

LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA
**RECONFIGURACIÓN PEDAGÓGICA EN PANDEMIA:
INTERPELACIONES A LAS FORMAS TRADICIONALES
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN TRABAJO SOCIAL.
TRABAJO SOCIAL IV.**

Imagen por Mauro Valentí

entre
dichos



Facultad de
Trabajo Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

DIPLOMATURA EN PROMOCIÓN Y GESTIÓN DE LA SALUD COMUNITARIA

Una propuesta con perspectiva en salud colectiva de la UNLP

María Macarena Angelani
Maria Sol Bauer
Llevilao Maria Chanourdie
Carolina Delponte
Martina García
Cecilia Seimandi
Jennifer Zalazar

INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de las reflexiones trabajadas en el seminario de Salud y Derechos Humanos de la materia Trabajo Social IV, en el marco de las prácticas de formación profesional llevadas adelante en la Diplomatura de Promoción y Gestión de la Salud Comunitaria -aula Villa Argüello- la cual depende de la Dirección de Redes Intersectoriales en Salud de la UNLP.

En dicho seminario se nos presentó la posibilidad de inscribir nuestras prácticas de formación profesional en el Club Deportivo y Recreativo Villa Argüello con el objetivo de conocer esta propuesta de formación de la UNLP con perspectiva en salud colectiva. Pudimos acercarnos como equipo de prácticas para observar cómo se dictaba una de las aulas abiertas de la nombrada Diplomatura, y se fomentaba un espacio de aprendizaje en la temática de salud, promoviendo la conformación de un sistema integrado de formación interdisciplinaria y multi actoral articulado con el sistema público de salud, con el objetivo de garantizar una formación integral que promueva el compromiso social de los profesionales al servicio de la comunidad.

El contenido de esta presentación se encuentra organizado en varios ejes, el primero “Diplomatura de promoción y gestión de la salud comunitaria en el barrio Villa Argüello” da cuenta de la elaboración de la propuesta, la perspectiva de salud, los contenidos abordados, y los objetivos. En un segundo eje, se abordan los conceptos que consideramos centrales en el campo de la salud y las tensiones que pudieran generar las visiones hegemónicas y las contrahegemónicas, como así también el trabajo interdisciplinario y las acciones pedagógicas llevadas adelante en el territorio. Por último, esbozamos una conclusión, reflexión y sistematización de lo que fue el proceso de prácticas en el marco de la pandemia por Sars-Cov2.

DIPLOMATURA DE PROMOCIÓN Y GESTIÓN DE LA SALUD COMUNITARIA EN EL BARRIO VILLA ARGÜELLO

En los diferentes encuentros que se generaron con las coordinadoras de la Dirección de Redes Intersectoriales en Salud (de ahora en adelante DIRS), manifestaron

que en las actividades realizadas en el marco de la emergencia sanitaria (organizadas en núcleos operativos), pudieron identificar la demanda de formación de agentes sanitarios enunciada por integrantes de los diferentes territorios. Es a partir de dicho interés que, desde distintas áreas de la UNLP, se elaboró la propuesta de la Diplomatura. La misma comenzó a dictarse desde mediados del año 2020 y está organizada en tres tramos, teniendo la posibilidad de certificar cada tramo con validez de la UNLP. Se da en siete aulas que se encuentran en distintos centros comunitarios barriales: cinco en La Plata (Étcheverry, Romero, Tolosa-Ringuelet, Villa Elvira, Gorina) uno en Berisso (Villa Argüello) y otro en Ensenada (Cabezas).

El programa de la misma, propone la construcción de un espacio de conocimiento e iniciativas académicas y pedagógicas integrales para la formación de profesionales de la salud con vocación sanitaria, perspectiva de derechos y de género, abordaje interdisciplinario y con responsabilidad social. En los distintos ejes en los que esta organizado el contenido, podemos ver que se pretende trabajar temas como derecho integral a la salud; redes sociales territoriales; atención primaria de la salud; salud sexual y procreación responsable; derechos de las niñas y juventudes; sexo, género y diversidad sexual, entre otros. Lo que da cuenta de la complejización de la concepción tradicional de salud. A su vez, se pretende generar propuestas de gestión propias en temas competentes al campo, que puedan articular la UNLP (Consejo Social, Secretaría de Extensión y DRIS de la Universidad) con el sistema de salud regional, fortaleciendo el Primer Nivel de Atención y las redes territoriales para garantizar la accesibilidad a una atención y a una formación de calidad.

Por otro lado, pudimos conocer a través de una entrevista realizada a Andrea Guizoni, coordinadora territorial del Centro Comunitario de Villa Argüello y facilitadora de uno de los talleres de la diplomatura que, a partir del acceso a la universidad, y por el mismo reconocimiento de las organizaciones sociales, se busca certificar los saberes de las referentas comunitarias que cursaron la Diplomatura, valorizando sus propias experiencias de organización y gestión social y abordar aspectos del autoconocimiento, la reflexión sobre sí mismas, la identificación y delimitación de temas considerados críticos en la vida personal, familiar y comunitario.

En otra de las entrevistas realizada a Sofia Bernat, coordinadora de la diplomatura y tutora del aula ubicada en Villa Argüello, nos comentó en referencia al objetivo de la diplomatura: “me parece que el objetivo es formar en los barrios, en este caso en siete barrios de La Plata, Berisso y Ensenada, promotoras de Salud que estén comprometidas con su barrio, con las problemáticas que están pasando en sus barrios y que tengan la intención de intervenir para producir alguna intervención”.

La Diplomatura se propone -en base a las construcciones comunitarias barriales y el trabajo desde la DRIS, y a partir del interés de lxs vecinxs-; poder acreditar los conocimientos aprendidos en distintos cursos de formación territorial que se han realizado desde diferentes Organizaciones Sociales, así como también los saberes construidos en la propia experiencia de organización y militancia. Al respecto, en entrevista con Andrea Guizoni, nos comenta:

“En base a estas demandas, dieciocho compañeras, vecinas y referentas del barrio,

están cursando la Diplomatura en gestión y Salud Comunitaria de la UNLP, impulsada en el marco del CCEU, por la Dirección de Redes en Salud y el Consejo Social de la UNLP. La misma, se está dictando en el Club Deportivo y Recreativo Villa Arguello. Desde este espacio, se organizó un relevamiento, donde las futuras promotoras en salud, pudieron por un lado, hacer su práctica de formación en el barrio y además aportar en descontracturar el sistema de salud en su momento más crítico. El territorio relevado fue el asentamiento nuevo, y los datos obtenidos, nos permitieron asistir a varias familias, con asistencia de la Secretaría de Salud de la Municipalidad y tener una aproximación de las necesidades sanitarias para seguir abordando problemáticas.”

CONCEPTOS CENTRALES DEL CAMPO DE LA SALUD. TENSIONES ENTRE SIS HEGEMÓNICAS Y CONTRAHEGEMÓNICAS

Los conceptos centrales que consideramos que resultan claves para conocer la temática y delimitar la problemática son: las diferentes perspectivas de salud, es decir, el *Modelo Médico Hegemónico* y la *Salud Colectiva* con sus categorías de análisis, y teniendo en cuenta la perspectiva de género como transversal al todo social, y la accesibilidad a la educación universitaria.

Durante el seminario de Salud y Derechos Humanos hemos ido identificando las Significaciones Imaginarias Sociales (Castoriadis 2006) que han ido estructurando históricamente el campo de la salud y que nos sirven de punto de partida para entender las tensiones y discusiones que se dan al interior del propio campo.

La visión hegemónica actual de la salud es denominada por Menéndez (1990) como *Modelo Médico Hegemónico*. Se trata de un conjunto de prácticas, saberes y teorías generadas por el desarrollo de la medicina científica, (Menendez. 1990: 83). El autor sostiene que este modelo se encuentra asociado a una visión biológica, individualista, curativa, de control, normalización y medicalización. Al tener una visión biológica resulta a-histórica, a-social, reproductora de una idea de eficacia pragmática, de salud-enfermedad como mercancías, que piensa a la enfermedad como desviación, que reproduce una relación de asimetría con el paciente y que asocia la epidemiología con categorizaciones estadísticas que no tienen en cuenta las determinaciones sociales de la salud.

Por otro lado, la voz médica se ve como la única autorizada para hablar e intervenir en materia de salud. Esta significación conlleva la invalidación de otros conocimientos, a la vez que se impone una autoridad médica sobre los cuerpos. Por ejemplo, la vigencia de lógicas manicomiales, es decir, la continuidad de abordajes reducidos a la institucionalización, encierro y sobre medicación, el poder psiquiátrico y abordajes filantrópicos de salud mental que considera a lxs sujetxs como individuos aislados, cuyos cuerpos pueden ser catalogados en sanos y enfermos. La mirada individualizada de las personas lleva a interpretar a la enfermedad como responsabilidad de la persona, y por lo tanto, se las aísla, castiga y tutela.

Al mismo tiempo, existe una concepción de la salud, de tipo mercantil, en la que esta aparece como un bien rentable para el mercado; y en el que las personas pueden acceder a la atención sanitaria dependiendo el tipo de cobertura que tienen, el nivel socioeconómico, la zona geográfica, etc., extendiendo así la brecha de desigualdad entre los que pueden acceder fácilmente al sistema de salud y los

que no. Es decir, que bajo este prisma las personas no solamente ven dificultades en el acceso sino que además conviven en condiciones de vida precarias y constante vulneración de sus derechos básicos.

En contraposición a este discurso, existen significaciones contra hegemónicas que entienden a la salud como un derecho universal, alejada de la mirada meramente biologicista y mercantil. La medicina social/salud colectiva parte de una visión social del proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado y tiene en cuenta la determinación de la salud y sus determinantes así como el contexto social e histórico de los problemas asociados a ella. En la entrevista realizada a Sofía, al respecto, nos cuenta: “y en ese sentido nosotros lo que pensamos es que para construir el derecho a la salud en todos estos espacios, tiene que ser a partir de, justamente la formación de redes intersectoriales que involucren a diferentes actores, y corriéndonos de una mirada biomédica centrada solamente en los problemas de salud desde una mirada tradicional que piensa desde este binomio salud-enfermedad, sino que también mira lo que tiene que ver con la determinación social de la salud.”

Otro autor que retoma el tema, Weinstein (1988), propone pensar en la salud desde una mirada más amplia y multidimensional que aquella que la asocia a la enfermedad. Implica comprender que los sistemas de dominación inhiben las capacidades de salud de las personas, se expropián las potencialidades de cada uno.

Se entiende a la salud y a la enfermedad no como dicotomías sino como parte de un proceso cuya atención y cuidado deben abordarse de manera integral, no pudiéndose separar la salud de las condiciones (y los condicionantes) de vida y desde las dimensiones complejas que forman parte del sujeto, históricas, políticas, culturales, económicas. Desde esta concepción se promueven respuestas colectivas y comunitarias, con estrategias interdisciplinarias que reconocen las prácticas y saberes que la población tiene sobre la salud. Entendiendo que lxs usuarixs ya no son “pacientes” que esperan pasivamente una intervención, sino que son capaces de tomar decisiones sobre su salud haciendo uso de sus derechos, así como convirtiendo en derechos, por medio de la lucha, las necesidades colectivas.

Es por esto que creemos que la Diplomatura aparece como una propuesta situada que pone en tensión no solo las concepciones tradicionales en torno a qué sujetxs están autorizadxs y legitimadxs para hablar de salud, sino que también complejiza la premisa de “salud como ausencia de enfermedad”, al hacerla dialogar con las estructuras sociales y los potenciales instituyentes de los colectivos sociales. Consideramos que se trata de una propuesta enriquecedora que debe seguir fortaleciéndose en el territorio, debido a que la gestión de la salud comunitaria es una praxis que disputa poder y que fortalece la perspectiva de derechos humanos emancipatorios, por tratarse de saberes situados, históricos, sociales, y con el foco puesto en los sujetos activos, partícipes de los problemas sociales con los que se encuentran día a día y con un real potencial de organización política para la resolución de los mismos.

INTERDISCIPLINA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA. ASPECTOS CENTRALES EN LA POLÍTICA PÚBLICA TERRITORIAL

En cuanto al trabajo interdisciplinario, es relevante pensar en la importancia que

tiene dentro del campo de la salud. El mismo demanda la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos teórico-metodológico, técnico - operativos, ético - políticos de cada disciplina buscando producir algo nuevo que no se encontraba en ninguna de ellas, además de que busca generar condiciones que permitan avanzar en términos estratégicos. Lo interdisciplinario no surge naturalmente, implica un proceso específico de producción.

En la diplomatura pudimos identificar un trabajo interdisciplinario muy interesante, donde se encuentran y dialogan los conocimientos de todas las áreas y se crea un espacio que las contiene y las reproduce. La detección de la necesidad de generar un espacio de formación en salud comunitaria en un momento de crisis sanitaria en los barrios populares de La Plata, Berisso y Ensenada, necesitó de la problematización de diferentes profesionales que ocupan lugares estratégicos en la Dirección de Redes Intersectoriales de la Salud para construir una respuesta consecuente con la problemática del no acceso a la salud, que se presenta sumamente compleja en estos sectores. Esta comunicación que se da entre lxs distintxs profesionales abarcan un sinfín de diferencias con respecto a su vida institucional, académica y hasta personal, que intenta resolver, desde diferentes miradas, una misma problemática.

Sin embargo, consideramos que en nuestro centro de prácticas los saberes y conocimientos que se ponen en juego, tanto en la cursada como en el diseño del programa, no sólo son los que portan lxs profesionales a cargo sino también los conocimientos de las promotoras, referentas de organizaciones comunitarias de los diferentes barrios. Es por ello que la categoría inter-saber nos permite poner en cuestión la autoridad epistémica que afirma Moira Perez, es decir, tensionar la idea tan anclada de quiénes son lxs que pueden hablar e interpretar la salud desde sus posiciones de poder.

Por último, en cuanto a los aspectos pedagógicos, a través de entrevistas y de las fuentes consultadas previo a los encuentros con las referentas de la Dirección, pudimos dar cuenta que en lo que implica la formación, el equipo docente asume una perspectiva pedagógica crítica que sienta sus bases en el cuestionamiento de la función social de la educación tradicional, como reproductora de un sistema de sentidos instituidos, atravesado por múltiples órdenes de dominación, como la cuestión de clase, de género, etaria, de conocimiento, entre otras. En este punto, consideramos que resultó estratégico realizar la detección de necesidades de capacitación en los núcleos operativos, con la intencionalidad educativa de que la propuesta de la Diplomatura sea convocante y aporte a la vida cotidiana de las mujeres de las organizaciones.

Además, el equipo del aula abierta de Villa Argüello readecuó las planificaciones a partir de identificar emergentes, problemas personales de cada mujer e intereses de las mismas. La metodología utilizada fue el taller, lo que habilita a la construcción de un encuadre dinámico, flexible, basado en el diálogo y respeto mutuo entre educadoras y educandos, promueve y da lugar a una participación activa, crítica, reflexiva y respetuosa con todos los saberes (componentes vertebrales del proceso de conocer), además que forma parte de un pronunciamiento y compromiso político en la lucha por la construcción de una salud colectiva.

REFLEXIONES, CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICAS EN LA DIPLOMATURA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Luego de darnos los espacios de encuentro y debate con nuestro equipo de prácticas y lxs docentes del seminario, evaluamos favorablemente nuestra inserción en este centro de prácticas, ya que nos permitió repensar, reflexionar y mediar las categorías conceptuales trabajadas durante la cursada de Trabajo Social IV durante el año 2021.

En este contexto de complejidad, tuvimos que revisar las distintas estrategias y herramientas teórico metodológicas que habíamos llevado adelante en prácticas de años anteriores y pensar estratégicamente herramientas de acercamiento e indagación en un momento de distanciamiento social. Aunque nos hubiese gustado poder tener un mayor acercamiento a las estudiantes, para ampliar la visión y evaluación de esta política, consideramos que pudimos conocer la dinámica general de la cursada en el aula de Villa Argüello.

En relación a la perspectiva de salud, consideramos que el campo de la salud se constituye como un espacio más de disputa y lucha contra los sistemas opresivos que se materializan en las vidas cotidianas a partir de lógicas, prácticas y sentidos que atentan contra las capacidades, potencialidades, derechos, autonomías, deseos, cuerpos y proyectos de vida de los sectores populares. El sentido mismo de estas luchas se presentan de forma colectiva y se manifiesta en movimientos, proyectos sociales, políticas sociales, asambleas permanentes, movilizaciones, organizaciones, instituciones, y en todos los espacios que ni en un contexto de aislamiento obligatorio dejan de luchar, y visibilizar estas relaciones de poder. En este sentido, varixs autorxs nos presentan la necesidad de que en el que hacer socio sanitario se reflejen los cuestionamientos y nuevas prácticas que tengan como horizonte una sociedad equitativa, teniendo como núcleo fundamental la comprensión integral de todas las dimensiones que componen la vida de los sectores que estos sistemas quieren oprimir. Creemos que la política sanitaria y educativa de la Diplomatura se enmarca en esta lucha.

Para ello es preciso no solo colectivizar las demandas, difundir estos modelos emancipadores en todos los espacios que transitamos, sino también construir desde una mirada situada los marcos ideológicos, teóricos y categorías conceptuales. Esto es, una mediación constante con las configuraciones históricas que determinan las condiciones de desigualdad en salud, pero también generar las condiciones de posibilidad para que se escuchen las voces que se silencian sistemáticamente. Construir una epistemología del sur global es la base para que el conjunto de las capacidades de salud de todas las personas puedan ejercerse, y para eso es necesario partir de un enfoque crítico y comunitario.

¿Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ARGENTINA?

Una mirada de la de Interculturalidad a partir de un análisis de la Escuela Primaria 40 de La Plata en el 2021

Agustina Acuña
Eugenia Bozzi
Cristian Hernán Di Rosa
Daiana Veronica Gomez Ferrel
Irina Graziolo

En el presente Trabajo Integrador Final nos planteamos la discusión de la Educación intercultural en Argentina, a partir de la Semana Intercultural realizada en la Escuela Primaria N° 40 dando el puntapié para poder pensar desde una mirada más integral la práctica educativa en la Argentina contemporánea. Consideramos que trabajar desde una perspectiva intercultural en educación nos ofrece la posibilidad de acercarnos a las tramas de sentido producidas por los sujetos con los que se trabaja, como también percibir el mundo social a partir de las complejas articulaciones entre diversidad cultural y desigualdad social y, por lo tanto, en su complejidad e historicidad.

INTRODUCCIÓN

Nuestras Prácticas de formación profesional se desarrollaron en el marco del Seminario de Educación de la materia Trabajo Social IV, en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2021. Nuestro sujeto empírico ha sido La Escuela Primaria N°40, ubicada en el barrio de Altos De San Lorenzo, Calle 20 y esquina 84. Realizamos un análisis y una reflexión acerca de la Educación Intercultural y la Identidad; la escuela y el territorio, teniendo en cuenta dicho sujeto empírico y relacionamos estos conceptos principales abordados desde una perspectiva teórica y vinculamos con los debates grupales realizados durante el mencionado Seminario del año 2021.

Debido al contexto actual de emergencia sanitaria por la propagación de Covid-19, el desarrollo de nuestro trabajo va a estar cimentado en la lectura analítica de diferentes dispositivos y materiales. Por un lado tendremos como soporte la sistematización del conversatorio¹ llevado a cabo con las referentes de la institución Julieta Rando, quien es Trabajadora Social y Sabrina De Paoli, quien es Psicopedagoga, ambas son integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE). Por otro lado, también contaremos con la lectura y el análisis del informe de prácticas de formación profesional del año 2019 previo al contexto sindémico.

1. El 2° Conversatorio con referentes del campo educativo se llevó a cabo el jueves 2 de Septiembre en el marco del trabajo del Seminario. Allí las referentes de la institución nos acercaron parte de la historia y del trabajo sostenido por parte de ellas, como EOE, en la Escuela.

DESARROLLO

Comenzando por una caracterización de nuestro referente empírico, es decir, la EPN^o40, es necesario hacer mención que, según lo planteado en el informe de prácticas pre profesionales de 2019, la matrícula, durante este tiempo, rondaba entre les² 500 estudiantes. Durante el Conversatorio, las integrantes del EOE problematizaron sobre la existencia de una gran demanda por faltante de matrículas disponibles en el Nivel Primario en general y en la institución de manera particular, ya que el cupo se encuentra al límite. En consonancia a ello, las referentes manifiestan que, a nivel regional, hay un déficit en aumento en cuanto a la falta de cupos en el Nivel Primario, considerando que dicha problemática antes no existía o no tenía un acento tan marcado. Consideran que, en este sentido, que la misma se expresa como parte del crecimiento demográfico debido a que muchas familias se fueron asentando de manera precaria en la zona y no se crearon nuevas escuelas que pudieran alojar/contener la matrícula de les niñas.

Si retomamos lo que se expresó en el 2^o Conversatorio, cuando nos referimos a la población que asiste a la Escuela Primaria N^o 40 hablamos de familias que vieron recrudescidas sus condiciones de vida y eso implica, necesariamente, hablar de la subsistencia de las familias. Esto se expresa en un contexto de fragilidad y vulnerabilidad y, desde allí, es importante una mirada más cálida y comprensiva de la realidad, que contiene, a su vez, la propia complejidad de lo social. En particular, la referente Julieta habló del “florecer de las ollas”, haciendo alusión al trabajo popular y feminizado de las mujeres que sostienen los comedores que, a su vez, sostienen la subsistencia de estas niñas y sus familias.

Por otro lado, la institución cuenta con dos equipos de orientación escolar, uno por la mañana y otro por la tarde. Estos dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria (DPC) y Pedagogía Social (PS). Los mismos, están conformados por dos orientadoras educacionales (OE), dos orientadoras sociales (OS) y una orientadora del aprendizaje (OA). La modalidad de trabajo del EOE, según se refiere en el Informe de 2019,

es a partir de la realización de entrevistas a las familias, con quienes en general, aseguran tener una relación muy buena donde ya cuentan con un vínculo armado basado en la confianza y el conocimiento desde ambas partes, hecho que lograron con la continuidad y el seguimiento de las mismas, lo que consideran fundamental para su trabajo ya que les permite conocer su historia particular, la trayectoria escolar de lxs alumnxs y generar vínculos de confianza (Chazarrreta y otros, 2019, p. 4)

2. Nos parece importante remarcar que utilizaremos lenguaje inclusivo en este informe final. “El uso del lenguaje inclusivo es una práctica que modifica términos genéricos masculinos y los transforma en términos más inclusivos a través de diferentes estrategias. Inicialmente empezó a utilizarse el ‘todos y todas’, pero al plantearse que ese uso podría contribuir al binarismo de género, surgieron otras maneras de nombrar” (Lagneaux 2019:2). Por lo tanto utilizaremos la “e”, ya que esta práctica visibiliza la existencia de lo femenino y la diversidad de géneros.

Durante el Conversatorio, nos comentaron que se dirigen a las familias por sus nombres de pila, lo que da cuenta del lazo que lograron constituir. Manifiestan que las familias tienen mucha confianza con ellas y saben que pueden construir en conjunto, no desde una mirada de control.

En ese sentido, consideran que hubo un impacto en sus intervenciones a partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), ya que tuvieron que conseguir los números telefónicos de las familias de los estudiantes, y expresaron, no estar acostumbradas a comunicarse por celular. Además, en relación a la inscripción de los estudiantes en la Escuela, refieren que el contexto implicó una gran dificultad, ya que no logran recabar toda la información, como lo realizaban presencialmente. En relación a esto, Julieta Rando nos planteó que “no les quedaba otra que el voluntarismo”, entendiendo que la Escuela contaba con estudiantes que estaban en riesgo y era necesario comunicarse de algún modo con ellos con el propósito de sostener un seguimiento cercano. De este modo, entendemos que las referentes tienen el objetivo de reafirmar su compromiso con la comunidad. A su vez, la referente manifiesta la necesidad de que las intervenciones tengan un encuadre de trabajo y por lo tanto, tomar ciertas distancias de algunas cuestiones.

Según el Informe del año 2019 y el conversatorio realizado durante este año, las demandas y/o las problemáticas que les manifiestan al Equipo de Orientación Escolar, están relacionadas principalmente a la falta de alfabetización de los niños, los problemas de conducta relacionados a la convivencia, los cuales el equipo sostiene que generalmente tienen que ver con situaciones de derechos vulnerados de los estudiantes donde las situaciones familiares son complejas, y falta de asistencia lo cual se configura en escolaridad en riesgo.

Según la resolución 1736/18 que rige los equipos de orientación escolar en los distintos distritos del territorio de la provincia de Buenos Aires, estos equipos deben de realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial, además de proveer e indicar a los adultos responsables de los estudiantes información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y protección de los derechos de los niños, jóvenes y adultos.

En función de nuestro eje temático de interés, para poder profundizar nuestro análisis, es pertinente mencionar que como estudiantes de trabajo social nos posicionamos en relación a la educación intercultural desde una perspectiva que tenga en cuenta el aspecto normativo-legal de nuestro país y una perspectiva que tiene en cuenta una concepción de la educación en relación a los sujetos que la conforman, es decir, una mirada descolonizadora.

En este sentido, en el campo educativo en Argentina y de acuerdo al informe de Gestión desarrollado en el año 2008 por el Ministerio de Educación, se define al marco normativo como un conjunto de leyes, programas, planes, proyectos, actividades, etc. que regulan la función de la educación pública en el país desde aspectos legislativos, administrativos, pedagógicos y económicos. En este sentido, el informe destaca leyes en relación a estrategias institucionales donde la educación sería parte integrante de la justicia social; se resalta el marco normativo creado “los lineamientos generales implementados por el organismo; que permitieron posicio-

nar a la educación como una política extraordinaria, en el marco de las políticas estatales” (InfoLEG). Nos interesan en función del eje que estamos trabajando, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061), la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150), y una perspectiva política, social y educativa de la interculturalidad.

En relación a la Ley 26.061, en el art. 15 se plantea que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, [...] respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales...”. De esta manera, consideramos que las profesionales de la Escuela N° 40, en este contexto de Pandemia y teniendo en cuenta los protocolos gestionados por el Gobierno Nacional y Provincial, han ejecutado estrategias alternativas a estos últimos en función de poder garantizar la educación de los estudiantes de la institución. Por ejemplo, en relación a las burbujas necesarias para el cuidado de la población y en función de no seguir propagando el virus, las profesionales manifiestan que a veces debieron ser flexibles para que las familias, sobre todo las que viven más alejadas, puedan llevar a los estudiantes la misma semana, ya que si tienen más de un niño es complicado poder programar sus asistencias a clases en semanas distintas. En sus palabras, el objetivo fue que “estuvieran presentes la mayor cantidad de veces posibles” y de esta manera garantizar el Derecho a la Educación Pública de los niños que transitan dicha institución.

Por otro lado, en relación al respeto por la identidad cultural y teniendo en cuenta una perspectiva intercultural, como se planteó anteriormente, las profesionales comentaron en el Conversatorio que hace 10 años que se lleva a cabo una Jornada de Interculturalidad en la Escuela, siendo un proyecto institucional con el objetivo de evitar la discriminación y apuntando a visibilizar las diversas costumbres, entendiendo que varios niños de la institución provienen de otros países. En la misma línea, nos parece pertinente retomar los aportes de la Ley de Educación Nacional N° 26.606, que “en su Capítulo XI contempla, por primera vez en la historia de la educación argentina, la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dentro de la estructura del Sistema Educativo. Esto significa que los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria deben garantizar el cumplimiento del derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar su identidad étnica, su lengua, su cosmovisión y su cultura” (LEN N°26.606, art. 5) En este sentido, podemos añadir que dicha Ley no se lleva a cabo en su totalidad en nuestro país, debido a que generalmente priman las lenguas eurocéntricas como el inglés.

En relación a la Ley de Educación Sexual Integral, nos resulta pertinente desarrollar en el presente trabajo, ya que aborda la temática de las identidades, lo cual contribuyen al fortalecimiento intercultural en el tránsito de la escuela de los niños.

En el conversatorio las profesionales manifiestan que siempre tratan de abordar sobre la ESI en todos los espacios. También comentaron que para la Semana de la ESI prepararon actividades en relación a esto, dirigiéndose no sólo a los estudiantes, sino también a sus familias. Posiblemente en este contexto de Pandemia haya sido más sencillo que las familias pudieran acceder a las actividades, ya que los niños se encontraban en clases desde sus hogares y las profesionales sostienen

que “todo está mediatizado por las familias”. En este sentido, plantean que tuvieron un cuidado distinto porque puede haber familias que no estén de acuerdo con cuestiones relacionadas a la ESI.

Por último, nos parece pertinente caracterizar a nuestro sujeto empírico, que son los niños estudiantes de la Escuela Primaria N° 40. Gran parte de ellos son migrantes o hijos de migrantes, en su mayoría, de países Latinoamericanos. En el marco de la Semana de la Interculturalidad del 2020, atravesada por la crisis sanitaria, los estudiantes realizaron un padlet en conjunto con los docentes y sus familias. En el mismo realizaron actividades como: “línea de tiempo” donde los niños, a través de un video o foto, describieron su árbol genealógico, mencionando el país de procedencia de sus bis-abuelos, sus abuelos o sus padres/madres.

Otra actividad que subieron al padlet consistió en escribir un rap, cantarlo y/o subir una foto con la letra del mismo. A partir de estas escrituras podemos resaltar algunas frases como: “Escribo una canción, escribo una oración sin discriminación, ¡Amo la igualdad y la equidad!”, “En la sociedad se puede observar que le falta respeto y solidaridad”, “¡A la naturaleza tenemos que cuidar!”, donde los niños se manifiestan y expresan lo que les incomoda, como también lo que ellos entienden como interculturalidad, es decir el respeto, la solidaridad y la diversidad. También, algunos realizaron videos bailando la danza Toba y otros mostrando muñecos selk’nam, que realizaron ellos mismos con el objetivo de visibilizar el respeto a la diversidad cultural.

Siguiendo esta línea, también nos resulta importante señalar el acompañamiento de la familia en la realización de este padlet sobre la Semana de la Interculturalidad, como también en el trayecto escolar de los niños. De esta manera, entendemos que justamente el EOE aspira a la interdisciplina, a una mirada integral, donde se encuentran diversas miradas posibles en torno a la educación. Las referentes de la institución escolar valoran el trabajo con los otros, en equipo, porque resulta enriquecedor y esencial. Desde esta mirada, construyen con la familia de los estudiantes buscando estrategias conjuntas para pensar qué y cómo pueden hacer para acompañar a los niños durante el proceso educativo. De ahí el propósito del EOE, apelando a la confianza de las familias, y a su vez, desligándose de la situación estigmatizante sobre el rol de los trabajadores sociales como agentes que intervienen desde el lugar de control social.

Habiendo ya caracterizado de modo general a nuestro referente empírico, nos interesa comenzar a mencionar que el interés de nuestro campo es el educativo en relación a la interculturalidad. De esta manera, avanzaremos en relación a explicitar las categorías que conforman nuestro bagaje en este trabajo.

Nos parece oportuno señalar los aportes de Castoriadis (2006) en torno a las Significaciones Imaginarias Sociales (SIS), quien las define como el conjunto de significaciones por las cuales un colectivo –grupo, institución, sociedad– se instituye como tal. Para que como tal advenga, al mismo tiempo que construye los modos de sus relaciones sociales-materiales y delimita sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentido. Las significaciones imaginarias sociales, en tanto producciones de sentido, en su propio movimiento de producción –imaginan– crean, inventan el mundo en que se despliegan.

Las mismas permiten la construcción y sostenimiento de las sociedades; las moldean, conforman y cohesionan. Al mismo tiempo, son específicas de cada

sociedad y deben ser compartidas por lo que Castoriadis (2006) nombra como el colectivo anónimo, es decir, por un conjunto de sujetos que comparten un tiempo y un espacio. A su vez, la comprensión de las SIS en términos de este autor nos permite reflexionar sobre el entramado de las relaciones de poder que dan sentido a un modo de mirar y entender la sociedad.

A partir de esta definición, comprendemos que nuestra área temática en relación a la educación intercultural está impregnada de diversas SIS hegemónicas que consideramos relevante describir. El surgimiento de la formación primaria en nuestro país estuvo anclada en el paradigma positivista. El proceso de aprendizaje se encontraba diseñado y fundamentado en la concepción de que el estudiante era, etimológicamente hablando, un ser sin luz y por tanto sin saberes previos y propios. Partiendo de esta SIS hegemónica, el “estudiante” debía formarse en determinados conocimientos o saberes, que no podía debatir, es decir, su opinión estaba supeditada al contenido curricular. Es pertinente señalar que hoy en día también hay diseños curriculares prescriptivos respecto a lo que se enseña y lo que se aprende en las escuelas. Desde esta mirada, el niño era entendido como un sujeto que no contaba con conocimientos previos, y el espacio de formación, sería el lugar exclusivo donde se constituiría como persona, es decir, la escuela como institución.

Si entendemos a la escuela como un espacio en donde los estudiantes son pensados como sujetos pasivos recibiendo la información y el conocimiento que portan los docentes, siendo reprimido todo pensamiento crítico por parte de los estudiantes, comprendemos que esa SIS hegemónica atraviesa la trayectoria escolar de cada sujeto.

Por otro lado, nos referimos a la escuela en relación a la idea de nacionalidad y homogeneidad social. La Ley 1420 (1884) surge como política del Estado argentino; la misma tenía la finalidad de integrar a la población migrante y “civilizar” a la población originaria del territorio. Esto significó que la población de niños de seis a diez años asistiera a la Escuela Primaria.

Entendemos que a partir de estas nociones se genera una idea de homogeneidad ligada al ámbito educativo, estando en vinculación con valores eurocéntricos desde la instauración del Estado Nación, y trayendo en conjunto la idea del progreso y la ciencia como único conocimiento legítimo. Dichas operaciones consistieron en la expropiación de las poblaciones colonizadas, en la represión, en función de forzar a los colonizados a aprender la cultura de los dominantes como, por ejemplo, la religiosidad judeo-cristiana a fin de legitimar la dominación.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo anteriormente explicitado, consideramos importante mencionar y desarrollar las SIS contrahegemónicas siempre en concordancia con nuestra tematicidad. Una de ellas es la noción de sujeto pedagógico, entendida como la relación que se establece entre docente y estudiante desde un lugar de reconocimiento mutuo a pesar de las asimetrías propias debido a los lugares diferenciales. Esta noción ofrece un cierto reconocimiento de las diferentes realidades, formas y tiempos de aprendizaje, lo cual tiene que ver con la puesta en marcha de diferentes estrategias pedagógicas e intervenciones sociales para lograr el aprendizaje efectivo. En esta SIS específica es fundamental señalar que toda educación es un acto político en el sentido de la capacidad de crear lazos sociales y tejido social. Por ende, es importante entender la institución escolar como escuela

inclusiva a partir de las diferencias desde su positividad, es decir, desde la igualdad de oportunidades.

Desde la mirada de Escarbajal Frutos (2010) la escuela inclusiva, se responsabiliza de todos los estudiantes que componen el sistema educativo, no sólo de los estudiantes con necesidades educativas especiales, al igual que el carácter intercultural de la escuela inclusiva que no sólo es para los estudiantes procedentes de culturas minoritarias; la pedagogía intercultural es para todos, ya que este es el objetivo. Es decir, como plantea Arnaiz (2000), “construir una educación para todos, fomentando el diálogo y la comunicación, aumentando la participación social y académica. Por tanto, la educación inclusiva quiere responder a los retos de la diversidad desde la valoración de todos los miembros de la comunidad educativa” (Citado por Escarbajal Frutos, 2010; p. 416)

Según el autor, no podemos construir una escuela inclusiva sin la participación de todos los agentes educativos que componen el sistema escolar. La educación inclusiva es un intento más de atender a todos los estudiantes sin discriminar, y a su vez, considerar sus posibles dificultades de aprendizaje, partiendo de sus características y valorarlas positivamente.

Por otro lado, es necesario explicar cuál es la perspectiva acerca de la descolonización del saber la cual tomamos como horizonte de prácticas, discursos y metodologías de trabajo. Entendemos que es necesario fortalecerla en relación a las intervenciones sociales y pedagógicas vinculadas a nuestra área temática sobre la interculturalidad. Una aproximación a esta perspectiva es la siguiente:

La perspectiva descolonizadora confronta desde una práctica pedagógica con la mirada colonizada que desde un patrón de poder domina y coloniza a los sujetos, a los saberes y a su historia (...) La perspectiva descolonizadora, implica para nosotros la apelación a la ‘legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto’ por lo propio, ‘alienta la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir’ (Guelman, 2014; p. 44).

Entendemos que esta concepción con fuerza instituyente acerca del conocimiento y de las prácticas concretas también aporta a la comprensión de la realidad socio-histórica y cultural como compleja y diversa, aportando a nuestro trayecto de formación profesional como trabajadores sociales. A su vez, también es pertinente señalar que esta perspectiva entiende a la escuela como espacio para la transformación social, fortaleciendo un tipo de proyecto societal más justo e igualitario.

Para continuar abordando el presente trabajo, desarrollaremos diferentes categorías conceptuales que expresan la delimitación de nuestro objeto de análisis, siendo este la Educación Intercultural ligado a la identidad de la Escuela Primaria N° 40 del Barrio Altos de San Lorenzo de la Ciudad de La Plata. Por lo tanto, las categorías que se desarrollarán serán Identidad, Proceso de Identificación, Cultura, Interculturalidad y Educación Intercultural.

Uno de los conceptos principales que nos parece fundamental indagar es la Identidad, la cual surge formalmente en el vocabulario de las Ciencias Sociales en 1940. Consideramos que es una categoría analítica indispensable y una palabra de uso cotidiano, por su importancia teórica, metodológica y cultural. En este

sentido, es necesario tener algunas consideraciones preliminares para comprender el desarrollo del mismo. Entendemos que hay varias posturas con respecto al término de identidad, por lo cual pudimos dar cuenta, en base a nuestras investigaciones, que existen algunas definiciones que tienen un carácter esencialistas que conciben a la misma como algo que los seres humanos poseen o deben poseer. En contraste a esta postura nos parece más acertado adherir a la perspectiva constructivista, que es la que tomamos para nuestro análisis.

Comprendemos que uno de los referentes de la corriente constructivista es Andrés Piqueras (2002), el cual afirma que la identidad como un proceso relacional, cuyas cristalizaciones dependen de los diversos contextos en que se desenvuelven los sujetos, e interaccionan y se impregnan de factores biológicos e históricos. A su vez, plantea que toda identidad colectiva está asociada a relaciones de poder y dinámicas de tensión y/o conflicto.

También plantea que la identidad se vincula con una realidad social dada y acotada en la historia, donde se distinguen dimensiones de esa estructura social en que se inserta. Es decir, que la identidad no viene dada para individuos/grupos y por lo tanto, existen diferentes identidades personales y colectivas.

Otro autor que creemos que adscribe a la corriente constructivista es Charles Taylor (1992), quien sostiene que existe un nexo conceptual entre la identidad y el reconocimiento, porque éste último es un factor fundamental en la construcción de nuestra identidad. Por lo tanto, la falta de reconocimiento o el “falso reconocimiento”, esto es cuando les demás nos muestran una imagen nuestra o un reflejo degradante, despreciable o un cuadro limitativo, nos formaremos una imagen distorsionada de nosotros mismos y esto dañará seriamente el proceso de formación de nuestra identidad.

Teniendo en cuenta estas referencias conceptuales nos parece adecuado hacer mención acerca de nuestro referente empírico, es decir, la Escuela Primaria N°40. Entendemos que desde un abordaje analítico, es importante destacar que las dimensiones y categorías de interculturalidad ligadas a las identidades son referencias que debemos desarrollar para ampliar la profundidad analítica de nuestra área temática. Consideramos que la Escuela Primaria N° 40 fortalece las identidades de los estudiantes que asisten a la misma, ya que a partir de nuestro bagaje como estudiantes de Trabajo Social durante el trayecto de este año, podemos dar cuenta que esta institución intenta fortalecer una Educación Intercultural.

De esta manera y siguiendo con el objeto de nuestro trabajo, antes de definir la interculturalidad, en primer lugar nos parece importante entender el concepto de cultura. Como plantea Gimenez (2004),

La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en ‘formas simbólicas’, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, porque para nosotros,(...) todos los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal (p.5)

Por otro lado, de acuerdo a los aportes de Perez Paredes (2016), a nuestro entender es importante tener en cuenta que la cultura es una fuente dinámica de cambio,

creatividad y libertad que abre posibilidades de innovación y empoderamiento, y a su vez, conocimiento y reconocimiento de la diversidad.

Ahora bien, Yampara (2001) define que

La interculturalidad es, concretar dialogar-entre pueblos- entre los distintos modos de ‘saber hacer’, los conocimientos, la sabiduría de las diversas civilizaciones en condiciones de equidad, respetando los derechos constitutivos y la cultura. Es decir, compartir, complementar, intercambiar y reciprocarse los saberes y valores de estos pueblos a través de procesos de encuentros periódicos y continuos, respetando y forjando su identidad y dignidad (Perez Paredes, 2016; p.170)

Por consiguiente, como postula Perez Paredes (2016), la interculturalidad en educación constituye un modelo educativo en construcción, que demanda una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos, con participación, interacción y respeto, reconociendo y partiendo del contexto donde se origina. Por lo cual, Aguado (2005) propone que “la interculturalidad como paradigma educativo ha venido desarrollándose casi exclusivamente en la última década y ha estado íntimamente relacionado con el desarrollo de la competencia lingüística, de la capacidad multilingüe, la lucha contra el racismo y la xenofobia y el desarrollo de la educación intercultural, empezando por la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura” (Perez Paredes, 2016, p.171). Desde esta mirada, la autora describe a la educación intercultural como un derecho humano y un deber social para el progreso de la persona dentro de las pautas de diversidad y participación, garantizando el goce equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo.

La interculturalidad nace de la filosofía del pluralismo cultural, y se excede del enfoque sociocultural y político del multiculturalismo, o sea va más allá. Por tanto, podemos concluir que la interculturalidad es un diálogo entre iguales, en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural, la cual destaca una relación armónica entre las culturas, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados. Dicho de otra manera, tal como propone la autora, la interculturalidad es un camino para la construcción de la paz y la convivencia armónica, mutuamente enriquecedora entre los pueblos y comunidades, fortaleciendo la unidad nacional a través de la conducta fraternal entre sí de todos los habitantes. De manera tal, que los valores de todas las culturas que forman parte de la nación multicultural fortalecen el bien común, la justicia y la equidad.

Volviendo al referente empírico, podemos decir que durante el Conversatorio compartido junto a la cátedra y al equipo de Orientación Escolar de la escuela la caracteriza así, ya que la mayor parte de la comunidad de los estudiantes proviene de Paraguay, Perú, Bolivia y Venezuela. En los discursos de las referentes y directivos se observa que valoran la diversidad cultural de cada estudiante.

En este sentido, una actividad que realizan todos los años es la Semana de la Interculturalidad en el mes de octubre, siendo una jornada característica de la Escuela N° 40. Esta semana fue planificada con el objetivo de erradicar hechos de

discriminación entre los estudiantes, ya que un gran porcentaje proviene de otros países con diversas culturas. Lo que se trata de trabajar año a año es fortalecer las raíces y costumbres singulares de los estudiantes. En la jornada participa toda la comunidad y sus preparativos comienzan a principio de año; se caracteriza por integrar diversos stands de comidas y/o artesanías de todos los orígenes étnicos de los estudiantes que asisten a la institución, tales como argentinos, peruanos, bolivianos, colombianos, venezolanos y paraguayos. La jornada es un día de cierre, cada grado se divide por países y hablaban sobre la cultura del país y sus costumbres, con el objetivo de evitar la discriminación. En la jornada se hacían bailes, había invitados de las comunidades, apuntando a que se visibilicen las costumbres de sus países de origen. Según comentan en el artículo periodístico del diario “El Día” publicado el 02/09/2015, también se desarrollan bailes con trajes de un colorido impactante.

Esta semana de interculturalidad es un proyecto institucional que funciona desde 2010. Si bien todos los años se realiza de forma presencial, en contexto de pandemia intentaron sostenerlo de manera virtual a través de un Padlet desde el cual enviaron actividades y los estudiantes trabajaron sobre ello.

Volviendo a lo desarrollado anteriormente, el recorrido sobre este campo educativo nos hace un llamado a volver sobre los conceptos de identidad, cultura y educación intercultural en función de poder comprender el contexto sociocultural de la población estudiantil de la Escuela Primaria N° 40.

Así, nos parece fundamental poder problematizar y echar luz sobre estos conceptos, ya que creemos necesario poder discernir entre este enfoque intercultural y el tradicional que ofrece la educación actualmente en nuestro país. Puntualmente mencionando esta realidad concreta, entendemos que, según las fuentes consultadas (tanto el padlet, el Informe Final del año 2019 y el conversatorio), estos estudiantes portan consigo diversas identificaciones culturales, ya que provienen de diversos países, como mencionamos y explicamos anteriormente.

En este sentido, comprendemos que la institución escolar ofrece esta perspectiva educativa debido al reconocimiento de la riqueza de la diversidad cultural de la comunidad que asiste a la misma.

Teniendo en cuenta los aportes de Taylor (1992), existen diversos “cánones” en diferentes disciplinas que representan los valores e ideales hegemónicos. En las escuelas se enseñan obras filosóficas, artísticas, histórico-políticas ligadas al eurocentrismo e invisibilizando a los grupos sociales y culturales minoritarios que, en consecuencia, se encuentran más desfavorecidos. En definitiva, el autor “considera que el canon actual está basado en el ideal de los ‘varones blancos muertos’, lo que implica un mensaje de menosprecio hacia culturas tales como la afroamericana, la latinoamericana, las mujeres, etc.” (Arrese Igor, 2020; p. 11).

Por otro lado, hablando sobre la dimensión territorialidad, tomamos en cuenta los aportes de Cohendoz quien indaga este tema en relación con la cuestión de educación intercultural. Para esta autora existe un “continuum entre sujeto, escuela y espacio social al no escindir la enseñanza de la territorialidad”. (Mónica Cohendoz, 2017; p.3). En este sentido es que podemos relacionar nuestro objeto de estudio, ya que a partir de poder comprender este aspecto podemos analizar desde una perspectiva social territorial nuestro interés por la educación intercultural ligado a la mencionada institución educativa.

Este interés por la educación intercultural pensada a partir de nuestro referente nos ha llevado a debatir estas relaciones establecidas por la autora. Por consiguiente, adherimos al desarrollo relacionado con el territorio y los sujetos que lo conforman: “Creemos que este conflicto político funcional no puede ser negado por la educación intercultural; territorializar el cuerpo es considerar que somos y hemos sido partícipes activos del poder colonial” (Cohendoz, 2017; p. 3). Por lo tanto, es importante tomar en consideración que el territorio constituye un campo de disputas histórico.

En este sentido, adherimos que la Escuela N° 40 hace territorio porque interpela subjetividades históricas desde la conciencia de que las diferencias étnicas fueron producidas por el poder colonial.

Las escuelas desde una pedagogía intercultural son el espacio para visibilizar la diversidad cultural como hospitalidad ya que nadie es “extranjero” en sus territorios. Por consiguiente, este enfoque nos propone pensar los territorios escolares como una cuestión en la que los Estados están comprometidos a promover políticas educativas para hacer territorios escolares como un lugar de hospitalidad en tanto no promueven la violencia que imprime el exilio social (Mónica Cohendoz, 2017; p.6)

Creemos que estas problematizaciones son indispensables para poder develar las formas que adquieren en lo escolar las particularidades de la realidad comunitaria/territorial de la EP N° 40. Es decir, a partir de este desenvolvimiento es que se logra afinar la mirada sobre las diversas expresiones que atraviesan e interpelan a los estudiantes partícipes de esta institución educativa. Siguiendo la línea de la autora, comprendemos que “las escuelas se transforman en descolonizadoras porque su territorio interpela subjetividades históricas” (Mónica Cohendoz, 2017; p.3). A su vez, reinventan el conocimiento para lograr el paso del monoculturalismo al pluriculturalismo de los conocimientos, configurándose como una escuela pluriculturalista.

A partir de estas consideraciones entendemos que, tanto la perspectiva de las trabajadoras del EOE, como así también las actividades por la semana de la diversidad cultural, constituyen factores claves y un horizonte de prácticas a la hora de poder dar cuenta de la educación intercultural en esta institución específica. De esta manera, entendemos que se contribuye al trato ameno, de respeto y reciprocidad entre los estudiantes y trabajadores integrantes de dicha comunidad educativa. Dicho en otros términos, es a partir de estas prácticas que se puede lograr identificar, en palabras de Taylor, una “política del reconocimiento” en relación a la diversidad cultural existente, expresada en las relaciones interpersonales entre los estudiantes y docentes.

Luego de poder delimitar nuestro sujeto empírico, el cual es la Escuela Primaria N° 40, retomamos el Informe de Prácticas del año 2019, que fue el último año en que se pudo realizar prácticas presenciales hasta la actualidad (2021), el Padlet grupal, que realizamos junto a las docentes del Seminario, el Padlet de la semana de interculturalidad de la EPN° 40, realizado durante el año 2020 por estudiantes de la institución para suplir las actividades de dicha semana que no podía festejar

de manera presencial, y el Conversatorio donde asistió el Equipo de Orientación Escolar de la institución, organizado por las docentes del Seminario. Por lo tanto, en este Informe Final de Prácticas elegimos como categorías centrales la identidad, la cultura, la interculturalidad y la educación Intercultural.

También, nos parece importante resaltar que el territorio nos ayudó a poder pensar desde una mirada más integral la práctica educativa, es decir, esta dimensión socio espacial nos abrió las puertas a poder captar de una manera más amplia nuestro campo de estudio. Partiendo de este enfoque es que cobra gran relevancia lo Pluricultural, ya que creemos que está presente en las identidades de las familias y les estudiantes que asisten a la Escuela Primaria N° 40, como también así, en los discursos y prácticas de los actores de dicha escuela, colaborando en la construcción de un fuerte sentido identitario, no sólo a nivel territorial sino también a nivel institucional. En este sentido, en esta caracterización es necesario nombrar que pensamos la interculturalidad en conjunto a las dimensiones de territorio y escuela.

Por consiguiente, concluimos que el recorte hecho en este trabajo apuntó a poder conocer, visibilizar y analizar la especificidad en materia educativa que tiene la Escuela Primaria N°40 en relación a la temática de la interculturalidad. Como grupo nos planteamos la discusión de la Educación intercultural en Argentina, a partir de la Semana Intercultural realizada en la Escuela Primaria N° 40, teniendo como horizonte la Ley de Educación Intercultural Bilingüe del Estado Argentino y la Ley de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia manifiesto en el documento titulado Currículo Base en el cual se propone a la educación como: “descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien” (Artículo 3, punto 1. Ley N° 070 del Estado Plurinacional de Bolivia)

Como también “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas” (Artículo 3, punto 8. Ley N° 070 del Estado Plurinacional de Bolivia)

Entendemos que los debates en torno a la Educación Intercultural y la identidad en nuestra formación como futuras Trabajadoras y Trabajadores Sociales son necesarias, ya que como actores sociales nos enfrentamos con la desigualdad social y la diversidad cultural, entendiendo a esta última como producto de la pluralidad de modos de vivir en sociedad y de las representaciones que se tiene sobre ello.

BIBLIOGRAFÍA

• Arnaiz (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (coord): *El valor educativo de la diversidad* (pp.87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.

- Arrese Igor, H. (2020). Ficha de clase teórica 3 de Filosofía Social. FTS. UNLP. pp. 1-12.
- Castoriadis, Cornelius (2006) Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974- 1997) Cap. “Las significaciones imaginarias sociales.” Katz Editores. Buenos Aires. (fragmento pág. 75 a 92)
- Selva, Chazarreta; Emilia; Kelly, Camila; Scalise, Marín (2019). Informe final del proceso de formación académica- Trabajo social IV.
- Cohendoz, M. (2017). “Territorio y corporalidad, el poder de la Escuela”-FCS-UNC.
- Escarbajal Frutos (2010). Educación inclusiva e intercultural. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Segunda Edición. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Fuentes, P. y Weber, C. (2013) “Ficha de cátedra: Procesos de identidad e identificación”-FTS-UNLP.
- Gimenez.G. (2004). “La cultura como identidad y la identidad como cultura”-UNAM.
- Guelman. L.A. (2014) “Educación popular y pedagogía descolonizadora en el MOCASE-VC”
- Lagneaux, M.(2019). El lenguaje inclusivo como política transformadora. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Perez Paredez, M. (2016). La Educación Intercultural. Universidad Nacional Experimental “Rafael Maria Bernalt”. Mérida, Venezuela.
- Piqueras, A. (2002). “La identidad”. En: De la Cruz, I. y otros. Introducción a la antropología para la intervención social. Valencia: Tirant Lo.
- Taylor, C. (1992). “La política del reconocimiento” en: Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento, México, Fondo de Cultura, pp. 43-107.
- Terigi, F. (2009). “Las trayectorias escolares”; disponible en <https://es.scribd.com/doc/207185288/LAS-TRAYECTORIAS-ESCOLARES-Terigi-Flavia-pdf>
- Fundación Santillana (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Ley N° 070 del Estado Plurinacional de Bolivia. 2010
- http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno12-1-2009-1.htm
- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

ESCUELA PRIMARIA ¿TERRITORIO DE MUJERES?

Valentina Gachet | valentinagachetinformatica@gmail.com
Karen Higuera | karenhiguera8@gmail.com
Carolina Volante | carolinanvolante@gmail.com

PALABRAS CLAVES

Campo educativo, escuela primaria, feminización de lo escolar, pandemia, trabajo social.

RESUMEN

En el marco de la materia *Trabajo Social IV (2021)* y en el recorrido del *Seminario metodológico de Educación* realizamos la elaboración de un trabajo final en el que pretendemos dar cuenta del trabajo femenino en el campo educativo durante la pandemia. Para ello, nos basamos en tres situaciones: el *Conversatorio* con el Equipo de Orientación Escolar de la EP N° 40 ubicada en Altos de San Lorenzo, en el marco del Seminario de Educación¹; los artículos periodísticos de *Página/12* “*Coronavirus: los docentes van a las casas de los alumnos que no tienen conexión*” y “*Los docentes, la cuarentena y la sobrecarga de las clases a distancia*”² (2020).

EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR (EOE), SOBRECARGA ESCOLAR Y PANDEMIA

El EOE de la EP N° 40 está conformado por Julieta Rando, quien forma parte del EOE de la escuela ejerciendo como trabajadora social; Sabrina De Paoli, quien es psicopedagoga y se desempeña como orientadora educacional; quienes fueron las expositoras del *Conversatorio* como referentes institucionales. Por otro lado, conforman el Equipo con Virginia Rodríguez, orientadora de los aprendizajes, quien trabaja de manera alternada junto al EOE del turno tarde.

En este sentido, las referentes cuentan que a principios del 2020 no habían llegado a recolectar toda la información y contactos de las familias; por lo que, en sus palabras: “por una cuestión ética” y con la intención de realizar un seguimiento, decidieron acercarse a las casas por cuenta propia, ante todo, frente a aquellas situaciones donde se entendía que había familias y niños en situaciones de riesgo. En su discurso, expresan que –a nivel territorial y para las familias– como escuela pública existe una representación muy fuerte ligada a la presencia del Estado en el barrio. Allí es donde pesquisan las situaciones de vulnerabilidad o de vulneración

1. Se trató de un encuentro por zoom, el cual nos permitió acercarnos al trabajo cotidiano de los Equipos de Orientación Escolar del territorio bonaerense a pesar del aislamiento impuesto por la pandemia.

2. <https://www.pagina12.com.ar/296634-coronavirus-los-docentes-van-a-las-casas-de-los-alumnos-que-https://www.pagina12.com.ar/263725-los-docentes-la-cuarentena-y-la-sobrecarga-de-las-clases-a-d>

de derechos, como también donde “conectan” con otras instituciones y dispositivos territoriales. Por otro lado, Julieta plantea que, ante cada situación de crisis, las condiciones de vida de las personas con las que trabajan empeoran; y que: la primera problemática a tratar en el contexto pandémico fue la subsistencia de las familias debido al deterioro de condiciones en cuestiones básicas como la alimentación, situaciones de violencia o cambios de domicilio por pérdida de trabajo o no poder pagar el alquiler. En este sentido, ponían el foco en el cuidado ante el sufrimiento social, abocándose a acompañar desde la mirada, la escucha y la atención.

De ello, se infiere que: si bien resulta necesario para los EOE contar con un marco normativo que los encuadre desde perspectivas institucionales y políticas, también resulta importante posicionarse desde la trama particularmente organizacional, institucional, histórica y situada; para dar lugar y visibilidad a las relaciones, espacios, tiempos, figuras y dispositivos puestos en juego a la hora de sostener trayectorias educativas en estos tiempos.

En las tres situaciones analizadas se puede vislumbrar que la pandemia del COVID-19 y, por ende, las consecuencias que se desencadenan de ello, traen consigo en el ámbito escolar una sobrecarga horaria y de demandas familiares. En este sentido, se explicita en los 3 ejemplos que, docentes y directivas, fueron acercándose en el contexto de ASPO³ a los hogares llevándoles las tareas a los chicos, los bolsones alimentarios a las familias, realizaron acompañamiento pedagógico a quienes no contaban con conexión a internet, a la vez que se aprovechó el momento para saber cómo estaban transitando el aislamiento. En este contexto, se produce una reconversión de las rutinas laborales de las docentes que generó niveles de sobre-exigencia y un incremento en la carga laboral: Como señala Belén Sala: *“paso frente a la computadora unas doce horas diarias grabando, armando material, buscando tutoriales, etcétera. Y de eso de ‘llegar a casa y desconectar’ ya no existe: editás un video, te bañás, contestás mails, cocinás, contestáswhatsapps, y así”*, añadió Belén Sala, docente de varios cursos en una escuela de Almirante Brown.⁴

En relación a esa sobrecarga laboral, la Directora de la Escuela Primaria N°27 de Villa Domínico enfatiza la importancia del programa ATR⁵ ya que, en palabras de ella: *“será un dispositivo muy útil, valioso y estratégico en esta circunstancia. Va a sumarse a lo que venimos haciendo desde el principio del aislamiento las escuelas públicas de la Provincia de acercarnos a las casas de los chicos que necesitan un mayor acompañamiento”*. El objetivo de dicho programa es fortalecer el vínculo con chicos que necesiten un mayor acompañamiento pedagógico a través de visitas domiciliarias sistemáticas.

En el 2020, a pesar del contexto adverso, se logró enseñar y aprender: la modalidad de educación virtual permitió que se llevaran adelante procesos de continuidad pedagógica con grandes esfuerzos de docentes y directivas, como agentes del Estado, y de las familias, niños y adolescentes. Por esto mismo, a través del conjunto articulado de resoluciones denominado: “unidad pedagógica”, se buscó garantizar que los aprendizajes puedan ser acreditados y, en este sentido, se remarca que el tránsito por la *unidad pedagógica* es continuo: no se repite, pero tampoco se

3. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

4. <https://www.pagina12.com.ar/263725-los-docentes-la-cuarentena-y-la-sobrecarga-de-las-clases-a-d>

5. http://abc.gov.ar/sites/default/files/presentacion_atr.pdf

promociona de manera automática.⁶ Este documento es fundamental para pensar en las estrategias que se llevaron adelante desde el Estado y que debieron ejecutar las docentes brindando oportunidades a aquellos que no han tenido conectividad o que necesitan un refuerzo en los contenidos que se abordan en el año.

Se trata de un contexto que no ha sido desafiante sólo para las maestras (quienes, de un día para el otro, debieron modificar sus metodologías y enseñar de forma remota), sino también para los alumnos y sus familias; ya que las mismas han tenido que asumir un rol más protagónico al momento de acompañar el proceso de aprendizaje, generando, podríamos decir -de manera positiva-, un cambio en la mirada con respecto al trabajo que día a día realizan las docentes, ayudando a romper con prejuicios -tanto de parte de las familias hacia la escuela como de las docentes con respecto a sus familias-.

A su vez, la pandemia generó cambios respecto de las intervenciones y, por ende, se produjeron modificaciones en el ámbito personal; dado que, como mencionan las referentes del EOE de la EP N.º 40: *“sucedio que de repente todas las familias tenían los teléfonos personales”* haciendo que, como mencionamos anteriormente, las docentes trabajaran extra del horario laboral, generando una sobrecarga en tanto sentían la obligación de contestar frente a las demandas de las familias en sus hogares respecto a las actividades que debían realizar, de qué forma y para qué fecha, etc. Desde ese momento, se corrió por completo la importancia de los límites entre el horario laboral y lo personal⁷; ya que, en este sentido, aludimos a que las mujeres docentes durante todo este tiempo, y en muchos casos -en su ámbito privado- resultaban ser ese familiar que acompañaba a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, si bien se enfatizó en el Programa ATR como estrategia pedagógica, observamos que a partir del Conversatorio, en un principio, cuando todo resultaba ser incertidumbre respecto de las formas en las que se iba a llevar adelante el año escolar y de todas las dificultades que esta pandemia nos trajo, se priorizó lo social por sobre lo pedagógico. En palabras de las referentes, *“las mayores problemáticas, al principio, fueron las de subsistencia de las familias (...) más prácticas de cuidado que pedagógicas”*. Es decir que, el rol que ocuparon las docentes no fue sólo el de planificar clases, acompañar a sus alumnos, preparar PDF y corregir tareas; sino que hubo una fuerte imbricación respecto a otras problemáticas por fuera de lo específicamente *“educativo”*, como la entrega de bolsones alimentarios, que como nos comentaron las referentes del EOE de la EP N.º 40, *“aquellas familias que quedaban aisladas por covid-19 y necesitaban para comer, éramos nosotras las que les alcanzábamos los bolsones aun sabiendo que no estábamos cumpliendo con la normativa”*.

LA COMPLEJIDAD DE LO SOCIAL EN LAS ESCUELAS

Tradicionalmente, la escuela fue asumida como segundo hogar y las maestras como segundas mamás, pero ¿a qué corresponde esta asociación?, ¿Qué implica esta idea

6. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/29-11-20_la_escuela_2021_-_compromiso_y_transformacion_1.pdf

7. <https://www.pagina12.com.ar/270459-las-claves-de-la-paritaria-docente-para-el-trabajo-en-cuaren>

en la escuela? Hay una significación en torno a lo escolar que sigue permaneciendo con el paso del tiempo, es decir, la sociedad se transforma, pero la escuela sigue siendo considerada un lugar de contención; siguen siendo el espacio que recibe y “explota” las problemáticas a las que sigue intentando dar respuesta.

En el entramado escolar se buscan estrategias de acuerdo a las demandas de las familias, del territorio, pero... ¿por qué la escuela se hace cargo?, ¿por qué la escuela busca estrategias?, ¿qué actores entran en juego en este “hacerse cargo”?

En este sentido, a partir del ASPO, nos preguntamos ¿Cómo se expresan las significaciones hegemónicas que se pretenden sostener desde lo escolar? Frente a esto, pensamos que la escuela como institución debió modificar la cotidianeidad de todos los actores sociales que entran en juego en la dinámica escolar. La interrupción de las clases presenciales abrió un abanico de preguntas y confusiones: ¿Cómo brindar el acompañamiento pedagógico que los niños necesitan?, ¿Cómo lograr que todos tengan acceso y garantizar su continuidad? ¿Qué queremos que aprendan? ¿Qué es importante aprender en la escuela?

En este marco, las docentes y niños tuvieron la urgencia de pensar y habituarse a la escuela por fuera de su espacio físico, y animarse a probar nuevas maneras de enseñar y de aprender mediante la virtualidad, lo cual, sin duda, resultó todo un desafío. Así lo plantea Belén Sala, docente de una escuela de Almirante Brown: “Trabajo en un colegio con mucha contención desde la Dirección, pero hablás con cualquier docente y te dice ‘me están volviendo loca pidiendo videos, fotos, zoom, PDF’. Pero seguís porque estás en un contexto que es súper adverso pero al que amás”.

De esta manera, entendemos que la pandemia requirió repensar las viejas formas de ser docente, de hacer escuela y demostró nuevas maneras de hacerlo. Las prácticas posteriores al aislamiento se verán enriquecidas por todo lo construido en la escuela del espacio virtual que llegó para instituir nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, nos invitó y nos permitió preguntarnos acerca de las formas naturalizadas que tenemos respecto de lo escolar. Se da la situación, como plantea Frigero (2007) en su texto, de poder ampliar lo pensable, poner en tensión los conceptos propios de las formas de hacer lo escolar con la intención de poder formular ideas, las cuales nos corran de aquella rutinización con la cual convivimos. Por lo que, en palabras de la propia autora

“se trataría, entonces, de indagar acerca de qué <novedad> podría introducirse en el pensamiento que insiste en un repertorio reiterativo, imposibilitado, inhabilitado o impotente que sólo puede, una y otra vez, imaginar la misma forma escolar, sin variaciones, como si no se supiera nada acerca de ella...” (Frigero 2007; 335)

Ante esto, entendemos que tanto equipos docentes como alumnos debieron amoldarse a la nueva modalidad de estudio virtual, a la distancia, con cada uno enseñando y aprendiendo desde sus casas. Con esta modalidad emergió una nueva configuración que rompió con el imaginario que colocaba como antónimos a los libros y pantallas; ya que la tecnología resultó ser una gran aliada para poder continuar con el apoyo pedagógico y mantener el contacto con los niños: según una encuesta realizada por UNICEF⁸, el 81% de los hogares con niños, niñas y

8. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informecovid19_argentina.pdf

adolescentes tuvo actividades y tareas escolares durante la cuarentena, lo que da cuenta de un sostenimiento del vínculo entre los estudiantes y las instituciones educativas a pesar del cierre de las mismas. Esto implicó un arduo trabajo de los equipos docentes y EOE, quienes ante las adversidades del contexto y ante cada situación particular, nunca dejaron de apoyar y sostener a les niñas.

En esta línea, la escuela aparece nuevamente como institución que “se hace cargo” ante la crisis: si bien ante la situación de ASPO se dictaminó el documento “Juntos aprendemos y nos cuidamos”⁹ Tomamos lo expresado por las integrantes del EOE de la Escuela Primaria N.º 40 para ejemplificarla disolución de los límites en pos de dar respuesta a múltiples situaciones donde lo educativo se ve desbordado por la emergencia de lo asistencial. De esta manera lo indican las referentes del EOE, cuando dicen que es con la situación pandémica que aparece como primordial lo social por sobre lo pedagógico. Las mayores problemáticas al principio fueron las de subsistencia de las familias y es que como señala Antelo (2008) y con lo cual coincidimos, enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente frente a situaciones de crisis, en este sentido, las maestras de la EP N.º 40 han sido fuente de recepción de diversas situaciones durante el ASPO interviniendo junto con el EOE, a la vez que continuaban enseñando contenidos dando sus clases virtuales. Esto nos hace pensar que hay una significación que se encuentra todavía latente, la cual no permite que las profesionales de la educación vean que también poseen condiciones de trabajo y que tienen sus propias problemáticas por fuera de su ámbito laboral, marcando una tensión entre lo que deberían hacer -horarios y tareas formales a cumplir- y lo que efectivamente hacen, como responder consultas en cualquier horario o, en el caso de las mujeres, ser las que siempre ponen el cuerpo ante las crisis. En este sentido, entendemos que se trata de garantizar el derecho a la educación como trabajadoras del Estado y que, en muchos casos, se pone en juego la vocación y ética profesional de las profesionales en cuestión.

FEMINIZACIÓN DE LO ESCOLAR

Las relaciones de género están profundamente marcadas por el patriarcado. En este sentido, el género es una construcción histórico-cultural que provee ciertas características a lo femenino y masculino en su cotidianidad, que son producidas y reproducidas desde un paradigma dominante¹⁰. La situación actual muestra una perpetuación de imágenes distorsionadas de la mujer que siguen marcando roles establecidos¹¹. Asimismo, como sostiene Morgade (1992) el trabajo docente tiende a la reproducción de los modelos de género aún dominantes.

Tal como expresa Pineau (2005) en la Argentina de fines del siglo XIX tuvo lugar un proceso de feminización de la población docente. En ese entonces, la escuela era considerada (según ciertos códigos morales) como un lugar lleno de

9. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Guia-para-la-alternancia-entre-la-educacion-casa-y-la-educacion-en-la-escuela.pdf>

10. NuñezRodríguez, P. N. (2020). Una perspectiva feminista. La opresión-presión del “Deber Ser”: ¿Posible desaprender? *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 4 (7). 362-374.

11. Terrón Bañuelos, A., Valle Flórez, R. E., Díez Gutiérrez, E. J., & Centeno Suárez, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense De Educación*, 13(2), 485.

objetos pecaminosos para las mujeres. Una de esas cosas “peligrosas” era que las maestras recibían dinero por estar con niños-, lo que se escapa del deber natural de las mujeres: hacer gratuitamente esa tarea. “Era entonces una “segunda madre” pero a sueldo, corrompida por el pecado y la ambición”. (Pineau 2005; 3)

Lo que mencionábamos anteriormente, se complementa con la idea de que las maestras se encuentran vinculadas directamente a la maternidad, dado que se tiene una imagen idealizada con características que se consideran inherentes al sexo femenino desde una perspectiva biologicista: son protectoras, cuidan a los niños, les forman, les asisten, deben ser “buenas, cariñosas, felices, delicadas”. Entendemos que estas características aparecen a partir de la romantización e idealización del rol de cuidado y de enseñanza que llevan a cabo las maestras, así como ocurre con las madres y los mandatos de “buenas madres”. Por ello, entendemos que en la realidad pueden ser crueles, olvidadizas, “egoístas” (si claro, también dedican tiempo a ellas mismas) escapando de esos roles estereotipados.

“La mayor incógnita era conocer quién sería la maestra, la “señorita” del grado, que actuaría como segunda mamá. No existía ningún otro interés, ninguna distracción que relegara el sueño y la imaginación de vivir en nuestra segunda casa: la escuela. Cuando la algarabía se transformaba en desorden, era suficiente una orden de la “señora” para que el aula volviera a ser habitable”.¹²

Como sostienen Alonso G.; Herczeg, G.; Lorenzi B. y Zurbriggen R. (2007) la categoría género posibilita deconstruir el surgimiento de la constitución de la “señorita maestra” como “segunda mamá”, y los mandatos para las mujeres a propósito de la conformación del sistema educativo nacional.

La feminización de la educación surgió intencionalmente mediante un proyecto político-pedagógico a fines del siglo XIX, debido a que se creía que “la enseñanza era un trabajo “apropiado” para las mujeres ya que ellas venían educando en el hogar y seguir haciéndolo en la escuela era algo ‘natural’”¹³. Dicha lógica fue utilizada en diferentes campos profesionales como la enfermería o el trabajo social. Esta discriminación no fue origen del mercado de trabajo, sino que es el reflejo de la lógica de la vida social, preexistente a la inserción laboral de las mujeres.

Dicho pensamiento se instaló en nuestra sociedad fuertemente, y sigue vigente incluso hasta el corriente año -2021-. Esto tiene que ver con la creencia de que sólo las mujeres cuentan con la ternura, paciencia y delicadeza necesaria para conectar con los niños, instalando la idea de que los trabajos/profesiones deben ser divididos por cuestiones de género, y que los trabajos de cuidado/responsabilidad/enseñanza a las niñas, le corresponde al género femenino.

La mujer, mundial e históricamente, fue reducida a “ser compañera”, concebida en relación y dependencia al hombre (Beauvoir, 1949). Esto corresponde a un sistema que las limita y las condiciona, denominado como sistema-género (Gayle Rubin, 1986) en el cual “una sociedad transforma el sexo biológico en un producto de las actividades humanas de un modo convencional, donde unos se benefician y otros pierden mucho”¹⁴.

12. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/11/20/opinion/OPIN-02.html>

13. FILO. En Maestras y “señoras”: ¿educar es solo un trabajo de mujeres? <https://www.filo.news/Maestras-y-senos-educar-es-solo-un-trabajo-de-mujeres-l202103070002.html>

14. Bondoni, L. *Feminización de la docencia, docentes feminizadas: entre mandatos, identidades y experiencias. Una revisión desde las miradas de ellas*. P. 7. (2016)

En este sentido, un aspecto de gran relevancia a plantear es el avance de la pandemia por Covid-19 y quiénes enfrentaron las dificultades que trajo aparejadas. Con la irrupción del ASPO en la cotidianeidad de todes, el sistema educativo se vio obligado a tomar nuevas formas para sostenerse. Ante esta nueva realidad, tanto docentes como alumnos debieron reacomodarse y acostumbrarse a las nuevas formas de enseñar y aprender y, nuevamente, fuimos testigos de cómo la sobrecarga pesa en las mujeres. Según el INDEC, en el tercer trimestre del 2020, la participación femenina en la enseñanza es de 72,8%¹⁵.

Durante todo el período de ASPO las docentes atravesaron una sobrecarga de tareas y un vertiginoso ritmo de producción y entrega de actividades, en el medio de una reestructuración profunda no sólo de las planificaciones pedagógicas; sino también de la vida cotidiana.

Una mirada con perspectiva de género también nos lleva a preguntarnos: ¿quiénes estuvieron acompañando durante todo el 2020 a les alumnos en sus casas? Ante lo cual, de acuerdo a datos del Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio Mujeres, Género y Diversidad, podemos responder que 9 de cada 10 adultes que asumieron el rol de acompañamiento escolar son mujeres [1]. Por lo que, no sólo durante la pandemia, fueron las docentes quienes dedicaron más tiempo a educar, sino que también en las casas, se hicieron cargo del seguimiento escolar de les niñes

Retomando a Federici (2020) podemos decir que las mujeres sostienen espacios de resistencia y de estrategias en medio de grandes crisis con el fin de poder dar asistencia en distintos casos. En el texto se relata que, en América Latina, las mujeres se han organizado en colectividades y han sido (y seguimos siendo) las que ponemos recursos, y el cuerpo ante dictaduras, crisis económicas, y en la actualidad a una pandemia. Estadísticamente, la proporción de docentes mujeres del Nivel Primario a nivel mundial supera el 65%.¹⁶ Entonces, en las escuelas primarias, ¿quiénes alojan, sostienen y escuchan las demandas de les niñes y sus familias? ¿Quiénes responden con estrategias e intervenciones? ¿Qué importancia tiene analizar esto con perspectiva de género?

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO G.; HERCZEG, G.; LORENZI B. y ZURBRIGGEN R. (2007) Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcen-trismo cultural. En KOROL C. (Comp) Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Pañuelos de Rebeldía. Buenos Aires. Editorial El colectivo. / América Libre.
- FEDERICI Silvia (2020) Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes, Tinta Limón, Bs As. Cap. 13: De la crisis a los comunes.
- FREIRE, Paulo (2003): Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires. Siglo vein-tiuno editores Argentina.
- FRIGERIO, BAQUERO y DIKER (2007). Las formas de lo escolar. Del Estante.

15. Dossier estadístico. INDEC https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/dossier_estadistico_8M_2021.pdf

16. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?end=2020&start=1970&view=chart>

- MORGAGE, Graciela (1992) El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria, Cuaderno de Investigación del IICE, N°12, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- NUÑEZ RODRIGUEZ, P. N. (2020). Una perspectiva feminista. La opresión-presión del “Deber Ser”: ¿Posible desaprender? *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 4 (7). 362-374.
- PINEAU, Pablo. (2005) Amores de mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina. Cuadernos de Pedagogía Rosario.
- TERRÓN BAÑUELOS, A., VALLE FLÓREZ, R. E., DIEZ GUTIERREZ, E. J., & CENTENO SUÁREZ, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense De Educación*, 13(2), 485.

INSTITUIDOS E INSTITUYENTES EN LA TAREA PERICIAL EN EL ESCENARIO DE SINDEMIA

Catalina Centurión
L. Agustina Díaz
Candela Feito
Angelica M. Gamarra
Luisina Sansotro
Constanza B. Roza

A partir de la propuesta del seminario metodológico de *DDHH y Justicia* en el marco de la cátedra de Trabajo Social IV para el proceso de prácticas, se delineó el siguiente objetivo: *Reconstruir y problematizar las estrategias desplegadas desde el área de peritos asistentes sociales del departamento judicial de La Plata durante el ASPO/DISPO*. El mismo se inscribió en la Asesoría Pericial dependiente del Departamento Judicial de La Plata desprendida de la Suprema Corte de Justicia.

Las intervenciones desde la Asesoría Pericial, en términos de Azcacibar y Chillemi (s/f) se hallan transversalizadas por la historización de trayectorias de vida y su sometimiento a diálogo con la realidad histórica-social singularizada en el escenario de *sindemia*. En el marco de la solicitud de elaboración de pericias sociales, lxs trabajadorxs sociales construyen un dictamen, el mismo consiste en la realización de un informe social con su respectivo diagnóstico / evaluación diagnóstica, que se encuentra indefectiblemente orientado por una pregunta externa al profesional, realizada, por ejemplo, por un Juez/Fiscal. El mismo funcionará en tanto fuente-soporte para dictar sentencia o resolver situaciones particulares. Además, los informes sociales se proponen esbozar posibles intervenciones en clave de Derechos Humanos ante la inminente sistematicidad punitivista que asume el Sistema Judicial.

En tal sentido, el presente análisis repara en el posicionamiento ético político y teórico metodológico de las intervenciones en su sentido pericial y la discusión con la aparente neutralidad del quehacer profesional, como así también en la SIS que atraviesan la tarea pericial, los instituidos y los horizontes instituyentes.

En las líneas que siguen serán recuperados los núcleos analítico-conceptuales en torno a las *Significaciones Imaginarias Sociales (SIS)* propuesto por Cornelius Castoriadis (2006). Dicho concepto será sometido a diálogo con las concepciones y sentidos arraigados a las lógicas del sistema judicial - universal - y las singularidades que asumen en la mencionada Asesoría Pericial.

Fernández (2016) retoma el *concepto de imaginario social* desde Castoriadis, que en términos generales es presentado como el conjunto de significaciones, instituciones, normas y símbolos socialmente compartidas que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad potenciando/obturando el accionar de lx/s sujetx/s. Las SIS en tanto constructoras de sentido, crean e imaginan el mundo en el que se despliegan *-autoinstituyéndose histórica y socialmente*.

Cabe hacer mención que la dimensión imaginaria de las significaciones no resulta de una ficción o ilusión aparente, sino que, se reviste de la capacidad crea-

dora – imaginante de los colectivos histórico – sociales. En tal sentido, la historicidad que adoptan las SIS supone en términos concretos de su disputa a través del potencial instituyente por lo que, cabe destacar que no resultan inmutables e inamovibles. El esquema analítico ofrecido por Castoriadis (1997) contribuye hacia la aprehensión y reconstrucción de lo social en su complejidad dinámica y contradictoria - opaca, transversalizada por el entramado de poder sobre las que se cimienta. El abordaje desde la complejidad de la realidad social postulado por lxs autorxs resulta un desafío para el campo de lo social y concretamente para la praxis en Trabajo Social.

Atendiendo a la conceptualización antes esbozada, repararemos a continuación en las SIS que han resultado hegemónicas en el campo de *DDHH y Justicia*. Las claves analíticas ofrecidas por el material bibliográfico nos interpelan a la problematización de los sentidos instituidos que operan al resguardo de la extensión de la dominación y las violencias sistemáticas.

El primer eje a desandar es la conceptualización idealizada de Derechos Humanos, estos postulados como universales - y por tanto iguales a todxs-. Dicho sentido hegemónico y sesgado a discursividades instaladas en el sentido común despolitizan e individualizan derechos desde una lógica clasista, patriarcal-sexista, racista, entre otras. Por su parte, los DDHH comprendidos en términos de una construcción histórica-social y situacional suponen del atencimiento del entramado de relaciones de poder sobre los que se erigen.

Los DDHH en contexto de encierro, desde un sentido socialmente compartido son concebidos en tanto *beneficios* sobre los que se extiende una concepción mercantilista donde prima la relación costo - beneficio. La situación de encierro resulta el último eslabón de la cadena de vulneraciones de derechos vividas y sentidas por quienes son alcanzadxs por el sistema punitivo. Un ejemplo de ello podría remitir a las concepciones en torno al acceso a la prisión domiciliaria, a la salud, educación y la recreación, entre otros.

En cuanto a la relación mercantil antes expuesta, emerge como una SIS potente la concepción de que quienes, presumiblemente, hayan incumplido normas y leyes que rigen el modo de socialización deben *pagar por haber roto el contrato social*. Siguiendo esta lógica, otra de las SIS rastreadas se fundan en la naturalización del castigo subjetivo y físico hacia las personas privadas de su libertad susceptibles de devenir disciplinadxs.

Atendiendo a lo antes expuesto, Fuentes; López (2014) historizan en clave crítica acerca de la *disciplinarización* de las ciencias modernas al calor de la razón positivista. Advierten la extensión de la *lógica conjuntista identitaria* (Castoriadis por Malacalza, 2000) que fractura la realidad - social / natural - en compartimentos estancos (objetos) susceptibles de *ser conocidos* (métodos) y *controlados* tras la presunción de la *objetividad de las ciencias homóloga a la neutralidad*.

La operatoria antes delineada permeó el campo interventivo hallando expresión en la fragmentación de la cuestión social, en múltiples problemas sociales presumiblemente aislados, ocultando su carácter económico, político y social. La razón positivista, extendió la SIS en torno a intervenciones asistenciales parciales / focalizadas enraizadas en la moralización disciplinante.

Por su parte, la pregnancia de la subalternidad del Trabajo Social respecto de disciplinas hegemónicas en tanto SIS, no resulta inocente, sino que porta un

carácter histórico sostenido y extendido en la escena judicial. Las estrategias de intervención desde apelaciones prescriptivas se fundaron en la extensión de la vigilancia, el saneamiento y la reglamentación de las formas de vida de los sectores populares operando al modo de los ojos de lx/s juez/x/s.

Por su parte, resulta pertinente mencionar la cuestión en torno a *la objetividad*, SIS que resultó significativa a los objetos de la práctica y que resulta igualmente reivindicada en los relatos de las actrices institucionales de la Asesoría Pericial. En tal sentido, se identificaron discusiones acerca de la objetividad y como esta emerge como una SIS potente en torno al quehacer profesional del TS desde los sentidos atribuidos por el Poder Judicial. Acerca de tal cuestión, M. sostuvo que es algo que sucede a las disciplinas de lo social, mayormente a Peritxs Trabajadorxs Sociales, Psicologxs y Psiquiatras.

Sucede que lxs abogadx defensorxs plantean que el acceso la causa judicial *condicionaría la objetividad de la tarea pericial* en las disciplinas antes expuestas y, puntualmente en situaciones de violencia de género y delitos contra la integridad sexual. Retomando las reivindicaciones de la referente institucional, resulta pertinente dar cuenta de la necesidad de la apelación desde los DDHH y, comprender a la/s persona/s en tanto sujetx de derecho y no reducidas al delito del que se le acusa.

A modo de reflexión, cabe hacer mención que resulta desafiante para el equipo profesional de la Asesoría Pericial desandar significaciones heredadas en pos de la construcción y emergencia de otras que promuevan la transversalización de los DDHH. Dicho ejercicio implica identificar e interpelar SIS que operan sobre la noción misma de Derechos Humanos.

ACERCA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA NORMATIVA JURÍDICA

En las conceptualizaciones sobre *derechos humanos* prevalecen supuestos instituidos que los vinculan a expresiones normativas dirigidas a atender las necesidades que, por ser humanas, son consideradas universales. Barcesat (1987) invita a la revisión de dichos supuestos a fin de desandar los sentidos que deshistorizan e individualizan a los derechos humanos. La propuesta del autor sugiere comprender a los derechos como construcciones socio históricas situadas en el marco de relaciones sociales desiguales, cuyo sustrato material son las necesidades humanas socialmente objetivadas.

En cuanto a las Leyes, Tratados, Convenciones internacionales a las que adhieren distintos Estados, Barcesat señala que estas, en tanto normativas *jurídico-lingüísticas*, son expresiones de procesos sociales que reivindican/construyen a los derechos como instrumentos de lucha tendientes a modificar las condiciones de existencia. Las mismas son necesarias, pero no suficientes para garantizar la efectiva vigencia de los derechos.

El autor mencionado indica tres tramos que constituyen su real concreción: el acceso, el mantenimiento, y la no afectación arbitraria de su uso y goce; tramos que suponen la adopción de deberes tanto positivos como negativos por parte los Estados. Al respecto, señala que los sistemas jurídicos proveen medios de tutela para garantizar el último de los tramos mencionados (no afectación arbitraria) pero no

así el acceso (por más que la palabra esté incluida en formulaciones lingüísticas) dado que efectivizar el acceso a los derechos implicaría adoptar mecanismos sociales que tensionan los intereses de sectores de poder. Al decir de Barcesat “el sistema de dominación está dispuesto a arrojar por la borda toda fórmula o mecanismo normativo-jurisdiccional (...) si de lo que se trata es de preservar ese sistema de la dependencia y del subdesarrollo” (1987:91)

EL SISTEMA PUNITIVISTA

El sistema punitivista encuentra en las cárceles su expresión acabada. Éstas fueron en sus inicios (entre los siglos XVII y XVIII en Europa y Estados Unidos, y más tarde en nuestra región) instituciones creadas a fin de acompañar el proceso de consolidación del sistema capitalista y, para ello, la necesaria conformación de los Estados-Nación. El sentido inicial de las instituciones carcelarias supuso la privación de la libertad para corregir y transformar a los individuos que delinquen, es decir, convertirlos en ciudadanos aceptables según la moral legitimada de cada época. En la investigación coordinada por Alcira Daroqui, materializada en el libro *Castigar y gobernar*, expresan que el encierro carcelario denota en su conformación y en sus resultados, la imposibilidad estructural para dar con su fin “resocializador”; su retórica sólo legitima y promueve el ejercicio de la violencia y el castigo sobre los sujetos que construye como delincuentes.

Al decir de Daroqui y López (s/f), el sistema punitivista está conformado por distintos actores que reproducen las significaciones imaginarias sociales que lo caracterizan: la ley, el Sistema Judicial, la policía, la cárcel, la criminología, los medios de comunicación, etcétera. Las autoras refieren a la “*cadena punitiva*, entendida como una serie interconectada de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan determinadas trayectorias penales (...) trama relacional que produce marcas corporales, psíquicas y sociales” (Daroqui y Lopez;s/f:1), cadena que opera en pos de sostener el sistema social-desigual- sobre el que se erige. Resulta relevante registrar la organización social de la pena, ya que no solamente informa la manera en que las instituciones responden a la criminalidad, sino que representa la más auténtica fuente para comprender cómo se genera, se propaga y se define la criminalidad.

INCUMBENCIAS Y ROL PROFESIONAL

Teniendo en cuenta el texto de Cruz, Fuentes, Weber y Zucherino (2014) y el texto de Fuentes-López (2014) es posible recuperar las ideas principales acerca de los conceptos de rol, incumbencias profesionales.

La noción de rol prescribe un deber ser acerca de la tarea profesional y por tanto una única forma posible de concebir la práctica profesional, distanciándose de los espacios sociales que se presentan como instituyentes para el Trabajo Social. La noción de rol entendida como una categoría analítica define a priori las acciones que el Trabajo Social debería llevar a cabo en un determinado escenario ocupacional.

Por otra parte, las autoras advierten acerca de concepciones y posicionamien-

tos asociados a la noción de incumbencias profesionales que otorgan significación y proyección estratégica a las prácticas profesionales. Desde dicho supuesto, las autoras reivindican la posibilidad de una práctica profesional autónoma, con argumentación teórica, ética, política y técnica.

Problematización y análisis del proceso de prácticas a partir de las categorías centrales de la asignatura

A continuación, se llevará adelante, un análisis en clave histórico crítica que reconstruya las singularidades del quehacer profesional pericial dependiente de la Suprema Corte de Justicia. Durante fines del siglo XIX y principios del XX la razón positivista en su sesgo higienista y peligrosista hegemonizó al campo interventivo del quehacer profesional del Trabajo Social. Se instituyen por aquel entonces las protoformas de la disciplina, a partir de la normalización de un *deber ser* de lxs asistentes sociales supeditado a disciplinas hegemónicas como la medicina y el derecho, subsidiariedad que persiste aún en la actualidad.

En tal sentido, el quehacer de *lxsoficiales primerxs/asistentes sociales*, reforzó estereotipos y jerarquías sociales. Las estrategias de intervención desde *apelaciones prescriptivas* se fundaron en la extensión de la vigilancia, el saneamiento y la reglamentación de las formas de vida de los sectores populares operando al modo de los ojos de lxs médicxs y el juez.

Malacalza (2000) recupera la crítica a la razón reduccionista propia de la ciencia moderna denunciada por Castoriadis como el *pensamiento heredado*. Dicha lógica que ha devenido hegemónica al interior del campo de lo social y en tanto tal, configuró históricamente la identidad disciplinar del Trabajo Social. Por su parte Cruz; Fuentes (2014) nos interpelan a la construcción de Estrategias de Intervención en la Complejidad en su sentido estratégico a la vez, que reivindican la praxis como dimensión inherente al quehacer profesional del Trabajo Social. Tales decisiones devienen horizontes capaces de desandar aquello que se presenta más velado tras la opacidad inherente a lo social. Dicha apuesta problematizadora- desnaturalizante disputa desde el *saber-hacer fundado*, abordajes simplistas sesgados al mero pragmatismo y/o al exceso teorista en instancias de aprehensión e intervención en la realidad social.

La *problematización* entonces, deviene fundamental a la apuesta por la jerarquización del quehacer profesional del Trabajo Social y la construcción de autonomías al interior del campo de lo social. Las discusiones en torno al posicionamiento socio-profesional emergen al calor de las dinámicas novedosas que imprimen al trabajo social tras la irrupción de la Sindemia con motivo al Covid 19. En tal sentido, la tarea pericial es percibida por las peritos en términos de interpelaciones al ejercicio profesional.

“Entonces me parece que estuvo bueno como desafío, también para repensar, en muchos casos a mí me pasó de redefinir un montón de cosas de las evaluaciones, qué evaluaba, cómo...Fue pensar algo que no hubiésemos pensado en ningún otro contexto, pero como desafío final estuvo bueno para repensar nuestra intervención, cómo la ejercemos y cómo plasmamos en el papel todo el marco teórico en

el que nos paramos.”

T, M. D. (2021) Perito Asistente Social Mín.: 24:34 a 28:37

Los instituidos en términos de jerarquías organizacionales que signan a la Suprema Corte de Justicia de la Provincia y los entes derivados resultan tensionados por los *márgenes de autonomía relativa* que singulariza las incumbencias del Trabajo Social.

Bueno nosotras tenemos un equipo de trabajo que, si bien es muy individual la intervención, discute permanentemente respecto a todas estas cosas, entonces nos fuimos retroalimentando. Le encontramos una vuelta, teniendo en cuenta todo el tiempo marco teórico desde el cual nos posicionamos, lo hacíamos antes y lo hacemos ahora.

T, M. D. (2021) Perito Asistente Social Mín.: 24:34 a 28:37

Los sentidos sobre los que se enraízan tales percepciones generan tensiones acerca del *potencial instituyente* que reviste a la praxis en el trabajo social en su sentido pericial. Concretamente, las alternativas desplegadas de forma excepcional en el escenario de ASPO se sostuvieron en base al “...respeto por las condiciones de igualdad y dignidad de las personas con las que trabajamos...” (Azcacibar, 2021). En este sentido, será recuperado un fragmento del dictamen judicial en el que se postulan posibles estrategias de carácter extraordinario. Las mismas no resultan planteadas en términos prescriptivos, sino susceptibles de ser transformadas:

1. En primer lugar, se hace necesario agudizar y profundizar los espacios de diálogo, entre colegas, pero particularmente de comunicación con los operadores de justicia [...] y en segunda instancia desde nuestra disciplina que evalúa “lo social”, cuáles son las posibilidades estrechas en el marco justamente de imposibilidad de intercambio socio comunitario.

2. Pensar en la elaboración de un Asesoramiento teórico escrito.

[...] a modo de un escrito orientado a que la toma de decisiones del funcionario requirente [...] *La actividad no presencial o a distancia*, sin contacto directo con los entrevistados, o con contacto telefónico, o vídeo telefónico exclusivamente, no aporta elementos para elaborar un dictamen pericial o un informe fundamentado. A entender de quien suscribe no es una modalidad adecuada de recolección de información, menos aún cuando la planteamos como la única vía de acceso al conocimiento de la realidad cotidiana de los sujetos. En reemplazo de una pericia social, puede pensarse en elaborar *un texto teórico que aporte pautas, de líneas de intervención, con datos provenientes de los autos respectivos.*”

Azcacibar, M. (2020)

Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/19P97Qshr-feJCxWAN72M9hGBMO7iuoDPH/edit#>

Atendiendo a lo antes expuesto, serán recuperados los aportes de Karsz (2007) a fin de situar el anclaje teórico-metodológico que reviste el proceso de formación en el marco del seminario metodológico. El autor advierte que la *incumbencia profesional* del Trabajo Social es abordada mayormente desde la *indefinición* (Karsz 2007 Pág. 20) es decir, desde apriorismos que velan su naturaleza, su potencia y sus límites por lo que, interpela a su necesaria definición *problematizadora* que reivindique su atravesamiento histórico-social.

Como se mencionó en líneas anteriores, la problematización, en tanto herramienta, habilita posibilidades de construcción de campos de conocimiento ya que permite comprender los problemas en clave socio histórica, deconstruir las demandas que se presentan y reflexionar acerca de las prácticas que atañen al quehacer profesional.

El entramado teórico-metodológico, el posicionamiento político y la dimensión técnico-instrumental configuran dinámicas que transversalizan las incumbencias del Trabajo social. Tal como esboza Fuentes (2008) la cuestión metodológica supone del entramado de “...aspectos ideológicos, políticos, éticos y conceptuales [...] cuya articulación da contenido y coherencia a las acciones.” (Fuentes, 2008. Pág. 20).

“Ahí surgió esta posibilidad de decir, transmito más o menos lo que charlamos con nuestras compañeras; la discusión era: Tenemos un montón de insumos teóricos, marco teórico, posicionamiento desde el cual definimos y evaluamos un montón de situaciones. Eso lo tenemos, un marco conceptual desde el cual podemos hablar. Entonces, a partir de ese marco conceptual, y pudiendo hacer un relevamiento de algunas cuestiones sin esa presencialidad nosotras dijimos bueno algo podemos contar, algo podemos decir, de la situación de tal persona. Entonces fue un desafío que nos costó”.

T, M. D. (2021) Perito Asistente Social Mín.: 24:34 a 28:37

Es así, que, tras el ejercicio de problematización desarrollado en líneas anteriores, se recuperaron los nudos significativos de los relatos de entrevista e informes de años anteriores, identificándose la tensión instituido-instituyente en las estrategias -asesoramiento teórico situado y las entrevistas en sede - desplegadas por trabajadoras de la asesoría en el marco del ASPO-DISPO. Una y otra estrategia se halla direccionada desde una perspectiva de Derechos Humanos, con el objeto de hacer efectivo el cumplimiento de los mismos.

La virtualización de los espacios expuso las desigualdades materiales y simbólicas en la sociedad en general y, particularmente en personas que transitan situaciones de encierro, presentándose como obturadores de accesos a derechos. Lo expuesto anteriormente se tradujo en dificultades para el sostenimiento de espacios de entrevistas que garanticen la confidencialidad con lxsentrevistadx. Así mismo, el acceso restringido a servicios de telefonía e internet se figuraron como un obstáculo para la concreción de entrevistas.

En tal sentido, los objetivos que direccionaron los primeros acercamientos al centro de prácticas se fundaron en la apuesta por reconstruir y profundizar saberes acerca de dichas estrategias. Durante el primer encuentro la entrevistada, referen-

te del proceso de prácticas, expuso acerca del enmarcado institucional de la Asesoría en el ordenamiento de la Suprema Corte. A partir de las instancias posteriores resultaron tensionados roles asociados a la tradición disciplinar del trabajo social, es por ello que, desde el grupo de prácticas se propuso reparar en las potencias, limitaciones y dinámicas que transversalizan a las estrategias periciales.

La concepción de sujetx, en tanto sujetx de derecho y no reducido al delito del que se lx acusa se figura como una de las SIS cuestionadas en el acontecer de la práctica. Dicha reflexión es resultante de uno de los acercamientos de forma presencial a la Asesoría que habilitó la instancia de observación no participante en una entrevista, mediante la plataforma teams.

La entrevista, forma parte de la estrategia tendiente a la construcción de una pericia enmarcada en el pedido de morigeración de quien fuera acusado de un presunto abuso sexual a una niña del entorno próximo. El objetivo direccionado a la tarea pericial supuso de una aproximación a la trayectoria de vida del entrevistado para la reconstrucción de la situación familiar y las disponibilidades objetivas ante la concreción del acceso a la prisión domiciliaria. Tal enmarcado, acompañadas por la referente institucional y la coordinadora del seminario metodológico, interpeló al equipo de prácticas a discutir acerca del ejercicio profesional desde la perspectiva de Derechos.

Por otra parte, las dinámicas que singularizan a la Asesoría Pericial advierten la confluencia de diversas disciplinas del orden de lo social, tales como la psicología y la psiquiatría. Sin embargo, el ejercicio interdisciplinar no se figura como una práctica recurrente ya que los documentos periciales no se construyen a partir del diálogo de los diferentes saberes hacer sino que, resultan de demandas específicas a cada disciplina por separado.

Cruz; Fuentes; Lopez; Weber Suardiaz y Zucherino, invitan a la reflexión acerca de la noción de incumbencia tensionando la noción de rol. La incumbencia jerarquiza y reposiciona el quehacer interventivo del Trabajo Social, tensionando aspectos normativos y prescriptivos asociados a la idealización de un deber ser que obtura el sentido estratégico de la praxis profesional. A su vez, la razón conflictivista historiza la disciplina concibiendo a la incumbencia como resultante de la correlación de fuerzas entre instituido - instituyente.

En relación con lo expuesto en líneas anteriores, es preciso mencionar que dentro del Poder Judicial se figura la reproducción de un rol - preformado - para la tarea pericial, aunque con ciertos márgenes de autonomía relativa. No obstante, el ejercicio de problematización y discusión entre pares peritos - asistentes sociales trasciende la figura de rol y se aproxima a la noción de incumbencia habilitando potenciales instituyentes, tales como las experiencias del Asesoramiento Teórico Situado.

A modo de síntesis, y atendiendo al escenario actual de Sindemia, consideramos pertinente dar cuenta las singularidades que adoptó el tránsito por la Asesoría y los diferentes espacios ofrecidos por la cátedra. La construcción del proceso de prácticas de formación profesional, a partir de dicho escenario, habilitó un trabajo de análisis teórico-metodológico-político e instrumental anclado en el cuestionamiento de aquellas prácticas profesionales naturalizadas e instituidas. En tal sentido, la aproximación a dinámicas institucionales, lxs actores intervinientes y los sentidos instituidos que operan en dicho escenario devienen significativxs en

la construcción del *producto* (Karsz, 2007) de las prácticas en tanto que opera y tensiona la *dominante ideológica* (Karsz, 2007). Lo antes expuesto, discute la persistencia de lo prescriptivo de las intervenciones en el campo profesional ya que las intervenciones en su sentido pericial no se recortan a la intervención material en lo inmediato. Este ejercicio fue posible a través de las interpelaciones compartidas por las trabajadoras de la Asesoría Pericial y desandadas desde los núcleos temáticos que configuran la propuesta pedagógica de Trabajo Social IV en el marco del Seminario DDHH y Justicia.

BIBLIOGRAFÍA

- AZCACIBAR Mariel, CHILLEMI Analía (2021) “De cómo las políticas se encarnan en los cuerpos: Una mirada sobre la intervención en causas judiciales con migrantes trans.”
- Barcesat (1987) Fundamentos filosóficos y teóricos de los Derechos Humanos en democracia. *Derecho al Derecho. Democracia y liberación*. Fin de siglo
- CASTORIADIS, Cornelius (1997) El avance de la insignificancia. Cap. 8, “La crisis del procesoidentificadorio.” Buenos Aires
- CASTORIADIS, Cornelius (2006) Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997) Cap. “Las significaciones imaginarias sociales.” Katz Editores. Buenos Aires. (Fragmento pág. 75 a 92)
- CRUZ Verónica y FUENTES María Pilar (2014) Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social. Colección Libros de Cátedra EDULP UNLP Capítulo III, IV y VI.
- Daroqui, Alcira y Guemureman, Silvia. “Los menores de hoy, de ayer y de siempre: un recorrido histórico desde una perspectiva crítica.” Revista delito y Sociedad. Nro. 13, p 35 a 69. 1999.
- FUENTES, Maria Pilar (2007) “La cuestión metodológica como cuestión esencialmente política”. Revista ESCENARIO N° 13 - FTS - UNLP / Ed. Espacio Buenos Aires 2008
- KARSZ, Saúl (2007) Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica. Introducción y Capítulo I y II, Gedisa, Barcelona, España.
- MALACALZA Susana (2000) La autonomía del sujeto. Diálogo desde el Trabajo Social. Presentación, Introducción y Cap. I. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- WEBER SUARDIAZ, Clara (2010). “La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social” en Revista Escenarios 15. Año 10, Nro 15. La Plata, FTS-Espacio Editorial

MEDIDAS ALTERNATIVAS COMO ESTRATEGIA PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE NIÑXS Y ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL

Agustina Byrne
Celina Briozzo
Candela Cajade
M. Sol Carbonari
Lucas García

El presente informe da cuenta del proceso de formación pre-profesional en el marco del seminario correspondiente a Niñeces y Juventudes de la cátedra Trabajo Social IV. En el mismo, buscamos articular las experiencias transitadas tanto en la virtualidad, como en algunos espacios que pudimos retomar con presencialidad dentro de la institución en la cual nos insertamos, denominada como Centro de Referencia Territorial de la ciudad de La Plata, ubicado en la calle 1 entre 36 y 37 n°229. De esta forma es que buscaremos sintetizar el proceso de formación, en una reseña de reflexión grupal, la cual tiene por objetivo la elaboración de un análisis institucional.

MARCO NORMATIVO

Para dar comienzo creemos necesario ahondar en el marco normativo vigente con respecto a la temática de Niñeces y Juventudes, ya que permitirá comprender aquellas leyes que respaldan las acciones e intervenciones del centro de prácticas. En primer lugar, consideramos necesario exponer, algunas características que posee el Paradigma de la Situación Irregular. El surgimiento del mismo coincide con la sanción de la Ley de Agote, en el año 1919, desde la cual se introduce la idea de peligro moral y material. Tenía por objetivo intervenir sobre lxs niñxs y adolescentes que no respondían al orden establecido de ese momento. Pero esta situación pudo comenzar a revertirse en el año 1994 con la Convención sobre los Derechos del Niño, a partir de la cual los, en esos entonces considerados menores, dejaron de ser considerados como incapaces y objeto de tutela sin garantías de participación y se lxs comenzó a considerar como sujetxs de derechos cambiando así la concepción misma de la infancia. Esta situación comienza a demandar la acción e intervención por parte del Estado, generando el diseño, planificación y ejecución de políticas públicas específicas para el campo de la niñez, fundadas sobre el paradigma de la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes; las cuales debían buscar reforzar el reconocimiento de la dignidad humana de la infancia, así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo. Es en relación a lo antes mencionado, que en nuestro país en el año 2005 se sanciona la *Ley Nacional de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes* (Ley n° 26.061), en la cual se expresa concretamente que: “[...] *Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos.*”

Por su parte, encontraremos la Ley Provincial 13.634, promulgada en febrero del año 2007 que, cabe destacar, viene a complementarse con la Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, promulgada en diciembre de 2004. Esta norma procesal encarna una política pública sobre el tratamiento de niños, niñas y adolescentes, enmarcada en los preceptos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Se caracteriza por reorganizar el poder judicial, estableciendo nuevos órganos en el fuero de familia, creando el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil. En orden a ello, detectamos cómo desde el paradigma de la protección integral se pensaron los procedimientos penales juveniles en la provincia de Buenos Aires, y cómo se establecieron las facultades jurisdiccionales garantizando los derechos y garantías procesales de lxs jóvenes en conflicto con la ley penal. Es así como el Poder Ejecutivo Provincial, a través del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia, crea mediante la Resolución 127/07 los dispositivos institucionales del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, que funcionan bajo su órbita. Estos son: Centros de Recepción, Centros Cerrados, Centros de Contención y Centros de Referencia Territoriales (de ahora en adelante denominados CRT). En relación a nuestro centro de prácticas, es importante aclarar que los CRT de la provincia de Buenos Aires se subdividen en Departamentos Judiciales y que su organización y funcionamiento está reglamentado por el Poder Ejecutivo. Ahora bien, el Centro de Referencia Territorial en el que nos insertamos, depende del Departamento Judicial La Plata.

CARACTERIZACIÓN Y POLÍTICA INSTITUCIONAL

Para comenzar a describir la dinámica institucional, resulta fundamental dar cuenta que el CRT abarca 14 municipios, y tiene como principal objetivo el cumplimiento de medidas cautelares o sancionatorias alternativas a la restricción o privación de la libertad ambulatoria. Siendo estas, ordenadas por los juzgados o tribunales competentes en el marco de un proceso penal seguido a personas menores de edad. En este sentido, las estrategias y/o herramientas planificadas por el equipo profesional del CRT apuntan a promover y garantizar derechos y garantías de lxs jóvenes en conflicto con la Ley Penal.

Siguiendo con el análisis de la dinámica institucional, nos parece pertinente desarrollar la composición de lxs actorxs que hacen al funcionamiento de la institución: el equipo directivo, el personal administrativo y de mantenimiento, y el equipo técnico. Este último es en el cual nos vamos a centrar en el presente trabajo, profundizando las lógicas y dinámicas de planificación, gestión y ejecución de estrategias interdisciplinarias. Como a su vez, la composición del equipo, integrado por trabajadoras sociales, psicologxs, abogadxs y operadorxs territoriales. Estxs últimxs tienen la función de realizar las visitas domiciliarias a cada unx de lxs pibxs con lxs que trabajan, en conjunto con las trabajadoras sociales del equipo. En palabras de la trabajadora social, no es necesario, para el ingreso a la institución como operadorx, transitar un proceso de formación y/o capacitación sobre la temática. Por otro lado, lxs profesionales nos fueron detallando su forma de organización hacia adentro del equipo técnico, para poder abarcar los 14 municipios con los que trabajan, dividiendo los mismos en zonas diferenciadas: zona Sur, Norte, Rivera e

Interior. Lxs mismxs arman pequeños grupos de trabajo que se encargan de acompañar a lxs pibxs de determinada zona, y se organizan para encontrarse una vez a la semana en el CRT para centralizar la información de esxs pibxs, entrevistar a lxs mismxs, sus familiares, etc. Por último, los días viernes se encuentran todos los trabajadores de cada zona para dialogar sobre las situaciones con las que trabajan, sistematizar la información, discutir las intervenciones o acompañamientos que se estén llevando a cabo, organizar los recursos institucionales, etc. En esta línea, el CRT trabaja en el acompañamiento de jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley penal, desde un abordaje integral que apunta a construir respuestas alternativas en clave de construcción de ciudadanía, que incluya a la comunidad y a la familia de cada joven. Retomando una de las entrevistas que hemos realizado con la trabajadora social de la institución, nos comenta:

“El Centro de Referencia interviene a partir de qué el joven que haya cometido algún delito tiene 16 años. Previo a los 16 años son no punibles. Bajo ningún concepto se interviene en una situación así porque el sujeto que lo cometió está en crecimiento y son otras cuestiones las que hay que elaborar. Así que nuestra población va desde los 16 años hasta los 21/22 años.”¹

Así mismo, en términos descriptivos, la profesional refiere que lxs jóvenes con lxs que trabajan son, en su mayoría, adolescentes varones de los sectores populares que han ingresado por diversas causas, y que en su mayoría las historias de vida de lxs mismxs y de sus familiares están signadas por procesos de vulneración estructural. Por otro lado, pudimos dar cuenta a partir del diálogo con las trabajadoras sociales del espacio, que, hacia adentro del CRT en particular, y del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil en general, se da una brecha real sobre la cantidad de varones y de mujeres que transitan la institución y el circuito penal. Más del 90% de lxs jóvenes con lxs que trabajan lxs profesionales del CRT son varones, y esto lo pudimos ir reconociendo a lo largo de las entrevistas con las trabajadoras sociales del espacio

“Pasa en todo el sistema de responsabilidad penal juvenil. De 13 o 14 institutos, hay 2 de mujeres nada más. Tenemos el centro cerrado Pellerier y el cerrado de Merlo, y son instituciones que cuentan por ahí con 3 o 4 pibas como la población que tienen. Hay veces que hay una sola piba internada en todo el instituto.”²

En dicho fragmento podemos ver claramente reflejada esa brecha de género hacia adentro de las instituciones de Responsabilidad Penal Juvenil, y este es un aspecto que consideramos fundamental para reflexionar, tanto sobre las prácticas y crianzas de los varones, como así también seguir profundizando sobre las perspectivas que se afianzan en lxs distintos profesionales y aparatos estatales que intervienen en conflictos penales.

1. Entrevista realizada el 3/09/2021 con las trabajadoras sociales del CRT.

2. Entrevista realizada el 3/09/2021 con las trabajadoras sociales del CRT.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Continuando con el análisis institucional del Centro de Prácticas, creemos oportuno especificar que lxs profesionales de la institución trabajan intentando garantizar el cumplimiento de las medidas alternativas de lxs jóvenes en conflicto con la ley penal. Pero a su vez, reconocen que esto implica acompañar a esxs jóvenes desde diferentes aristas, ya sea económica, educativa, familiar, barrial, etc. Como mencionamos previamente, lxs profesionales realizan un proceso de historización de la vida de cada sujetx y de sus tramas vinculares/familiares, para poder dar cuenta desde dónde es posible sostener el acompañamiento y pensar estrategias de intervención en función de ello.

A partir de lo conversado con lxs profesionales del CRT, reconocemos que institucionalmente realizan articulaciones con instituciones educativas, con dispositivos territoriales y con organizaciones socio-comunitarias, como por ejemplo, La Casita de Lxs Pibxs, Casa Joven, Don Bosco, Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), Espacio Comunitario Integral (ECI), el Cuerpo Técnico Auxiliar, Patronato de Liberadxs, entre otras. Pudiendo acompañar los procesos subjetivos de lxs jóvenes, y fortaleciendo la proyección personal y autonomía. Asimismo, en términos de política social, trabajan con diversos programas para garantizar el acceso a los mismos, en función de las necesidades y posibilidades de cada pibx o familia. En términos específicos, identificamos el Programa Autonomía Joven, Progresar, Asignación Universal Por Hijx, Asignación Universal por Embarazo, etc. En general, comprendemos que predomina una conceptualización de la población destinataria como sujetx de derechos, y también se señala como central la consideración de intervenir en los entornos barriales o comunitarios lxs jóvenes. A partir de estas ideas, una de las trabajadoras sociales expresó:

(...) con el pibe o la piba que llega al Centro de Referencia siempre intentamos laburar en su territorio, con las ONG'S o los dispositivos con los que cuente en su territorio, que va a ser con los que va a seguir más allá de la medida judicial. Nosotrxs vamos a estar un tiempo en la vida de esx pibx y la idea es que quede en contacto o compartiendo y participando de las instituciones que están en su barrio, y nosotrxs despedirnos y abrirnos de la situación.³

En esta misma línea, consideramos relevante enfatizar que a través de un proceso de intervención que apela a distintos recursos y estrategias, el CRT propone un abordaje socio comunitario, interdisciplinario y de promoción de derechos, en el cual se proponen generar y/o reforzar las redes comunitarias en las que transitan lxs pibxs, en acciones concretas como: acompañamiento a las trayectorias educativas y/o de formación, acercamiento a instituciones de salud, acceso a políticas públicas, acceso al derecho a información judicial sobre sus causas, entre otras. Ahora bien, teniendo en consideración la importancia del ejercicio de la institución para la población con la que trabaja, consideramos relevante destacar que, frente al contexto de pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio

3. Entrevista realizada el 1/10/2021 en el CRT ubicado en calle 1 e/ 36 y 37 n229.

(ASPO), dispuesto por el Estado Nacional en marzo de 2020 como medida principal para evitar la propagación del Covid-19, el Centro de Referencia impulsó nuevos desafíos, estrategias y planificaciones en sus intervenciones para con lxs jóvenes. Como sabemos, la pandemia del COVID-19 trajo consigo un conjunto de cuestiones que pueden notarse en el día a día en relación a la intensificación de las desigualdades sociales, la incertidumbre económica a nivel micro y macro, el acceso a la salud y la educación, el mantenimiento del empleo, entre otras. Indudablemente las intervenciones realizadas por lxs profesionales de la institución se vieron sumamente atravesadas por este contexto.

Durante el primer periodo de pandemia, los mecanismos de comunicación del CRT en relación a lxs jóvenes fueron interrumpidos mediante el anuncio por parte del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia de cerrar el espacio físico de dicho dispositivo y continuar los procesos de trabajo de maneras remota. Tras esta situación, las entrevistas iniciales, en tanto herramientas fundamentales para fortalecer lazos y generar acercamientos a la vida cotidiana de lxs jóvenes, fueron realizadas por parte del equipo interdisciplinario por vía telefónica, dificultando los procedimientos de trabajo. En términos explícitos, en una de las entrevistas realizadas, la trabajadora social nos comentó:

*“No podemos trabajar desde nuestras casas porque tenemos 120 pibxs y no tenemos los teléfonos de todxs, los expedientes, los legajos (...) la verdad que cambia rotundamente porque el teléfono es sumamente impersonal, es una voz, el otrx no sabes en qué situación se encuentra cuando vos lx estas llamando”.*⁴

De esta manera, comprendemos que la pandemia reconfiguro tanto las estrategias de intervención, como así también la política institucional. En esta línea, la decisión política de lxs profesionales fue la construcción de instancias de encuentro con lxs jóvenes, a través de la entrega de bolsones de alimentos, productos de limpieza e higiene, barbijos, etc., permitiendo, en un principio, garantizar ciertos derechos de la población con la que trabaja frente a la situación de pandemia, pero también generar una instancia de acercamiento a la vida cotidiana de esxs sujetxs. Entendiendo la importancia de poner de manifiesto las particularidades subjetivas, personales, familiares, geográficas, que se le suman a la situación judicial. Resulta fundamental resaltar que el CRT desplegó durante el periodo de pandemia nuevas formas y estrategias institucionales desde las cuales se logró sostener el cumplimiento de los derechos de lxs jóvenes en relación a las diversas problemáticas y particulares de cada contexto social, político, cultural y económico que lxs atraviesa. A modo de ejemplificar, podemos ubicar la acción, al comienzo de la pandemia, por parte del equipo profesional de reorganizarse por turnos o guardias, con el propósito de continuar con el desarrollo de procesos de acompañamiento.

“Fue una definición nuestra de decir atendamos por guardias, organícémonos, pero tratemos de que siempre haya alguien por si un pibe se

4. Entrevista realizada el 08/11/2021 en el CRT ubicado en calle 1 e/ 36 y 37 n229

comunica. Darnos toda una organización nueva, absolutamente nueva para nosotrxs. Con compañerxs dispensadxs por distintas situaciones ya sea por edad, salud, embarazo, de todo tuvimos, con lo cual también el laburo tuvo que reorganizarse (...) todo el tiempo era buscarle a esta nueva situación que se nos presenta cómo respondemos “⁵

De este modo, comprendemos que durante este periodo se apostó a la construcción de nuevas planificaciones como también al fortalecimiento de lazos de trabajo, haciendo hincapié en la búsqueda de alternativas a las situaciones inéditas que se iban presentando. Asimismo, se observa que desde la institución se aspira a la interdisciplina, buscando una mirada más integral sobre determinadas situaciones, incluso con la participación de las familias de lxs jóvenes cuando éstxs son ciudadxs al Centro de Referencia. En palabras del abogado que forma parte del equipo de trabajo del CRT, “*Todxs somos parte del acompañamiento; cada unx aporta justamente desde su área, pero tratando de generar una visión conjunta*”.⁶ En este sentido, creemos fundamental hacer mención al concepto de interdisciplina, retomando los aportes de Fuentes y López (2014), quienes nos invitan a pensar y analizar qué implica dicho concepto en los espacios institucionales en los que nos insertamos y/o transitamos. Lo transdisciplinario constituye un punto de vista sobre lo social y que comprende tres dimensiones estructurantes: lo económico, lo político y lo ideológico (...) La comprensión de los saberes disciplinares como construcciones situadas, condicionadas por tradiciones epistemológicas que deber ser revisitadas, a la luz de sus implicancias políticas, críticas o reproductoras del status quo. (Fuentes, López; 2014; p. 45). De acuerdo a lo que se desarrolla en esta cita, para poder relacionar el concepto transdisciplinario que nos invita a incorporar Karsz (2007), pensando a la intervención conjunta como la construcción de acuerdos políticos e ideológicos que den cuenta de un trabajo en dónde se ha puesto en juego y sobre la mesa los conceptos y paradigmas propios de cada disciplina, logrando generar bases de trabajo que superen las nociones jerarquizadas de las disciplinas y construyan nuevas lecturas de los fenómenos sociales y las problemáticas que se le presentan al equipo. Con respecto a la complejidad que arraiga lo interdisciplinario, es importante que, de esta unión entre diferentes personas con múltiples ideologías, con inscripciones particulares dentro del espacio institucional y de la sociedad; se exprese una diversidad de intereses, saberes, recursos y poderes como condición de pensamiento y acción, colocando la construcción de viabilidad como una dimensión ineludible de cualquier práctica interdisciplinaria. En este sentido, si bien pudimos dar cuenta que hacia adentro del Centro de Prácticas lxs profesionales apuestan a construir un espacio interdisciplinar, es necesario reconocer que, en palabras de la trabajadora social, “*es un desafío cotidiano en donde se visualizan consensos y tensiones*”; entendiendo que la intervención no es un episodio que se dé de manera natural, sino que es una construcción en un espacio-tiempo que se conforma desde la perspectiva de distintxs actores/actrices, en el marco de una realidad histórico-social y es algo más que un trabajo teórico-metodológico de cada disciplina. Toda estrategia de intervención implica un análisis de lxs sujetxs

5. Entrevista realizada el 08/11/2021 en el CRT ubicado en calle 1 e/ 36 y 37 n229

6. Entrevista realizada el 09/09/2021 vía Zoom

en términos de su posición, su aparato ideológico, la intencionalidad y la experiencia. Estas ideas, a nuestro entender, pueden vincularse con los aportes de Verónica Cruz (2014), quién, recurriendo a las contribuciones de Pierre Bourdieu y Mario Testa, propone un análisis en torno a la complejidad social expresada en espacios sociales donde se despliegan las intervenciones socio-profesionales, remarcando el papel fundamental que cumple la dimensión de poder que es sustantiva para comprender la vida social y, al mismo tiempo, transformarla. Como cuestión central, la autora propone la idea de *pensamiento estratégico* entendiendo que es un pensamiento acerca del poder que consiste en destacar la importancia de reconocer la existencia de actores/actrices con distintos intereses. En este sentido, la lectura del pensamiento estratégico radica en los posicionamientos que ocupan lxs actores/actrices involucradxs en los distintos escenarios sociales donde se despliega la acción, incorporando fundamentalmente la dimensión de poder.

Consideramos que estos planteos son interesantes ya que, dentro de los procesos de intervención y metodológicos, el pensamiento estratégico -como conjunto de acciones/tácticas/movimientos-, cobra un sentido analítico que permite problematizar las relaciones de fuerzas en las distintas situaciones de las que se pretende modificar. En tal sentido, dicha categoría, alejada de la planificación normativa que se caracteriza por emprender estrategias linealmente, como una serie de pasos a seguir, permite, por lo contrario, comprender una mirada y perspectiva de análisis de la realidad, entendiendo que, en cualquier estrategia de intervención, aunque no siempre explícitamente, hay disputas de intereses.

Esto, indudablemente nos obliga a reconocer a lxs distintos actores/actrices y argumentos, como también la existencia de confrontaciones sociales; de intereses, discursos y sentidos que están en pugna dentro de un espacio social. Y así, nos pone en situación de entender que la intervención social implica adentrarse en esa disputa; no se trata únicamente de identificar quiénes son lxs actores, sino qué relaciones de fuerzas se establecen entre sí. A modo de especificar la disputa de intereses en el entramado de relaciones internas y externas entre distintxs actores y actrices partícipes de esos espacios, creemos oportuno detallar que, en uno de los encuentros que llevamos a cabo en el CRT, la trabajadora social dio cuenta, en sus palabras, de una situación que materializó las tensiones existentes dentro del equipo interdisciplinario. Ésta fue la renuncia de una de las psicólogas del equipo de trabajo, que se da a partir de las disputas y las diferencias tanto a la hora de construir las intervenciones con lxs pibxs, como así también en la definición de los límites institucionales y disciplinares. Esta situación no solo atravesó transversalmente la dinámica del mismo, sino que además modificó la composición del grupo.

PARADIGMAS Y PERSPECTIVAS EN EL CENTRO DE REFERENCIA TERRITORIAL

Para dar comienzo con el análisis, creemos fundamental retomar el concepto de significaciones imaginarias (de ahora en adelante SIS), desde los aportes de Castoriadis (2006), quién nos invita a reflexionar y conceptualizar las nociones de imaginarios sociales como construcciones colectivas y, también, como paradigmas que

estructuran el accionar de una sociedad en determinados temas. Es decir, el autor nos invita a pensar qué significados le otorga determinada sociedad a determinados, valga la redundancia, concepto para poder desandar desde allí cuáles son las intervenciones institucionales que se llevan a cabo con determinada población. Ahora bien, el autor dice que las significaciones imaginarias sociales se tratan de (...) la cohesión interna de un entretejido de sentido, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan: es lo que yo llamo las significaciones imaginarias sociales. (Castoriadis; 2006; p. 78) y, agrega la explicación de porqué *imaginarias*; porque no son ni racionales (no podemos “construirlas lógicamente”) ni reales (No podemos derivarlas de las cosas); no corresponden a “ideas racionales”, y tampoco a objetos naturales. Y porque proceden de aquello que todos consideramos como habiéndoselas con la creación, a saber, la imaginación, que no es aquí la imaginación individual, claro está, sino lo que yo llamo el imaginario social. (Castoriadis; 2006; p. 79). Es en este sentido que decimos que la sociedad se constituye en función de su lugar y tiempo histórico determinado y a su vez, en función de lxs sujetxs que la componen. Dando como resultado una construcción dialéctica en tanto la sociedad hace a los individuos que hacen y rehacen la sociedad instituida. Por lo tanto, cada sociedad tendrá ciertas concepciones de la realidad en función de su historia, pero estas concepciones pueden ser modificadas, seleccionadas, filtradas, pero, sobre todo, van a estar dotadas de sentido por la institución y las significaciones imaginarias de la sociedad dada. A modo de análisis con respecto al CRT y cuáles son las significaciones sociales que en la institución circundan como hegemónicas y contra hegemónicas, hemos decidido realizar una división en dos partes para una esquematización y, sobre todo, un mejor desarrollo del análisis que hemos hecho como grupo; permitiéndonos ahondar en la discusión y análisis con respecto a cuál es el impacto y, por lo tanto, como las SIS atraviesan de forma transversal cada planificación de las intervenciones de carácter profesional.

En primer lugar, las SIS de carácter hegemónicas nos interesa pueda entenderse como conceptualizaciones orientadas a comprender a las intervenciones con NNYA desde el paradigma de tutelaje, de patronato y de control; ya que se comprende a lxs pibxs desde una mirada criminalizadora y estigmatizante. Sólo basta con analizar y describir cuál es la población que, a lo largo de los años y hoy en día, se encuentra en la órbita del Centro de Referencia Territorial; en cada encuentro y/o entrevistas virtuales que hemos tenido con lxs profesionales de la institución nos han manifestado que todxs lxs pibxs que ingresan al CRT son de barrios populares, de clase baja, negros, con niveles muy bajo de escolarización y, en muchos casos también, analfabetxs. Hacer mención a esto último nos obliga a realizar un análisis de los paradigmas y modelos que circulan en las instituciones con respecto al abordaje de las niñeces y juventudes y la propia criminalización y estigmatización por parte de las mismas; el marco normativo e histórico que hemos desarrollado con anterioridad da cuenta del recorrido de paradigmas a lo largo de los años, por lo tanto, pensar en intervenciones que viabilicen estrategias superadoras de paradigmas en donde no se comprende a lx niñx y/o adolescente como sujetx de derecho se vuelve aún más complejo. Teniendo en cuenta que hoy en día conviven diversas nociones y visiones acerca del colectivo ya nombrado. Ahora bien, desde los aportes de Fernández (2016) los imaginarios sociales dan

cuenta de la potencia de invención de los colectivos, ya sea en su carácter de *instituyentes*, como así también en la consistencia o eficacia de reproducción de los ya *instituidos*. La autora no sólo que nos invita a analizar estas dos dimensiones, sino que desarrolla la idea de que, como mencionamos líneas más arriba, dichos imaginarios (podemos pensarlos en términos de SIS hegemónicas y contra hegemónicas) estarán en tensión, en tanto producciones arbitrarias -no naturales- de un histórico-social. No obstante, en el Centro de Referencia Territorial la diferenciación con el Cuerpo Técnico Auxiliar, perteneciente al Poder Judicial, lxs profesionales lo daban a entender de forma explícita. No sólo por la escritura de los informes desde ambas instituciones y equipos técnicos, sino que cuando las dos áreas se referían a lxs pibxs como protagonistas del proceso y, sobre todo, como sujetxs de derechos. Desde el Cuerpo Técnico no se actuaría bajo dichos paradigmas y, por lo tanto, el seguimiento de lxs adolescentes que han ingresado por diferentes causas al CRT, no cuentan con un seguimiento integral y personalizado por parte del Poder Judicial. Sin embargo, pensar en la intervención, seguimiento y abordaje por parte del Centro de Referencia nos permite introducir y desarrollar de qué hablamos cuando hablamos de Significaciones Imaginarias contra hegemónicas; nos referimos a pensar las posiciones y horizontes que se proponen los equipos técnicos para generar abordajes interdisciplinarios que superen las nociones instituidas y de tutelaje.

Sin más, la *interdisciplina* como tal, desde los fundamentos de Cruz y Fuentes (2014) y Karsz (200), puede pensarse como una categoría que logra esquematizar la construcción de la contra hegemonía en carácter interventivo. Es decir, el CRT es una institución que trabaja con una población que tiene la particularidad de estar normativizada con leyes y visiones de carácter positivista, basadas en el control y corrección de los cuerpos de cada unx de lxs jóvenes. Por lo tanto, la interdisciplina no va a tener como objetivo simplemente generar una suma de saberes de diversas profesiones, sino que, debe lograr superar, como ya hemos mencionado, la jerarquización disciplinar para pensar nuevos horizontes con una transversalidad verdaderamente integral.

Así es que, hablar de interdisciplina como concepto, aporta una visión superadora de lo instituido en cuanto a NNyA y nos permite dar cuenta del lugar de nuestra profesión, el Trabajo Social, sus roles e incumbencias dentro de dicho espacio. Ya que, en entrevistas a las trabajadoras sociales nos transmitían que, en la mayoría de los casos, lxs pibxs ingresaban a la institución ya con intervenciones delimitadas y ellas terminaban configurándose como “los ojos del juez”, y no como un relato de la causa con lugar a la construcción de dicho abordaje. A su vez, también daban cuenta de cómo el objetivo y función del trabajo social para áreas como por ejemplo el CTA, termina relegándose a la escritura de informes socio habitacionales que tienen que estar resueltos para determinada fecha, reduciendo nuestra profesión al aspecto de control y de visita domiciliaria, desconociendo y deslegitimando el rol activo y participativo del trabajo social como tal en el estudio de cada caso y, por supuesto, participación protagónica en la construcción de determinadas intervenciones. Una de las principales conceptualizaciones, que creemos resulta transversal en la ejecución de las políticas y dinámicas institucionales desarrolladas, es el “adultocentrismo”, es decir, la organización de la sociedad que se encuentra vinculada a la edad de lxs sujetxs, pero principalmente

sustentada por las relaciones de poder generacionales. Comprender las lógicas de este modo de organización social implica asumir que continuamos vinculándonos con NNyA desde lugares de desigualdad que niegan, limitan o invisibilizan a esos “otros” como actores sociales que disputan la construcción del sentido mismo de la sociedad (Iribarne; 2019, pág. 2) Particularmente creemos que esta perspectiva que parte desde la base de asimilar a lxs NNyA con la inocencia, concluye en despolitizar a lxs propixs sujetxs, dejando de lado sus perspectivas y visiones del mundo, como así también los universos simbólicos y materiales por los cuales transitan.

En este sentido es que pudimos observar, cómo se cristaliza esta organización adultocéntrica dentro de las instituciones y organismos abocadx a la temática. Es por esto que nos interesa discutir y problematizar las lógicas del adultocentrismo que se llevan adelante, dado que la cosmovisión profesional e institucional, en ocasiones impone ciertos límites y barreras ante la ejecución de diversas estrategias.

Pudimos observar, que en numerosas ocasiones, lxs pibxs en conflicto con la ley no estaban completamente informadx sobre cómo deberían actuar, cómo se encontraba la situación de su juicio y/o condena, que deberían hacer al respecto, y demás situaciones similares que al único camino que nos conducen es a una lógica de dominio adultocéntrico, centrado notoriamente en la dependencia del cuidado y la satisfacción de necesidades a partir de la protección por parte de unx adultx. En este caso unx profesional y/o institución desde esta perspectiva, simplemente acompaña la causa judicial, pero deja de lado la subjetividad del sujetx judicializadx. Lo cual, a su vez, deja al desnudo que, desde la escena política, las demandas y/o disputas que se enuncian no siempre responden a las necesidades y trayectorias de lxs propixs niñxs y adolescentes.

Por otro lado, también nos pudimos encontrar con lógicas de abordaje e intervención que intentan ser totalmente antagónicas, es por esto que queremos resaltar el trabajo desarrollado por el equipo técnico del CRT, el cual no sólo que no se aboca a profundizar en el hecho que provocó la judicialización de lx pibx, sino que las perspectivas que giran en torno al equipo interdisciplinario se conducen hacia el pleno acompañamiento de lxs NNyA en conflicto con la ley a partir de medidas alternativas, de la escucha activa, de la participación de lx sujetx. En síntesis, de entender a lxs niñxs y adolescentes como sujetxs políticxs, o su equivalente socio-jurídico: Sujetxs de derechos. De esta manera, vemos como aún siguen perdurando dentro de las perspectivas profesionales o institucionales, lógicas adultocéntricas que dejan de lado las demandas concretas de lxs sujetxs, infantilizándolxs y, por tanto, invisibilizándolxs. Es en este sentido que pudimos observar en el transcurso de nuestras prácticas de formación profesional, múltiples casos en los que no sólo se encuentra internalizada la práctica adultocéntrica, sino que esto conduce a redoblar los esfuerzos por parte del equipo técnico del CRT en construir estrategias de intervención que, primero que nada resulten favorables y amenas para lxs sujetxs, pero además puedan construir con y para lxs NNyA en conflicto con la ley, revalorando sus puntos de vista, sus universos simbólicos, sus demandas y deseos subjetivos.

Resulta válido experiencias de las trabajadoras sociales, quienes al llevar a cabo determinadas entrevistas en los domicilios, han sido lxs adultxs responsables o tutorxs quienes hablaban por lxs pibxs, condicionando todo tipo de respuestas que

puedan llegar a surgir desde la mirada del niñx. Cabe destacar que estas son acciones internalizadas por lxs adultxs cercanxs al asumir la “protección y cuidado” de la integridad de lxs pibxs como una responsabilidad, pero también concluyen por obnubilar la entrevista, sacando del eje central la palabra de lx niñx. Es por esto que, las profesionales han generado y generan diversas estrategias para poder concluir en entrevistas y/o encuentros únicamente con lxs NNyA judicializadx, para profundizar en su historia y contexto específico, a partir de la propia voz de lx pibx. Por otro lado, nos resulta primordial exponer la relevancia que adquieren dentro de nuestra disciplina, como así también dentro de los equipos interdisciplinarios, los informes que se desarrollan en base a situaciones o casos específicos. En este caso, destacamos la importancia de los informes como herramienta de construcción y comunicación fundamental a la hora de facilitar el acceso a un recurso o para aportar a una resolución judicial. Es por esto que es fundamental, en las intervenciones desarrolladas, la información que volcamos dentro de los informes y comprender que son lxs propixs profesionales quienes van a plasmar allí su perspectiva ética-política, su visión y comprensión desde la cual se interpreta determinada situación concreta. Dentro de los informes es primordial desarrollar el contexto particular en el que se encuentran sumergidxs lxs sujetxs, su historia familiar y la composición de la misma, su organización cotidiana, los vínculos que construye lx sujetx, los conflictos, las trayectorias educativas, laborales, sanitarias, entre otros tantos aspectos relevantes para comprender y ahondar en la historización de lx niñx y su subjetivación del mundo. Estos aspectos, de ninguna forma pueden considerarse aisladamente, de forma fragmentada, sino que debemos comprenderlos como una dinámica compleja y cargada de contradicciones, a partir de los discursos y relatos de lxs NNyA, para situarlos, darles sentido y contexto histórico. Es por esto que, entendemos que estas formas de abordaje, de intervención y de construcción de los informes, son los que se dan en la mayoría de los casos, dentro del equipo técnico del CRT, el cual a través de las distintas disciplinas que componen el mismo, desarrollan estrategias interdisciplinarias para que a través del conocimiento y la contextualización de lxs NNyA puedan aportar un marco teórico a las medidas judiciales, facilitar el acceso a recursos que resulten útiles para lxs pibxs, o bien acompañar los procesos de judicialización a través de diversas medidas alternativas.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión podemos destacar que nuestro proceso desarrollado en las prácticas de formación, ha resultado sumamente enriquecedor tanto para nuestras experiencias estudiantiles como así también personales y grupales. Dentro de un año profundamente atravesado por la pandemia de COVID-19, nos alegra estar finalizando el mismo con la posibilidad de habernos encontrado de forma presencial en espacios institucionales. Esto, claramente nos aportó múltiples y muy variadas herramientas para la construcción y consolidación de nuestra formación práctica y académica, dado que pudimos asistir al Centro de Referencia Territorial de nuestra ciudad. Es así, que el diálogo con lxs distintxs profesionales que componen el equipo técnico del CRT, nos permitió materializar las conceptua-

lizaciones y perspectivas que giran en torno a lxs NNyA y que abordamos en el transcurso del año dentro de la cátedra, dándonos la posibilidad de vincular, concretamente, la teoría con la práctica. En este sentido, a partir de las diversas instancias atravesadas grupalmente, pudimos observar cómo el proceso de consolidación en materia de derechos para lxs NNyA se encuentra aún en la actualidad en una época transicional en donde no sólo la institución específica del Centro de Referencia Territorial aún encuentra tensiones y debates con otras instituciones sobre las especificidades de abordaje que le competen. En donde deben remarcar a partir de las demandas percibidas, y a través del diálogo con otrxs profesionales los límites institucionales de intervención que les corresponde. Pero, además, durante el pertinente proceso, en forma generalizada hemos interpretado múltiples intervenciones y lógicas institucionales dentro los organismos que desarrollan sus políticas en materia de niñez y adolescencia, que aún siguen desarrollando prácticas que no se condicen con las conquistas y construcciones en materia de derechos para lxs NNyA que hemos construido a lo largo de la historia. Para finalizar, como grupo, nos parece primordial seguir sosteniendo y construyendo espacios de debate, discusión y consolidación que enaltezcan la acumulación teórica y práctica que se enmarca dentro de la temática de niñeces y juventudes. Cabe destacar que como expusimos a lo largo de la reseña, resulta fundamental poner como eje central las voces de lxs NNyA, quienes transitan y viven experiencias de judicialización en carne propia, y se encarnan en el tejido mismo de las demandas en materia de derechos para lxs mismxs.

BIBLIOGRAFÍA

- Cruz y Fuentes (2014). Cap. III: Lo Interdisciplinar: discusiones e implicancias de un imperativo de época para el Trabajo Social.
- Cruz, V (2014). Capítulo VI. Contribuciones del pensamiento estratégico al Trabajo Social Edulp, Editorial de la Universidad de La Plata
- Iribarne, M. “Sistemas Adultocéntricos y participación infantil en Argentina”. Libro de Cátedra de Infancia, Familia y Cuestión Penal”. EDULP. UNLP. 2019.
- Bustelo, E. “Teoría de la Infancia: Una propuesta para un enfoque latinoamericano.” Conferencia brindada en el marco del V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia: “Infancia, Adolescencia y Cambio Social.” 15 al 19 de Octubre de 2012. San Juan, Argentina.
- CASTORIADIS, Cornelius (2006) Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974- 1997) Cap. “Las significaciones imaginarias sociales.” Katz Editores. Buenos Aires. (fragmento pág. 75 a 92)
- FERNÁNDEZ, Ana Maria (2016) La Imaginación Colectiva y Anónima: Introducción a algunas ideas de C. Castoriadis. En Revista Diferencia(S). No2. Año 2. Mayo 2016. Argentina. Pp.194-213.
- KARSZ, Saúl (2007) Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica. Introducción y Capítulo I y II, Gedisa, Barcelona, España.
- CRUZ Verónica y FUENTES María Pilar (2014) Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social. Colección Libros de Cátedra EDULP UNLP, Prologo y Capítulos I, II y VII.

Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41855/Documento_completo.pdf?sequen=1

- <https://www.snya.gba.gob.ar/index.php/de-responsabilidad-penal-juvenil/recursos>

- <https://www.argentina.gob.ar/noticias/doce-puntos-clave-sobre-el-sistema-de-responsabilidad-penal-juvenil>

- <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2007/172/200525>

- <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BdaOWpsD.html>

UN ACERCAMIENTO A PROBLEMATIZAR LAS COMPLEJIDADES DEL CAMPO EDUCATIVO

Martina Llanos
Marina Morrone Streiff
Sabrina Rodríguez

Docentes y Coordinadoras a cargo:
Esteban Julian Fernandez
Mariana Di Ielsi

Desde el diálogo y la escucha con una estudiante de colegio secundario religioso nos acercamos a debatir y poner en cuestión algunas de las complejidades que atraviesa el campo educativo y la realidad concreta de nuestra referente.

INTRODUCCIÓN

Entre las profundas transformaciones que trajo consigo el Siglo XX y XXI están las políticas de atención de NNyA. Este escenario marcó el pasaje de niñez objetos de tutela a sujetos de derechos. En Argentina, la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de la niñez y la sanción de la Ley Nacional 26.061 de protección integral de los derechos de les niñxs y adolescentes dejaron sin efecto el sistema tutelar, instaurando el sistema de garantía de derechos. Ese marco normativo crea el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño: otra modalidad de intervención del Estado en lo que hace a la implementación de las políticas públicas orientadas a procurar el bienestar y desarrollo de las niñeces y adolescencias. En la Provincia de Buenos Aires, se inscribió en la Ley 13298, que convoca y compromete diferentes áreas de gobierno municipal y provincial, a las organizaciones sociales y demás actores de la comunidad. Así mismo, otra de las leyes que nos parece pertinente mencionar como parte de importante del campo educativo en la actualidad y de nuestro proceso de práctica, es la Ley Nacional 26.150 de educación sexual integral, la cual también tiene su correlatividad con la Ley Provincial 14.744 que garantiza el derecho a la educación sexual integral en todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires, siendo estas instituciones públicas o privadas, religiosas o laicas. Se pretende entonces construir una nueva institucionalidad, con nuevas prácticas de parte de cada uno de los actores para lograr diseñar e implementar acciones superadoras que permitan resguardar, restablecer y garantizar los derechos de les niñes y sus familias, en cada caso y ante cada necesidad. Lejos de ser un proceso lineal, ha implicado disputas, reacomodamientos de actores, programas y dispositivos que se oponen al tradicional centralismo que caracterizaban las políticas de infancia hasta entonces.

En función de ello, y a la luz de la crisis contemporánea sistémica que afecta a los entramados institucionales, nos parece preciso poder complejizar nuestra mirada sobre las formas que en contextos específicos asumen las técnicas de plani-

ficación, abordaje e implementación de políticas públicas en relación a los derechos de las infancias y adolescencias. Por ello, interpretamos tomar como punto de partida la voz de los actores involucrados, es decir, recuperar la voz de quienes son objetos de estas prácticas, para abordar de esta manera las relaciones que se ponen en tensión en las instituciones educativas y de este modo develar las relaciones desiguales de poder que están en juego. Nos referimos precisamente, a los ideales de adultocentrismo que juegan un papel preponderante en tanto que invisibilizan la participación de los NNyA.

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO

Desde el comienzo nuestro proceso de trabajo se vio fuertemente atravesado por este contexto de ASPO, por lo cual, no solo influyó desde la perspectiva de no estar presentes en el aula, sino que a ello agregamos el hecho de que no nos conocíamos entre las integrantes que conformamos este grupo, más que por la vía virtual y siendo miembros del seminario de Pedagogías Críticas. En este sentido, fuimos entablando un camino de reconocernos a partir de los trabajos en grupo y reuniones grupales desde la vía virtual, ya que una de nosotras no está actualmente residiendo en la ciudad de La Plata.

Una de nuestras dificultades centrales fue el hecho de que, al no ser presencial las clases, se corrió con la dificultad de no contar con centro de práctica en la cual pudiéramos desarrollar nuestro trabajo de campo. Pero más allá de las adversidades que este contexto implica, nuestras docentes fueron acompañándonos desde un comienzo, sobre nuestras dudas e incertidumbres de cómo empezar a generar nuestro trabajo en el recorrido del año, como así también de reuniones en otros horarios para ir despejando dudas, correcciones y acompañamiento.

Es ahí que surge la idea de generar el comienzo del informe a partir de idear entrevistas con algún/a referente de nuestro entorno, en relación al campo educativo/ escuela. Para ello, fuimos realizando y coordinando algunas reuniones por zoom entre nosotras y creamos un grupo de whatsapp, para charlar y ponernos de acuerdo sobre quien sería nuestra referente y qué temáticas íbamos a abordar.

En las clases del Seminario de Pedagogías Críticas, se nos fue orientando sobre qué posición ética-política mantener a lo largo de nuestra entrevista con la referente y posterior reflexión y análisis sobre esta, así como también, nos orientaron sobre que objetivos proponernos y que preguntas hacernos; quizás al principio éramos muy ambiciosas y queríamos abordar demasiados temas y problemáticas, haciendo difícil tener un objetivo y recorte claro sobre el cual trabajar, les profesores nos recomendaron entonces, poder enfocarnos en algo más concreto, en un objetivo más claro y concreto, menos amplio y difuso.

Las decisiones estratégicas que diseñamos se gestaron a partir de enmarcar acuerdos e ideando las preguntas a abordar previas a la entrevista. Una de las compañeras sugirió una referente perteneciente a una escuela y acordamos en que sería nuestra actriz central para el trabajo.

Como facilitador, contamos con que una de las miembros del grupo pudo establecer contacto directo con nuestra referente, estableciendo acuerdos con ella, ya que nos parecía importante que Zoe se sintiera lo más cómoda posible, pudiendo

en este aspecto explayarse sobre lo que ella quisiera. Nos propusimos realizar una entrevista semi estructurada, es decir que aunque tuvimos unas preguntas base para guiar la entrevista, quisimos dar lugar al dialogo y a que Zoe pueda expresarse libremente, sin limitar la entrevista a la mera formulación de preguntas y recepción de respuestas; esto abre la posibilidad de que en medio del diálogo surjan nuevos interrogantes e intercambios.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir del seminario de pedagogías críticas del que formamos parte como grupo, en el recorrido de este año fuimos redefiniendo cuales serían nuestros objetivos y propósitos para desarrollar el informe final. Sumado a ello, se nos han presentado dificultades en relación al contexto de pandemia al que asistimos, por lo cual hemos intentado en este sentido redoblar los esfuerzos y desafíos que nos interpe- lan como futuras Trabajadoras Sociales.

Interpretamos que los mismos parten del ingenio de utilizar herramientas y dispositivos que nos provean generar un acercamiento a los procesos por los cuales participan los/as actores involucrados en una sociedad dinámica y en las cuales afloran las relaciones desiguales de poder.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Tomamos como herramienta principal la entrevista semiestructurada como nodo central para que a partir de allí podamos ir problematizando y develando las relaciones que se establecen tanto dentro de las instituciones, como su repercusión en la comunidad.

Para ello nos propusimos:

- Conocer la perspectiva de la referente sobre su colegio, qué piensa y siente respecto a él.
- Releva que se enseña sobre ESI, cómo se aborda el tema en el colegio, y qué piensa la referente al respecto.
- Releva si hay equipo de orientación escolar, y qué estrategias se despliegan entre alumnos, directivos y docentes frente a un problema.
- Conocer cómo experimentó la referente la educación en tiempos de ASPO, y la reciente vuelta a la presencialidad.

REFERENTE

Nuestra referente de aproximación al campo escolar/educativo, es Zoe I.G. Estudiante de 3° año del secundario de la escuela Virgen del Pilar de la ciudad de La Plata, colegio privado y católico. Tiene 14 años y sus principales intereses son las artes plásticas, el dibujo, la pintura, diseño digital, y entrena en gimnasia artística. Zoe es parte del sector socio-económico de clase media, su familia está ensamblada ya que sus padres viven por separado y mantienen relaciones afectivas con otras personas y tienen otros hijos, compartiendo la crianza de Zoe entre ambas. Los vínculos que la sostienen principalmente son los familiares, ya que tiene buena

relación con sus hermanas y padre/madre, aunque también menciona reiteradas veces en la entrevista a sus amigos y compañeros de escuela como parte importante de su cotidianidad. El vínculo por el cual accedemos a esta referente es en calidad de familiar (sobrina) de una de las integrantes.

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Situándonos en la caracterización de la institución a la cual asiste Zoe (nuestra referente), nos encontramos con la escuela secundaria Virgen Del Pilar, ubicada dentro del casco urbano de la ciudad de la Plata. La escuela cuenta con múltiples niveles educativos desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria, es de índole privada y religiosa, aunque como dice nuestra referente, esto no implica la imposición de una ideología cristiana hacia los niños, sino que según Zoe:

En esta escuela no te obligan a ir a misa, Y justo esta profe (de teología), si le querés decir que algo no te parece, te dice que bueno “cada uno tiene su percepción sobre dios” y que está bien. Encima nos habla de otras religiones, no solo la católica. (Zoe, 2021)

Por ello, entendemos que si bien la escuela se presenta como una institución religiosa, es una escuela que da lugar a diversas ideologías y pensamientos, habilitando a que los niños y adolescentes puedan elegir, indagar y debatir sobre sus propias creencias o las de otros con respeto y empatía por lo diverso, lo diferente, siendo de esta forma más flexible hacia lo instituyente (la diversidad, la opinión de los estudiantes en las clases y contenidos, la identidad de cada uno, etc.). En este sentido, la referente menciona varias diferencias con su escuela anterior (también religiosa) en relación a cómo se concibe la religión en la formación de los estudiantes, retomando a Zoe:

me cambié del colegio a partir del comienzo del secundario, antes iba al San Vicente de Paul. Y en esa escuela donde hice todo el primario teníamos la materia religión, pero era con una hermana, no una profesora, y la hermana obviamente te imponía sus creencias, como por ejemplo ¿“como no fuiste a misa el domingo!?”

(...) en una clase agarró, entró, cerró la puerta y dividió el pizarrón en dos, y así, sin explicarnos nada nos dijo así como “¿quien esta a favor y quien en contra del aborto?” (...) iba fila por fila, alumno por alumno preguntando. Muchos le dijeron que estaban en contra solo para satisfacer su opinión, y ella iba anotando puntitos. Tipo, a favor y en contra.(...) se pasaba toda la clase tratando de convencerlos, diciendo “cómo pueden estar a favor, tienen que estar en contra”, y no les dejaba decir su opinión (Zoe, 2021, Anexos).

Entonces, la escuela a la que actualmente asiste Zoe es según ella diferente a las demás, afirmando que disfruta ir a la escuela y formar parte de las clases. Sin embargo, centrándonos en la ESI como derecho de los alumnos y parte transversal de la enseñanza, vemos que la institución sólo toca la ESI en determinadas etapas

o situaciones. Según lo dicho por Zoe, en su escuela hay una charla o materia que se da a partir de cuarto año de la escuela secundaria; indagando sobre antecedentes de la ESI en la escuela, Zoe nos menciona que sus compañeres quienes concurren a la primaria en esa escuela, han comentado que les brindaron una charla por separado (hombres por un lado, mujeres por otro) en la cual explicaban los cambios físicos y los aparatos reproductores de cada cual según el sexo biológico. Ya de por sí nos llamó la atención que el grupo fuese separado para recibir esa charla, aunque también, otra cuestión que nos llamó fuertemente la atención es que la prevención del embarazo sólo fue dada hacia las mujeres, posicionándolas como las responsables primeras ante la anticoncepción en la relación sexual, invisibilizando la responsabilidad del hombre ante las formas de cuidado, lo cual también reproduce el papel de la mujer como madre y responsable de les hijes. En este sentido, vemos que si bien la escuela no es dogmática a la hora de hablar de la religión, si reproduce ciertas estructuras que fueron afianzadas por el catolicismo a través de décadas en el ámbito educativo, ya que como reconstruye Esquivel (2013), la Iglesia ha tenido una posición hegemónica en la política y las instituciones educativas desde la conformación misma del Estado. Ante esto, Zoe explicita la falta de “algo” durante las charlas sobre ESI a las que ha asistido, así como tampoco tiene expectativas sobre las materias o charlas futuras que ella debería presenciar durante el cuarto año (en el 2022), explicando que “Los chicos que ya tuvieron me contaron, que te enseñan así como... no tampoco, te enseñan sobre preservativos y cosas así. Pero no pasa de eso. Es hasta ahí.” dando a entender que la ESI brindada por el colegio es insuficiente, y exigiendo que también se debatan las emociones, las vivencias personales, entendiendo que la escuela (y la familia también es mencionada) debe poder prepararles para poder vivir y disfrutar de su sexualidad, dándoles información segura y precisa sobre la orientación sexual y la identidad de género para que ellos puedan formar sus propias perspectivas y desnaturalizar los estereotipos o mandatos que les han sido interiorizados, resistiendo la forma tradicional de la ESI basada en el biologicismo y la heteronorma.

SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES EN JUEGO

Respecto al escenario educativo al que pretendíamos acercarnos, cargamos al principio con muchas prenociones, SIS, y prejuicios sobre cómo sería la escuela de la referente, al tratarse de una escuela privada y religiosa, quizás dábamos por hecho que no tendría educación sexual integral, o que sus prácticas pedagógicas tendrían un carácter adultocéntrico y conservador. Es una significación imaginaria social muy instalada, la que refiere a que todo lo relacionado a la iglesia es necesariamente conservador, retrógrado y antiderechos, y si bien no faltan ejemplos que justifiquen este imaginario, como futuras profesionales es importante no dar las cosas por sentado, debemos poner en cuestión estos preconceptos y poder mirar la realidad de manera crítica, sin nublar nuestra vista con estas SIS. En el proceso de práctica nos fue importante reconocer estas prenociones que cargábamos y ponerlas en cuestión, en diálogo con la referente, y su realidad cotidiana en la escuela.

Al empezar el seminario metodológico de pedagogías críticas, quizás preexistía en muchos de les estudiantes, una idea de la escuela como institución de control,

como institución conservadora, reproductora de las lógicas hegemónicas, como una institución anticuada o donde nuestra intervención sería bastante limitada a lo asistencial, o referido a lo administrativo. Teníamos en la cabeza ciertas SIS, muchos preconceptos que fuimos trabajando a lo largo de la cursada. Por ejemplo, a muchos nos interesaba tal vez trabajar con las infancias, pero no veíamos a la escuela como lugar estratégico para ello, por los motivos antes dichos. Cuando en realidad, no hay lugar más estratégico y fundamental para abordar niñez y adolescencia que la escuela, en tanto institución educativa pública y masiva.

Para el profesor Esteban J. Fernández la escuela debe mantener algo de su aspecto conservador: cuidar eso nuevo y singular que hay en cada niño y adolescente, es uno de esos aspectos conservadores que hay que repensar y reivindicar. Además, es importante reconocer las posibilidades estratégicas de trabajar en escuelas, aunque para ello primero hay que replantearnos el rol que el/la trabajador social cumple en la institución. Está normalizado que el rol profesional se reduzca al interior del gabinete, esperando a que llegue un problema, una demanda, una necesidad, es decir, que se reduzca a lo prescriptivo y a la limitación del alcance del Trabajo Social en las escuelas (Cruz y Fuentes, 2014). Eso también implica que el rol profesional es meramente asistencial, administrativo, social, y no pedagógico. Desde el seminario de pedagogías críticas se nos planteó que hay que repensar ese rol de gabinete ¿Por qué los trabajadores sociales están en el gabinete y no en el aula? ¿Qué tipo de profesional valoran las infancias escolarizadas? ¿Cómo nos perciben? En la entrevista esto se hizo tangible, cuando le preguntamos a Zoe sobre el gabinete en su escuela, ella expresó su total desconcierto, no sabe quienes conforman el gabinete, no sabe qué hacen, ni si están ahí realmente:

Gabinete si hay. Aunque no se usa. En mi anterior colegio, el San Vicente, se usaba para los chicos que no les iba bien con la tarea, o de mal comportamiento. Parecía mejor equipado que el de acá, el de acá no lo usan mucho. (...) Es que, no parece que fuera un gabinete, justamente, creo que está, pero no hacen, no cumplen su función de gabinete. (Zoe. 2021, Anexos)

Aquí se deja ver perfectamente la visión de los estudiantes sobre el gabinete, que espera a la demanda, que espera al estudiante problemático, al que le va mal con la tarea o se porta mal, un gabinete que no interactúa ni comparte otros espacios con los alumnos, que no cumple un rol pedagógico ni lúdico expresivo, sino que espera pasivamente a la demanda escolar del estudiante problema.

Problematizar sobre nuestro rol profesional nos invita a explorar otros roles posibles en la escuela, otras formas posibles de relacionarnos con los sujetos que la habitan, otras formas de trabajar fuera del espacio del gabinete, entrar más al aula, habitar los recreos, etc., para crear una mejor relación y alianza con los alumnos, descubrir nuevas potencialidades en nuestro trabajo en las escuelas. Así mismo, es necesario repensar la concepción del rol profesional desde una posición conflictivista (Cruz y Fuentes, 2014) que permita reconocer las contradicciones y tensiones que son constitutivas de lo social y que por ende, también forman parte de la constitución de roles o funciones de disciplinas como el Trabajo Social, entendiendo que el rol profesional no escapa a las disputas entre lo instituido y lo instituyen-

te, que es cambiante según la construcción social de cada tiempo histórico. Por ello, es que retomamos esta preocupación sobre las SIS que atraviesan al rol y las incumbencias profesionales del Trabajo Social como aquel que espera la demanda, que está como subordinado de otras disciplinas, que se encarga sólo de determinadas funciones estrictamente “sociales” como los recursos, las redes institucionales, etc. lejos de las aulas, los recreos y otros espacios que pueden potenciar la práctica y el alcance de la intervención profesional.

Otro tema que problematizamos es el énfasis en sacralizar los derechos de los niños, mientras que por detrás siguen persistiendo las desigualdades: en la cotidianidad escolar siguen prevaleciendo lógicas adultocentristas, a la vez que existe poca o nula democratización de la toma de decisiones y participación de los niños, tanto en sus vidas como en el ámbito de la institución escolar. Si apostamos por una pedagogía crítica, apostemos por achicar la brecha en las desigualdades, en respetar a los niños y adolescentes como sujetos de derecho y sujetos capaces de decidir, pensar y participar activamente. Si algo nos dejó en claro la entrevista con Zoe, es que las niñas no son para nada tontas, y que tienen las cosas muy claras, tienen potencial político, cuestionador, quieren participar y cambiar su entorno; las lógicas adultocéntricas que rodean muchas veces el ámbito escolar, coartan ese potencial político y participativo de las niñas, a la vez que muchas veces implica imponerles ciertas cosas sin tener en cuenta su opinión, su subjetividad o sus derechos como sujetos.

Y en la homilía él (el padre Raúl) hablaba de lo que quería. Y en esa misa les dijo “¿Saben qué nenes? Están matando animalitos bebés” y los nenes estaban todos como “Hay no pobrecitos, los animales bebés los están matando” y el padre dijo “Bueno saben qué, están haciendo eso con bebés”. Y claro de esa forma como que les lavaba el cerebro, para que tengan una opinión que ni siquiera sabían de qué estaban hablando. Y los de sexto estábamos como “¿Qué les está diciendo a los niños?”. O sea, generalmente cuando entras a primero, recién entras a la escuela, a mi me pasó, vos decís, bueno me están enseñando esto, tengo que creer en esto, capaz después cambias de opinión pero ya te lo enseñan así... Me pareció muy mal la forma en la que les dijo eso, ¿Por qué les decís eso? Son nenes chiquitos. (Zoe. 2021, Anexos)

En este fragmento Zoe expresa su preocupación sobre cómo pueden ser manipulados los más pequeños en la escuela, ya que por las propias lógicas adultocéntricas que tenemos interiorizadas, cuando entramos a la escuela confiamos nuestra formación a esos adultos que nos enseñan, que nos dicen supuestamente la verdad, Zoe da cuenta de esa cierta vulnerabilidad que se genera en la relación entre el niño y el padre de su anterior escuela católica, donde en sus propias palabras “les lavaban el cerebro”.

MARCO REFERENCIAL

Con el objetivo de indagar y analizar las diversas estrategias y dispositivos de intervención que se emplean en el campo educativo, delimitaremos diversas categorías de análisis que nos permitan una fundamentación y por ende una mayor comprensión del objeto de estudio.

Una de las temáticas que fueron centrales fue la implementación de la educación sexual integral en la escuela, nos preguntamos cómo es, fue y será el abordaje de la educación sexual en el colegio de nuestra referente, que al ser católico y privado, ya teníamos el prejuicio de que la respuesta no nos sería satisfactoria. La principal prenoción que teníamos respecto a las instituciones educativas de índole católica, es que toman la decisión de no brindar Educación Sexual Integral (ESI) desde sus diversas dimensiones y complejidades, a veces minimizando la ESI a su aspecto biologicista, el cual refiere a:

...la sexualidad como una etapa que comienza con los cambios -físicos y psicológicos- propios de la pubertad y que culmina en la adultez. Se trata de una concepción evolutiva que deja a la infancia y la vejez por fuera del ámbito de la sexualidad. En este sentido, se deduce que esta tiene que ver únicamente con el ejercicio de la genitalidad. (Pilas y Peralta, 2019, s/n)

El problema con esta perspectiva entonces, es que vulnera el derecho de los/as NNyA a recibir la ESI como parte inherente de su proceso educativo de forma integral, considerando todos los aspectos y dimensiones que son especificados en la Ley 26.150.

Nosotras remarcamos la importancia de entender la ESI como un derecho humano fundamental, en tanto es indispensable para acceder a la salud, al derecho a la información, al cuidado del propio cuerpo y a tomar decisiones informadas y libres sobre nuestros derechos sexuales y reproductivos. Nos pareció importante remarcar que a veces se reduce la educación sexual a lo biologicista, ya que la ESI no solo educa en torno a lo genital y lo anticonceptivo, así como sobre enfermedades e infecciones de transmisión sexual y cómo prevenirlas, sino también que aborda el tema de la sexualidad y el género, abarcando la identidad de género, la diversidad, la orientación sexual, la construcción de vínculos familiares, etc. Esto es lo que hace a la educación sexual integral.

Respecto a este tema, durante la entrevista surgieron intercambios muy interesantes con la referente:

(Z): (...) Mis compañeros que fueron al primario de esta escuela, les hicieron una charla donde separaron a las chicas por un lado y chicos por el otro, a las chicas les explicaron solo lo de las chicas, y a los chicos solo lo de los chicos.

(M): ¿Y qué sería eso?

(Z): Y... el aparato reproductor masculino se lo explican solo a los chicos, y el femenino, la ovulación y el embarazo solo a las chicas.

(M): No entendí, ¿Esto fue en donde?

(Z): En el primario de esta escuela, yo no estuve pero me lo conta-

ron otros compañeros. Y me dijeron que justamente no les gustó que los separara, tipo “¿Por qué no nos pusieron a todos en la misma aula así aprendemos todos?”. Todos tendrían que haber sabido todo. Pero nada, me contaron eso, entonces no tengo muchas expectativas para lo que me vayan a dar en cuarto. Y en el San Vicente, mi escuela anterior, no me dieron nada más que eso básico. Pero nos lo dieron a todos.

(M): Ah, ¿Tuvieron algo? ¿Qué vieron?

(Z): Sí, en naturales, en ciencias naturales, nos dieron, la maduración sexual, los cambios en el cuerpo, los aparatos reproductivos, pero nos lo dieron a todos juntos. Siendo que era tan religiosa no sé por qué.

(M): Claro, pero ¿hablaron solamente de los genitales y eso?

(Z): Claro.”

(...) los chicos (de 4° año en el colegio Virgen del Pilar) que ya tuvieron me contaron, que te enseñan así como... no tampoco, te enseñan sobre preservativos y cosas así. Pero no pasa de eso. Es hasta ahí. (2021, Anexos)

En este fragmento, Zoe nos cuenta no solo que su formación sexual recibida hasta ahora fue meramente biologicista, centrada únicamente en los desarrollos y maduraciones físicas y genitales del cuerpo (como explicitamos anteriormente), sino también, que en este colegio sus compañeres fueron separados entre niños y niñas para explicarles por separado estos cambios biológicos, como si fuese algo inapropiado, un tabú que las niñas sepan cómo son los genitales masculinos y viceversa. Pero lo más destacable es que esta anécdota le llega a Zoe por parte de sus compañeros, quienes estaban realmente disconformes con las decisiones de ser separados, planteándose ¿Por qué no pueden aprender todos de todo y ya está? Y nosotras nos planteamos ¿Por qué saber sobre la ovulación y el embarazo es algo que le corresponde solo a las niñas? Por otro lado, Zoe nos cuenta que le han dicho que en cuarto año, tendrán una materia o una clase donde nuevamente se aborda la educación sexual, pero algo decepcionada dijo que ya le han comentado otros compañeros, que en cuarto también se centran solamente en aspectos genitales, anticonceptivos, y que no va mucho más allá de eso. Esto implica una construcción de la sexualidad muy limitada, que solo considera sexual los aspectos físicos y genitales del ser humano, al respecto, surgieron interrogantes y reflexiones muy emocionantes con la referente.

(M): Entonces, ¿Qué es para vos la sexualidad? Si pudieras hacer una definición tuya, de lo que pensas ¿Qué sentís que es?.

(Z): Ah no sé. No sabría explicarlo.

(...)

(M): Bueno, no sabrías definirlo, me decís que no sabes. Pero

recién me decías que te dieron clases de biología, pero que eso igual no te satisfacía del todo, que eso capaz no es del todo una charla de educación sexual ¿No?

(Z): Sí, puede ser.

(M): ¿Podríamos decir que la sexualidad no es biología solamente?

(Z): Sí, cuando va solo a lo científico, sino que va más bien a...

(M): ¿A qué? ¿Qué pensas vos que además de la biología y lo genital es sexual?

(Z): Y... como lo vive cada uno, no sé. Por ejemplo en la escuela nunca te explican cómo se siente menstruar, no te dicen que puede ser horrible y que tenes que cambiarte en la escuela, no te dicen nada de eso, te dicen que ovulas y tenes que usar toallitas, pero nunca te hablan de las otras cosas que no sean toallitas, si me hubieran dado más información... (piensa). Hay muchas cosas que se saltean y las terminas aprendiendo en tu casa. Supongo que igual las escuelas tienen algo que les dice lo que tienen que dar ¿No? No he escuchado de casos que me digan que enseñan algo más...

(M): Igual todavía no tuviste en esta escuela, quizás en cuarto sea diferente.

(Z): Igual los chicos que ya tuvieron me contaron, que te enseñan así como... no tampoco, te enseñan sobre preservativos y cosas así. Pero no pasa de eso. Es hasta ahí.

(M): ¿Y eso es suficiente? ¿Hablar de sexualidad es hablar solo de preservativos?

(Z): No, justamente. Falta algo más.

(M): ¿Qué cosa falta?

(Z): No se, es como que no... bueno si, a la escuela le corresponde contarnos, si no te lo cuentan en casa ¿cómo haces? No sé.

(M): Claro, capaz vos tenes suerte, porque en tu familia pueden hablar juntos de muchas cosas, pero no todos pueden.

(Z): Si, exacto. Si no se lo enseña la escuela ni la familia, va a tener que aprender por errores. Y solamente tenes la definición de sexualidad que te dan en la escuela... Eso no va muy bien. Te vas a encontrar con un montón de cosas que capaz no sabias. Yo misma aprendí muchas cosas así, enterándome por fuera de la escuela. Bueno, de orientación sexual nunca me hablaron en la escuela. No es lo mismo hablar de una mujer y un hombre que de dos mujeres, o dos hombres. Ni de la gente transgénero. Son cosas muy complicadas que nadie te explica, y capaz no sé, tengo capaz algún compañero que le gustan los chicos y como nadie le explica nada capaz no sabe.

(M): O por no explicar nada la gente piense que es raro o está mal

(Z): Claro sí. Que piensen que es anormal. (2021, Anexos)

Destaco como la referente identifica el problema fácilmente: “Bueno si, a la escuela le corresponde contarnos, si no te lo cuentan en casa ¿Cómo haces? No sé”. Es decir, si en sus casas no les enseñan sobre educación sexual, o no se sienten cómodos para hacer ciertas preguntas, y en la escuela tampoco, ¿Entonces dónde? ¿Dónde aprenden les niños sobre sexualidad, orientación sexual, donde aprenden sobre el género y la identidad? ¿Dónde aprenden a construir lazos de respeto y empatía? ¿Dónde aprenden a prevenir el abuso y reconocerlo? En otro momento de la entrevista Zoe nos cuenta por su cuenta, que en su anterior colegio el padre del mismo fue acusado de pedofilia, algo que al contarlo demuestra haberla afectado mucho, le causa conmoción haber estado cerca de esa persona y ahora saber que hacía daño a los alumnos. ¿Qué pasaría en estos casos si en las escuelas se aplicará la ESI? Si los niños fueran informados y concientizados sobre cómo denunciar el abuso, no quedarse callados, que aprendan que sus cuerpos son solo suyos y nadie debe tocarlos ni vulnerarlos. Por eso, en función de lo que Zoe expresa, y reivindicando el derecho de los niños y adolescentes de acceder a la ESI, es que reconocemos que la escuela vulnera sus derechos al no impartirla, es el deber de las instituciones escolares dar acceso a estos conocimientos a todos los niños y adolescentes. Es importante aclarar, que la aplicación de la ESI, pese a ser obligatoria, es pocas veces impartida en las escuelas, ya sean públicas o privadas, laicas o religiosas, por lo que reconocemos que no necesariamente es por el aspecto católico de esta escuela que no se imparte la ESI, sino más bien por qué las escuelas que lo hacen parecen ser la excepción a la regla. Esto es algo de lo que Zoe también se da cuenta: “Supongo que igual las escuelas tienen algo que les dice lo que tienen que dar ¿no? No he escuchado de casos que me digan que enseñan algo más...” Es decir, que con la información que cuenta, con las anécdotas de compañeros y amigos que tiene, su imaginario es que la educación sexual es así en todas las escuelas, incluso pregunta si hay algo que le indique a las escuelas que temas dar.

Otra temática que nos interesaba trabajar era como se construyen las relaciones desiguales de poder en el ámbito educativo, como el adultocentrismo muchas veces desplaza a los estudiantes de las tomas de decisión, de la participación, planificación y organización al interior de la escuela. En la charla con Zoe, ella expresa que tienen delegados en cada salón, y que estos se encargan de hacer llegar las preocupaciones y propuestas de los estudiantes a los directivos. Aunque, la referente expresa que muchas veces no son escuchados, o que sus reclamos no tienen impacto.

(Z) (...) tenemos, una especie de consejo estudiantil, que tienen una delegada y delegado de cada curso, y presentan quejas, que generalmente nunca funcionan, pero funcionó para lo de las polleras.

(M): Ajá, y ¿Cómo funciona eso del consejo estudiantil? ¿Qué sería?

(Z): Creo que solo está en secundaria, en primaria no. Pero todos

los cursos tienen que elegir un delegado y una delegada, mediante el voto del curso, generalmente nadie quiere ser, pero no importa. Agarran y tienen un grupo de whatsapp especial, hacen reuniones con los directivos, los altos rangos de la escuela (risas), aunque los profesores no tienen nada que ver, es entre alumnos y escuela, y ahí se quejan. Es más, los más grandes eran geniales, se quejaban de cosas de verdad, como que los ventiladores no andan, o que no hay cortinas, cosas así.

(M): ¿Y? ¿Cómo va con eso? ¿Se nota que los directivos escuchan a los y las chicos/as? ¿Cómo es la respuesta?

(Z): (piensa un momento) Suele ser que los chicos van y se quejan, pero... nunca es todo el curso, al resto no le importa o no quieren causar problema. Entonces no suele funcionar, o los directivos no tienen ganas de escuchar. ¡No se para que esta si no nos van a escuchar! (2021, Anexos)

Uno de los reclamos que hicieron algunas alumnas, fue que no tenían permitido llevar pollera o short, solo pantalones largos, mientras que los compañeros masculinos sí podían usar short, algo que hacía insoportable los veranos para las alumnas. Zoe contaba algo indignada que la directora hacía caso omiso a sus reclamos diciendo que estaba en el reglamento y no se podía cambiar. Sin embargo, con el tiempo y el reclamo de varios cursos esto fue modificado.

Algo que nos gustaría rescatar de lo que dice la referente respecto a la participación estudiantil, es que en la primaria no tienen esta posibilidad de tener un consejo estudiantil ni delegados, eso no existe en la primaria. Podríamos cuestionarnos si de fondo existe quizás una lógica de que les estudiantes del secundario son más adultos, más maduros para poder organizarse y expresarse, mientras que les niños no, y por tanto sus opiniones no tienen un lugar donde ser expresadas. Esto implica una lógica adultocéntrica que no reconoce a los niños como sujetos políticos.

A MODO DE REFLEXIÓN

A partir del informe que hemos elaborado, fuimos recorriendo un camino en el que la realidad que a primera vista se nos presentaba con la información recabada, era de interpretación y en este recorrido la asignatura Trabajo Social IV, nos aportó la lectura estratégica para develar o hacer visible lo que esa realidad pueda ocultar. Por ello, fue importante y como nudo de nuestro trabajo, situar en este marco la problematización. Como bien sostiene Clara Weber (2010, pp. 74) “En primer lugar, la problematización sirve para identificar nuestras propias nociones, supuestos, esquemas de percepción, y ponerlos en cuestión o reafirmarlos, pero también para reconocer a los problemas como construcciones socio-históricas; esto lleva a admitir el protagonismo de los sujetos en la construcción de los objetos de intervención/conocimiento y la apertura de un campo profesional más autónomo”.

Las técnicas que hemos utilizado como la elaboración de preguntas, la entre-

vista semi estructurada y la escucha, sirvieron como base para tensionar nuestros saberes previos y deconstruir las percepciones que traemos instituidas como sujetos socio-históricos a partir de problematizar que registramos u observamos, o porque preguntamos determinadas cosas. Pues, como sostiene Pilar Fuentes (2008, 22) “Problematizar significa introducir interrogantes a lo que se supone obvio, hacer de una cuestión aparentemente irrelevante un tema de investigación”.

La noción de testimonio de Zoe y la escucha empática por parte de la entrevistadora del grupo sirvieron como espacio para la construcción de ese diálogo que deconstruye el lugar de interrogadora/interrogada y que configura el lugar de los datos a partir de la mirada subjetiva de la historia, de la biografía que trae nuestra actriz con quien intervenimos. La relevancia que esta instancia adquiere, es que se pone en el centro de escena lo que expresa, dice y siente Zoe y que conlleva a develar la violencia invisibilizada que efectúan las instituciones en contextos de violencias globales.

Conferirles dimensión política a las voces a partir de Zoe, significa develar no solo las injusticias por las que atraviesan los jóvenes, sino también generar un ámbito de transformación en nuestras formas de mirar.

Tomar la palabra de nuestra referente, de quien es entrevistada, nos guía a hacer visibles las diversas formas de relaciones de poder que se generan entre adultos y jóvenes, como entre las instituciones que participan y que nos encaminan a interpelar las desigualdades que se encuentran naturalizadas. Compartimos con ello, lo que Cacopardo (2016) manifiesta al decir: “Tomarnos partido por un estilo de entrevista preocupados por generar condiciones de escucha. Una mirada empática que buscará comprender y habilitar la voz del otro”. En este sentido, nuestra mirada, fue implicando un extrañamiento con nuestras propias construcciones culturales que traemos previas y así, de este modo, dar lugar a la recuperación de la voz de los otros, de los jóvenes y que ese efecto nos interpele.

Recuperar sus voces, significa, hacer visibles sus opiniones y como se sienten en este entramado tan complejo en las que se tensionan las diversas relaciones de poder.

Luego de terminar el informe se lo enviamos a la referente para que pudiera leerlo. Nos pareció que tenía derecho a leer el producto final de nuestras reflexiones y diálogos, ya que ella fue parte fundamental de nuestro proceso de prácticas. Su devolución nos dejó muy emocionadas y satisfechas:

Está muy bueno el trabajo (...) Fue entretenido de leer aunque me llevó mi tiempo, me gusta como se cuestiona el sistema educativo y la escuela.(...)

Me gustó una parte que yo no me había dado cuenta hasta que lo leí que es eso de la lógica adultocéntrica que tenemos desde chiquitos, como que pensamos que si lo dice un adulto está bien solo por serlo, y también la parte de lo caca que es la ESI en mi escuela (...). Es verdad que uno asume que lo que le enseñan está bien sólo porque es un adulto o un profesor. Cómo que no es un lugar de debate o cuestionamiento, sino que está el profesor al frente que enseña y los chicos sentados escuchando, eso me pareció genial, nunca lo había

pensado. (Zoe, 2021)

BIBLIOGRAFÍA

- CACOPARDO, A. (2016). “Interpelados por el otro. Apuntes sobre el testimonio y la entrevista”, cap. en: Historias debidas. Conversaciones y testimonios, Ed. Patria Grande, Bs. As. pp. 23 a 40.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997) El avance de la insignificancia. Cap. 8, “La crisis del proceso identificador.” Eudeba, Buenos Aires.
- CRUZ Verónica y FUENTES María Pilar (2014) Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social. Colección Libros de Cátedra EDULP UNLP, Prólogo y Capítulos III, IV y VI. Disponible en: Lo metodológico en Trabajo Social
- FUENTES, M. P. (2008). “La cuestión metodológica como esencialmente política” Revista Escenario N° 13 FTS UNLP, Espacio Editorial.
- WEBER SUARDIAZ, C. (2010). “La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social” en Revista Escenarios 15. Año 10, Nro 15. La Plata, FTS-Espacio Editorial

SITIOS CONSULTADOS VÍA INTERNET

- Ley N° 26.061 Información Legislativa
- Ley N° 14.744 LEY PROVINCIAL N° 14.744 esi
- Ley N° 13.298 https://www.mpba.gov.ar/files/documents/ley_13298-05.pdf
- Ley N° 26.150 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
- Pilas, Jimena y Peralta, Luciano Oscar (2019) “Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos” en Revista Plures. Artes y Letras. Año 19, N° 10. Revista científica. Bachillerato de Bellas Artes. Portal de Revistas de la UNLP.

LA DIMENSIÓN LABORAL EN SALUD MENTAL

Un análisis sobre la accesibilidad de lxs sujetxs al mundo del trabajo y el abordaje de un Centro Provincial de Atención

Julieta González Montero
Melisa Sol Metón

Las siguientes reflexiones se enmarcan en nuestra experiencia de Prácticas de Formación Profesional de Trabajo Social IV, las cuales fueron desarrolladas en el Centro Provincial de Atención de Berisso en el año 2021. Se incluye el análisis del impacto de la pandemia en la dinámica de la institución y en la configuración del problema.

El análisis busca evidenciar los obstáculos que encuentran lxs sujetxs con padecimiento mental para acceder a un trabajo digno, encontrando una tendencia hacia abordajes que reducen el trabajo en su dimensión terapéutica o priorizan el acceso a un recurso por sobre el reconocimiento de las capacidades.

DESARROLLO

El Centro Provincial de Atención (CPA) de Berisso depende de la Subsecretaría de Salud Mental, Consumos Problemáticos y Violencia de Género del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Los CPA forman parte de la Red de Dispositivos de Salud Mental y Consumo Problemático con Base en la Comunidad y, según la página oficial del Ministerio, se los entiende como “espacios de asesoramiento y atención ambulatoria. (...) Trabajan articuladamente con diversos actores y espacios de la comunidad con el fin de brindar respuestas integrales a las necesidades de cada una de las personas en el entorno donde viven. A partir de este entramado también desarrollan estrategias de prevención y promoción de la salud”¹. En este sentido, podemos decir que es un centro de Atención Primaria de la Salud Mental que atiende complejidades que se pueden resolver en consultorios externos y son el primer contacto que tiene la comunidad con el sistema de salud.

Esta institución de salud se posiciona desde el paradigma que sostiene la Ley Nacional de Salud Mental (2010) trabajando con padecimientos subjetivos desde una mirada que esté centrada en lx sujetx y no en el padecimiento en sí, lo que permite entenderlo en su integralidad y no a partir de etiquetas patologizantes. Desde esta perspectiva, lo que se busca es poder recuperar y construir los lazos que unen a lxs sujetxs con la comunidad para fomentar el desarrollo de tratamientos dignos e interdisciplinarios, donde participen psicólogxs, trabajadorxs sociales, acompañantes terapéuticxs y otrxs profesionales de la salud. Así, se parte de comprender a lxs sujetxs como atravesadxs por distintas realidades, situadxs en

1. <https://www.ms.gba.gov.ar/sitios/saludmental/red-de-dispositivos-de-salud-mental-y-consumo-problematico-con-base-en-la-comunidad/>

un contexto y una dinámica particular de vulneración de derechos que va dando forma al proceso salud-enfermedad.

Durante nuestro recorrido por la institución, pudimos conocer varios espacios en funcionamiento, como la casa de día, talleres temáticos, un roperito, etc. Sin embargo, para los fines de este artículo nos enfocaremos en aquellos talleres que se pensaron para fortalecer las habilidades de lxs usuarixs que permitan una salida laboral, como los talleres de encuadernación y las tareas vinculadas con el roperito. En este sentido, e introduciéndonos en el problema de intervención, desde la perspectiva de salud integral que se plantea en la Ley 26.657, podemos definir a la salud como “un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”, donde el trabajo aparece como derecho a ser garantizado para el mejoramiento y preservación de la salud mental. Es esencial partir de la concepción del trabajo como derecho, posibilidad de intercambio social y ejercicio de autonomía, que en tanto Derecho Humano fundamental genera modificaciones sustanciales en la subjetividad.

Si bien entendemos que el no-acceso al mundo del trabajo no es una problemática exclusiva de quienes transitan dicha institución, consideramos desde la perspectiva de interseccionalidad que lxs usuarixs de la institución se constituyen como un sector con desventajas significativas y singulares. Retomando lo desarrollado por Mora Ríos y Bautista (2014) la interseccionalidad es entendida como una situación donde diferentes formas de opresión interaccionan entre sí y con el contexto socio-histórico particular; esto quiere decir que emergen prácticas de dominación donde determinados cuerpos se encuentran más vulnerables debido a que encarnan determinadas posiciones interseccionales. En el campo de la Salud Mental, estas situaciones se enlazan con la construcción de lo normal y lo patológico; es desde esta perspectiva que podemos afirmar que la accesibilidad al mundo del trabajo no solo se ve obstaculizada por una desigualdad económica estructural, por la opresión de género, sino también por una perspectiva capacitista que genera mecanismos excluyentes para quienes no cumplen con el ideal de cuerpo físico-mental.

En el CPA la dimensión laboral es considerada como una problemática a trabajar, pero no se constituye como prioritaria debido a la complejidad que presenta el abordaje de la misma; en este sentido, hay una incipiente línea de intervención que se relaciona con la generación de proyectos socioproductivos (como el taller de encuadernación) que a largo plazo pueda llegar a generar un ingreso para lxs usuarixs que lo necesiten, pero en la realidad ese ideal encuentra diferentes obstáculos (desde falta de presupuesto para financiar los materiales del taller hasta interrupciones del proyecto por las modificaciones en los equipos de trabajo).

Esta situación genera que el trabajo tenga únicamente un fin terapéutico ya que, tal como plantea Yujnovsky (2016), hay experiencias consideradas laborales que están localizadas únicamente en instituciones de asistencia y se configuran como lugares cerrados separados de los contextos reales de vida, a su vez los objetos producidos no tienen calidad y, por tanto, ninguna posibilidad de inserción en el mercado. Lo que sucede es que se termina reproduciendo la exclusión, en tanto que lo producido por lxs sujetxs no tiene valor más que para ellxs mismxs.

Es importante identificar en el CPA dos grupos de usuarixs que se encuentran en posiciones diferentes a la hora de percibir un ingreso: por un lado quienes pueden tramitar un certificado de discapacidad y percibir un ingreso a través de una pensión; por otro lado, quienes no pueden tramitar el certificado porque no cumplen los requisitos para hacerlo, y que pueden ser receptores de alguna política social pero no relacionada con su padecimiento mental. En este momento en el CPA, quienes tienen el certificado de discapacidad reciben un ingreso desde el Programa Promover la Igualdad de Oportunidades de Empleo, que tiene como posibilidad que la contraprestación sea capacitarse; en este caso, el taller de encuadernación es la capacitación.

En este punto, nos parece importante traer los aportes de Carosella (2017) quien sostiene que en muchas intervenciones se suele priorizar las condiciones materiales de existencia de lxs sujetxs antes que el reconocimiento de sus capacidades reales. Esta decisión profesional puede llevar a la imposición de la discapacidad como recurso, donde asumimos que el impacto subjetivo del ser discapacitadx resulta un mal menor frente a la posibilidad de acceder a un derecho por medio de la tramitación del certificado de discapacidad.

Esta última cuestión nos sirve para pensar de qué manera se piensa la inserción laboral de lxs sujetxs, ya sea desde el Estado como desde la sociedad civil. Resulta oportuno retomar el concepto de capacitismo, definido como “creencia de que el impedimento o la discapacidad (sin importar de qué tipo) es inherentemente negativo y debería, en caso de surgir la posibilidad, ser mejorado, curado, o incluso eliminado” (Kumari Campbell; 2015:p. 22) esta visión asimila a las personas con discapacidades desde la existencia de una comunidad compartida imaginada de personas física-mentalmente capacitadas. Lx sujetx con capacidad es ser humano, las vidas ontológicamente periféricas son rechazadas como modos específicos de ser humano, generando un trato diferencial e inequitativo. Es así que uno de los requisitos para acceder al mundo del trabajo formal es tener correspondencia con un tipo ideal de yo y cuerpo, estableciendo una dinámica binaria que no es simplemente comparativa, sino también constitutiva de manera co-relacional. El cuerpo discapacitado muestra deficiencia e insuficiencia para insertarse en la sociedad normal y deseada.

La principal consecuencia de ello es que el sujetx discapacitadx se considere inempleable por naturaleza, asumiendo que la discapacidad tiene un origen biológico y no social. El derecho al trabajo es suplantado por el derecho a la asistencia, es decir, desde la ética indemnizatoria se invisibiliza la exclusión con el argumento de la existencia de una condición natural de dependientes económicos que contribuyen a afianzar el estereotipo de población asistida que se les adscribe. En este punto nos parece importante señalar, desde la experiencia de participación en el taller de encuadernación, que muchxs de lxs usuarixs no podrían insertarse en cualquier trabajo sin un acompañamiento que lx potencie, sin embargo, es importante entender que el problema no radica en las cualidades individuales, sino en las condiciones sociales.

En este sentido, tal como sostiene Mareño Sempertegui (2015) las políticas sociales apuntadas a ese sector se caracterizan por: acceso condicionado, siendo necesario poseer estatus de discapacitadx; transferencias monetarias condicionada por una contraprestación, esta puede ser emplearse o realizar alguna instancia de

capacitación; carácter compensatorio, consolidando una visión en el que el problema del empleo se encuentra en la oferta; carácter transitorio, lo cual no garantiza estabilidad.

Es por todo lo que venimos repasando que consideramos posible y necesaria una intervención que pueda aportar a generar las condiciones para que los proyectos socio-productivos posibiliten la inclusión en la comunidad y la autonomía de lxs sujetxs. En este sentido, consideramos que las líneas de abordaje se deben enmarcar en una perspectiva de economía social y solidaria, es decir, una estrategia productiva cuyo lugar de elección es lo social. Tal como plantea Araujo (2020) es social porque tiene como objetivo la reinserción social y laboral de las personas en desventaja y porque trabaja promoviendo la articulación entre una comunidad y sus instituciones. A su vez, son pensados como lugares de trabajo que producen salud que no pierde el eje de producir, emprender y validar los recursos, pero también contempla las singularidades.

Por último, es importante decir que, en el contexto de pandemia por COVID-19, las prácticas se transformaron al mismo tiempo que las vulnerabilidades se profundizaron; en este sentido, el desafío en el CPA era poder sostener el armado de atención en Salud Mental y garantizar la continuidad de los cuidados. En un principio, se optó por la atención remota en algunos casos, obstaculizada por la falta de teléfonos de muchxs de lxs usarixs, por lo que se fueron articulando con visitas domiciliarias, ya sea para entregar medicación o saber cómo estaban; sin embargo, hubo casos donde la presencialidad se sostenía debido a que era importante que asistan al centro.

Si hablamos de la pandemia, no podemos dejar de mencionar cómo influyó también en nuestro proceso de práctica y de conocimiento, que generó condiciones novedosas para pensar una estrategia de intervención, entendiendo la virtualidad como una nueva herramienta que potencia algunos aspectos, al mismo tiempo que presenta inconvenientes; además, se constituye como obstáculo para captar cómo se expresa lo que aparece relatado.

La pandemia también presentó complejidades para pensar lo laboral, fundamentalmente por la imposibilidad de una presencialidad sostenida que permita acompañar a lxs sujetxs y porque las políticas de gobierno se vieron orientadas al control del contexto de emergencia sanitaria, donde pensar procesos de inserción laboral resultaba complejo.

Creemos que la condición de posibilidad de garantizar el derecho al trabajo está dada por priorizar los abordajes que tengan en cuenta la singularidad del sujetx, desde una estrategia intersectorial e interdisciplinaria, que asuma que la responsabilidad es colectiva y que el problema del desempleo no es un problema únicamente económico, sino social, cultural y político.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, V. (2020) “Emprendimientos que producen lo social: la fractura entre el mundo del trabajo y el mundo de la asistencia en Salud Mental” en Revista Argentina de Terapia Ocupacional. Año 6, Nro 2.
- CAPRIGLIONE, N. (2019) Consumo problemático de sustancias. Trabajo

Final de la Especialización en Salud Social y Comunitaria. Universidad Nacional de Luján.

- GÓMEZ GÓMEZ, E. (2002): “Equidad, género y salud: retos para la acción” en Revista Panamericana de Salud Pública. Vol. 11, Nro 5: Washington.

- IIART, C. y otros (2002). “Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos” en Revista Panam Salud Pública.

- KUMARI CAMPBELL, F. (2015) “Contra la idea de Capacidad: Una conversación preliminar sobre el capacitismo” Publicado originalmente como: “Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism”, en M/C Journal, 11(3), 2008. Traducción: Adriana González Moira Pérez.

- MAREÑO SEMPETEGUI, M. (2015) “Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas. Algunas reflexiones para un debate necesario” en Trabajo y Sociedad, Nro 25. Santiago del Estero, Argentina.

- OMS (1978) Declaración de Alma Ata.

- SABIN PAZ, MIERES DIAZ, JIMENEZ y GIGLI (2013) “El desafío de implementar la Ley Nacional de Salud Mental. Avances y deudas en el camino hacia el cambio de paradigma y el cierre de los manicomios” Buenos Aires: CELS-Siglo Veintiuno

- YUJNOVSKY, N. (2016) “Emprendimientos productivos en Salud Mental. Del hospital monovalente a la comunidad” en Revista Argentina de Terapia Ocupacional. Año 2, Nro 2.

PANDEMIA Y MUTACIONES EN EL DELITO DE TRATA

Repensando otras formas de abordaje

M. Agustina Aguiar
Abril Erdocia
Lucía Lamas
Ayelen Ogas Soler
Celeste Vargas Srehnisky

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo daremos cuenta del recorrido realizado en nuestro proceso de formación académica que realizamos en el Programa de Rescate y Acompañamiento a Personas Damnificadas por el Delito de Trata perteneciente a la Dirección Provincial de Acceso a la Justicia y Asistencia a la Víctima del Ministerio de Justicia y DDHH de la Pcia. de Bs As, en el marco de los seminarios metodológicos de la cátedra Trabajo Social IV.

Nos parece pertinente no dejar de hacer mención que este proceso de formación académica se llevó a cabo en contexto de pandemia por Covid-19¹ lo que provocó que podamos realizar las prácticas de manera presencial a partir del mes de octubre.

CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA

Luego de indagar diversas fuentes secundarias pudimos realizar un acercamiento al Programa de Rescate y Acompañamiento a personas damnificadas por el delito de trata. En este sentido pudimos dar cuenta que dicho programa pertenece a la Dirección de Lucha contra la Trata de Personas que depende del Ministerio de Justicia y DDHH de la Provincia de Buenos Aires. La Dirección Provincial de Lucha contra la Trata tiene su sede en la ciudad de La Plata, en calle 3 y 525.

Este programa se lleva a cabo de manera interdisciplinaria, donde trabajan abogadx, psicologxs, trabajadorxs sociales y antropólogxs, acompañando y asistiendo a víctimas de trata. Es fundamental destacar que tiene como objetivo brindar un abordaje integral, evitando la revictimización y basándose en el respeto a los derechos humanos y desde una perspectiva de género. En este sentido, el equipo interdisciplinario se encuentra especializado en la temática de Trata de personas, identificación y asistencia a las víctimas por trata o explotación laboral.

El abordaje que se plantea desde el Programa es integral debido a que se entiende que la trata es una problemática social, multidimensional y compleja. En tal sentido, la estrategia de intervención que se intenta abarcar no solo es en la situación de trata sino que también en las situaciones de vulnerabilidades sociales previas de las

1. La OMS (Organización Mundial de la Salud) define al COVID-19 como una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente, tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. Actualmente el COVID-19 es una pandemia que afecta a muchos países de todo el mundo.

personas, las cuales trascienden la raza, el género, la clase social, la etnia, etc. Por lo mismo, trasciende al Trabajo social y es preciso una intervención que recupere esa complejidad y pueda ser abordada en relación a la mirada de otras disciplinas.

Además, otro de los objetivos fundamentales del Programa consiste en llevar adelante tareas de prevención, donde se construyen campañas de concientización, sensibilización y dictado de capacitaciones para diversos actores en todo el territorio de la República Argentina.

Los marcos legislativos de la tematica son la *Ley 26.364 PREVENCIÓN Y SANCIÓN DE LA TRATA DE PERSONAS Y ASISTENCIA A SUS VÍCTIMAS*², el Plan Nacional contra la Trata y Explotación de Personas 2020-2022³, la Ley provincial 14.453, específicamente su artículo 9^a que plantea que la Oficina Provincial para la Lucha contra la Trata de Personas, la explotación sexual infantil y la Protección y Asistencia de las Víctimas, será la Autoridad de Aplicación del Programa Provincial contra la Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas.

Siguiendo con la lectura de diferentes fuentes pudimos caracterizar a la población objetivo de la institución. Este Programa, como mencionamos anteriormente, está destinado a personas damnificadas por el delito de trata. Tomando lo desarrollado por el Ministerio de Justicia y DDHH de la Provincia de Buenos Aires, se entiende a la trata como “el ofrecimiento, la captación, el transporte, el traslado —ya sea dentro del país, desde o hacia el exterior—, la recepción o acogida de personas con la finalidad de explotarlas a nivel laboral y/o sexual.” Es importante tener en cuenta que este delito es una grave violación a los derechos humanos ya que no solo lesiona la libertad sino también la dignidad de las personas.

La actual directora del Programa, Elina Contreras, en una entrevista nos expresaba que entiende que: la trata es un delito de competencia federal, los delitos conexos a la trata que son la explotación laboral y sexual son de competencia ordinaria, o sea provincial.

Tal como lo mencionamos anteriormente la trata es una problemática social, primero es una violación a los derechos humanos, viola dos derechos centrales que son la dignidad y la libertad, es compleja, multidimensional, no esta solo atravesada por una cuestión de género, hay que pensarla interseccionalmente, tiene determinantes que son políticos, económicos y sociales, en un sistema neoliberal, colonial, patriarcal, con el mercado regulando los vínculos, las relaciones sociales, todo se consume, se vende, se comercializa.

Es necesario remarcar que la Trata de Personas, además de ser un delito, es una problemática social y cultural e implica una grave vulneración a los derechos humanos. Desde esta perspectiva, hay una importante tarea que todos debemos llevar adelante, no sólo en lo que a prevención y persecución del delito respecta, sino también en lo que a restitución de derechos se refiere. La vulnerabilidad de las víctimas no se debe solamente a su captación, reclutamiento, traslado y explotación por parte de las redes de Trata, sino que también es habitual que, a lo largo de su historia de vida, su autonomía se haya visto fuertemente disminuida debido

2. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/140100/texact.htm>

3. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_2020-2022_digital_1.pdf

4. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bj7ODhyV.htm>

a la privación de derechos básicos. Es en este contexto que la Trata de Personas sigue sosteniéndose, entre otras cuestiones, por la naturalización de las desigualdades sociales.

Siguiendo con lo que veníamos planteando nos parece importante destacar el rol del Estado en esta temática.

En nuestro país no se tenía registro de la magnitud de este fenómeno hasta el conocimiento del secuestro de María de los Ángeles Verón y la aparición de su madre, Susana Trimarco, quien siguiendo el valioso ejemplo de quienes transforman el dolor en esperanza y la injusticia en lucha, encabezó una enorme tarea de concientización y sensibilización.

Inmediatamente, el entonces Presidente doctor Néstor Kirchner supo interpretar la dimensión de la tragedia, hasta entonces invisibilizada, que subyacía detrás de cada historia de vida vinculada a la Trata de Personas, impulsando la creación de los mecanismos institucionales y los dispositivos normativos necesarios para hacer frente a esta problemática. Así fue que se crearon estructuras específicas en las fuerzas federales de seguridad, se implementó la entonces Oficina de Rescate y Acompañamiento a las Personas Damnificadas por el Delito de Trata, y se arribó a la sanción de la primera ley en que se tipificó este aberrante delito, estableciendo mecanismos de asistencia y adecuando la normativa nacional a los estándares internacionales.

En cuanto al protocolo en que se enmarca este programa, en el año 2000 la comunidad internacional aprobó la “Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional” y sus tres protocolos complementarios: el “Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños”; el “Protocolo contra el tráfico ilícito de migrantes”; y el “Protocolo contra la fabricación y el tráfico ilícito de armas de fuego, sus piezas y componentes”.

Recién en el año 2003, la Convención y sus Protocolos entraron en vigencia impulsando a los países firmantes a poner en marcha sus recomendaciones y realizar las adecuaciones normativas que permitieran la persecución de la trata. Para este fin, el “Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños” (conocido como Protocolo de Palermo) proporciona una definición unificada del delito, así como recomendaciones para su persecución, prevención, y para la asistencia a las víctimas.

Lo define de la siguiente manera;

“Por “trata de personas” se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos” (Protocolo de Palermo, art. 3)

Es importante mencionar que el programa cuenta con un sistema de registro general de los casos guardado en un drive y, a su vez, cada profesional realiza registros individuales. También cuentan con carpetas en las que guardan los datos de cada persona, modalidad que utilizaban antes de la pandemia para organizar la información. En estas carpetas están los datos de cada persona, con la carátula de presentación, profesionales que hacen el seguimiento, las derivaciones, informes, entre otros. A su vez las carpetas se encuentran organizadas por casos activos, pasivos o cerrados. Los activos son aquellos que siguen acompañando, los pasivos aquellos que si bien no están activos, aún no pasó el tiempo determinado para ser cerrados. Y los cerrados son aquellos en los que ya no continúan haciendo el seguimiento y acompañamiento desde un largo periodo.

A partir de la pandemia, las carpetas pasaron a digitalizarse, y de la misma manera que se hacía en papel, se acomodó la información en archivos de drive; donde en sus títulos llevan el nombre, el número de caso y si son activos, pasivos o cerrados.

En cada caso el informe se realiza de forma interdisciplinaria aunque dependiendo el objetivo del mismo, va a tener diferentes enfoques. Estos están supervisados por la directora del programa y por otra compañera del lugar que se ocupan de revisarlos y modificarlos en caso de encontrar datos o expresiones personales innecesarias. También se ocupan de que los informes tengan presentes los objetivos del programa y el marco normativo.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA EN PANDEMIA

La pandemia significó por un lado un cambio en la dinámica de trabajo y por otro, en modificaciones de las formas que adquiere el delito de trata.

En cuanto a la dinámica de trabajo, si bien fueron declarados trabajadorxs esenciales, debieron dejar de tener una presencialidad fuerte en el territorio y solo pudieron asistir a las emergencias, situaciones de salud y donde había peligro de vida, como por ejemplo acompañar a un refugio o situaciones de migrantes que tenían que retornar a sus lugares de origen. El resto de las intervenciones fueron desde el teléfono o la virtualidad, la videollamada intentó minimizar el costo de la no presencialidad en el territorio y se utilizó para poder presentarse, para hacer informes y seguimiento.

Lo que las referentes destacan como un salto positivo y cualitativo en la dinámica de trabajo en ASPO está relacionada por un lado, con la articulación con otros organismos ya que por medio de las videollamadas pudieron agilizar la comunicación entre diferentes referentes e instituciones, además de constituirse mesas de trabajo virtuales en las que participaban representantes de todos los organismos que intervienen en un caso, lo que facilitó tener una única línea de trabajo, repartir las tareas y hacer seguimiento con nuevas reuniones para evaluar los resultados y hacer los cambios que fueran necesarios. Y por otro lado, a la implementación de reuniones semanales del equipx del programa, en las que participaban todxs, algunxs de forma virtual y en forma presencial quienes estaban de guardia en la oficina, esta modalidad les permitió socializar la información de los casos y avanzar en consolidar el trabajo interdisciplinario.

Estas dinámicas son vistas positivamente por las referentes dado el contexto de trabajo en el estado, los bajos sueldos implica a lxs trabajadorxs sostener más de un empleo, la falta de recursos para trasladarse, la falta de personal, situaciones que impone trabajar la urgencia y posponer actividades formativas o de reflexión.

En cuanto a las formas que adquiere el delito de la trata se modificaron las formas de captación que suelen tener correspondencia con lo que sucede en lo social, en contexto de pandemia se profundizaron desigualdades estructurales ya que impactó fuertemente en la economía informal, en palabras de Elina Contreras (directora del programa) “la situación de la caída de los ingresos, la falta de oportunidades laborales y los altísimos índices de pobreza es lo que genera que, sobre todo, las falsas promesas u ofertas de trabajo engañosas sean modos de captación para posibles casos de trata”. Registraron un aumento en los casos que involucran a la población migrante víctima de explotación laboral, ya que a la provincia de Bs As viene mucha población de otras provincias a trabajar en el campo, donde se trabaja por cortos periodos de tiempo (trabajo golondrina), y que al no poder volver a sus lugares de origen, quedaron en situación de explotación laboral o en situación de calle. Y por último en los casos de mujeres y mujeres trans víctimas de explotación sexual, que al perder los trabajos precarios a causa de la pandemia, cayeron en falsas propuestas laborales o, en algunos casos, accedían voluntariamente al trabajo sexual terminando en una red de trata sin saberlo.

SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOCIALES

Castoriadis (2006) considera a la sociedad como una institución, en donde hay un conjunto de significaciones imaginarias sociales que dan cohesión y sentido y que penetran la vida social, la dirige y organiza.” (p. 79)

Centrándonos en el campo particular del delito de Trata podemos identificar que las significaciones imaginarias sociales son inseparables del poder ya que el sistema capitalista neoliberal y patriarcal que estructura nuestra sociedad son las bases en las que se da la problemática de trata, es decir, la trata se da porque se dan estas dos condiciones. En este sentido, estos sistemas provocan una subjetividad basada en la mercantilización colocando a lxs sujetxs como objetos de consumo y en el androcentrismo, lo que lleva a que se le de una posición central en el mundo al varón y su punto de vista.

Teniendo en cuenta que el programa acompaña a personas víctimas de trata por explotación sexual y por explotación laboral nos parece necesario realizar una especificación en las significaciones imaginarias sociales acerca de cada uno de estos delitos.

Como mencionamos anteriormente el capitalismo es la base para que este delito exista, a partir de la organización económica y social basada en la propiedad privada de los medios de producción lo que lleva a que gran parte de la sociedad deba vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario para cubrir sus necesidades. Pero en el mercado de trabajo no ingresan todas las personas lo que lleva a que muchas deban recurrir a otras formas de subsistencia. En este sentido, las personas que presentan vulneraciones suelen caer engañadx en redes de trata en la búsqueda por subsistir.

En cuanto a la trata por explotación sexual, la base se centra en el sistema patriarcal que coloca al hombre en el centro provocando que se vea a la mujer como objeto, oprimiéndola. Por ello, se ponen las ganancias por encima de la dignidad humana quedando el cuerpo de la mujer exclusivamente para consumo haciendo uso para su placer, ejerciendo dominio y control. Las mujeres para este sistema son mercancía esclava factible de venderse una y otra vez. Los cuerpos de las mujeres como objetos de consumo están social y culturalmente legitimados.

Es importante mencionar que el capitalismo por medio del discurso del bienestar coloca en el mercado productos y personas para satisfacer ciertas necesidades mientras se pague por ellos, provocando que todo se pueda comprar y consumir aunque provenga de explotación, violencia, esclavitud, etc.

A su vez, desde nuestro propio sentido común pudimos dar cuenta la falta de información que hay sobre la temática ya que se asocia a la trata con el secuestro y en contra de la voluntad de lxs sujetos pero este delito va mutando y muchas veces lxs sujetos se encuentran libres pero regresan por miedo o engaños, teniendo muchos modos de captación.

Analizando específicamente las personas damnificadas por este delito, pudimos reconocer que existen dos significaciones imaginarias sociales fuertemente arraigadas, que se reproducen frecuentemente en los medios de comunicación. Por un lado, aparece la idea de “víctima” como un caso más sin tener en cuenta su historia previa, colocándola en lugar de dependencia, lastima y catalogándolas de una vez y para siempre. Es decir, el ser víctima produce una etiqueta que muchas veces lleva a que las instituciones esperen un modo específico de actuar de esos sujetos, cayendo en la revictimización lo que provoca que se cristalice a las personas en ese lugar sin pensar en un proyecto de vida sino siempre pensándolas como víctimas y no como sujetos de derechos

Por otro, aparece muy comúnmente la culpabilización a las personas damnificadas ya que se cuestiona cómo llegaron a caer en esa situación. Se las coloca en un lugar donde deben demostrar que son víctimas porque se pone en cuestión qué aspectos de la vida privada de la persona sean la razón o justificativo del delito, como por ejemplo cuando se habla acerca de la forma de vestir, la hora en que una persona andaba sola, el motivo por el cual confió en quien la engañó, entre otros.

PROBLEMATIZACIÓN

En el Programa de Rescate y Acompañamiento a personas damnificadas por el delito de la Trata, se trabaja de manera interdisciplinaria y está formado por tres abogadxs, cinco psicologxs, una trabajadora social y un antropólogo, acompañando y asistiendo a víctimas de trata. En este sentido, según el informe del año 2019 de las estudiantes que realizaban las prácticas pre profesionales allí, se planteaba que el equipo no había logrado trabajar interdisciplinariamente por lo que la intervención que se realizaba en el campo estaba vinculada a la sumatoria de saberes y no, al trabajo en conjunto para llevar a cabo un enfoque integral. En la actualidad, producto de la adecuación de la dinámica de trabajo al contexto de pandemia y ASPO, se comenzaron a realizar semanalmente reuniones de equipxs donde participaban todxs lxs integrantes para socializar la información de los casos. Fue esto

lo que produjo que todxs lxs profesionales aporten sus miradas en busca de estrategias de intervención basadas en la integralidad, logrando la interdisciplina.

A su vez, pensamos a la interdisciplina como un campo en disputa ya que históricamente se han construido profesiones hegemónicas y subalternas. Además, se caracteriza por la complejidad debido a que debe ser un trabajo con cooperación recurrente donde se superen las diferencias y se pueda producir un discurso único, donde se construya una posición como colectivo para la comprensión de los problemas y la formulación de estrategias. En este sentido, la problemática sobre la que interviene el organismo está atravesada por una multiplicidad de dimensiones que si fueran abordadas de manera desarticulada por cada profesión, no lograrían abordar todos los aspectos de vida afectados de les sujetos.

Articulando el rol del Trabajo Social con el centro de prácticas se observa que la presencia de las disciplinas es de manera desigual siendo un obstáculo a la interdisciplina y al cumplimiento del protocolo que plantea la presencia de las tres disciplinas para cada caso. A partir de la participación en diversos espacios pudimos dar cuenta que la mirada que históricamente se le ha dado al trabajo social provoca que las otras disciplinas tengan un rol hegemónico en las intervenciones provocando que la identidad subalternizada y tecnocrática del trabajo social esté vinculado a lo que lxs otrxs profesionales le atribuyen, relegándolo a la aplicación de técnicas como puede ser la realización de una entrevista, realización de un informe, la obtención de recursos materiales para las víctimas, la gestión de programas, el completar planillas y realizar llamados. Pensando que las incumbencias del Trabajo Social se configuran en un campo en disputa y está atravesado por la tensión vemos cómo muchos cambios dentro del equipo acerca de la visión de la profesión fueron producidos por la insistencia y conquista de espacios. Estas conquistas se ven reflejadas en que por primera vez la dirección es ocupada por una trabajadora social.

Nos parece interesante tomar los aportes de Karzs acerca de que el Trabajo Social presenta una dificultad coyuntural para resolver la dimensión material de los problemas, ya que es imposible cubrir con recursos las demandas, para analizar el rol de la trabajadora social en el programa. Es así que se rompe con la idea la profesión solamente como gestionadora de recursos y dedicada a lo técnico-administrativo sino que se interviene con el fin de lograr que las personas comiencen a cuestionar y problematizar diversos aspectos que hacen a su forma de vivir, debilitando aquellas significaciones que le fueron impuestas, y por ende, apropiadas. Es decir, crear estrategias de intervención intentando reconstruir la subjetividad de las personas damnificadas por el delito de la trata. En este sentido la resolución de la dimensión material de este problema es paliativa siendo secundaria.

En este sentido, el aporte del Trabajo Social a la interdisciplina es la intervención sobre la complejidad de la temática realizando el acompañamiento de las personas damnificadas a través de la escucha, el intercambio, el diálogo, la integralidad posicionándose desde una perspectiva de derechos y de género. Lo que aporta la profesión a este equipo es que las intervenciones tienen en cuenta las situaciones de vulneración previas haciendo una reconstrucción sociohistórica de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

- WEBER SUARDIAZ, Clara (2010). “La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social” en Revista Escenarios 15. Año 10, Nro 15. La Plata, FTS-Espacio Editorial.
- KARSZ, Saúl (2007) Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica. Introducción y Capítulo I y II, Gedisa, Barcelona, España.
- CASTORIADIS, Cornelius (2006) Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997) Cap. “Las significaciones imaginarias sociales.” Katz Editoriales. Buenos Aires. (fragmento pág. 75 a 92)
- Fuentes, P; López, M (2014) “Lo interdisciplinar: discusiones e implicancias de un imperativo de época para el Trabajo Social” Cap III
- Cruz, V; Fuentes, P; López, M; Weber, C; Zucherino, L (2014) “Incumbencias y rol profesional: dos nociones a problematizar en Trabajo Social” Cap IV
- Ley 14453 (2013) Senado de la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.
- Guía anotada del Protocolo Completo de la ONU Contra la Trata de Personas (2002). Global Rights
- Ley 26842 Trata de personas y asistencia a sus víctimas. Prevención y Sanción. (2012)
- Protocolo para la Asistencia a las Personas Víctimas de Trata y Explotación Sexual Infantil ver en <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1zsIspAYxfy-qM4c7JogRzudHwqFhOcEbr>
- Protocolo de Actuación del Programa de Rescate y Acompañamiento a las Personas Damnificadas por el Delito de Trata en Ministerio de Justicia (2012)