategia comunicacional, no es solamente informativa, sino que a la vez, va deslizándose durante el relato, supuestos conceptuales y metodológicos que se van sosteniendo desde Inquietes, a la hora de habitar con las niñeces los encuentros intergeneracionales

“Holaa a tod@s! compartimos con ustedes algunas imágenes de momentos vivenciados con los niñ@s de 7mo grado de la Esc. 1277 en el espacio "Sueña TU Recreo", una instancia de reflexión y construcción de nuevas propuestas de participación ocupacional dentro del ámbito escolar, promoviendo el protagonismo de los niño/as en los diferentes momentos de la planificación, con la conformación de equipos de tareas, brindando la oportunidad de la toma de decisiones acerca del diseño de cómo sueñan su patio, indagando juegos grupales propios del barrio, de su cultura, yendo al encuentro de voces de todos los grados y tendiendo redes comunitarias para la ejecución del mismo.

Las fotos que compartimos son de los diseños de los juegos elegidos por los niños/as, y del día que dieron a conocer los mismos a toda la escuela. 😊 Saludos!”¹⁴⁴

Buenas! Nosotras nos juntamos con los chicos de la escuela secundaria N° 509 para conocernos y comenzar a entretrejer juntos los diferentes caminos que se encararán según las necesidades, intereses y elección de los propios chic@s. Del intercambio de ideas, se mostraron interesados en pintar murales en el barrio. Los chic@s explorarán los diferentes lugares, para detectar y gestionar la posibilidad de llevar a cabo allí los murales. Además se dialogó sobre la idea de construir un lugar de descanso en el parque del CAPS como también un espacio que sirva de entrenamiento para las escuelitas de fútbol del barrio. Y por último se sintieron muy a gusto con la propuesta del cine debate, la cual se podría llevar a cabo en el CAPS.Saludos!”¹⁴⁵

Del mismo modo que en los encuentros intergeneracionales se invita a participar *participando*, generando condiciones para que circule el poder entre niñeces y personas

¹⁴³ HFB, estudiante de terapia ocupacional, 7/11/2015.

¹⁴⁴ HFB, estudiante de terapia ocupacional, 7/11/15.

¹⁴⁵ HFB, estudiante de terapia ocupacional, 1/5/2016.

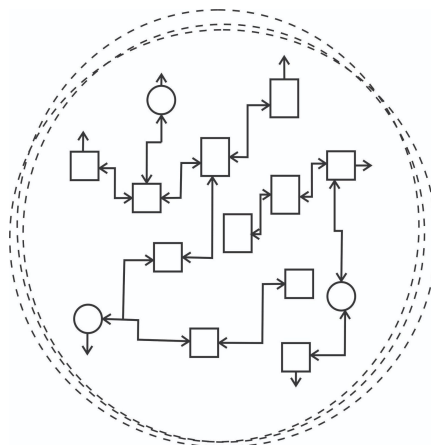
adultas; también se advierte que, en los encuentros interinstitucionales, se tensionan y se asumen posiciones entre sus actores sociales, tanto en las reuniones de monitoreo, como en el espacio virtual sostenido a través del FB. Esta estrategia interinstitucional se transmite desde el equipo docente a estudiantes universitarios, en los encuentros de supervisión de prácticas comunitarias y seminarios, resaltando la importancia de dar cuenta de las acciones y decisiones adoptadas en los procesos junto a las niñas, para ser gestionadas en los procesos de gestión intersectorial local. Surge de la reflexión crítica de la praxis en torno a la participación social, que supone la propia implicancia. El sostenimiento en el tiempo de estas estrategias contribuyen a la creación de comunidades de sentido que, entre estudiantes universitarios/as, resultan ser las incumbencias percibidas acerca del papel a desempeñar en el marco de su práctica comunitaria, como terapistas ocupacionales, participando de Inquietes. Se advierte así, acciones de retroalimentación entre los tres procesos enfocados en este estudio de caso.

1.2. Articulando procesos participativos en el andar cotidiano

Los procesos participativos de las niñas acontecen entre actores sociales particulares, en espacio y tiempo particular (secuencia de proceso participativo), lo que le otorga el carácter de participación *situada* en su contexto. A partir de la descripción y caracterización de los mismos, se advierte como paradoja -que no es tal- su carácter de cerrado y abierto a la vez, permeable, ya que se interconectan con otros/as en función de la tarea.

Cada proceso ha sido organizado desde el enfoque de redes, por tal motivo, sus bordes son difusos, en términos de Rovere, [...] “los cuales permiten identificar claramente adentro y afuera pero extiende una franja de transición amplia y difusa como la que separa el día de la noche (1999, p.242)”.

Diagrama 5 - Redes I- Bordes difusos



Fuente: Redes en salud. Gráfico elaborado por M.Rovere sobre Redes y Bordes difusos. En Capítulo Redes para analizar, para comprender, para organizar...más redes.

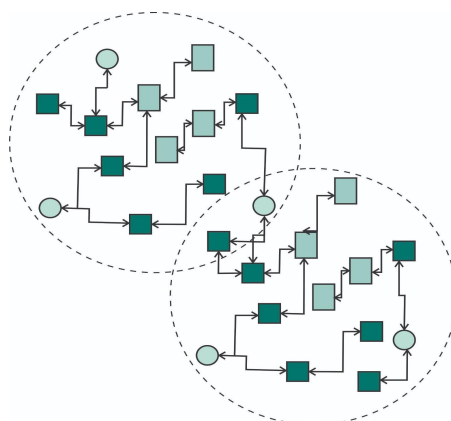
En la vinculación entre los procesos participativos de las niñeces y la gestión intersectorial local, se destaca la tarea realizada desde la práctica de terapia ocupacional en comunidad, ya que son preponderantemente estudiantes universitarios/as y equipo docente, quienes articulan la comunicación entre actores partícipes de cada proceso circulando entre ámbitos institucionales. De igual modo, facilitan también la articulación entre las instituciones locales y las cátedras de la Licenciatura de Arquitectura; Diseño y Comunicación Visual, comunicando lo que acontece en los talleres a los actores sociales del espacio de gestión intersectorial, y a la inversa.

“El desafío de integrarnos en este proyecto diversos actores académicos en un principio ha sido desde la intuición o del conocimiento previo de lo que cada uno podíamos aportar, que luego en el devenir del proceso se fueron precisando y transformando como oportunidades de pensar el espacio urbano desde múltiples y complementarias dimensiones. El ensamble entre las cátedras se construyó en el trabajo y comunicación permanente, siendo la tarea en común el eje organizador para el diálogo y encuentro entre lenguajes y saberes diferentes”(Britos, et.al, 2017, p.146).

A la vez, se advierten articulaciones vinculadas a la gestión intersectorial local que sostienen cotidianamente los/as trabajadores/as del CAPS Intercultural con los referentes de las escuelas primarias, secundaria y el gobierno local, al ser un “agente con autoridad” reconocido tanto por las familias como por las instituciones mencionadas. Rovere, citando a Latour, habla de “ensamblaje”entre redes.

Diagrama 6

Redes II- Ensamblaje



Fuente: Redes en salud. Gráfico elaborado por M.Rovere sobre Ensamblaje de redes. En Capítulo Redes para analizar, para comprender, para organizar...más redes.

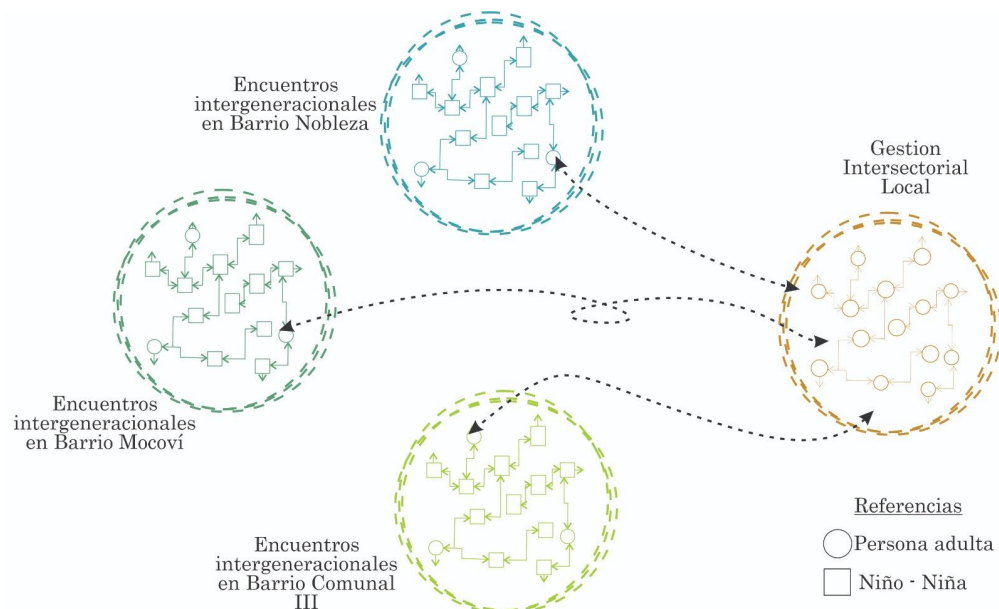
1.3.Integrando procesos participativos situados en el tiempo

Lo que va aconteciendo en cada secuencia de los procesos participativos de las niñeces sigue siendo recuperado y significado por nuevos actores, que continúan las acciones iniciadas. Sostener latente lo que se viene diciendo, puede ser comprendido como el *legado*, según Tonucci (2018)¹⁴⁶, que continúa teniendo sentido con el pasar del tiempo, en la medida que sobre esa voz que enuncia un problema o inicia una solución, se articulan acciones colectivas.

El análisis de material documental permite advertir la existencia de eslabones, que interconectan estas secuencias de procesos y van posibilitando la continuidad de la acción ante el cambio de actores sociales. Estos han sido los Informes de sugerencias realizados en los planes de trabajo de estudiantes universitarios; las actas de las reuniones de monitoreo interinstitucionales y la información de decisiones comunicadas en el grupo cerrado de Facebook.

Diagrama 7

Redes en Inquietes



Elaboración propia

¹⁴⁶ En el *Manual de Guerrilla Urbana para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos* se menciona el proyecto de los consejos de niños y niñas en los cuales por iniciativa del alcalde de la ciudad se le pide a un grupo de niños que lo ayuden con sus ideas y consejos. La participación de los niños en los proyectos, donde un grupo de niños trabaja con un técnico, un arquitecto, por ejemplo, para proyectar y realizar una intervención sobre la ciudad. (2019, p.124). Esta participación es por dos años y luego se renueva con otro grupo de niños/as.

La tarea de transmitir el sentido de las acciones que se van desarrollando, su orientación y sustento conceptual metodológico, ha sido sostenida primordialmente por quienes han mantenido su participación activa, de modo constante. En esto reside la estrategia que desde la intersectorialidad se menciona como la *construcción de sentido*. Al relatar la vivencia en el andar, se van consolidando modos de hacer, pensar, decidir en torno a la participación de los actores sociales, sea en los encuentros intergeneracionales con las niñas, como en la construcción colectiva, en procesos de gestión intersectorial local.

“El miércoles 8 de julio l@s niñ@s de la escuela 1277 que estuvieron con las estudiantes de TO durante todo el cuatrimestre me entregaron una caja con todas sus propuestas en papel afiche y estuvimos conversando sobre sus ideas acerca de los juegos y el espacio público!!! Con sus permisos l@s grabé y es un hermoso material para ir analizando!!! para cuando gusten, nomás!!”¹⁴⁷

*UN POCO DE HISTORIA... Cuando buscábamos como llamar al Proyecto este texto tuvo "algo" de inspirador: Quieto no existe
Quieto no existe, quieto es sólo una percepción
Aún cuando creemos que estamos quietos , nos movemos
pulso, latido, parpadeo, el universo,
el movimiento es absolutamente todo, el sonido es movimiento
la luz es movimiento, pensar es movimiento , amar es movimiento.
moverse es dejar un estado para buscar otro.
Es creer que no hay un final , es estar en camino, es seguir yendo , siempre.
Si nos movemos, nuestro horizonte se mueve
para llegar a donde ni nosotros nos hubiéramos imaginado jamás.
A todos siempre algo nos mueve.
Movámonos. Movámonos y contagiemos el movimiento.
Vivir es moverse, no es un simple acto de presencia en la tierra.
Moverse es la esencia de estar vivo, es la manifestación plena de vivir.
si hay movimiento , hay vida
tan simple, tan esencial...¹⁴⁸*

Recuperar la memoria colectiva desde el equipo promotor (CAPS/Licenciatura de

¹⁴⁷ HFB, supervisora de prácticas comunitarias, 10/7/2015.

¹⁴⁸ HFB, equipo docente de terapia ocupacional, 14/11/2015.

TO) relatando las vivencias que vienen siendo parte de los procesos de participación de las niñas, y en la gestión intersectorial local, constituye una estrategia interinstitucional que integra en lo que viene siendo a quienes se van incluyendo. Integrar al movimiento puede aportar a la idea de sustentabilidad de los proyectos sociales en el tiempo y a la vez, destaca la invitación a ser parte en el aquí y en el ahora, de un proceso ya iniciado donde cada participación, sea cual fuera su *intensidad*, se valora. Se prosigue el análisis de este aspecto en el capítulo siguiente.

1.4. Transmitiendo lo aprendido en las praxis

Pasar la posta sugiere en una carrera o trayecto relevar a otro/a. También alude en castellano coloquial, a la asunción de responsabilidad que antes le correspondía a otra persona.

Así, esta expresión argumentada en el marco de prácticas comunitarias de terapia ocupacional en general, y en los Inquietos en particular, refiere a la premisa dada a cada grupo de estudiantes que se incorpora a procesos, que vienen sucediendo previos a su llegada.

Se los invita primeramente a la lectura de todos los informes, narrados por los grupos que realizaron sus prácticas con anterioridad, en ese proyecto, en esa institución o en ese barrio. Se trata de *recuperar la película* de intervenciones pre-profesionales construidas en comunidad junto a actores sociales, para incluirse en la siguiente escena, a proseguir aquello que se haya en movimiento¹⁴⁹. Cada secuencia de proceso participativo lleva la impronta de sus actores participantes, quienes ensayan estrategias para construir oportunidades colectivas que colaboren con su bienestar, desde una perspectiva de salud integral. Para lo cual se considera sustancial, identificar y analizar las sugerencias que cada grupo recomienda a quienes continuarán el proceso. La identificación de estas estrategias en los registros de material documental permite advertir los aspectos priorizados, para ser transmitidos como reflexión crítica de su propia praxis.

“Es difícil incorporarse a un equipo que ya está instaurado, que tiene su forma de trabajar y que ya está en marcha, por lo que mi mayor consejo es que se encuentre abierta, a conocer gente nueva, a comprender porque la institución funciona de esa manera, a descubrir y dejarse enriquecer por la opinión del otro y sobre todo a disfrutar y tratar de aprender de cada cosa que sucede a su alrededor”¹⁵⁰.

¹⁴⁹ El equipo docente de la Práctica Pre Profesional de TO en comunidad desde en el año 2001 sostiene entre sus ejes primordiales que el aprendizaje del papel preprofesional se logre como consecuencia del acompañamiento a personas, grupos, comunidades para un buen vivir procurando acoplarse a procesos de búsqueda de salud que ya vienen aconteciendo en la vida cotidiana.

¹⁵⁰ CIN°6, p.105, año 2015.

[...] como sugerencia a la practicante que ingrese al taller en el mes de agosto, me gustaría recomendarle que se encuentre abierta a conocer nuevas historias de vida, nuevas costumbres y valores diferentes. Que sea flexible a la hora de escuchar nuevas opiniones de las practicantes de trabajo social, ya que tenemos incorporados conocimientos diferentes y que no se frustre si siente que algún viernes hay poca convocatoria, es importante todas las semanas volver a convocar y preguntarle constantemente a los niños/as qué actividad quieren realizar el encuentro siguiente”¹⁵¹.

Se identifica en estas sugerencias, orientaciones para sostener los espacios lúdicos en el CAPS Intercultural. La participación de las niñas está sostenida por la acción de los profesionales que convocan sistemáticamente a través de las invitaciones y de la insistencia de las practicantes, para que las niñas elijan la actividad del próximo encuentro. Se puede advertir en esta posición, la tensión entre la participación dirigida y la participación ciudadana o participación auténtica.

“ [...] fuimos al encuentro de las voces de las niñas y los niños, ya que son los principales actores, por lo que decidimos conformar nuestro diagnóstico sobre cuáles son sus oportunidades ocupacionales en el recreo con ellos/as, brindándoles un lugar de participación, un espacio para la voz y presencia, contribuyendo a que formen parte de un papel activo de esta búsqueda y conocimiento”¹⁵².

Se observan en las sugerencias que éstas no refieren a sostener lo programático, como lo haría un planificador, con la atención puesta en objetivos alcanzados, actividades, indicadores, presupuesto; sino que son, recomendaciones acerca de las habilidades actitudinales que se requieren, para acompañar el proceso en movimiento, sobretudo, en lo que concierne a la construcción de confianza alcanzada en el encuentro con los otros, para desde allí seguir co-creando.

“[...] reconocemos la necesidad de continuar trabajando con dinámicas que promuevan el compañerismo y el trabajo en conjunto, ya que, si bien en la actividad de la ludoteca se observó un avance en dichas dimensiones, también se reconoce que en otras actividades aúlicas todavía se presentan situaciones problemáticas que resaltan la falta de respeto y compañerismo”¹⁵³.

¹⁵¹ CIN°7, p.105, 2015.

¹⁵² CIN°11, P.3, 2016.

¹⁵³ CIN°11, P.3. 2016.

[...] Continuar promoviendo la participación y libertad de expresión en relación al juego y al espacio público con los niños de 6 y 7 año mediante la implementación de nuevas actividades y estrategias que sean de su conformidad e interés y que a su vez contribuyan al desarrollo del proyecto Inquietxs.

Organizar e implementar actividades recreativas y culturales fuera de la escuela.

Continuar promoviendo la mirada crítica y reflexiva adolescente acerca de la convivencia escolar en los alumnos de 7 grado, dado que aún continúa siendo una problemática a trabajar”¹⁵⁴.

Como sugerencia al comienzo del año siguiente cuando nuevamente se retomen las actividades del taller es importante que se vuelva a convocar a los niños y niñas del barrio ya que en los meses de verano el taller no se realiza. al tener el taller nuevas coordinadoras debido a que la practicante de terapia ocupacional como las de trabajo social, quienes estuvieron en el taller dos años, se sugiere que tengan mayor acercamiento tanto al barrio como a los niños, ya que muchas veces se muestran desconfiados y tímidos ante personas nuevas que no son de su entorno.¹⁵⁵

A la vez, del mismo modo que los y las practicantes dejan sus sugerencias, y/o toman en consideración las recomendaciones recibidas desde sus compañeros/as, se han identificado en las narrativas, las voces de los distintos actores sociales recuperando actividades y eventos del pasado y/o proponiendo acciones que se continúen en el tiempo. Por eso, se puede reconocer, que junto a la continuidad procurada desde los procesos de enseñanza aprendizajes, co-existe una continuidad modulada en el proceso colectivo, que va aconteciendo durante el transcurrir de los Inquietes.

“[...] que se sigan brindando los talleres en vacaciones de invierno, debido a que esto ha sido un pedido de los niños en el último encuentro que me tocó participar:

“ [...] que se vuelva a realizar el taller que se brindaba el año pasado de 12 del mediodía a 13 horas, ya que los niños/as que asisten a la escuela suelen acercarse al CAPS a preguntar si se va a reabrir; como así también (sic) cuando nos encuentran a las practicantes por la comunidad. La continuidad del espacio de murga en el CAPS, brindándole un lugar y los

¹⁵⁴ CIN°12, p.105, 2015

¹⁵⁵ CIN°6, p.53, 2015.

recursos necesarios para que dicha actividad se sostenga, ya que es evidente la relación de ésta con procesos saludables para sus participantes.

Que A. sea el referente de la murga, invitándolo a participar de diversas reuniones de monitoreo, para que las voces de los niños y niñas sea escuchada. Que se promueva el encuentro e intercambio de la murga “ Nuevo Paraíso ” con otras murgas y comparsas de la localidad y alrededores”¹⁵⁶.

En el suceder de los cuatrimestres académicos, y de los Inquietes anuales, hay una secuencia de acciones con propósito, que va guiando los distintos momentos metodológicos de los procesos participativos entre niñeces, practicantes, estudiantes, equipos. En este estudio de caso considerar la dimensión temporal de los procesos, ha permitido la comprensión de eventos que se sucedían tanto cronológicamente, como simultáneamente, posibilitando el reconocimiento de estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales desplegadas desde un enfoque de redes. En términos de Rovere, “ [...] las redes no son los relatos, comentarios y evaluaciones que otros dicen de ellas, sino la vivencia, las huellas, los efectos y los trazos que dejan sus prácticas”. (p.271)

Llevar adelante metodologías participativas en la construcción de un proyecto social que resulte eco de las voces de actores sociales diversos, implica en la formación de estudiantes universitarios, poner el acento en el enseñar a "aprender a escuchar", e ir al encuentro de un "otro/otra", que pueda expresar auténticamente, sus representaciones simbólicas, valores, creencias, prioridades, deseos, lo cual implica interpelar la posición hegemónica del profesional de la salud, con supuesto poder -dado por el saber académico- para decidir sobre lo que es mejor en la vida de ese “otro/otra”. Es por eso que, durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, valoramos la construcción de una mirada reflexiva y crítica que atravesase la “intervención profesional ya que entendemos que en ella subyacen supuestos epistemológicos, éticos, políticos, que pueden sostener opresiones o aportar a la autonomía de las personas y comunidades (Cazzaniga, p.15, 1997).

2.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes

La transmisión de las voces de las niñeces por parte de estudiantes universitarios a partir de las prioridades co-construidas en los encuentros intergeneracionales, permitió el diseño de una agenda técnica y política a ser gestionada en los encuentros intersectoriales. Este modo de gestión contribuyó a la formulación de una política social diseñada “desde

¹⁵⁶ CIN° 12, p.72,2015

abajo”. La política social local decidida “desde abajo”, se entrama a políticas universitarias que se formulan desde arriba y se acercan al territorio, para ser modeladas según decisiones conceptuales, éticas, metodológicas, definidas en y con la comunidad. Escuchar las niñeces como sujetos de derecho, generar condiciones para que la confianza entre quienes participan del encuentro intergeneracional habilite la oportunidad de armar tarea, diseñar propuestas y luego ir evaluando. Desde la concepción teórica, revisando la posición adultocéntrica, dar lugar a otros modos de habitar el encuentro, que ponga sentido a la consideración sujeto de derecho, y se lo considere como sujeto actuante, gestante.

Ha sido una constante en los procesos participativos de las niñeces y los procesos de gestión intersectorial local, el sostenimiento de acciones colectivas aún cuando sus participantes fuesen cambiando. Esto permite advertir, que la participación situada, en el aquí y ahora, guarda en sí la potencia de incidir luego en acontecimientos que pueden tener curso más allá de cada quien. Para que resulte posible esta continuidad, es preciso el despliegue de acciones y estrategias que lo faciliten, lo propicien, lo promuevan. Del mismo modo que se han identificado estrategias facilitadoras de la participación de las niñeces y de la gestión intersectorial local, se reconoce a la transmisión, como vehículo para que aquello sostenido y situado, continúe en movimiento. La transmisión entre estudiantes universitarios reflexionando sus praxis y dejando en sus informes huellas de un trayecto iniciado para ser continuado, permitió que la secuencia de la participación situada junto a las niñeces abarque el tiempo de los proyectos sociales.

CAPÍTULO NUEVE

*Muy buenos días, LA..MACAISARI...,
los estoy saludando en MI idioma, mocoví.
bueno... en nombre de la plaza agradecemos
a todos los que hicieron este gran esfuerzo,
esta maravilla que han hecho
para dejar cada vez más hermoso nuestro barrio.
que lindo es ver todo esto...
nos alegra un muchísimo a todos nosotros
que somos los precursores de nuestra identidad cultural mocoví
y que hoy podamos ver a mucha gente trabajando en forma conjunta
natarentanca com nalequeteta, la interculturalidad, que precioso es
bueno... el nombre de la plaza en nuestro idioma decimos
NCOMATCA CATANIGUIT CONOGO CA¹⁵⁷
A ver decimos entre todos
bueno, si aprenden después les voy a dar un diploma a cada uno.
(Antonio Gomez, maestro bilingüe mocoví- castellano
de la Escuela Com Caia)¹⁵⁸*



¹⁵⁷ La escritura en lengua mocoví tiene acentos que no están contemplados en el teclado para lengua castellana.

¹⁵⁸ RMAV. Discurso en la inauguración de la Plaza de los Halcones Dorados pronunciado por miembro de la Comunidad Com Caia, año 2017.

Capítulo Nueve

Participación de las niñeces y su articulación con la gestión intersectorial local

En el transcurso de los capítulos de esta tesis se ha procedido a caracterizar la participación de las niñeces; se han identificado las estrategias facilitadoras desplegadas en los encuentros intergeneracionales, como así también, las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias presentes en la gestión intersectorial local.

La caracterización de la articulación entre ambos procesos en el capítulo *ocho* inició con la invitación a *abrir el foco* para apreciar en el estudio de caso las experiencias sostenidas durante los cuatro años de gestión de proyectos de extensión universitaria en la ciudad de Recreo. De ese modo, advertir en actores sociales, estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales que han facilitado el sostenimiento de los proyectos colectivo,s iniciados en procesos participativos de las niñeces, en encuentros intergeneracionales y gestionados interinstitucionalmente. Así se mencionan mecanismos integradores vinculando ambos procesos que se despliegan simultáneamente y/o aquellos que continúan en el tiempo facilitados por estrategias comunicacionales a través de narrativas escritas y orales entre actores sociales.

1.Cerrando el foco

En esta ocasión la invitación es a *cerrar el foco* con la premisa de identificar aspectos que ameritan por su relevancia de un mayor análisis. Para ello, se retomarán las conclusiones preliminares, los registros de la gestión intersectorial local provenientes del hilo narrativo de FB, en triangulación con actas de reuniones de monitoreo, papelógrafos, y ensayos académicos recuperados en el proyecto de sistematización de los Inquietes.

En primer lugar, se sitúa el análisis en torno al co protagonismo de las niñeces junto a las personas adultas que acompañan tanto los encuentros intergeneracionales como los encuentros interinstitucionales de gestión intersectorial local. En segundo lugar, se reflexiona acerca de las prácticas de cuidado que subyacen en las experiencias de participación ciudadana. Luego, se analiza la intensidad de la intersectorialidad enfocando en las distintas fases del ciclo de los Inquietes la participación de actores sociales en consonancia con la tarea a resolver.

1.1.Co-protagonismos en procesos participativos y en la gestión intersectorial

A partir de la lectura del material documental registrado, se ha podido reparar en la reiteración de reflexiones realizadas por estudiantes universitarios, en torno a la participación de las infancias y su protagonismo en los encuentros intergeneracionales. Esto se advierte en la polifonía sistematizada por miembros del equipo Inquietes recuperando los aprendizajes que desde una revisión crítica de la praxis son expresadas en los ensayos académicos.

“ En un primer momento, para conocer a los actores involucrados en el proyecto decidimos ir a su encuentro, acoplándose a la dinámica establecida; para poder percibir cómo ocurren las cosas, aprender de ellos, conocer juntos y transformar realidades (Albrecht, Quinteros, Ferrato, Lucca, 2017). Durante todo el proceso como referentes del proyecto, se promovió la participación en la cotidianeidad de los espacios que transitan los y las niñas, priorizando sus voces, reconociendo sus opiniones, intereses y propuestas en cada decisión y elección a realizar. Por ello como practicantes, intentamos dejar en suspenso todo nuestros supuestos, prejuicios, buscamos observar y analizar la compleja situación que se encuentra enmarcada y atravesada por múltiples situaciones, experiencias y personas; para así, ir en búsqueda de las voces y descubrir junto a ellos sus demandas e ir abriendo camino (Lena, Foscarini, 2014) teniendo presente que las voces y la participación activa, real y efectiva de los/as niños/as es el punto de partida de toda acción, con el objetivo de que los mismos asuman la iniciativa fundamental, desarrollando sus capacidades como personas protagonistas de los procesos y no como beneficiarios/as del proyecto (Maggio, Gallo, 2015) para poder co-construir un espacio donde niños/as y jóvenes puedan participar y ser constructores de propuestas que permitan descubrir, explorar reinventar el espacio público, posibilitando su potencial creativo y procesos saludables en su cotidianidad (Colombero, Zach, 2017) Así sucedió, los/as niños/as identificaron lo que estaba pasando, tomaron y defendieron sus decisiones, idearon juegos, se comprometieron con el proyecto, lo llevaron a la acción y resolvieron su situación (Maggio, Gallo, 2015). Las decisiones eran evaluadas por los niños y niñas, sobre todo en lo que respecta a que querían para su patio, para su recreo, para su barrio y a que desean jugar. Además, eran parte de la toma de decisiones sobre cómo hacer un juego, una mesa, un sitio donde se pueda escalar, con que materiales, donde ubicarlo, de que color pintarlo y cómo intervenir con él (Bertoncello, Suárez 2015). Promovimos el participar participando; y el jugar jugando, donde todos/as los/as niños/as, pudieron expresarse, relacionarse con otros pares, elegir los juegos, modificar las reglas, esperar su turno, respetar al compañero que está jugando, vivenciando valores, aprendiendo y divirtiéndose; contribuyendo a la construcción de su ciudadanía a través del ejercicio de sus derechos (Maggio, Gallo, 2015) ‘somos un solo equipo’ manifiestan los/as niños/as de la mañana y tarde (Bonacina, Candia, Saruti, Wagner, 2016)”.

Souza Minayo advierte acerca de las múltiples posibilidades de lectura incluidas en un texto, diciendo que el juego de relaciones e interacciones sociales admite tanto el reconocimiento del sentido dado por los autores como la atribución de múltiples sentidos. En esta polifonía se puede apreciar reflexiones que consideran a las niñeces como sujetos de derecho y en consonancia, la expresión de supuestos conceptuales, éticos, metodológicos desplegados en el encuentro intergeneracional. Ha sido así, cada vez que registran en los cuadernos de campo las conversaciones sostenidas con los niños y niñas, luego, cuando éstas se relatan en las reuniones de supervisión y en los encuentros interinstitucionales, acercando deseos, inquietudes y propuestas, para que sean valoradas en las decisiones que adoptan actores sociales partícipes en la gestión intersectorial local.

Esta acción de transmisión habilita diversas líneas de análisis. Se puede estimar que la participación de las niñeces es protagónica en el encuentro intergeneracional y es mediada por personas adultas ante otras personas adultas en los encuentros interinstitucionales. O se puede interpretar que las voces de las niñeces son escuchadas seriamente porque sus portavoces son las personas adultas. O se puede considerar que estudiantes universitarios aproximan a las reuniones intersectoriales voces que provienen de diálogos intergeneracionales desempeñando su papel o rol de facilitador/a de la participación de las niñeces. Desde el paradigma de la participación ciudadana de los niños y niñas puede resultar paradójal enunciar que en los encuentros interinstitucionales sus voces son reconocidas aún cuando son expresadas por las personas adultas en su nombre. Lo cierto es que durante el transcurso de los Inquietes los diagnósticos participativos y los proyectos sociales incidieron en la agenda técnica y política generando servicios y productos que lograron transformar aspectos de la vida cotidiana, no solo de las niñeces, también en su comunidad. La reflexión crítica y sistemática de las praxis por parte de estudiantes universitarios tuvo su impacto tanto en la construcción de confianza en los encuentros intergeneracionales modelando su papel de Coordinador a Coparticipante; como también al influir en las decisiones y formas de gestión de los proyectos sociales. Ha sido una estrategia interdisciplinaria e interinstitucional sostener en los encuentros el lugar de la voz de las niñeces (*como dicen los niños*) reconociendo las tensiones entre adultocentrismo y participación protagónica de niños y niñas presentes entre actores sociales participantes, sean referentes de instituciones locales o ámbitos

académicos. El co protagonismo ha sido jugado por las personas adultas que en proceso advirtieron la posibilidad de ubicarse y desplazarse de un escenario a otro acompañando la participación ciudadana de niños y niñas, allí donde se adopten decisiones que les atañen.

Es posible afirmar como un hallazgo, que la participación ciudadana de las niñeces en escenarios de vida cotidiana, se despliega a ritmo de la revisión crítica y sistemática de las posiciones adultocéntricas, patriarcales, colonialistas de las personas adultas que declaman por los derechos de las infancias. Cussianovich expresa que

La relación niño-adulto en el marco del interés superior del niño exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que el adulto no renuncie a su propio protagonismo. Esto supone que no puede concebirse la relación como uno versus el otro, sino como juntos y a partir de lo que cada cual es, asumimos la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto (s/f, p.111), ⁸¹.

Este tema se retomará en el capítulo de Conclusiones.

1.2.Participación y Ciudadanía desde una perspectiva de cuidados en salud

Se identifica en los procesos participativos descritos la construcción de prácticas de cuidado en clave generacional donde las niñeces proponen y abordan la situación problemática de la convivencia escolar junto a las personas adultas. Los proyectos implementados en las escuelas orientados a encontrar alternativas de juegos durante los recreos implican el despliegue de metodologías participativas tanto para facilitar la opinión de los niños y las niñas en torno a sus preferencias lúdica, como también, la participación en las decisiones orientadas a la gestión de recursos materiales y confección de los dispositivos lúdicos. La comunicación sistemática y sostenida acerca de cada avance realizado en los encuentros intergeneracionales, enunciada en los espacios colectivos de gestión intersectorial, puede ser considerada como estrategia para la construcción de comunidades de sentido en torno a la idea de participación protagónica de las niñeces en escenarios de vida cotidiana. Se comparte la siguiente noticia desde el hilo narrativo de FB:

“Hola, buen día! Les compartimos con Ra Ke lo que hicimos la semana pasada con los alumnx de la Escuela N° 1338 Com Caia. Además de algunas charlas informales con alumnx, docentes y algunas personas de la comunidad seguimos indagando los intereses de

los chicos, observándolos también en los espacios de la escuela (aula, recreo, etc.) y además de la palabra optamos por elegir el dibujo para que puedan expresar lo que deseaban. Dejamos algunos ejemplos de lo plasmado por los chicxs en un dibujo del patio de su escuela. Aunque fue libre la consigna sin muchas condiciones a través de algunas preguntas: ¿Qué te gustaría que haya en el patio de tu escuela? ¿A qué te gustaría jugar en el recreo además de lo que ya juegan? ¿Qué te gusta y te divierte?; les dejamos en claro que el siguiente paso va a ser construir lo que sea posible juntxs, con los recursos que podamos obtener y que algunos iban a hacer posibles de hacer y otros por ahora no, además de que algunos de estos se planeó construir en el CAPS ubicado a una cuadra de la Escuela¹⁵⁹”.

Los espacios públicos de los barrios Mocoví y Comunal III fueron transformados en plazas co-creadas a través de diseños colectivos modelados en los encuentros intergeneracionales, interinstitucionales e interculturales. De modo progresivo, las niñeces junto a estudiantes universitarios, el equipo de salud, docentes, referentes comunitarios, fueron ideando y gestionando proyectos sentidos, que desde el derecho al juego, lograron poner en agenda el derecho a la cultura, a la salud, a la libre expresión, a ser escuchados/as, a decidir y transformar su cotidiano.

“Ha sido un BUEN INICIO de INQUIETXS: Derechos en Movimiento, 2016 UNL : ya contamos con cuatro proyectos para ir continuando en comunidad: se inicio la LUDOTECA en la Escuela 1277; se diseño el proyecto PLAZA CAPS segunda etapa; se diseño el proyecto ESPACIO de ENTRENAMIENTO DEPORTIVO y para jóvenes, se diseño el INGENIA DISEÑANDO NUESTRO LUGAR desde lxs jóvenes.

En cada una de las ideas se va dando el ensamble de saberes, con aportes de todxs lxs que se van sumando en proceso (UNL, CAPS, MUNICIPALIDAD RECREO, ESCUELA 509, ESCUELA 1277, FAMILIAS)!!

Agradecemos toda la energía y compromiso de las estudiantes de Práctica TO en comunidad que han participado en este tiempo y dejan a su paso tarea para CONTINUAR: Gracias a las Gimenas, a Yami, Virginia, Maia y Paula!! BUENAVIDA!!”¹⁶⁰.

Los talleres lúdicos-artísticos fueron rediseñados en consonancia con deseos y motivaciones expresadas por las niñeces de acuerdo con sus tiempos subjetivos. Surgieron propuestas vinculadas con la música, la murga, el rap, la plástica, la construcción de juegos y de instrumentos musicales.

¹⁵⁹ HFB, estudiante de terapia ocupacional, 29/9/2015.

¹⁶⁰ HFB, docente de terapia ocupacional, 15/7/2016

A través de diagnósticos participativos está vez orientados hacia las personas adultas que asisten al centro de salud, se continuaron formulando propuestas para que las plazas puedan ser habitadas por las familias e instituciones del barrio. Progresivamente, con la llegada de bancos, mesas y pérgolas, se fueron promoviendo encuentros de economía social, APS, y ceremonias cercanas a la comunidad com caia. Contar con un lugar cuidado para sus hijos e hijas habilitó a las mujeres del barrio la práctica de fútbol en terrenos aledaños.

[...] Volvamos a la pregunta clave ¿qué requiere una ciudad para ser habitable? Tiene que ser estimada por sus habitantes, disfrutada, fomentar el arraigo; así estos se encargarán de forma natural de cuidarla. De ahí que la ciudad no se diseñe sino que se cultive. (Mandoki, 2008 p.2)

De este modo, se pudo enfocar, ya no las planificaciones de los proyectos de extensión universitaria, que van a ritmo de informes y evaluaciones de alcance de objetivos programados, sino, el ritmo de los procesos de las niñeces en sus centros de vida, procurando a decir de Najmanovich (2020), sostener un circuito virtuoso de ciudadanía, convivencialidad y complejidad, donde se hace camino al andar. Lo que inicialmente se diseña como propuesta programática a partir de un problema construido con las infancias, logra acoplarse y fundirse en el espacio-tiempo-ritmo de lo cotidiano, desborda y se torna proceso de vida comunitaria:

Cuando los ciudadanos protagonizan, el espacio público se convierte en dispositivo de uso y sentido, puede mostrar su condición de territorio de nuestra movilidad urbana, aprendizajes y vivencias; patrimonio físico, imaginario y simbólico que heredamos y acrecentamos; memoria de nuestro cuerpo, (desplazamiento de la historia a las cosas), modos y vínculos movilizados, (llamados “técnicamente servicios”); reglas del juego o normativas, que favorecen el concierto de voluntades... (“Chiqui”Gonzalez, M.).

1.3.Intensidades en la gestión intersectorial

En el capítulo seis se presentaron los fundamentos conceptuales, éticos y metodológicos para identificar las estrategias interinstitucionales e interdisciplinarias presentes en la gestión intersectorial local. Acudir al hilo narrativo de FB ha permitido recuperar la *película* de eventos, tareas, recursos, decisiones, acciones emprendidas por actores sociales que circulaban por escenarios de vida cotidiana junto a las niñeces en el

marco de prácticas de salud mental comunitaria durante los Inquietes. A partir de su lectura y en triangulación con registros documentales diversos ha sido posible advertir matices, tonalidades, intensidades en el encuentro de actores que posibilitan nuevas líneas de análisis en esta investigación. Para ello se toma como referencia la escala de T. Corbett y J.L.Noyes¹⁶¹ presentada en la dimensión metodológica teniendo en cuenta que en este estudio de caso los sectores se convocan y encuentran para la gestión de proyectos sociales, que se enmarcan en programas de extensión universitaria y que a la vez responden a una política institucional. Proyecto y Programa representan diferentes niveles de organización dentro de una cascada de planificación. Siguiendo la consideración de Chiara y Virgilio se coincide en señalar que

[...] a lo largo de su ciclo de vida, los “programas” y los “proyectos” no se mantienen en “estado puro”; ya que cuando se ponen en marcha, se relacionan con otros programas y proyectos, o con otras formas de organización [...]. Desde su “puesta en marcha”, el programa social va progresivamente formando parte (y contribuyendo al modelado) de una determinada “política social” y puede llegar a constituirse en un “actor” más, en ese juego de tomas de posición. (2017, p.57)

Antes de los Inquietes, en el año 2013 en el marco de las prácticas preprofesionales de terapia ocupacional en comunidad, formalizadas, convenio mediante, con el CAPS Intercultural se establecen acuerdos entre el equipo docente y el equipo interdisciplinario, a fin de acompañar a las niñas, a través de acciones que contribuyan al acceso y ejercicio de sus derechos. Es posible advertir que la relación entre ambos actores en ese entonces refiere al concepto de transversalidad y no de intersectorialidad, ya que desde sus respectivas áreas de trabajo se disponen a introducir un modo de hacer conjunto, horizontal, diseñando objetivos comunes, planificando acciones y evaluando procesos, sobre todo orientados a los aprendizajes de estudiantes universitarios a la hora de llevar adelante sus prácticas comunitarias.

A partir de la aproximación diagnóstica co-construida con actores sociales y en consonancia con las voces de las niñas, acerca de las barreras jurídicas, simbólicas y políticas presentes en su vida cotidiana, se empiezan a configurar alternativas de solución que superan los saberes y las responsabilidades hasta allí puestos en juego.

¹⁶¹ Corbett y Noyes (2008) construyen una tipología de intensidades de las relaciones interagenciales según cuáles sean los propósitos perseguidos, distinguiendo los siguientes tipos de relación: comunicación, cooperación, coordinación, colaboración, convergencia y consolidación (C.Grau, 2014).

“La participación de practicantes en espacios de promoción de la salud organizados desde la institución permitió ir al encuentro de las voces de niños, niñas y sus referentes significativos, quienes expresaron sus deseos e inquietudes de ampliar y disponer de oportunidades y /o recursos materiales, físicos y simbólicos que permitieran experimentar, explorar y vivenciar nuevas actividades recreativas y lúdicas en los contextos educativos y barriales. La aproximación diagnóstica colectiva posibilitó advertir que en su cotidianidad disponían de escasos espacios de participación por fuera de la escuela y de la familia; insuficientes posibilidades de acceder a propuestas culturales, recreativas, deportivas en su propio barrio de acuerdo con intereses, creencias y valores; escasas oportunidades de expresar y desarrollar su identidad cultural asumiendo tempranamente las tareas del hogar y los cuidados de hermanos menores” (Britos, et.al, p.138, 2017)

La formulación del primer Inquietes -y de los que siguieron cada año- permitió configurar un problema cuya solución implicaba la participación de nuevos actores sociales con responsabilidad técnica y política sobre el tema. A decir de Cunill Grau

En América Latina, actualmente la acción intersectorial se asocia con una clara tendencia a la reconceptualización de los asuntos sociales en términos de que su abordaje debe ser multidimensional y con un enfoque de derechos. Así, la perspectiva de la integralidad se constituye en la base de la intersectorialidad, asumiendo que una comprensión ampliada del fenómeno de la pobreza y de la vulnerabilidad social exige algo más que una simple conexión o agregación de sectores gubernamentales entre sí y de éstos con otros sectores (Corbett y Noyes, 2008; Winkworth y White, 2011; Repetto, 2009; Bronzo, 2007; Cunill, 2005).

En el caso de los Inquietes, el sostenimiento en el tiempo de proyectos de extensión universitaria con la participación creciente de actores sociales fue formalizando acuerdos; logrando colocar en agenda técnica y política, las voces de las niñeces en su ciudad, favoreciendo la participación comunitaria, y delineando acciones micropolíticas *desde abajo*, entendiendo esta expresión como “la capacidad de ajustar las políticas a las realidades locales o a los cambios registrados al paso del tiempo” (Guy Peters, 1995, p.270).

Las acciones micropolíticas tramitadas en los encuentros interinstitucionales hallaron su punto de mayor convergencia entre los saberes especializados, las responsabilidades de gestión política y la participación comunitaria, durante la construcción de la plaza de los Halcones Dorados en el barrio Mocoví. En su materialización se pusieron en juego las premisas técnicas y políticas presentes en la intersectorialidad, que refieren, en primer lugar, considerar que los problemas sociales pueden ser resueltos a través de la integración de sectores, dispuestos a compartir saberes; medios de influencias; experiencias y recursos

económicos, sin que mayoritariamente medien entre ellos relaciones contractuales. La segunda premisa considera que a partir de la integración de sectores se logran soluciones integrales a problemas que revisten múltiples dimensiones (C.Grau, 2014). Los enfoques y miradas integrales, como también los mecanismos de integración de objetivos y procesos distinguidos en la gestión intersectorial local de Inquietes, ya han sido abordados en los capítulos *seis* y *siete* de esta investigación donde se ha dado cuenta acerca de la trascendencia que tiene la *comunicación*¹⁶² entre sus actores participantes.

En las reuniones de monitoreo y en el hilo narrativo de FB se advierten los ensambles de saberes técnicos y la confluencia de acciones de *cooperación*¹⁶³ desplegadas entre trabajadores de salud, del gobierno local, equipos docentes y estudiantes universitarios.

[...] Toda vez que se pretende un abordaje integral de un problema social, la integración entre sectores, o sea, la intersectorialidad propiamente, emerge como asunto a ser construido. Así, integralidad e integración aparecen como las dos caras de una misma moneda.

La construcción de la plaza se realizó en etapas, implicando el diseño y montaje de los dispositivos lúdicos (año 2015); la nivelación del suelo, el desmontaje de los dispositivos lúdicos y nuevamente su emplazamiento (año 2016) y la incorporación de complementos para actividades de jóvenes, familias e instituciones (año 2017). Ha sido en el último año donde se reconoce en los encuentros interinstitucionales, las acciones articuladas entre quienes conforman el equipo Inquietes, junto a trabajadores del gobierno local, particularmente entre estudiantes y equipo docente de las cátedras de Arquitectura y las áreas de planeamiento urbano y espacios verdes. En los primeros años, las acciones giraron en torno a garantizar en las niñeces de los barrios aledaños al CAPS Intercultural el acceso a las propuestas culturales, recreativas y deportivas lo cual supuso acciones sostenidas entre el equipo de salud, estudiantes y docentes de la prácticas comunitarias de terapia ocupacional en articulación con las áreas de salud, cultura y deporte del gobierno local.

Agosto de 2016

Imágenes de nuestra reunión de monitoreo de hoy:

¹⁶² Supone discusiones claras, coherentes y sin prejuicios para intercambiar información con el objetivo de mantener relaciones significativas. Se establecen procedimientos para compartir información y definir reuniones periódicas entre agencias (para discutir problemas y oportunidades comunes), así como arreglos informales de intermediación. Según la Escala de intensidad ideada por T. Corbett y J.L.Noyes

¹⁶³ [...] Implica ayudar a los demás con las respectivas actividades prestando apoyo general, información y/o respaldo a los programas, servicios y objetivos de los otros. Existe un consenso acerca de buenas prácticas que atraviesa el sistema de diálogo y /o capacitación. Según la Escala de intensidad ideada por T. Corbett y J.L.Noyes

- Iniciamos con la lectura de la Declaración de Interés del Honorable Consejo Municipal de ciudad de Recreo al respecto de los proyectos Inquietes 2015 y 2016. Compartimos algunas palabras de quienes venimos participando del equipo CAPS, Escuela N° 1277, Funcionarios de municipalidad, Jóvenes de escuela N° 509, docentes, estudiantes de UNL y festejamos el movimiento. Y también de la actividad del lunes 26 con los jóvenes.

-Se sumaron hoy las nuevas estudiantes de Terapia Ocupacional.

-Pudimos intercambiar con docente y estudiantes de Arquitectura respecto a las propuestas proyectuales del ámbito público. Recorrieron nuevamente los lugares y se llevan los aportes de todos, comprometiéndose reorganizar el diseño. Se planteó la posibilidad de que un grupo de arquitectura se sume a trabajar con los jóvenes y hacer un aporte en metal a los grafitis que están por diseñar y hacer.

-Nuestro próximo encuentro para seguir en tarea y dinamizar los equipos por proyectos en marcha, será el viernes 1° de septiembre a las 10 hs.

Octubre de 2016

Nuestro encuentro del 30-9 en imágenes! Estudiantes de Arquitectura presentaron ajustes al diseño proyectual con los aportes de tod@s de las últimas reuniones, confirmamos equipos según las tareas, definimos la realización de notas y seguimos en movimiento. El VIERNES 14-10 nuestra reunión se hará en la plaza, iniciando la demarcación de los espacios, ¡vengan cómod@s!

Viernes 30 de octubre.

Participantes: Sebastián Lagraña (Sub- secretario de Salud, Acción Social y Medio Ambiente de la Municipalidad de Recreo), Manuel Troncoso y Esther (referentes de la Comunidad Mocoví), Vivian (docente de la Esc. N° 1338), Alicia (docente de la cátedra de Morfología), Docente y estudiantes de T.O., Equipo CAPS (T.O, Trabajadora Social y estudiante de T.S.).

Evento del 20 de noviembre:

- Se dejaron en claro los objetivos del encuentro: exponer lo trabajado hasta el momento, compartir entre todos, poder transmitirlo y hacer participe al resto de la comunidad y el barrio -“que muchas voces se hagan una”-, momento de expresar deseos, sectores para jugar, para proyectar.

- Se pensó colectivamente el nombre decidiendo que sea Muestra de “Inquietxs: derechos en movimiento”.

- Se conversó con Alicia acerca de lo necesario para ese día: averiguar tema SONIDO: ellos ya llevan los reflectores, generalmente la Municipalidad aporta un tablero portátil para el tema de la electricidad. En breve la cátedra de Morfología definirá qué necesitan específicamente y en qué cantidad; PROYECTOR: ver si lo puede llevar la Universidad;

EQUIPO DE SONIDO: aporte de la Municipalidad; SEGURIDAD: consultar en Secretaría de Cultura de Recreo o donde sea necesario; RADIO: se deberá contactar con la radio local para que transmita en ese momento lo que está ocurriendo y los objetivos del encuentro y del proyecto para darlo a conocer a los alrededores y hacer participe a todos; PUBLICIDAD: los estudiantes de la cátedra de Morfología ya están diseñando un afiche, que sea simple, concreto y se transmita información del evento como también la construcción de la plaza del barrio.

Se recalca que ese día los estudiantes necesitarán mucha colaboración para el armado de la muestra.

- Pensar y definir un programa para el evento con horarios y actividades a desarrollar (Inauguración, cierre...).

- Comunicarse con el Coro Comunitario (a cargo del docente Miguel Bocchini) para una posible participación y/o con el grupo que compone el taller de murga del CAPS.

La participación de funcionarios/as de diferentes áreas del gobierno local en las reuniones de monitoreo coordinando¹⁶⁴ acciones vinculadas a sus responsabilidades de gestión, permite vislumbrar la voluntad política del gobierno local, por ser parte y acompañar el proceso de construcción colectiva desplegado a partir de la participación de las niñeces en encuentros intergeneracionales, confirmado a través de la Declaración de Interés del Honorable Concejo Municipal de ciudad de Recreo y por los avales del Intendente a los proyectos 2014 y 2015 e incorporándose como actor clave en los proyectos 2016 y 2017.

“Algunas imágenes: Audiencia con Intendente y equipo, diálogo con arquitecto de municipio, para contar e intercambiar sobre avances de segunda etapa proyecto, su colaboración en acciones de nivelado, demarcación del terreno así como en construcción de primer pérgola y algunos juegos. También sobre proyecciones 2017 en marco de la propuesta presentada a Secretarías Universitarias del Ministerio de la Nación Inquietes: recreando derechos, a la espera de resultado de evaluación para su aprobación. (FB Hilo narrativo)

Hola a todos y todas! Paso a comentar novedades de hoy sobre la plaza! Tuvimos una reunión Octavio, Sergio y yo con María Josefa (Maripepa), topógrafa de la Municipalidad de Recreo, que nos visitó en el Centro de Salud. Nos presentó los planos de la plaza, uno actual y otro con lo que se debe llevar a cabo. El actual muestra la existencia de pozos de agua y 'lomas' en diferentes partes de la plaza que corresponden a zonas de juegos y al sector junto al alambrado de la Escuela Secundaria. Es por esto que midió a través de escalas cuantos cm

¹⁶⁴ Acuerdos interinstitucionales para coordinar. Las actividades conjuntas y las comunicaciones son más intensivas y de mayor alcance. Las agencias e individuos se involucran en la planificación conjunta y la coordinación de agendas, actividades, metas, objetivos, y eventos según la escala de: T. Corbett y J.L. Noyes

se deberían rellenar en cada sector. Es decir, no se debe dejar todo al mismo nivel sino formando una especie de panza para que el agua escurra hacia los costados. Los pasos a seguir son retirar con retroescavadora el trepador y la pirámide de ruedas, disquear todo el terreno, nivelar y colocar de nuevo los juegos. Se mostró muy comprometida con la situación, asegurando que iba a hacer todo lo posible además de porque le importa porque su trabajo sería en vano si no se concreta. Próximamente tendremos mas noticias, dejando en claro repetidas veces por Octavio y Sergio los pasos a seguir y la importancia que estén ellos presentes y que los trabajadores municipales sepan del proyecto. Se destacó el evento de junio para hacer el esfuerzo entre todxs y poder lograrlo en lo que queda!!

Disculpen por los terminos, quizás alguno no es el correcto.

Seguimos comunicadxs!!”

Finalizando el año 2017, luego de volver a montar los dispositivos lúdicos en una plaza ya nivelada, solucionando el riesgo de accidente por caídas, e inundaciones por lluvias, ocasionados por el poceado del terreno, es que se procede a organizar la inauguración de la etapa final con el desafío de ponerle un nombre a la plaza.

Así, en las reuniones de monitoreo se evalúa los avances de la tarea y se adoptan las últimas decisiones

... [se propone]elección participativa del nombre que tendrá la plaza, abierta a aquellas personas que concurren a la Escuela Com Caía N° 1338, EESO N° 509 y al CAPS. Se conversó sobre la posibilidad de hacer una urna y luego una votación con los nombres que allí surjan¹⁶⁵.

Se revisó el informe de diagnóstico participativo del año 2015, retomando el juego de niños y niñas en la plaza, bajo la consigna “dibuja tu plaza ideal”. En función a esto, en un afiche se plasmaron los juegos de interés: hamaca, tatetí, tobogán, subibaja, trepador, torre y gusano.

A partir de esta acción, se pensó en conformar equipos de trabajo para llevar a cabo diferentes tareas en relación al cierre del proyecto Inquietes programado para el día 25/11/17

En la organización de los equipos de tarea en torno a la puesta en valor del espacio público a través de la participación protagónica de las niñeces y demás actores participantes se identifican las acciones de *colaboración*. De acuerdo con la escala de T. Corbett y J.L.Noyes (2008) supone que las “agencias, individuos o grupos renuncian voluntariamente a una parte de su autonomía con el objetivo de alcanzar ganancias mutuas o resultados. La

¹⁶⁵ ARM, 6/10/2017

verdadera colaboración implica cambios reales en la agencia, el grupo o el comportamiento individual para apoyar metas e ideales colectivos”. En tramas intergeneracionales, interdisciplinarias e intersectoriales se llevó adelante la articulación de los procesos participativos de las niñeces en prácticas de salud mental comunitaria. Como corolario de esta experiencia de gestión intersectorial local se incluye la nota enviada al Intendente recuperando el proceso sostenido durante los años 2014-2017 y precisando las acciones que ameritan ser continuadas a fin de formalizar y sostener los acuerdos establecidos.

Desde el Proyecto de Educación Experiencial INQUIETES DERECHOS EN MOVIMIENTO, solicitamos tenga a bien formalizar el comodato entre el organismo que usted representa y el Centro de Atención Primaria de la salud Intercultural "Natarentanca com Nalequetegüeta" del terreno lindante (20mx70m) donde desde el año 2014 en adelante se realiza la intervención del espacio público dando lugar a LA PLAZA del barrio, diseñada y realizada con el aporte de niños/as y la comunidad quienes a través de su participación activa han orientado la construcción del espacio.

Es importante mencionar que en el marco de este proceso colectivo donde participan cátedras de la Licenciatura en terapia ocupacional y la Licenciatura de arquitectura (UNL FADU Y FBCB); CAPS intercultural; Escuela nro. 509 y Escuela nro. 1277; se están ejecutando acciones que corresponden al Proyecto en parte financiado desde la Secretaría de Políticas Universitarias del cual se adjunta copia, como así también de los avales firmados oportunamente para su presentación. Como cada año, hay acciones que requieren de su apoyo y de la tarea compartida con distintas áreas del gobierno local siendo fundamental en esta ocasión que pueda aportar la iluminación y facilitar la construcción del sendero en la plaza.

También se informa que como corolario de esta tarea en la actualidad, a través de una consulta comunitaria, se está eligiendo el nombre que identificará a la plaza, el cual, a la brevedad será comunicado para que puedan arbitrarse los medios que estime corresponder para su oficialización.

En estos tres años, ha sido muy valioso el trabajo interinstitucional y comunitario que venimos sosteniendo y que nos permitirá alcanzar los objetivos propuestos de ampliar las oportunidades de juego y recreación para la niñez de la comunidad en el barrio Mocoví a través de la intervención en el espacio público favoreciendo la participación ciudadana de niños y niñas en todos los momentos metodológicos del proyecto.

Desde ya agradecemos tan importantes gestiones. Saludos atentos, Equipo Inquietes.¹⁶⁶

¹⁶⁶ NFM, Nota desde equipo Inquietes al Intendente 9/10/2017

2.Conclusiones preliminares durante el trayecto de Inquietes

Durante este capítulo se enfocaron escenas provenientes de los encuentros interinstitucionales sostenidos durante los años 2014 y hasta el 2017 inclusive. Sumado al análisis efectuado en los capítulos finales se han podido identificar acciones que refieren a la comunicación, cooperación, coordinación y colaboración en el marco de esta experiencia micropolítica organizada a partir de la participación de las niñeces en encuentros intergeneracionales de prácticas de salud mental comunitaria. Realizar este análisis con la guía conceptual de una escala ha permitido, -más que enfocar si se trata de una experiencia de gestión intersectorial de *Baja o Alta densidad*- reconocer los diversos modos de participación que se han desplegado y ponderar su valor en relación a la construcción colectiva de un proceso creativo orientado y gestado en diálogo con las voces de las niñeces en escenarios de vida cotidiana. Bang (2016), los considera como prácticas de promoción de la salud integral que abordan una temática o situaciones problemáticas comunitarias a través de recursos lúdicos y artísticos de creación colectiva donde la dimensión del hacer supera los canales enunciativos de la participación. En palabras de la autora

[...] En los procesos creativos se da un lugar central a la dimensión corporal, expresada en la metáfora de poner el cuerpo, más allá de la utilización de la palabra. Este movimiento implica también poner en juego la dimensión de la mirada, mirar al otro en su corporalidad; esto permite dar visibilidad. Esta práctica permite construir una subjetividad comprometida e implicada que posee un cuerpo colectivo y está preparada para la acción (p.149).

El hacer, la mirada, la conversación en encuentros intergeneracionales, interinstitucionales y comunitarios, se destacan en el andar de los Inquietes. Procesos de ciudadanía *vivida* a ritmo de la confianza sostenida desde la palabra, trascendiendo los discursos normativos, a partir y a propósito, del reconocimiento de la diferencia.

En el capítulo siguiente se despliegan las conclusiones arribadas luego de transitar por los Inquietes.

CAPÍTULO DIEZ

Conclusiones. Recuperar la película proyectada

En mis trayectos laborales dentro del campo de las infancias, ha sido imprescindible la revisión epistemológica-ético-política de la posición profesional como terapeuta ocupacional y docente de prácticas comunitarias, al reconocer y poner en tensión las huellas patriarcales, colonialistas y adultocéntricas que me configuran. Como destacan Bottinelli (et.al, citando a Bourdieu, P y Wacquant L., p.267)

La reflexión sobre las prácticas es un aspecto clave en la construcción del conocimiento; el interés despertado en la reflexividad necesita ser analizado en función de cuáles son los presupuestos y productos del funcionamiento de los campos de interés apuesto que ellos están históricamente delimitados.

Esta reflexividad que se sostiene y moldea participando en procesos creativos colectivos, se apoya y colabora en el encuentro con los otros, cada vez que procuramos detenernos a pensar lo que decimos, sentimos y hacemos, *por* el bienestar de las niñeces. En términos de Bourdieu y Wacquant, resulta indispensable para quienes quieren resistir eficazmente al uso vulgar de los conceptos recurrir a la reflexividad de las prácticas, ya que “las palabras funcionan como agentes de un orden invisible en el modo en que se difunden imperativos políticos presentados como destinos históricos ineluctables [...]”. (2005).

En tal sentido, interrogarnos acerca de *ciudadanía, participación e infancias* en las praxis, ha resultado sustancial para la reflexividad en torno a la *posición de lo adulto*, sobre todo, al pretender trascender el discurso normativo de la CIDN, referido a la participación de las niñeces como sujetos de derecho, escrito desde una visión adulta y sostenido desde hace más de tres décadas. En términos de Cussianovich, asumir la construcción de *lo adulto*, implica a su vez, protagonizar la propia de-construcción (2009).

En el diseño de este estudio de caso fueron cobrando potencia aquellos interrogantes surgidos durante los Inquietes, a partir de integrar equipos de tarea interculturales, dispuestos a co-crear universos de posibilidades, junto con las infancias -situadas aquí y ahora-en el sur global. Preguntas que circularon por ensayos, foros, publicaciones abrieron múltiples intentos por comprender *lo complejo* que anida en un *simple* encuentro:

¿De qué modo las niñas participan como sujetos sociales y políticos reflexionando sobre cuestiones que son de su interés? ¿Qué alcance tienen sus voces y decisiones en la transformación de su cotidiano?

Así, volver a transitar por Inquietes ha permitido recorrer nuevamente sus escenarios en los barrios Mocoví, Hábitat, Comunal III, Cruz Roja y Nobleza, esta vez, procurando advertir de qué manera ha sido factible la implicancia de la participación de las niñas, como sujetos actuantes en políticas socio-comunitarias, con eje en la promoción de la salud mental comunitaria, desde una perspectiva de salud integral y no normativa:

Participación y Vida Cotidiana

El hilo narrativo recuperó acontecimientos sucedidos durante cuatro años, en tres procesos particularmente enfocados: los encuentros intergeneracionales entre las niñas y las personas adultas en escenarios de vida cotidiana; los encuentros interinstitucionales en torno a la gestión intersectorial local; y los procesos de acompañamiento sostenidos desde prácticas de terapia ocupacional en comunidad, con sede en el centro de atención primaria de salud y escuelas de la ciudad de Recreo. Cada uno de ellos ha sido caracterizado y analizado, a partir de recortes que contienen situaciones, acciones y decisiones, que logran entramarlos, advirtiendo diálogos, intercambios y sentidos desplegados en comunidad. Escenas que condensan la complejidad, la simultaneidad, las controversias, los entre-puntos. Procesos sociales complejos que “ [...] producen pulsaciones, paradojas, contradicciones, consensos, tensiones” (Amarante, p.59) que debieron ser comprendidos a través de sus múltiples dimensiones: teórico-conceptual, jurídico-político, sociocultural, asistencial. Así en el capítulo *cinco* he procurado advertir los modos de participación que se despliegan durante los Inquietes *en el encuentro intergeneracional*, con el propósito de caracterizar los procesos participativos de las niñas e identificar las estrategias facilitadoras desplegadas en ellos.

En coincidencia con la apreciación de Cussianovich (2009) en torno a la importancia de definir la categoría *participación* en el marco dado por el proyecto social, se puede afirmar que las niñas han participado en *escenarios de vida cotidiana* junto a sus pares y las personas adultas, conversando, decidiendo, proponiendo, construyendo, sea en la escuela, en el playón deportivo, en los espacios públicos, acerca de asuntos que les atañen. Disponer de talleres lúdico-artísticos dentro de las dinámicas institucionales, facilitó la expresión de intereses, la identificación de temáticas que les preocupan y la experiencia intersubjetiva de habitar encuentros heterárquicos, donde, reconociendo la asimetría entre niñas y adultos, y

las jerarquías establecidas dentro de las instituciones, el poder -saber hacer- circulaba entre actores sociales, sean niños, niñas, personas adultas. Un modo de participación vinculado a *lo situado* como tarea, como tema a problematizar, como ideas a co-construir; y a *lo relacional*, junto a sus pares, a sus docentes y/o las personas adultas en el marco de encuentros intergeneracionales. La participación de las niñeces en articulación con la gestión intersectorial local posibilitó la construcción de dos plazas; la efectivización de propuestas deportivas y culturales; el diseño de dispositivos lúdicos propiciando oportunidades en torno al juego -en los recreos de la escuela y en vacaciones en el barrio-, co-construidos en encuentros intergeneracionales desde perspectivas de cuidado y convivencia.

La potencia colectiva de un saber-hacer que transforma lo cotidiano puede ser vinculada al concepto de *agencia* y/o al *protagonismo* de actores sociales, en este caso las niñeces. Se trata de un modo de participación en la vida cotidiana, situado y relacional, contextualizado, en “vinculación con las condiciones concretas de la vida y la sensibilidad cultural” (Liebel, 2020, p.42).

Este modo de enunciar la participación de las niñeces -en escenarios de vida cotidiana- lleva implícito el riesgo de ser definida tan amplia como ambiguamente y relativizada. Por tal motivo, considero importante destacar qué participación de las niñeces *no ha sido* constatada al caracterizar y analizar los procesos participativos en encuentros intergeneracionales. El análisis de los registros de materiales documentales ha permitido confirmar que las niñeces no referían su participación siendo parte de Inquietes y/o siendo parte de prácticas de salud mental comunitaria. Esto conlleva a pensar que han tenido y tomado parte como sujetos actantes, más allá de un marco programático, que sí ha sido una estructura de orientación para actores sociales -adultos- que participaron tanto en los encuentros intergeneracionales como en la gestión intersectorial local. Lo que da sentido a la participación desde las niñeces, es la tarea que está entre manos, ideada en encuentros intergeneracionales, logrando [...] la materialización de las responsabilidades compartidas (Liebel, 2020, p.50). Esto invita a pensar en la construcción de una *ciudadanía entendida desde abajo*.

cuando la ciudadanía es parte de la práctica de la vida cotidiana “[...] y se caracteriza por surgir de una situación de falta de poder y de derechos y sólo podrá llegar a ser una realidad si los niños desarrollan conciencia de sus intereses comunes” (Gaitán Muñoz, p.26, 2006).

Este hallazgo permite advertir acerca de la responsabilidad que entraña la implementación de las políticas, programas y proyectos sociales formulados *desde arriba* en jurisdicciones locales, debido a que, en sus modos de anclaje se definen condiciones y oportunidades para acompañar u obturar procesos de dignidad y emancipación.

Los proyectos de extensión universitaria han resultado un instrumento valioso fundamentalmente para orientar la participación de las personas adultas. La organización de metas, objetivos, presupuestos, permitió establecer un encuadre válido para la gestión intersectorial local. Esto es, establecer un tiempo y un lugar en medio de otros tiempos, -los tiempos de las urgencias, de las emergencias, académicos, administrativos- para la participación interinstitucional, intersectorial y comunitaria, sostenida durante las fases del ciclo de los Inquietes. Llevar adelante proyectos de extensión universitaria enlazado a las prácticas comunitarias de terapia ocupacional y a las cátedras de arquitectura, diseño y urbanismo, ha permitido, junto a trabajadores de salud, educación, y miembros de la comunidad com caia, conformar una trama de voluntades técnica-política, para la gestión de los procesos participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana. Esta construcción política, desde un enfoque de redes, heterárquico, se apoya en la estructura de los proyectos sociales, aunque la desborda, siguiendo el ritmo de los múltiples modos de participación que se despliegan en el proceso comunitario.

En el andar de la escritura de este estudio, se generaron nuevos interrogantes, al analizar en los materiales documentales, registros que destacan las voces de las niñeces y su participación en encuentros intergeneracionales en escenarios de la vida cotidiana.

¿Es posible advertir la co-participación en el encuentro intergeneracional? ¿En qué circunstancias se identifica la posición adulta dirigiendo el proceso de participación de las niñeces? ¿Es posible desde la posición adulta coordinar y co-participar a la vez?

Así, en la caracterización de los procesos participativos de las niñeces y en el análisis de las estrategias interdisciplinarias desplegadas en la gestión intersectorial local, se reconocieron en los modos de relación entre actores sociales nociones que permiten esbozar algunas respuestas:

Participación y Protagonismo

La descripción de los procesos participativos de las niñeces en la Escuela 1277 (Bo. Nobleza), en la Plaza de Todos (Bo.Comunal III) y en la plaza de Los Halcones Dorados, permitió identificar y caracterizar los modos de relación sostenidos durante los encuentros

intergeneracionales. Los materiales documentales organizados cronológicamente y agrupados por sede institucional y/o proceso creativo colectivo, permitieron advertir pasajes de la posición *adultocéntrica* a posición *adulta*, fundamentalmente en estudiantes universitarios, en el marco de las prácticas comunitarias, durante sus procesos de aprendizajes, al participar en actividades académicas de supervisión, covisión, seminarios, escrituras colectivas, orientadas a advertir los supuestos conceptuales, éticos, filosóficos que subyacen en sus abordajes preprofesionales.

Ha sido posible identificar en la descripción de los procesos participativos, el carácter *dinámico y procesual, intersubjetivo, relacional*. *Dinámico*, cuando durante la secuencia del proceso participativo, se advierte el pasaje de la posición de coordinación a co-participación por parte de la persona adulta; y el cambio en la posición del niño/a, ampliando su rango de participación en los diversos momentos metodológicos de los proyectos sociales, tomando decisiones sobre asuntos que les atañen. *Procesual*, advertido a partir de la transmisión reflexiva de las praxis, aportando a la construcción de comunidades de sentido, donde se van fortaleciendo premisas conceptuales y metodológicas durante el suceder de los Inquietes, que dan cuenta de modos de entender la participación y el protagonismo en los encuentros intergeneracionales. El carácter *intersubjetivo y relacional* en la participación se nota en los modos de habitar el encuentro intergeneracional entre las niñeces y las personas adultas. Al jugar juntos; planificar una intervención urbana; monitorear una idea; resolver una situación, se posibilita la circulación del poder; se visibilizan sus voces; capacidades; potencialidades, que refractan sobre las creencias naturalizadas en torno a quién es el otro, este otro niño, este otro adulto.

Al enfocar el encuentro intergeneracional ha sido posible reconocer la oportunidad de habitar ese espacio-tiempo desde un protagonismo indispensable asumido por sus actores sociales. Enunciar la categoría *protagonismo*, requiere también de sus precisiones dentro del contrato social advertido en este estudio de caso, partiendo por considerarlo “no sólo resistencias, sino capacidad de voz propia, de ocupación de nuevos espacios públicos con una palabra alternativa, emancipadora y libertaria (Liebel citando a Cussianovich, 2000, p.9)”.

La disposición de las personas adultas para escuchar a las niñeces en los distintos momentos metodológicos de los proyectos sociales, requirió además de la revisión adultocéntrica en su posición, acompañar el pasaje de las niñeces desde una posición adultista a la posición de sujetos actuantes, con capacidad creadora y transformadora de su cotidianidad. Estos modos de relación basados en la confianza, con el juego como lenguaje, permitieron advertir cambios de plano entre actores sociales -hacia adelante, hacia atrás, a la

par- que dan cuenta de la conformación de encuentros intergeneracionales multicéntricos protagonizados por actores sociales.

En relación al poder *del adulto*, se reconoce la tensión con su propia posición pre-profesional, que oscila entre, coordinar, dirigir y planificar -asumido y habilitado por portar un *saber -académico-* , y/o co-construir saberes entramados junto a las infancias. La oportunidad de planificar ¿a qué *podemos* jugar? ¿Qué juego *podemos* construir?¿Cómo *podemos* conseguir los recursos necesarios para armar una ludoteca? ¿De qué modo *podemos* jugar en los recreos cuidándonos? ¿Qué nombre *podemos* ponerle a la plaza? habilita diálogos en el encuentro intergeneracional que requieren que la persona adulta *pueda* disponerse a no resolver y a no decidir desde sus creencias estando abierta a las propuestas y los modos de resolución ideado junto a las niñeces. En términos de Cussianovich

La afirmación, entonces, del protagonismo de un actor social no puede hacerse ni conceptual ni prácticamente al costo de negar o mutilar el protagonismo, el derecho a una participación protagónica del otro. Modificar, erradicar, transformar ciertas visiones y prácticas o roles habitualmente asignados al hecho de ser jurídicamente adulto, no significa renunciar sino más bien reformular el propio protagonismo de los adultos en relación a los niños (2013, p.102).

En la descripción de los procesos participativos y en su caracterización se ha mencionado la importancia de la confianza en el encuentro intergeneracional donde la persona adulta, a decir de Cornú, responde a la confianza del niño, dando confianza al niño. Las personas adultas han desempeñado el papel de facilitadoras de la participación de las niñeces generando condiciones para que las niñeces se reconozcan a partir de sus capacidades. Se trata de aprender a participar a través de su práctica misma, lo que representa una oportunidad de aprendizaje para ambos. A decir de Cornu,

[...] el no poder del niño es la causa o la razón de su confianza en el adulto; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite que el niño pueda creer en sus capacidades. [...] la confianza que se deposita en el niño representa para los dos (el niño y el adulto) una liberación común. Algo que va a ir liberando al adulto progresivamente de la preocupación que representa para él el cuidado del niño. Uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto (1999, p.24).

A partir de los registros de materiales documentales elaborados en el marco de las prácticas comunitarias, sean planes de acción, informes de avance y cierre, ensayos académicos, ha sido posible identificar propuestas de las niñeces que fueron consideradas y

gestionadas por las personas adultas dentro del encuentro intergeneracional y/o en encuentros interinstitucionales. Voces expresadas en papelógrafos, en buzones de ideas, en consultas colectivas han sido comunicadas a otras personas adultas presencialmente en las reuniones de monitoreo y virtualmente en las publicaciones de FB conformando la agenda técnico-política a ser gestionada. En la investigación esta estrategia interdisciplinaria ha sido nombrada como mecanismo integrador permitiendo advertir la articulación entre procesos que se dan simultáneamente en escenarios de vida cotidiana: los encuentros intergeneracionales, las prácticas comunitarias, y la gestión intersectorial local.

En este tramo de las conclusiones, se valora como apuesta ético-política la tarea de portar, custodiar y pronunciar las voces de las niñeces en los encuentros de gestión intersectorial y se la considera también, en el marco del ejercicio de un protagonismo adulto indispensable que no se circunscribe al entorno del taller lúdico artístico. De este modo se enuncia en Inquietes el co-protagonismo, entre iguales y diferentes, siendo libres y autónomos a la vez, interdependientes. Este modo de relación en el encuentro intergeneracional habilita el ejercicio de una *ciudadanía centrada en la diferencia*, en términos de Gaitán Muñoz (2018)

Se trata en este caso de ver a los niños y niñas como ciudadanos iguales que tienen derecho a formar parte de la sociedad en calidad de miembros ‘diferentemente iguales’, lo que significa que no se ha de comprender y tratar a los niños como si fueran adultos, sino que deben ser reconocidos en base a una “diferencia social” (en referencia a Moosa-Mitha, 2005, p.26).

Las escenas enfocadas en los escenarios de la vida cotidiana de las niñeces permitieron advertir el despliegue de estrategias facilitadoras de su participación. Su caracterización fue generando interrogantes nuevos, profundizados durante el análisis de los registros documentales: *¿Propiciar, promover, facilitar en encuentros intergeneracionales condiciones para que la participación de las niñeces sea posible, tomando decisiones en asuntos que les atañen, supone en sí ya el ejercicio de una participación ciudadana? ¿Hay participación de las niñeces que siendo sujetos de derechos no sea participación ciudadana? ¿Es posible/preciso distinguir entre participación en escenarios de vida cotidiana y participación ciudadana de las niñeces?*

Participación y Ciudadanía

En el inicio de este estudio de caso se enuncia como hipótesis considerar que *los procesos participativos de las niñeces en prácticas promotoras de salud mental comunitaria desde una perspectiva de salud integral favorecen su protagonismo y el ejercicio de ciudadanía*. Los

relatos de las niñeces recuperados de los registros audiovisuales y fotográficos permiten reconocer una *ciudadanía vivida*, expresada en acciones que se concretan a partir de sus inquietudes. El inicio mismo de *Inquietes* reconoce la potencia de la voz niña contando acerca de su cotidianidad en el barrio Mocoví sobre una infancia con *barreras*; otra niña en barrio Comunal III, proponiendo que pintemos juegos también en su escuela, las niñeces en el recreo de la Escuela N°1277 reflexionando y reclamando su interés por jugar juntos corriendo, cuidando. Los niños y niñas compartiendo la mesa de trabajo en la Facultad de Arquitectura con estudiantes avanzados considerando sus maquetas y aportando sus puntos de vista. Los niños más chicos que reclaman su deseo por tocar instrumentos de murga como lo hacen los más grandes. Las niñeces de los grados superiores consultando a los demás grados para que puedan elegir los juegos a diseñar. Las practicantes guiando para que la palabra circule entre las niñeces haciendo notar que las niñas también tienen algo para decir. Las practicantes escuchando en los encuentros iniciales los silencios de las niñeces en el barrio Mocoví como modo de participación propiciando otros posibles, los que se expresan en grupos pequeños, a través de los dibujos, en el movimiento corporal, a ritmo de la confianza. En esta sucesión de imágenes, el empleo del gerundio ha sido con propósito de enfatizar la potencia del hacer-haciendo; decir-haciendo; *nodecir*-haciendo en acciones colectivas que van teniendo sentido en escenarios de la vida cotidiana. Se trata de notar en los modos de participación estos diferentes modos de *ser niñes*, desde sus interseccionalidades, y desde allí acompañar.

Enlazar las políticas universitarias a los movimientos de salud en la comunidad desde un enfoque de derechos posibilitó la participación de la niñez en plural. Considerarla en plural da lugar a modos de ser y habitar las niñeces desde las diversidades de género, etnia, clase; reconociendo las singularidades propias del contexto socio histórico en donde vienen creciendo, identificando las diferencias y advirtiendo las desigualdades sociales, económicas y culturales acentuadas a nivel regional. A decir de Carli (1999) “la infancia es un tiempo que los niños recorren cada vez de manera más diversa y desigual, en una sociedad atravesada por los procesos de globalización social y cultural y por las políticas neoliberales” (p.9). Se trata de pensar en la niñez desde sus múltiples intersecciones viviendo la ciudadanía a través de la participación en los escenarios de la vida cotidiana. Esta participación es entendida como derecho e implica tres instancias primordiales descritas por Rebellato (2004): ser parte, tener parte, tomar parte.

En tal sentido, la de-construcción y construcción de la posición de *lo adulto*, requiere ser revisada en clave intercultural y desde una perspectiva de género. En palabras de Korol

“[...] La pedagogía planteada en nuestras búsquedas reúne en su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. El análisis particular y el universal pueden encontrarse en un mismo proceso con la exploración de los sentidos y de los sentires. El saber académico dialoga con el saber popular. El intelectual del movimiento popular interactúa con el intelectual de la Academia [...] “ (2007, p.19).

Recapitulando hasta aquí, nos hemos referido a participaciones de las niñas en escenarios de vida cotidiana, situadas, en clave relacional, en encuentros intergeneracionales heterárquicos, que posibilitan prácticas de ciudadanía, desde la diferencia, con protagonismos compartidos entre sus actores sociales, siendo el juego un lenguaje, y la confianza un propósito que habilita, entre generaciones, la manifestación de sus capacidades como sujetos actuantes.

A continuación compartiré los hallazgos que se advierten al analizar la articulación entre los procesos participativos de las niñas y la gestión intersectorial local que aportan al campo de la salud mental comunitaria a partir de sus categorías emergentes: *comunicación, participación, y cuidados desde una perspectiva de salud integral*.

Participación, Comunicación y Cuidados

Los procesos participativos de las niñas habilitaron acciones colectivas sostenidas en el cuidado hacia sus pares, hacia la convivencia barrial, hacia la convivencia familiar. Se identifican en los proyectos diseñados oportunidades de construcción de prácticas de cuidado desde las niñas hacia sus pares, abordando la situación problemática de la convivencia escolar junto a las personas adultas. La creación de plazas propuesta por las infancias introdujo transformaciones en las dinámicas barriales abriendo oportunidades para que las familias y organizaciones sociales habiten también en el espacio público con actividades vinculadas a la economía social y a la salud colectiva. Estos movimientos de salud colectiva promovidos a partir de las niñas colaboran en pensar el cuidado desde una perspectiva niña. Autores desde sus miradas humanizantes y desde perspectivas feministas permiten pensar el cuidado como un modo de ver la vida (Boff, 2002), en distintos grados, dimensiones y formas durante el ciclo de vida (Perez Orozco, 2021). Es el derecho al cuidado (Pautassi, 2010) y el cuidado como derecho (De la Aldea, 2019). Es propiciar como personas adultas junto a las niñas prácticas de cuidado como política, entendiendo la política como el cuidado de los

bienes comunes (Boff, 2002) desde una perspectiva relacional y biocéntrica, de protección a la vida en vinculación, entramada y en cooperación de todos con todos (Gattino, 2021).

Progresivamente se fueron ideando y gestionando proyectos sentidos que, desde el derecho al juego, impulsaron poner en agenda el derecho a la cultura, a la salud, a la libre expresión, a ser escuchados/as, a decidir y transformar su cotidiano. De este modo, se pudo enfocar ya no las planificaciones de los proyectos de extensión universitaria, a ritmo de informes y evaluaciones de alcance de objetivos programados, sino, el ritmo de los procesos de las niñeces en sus centros de vida, procurando a decir de Najmanovich (2020), sostener un “circuito virtuoso de ciudadanía, convivencialidad y complejidad, donde se hace camino al andar”.

Los modos desplegados de participación para el diseño de lo público han permitido partir de un proyecto de extensión universitaria y co-construir una micropolítica local integrando los procesos participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana, las prácticas comunitarias y la gestión intersectorial local. La formulación de proyectos anuales con estructura definida y flexible a la vez, permitió establecer tiempos programáticos que orientan el ritmo de la gestión intersectorial habilitando en proceso la actualización de las aproximaciones diagnósticas, la definición de objetivos en diálogo con las decisiones que se adoptan en los encuentros intergeneracionales, dando oportunidad para la expresión de lo diferente, lo opuesto, lo diverso, lo particular, lo común. El despliegue de estrategias comunicacionales ha facilitado la integración de procesos; objetivos y recursos. El sostenimiento de reuniones de monitoreo con frecuencia quincenal, sus registros (actas y papelógrafos), la comunicación a la par en el grupo cerrado de FB, han resultado herramientas fundamentales para acompañar los diferentes modos de participación analizados a partir de las intensidades presentes en la gestión intersectorial. Estas estrategias comunicacionales resultan ser en proceso una invitación abierta para la inclusión de nuevos actores sociales, quienes se suman de acuerdo con sus saberes y responsabilidades vinculados a la tarea, sosteniendo acciones de comunicación, colaboración y cooperación. La participación progresiva de la comunidad educativa, de áreas del gobierno local, miembros de la comunidad com caia, dan cuenta de la creciente confianza que se posibilita a través de la concreción de acciones colectivas. Durante la identificación de las estrategias interdisciplinarias e intersectoriales ha sido posible constatar la integralidad indispensable a la hora de construir un problema y pensar las alternativas de solución, lo cual ha requerido entre actores sociales disponerse a valorar perspectivas distintas a la propia. Chiara y Virgilio afirman que

El reconocimiento y el análisis de la complejidad del entramado en el que se inscribe localmente la política pública ponen de manifiesto un problema clave de la gestión: la relación saber-acción. La densidad de actores del entramado hace que aparezcan necesariamente otras perspectivas distintas a las del conocimiento técnico, que es el que más claramente puede ‘informar’ en los niveles centrales de gobierno las acciones públicas en el momento de la formulación (2017, p.78).

En este sentido, la *perspectiva adulta* co-construida en encuentros interinstitucionales durante la gestión de los Inquietes también tuvo que disponerse y dar lugar a la *perspectiva niña* proveniente de los encuentros intergeneracionales y comunicada a través de estudiantes de prácticas comunitarias. Como ya se mencionó precedentemente, estas acciones de articulación entre procesos que se dan simultáneamente han favorecido la gestión de los proyectos sociales decididos junto a las niñas. Aún con la sucesión de actores que han ido cambiando cada cuatrimestre ha sido posible advertir que la transmisión reflexiva de las praxis por quienes se van a quienes continúan resultaron ser estrategias que han permitido sostener a modo de *legado* aquello que se ha iniciado.

Un nuevo pacto intergeneracional permite desarrollar una mirada más compleja y flexible del ciclo de la vida, de nuestra condición de ser seres dependientes y autónomos al mismo tiempo. Pero básicamente a reconocernos como seres en relación. Aprender a irlo siendo coincide con aprender a cuidar de sí, de los otros y de lo otro, es decir, de la Naturaleza. La CDN nos introduce, a su modo, a dos desafíos mayores: a reinventar qué es ejercer el derecho a la protección y qué es el derecho a la participación en contextos sociales excluyentes, discriminantes y expulsadores. Se requiere superar el contrato social de la modernidad en que los niños y niñas eran objeto de protección compulsiva y pasar a un pacto –siempre entre iguales– que haga de la relación mundo adulto y mundo de niños y niñas una experiencia de respeto y mutuo florecer (Cussianovich, 2022, p.54)

Como un zoom que de a ratos se abre, ajusta lento, y se cierra, ha sido posible apreciar la potencia jugada por sus actores locales en cada escenario intergeneracional, interinstitucional y comunitario. Así se reconoce la participación de actores sociales en la gestión intersectorial local

- con diferente nivel de intensidad de acuerdo con el momento metodológico del proceso que lo toma con mayor o menor responsabilidad técnica/política para aportar a la solución del problema.

- con posición de cercanía, proximidad, pertenencia o referencia para el despliegue de estrategias, acciones, articulaciones en comparación con otros actores sociales.
- con mayor permanencia sostenida en el tiempo y en el lugar por parte de algunos actores sociales en relación con otros, asumiendo la responsabilidad de ir comunicando la orientación de los procesos que se pretenden articular.
- con diferentes modalidades de participación en los procesos participativos de las niñeces y/o en la gestión intersectorial local.
- con conformaciones de equipos en el proceso de gestión intersectorial que partiendo de grupos por institución se abre a equipos interculturales convocados por las tareas decididas y consensuadas.

En el proceso de conformación de esta experiencia micropolítica se idearon y ensayaron estrategias que dieron cabida y oportunidad a estos modos diversos de participación entre sujetos actuantes convocados a gestionar soluciones en torno a las aproximaciones diagnósticas construidas que afectan sus vidas cotidianas. Entre niñeces y personas adultas...entre estudiantes y docentes...entre saberes académicos e interculturales...entre gobierno y ciudadanes...Se trató de correr el riesgo de habitar la potencia del trabajo vivo que se produce en acto, que es precisamente lo que permite un buen encuentro cuidador, donde a decir de Seixas CT, et.al,

En ese encuentro, la interferencia es mutua y la construcción es conjunta, a partir del momento en que yo reconozco al otro como un interlocutor válido con el que vale la pena pactar. Ese otro que está allí tiene necesidades, tiene deseos, tiene expectativas y, sobre todo, tiene un saber que, la mayoría de las veces, es diferente al mío, y eso enriquece mi práctica (2016, p.117).

Para aquellas personas que se proponen participar junto a las niñeces en encuentros intergeneracionales en el marco de proyectos, programas y/o políticas sociales comparto estas recomendaciones aprendidas en el marco de los Inquietes y a partir de esta tarea investigativa:

las niñeces nos escuchan

las niñeces nos hablan

las niñeces se comunican aun sin palabras

las niñeces plantean problemas que nos atañen

las niñeces proponen soluciones a los problemas que nos atañen

las niñeces cuidan

las niñeces se cuidan

las niñeces pueden cuidarnos

las niñeces pueden cuidar su comunidad

las niñeces necesitan personas adultas que las cuiden con tiempo para jugar, planificar, construir, transformar

las niñeces participan siempre en escenarios de vida cotidiana

las niñeces participan siempre

las niñeces participan

las niñeces participan ...participando

Transitar por Inquietes desde su inicio y hasta aquí, me ha permitido confirmar la potencia entramada en los encuentros donde nos disponemos a co-crear nuevos mundos posibles junto con las niñeces. En el trayecto hemos revisado una y otra vez lo que decimos cuando decimos: infancias, participación y ciudadanía. Nos hemos acompañado por perspectivas teóricas que vienen desde la valoración de las praxis, permitiéndonos reconocerlas en el ritmo de la acción colectiva y en la quietud de la escritura solitaria.

Próximo al cierre de esta investigación, acerco estas inquietudes para ser consideradas en nuevos estudios:

¿ De qué manera propiciar la participación de las niñeces en investigaciones sobre asuntos que nos atañen?

¿ Cómo significan las niñeces su participación como sujetos actuantes en escenarios de vida cotidiana? ¿ Cómo se reconocen los cuidados desde la perspectiva niña?

¿Es posible potenciar diseños participativos intergeneracionales, interdisciplinarios e interculturales que incluyan el diálogo entre la docencia, la investigación y la extensión universitaria?

Inquietes inicia desafiando *barreras*, presente en la vida de las niñeces. En el camino va propiciando entusiasmos que modela una apuesta colectiva y transforma nuestra apatía y descreimiento... en esperanza. Transitar entre personas adultas el armado y desarmado de una plaza para volverla a armar desde ideas de cuidado colectivo, nos ha permitido también habitar junto a las niñeces el derecho a concretar los sueños. Desde nuestros protagonismos, desde nuestras necesidades a ser necesarios, aprendimos a reconocer la diferencia entre cerrar un proyecto y continuar enlazados, por si en algún momento, otra inquietud vuelve a convocarnos...

Cinco años después de los Inquietes

10 de agosto de 2022

- *Hola, Marce ¿Cómo estás? Te comento que nosotros el 22 de octubre, justo cae sábado, el centro de salud cumple 25 años de su creación. Si bien el edificio donde estamos es del 2012, el centro de salud nació de la comunidad mocoví. El grupo de mujeres ya empezó a organizar los preparativos... nosotros nos corremos del escenario y ellas están organizando [...].*

Quién se comunica desde el CAPS Intercultural, es la doctora Eva, como la llaman, con quien continuamos acompañando los procesos de enseñanza aprendizaje de las estudiantes de terapia ocupacional, en sus prácticas comunitarias, ya no desde los Inquietes. En la conversación que sostuvimos actualizaba “la película”, comentando lo visitada que era la plaza de los Halcones dorados por la comunidad y las ideas que estaban pensando las mujeres para celebrar el aniversario del centro de salud, pintando nuevos murales, y colgando la bandera whipala, que representa a los pueblos originarios en algún sitio de la plaza. Así, Eva que escucha a las mujeres de la comunidad, nos llama para pensar juntas. Entusiasmada, contacté al profesor de arquitectura, con quien seguimos trabajando en nuevos proyectos, en otros barrios. Y ahí fuimos... a conversar, escuchando a la referente del grupo de mujeres originarias Com Alipi Mocoit Lase, en esta nueva inquietud...

” [...] los profesionales no marcamos el camino, sino que debemos aprender a buscar, dejarnos llevar y dar servicio en el contexto de estructuras heterárquicas preexistentes a nuestra llegada [...] el movimiento comunitario nos atrae hacia adentro de la población hasta dar el aporte y luego nos libera...”(Audisio et.al, 1997, p.190).

Nueva oportunidad para reconocer la creencia que se va haciendo praxis al andar en nuestra apuesta por una salud colectiva indo latinoamericana desde una perspectiva intergeneracional...

... hasta una próxima vez...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos, 279-340.
- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analyses. En L. Alanen, y B. Mayall (Eds.) *Conceptualizing child-adult relation*, (pp.11-22). London: Routledge Falmer.
- Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189.
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. *Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia*.
- Andretich, G. y Correa, B. (2019). Planeamiento como política. Política como proceso de planificación. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín*. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1583>
- Aparecida Voltarelli, M. (2016). La infancia en el contexto de la América Latina. *XII Congreso Español de Sociología. Gijón* (Vol. 1).
- Aparecida Voltarelli, M. (2018a). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756.
- Aparecida Voltarelli, M., Gaitán Muñoz, L., y Leyra Fatou, B. (2018b). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1)
- Ardila Gómez, S. E., y Galende, E. (2011). El concepto de comunidad en la salud mental comunitaria.
- Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144.
- Audisio, M., Berardo, C., Blatto, S., Cittadini, R., Melano, S., Bertucelli, S. O. (1997). *Redes comunitarias en salud pública: la experiencia de Río Tercero: mudanzas en la Media Luna*.
- Augsburger, A. C. (2004). La inclusión del sufrimiento psíquico: Un desafío para la epidemiología. *Psicología y Sociedade*, (16), 71-80.

- Bang, C., y Stolkiner, A. (2013a). Aportes para pensar la participación comunitaria en salud/salud mental desde la perspectiva de redes. *Ciencia, docencia y tecnología*, (46), 123-143.
- Bang, C. (2013b). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires.
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120.
- Bang, C. L. (2016). Creatividad y salud mental comunitaria: tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva. Lugar.
- Baraldi, C. (2010). Children's citizenships: limitations and possibilities of childhood sociology in Italy. *Current Sociology*, 58(2), 272-291.
- Barcala, A.; Bianchi, E., Poverene (2017), Medicalización de la infancia: sus efectos en la salud mental, *Revista Derecho de Familia Abeledo-Perrot*, (85).<https://es.scribd.com/document/463230778/Derecho-de-familia>
- Barcala, A. (2018). Salud mental y niñez. Un contexto de tensiones, contradicciones y paradojas. *Revista Topia. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura*. <https://www.topia.com.ar/articulos/salud-mental-y-ninez-un-contexto-tensiones-contradicciones-y-paradojas>
- Barcala, A., Luciani Conde, L. N., & Torricelli, F. (2019). Violencias institucionales y vulneración de derechos en la internación por razones de salud mental en la niñez. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Barcala, A. B., Luciani Conde, L. N., Sanchez, N. M., Makrucz, G., Moreno, E. N., Rubel, L. Y., ... y Torricelli, F. C. (2021) Métodos participativos para la investigación con niños y niñas institucionalizados. Escuchando sus voces mediante memes, emojis y juegos. *Universidad Nacional de Lanús; Salud Mental y Comunidad*; 10; 8-2021; 90-110.
- Barcala, A., Poverene, L., Torricelli, F., Parra, M., Wilner, A., Micele, C., Corrales, C., Moreno, E., D'Angelo, M., Heredia, M., Sánchez, N., & Vila, P. (2022). Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por covid-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5416>
- Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. *Infancia, ley y democracia en América Latina*.

- Beloff, M. (2008). La protección a la infancia como derecho público provincial. Buenos Aires: Ad Hoc.
- Beloff, M. (2012). Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía. *Revista de Derecho penal*, (20), 123-137.
- Bertucelli, S. (1998). Gestión de políticas sociales desde un enfoque de redes en *Redes en Salud. La salud en el municipio de Rosario*. (1), 173-178
- Bertucelli, S.; Lerda, M.C.; Mercado, C.B. (1995). Centros de Acción Comunitaria: una nueva y antigua estrategia institucional para generar políticas sociales. *Educación, Salud y Trabajo. Revista Iberoamericana*. 2-3: 31-44.
- Bertucelli, S. (2000). Entrevista. *Salud y población cuaderno de capacitación de la residencia interdisciplinaria de educación para la salud. RIEPS* (residencia interdisciplinaria de educación para la salud).
- Bertucelli, S. (2006). El ritual de la Conquista. *Revista La Fuente*, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bevilacqua, P. (2017). Intersectorialidad como fundamento político y expresión funcional/tecnológica en dos programas sociales de proximidad. *Fronteras* [en línea] 2017, n.10, pp. 41-54
- Bifarello, M., Díaz, C., Grandinetti, R., y Nari, P. (2000). Innovación y capacidad en el estado local: un abordaje teórico-metodológico. *Memoria del Segundo Seminario de Centros Académicos dedicados al estudio de la Gestión en Gobiernos Locales*, 2.
- Bobbio, B. (2015). *El tiempo de los derechos*. Editorial sistema.
- Bottinelli M.M (S/F). La producción de conocimientos y las publicaciones científicas en la práctica profesional. Reflexiones metodológicas sobre la producción de artículos científicos. Departamento de Humanidades y Artes. Cuadernos de Trabajo del Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas. 6 Epistemología y Metodología. UNLa.
- Boff, L. (2002). *El Cuidado esencial: Ética de lo humano compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Burijovich, J. (2018). Políticas intersectoriales para el abordaje integral en salud mental: La complejidad de la acción conjunta. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUNC_1d98ff17fee49f9de5195897f10d812e
- Britos, N.; Curá, F.; Chamorro, G.; D'Angelo, M.; Donayo, F; Giordano, M.; Heinrich, V.; Suárez, M.; Vitale, M. (2017) Proyecto de Educación Experiencial orientado a mejorar la calidad de vida de la niñez y juventud desde un enfoque de Derechos. En Camilloni, A., Lucial Reyna, M., D'Angelo, M., Chamorro, G., Tarabella, L., Curá, F., ... y Sordo,

- S. (2022). Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender 2.en Proyecto de Educación Experiencial. Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/xmlui/bitstream/handle/11185/6703/II.-Integraci%C3%B3n-docencia-y-extensi%C3%B3n.pdf>
- Calderón, D. (2009). Dejarnos inquietar: la participación de niños, niñas y adolescentes. In *Conferencia pronunciada en el XX Congreso Panamericano de niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú. [http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/DC_Dejarnos_inquietar_version12sep09 \[1\]. pdf](http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/DC_Dejarnos_inquietar_version12sep09%5B1%5D.pdf).
- Carli, S. (1999). *Introducción*. Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., Amuchastegui. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Argentina: Santillana.
- Castel, R. (2003). *La inseguridad social: ¿ Qué es estar protegido?*. Ediciones Manantial.
- Castell-Florit Serrate, P. (2007). Comprensión conceptual y factores que intervienen en el desarrollo de la intersectorialidad. *Revista cubana de salud pública*, 33., 2. ISSN 0864-3466. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662007000200009&script=sci_abstract
- Castillo Alvarez, H. M.(2017). Análisis crítico-comparativo del modelo de gestión de las políticas sociales en torno a la pobreza y extrema pobreza, en Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23803>
- Cazzaniga, S. (1997). El abordaje desde la singularidad. *Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos.Desde el fondo (22). Área de Producción y Publicación de la Facultad de Trabajo Social*. Universidad Nacional de Entre Ríos
- Cecchini, S., Filgueira, F., Martinez, R., y Rossel, C. (Edits.). (2015). *Instrumentos de Protección social*. Caminos Latinoamericanos hacia la universalización. <https://hdl.handle.net/11362/38821>.Santiago de Chile: CEPAL.
- Celedón, C., y Noé, M. (2000). Reformas del sector de la salud y participación social. *Revista Panamericana de salud pública*, 8(1-2), 99-104.
- Celis, C. A. C. (2009). *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Cej R., Listovsky G., Kotin A., Kñallinsky E., Najmanovich D., Núñez R., Perrone N., Ravazzola C., Rodríguez Nebot J., Ros C. y Yanco D. Dabas, E. (comps.). Ediciones Ciccus. Buenos Aires. *Trabajo Social*, (11), 202-203.
- Cittadini, R. (2015). Trabajo Social: debates, experiencias territoriales, sentidos y disputas en Latinoamérica. *II Jornadas Latinoamericanas. VIII Jornadas Disciplinarias de Trabajo Social*. *Revista A-Inter-Venir* 8- ISSN N°: 1850-1907

- Colángelo, M.(2003). La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje. *Seminario La formación del docente entre el siglo XIX y siglo XXI*. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf.
- Contreras, C. G., y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825.
- Corbett, T. y Noyes, J. (2008). *Integración de sistemas de servicios humanos: un marco conceptual* (Vol. 1333). Madison, WI: Instituto de Investigación sobre la Pobreza.
- Cordero, L. Ponce, M. (1998). *Participación infantil, ciudadana y lúdica. Sistematización de la experiencia de participación infantil en el programa niños de la comunidad de la ciudad de Guayaquil*. Centro de Estudios Sociales. Quito: UNICEF
- Cordero, L. L., y Rivas, C. P. (1999). *La ciudad que queremos*. Una experiencia de participación infantil en la exigibilidad de sus derechos. Quito: UNICEF.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, 19-26
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed. <https://doi.org/10.1590/1413-812320141912.00412014>
- Corvera, N. (2011). *Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos*. *Persona y Sociedad*, 15(2), 73-99.
- Chiara, M., Di Virgilio, M., Adelantado, J., Arriagada, I., Catenazzi, A., Cravino, M. C., ... Repetto, F. (2017). *Gestión de la política social: conceptos y herramientas*.
- Cunill-Grau, N. (2005). La Intersectorialidad en el Gobierno y Gestión de la Política Social 2005: La Intersectorialidad en el Gobierno y Gestión de la Política Social 2005. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8719>
- Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: Un acercamiento analítico-conceptual. *Revista Gestión y política pública*, 23(1), 5-46.
- Cunill-Grau, N., Repetto, F., y Bronzo, C. (2015). Coordinación intersectorial pro integralidad de las instituciones de protección social. *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización*. Santiago: CEPAL, 2015. LC/G. 2644-P. p. 407-444.
- Cunill-Grau, N., Simon, J. W., y Leyton, C. (2017). La diversificación de actores sociales en la provisión de bienes públicos en Chile: Sus implicancias para las políticas sociales en América Latina. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, vol.17, (28), 07-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337552122001>

- Cussiánovich, A.(2001). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)
- Cussiánovich, A.y Marquez, (2002). Toward a protagonist participation of boys, girls and teenagers. Lima: Línea & Punto.
- Cussiánovich, A. (2009). *En sayos sobre infancia II: sujetos de derechos y protagonistas*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A., Castro J.;Tejada, L.; Corominas, J.; y Figueroa, E. (2009b). Participación protagónica:¿ Ideología o cambio de paradigma?. En Figueroa, S. (Coord.) *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT, 83-99.
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.) *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, (pp. 86-102). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cussiánovich, A. (2022). *La Convención sobre los Derechos del niño a 32 años de su aprobación*. 1989-2021
- Dabas E comp.(2006). *Viviendo Redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Dabas (comp.) Colectivo FUNDARED. Ediciones CICCUS
- D'Angelo, M., Donayo, F., Heinrich, V. (2017). Trascendiendo el aula. Construcción de identidades y autonomías. *Congreso La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior. - Libro de actas(CIDU-2014)*.<https://www.aidu-asociacion.org/la-construccion-de-saberes-acerca-de-la-ensenanza-un-desafio-para-la-docencia-universitaria-y-de-nivel-superior-libro-de-actas-cidu-2014/>
- Das, T.K y Teng, B.S (1998). Entre la confianza y el control: Desarrollar la confianza en la cooperación de socios en alianzas. *Academia de revisión de gestión* , 23 (3), 491-512.
- Deguer, C.(2020). La intersectorialidad en las políticas públicas como respuesta a problemas complejos; la prevención del embarazo adolescente no intencional. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/16445>
- De la Aldea, E. (2019). *Los cuidados en tiempos de descuido*. LOM Ediciones.
- De la Jara, A. M., Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., y Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá, D. C.: Quebec or Impreandes.

- De Quiroga, A. y Racedo, J. (2003). *Crítica de la vida cotidiana*, 6 ed. Cinco. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, C. (s.f.). *Políticas Públicas y Desarrollo Local*. [http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/\(Políticas\).pdf](http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/(Políticas).pdf)
- Díaz, R. y Villarreal, J.(2003). La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Centro de Educación Popular e Intercultural. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue*.<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/download/153/153/499>
- Díaz, R., y Villarreal, J. (2009). Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino. *Cuadernos Interculturales*, 7(13), 15-26.
- Di Iorio, J., Lenta, M., Gueglio, C. (2021): De la retórica a la gramática de la investigación con niñas, niños y adolescentes, *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 121-132
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- Duro, E., Marcón, A., y Rausky, M. E. (2002). Chicos y Chicas en problemas: el trabajo infantil en Argentina. *Serie¿ Educación o trabajo infantil?*.
- Echazú G. (2014) *Salud mental: un análisis del trabajo intersectorial desde el CIC Sudoeste Rosario 2010-2012*. (En línea) UNLA. Departamento de Salud Comunitaria.http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TFI/EsAIP/Echazu_G_Salud_2015.pdf
- Efrón, R., Cánepa, S., y Korinfeld, D. (2007). Consideraciones acerca de las medidas de abrigo. *Municipalidad de Lanús (Comp.)*. En *búsqueda de la ternura. Protección de Derechos de la Niñez en Lanús*, 2015.
- Efrón, R.; Cánepa, S.; Korinfeld, D.(2015) Un espacio de acompañamiento y reflexión sobre las prácticas, en *En busca de la ternura. Protección de derechos de la Niñez en Lanús 2007-2015*. Cooperativa Editorial Azucena. Lanús. Argentina
- Efrón R. (2017) El campo del derecho de la infancia y el campo de la salud mental. *Revista Salud Mental y Comunidad*. UNLA. Año 4, agosto 2017, ISSN 2250-5768. Departamento de Salud Comunitaria. Centro de Salud Comunitaria, p.17-30
- Eroles, C. (2001) Paradigmas, actores sociales y políticas públicas de infancia. En Políticas públicas de infancia. Una mirada desde los derechos. Eroles, Fazzio, A., Scandizzo, G. Coord. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Esping-Andersen, G. (1993). *Las tres economías políticas del Estado de bienestar y Conflicto*, 229.

- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá, D. C.:Quebecor Impreandes.
- Fernández, A. M. (1993). *La invención de la niña*. In *La invención de la niña*.
- Filho, N. de A. (2000). Intersetorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto. *Revista De Administração Pública*, 34(6), 11-34.
- Filho, N, de A.,Castiel LD, Ayres JRM.(2009). Riesgo: concepto básico de la epidemiología. *Revista de Salud Colectiva*. 5(3), 323-344.
- Foucault, M. (1985). *Espacios de poder*. En Foucault.pbworks.com/f/espaciospoder.rt, de https://www.google.com.ar/search?q=espacios+de+poder+pdf&rlz=1C1CAFA_enAR650AR650&q=ESPACIOS+DE+PODER&aqs=chrome.1.69i57j0l5.10767j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Freire, P. (1978). *¿ Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*.
- Fleury, S. (2002). El desafío de la gestión de las redes de políticas. *Revista Instituciones y Desarrollo n°12-13* , 221-247.
- Freytes Frey M. (2007) Estudios sobre estrategias de la comunidad para el cuidado de la salud mental. Redes autogestivas y articulaciones con el sistema público. http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TE/DSal/Freytes_Frey_M_Estudio_2007.pdf
- Frigerio, G. y Dickens, G. (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Noveduc Libros.
- Frones, I. (1994). *Dimensions of childhood*. En J. Qvortrup, M.Bardy, G. Sgritta, y H. Wintersberger (Eds.) *Childhood matters: Social theory, practice and politics*, pp. 145-164. Aldershot: Avebury.
- Fuentes Matute, A.; Candela Soto, P. (2021): Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela, *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 105-120.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.https://www.researchgate.net/publication/27591449_La_nueva_sociologia_de_la_infancia_Aportaciones_de_una_mirada_distinta
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*.
- Gaitán Muñoz, L. (2018): Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”, *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37.
- Galende, E. (1990). *Psicoanálisis y salud mental: para una crítica de la razón psiquiátrica*. Paidós.

- Galende E. (2017) El campo del derecho de la infancia y el campo de la salud mental. *Revista Salud Mental y Comunidad*. UNLA. Año 4, agosto 2017, ISSN 2250-5768. Departamento de Salud Comunitaria. Centro de Salud Comunitaria, 8-16
- García Méndez, E. (1997): Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. *Forum Pacis*. Ibagué (Tolima). Santa Fe de Bogotá.
- García Méndez, E. (2006). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. *Consultantes*, 109.
- Galheigo, S.(2003) Lo cotidiano en terapia ocupacional: cultura, subjetividad y contexto histórico-social. *VIII Congreso Brasileiro de Terapia Ocupacional y V Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional*. Foz do Iguaçu, Paraná, (2 al 6 de junio de 2003).
- Galheigo S.(2020). Terapia ocupacional, cotidiano e a tessitura da vida: aportes teórico-conceituais para a construção de perspectivas críticas e emancipatórias. *Cuadernos Brasileños de Terapia Ocupacional*. [en línea]ISSN 2526-8910. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2526-89102020005004203&script=sci_abstract&ytlng=pt
- Gattino, S., Chacarelli, M.E. (2021). El cuidado como política. Etica centrada en la vida. En Políticas Sociales : estrategias para construir un nuevo horizonte de futuro / Washington Uranga ... [et al.] ; compilación de Washington Uranga ; coordinación general de Cristina Díaz ... [et al.] ; dirigido por Manuel Barrientos ; prólogo de Washington Uranga. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Desarrollo Social de la Nación ; CEIL-CONICET ; FAUATS ; Paraná : RIPPISO,https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/08/6602_-_libro_politicas_sociales_vol_3-web.pdf
- Gentile, M. F. (2011) Niños ciudadanos y compañeros: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables, en Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola (comps), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)*, (pp-265-286.ISBN: 978987135498). Teseo
- Guía APA 7 <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Gonzalez,M.C.El paisaje de la ciudadanía. Políticas de infancia <https://chiquigonzaez.com.ar/project/politicas-de-infancia-el-paisaje-de-la-ciudadania-2/>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: Unicef.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hecht, A. C. (2007). Reflexiones sobre una experiencia de investigación-acción con niños indígenas. *Boletín de Lingüística*, 19(28), 46-65.
- Herrera Cornejo, N. (2017). *La intersectorialidad: Desafíos y limitantes en su puesta en marcha*.
- Hufty, Marc (2010), Gobernanza en salud pública: Hacia un marco analítico. *Revista de Salud Pública* 12 (1). <http://doi.org/10.1590/SO124-0064010000700004>
- Imhoff, D., y Brussino, S. (2013). *Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina*. *Liberabit*, 19(2), 205-213
- James, A., y Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.
- Junqueira, L. P.(2000). Intersetorialidade, transectorialidade e redes sociais de saúde. *Revista de Administração Pública*, (nov./dic.), 34 (6),11-34.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo: América Libre.
- Kronenberg, F.; Simó Salgado, S.; Pollard, N. (2007) *Terapia Ocupacional sin fronteras Aprendiendo del espíritu de supervivientes*. Panamericana. Madrid.
- Lechner, N. (1997). "Tres formas de Coordinación social". *Revista Cepal* .
- Licha, I., Molina, G., y Repetto, F. (2007). La coordinación de las intervenciones públicas en los problemas sociales: desafíos y estrategias. Caracas: CLAD.
- Liebel, M., y Gaitán, L. (2019). El poder de los niños y niñas. Anotaciones sobre el protagonismo de movimientos infantiles en la actualidad. *Sociedad e Infancias*, 3, 15-20.
- Liebel, M. (2020). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. 1ra.ed. El Colectivo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Liebel M. y Markowska-Manista U. (2021). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 1-4. <https://doi.org/10.5209/soci.74230>.
- Lister, R. (2006), Lister, R. (2006). Children and Citizenship. *Childright – a journal of law and policy affecting children and young people*, 223, 22-25.

- Luciani Conde, L. (2008) La problematización social de la infancia: las políticas destinadas a la niñez y adolescencia como cuestión de Estado. En Luciani Conde y Barcala, (orgs.) *Derechos en la niñez. Políticas públicas y efectivización del derecho a la salud en el contexto de la protección integral*, Buenos Aires:Teseo.
- Llobet, C. Villalta, y M. C. Zapiola (2011). (Eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)*, (pp. 265-286). Buenos Aires: Teseo.
- Maffia, (s/f) *Barreras para acceder a los derechos*.
- Mandoki, K. (2008). La estética en la vida cotidiana. Conversando sobre la ciudad. *Seminario para el Simposium Pensar a Cali. Instituto de Bellas Artes, Colombia. (Transcripción de conferencia no revisada por la autora)*.
- Martínez Muñoz, M.; Rodríguez Pascual, I.; Velásquez Crespo, G. (2020). *Infancia Confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid. Infancia Confinada y Enclave de Evaluación. <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Medellín Torres, P. (1997). Inestabilidad, incertidumbre y autonomía restringida: Elementos para una teoría de la estructuración de Políticas públicas en Países de Baja Autonomía Gubernativa. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*.8 , (42).
- Mendiaz, M. G. (2004). *Lectura para una sociología del Estado: desde el pensamiento clásico al contemporáneo*. Rosario, Santa Fe.
- Meny Ives C.,Thoenig, J. (1992). *El marco conceptual*. En T. J. Meny Ives Claude, Las políticas públicas (pág. 265). Ariel Ciencia Política.
- Michalewicz, A., Pierri, C., y Ardila-Gómez, S. (2014). Del proceso de salud/enfermedad/atención al proceso salud/enfermedad/cuidado: elementos para su conceptualización. *Anuario de investigaciones*, 21(1), 217-224.
- Magistris, G. y Morales, S. (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde.
- Magistris, G. P. (2018). La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. *Journal De Ciencias Sociales*, (11). <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i11.819>
- Moreno, M. G. (1998). Familia, escuela y democracia: los pilares de la participación infantil. En F. Cajiao, P. Crowley, M. García-Moreno, A. Gaitán, R. Hart, J. R. Himes,... H. Rojas (Coords.) *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la*

Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas, (pp. 1-9). Quito: UNICEF.

Moreyra, V. A. (2007). Paradigmas de niñez y adolescencia y el trabajo infantil. *Anuario de Investigaciones*, (14), 149-157.

Morfin, S., y Corona, Y. C. (2001). Participación infantil y juvenil. México: UNICEF.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* ; París: Organización de las Naciones Unidas.

Moro, J., y Rossi, J. (2014). Los derechos en las políticas sociales. Una mirada en clave regional. En Cazzaniga (Ed.), *Derechos, políticas sociales y problemáticas contemporáneas*. Debate desde el Trabajo Social (1 ed.). Paraná: EDUNER.

Moro, J. (2000). Moro, J. (2000). Problemas de agenda y problemas de investigación. *Escolar C., (comp.). Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Eudeba, 113-140.

Morsolin, C. (2013). Protagonismo infantil y trabajo de los niños, niñas y adolescentes en Argentina: ¿es posible construir un paradigma movimientista? Rayuela RINJLD, (1), 48-59. Moreyra, V. A. (2007). *Paradigmas de niñez y adolescencia y el trabajo infantil*. *Anuario de Investigaciones*, (14), 149-157.

Muñoz Franco NE(2009). Reflexiones sobre el cuidado de sí como categoría de análisis en salud. *Salud Colectiva*.5(3):391-401.

Muñoz Rodriguez, M. y Vuanello, R. (2021). Estudios Socio-Jurídicos, 23(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.8806>.

Nachmanovitch, S. (2013). *Free Play: la improvisación en la vida y el arte*. (2). Buenos Aires: Paidós.

Najmanovich, D. (2020). La complejidad contemporánea: ¿Sociedad de Control o Ética del Encuentro?. *Clase 3. Seminario virtual*. [en línea] <https://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2018/01/Clase-3-de-Denise-Najmanovich.pdf>

Najmanovich, D. (2020). La filosofía de la potencia en tiempos de cansancio y pasiones tristes. El fin de la excepción humana: la transformación de los modos de existencia. *Charla abierta y gratuita con Denise Najmanovich. Dispositivo Pavlovsky*. [en línea] <https://www.facebook.com/dispositivopavlovsky/videos/1795481950618841/>

Neirotti N., (2011). Educación e intersectorialidad en el espacio local. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12728/2/TFLACSO-2011NN.pdf>

- Nomura, B. y Solari, G. (2005). Participación de niños, niñas y adolescentes a los 15 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Lima: Save the Children Suecia (Programa Regional para América Latina y El Caribe).
- Orrico, B., Sarmiento, M y Prates, J. (2021). Dos “likes” à luta: Participação cívica de crianças nas redes sociais na promoção de direitos. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 3-13.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). *Política de protección de la primera infancia colombiana en contexto de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cermi.
- Palacios, A.; Iglesias, M. G. (2017). *Salud mental, comunidad y derechos humanos*. Uruguay: Psicolibros. Universitario.
- Paolicchi, Graciela Cristina, Abreu, Lucia, Basso, Francina y Sosa, Agustina (2020). Efectos del COVID-19 en niñas y niños en aislamiento. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pautassi, L. C. (2008). Nuevos desafíos para el abordaje del cuidado desde el enfoque de derechos. *En: Futuro de las familias y desafíos para las políticas-LC/L. 2888-P-2008-p. 59-76*.
- Pautassi, L. (2010). *El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una Breve revisión*. CEPAL.
- Pavelic, M. R., y Salinas, S. C. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.
- Pavez Soto, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp. 81-102.
- Pavez Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Peters, B. G. (1995). Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. *Gestión y Política Pública*, 4, (2), (2do semestre de 1995), pp 257-276.

- Pérez, A., y Figueroa, H. (2005). *Construcción de participación infantil en niñas y niños del Hogar de Cristo, Antofagasta*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología). Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.
- Pérez Orozco, A. (2021). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista De Economía Crítica*, 1(5), 8–37. <https://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/388>
- Pinto Le Roux C., Abella M., Cocconi P., Martinez A.(2018) <https://www.ilazarte.com.ar/2018/06/04/intersectorialidad-territorio-politicassociales-r-osario/>
- Qvortrup, J. (1991). Childhood as a social phenomenon: An introduction to a series of national reports. *Eurosocial Report*, (36), 1-43.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/contenido/cita>
- Rebellato, J.L. (2004) La participación como territorio de contradicciones éticas en M. I. Romero y N. Hernández (Comps.), *Concepción y metodología de la educación popular*. Editorial Caminos.
- Restrepo, G. (2007). Aproximación cultural concepto de territorio. Biblioteca virtual Luis Angel Arango del Banco de la República. Colombia. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/geografia/geografia/aprox.htm>
- Rojas, W. M. (2005). La niñez habitante de la calle en Colombia: reflexiones, debates y perspectivas. *Tendencias y Retos*, (10), 9-32.
- Roth Deubel, A. N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?. *Estudios políticos*, (33), 67-91.
- Rovere, M. (1999). *Redes en salud; un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Rosario: Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.
- Santos, J. A., Rausky, M. E. y Ortale, M. S. (2022). Infancia y COVID-19. Decisiones metodológicas en el marco de un estudio sobre el estado de situación del bienestar infantil en el Gran La Plata. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e119. <https://doi.org/10.24215/18537863e119>
- Sarmiento, M. J. (2005). *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação e Sociedade, 26(91), 361-378.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. La construcción del marco teórico en la investigación social*. C. C. Virtual (Ed.), Buenos Aires.

- Seixas CT, Merhy E., Baduy RS, Slomp Junior H. (2016). *La integralidad desde la perspectiva del cuidado en salud: una experiencia del Sistema Único de Salud en Brasil*. Salud Colectiva.12(1),113-123.
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (70),133-150.
- Serantes, J. A., Lenta, M. M., Riveros, B., & Zaldúa, G. (2021). Cuidado infantil y lazos sociales: aislamiento social de niños y niñas durante la pandemia del COVID-19 en la Argentina. *DESIDADES: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, (29),16-31.
- Sirota, R. (2012). *L'enfance au regard des Sciences sociales*. AnthroPoChildren, 1(0), 1-20.
- Souza Minayo, M. C. (2010). *Los Conceptos Estructurantes de la Investigación Cualitativa*. Salud Colectiva , 6 (3), 251 - 261.
- Tezanos, J. F. (2002). *La democracia incompleta: el futuro de la democracia postliberal* (Vol. 42). Biblioteca Nueva.
- Tonucci, F. (2018). *Manual de guerrilla urbana: para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos* (Vol. 45). Graó.
- Torricelli F.y López P. (2014) *Caracterización y análisis evaluativo de un programa de atención comunitaria para niños en la CABA*.Anu. investig. [online]. 2014, 21, (1), pp.241-249. ISSN 1851-1686.
- Unda, J. Quinteiro, M. Castillo, R. Alvarado, G. Povea, M. T. Tagliaventi, & J. Sánchez-Parga (Coords.) *Infancia y adolescencia en América Latina: aportes desde la sociología*, (pp. 53-64). Lima: Ifejant.https://mipananinez.files.wordpress.com/2009/03/infancia_y_adolescencia_en_america_latina_tomo_ii.pdf
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis sociológica. España. Editorial Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006a). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Neiman, G. y Quaranta (comps.), 128-143. Biblioteca de Educación. Gedisa Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006b). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>

- Svenson, V. (2015). YNOUB, ROXANA, Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica. Universidad Nacional de México. México, DF., Cengage Learning Editores SA, 2014. *Perspectivas Metodológicas*, 15(15).
- Ynoub, R. (2000) Guía para la elaboración de proyectos de investigación y planes de tesis. <https://es.scribd.com/document/405801003/GUIA-PARA-LA-ELABORACION-DE-PLAN-DE-TESIS-Y-PROYECTOS-INVESTIGACION-2016>
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. en *Fuller, N. Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú*. pp.115-142. Lima
- Winkworth G.y White M. (2011) Australia's children 'safe and well?' Collaborating with purpose across commonwealth family relationships and state child protection systems. *Australian Journal of Public Administration*. 70, (1),1-14. doi:10.1111/j.1467-8500.2010.00706.x

Referencias normativas

Convención Sobre los Derechos del Niño (1989). ONU.

Ley 23.849. Convención sobre los Derechos del Niño.

Ley 26.061. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Ley 26.657. Ley nacional de salud mental.

Observación

General

Nº12.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>

ANEXO II

Propuesta de Intervención Profesional de Terapia Ocupacional en Comunidad¹⁶⁷

Proceso: Práctica Preprofesional de TO en Comunidad

Periodo: 2014-2017



UNL • FACULTAD
DE BIOQUÍMICA Y
CIENCIAS BIOLÓGICAS

Material producido por equipo docente (D'Angelo/Donayo/Heinrich) de la Práctica Pre Profesional VI

El diseño de la Propuesta de Intervención Profesional de terapia ocupacional en comunidad da cuenta de un proceso participativo de los actores en todos sus momentos metodológicos

I. Caracterización de la Situación,

II. Plan de acción propiamente dicho

III. Monitoreo de la situación

Esto supone un proceso circular que promueve la participación de sus protagonistas, el empoderamiento singular y/o colectivo y la construcción de ciudadanía.

I. Caracterización de la situación: (Fundamentación de la intervención profesional).

Responde a las preguntas del Qué y Por qué

“Hay que partir cotidianamente de lo que está siendo y no de lo que traemos. Además, no es salirse de lo que traemos sino ponerlo en suspenso.”

(Sebastián Bertucelli)

Consiste en presentar la situación en su complejidad, incluyendo las voces de todos los actores involucrados, los fenómenos que implica, los problemas y soluciones que conlleva, los obstáculos y posibilidades.

Se describe y analiza con fundamentos empíricos y teóricos, incluyendo las relaciones singular-colectivo, texto-contexto, teoría-praxis. Para lo cual se cuenta con la información que se recabó hasta el momento durante la elaboración del Análisis institucional, de la Exploración Comunitaria, los Registros de Bitácora, las Lecturas y Discusiones en los Seminarios, y mediante las diferentes estrategias llevadas a cabo para comprender la situación en su complejidad:

- Observación participante en situaciones personales, familiares, colectivas.
- Entrevistas formales/ informales.
- Diagnósticos participativos.
- Dinámicas grupales.

Preguntas orientadoras para la Caracterización de la situación:

- ¿Quién/es plantea/n inicialmente la situación de intervención?
- ¿Quiénes son los actores involucrados?
- ¿Cómo enuncian la situación los actores?
- ¿Qué concepciones o categorías teóricas contienen los discursos de estos actores?

- ¿Desde cuándo y en qué momento de la cotidianidad se viene desarrollando esta situación? (dimensión histórico-temporal)
- ¿Qué problemáticas contiene la situación? ¿Para quién/es representa una problemática? ¿Qué dificultades u obstáculos pueden precisar?
- ¿Qué soluciones ya se ensayaron y cuáles proponen ahora? ¿Qué recursos, posibilidades, redes identifican los actores?
- ¿Desde qué concepciones o categorías teóricas de salud, sujeto, contexto, ocupación/praxis define como practicante de terapia ocupacional su posicionamiento profesional (ético-político) en el campo comunitario?

II. Definición del plan de acción

Este momento metodológico supone responder a los siguientes interrogantes:

Para qué: Objetivos

Es el propósito de la acción profesional, lo que habilita la intervención de terapia ocupacional en la cotidianidad de los sujetos, que en comunidad se construye en conjunto con los actores que participan en el proceso singular, familiar, colectivo.

Definir los objetivos en una propuesta de intervención profesional supone:

- Que los mismos decantan de la aproximación diagnóstica construida a partir de las voces de todos los actores incluyendo la propia.
- Que subyace en ellos el posicionamiento profesional definido en consonancia con las concepciones y categorías teóricas elegidas.

Dónde y Cuándo: Encuadre témporo-espacial

Se mencionan los entornos en los que se llevarán a cabo las actividades y estrategias diseñadas en el plan de acción.

Qué, Cómo, Con quiénes: Actividades y Estrategias

Se definen las acciones que se realizarán (Que se hace y con quien/es) y las estrategias (cómo se hace y con quien/es) para que puedan lograrse los objetivos establecidos en el marco del Plan de Acción.

III. Monitoreo de la Situación: (Informes de avance)

Este momento metodológico que acompaña todo el proceso de intervención profesional se va sintetizando en narrativas que dan cuenta del mismo y que supone continuar caracterizando la situación inicial, ponderando el alcance de los objetivos, la incorporación de nuevos objetivos, de nuevas estrategias, la observación de aspectos que han favorecido el proceso (hallazgos/oportunidades/recursos/redes), y que lo han obstaculizado (obstáculos/dificultades).

ANEXO II - Fase Proceso Enseñanza Aprendizaje de TO en Comunidad
Documento: Material de clase Fases de la práctica comunitaria en la Lic. de TO
Proceso: Práctica Preprofesional de To en Comunidad
Periodo: 2014-2017



**UNL • FACULTAD
DE BIOQUÍMICA Y
CIENCIAS BIOLÓGICAS**

**Proceso Enseñanza Aprendizajes en la
Práctica Pre Profesional de To en
Comunidad.
Licenciatura en Terapia Ocupacional
Procurando la Construcción de
Autonomía en los Estudiantes y las
Comunidades**

Entendemos desde nuestra posición ético-política que participar desde la universidad en pos de la transformación social, procurando el emponderamiento singular y colectivo de las comunidades y acompañando procesos de restitución de derechos a "tener derechos", involucra en un proceso dialéctico a los mismos estudiantes, en sus propias búsquedas en torno a la identidad, no sólo profesional y a su autonomía.

Durante el transcurso de la práctica pre-profesional, en los espacios de supervisión¹⁶⁸ y seminarios¹⁶⁹ nos proponemos resignificar las praxis que llevan a cabo en el territorio procurando desde el inicio un entorno áulico que promueva la expresión de sus creencias, valores, supuestos conceptuales, posiciones ideológicas sustentadas en el sentido común y las representaciones sociales que se construyen en torno a los desafiados y/ o predominio de metodologías positivistas que colabora a que los estudiantes adopten "una posición de neutralidad científica y no relacionen los problemas de las personas y/o de los colectivos a las cuestiones de clase, género, y/o etnia, ni tampoco a los valores, ni a la posición política de los profesionales y científicos." (Galheigo, 2003)

A los fines de este relato, identificamos tres fases fundamentales durante el proceso de enseñanza aprendizaje junto con propósitos y estrategias respectivas:

1.Fase "Aproximación a comunidad: Texto/Contexto (espacio que sirve como marco para entender un episodio)".

Este primer momento procura identificar los trayectos culturales, económicos, históricos, y políticos propios de la comunidad, a partir de la inclusión en ámbitos institucionales del Estado y/o de la sociedad civil y el acercamiento a historias de vida singulares, familiares y colectivas donde puedan con y junto a otros colaborar en propuestas de promoción de la salud, desde una visión amplia (intersectorial, integral, interdisciplinaria, comunitaria). La participación por parte de los y las estudiantes en la cotidianeidad de la comunidad es sumándose a lo que viene siendo, identificando las acciones que se vienen realizando antes de su llegada, en términos de Bertucelli, consiste principalmente en reconocer la existencia de movimientos comunitarios emergentes y articularse a ellos, para desde allí, lograr impactar en el tema de salud específico que la población priorice en ese momento." (Sebastian Bertucelli, 1997). Se trata entonces de ir advirtiendo los aportes que pueden ser acercados desde lo disciplinar en la medida en que se construye una demanda singular o colectiva que

¹⁶⁸ Entendemos a las supervisiones como espacios de reflexión dialógica de la intervención, que trasciende la mirada técnica, habilita y promueve interpelaciones inadvertidas u obvias de nuestro hacer en la cotidianeidad de los escenarios comunitarios propiciando la toma de decisiones y el fortalecimiento de la posición epistemológica, ética y política

¹⁶⁹ Pensamos la modalidad de seminario-taller para impartir contenidos teóricos y actitudinales a partir de dinámicas participativas, en donde desde la vivencia se pueda comprender, reconocer, trascender y desarrollar el potencial de cada estudiante para la intervención.

pueda colaborar en mejorar la calidad de vida de las personas con quienes se establece una vinculación terapéutica. Para Víctor Giorgi, los operadores sociales se implican, definiendo el término como:

"...manejo de vínculos conscientes e inconscientes que atan al operador con la situación y las personas con que trabaja. Incluye intereses, valores, necesidades, deseos, que de no ser incluidos como material de análisis operan como "punto ciego" favoreciendo alianzas contrarias al cambio y "contratos narcisistas" donde el éxito de la intervención pasa por el acercamiento de los sujetos a nuestras posturas y puntos de vista atentando contra su búsqueda de auténtica autonomía". (Giorgi)

En esta fase, las estrategias propuestas tienen como finalidad favorecer el protagonismo activo de los y las estudiantes al diseñar sus registros de campo tomando como experiencia previa los instrumentos acercados en los espacios de práctica anteriores con la posibilidad de que sean re significados a partir en un nuevo contexto de aprendizaje.

2.Fase "Comprender la cuestión social y sus implicancias en la cotidianidad de la comunidad: Somos, estamos y hacemos siendo parte del contexto".

En este tiempo la posición ético-política de la cátedra es poner en tensión cómo se define, desde dónde y quién/es la aproximación diagnóstica¹⁷⁰ que posibilita implementar acciones en un proyecto singular y/o colectivo. Se interpelan las perspectivas positivistas y promueven la perspectiva crítica y de la complejidad, propiciando la construcción colectiva durante todos los momentos metodológicos del proceso, en un ensamble de saberes que integra lo académico y lo comunitario. En términos de Giorgi, se trata de promover políticas participativas que asignan a los sujetos un rol activo como sujetos de derecho fortaleciendo su autonomía y la construcción de ciudadanía.

En los espacios áulicos y de supervisión propiciamos la circulación de la palabra para que se explicita el sentido común que existe ante la alteridad lo que permite ir al encuentro de ellos y ellas, desde el lugar en el que se hayan y acompañarlos hacia otro posible, con lo cual compartimos nuestras propias trayectorias laborales, acercando nuevas preguntas que interroguen lo obvio y nuevos marcos conceptuales que permitan dar respuestas a nuevas preguntas. En esta fase se incluyen en los seminarios recursos audiovisuales, dinámicas de animación sociocultural, dramatizaciones, resaltando la importancia que tiene poder reconocer estos preconceptos en nuestros propios cuerpos, en los gestos, las miradas, las sensaciones y emociones; identificar el rechazo, el miedo, la ansiedad, todo aquello que puede surgir fundamentalmente ante lo desconocido (o más bien conocido desde los prejuicios) que en muchos sentidos suele ser lo temido.

3. Fase de re significación de la/s identidad/es profesional/es: definición de la posición ético política de los y las estudiantes

En este último tramo del proceso de enseñanza aprendizaje, proponemos en el espacio áulico que los seminarios sean llevados adelante por los y las estudiantes quienes definen las temáticas, los marcos conceptuales, la metodología participativa y técnicas, que nos permitan seguir reflexionando y profundizando los supuestos epistemológicos, éticos, políticos que subyacen en nuestra intervención profesional. Al finalizar este proceso y para la aprobación del mismo, se les solicita la realización de una ponencia en primera persona reflexionando su praxis con apoyo en los marcos conceptuales que identifican su posicionamiento como terapeuta ocupacional en comunidad.

Cómo aporta Rocha Medeiros:

"Para que el terapeuta ocupacional sea un agente social comprometido con las cuestiones de calidad de vida incluidas en el proceso de las ocupaciones humanas es necesario que tome conciencia de las intencionalidades políticas que subyacen en la práctica clínica, a través de un análisis cuidadoso de las propuestas institucionales. Deberá considerar que al elegir un modelo de intervención y sus instrumentos de trabajo está optando por una perspectiva que se hace extensiva en la constelación social" (Medeiros, 2008).

¹⁷⁰ Ver anexo "Propuesta para la planificación de un proyecto comunitario". Material interno elaborado por equipo docente de Práctica Preprofesional "Terapia ocupacional en comunidad". (D'Angelo/Donayo/Heinrich).

ANEXO III

Relevamiento de Material Documental: Carpetas

Proceso: Prácticas Pre Profesional de Terapia ocupacional en
Comunidad Periodo: 2013-2017

Periodo	Autoras	Material Documental	Contenido
2013	Croattini N. López Y.	CIN°1	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2014	Albrecht M.E. Aranda L. Flori P. Pogliani C.	CIN°2	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2014	Foscarini M.L. Cruz L.	CIN°3	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2014	Bono F. Bosisio M.	CIN°4	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2015	Vallejos N. Didone A.	CIN°5	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2015	Alvarez Cavallo A. Nievas N.	CIN°6	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2015	Suarez M. Bertoncello R.	CIN°6	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2015	Scher R. Gómez F. Perez M.V.	CIN°7	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2015	Maggio A. Gallo G.	CIN°8	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2016	Quintana M. Vacou P.	CIN°9	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico

2016	González M.J. Tupp M. G.	CIN°10	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2016	Brasseur Ma.V. Lazzaroni Y.	CIN°11	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2016	Bonacina S. Candia S. Saruti N. Wagner S.	CIN°12	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2016	Zapata A. Dopazo B.	CIN°13	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2016	Birri V. Furlan N.	CIN°14	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2017	Chizzini C. Carnevali L.	CIN°15	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2017	Reina L. Imbert E.	CIN°16	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2017	Romero Ingui L. Rivero P.	CIN°17	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2017	Lucca A. Ferrato J.	CIN°18	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2017	Colombero F. Zach C.	CIN°19	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico
2017	Quinteros M. Albrecht Y.	CIN°20	Plan de Acción Informes de Avance Informe de Cierre Seminario Ensayo Academico

ANEXO IV

Relevamiento de Ensayos académicos de estudiantes universitarios

Proceso: Prácticas preprofesionales de Terapia ocupacional en comunidad **Periodo:** 2014-2017

NOMBRE DEL ARTÍCULO	MATERIAL DOCUMENTAL	PALABRAS CLAVES	AUTORES/AS
I. El juego en la vida cotidiana de los niños de la ciudad de Recreo	CIN°1	Juego niños y vida cotidiana	Croattini N. López Y.
II. ¿Por qué es importante que terapia ocupacional promueve la participación de los niños/as en vida cotidiana?	CIN°2	Niños/As Participación Cotidianidad Derechos	Albrecht M. E. Aranda L. Flori P. Pogliani C.
III. S/T	CIN°3	Terapia ocupacional - Rol Profesionales de la salud- Persona- Empoderamiento	Foscarini M.L. Cruz L.
IV s/T	CIN°4	Voz del otro Proceso Salud-enfermedad Cotidianidad	Bono F. Bosisio M.
V. En el encuentro con el otro: Experiencias como practicantes de terapia ocupacional	CIN°5	YO- EL OTRO Comunidad Terapia ocupacional	Vallejos N. Didone A.
VI. Cuando Se ponen en juego los derechos	CIN°6		Alvarez Cavallo A. Nievas N.
VII. Valores institucionales en conflicto con valores culturales atravesando la práctica de TO en comunidad	CIN°6	Elecciones ocupacionales- Cultura-	Suarez M. Bertoncello R.
VIII. Favoreciendo una perspectiva intercultural desde terapia ocupacional	CIN°7	Relativismo cultural Identidad Alteridad interculturalidad	Scher R. Gómez F. Perez M.V.
IX. Re-pensando la intervención profesional como facilitadoras del proceso participativo en el proyecto escolar Sueña tu Recreo	CIN°8	Proceso Participativo Rol Facilitador Ciudadanía	Maggio A. Gallo G.
X. Posición ético política de las practicantes de la Práctica VI. TO en comunidad de CAPS Intercultural Natarentanca com Nalequetegüeta. Recreo	CIN°9	Participación Comunidad Sujeto Enfoque de Derecho Vida Cotidiana	Quintana M. Vacou P.
XI. ¿Cómo es la participación social adolescente en el Barrio Mocoví de la ciudad de Recreo?	CIN°10	Participación Jóvenes Derechos	González M.J. Tupp M. G.
XII. Participación Social y Redes en comunidad	CIN°11	Comunidad Participación ocupacional Redes	Brasseur M.V. Lazzaroni Y.
XIII. El encuentro con el otro transforma escenarios.	CIN°12	s/PClaves	Bonacina S. Candia S. Saruti N. Wagner S.

XIV. S/T	CIN°13	Cotidianidad Participación Derechos	Zapata A. Dopazo B.
XV. ¿Cómo expresan su participación los jóvenes en el Barrio Mocoví de la Ciudad de Recreo? Distintas miradas del rol del joven y su participación social	CIN°14	Empoderamiento Jóvenes Participación	Birri V. Furlan N.
XVI. El acceso a la participación lúdica de niños y niñas en espacios cotidianos comunitarios	CIN°15	Derechos Juego Participación	Chizzini Camila Carnevali Luciana
XVII. Construcción de un espacio con sentido de pertenencia para adolescentes dentro de un ámbito educativo	CIN°16	Participación Grupo Habitar Pertenencia	Reina L. Imbert E.
XVIII. Aprender jugando en la cotidianeidad de la institución educativa	CIN°17	Juego Cotidianeidad y Aprendizaje	Romero Ingui L. Rivero P.
XIX Las niñeces y su participación ciudadana en el cotidiano escolar	CIN°18	Juego Cotidiano Participación ciudadana	Lucca A. Ferrato J.
XX Experiencia de intervención en terapia ocupacional en el CAPS Natarentanca com Nalequetegüeta	CIN°19	Posición ético- política Niñez Salud Terapia ocupacional	Colombero F. Zach C.
XXI S/T	CIN°20	Participación Juego Cotidiano	Quinteros M. Albrecht Y.

ANEXO V

Relevamiento de Material documental: Registros varios

Proceso: Gestión Intersectorial Local

Periodo: 2015-2017

ANO	Acta Reunión Monitoreo	Papelógrafo	Muro en Grupo Facebook
2015		8 de MAYO	11 de MAYO 22 de MAYO
		5 de JUNIO	11 de JUNIO 18 de JUNIO 19 de JUNIO
		3 de JULIO	
			14 de AGOSTO
			4 de SEPTIEMBRE 15 de SEPTIEMBRE 21 de SEPTIEMBRE 23 de SEPTIEMBRE 29 de SEPTIEMBRE
		2 de OCTUBRE 16 de OCTUBRE	5 de OCTUBRE 20 de OCTUBRE 23 de OCTUBRE 28 de OCTUBRE
			3 de NOVIEMBRE 7 de NOVIEMBRE 14 de NOVIEMBRE
			11 de DICIEMBRE
2016	1 de ABRIL 15 de ABRIL		29 de ABRIL
		13 de MAYO	1 de MAYO 23 de MAYO
	27 de MAYO		
	10 de JUNIO 24 de JUNIO		
	15 de JULIO		6 de JULIO 15 de JULIO
			19 de AGOSTO 22 de AGOSTO 26 de AGOSTO 31 de AGOSTO
			8 de SEPTIEMBRE 24 de SEPTIEMBRE 28 de SEPTIEMBRE
			1 de OCTUBRE 4 de OCTUBRE 20 de OCTUBRE
		15 de NOVIEMBRE	8 de NOVIEMBRE 11 de NOVIEMBRE 15 de NOVIEMBRE 16 de NOVIEMBRE 18 de NOVIEMBRE 21 de NOVIEMBRE
			7 de DICIEMBRE
2017	31 de MARZO	31 de MARZO	31 de MARZO
	21 de ABRIL	21 de ABRIL	21 de ABRIL 24 de ABRIL 26 de ABRIL
	5 de MAYO		2 de MAYO 6 de MAYO

			11 de MAYO 15 de MAYO 17 de MAYO 22 de MAYO 26 de MAYO
	10 de MAYO	S/F	
	2 de JUNIO		1 de JUNIO 9 de JUNIO 22 de JUNIO 23 de JUNIO 29 de JUNIO
	25 de AGOSTO		29 de AGOSTO 30 de AGOSTO
			26 de SEPTIEMBRE
	6 de OCTUBRE		9 de OCTUBRE 12 de OCTUBRE 18 de OCTUBRE
	20 de OCTUBRE	20 de OCTUBRE	
	10 de NOVIEMBRE		17 de NOVIEMBRE

Registro Material Documental sobre procesos participativos de las niñeces en escenarios de vida cotidiana.

Periodo: año 2014-2017

Tipo de Material documental	Característica	Abreviatura	Cantidad
Escrito	Papelógrafo Diagnóstico Participativo ¿A qué quiero jugar en los recreos?	PPG1	6
	Papelógrafo Dinámicas de Convivencia	PPG2	2
	Papelógrafo Diagnóstico Participativo Nombre del Taller Comunal III	PPG3	2
	Cartografía social Mapa de Artesanos	CS	10
	Consulta Colectiva juegos Escuela N°1277	CC1	30
	Consulta Colectiva nombre de la Plaza	CC2	144
	Árbol Genealógico	AG	29
Audiovisual	Aproximación diagnóstica acerca del recreo	RAV1	1
	Monitoreo grupal por los juegos nuevos	RAV2	1
Fotográfico	Diagnóstico Participativo Sueña tu recreo	RFG1	1
	Diseño Participativo Sueña tu plaza ideal	RFG2	1

ANEXO VI

Contenido del Registro Material Documental: correspondencia vía correo electrónico

Proceso: Gestión Intersectorial Local

Periodo: 2014-2016

HOLA A TODAS! EL vieínes pasado estuvimos en el CAPS junto con Loíena Ramos y Gabina Poíta (equipo CAPS) y cuatío docentes de Lic.ComVis, y las estudiantes PPVI del CAPS y de la Escuela 1277

PROPÓSITO: Iniciaí el espacio de Reuniones Inteiñstitucionales paía estableceí acueídos en el maíco de INQUIETXS, oíganizaí TAREAS, definií RESPONSABILIDADES. META: Que este espacio se sostenga con una fiecuencia QUINCENAL y que vayamos haciendo íegistíos vaíos: papelógíafos de los acueídos, fotos, videos, que podíemos íí subiendo al muío de Facebook que es gíupo CERRADO a los íefeíentes institucionales hasta el momento.

Las estudiantes están haciendo íegistío de esta íeunión así que cuando lo tengamos se lo pasamos paía que puedan estaí al tanto. En el papelógíafu quedaíon establecidas acciones a intentaí desde cada uno y entíe todos.

Fuimos a la Escuela 1338 Com Caía y a la Escuela 1277 paía saludaí y solicitaí que en la píoxima plenaía nos inviten a compaítí el píoyecto con la comunidad educativa paía empezaí a tíabajaílo en conjunto.

Es posible que la plenaía de la Escuela Com Caía sea el jueves 21 a la mañana, si es así, podemos íí Floíencia y yo. Y el vieínes 22 íealizan la íeunión quincenal Veíonica y Cecilia.

NECESITAMOS PLANIFICAR LOS SEMINARIOS CON LOS ESTUDIANTES QUE SE DARÍAN EN LA FACULTAD: CON RESPECTO AL SEMINARIO DE ESPACIO PÚBLICO, el equipo de Moífología píopone íealizaílo el mieícoles despues de las 13:00

¿Les paíece que distíibuyamos taíeas entíe nosotías? quien/es se encaíga de la oíganización de los seminaíos? quien/es del contacto en el teíítoío? quien/es de la aíticulación con moífología? quién/es lleva la página face con la infoímación de cada íeunión, sistematizada desde nosotías, con las estudiantes??

HOLA A TODAS!! teniendo en cuenta este cuatíimestíe de paíos y las dificultades de disponibilidad de aulas, píopongo que hagamos coincideí los tíes seminaíos planificados en INQUIETXS que estaían dííigidos a todos los estudiantes de sociología, de ambas comisiones, (más allá de que no todos paíticipen del píoyecto) con los tíes seminaíos que tienen que oíganizaí colectivamente las píacticantes de la PPVI.

Esto es, tomaí tíes fechas entíe fines de junio y comienzos de julio y que hagamos tíes gíupos paía oíganizaí con ellas (en equipo con las estudiantes de la pp6) las dinámicas, los contenidos, el encuadé, del mismo modo que lo hicimos en el cuatíimestíe anteííoí desde la optativa de salud comunitaía, con la misma impíonta que le dimos a la jóinada de Identidad y Comunidad que oíganizamos entíe todas.

Así queda:

I. Equipo que oíganiza, implementa y sistematiza el Seminaío de Ciudadanía y paíticipación ocupacional

Docentes de Lic. T.O.: Cecilia Seía y Docente PPVI

Tutoías T.O. : Sofía Caímagnac

Estudiantes PPVI

Fecha:

II. Equipo que oíganiza, implementa y sistematiza el Seminaío de Inteícultuíaídad

Docentes de Lic. T.O.: Cecilia Seía y Docente PPVI

Tutoías T.O.: Loíena Ramos

Estudiantes PPVI

Referentes Teóricas: equipo CAPS, equipo Escuela (?).

Fecha:

III. Equipo que organiza, implementa y sistematiza el Seminario de Espacio - Intervenciones urbanas

Docentes de Lic.T.O.: Cecilia Seña y Docente PPVI

Docentes de Lic. en Comunicación Visual: Integrantes del Equipo de Morfología

Tutorías: Doc. de Lic. En comunicación Visual

Fecha:

Vayamos enriqueciendo este esquema o proponamos otros alternativos a la brevedad ya que es mucha la tarea que hay que articular y son muchas las otras tareas que todas tenemos en otros espacios de vida cotidiana.

Saludos y buena energía para esta semana!!! ¡mañana

Estimada Alicia y equipo FADU, le envío para tenerlos al tanto, en adjunto dos registros de las reuniones de monitoreo que venimos desarrollando cada 15 días en el CAPS respecto al proyecto, en la cual en una participación. En el registro de la última reunión veían las fechas que propusimos considerando las posibilidades de cada cátedra de los seminarios para los estudiantes de Terapia Ocupacional que se encuentran participando del proyecto que están cursando Práctica Profesional VI en comunidad y Sociología. Hemos definido que quienes sean los promotores de cada uno en la planificación, ejecución y evaluación sean integrados por docentes, estudiantes de P.P.VI y en algunos casos integrantes de las comunidades. Transcribo lo que acordamos aquí en el cuerpo para que puedan ir pensando la posibilidad de un encuentro de planificación sobre todo del último en el cual estaban más involucrados con fecha y horario a convenir para que les podamos transmitir a nuestras estudiantes el jueves, ya que elegirán en que instancias sumarse. Como veían solo pasamos fechas probables, cada equipo deberá ver metodología, definir horario, lugares, etc. Recuerdo que estamos hablando de aproximadamente 226 estudiantes. En el caso de sociología que son la gran mayoría va a haber una especie de inscripción para ver cuantos están participando efectivamente en cada instancia. Si bien colocamos responsables docentes en cada seminario, avisamos que cualquiera se puede sumar a otro/s de interés.

Seminarios para estudiantes UNL en marco de PEE (sociología y P.P.VI)

I. Equipo que organiza, implementa y sistematiza el Seminario de Ciudadanía y Participación ocupacional

Docentes de Lic. T.O.: Cecilia Seña y Verónica Heinich

Tutorías T.O. : Sofía Caímagnac

Estudiantes PPVI

Fecha: Mañes 9-6

II. Equipo que organiza, implementa y sistematiza el Seminario de Identidad, Alteridad, Interculturalidad

Docentes de Lic. T.O.: Cecilia Seña y Florencia Donayo

Tutorías T.O.: Lorena Ramos

Estudiantes PPVI

Referentes Teóricas: equipo CAPS Gabina Poita, equipo Escuela (?).

Fecha: Jueves 18-6

III. Equipo que organiza, implementa y sistematiza el Seminario de Espacio Público - Intervenciones urbanas

Docentes de Lic.T.O.: Cecilia Seña y Maicela D'Angelo

Docentes de Lic. en Comunicación Visual: Integrantes del Equipo de Morfología

Tutoías: Doc. de Lic. En comunicación Visual

Fecha: 24-06

Espeío haceíme entendeí, sino no dudes en llamaíme Alicia. Poí otía paíte aímamos un giupo de facebook ceíado, paía íi comentándonos, no se si vos o quien del equipo se puede sumái paía que más allá del mail tengamos otío medio de comunicación.

Un abíazo.

Hola Maícela y Veíónica

Como acoídamos con Veíónica adjunto un tíabajo que píesentamos en un Congíeso de Extensión sobíe el PEC 2008, que explica la expeíencia. Nosotíos vemos un paíalelismo entíe esta expeíencia y lo que podííamos desaííollaí con ustede.

Nos inteíesaía íeuniínos el miéícoles que viene si le paíece con ustedes dos o nos mandan las opiniones poí mail. Calíños,

Maía Alicia Follonieí

Hola Chicas:

les envío un punteo de lo conveísado con Maísel el vieínes:

- Entiende que el píoyecto es: píopuestas lúdicas paía los chicos en el íecíeo de la escuela ("que violencia" íefíeíe como caíacteíística del íecíeo) y geneíaí un espacio lúdico en lo público.
- Lugaí que los niños íefíeíen como espacio público es al lado de la capilla. Una docente (Lauía Bonabia) píopone un espacio que queda en el medio del baííio comunal.
- Ha conveísado con aítasanos de la zona, identifica un gían apoyo comunitaíio paía la íealización del píoyecto. ("el apoyo esta afueía no aca adentío")
- Susana, escíítoía de Recíeo, haía un cuento, íelato de la expeíencia (duíante el evento?). Nos íegala un libío de la autoía "Los días de Sol" y íelata sobíe el mismo. En la casa de la cultuía hay mucha infoímación sobíe la comunidad.
- El vieínes 10 de julio se íealizaía el cieííe de píácticas con un "pic-nic en el ombú" (lugaí que ha los chicxs les gusta) en donde se íecupeiíaía la expeíencia y guaídaía paía píóximas píácticantes.

HOLA ALICIA!! ESTAMOS FINALIZANDO LAS ACCIONES DEL PROYECTO PREVISTAS PARA EL PRIMER CUATRIMESTRE Y QUERIAMOS COMPARTIRLAS PARA PODER IR PROGRAMANDO PROXIMAS ACTIVIDADES A REALIZAR DESPUES DEL RECESO.

Te paíece que nos juntemos este miéícoles después de las 13 con ustedes? Podííamos haceílo almoízando o en un aula como píefíeían. Te dejo mi celulaí paía que nos llamemos así confiímamos mejoí!! Un beso!! Maícela

Maícela D'Angelo: cel. 342 155281321

Compañío decisiones que se tomaíon en íeunión de ayeí y después con Floíencia teniendo en cuenta las acciones que venimos desaííollando en estos meses y las que se vienen.

1. Vieínes 3/7/2015: a las 9:00 nos encontíamos en el CAPS con el equipo de Moííología paía íecoííeí los lugaíes que estamos identificando de inteívención uíbana (sea Muestía o sea diseño de espacio lúdico). A las 10:00 íealizamos la REUNION QUINCENAL DE MONITOREO: íealización de mapas con familias aítasanas, socialización de talleíes (CAPS, COMUNAL, ESCUELAS 1277,1338)

Después de la reunión los docentes de morfología quieren ir al coñalon municipal para ver con que chataña disponen!!!

2. **Viernes 10/7/2015:** Reunión con jefeente municipal para contar el proyecto y ver la viabilidad de intervención urbana colectiva en espacio publico.

Después del receso de invierno:

3. **Viernes 31/7/2015:** Realización del TALLER DE DISEÑO DE ESPACIO PUBLICO con los estudiantes de 6to. grado, en la escuela nro. 1277. Reunión quincenal en el CAPS monitoreando la continuidad de los talleres con los niños, las reuniones interinstitucionales relacionadas al proyecto que se estuvieran realizando, las entrevistas a familias artesanas y la ampliación de recursos materiales y financieros para la concreción de los proyectos.

4. **Viernes 6/8/2015:** Realización del TALLER DE DISEÑO DE ESPACIO PUBLICO con los estudiantes de 6to. grado, en la escuela nro. 1338. Reunión quincenal en el CAPS. monitoreando la continuidad de los talleres con los niños, las reuniones interinstitucionales relacionadas al proyecto que se estuvieran realizando, las entrevistas a familias artesanas y la ampliación de recursos materiales y financieros para la concreción de los proyectos.

5. **ANTES DEL 18/8:** Reunión con Morfología para acercar los insumos de las entrevistas a familias artesanas, entrevistas sobre historia del juego, y resultado de los dos Talleres de Diseño en las escuelas.

LES PEDIMOS A TODAS QUE ESTEN IDENTIFICANDO SUS RESPONSABILIDADES PARA QUE ESTO SE LLEVE A CABO, QUE PUEDAN CON TIEMPO EXPRESAR SUGERENCIAS DE MODIFICACIÓN, Y QUE PUEDAN SOCIALIZAR TODO EL AVANCE EN LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES, DE EQUIPO EN LOS QUE PARTICIPEN.

EN CARPETA:

Realizábamos un Taller por mes (septiembre/octubre) en cada una de las escuelas dando continuidad al de Diseño del mes de agosto, ya junto a las practicantes de T.O. que se suman para el segundo cuatrimestre.

Floí seguramente quedó información para agregar a este informe ya que las reuniones fueron muy productivas ambas!!

Saludos a todas!!! Maicela

30 de junio

hola a todas!!! como las practicantes del primer grupo finalizan esta semana, y los talleres en CASP y comunal quedaban a cargo de estudiantes de trabajo social, más Loíena y Kaíen, le ofrecimos a una estudiante que no pudo completar un buen proceso en Espeanza de acompañamiento familiar y tiene aún un 40% de horas a cumplimentar, que tome esa tarea, y que acompañe fuertemente el interés de los niños por la construcción de instrumentos musicales. Esta estudiante es la que está de novia con un estudiante de música y la propuesta es que vea con él o que él la oíente para esta tarea.

OTRO TEMA: De la reunión que tuvimos con los profesores de morfología surgió de ellos realizar un contacto con los jefes de los municipios de Santa Fe para ver la viabilidad de conseguir los materiales de plazas que vimos en el Pédio Manuel Belgrano y que desconocemos si lo estaban realizando para alguna otra actividad o si estan dispuestos a donarlos al proyecto o al municipio de Recreo.

A la vez, en Recreo conocen a un jefeente del área de cultura que los puso en contacto con el Secretario de Gobierno, y la idea sería ver de presentables el proyecto entre los distintos integrantes de Inquietxs para ver viabilidad de espacio público, recurso, chataña del galpón, etc. Como no estoy segura si Loíena puede abrir los mails, hoy la llamo para contarle todo esto para que esté al tanto y nos sugiera desde el seguimiento como llevarlo adelante!!! Saludos, Maicela

Hola a todas! comento las actividades de esta semana para que puedan socializar con sus equipos.

Tenemos previsto el día VIERNES 3 realizar la última reunión de monitoreo quincenal del Proyecto antes del receso invernal. Para ese día está previsto en el marco de la reunión realizar el MAPEO de familias artesanas de los barrios mocovi y comunal fundamentalmente. Para ello, llevemos un mapa de la ciudad grande donde podamos ubicar toda la información hasta ahora relevada por todos los que participamos del proyecto (caps, escuelas, t.o.).

También, como lo venimos haciendo, estamos evaluando los tres talleres con los niños que se están realizando en CAPS, Escuela 1277, y Bo. Comunal. Veamos avance en cuanto a los otros ejes de acción establecidos que son : seminarios en la facultad, reunión de medio ambiente y reuniones-íedes.

Como este espacio de monitoreo está proyectado interinstitucionalmente, en la reunión pasada se sumaron dos docentes representando la escuela 1338, y estábamos sumando una docente de la escuela 1277 que ya viene trabajando con las estudiantes de terapia ocupacional: A que juegan los niños? y ¿Que pasa en RECREO y en EL RECREO?.

Saben que hemos abierto un facebook del Proyecto Inquietxs que es dirigido a miembros de las instituciones participantes. Se sumaron esta semana docentes de la escuela 1277, la Dirección, y el profesor de Morfología Carlos Kakazu. Este intercambio nos posibilita ir aportando ideas en torno al espacio público, tomando lo que ya vienen diciendo los y las niños en los talleres.

VOLVIENDO AL VIERNES, mientras nos reunimos a monitorear, las estudiantes de to y trabajo social estaban llevando a cabo el taller con los mismos y elaborando pizzas para compartir entre todos y todas.

Loena estaba averiguando si podemos realizar la reunión en la escuela 1338 porque el CAPS estaba super concurrido!!

FINALMENTE, el viernes a las 9:00 nos esperaba el Secretario de Salud Municipal, nuevo, a quien le presentamos el proyecto y también le comentamos los avances de este primer momento, que gracias a la energía de todas y todos fue super intenso y nos augura una continuidad de derechos en movimientos!!!

SEGUIMOS EN CONTACTO, SALUDOS, MARCELA

ANEXO VII

Grupo cerrado de FB: Hilo Narrativo de la gestión intersectorial local

Proceso: Articulación de los procesos participativos de las niñeces y la gestión intersectorial local

Periodo: 2015-2017



ANEXO VIII

Publicaciones y ponencias en eventos académicos acerca de Inquietes

Proceso: Articulación de los procesos participativos de las niñeces y la gestión intersectorial local

Nombre del Artículo	Publicación/evento académico	AUTORES/AS
I. Experiencia de integración de docencia y extensión universitaria para la ampliación de derechos de la niñez en comunidad	Revista + E Año 2014	D'Angelo Marcela; Donayo Florencia; Heinrich Verónica
II. Participación de la niñez en la construcción de un proyecto social que contribuye a mejorar la calidad de vida y convivencia en la comunidad educativa.	Congreso Internacional de Promoción de la Salud - La Habana. Cuba Año 2014	D'Angelo Marcela; Donayo Florencia; Gallo Gisela; Heinrich Verónica; Maggio Antonela
III. Inquietxs derechos en movimiento: Una experiencia participativa e intersectorial con la niñez en el espacio público de la ciudad de Recreo	Congreso Nacional de Extensión Universitaria Año 2015	D'Angelo Marcela Donayo Florencia Heinrich Verónica
IV. Propuesta de Aprendizaje Experiencial para Estudiantes Universitarios Promoviendo la Participación Activa de l@s niñ@s en el Diseño del espacio público. El proyecto "InquietXs: Derechos en Movimiento".	Congreso Latinoamericano de Terapia Ocupacional- CLATO Costa Rica. Año 2016	D'Angelo M.; Donayo F.; Heinrich V.
IV. Inquietes derechos en Movimiento. Experiencia de educación experiencial con la comunidad de Recreo.	Revista + E Ediciones UNL Año 2016	D'Angelo M.; Donayo F.; Heinrich V.; Ramos L.
VI. Inquietes derechos en movimiento. Experiencias de promoción de salud con niños, niñas y jóvenes de la localidad de Recreo.	III Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Año 2017	D'Angelo M.; Donayo F.; Heinrich V.; Suarez M.
VII. Proyecto de Educación experiencial orientado a mejorar la calidad de vida de la niñez y juventud desde un enfoque de derechos.	Artículo Libro: Investigación docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender. Ediciones UNL. Año 2017	Britos; Chamorro; Curá; Giordano; D'Angelo; Donayo; Heinrich; Suarez; Vitale
"La participación ciudadana de la niñez en los proyectos educativos y barriales.	Tercer Congreso de Educación en Primeras Infancias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. Año 2019	D'Angelo; Colombero; Lucca
VIII. "La experiencia de gestión intersectorial de un proyecto de salud integral y comunitario procurando la participación ciudadana de la niñez y la juventud.	Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria. Sociedad Chilena de Psicología Comunitaria. Santiago de Chile, Chile. Año 2019.	D'Angelo, M; Donayo, F. Heinrich, V.
IX. "Creación colectiva, participación y salud en las cotidianidades de las infancias y juventudes actuales.	IV Bial Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventud. Desigualdades, Diversidades y Desplazamientos. Año 2021.	D'Angelo M; Colombero F; Lucca A.
X. "Articulación de los procesos participativos de niñez y la gestión intersectorial".		D'Angelo M
XI. "Quieto no existe: participación ciudadana de las niñeces en diálogo con la extensión universitaria y la investigación".		D'Angelo M.; Vitale M. Ramos S.; Ramirez H.; Colombero F.; Lucca A.
"Inquietes: participación y ciudadanía en encuentros intergeneracionales. Tipo de Presentación: proyecto de Investigación.	Congreso Mundial el IX Congreso Mundial por los Derechos de las Infancias y Adolescencias, Año 2022	D'Angelo Marcela

