

(RE)CONFIGURACION DE LA(S) JUVENTUD(ES) RURALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

UN ANALISIS DESDE EL TRABAJO SOCIAL



LEDESMA
CARCAMO
ROMINA

IRRAZABAL
ALMA

LEDESMA
CARCAMO
VERONICA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
TESINA DE GRADO**



**(RE)CONFIGURACIÓN DE LA(S) JUVENTUD(ES) RURALES
EN TIEMPOS DE PANDEMIA:**

Un análisis desde el Trabajo Social

Autoras:

IRRAZABAL ALMA

LEDESMA CARCAMO ROMINA

LEDESMA CARCAMO VERONICA

INTERVENCIÓN PRE PROFESIONAL: MARCO GALAN

ORIENTADOR TEMÁTICO: NICOLAS GIMENEZ VENEZIA

SEMINARIO DE SISTEMATIZACIÓN DE TESINA: ANA PAOLA MACHINANDIARENA

Córdoba, septiembre 2022

AGRADECIMIENTOS

Alma

GRACIAS

A mamá Delia y papá Héctor

Por ser mi sostén incondicional y el de mis hermanos, por su amor inconmensurable, por ser mi mayor ejemplo de nunca bajar los brazos. Esto es gracias a ustedes, yo soy gracias a ustedes.

A mis hermanos

Por su compañía inquebrantable, por el apoyo mutuo, la confianza y el juego sin importar edad.

A mis sobrinxs Mili, Juli, Abru y Gianlu

Por enseñarme nuevas e inagotables formas de amar, por su alegría. Son mi guía e impulso para luchar contra cualquier injusticia que atente contra un presente y futuro más justo e igualitario para ustedes.

A mis tixs, primxs, cuñadas, familia

Por su cuidado y cariño constante. Por estar cerca siempre en mi vida.

A las amistades y el amor que me dio Córdoba, mí Neuquén, Scout, la Universidad

Por ser una segunda familia, por ser refugio, por los abrazos que contienen. Por ser cariño siempre y estar presentes sin importar distancias.

Por último, gracias a las mellis, Romi y Vero. Amigas invaluables que hicieron de este un proceso hermoso e inolvidable.

Romi

Quiero agradecer en primer lugar a mi papá Reinaldo por acompañarme (nos) incondicionalmente durante todo este proceso y permitirme elegir mi camino y crecer libremente sin presiones.

A mi hermana melliza Vero. Mi confidente. Nosotras sabemos de los nervios, ansiedad, desvelos, alegrías, lágrimas y todas esas emociones que recorrieron nuestro cuerpo todos estos años. ¡Llegamos Verito! ¡Lo logramos!

A mis hermanos Gusti y Hugo. A mi cuña Mirta. Gracias por estar pendientes siempre.

A mis sobrinos More y Yaco. A ustedes que supieron entender todas las veces que no pude sentarme a jugar por las responsabilidades de la facultad y que me esperaron largas horas para que así sea.

A mi compañera y sobre todo amiga, Alma. ¡Gracias, gracias, gracias Almita!

A mis compañerxs y a lxs amigxs que la vida universitaria me deja para siempre. Ustedes fueron parte imprescindible de este camino.

A lxs amigxs que me hice acá en Córdoba, que se convirtieron en familia. A esos que fueron refugio tantos añ

A esos que fueron refugio tantos años en cumpleaños, festejos, fechas especiales, sobre todo cuando uno vive a 3 km de su casa.

A mis amigxs del Sur, que andan repartidos por la Argentina persiguiendo sus sueños. No se crean que me olvido de ustedes eh.

Y por último, quiero agradecer y dedicarle especialmente este logro a mi mamá Luli y a mi Tata. Su ejemplo de persona es el que hoy sigo. Sé que me acompañaron todo este tiempo. Sé que están más presentes que nunca.

Vero

A mi papá Reinaldo por el apoyo incondicional, por todo el amor y por confiar en mi.

A mis hermanos y mis sobrinxs por cada palabra de aliento en cada parcial o examen rendido.

A mis facu amigxs, por estar siempre. Por cada consejo, resumen o simplemente una palabra de aliento durante estos años.

A mis amigxs de la vida, por estar al pie del cañón en cada momento, por alegrarse y compartir mis logros conmigo.

A mi hermana Romi. Quien hace 27 años camina a mí lado sin soltarme la mano. Gracias por sostenerme, acompañarme y por todo lo aprendido.

Y en especial a mi mamá y a mi abuelo, quienes me guiaron y me dieron la fuerza para nunca rendirme. Los extraño mucho!

Las tres queremos agradecer especialmente

A lxs jóvenes del IPEM 345 Anexo en Punta de Agua por su recibimiento siempre alegre a través de los años y su constante predisposición para trabajar con nosotras.

Al cuerpo docente del IPEM 345 Anexo, por abrirnos las puertas para trabajar conjuntamente con cada propuesta presentada desde el 2017, aún en tiempos de pandemia.

A Nicolás Giménez Venezia, nuestro orientador temático, por su paciencia y sus consejos claves para el desarrollo de este escrito y a la docente Mayra Peña Barberon quien en 2020 acompañó el desarrollo de nuestra práctica y siguió cerca hasta el final.

Gracias, por último, a la Universidad pública por el derecho a transitarla y hacerla propia.

A lxs docentes que acompañaron nuestra formación de grado y sembraron en nosotras la semilla de la lucha por la justicia social.

Gracias Antonie Williams (IG: antxmwilliams) por las ilustraciones que forman parte de este trabajo.

¿Qué les queda por probar a los jóvenes

en este mundo de paciencia y asco?

¿Sólo grafitti? ¿Rock? ¿Escepticismo?

también les queda no decir amén

no dejar que les maten el amor

recuperar el habla y la utopía

ser jóvenes sin prisa y con memoria

situarse en una historia que es la suya

no convertirse en viejos prematuros

¿qué les queda por probar a los jóvenes

en este mundo de rutina y ruina?

¿Cocaína? ¿Cerveza? ¿Barras bravas?

les queda respirar / abrir los ojos

descubrir las raíces del horror

inventar paz así sea a ponchazos

entenderse con la naturaleza

y con la lluvia y los relámpagos

y con el sentimiento y con la muerte

esa loca de atar y desatar

*¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿Vértigo? ¿Asaltos? ¿Discotecas?
también les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno
/ sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de las ruinas de pasado
y los sabios granujas del presente.*

Mario Benedetti

ÍNDICE

Agradecimientos	1
Poema	4
Introducción	8
<u>CAPÍTULO 1: SITUANDO NUESTRO PROCESO DE INDAGACIÓN</u>	12
1.1 Escenario general del proceso de indagación.....	13
1.2 Escenario territorial: paraje Punta de Agua.....	16
1.3 Impacto de la emergencia sanitaria en el territorio: estudiar desde casa.....	20
1.3.1 Estrategias colectivas en pandemia: cargas virtuales.....	25
<u>CAPÍTULO 2: RECONSTRUYENDO NUESTRA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL: ENTRE DESEOS Y POSIBILIDADES</u>	27
2.1 El qué: Campo problemático - ¿Sobre qué interviene el trabajo social?.....	28
2.2 Nuestro camino: ¿Por qué el IPEM 345 Anexo?	30
2.2.1 Intervención del Trabajo Social en pandemia: investigación situada.....	32
2.2.2 Delimitando nuestro objeto de indagación.....	35
2.3 Aproximándonos a la estrategia	37
2.3.1 Diseño de la estrategia de indagación: objetivos.....	38
2.3.2 Puesta en marcha de la estrategia.....	40
2.3.2.1 ¿Por qué construir historias de vida?.....	43
2.4 La instancia de devolución y cierre.....	48
<u>CAPÍTULO 3: MIRADAS SOBRE LOS SUJETXS CON LXS QUE TRABAJAMOS</u>	50
3.1 Una nueva institucionalidad guía nuestras prácticas: sistema de protección integral.....	51
3.2 Juventud(es).....	54
3.2.1 Las juventudes miradas desde el adultocentrismo.....	57

3.3 Jóvenes y educación.....	59
3.3.1 Educación y Rurbanidad.....	61
3.4 Trabajo Social con jóvenes: construcción de un protagonismo juvenil.....	63
3.4.1 Desafíos del Trabajo Social Institucional: construcción de espacios participativos para jóvenes.....	65
<u>CAPÍTULO 4: HABILITAR ESPACIOS Y HACER CIRCULAR PALABRA.....</u>	67
4.1 Por qué la importancia de recuperar las voces de lxs jóvenes.....	66
4.2 Pandemia e impacto en su vida cotidiana.....	68
4.2.1 Aislamiento(s) mediados por coordenadas de espacio y tiempo: lo rural.....	69
4.2.2 Modificación de prácticas en el día a día: nueva normalidad.....	72
4.2.3 Pandemia e impacto en la educación: reconfiguración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	75
4.2.4 Estudiar en pandemia: ¿Acceso para todxs o para unxs pocxs?.....	79
4.2.5 Sentires y percepciones.....	81
<u>CAPÍTULO 5: REFLEXIONES E (IN)CONCLUSIONES.....</u>	85
5.1 Trabajo Social y Ética: posicionadas desde paradigma de los DDHH.....	86
<u>HALLAZGOS E (IN) CONCLUSIONES.....</u>	90
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	94
<u>ANEXOS.....</u>	101

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) fue realizado recuperando el proceso de práctica pre- profesional del quinto nivel de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Durante el 2020 como equipo decidimos insertarnos en el IPEM 345 Anexo “Maestro Hugo Barrera”, ubicado en el paraje rural Punta de Agua de la localidad de Malagueño, Córdoba, Argentina.

Nuestro deseo de trabajar en la institución mencionada se basó en aquellos procesos de trabajo que se fueron desarrollando de manera conjunta desde el 2016 entre la Universidad Nacional de Córdoba y el territorio de Malagueño. Procesos en los que estuvimos involucradas en el marco de nuestra formación académica, siendo que dichas prácticas posibilitaron la creación y afianzamiento de lazos de trabajo colectivo, los cuales recuperaremos más adelante en una pequeña historización.

Así es que, decidimos insertarnos en una institución de educación secundaria en un año tan atípico para todxs, en el que la llegada sin previo aviso del COVID-19 al mundo irrumpió de forma repentina en nuestra vida, impactando no solo en la dimensión sanitaria a nivel de la salud, sino también en la dimensión social, económica y política. Lo cual modificó sustancialmente las rutinas de millones de personas como lo fueran las actividades sociales, culturales, laborales, escolares, universitarias, familiares, etc., a las que estábamos habituados a desarrollar en nuestra vida cotidiana.

Reconocemos al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) como una de las principales medidas definidas por el Gobierno Nacional en tanto acción preventiva a la propagación masiva del virus. Y también, como aquella medida que impactó de diferente modo en el extenso territorio nacional, situación que nos condujo a reformular completamente nuestra idea inicial de trabajo. Esto nos llevó a optar por la realización de una práctica de indagación en lugar de una práctica de intervención.

En este marco, el sujeto de nuestro interés se centró alrededor de lxs jóvenes –unos de los grupos más invisibilizados¹-, entendiendo que su cotidianidad también sufrió diversos cambios,

¹ Lxs jóvenes aparecen, y este contexto no es la excepción, como receptores de las medidas que se toman desde el estado, el mercado, la escuela o la familia, sin contemplar sus particulares intereses y necesidades, desconociéndolxs como sujetxs que forman parte activa del entramado social. Raramente en este tiempo se lxs ha pensado como un grupo o sector social a tener en cuenta, con demandas específicas que susciten la atención de

ya sea en sus actividades, responsabilidades, como en los momentos de juego, recreación y encuentro. Es por ello que urgió reflexionar sobre esta(s) juventud(es) en un contexto en el que, a cambio de estar compartiendo con sus pares, se encontraron adaptándose a una nueva realidad y a una nueva forma de conectarse con lxs demás, enmarcado puntualmente en un territorio de rurbanidad que le imprimió cierta singularidad.

Con respecto a lo anterior y reconociendo que no teníamos precisión acerca de las realidades de aquellxs jóvenes con quienes supimos crear lazos, es que consideramos relevante poder tomar conocimiento de sus atravesamientos a partir de sus propias experiencias y que fuera su propia voz quien nos contará cómo se sentían. En consecuencia, como equipo decidimos abordar el impacto que produjo el ASPO en la producción y reproducción de la vida cotidiana de lxs jóvenes que asisten al IPEM 345 anexo.

Para ello, el presente trabajo final de tesina se encuentra organizado en cinco capítulos, cuya distribución fue pensada en base a cómo fue desarrollándose el proceso de la práctica pre-profesional. Cabe destacar que este documento se nutre -a su vez- del trabajo desarrollado en 2021, donde como equipo fuimos becadas por la secretaría de Extensión Universitaria (SEU) de la UNC, para llevar adelante un proyecto en el IPEM 345 Anexo Punta de Agua cuyo nombre fue "La organización estudiantil: una clave de acceso a derechos en post pandemia" (en adelante beca SEU)².

En el primer capítulo de nuestro TFG nos proponemos introducir y situar nuestro proceso de indagación en el contexto general donde se desarrolló el mismo, es decir, retomar la llegada del COVID-19 a la Argentina, la adopción de las medidas preventivas y el impacto general a nivel nacional y específicamente en Córdoba. Así también, describimos el contexto territorial donde se ubica el centro de práctica, para luego realizar una descripción del escenario institucional; recuperando la historia del colegio, cómo se organiza y qué características asumió siendo unas de las instituciones alcanzadas por las medidas producto del COVID-19.

En un segundo capítulo, construimos el objeto de indagación, el cual permitió la construcción del diseño de nuestra estrategia, recuperando además la inserción en la institución

los medios de comunicación y de la opinión pública. ¿Cómo ha impactado en sus vidas?, ¿qué dificultades suscita para lxs jóvenes las medidas de aislamiento social? ¿Qué estrategias construyen para sortearlas? ¿Qué esfuerzos y anhelos se ponen en juego? (Andrada, S; Arévalo, L y González, C, 2020,p.2).

² Particularmente para el presente documento nos propusimos recuperar las actividades desarrolladas de manera presencial que implicaron un intercambio con lxs jóvenes, especialmente, lo dicho expresamente por ellxs.

y los primeros acuerdos de trabajo y, reconstruyendo por último en este capítulo, la puesta en marcha de la misma. También, en este capítulo recuperamos las particularidades que adquirió el proceso y el desarrollo de nuestra estrategia en cuanto al uso de dispositivos y recursos tecnológicos por tratarse de una práctica de indagación completamente virtual.

En el tercer capítulo, exponemos los marcos normativos referenciales en torno a lxs sujetxs con quienes trabajamos, para luego abordar los principales lineamientos teóricos en relación a la población joven. Asimismo, teniendo en cuenta que la educación y lo territorial se constituyeron en dos ejes de análisis, realizamos una reflexión en torno a las mismas vinculadas con las juventudes. Culminamos este tercer capítulo con una breve reseña sobre la disciplina del Trabajo Social y su labor con esta población, retomando específicamente su accionar en los ámbitos institucionales educativos.

En el cuarto capítulo, recuperamos los hallazgos obtenidos a través del conjunto de herramientas metodológicas llevadas a cabo, a la vez que, exponemos cómo impactó la pandemia en la vida de lxs sujetxs visibilizando las estrategias llevadas a cabo para la producción y reproducción de la misma. Esto nos permitió a su vez, sistematizar no sólo los hallazgos anteriores, sino igualmente sus sentires, percepciones y emociones en torno a los ejes antes mencionados.

El quinto y último capítulo cuenta algunas consideraciones sobre la importancia de la dimensión ética para el Trabajo Social, y particularmente para nosotras como estudiantes, lo que nos llevó a replantearnos decisiones ético-políticas durante el proceso de práctica pre-profesional.

Concluimos el escrito con una serie de reflexiones e (in) conclusiones -como decidimos llamarlo- en relación a los hallazgos y puntos que consideramos más relevantes de nuestro proceso. De esta manera, abrimos interrogantes que -esperamos- sirvan de puerta de entrada para posibles futuras intervenciones en el territorio.

Cabe destacar que el desarrollo del presente TFG se sustenta en la utilización de bibliografía específica, en la recopilación de fuentes primarias, y secundarias durante los años 2020 y 2021, y por último, en la consulta de producciones académicas escritas sobre el trabajo previo realizado en el territorio.

Consideramos importante, introducir y aclarar que se hará uso del lenguaje inclusivo para la presente propuesta, debido a que comprendemos que es sumamente importante no seguir reproduciendo un discurso hegemónico sexista y patriarcal que discrimina y excluye. Así, apostamos por el uso de un lenguaje más justo, menos violento, un lenguaje que no sea usado contra nadie como opresión ya que entendemos que ninguna enunciación es neutra, sino todo lo contrario, son siempre políticas e ideológicas.

Por consiguiente, haremos uso de la letra X para alejarnos, como mencionamos antes, de posiciones binarias y excluyentes. También hablaremos de jóvenes porque entendemos que el concepto guarda una riqueza y complejidad mayor que el de adolescentes, que nos habilita a análisis teóricos de mayor densidad.

CAPÍTULO I: SITUANDO NUESTRO PROCESO DE INDAGACIÓN



1.1 Escenario general del proceso de indagación

En diciembre de 2019 en la localidad de Wuhan (Provincia de Hubei, China) se comienzan a detectar y reportar un gran número de casos de neumonía en la ciudad, inicialmente llamada “neumonía de Wuhan” o “neumonía desconocida”, marcándose una fuerte relación de las personas afectadas con los trabajadores del Mercado de Mariscos de dicha localidad.

En presencia de los aumentos de casos y luego de investigaciones, se afirmó que dicha enfermedad era derivada del virus SARS-Cov-2, por lo que la Organización Mundial de la Salud declaró esta situación el 30 de enero del 2020 como una emergencia de la salud pública. A ello se sumó posteriormente la declaración de la pandemia el 11 de marzo de 2020 debido a la expansión del virus en 114 países con una cifra de 4291 muertos y 118.000 casos de enfermedad por coronavirus.

En este sentido, el contagio a escala mundial se debió a que el COVID-19 se transmite de persona a persona por medio de partículas o gotas provenientes de la nariz o la boca que salen cuando una persona infectada habla, tose o estornuda, o bien por medio del contacto con superficies u objetos contaminados. Entre los síntomas que más se destacan identificamos: fiebre de 37,5°C, tos, dolor de garganta, dificultad respiratoria, dolor muscular, cefalea, diarrea y/o vómitos, entre otros, teniendo un periodo de incubación de cinco días, pudiendo variar de dos hasta catorce días.

El primer caso de coronavirus en América Latina fue detectado el 26 de febrero en Brasil en un hombre de 30 años quien había regresado de su estadía en Lombardía, en el norte de Italia, considerada en ese momento una de las zonas más afectadas en Europa, identificándose paralelamente dos días después el primer caso en México, dando lugar a un aumento exponencial de infectadxs en la región.

De esta forma con la llegada del virus al territorio latinoamericano, particularmente en Argentina, en aquel entonces, el Ministro de Salud de la Nación Ginés González García el primero de marzo del 2020 confirmaba el ingreso al país de un ciudadano de sexo masculino de 43 años sintomático -compatible con el COVID-19- que había estado viajando por varias ciudades de Italia y España, arrojando diagnóstico positivo y convirtiéndose en el paciente cero del país.

En este contexto, el principal objetivo del Gobierno Nacional consistió en lograr la detección temprana, el aislamiento de los viajeros contagiados y el seguimiento sobre sus contactos estrechos. Esto con el fin de priorizar la contención, prevención y la posible expansión comunitaria del virus, lo que implicó que se definieran una serie de medidas: fomentar el lavado de manos frecuente, mantener un distanciamiento físico no menor a 2 mts, utilizar tapabocas, etc., constituyéndose el ASPO en la más significativa, a través del decreto 297/2020³.

De esta forma asistimos a un hecho inesperado e inigualable en las últimas décadas donde se le indicó a las ciudadanas que se resguardaran, siendo que el único motivo de circulación en ese momento fuera la provisión de alimentos, medicamentos y/o productos varios de supermercado. O bien se movilizaran solo aquellas personas que realizaran una labor o actividad que estuviera exenta de esa medida como el personal de salud, del mundo alimenticio, farmacéutico y petrolero.

Así, quedó en evidencia cómo dicha disposición produjo rupturas en las rutinas de millones de personas modificando sus actividades sociales, culturales, laborales, escolares, universitarias, familiares, etc. Un punto a tener en cuenta fue el desigual impacto que produjo según el sector social de pertenencia y la condición de clase, lo cual representó una dificultad en la reproducción de la vida cotidiana para una gran cantidad de personas provenientes de sectores populares.

Lo anterior significó vivir y convivir bajo condiciones de hacinamiento, que sumado al no acceso a servicios básicos indispensables dejaron en evidencia como las ciudadanas- en su mayoría trabajadores informales-, se vieron forzados a desarrollar otras estrategias para mitigar las necesidades preexistentes y profundizadas por la pandemia.

Por otro lado, debemos reconocer que el Gobierno Nacional fue implementando otras medidas de índole económicas, políticas y sociales entre las que podemos identificar: el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), créditos para empresas, cooperativas e instituciones de investigación; congelamiento de alquileres y suspensión de desalojos y suspensión temporaria del corte de servicios por falta de pago, entre otras medidas.

³ El artículo dos establecía que las personas debían permanecer en sus hogares, abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo, y a desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19. Extraído del boletín oficial la República Argentina: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/texto>

Este contexto general y macro nos invitó a reflexionar acerca de sus implicancias e impactos en los escenarios territoriales y a reconocer que las medidas adoptadas dejaron al descubierto y visibilizaron un escenario caracterizado por desigualdades estructurales. En este momento, debimos advertir que la “Argentina enfrenta esta pandemia con tasas de pobreza que registraron para la segunda parte del año 2019, 40,8% de personas bajo la línea de pobreza, de los cuales 8,9% se ubicaron por debajo de la línea de indigencia” (Bocchio, 2020, p.2).

Al mismo tiempo, la resolución que planteó quedarse en casa como lugar seguro, nos obligó a repensar qué ocurrió en aquellas situaciones o sectores donde las condiciones materiales no permitieron acatar esta medida. También, a reflexionar que ocurrió en las familias/unidades domésticas que por sus circunstancias económicas, no pudieron evitar la circulación como pregonaba la cuarentena.

Identificamos además la suspensión del dictado de clases presenciales en todos niveles educativos, lo que se tradujo en la imposibilidad que presentaron algunxs sujetxs escolarizadxs de amoldarse a la modalidad de educación virtual. Dicha medida no contempló las diversas situaciones por las que atravesó cada unidad doméstica y/o miembro de acceder y contar como mínimo con conexión a internet o datos móviles disponibles, como no disponer de un espacio en el cual desarrollar las tareas escolares, entre otras.

Lo anterior implicó comenzar a vislumbrar un escenario en el cual no solo lxs alumnxs y sus familias, sino también docentes y comunidades educativas, debieron abordar y emplear nuevas estrategias pedagógicas. Esto llevó a incorporar nuevas formas de enseñar en una “nueva normalidad” que imposibilitó el encuentro cuerpo a cuerpo en las aulas, configurando otras maneras de estudiar, de organizarse en sus territorios, de vincularse entre sí y de habituarse a una educación mediada por las tecnologías.

Coincidimos con Susana Diez de la Cortina (2020) cuando afirma que la adopción de este modelo de educación online puede -en cierta medida- favorecer el acceso a los contenidos y permitir al estudiante controlar su tiempo y adquirir relevante autonomía. Pero también advertimos que se constituye en un modelo que genera desigualdades sociales y profundiza las ya existentes, ocasionando segregación y segmentación entre aquellxs que no lograron amoldarse a la misma y terminaron optando por el abandono.

En concordancia con lo planteado anteriormente, se suma a este análisis el testimonio de Karina Batthyán (2020) sobre lo que sucedió en aquellos hogares en los cuales se debieron

inevitablemente relacionar la esfera productiva con la reproductiva, que en gran medida afectó a las mujeres, quienes histórica y tradicionalmente han sido las encargadas de realizar las labores de mantenimiento del hogar, junto con el cuidado y crianza de lxs hijxs.

En el caso de las mujeres y niñas estudiantes, en algunas situaciones también debieron hacerse cargo ellas mismas de las tareas de limpieza y/o cuidado de personas como por ejemplo hermanxs menores, lo que significó un abandono del tiempo destinado a las tareas escolares por la sobrecarga. Entendemos que estas situaciones profundizaron -y profundizan- las desigualdades de género y obstaculizan la permanencia en el sistema educativo de las mismas en mayor medida que los hombres.

Es por ello que resulta significativo interrogarse acerca de qué garantizo y qué desigualdades produjo y reprodujo la modalidad de educación online; si realmente puede ser considerada como una herramienta que posibilitó el acceso a la educación pública o si constituyó un obstáculo para muchxs. A estos interrogantes se suman las siguientes inquietudes: ¿Se contó con las plataformas necesarias, el acceso a internet y los dispositivos para enseñar y aprender en contextos de esta índole?

Como así también, ¿De qué manera vivenciaron lxs sujetxs estas modificaciones introducidas a las maneras habituales de estudiar? ¿Se han visto alteradas sus trayectorias escolares producto de estas modificaciones? ¿Qué estrategias se desplegaron tanto a nivel educativo como en la vida cotidiana para sostener dichas trayectorias? En realidad, ¿Se pudieron sostener? Luego del retorno a las aulas y mirando en retrospectiva lo acontecido y frente a una eventual nueva pandemia: ¿Qué cuestiones deberíamos tener en cuenta? ¿Cuáles deberíamos modificar? ¿Cuáles mantener?

1.2 Escenario territorial: paraje Punta de Agua

En una primera instancia, es relevante poder situar geográficamente a Malagueño. La ciudad se encuentra ubicada en el departamento Santa María que pertenece a la pedanía de La Calera, próxima a las ciudades de Villa Carlos Paz, a 16 km (el cual es un importante centro turístico) y Alta Gracia a 36 km. (departamento Santa María). La principal vía de comunicación entre estas ciudades es la Ruta Nacional N°20, Autopista Justiniano Allende Posse. Demográficamente, según el censo de 2010, se contaba con 13.102 habitantes; de esta población, la mayor franja etaria se encuentra entre jóvenes de 15 y 19 años (INDEC, 2012).

El ejido municipal comprende los siguientes barrios: Malagueño centro, Yocsina, Santa Bárbara, Villa la Perla, Ampliación La Perla, Municipal 1ro: Eva Perón, Municipal 2do: 17 de octubre, Mariano Moreno, 1ro de Mayo, Villa San Nicolás, Padre Carlos Marella; y parajes rurales como: La Ochoa, Punta del Agua, Falda del Cañete, La Lagunilla, Sierras de Oro y Las Brisas.

Por otro lado, económicamente la localidad se ha caracterizado por la extracción minera y el desarrollo del sector de la construcción como la fabricación de ladrillos. En la actualidad, Malagueño atraviesa un momento importante en su desarrollo industrial, asistiendo a la formación de un polígono industrial y siendo elegida para grandes emprendimientos urbanísticos, factor que impacta en el desarrollo económico y demográfico de la ciudad.

Refiriéndonos específicamente a Punta de Agua, la misma pertenece al ejido barrial del municipio de Malagueño. A ella se accede por la autopista Córdoba-Carlos Paz al tomar el desvío por la ruta provincial C45, la cual se dirige hacia Alta Gracia por Falda del Carmen.

Es así que caracterizada por sus cortaderos de ladrillos y su molienda, presenta como principal distinción la extensa distancia que separa a esta zona rural del centro de Malagueño, los casi 15 km de distancia marcan una distribución territorial que se presenta como una dificultad y/o condicionante para el acceso a determinados servicios.

En referencia a los servicios con los que cuenta y en diálogos mantenidos con lxs jóvenes en 2021, lxs mismxs plantearon una dificultad en materia de salud ligada al escaso acceso al mismo. Dificultad que se origina, en principio, por el acotado margen de horario de atención y los escasos e insuficientes servicios que se ofrecen, por lo que lxs pobladores deben movilizarse hasta Malagueño Centro u otra localidad cercana para recibir asistencia médica.

Además de las características mencionadas y para poder comprender la configuración territorial del espacio, resulta necesario tener presentes ciertos rasgos del mismo que son centrales para la configuración que ha ido adquiriendo. Así, la cercanía a Córdoba capital o a ciudades turísticas, rutas y accesos, son factores que accionan directamente sobre los cambios producidos en los últimos años, como el crecimiento de proyectos inmobiliarios e industriales.

La elección de esta zona en particular tiene que ver con el paisaje serrano, la cercanía con las grandes urbes de la zona, la calidad de la infraestructura y las rápidas vías de acceso⁴.

En este sentido, el desarrollo inmobiliario de barrios cerrados ha producido -y produce aún en la actualidad-, grandes cambios en el extenso monte nativo que forma parte del ejido municipal de Malagueño, poniendo en peligro la flora y fauna autóctona para dar lugar a grandes construcciones edilicias que crean muros y alambrados y que se encuentran marcando diferencias entre quienes viven dentro y afuera.

Como otra cara de la misma moneda, para lxs habitantes de Punta de Agua -muchxs de ellxs estudiantes del IPEM-, los countries⁵ significan la posibilidad de acceder a una fuente de trabajo. Esto es porque allí encuentran ingresos concretamente desde la albañilería, jardinería, hasta limpieza de hogares y cuidado de menores, que justamente son empleos que toman muchxs de lxs habitantes de la zona, beneficiándose de la cercanía.

Continuando con la referenciación sobre el territorio, es posible visualizar que en los últimos años fueron numerosos los reclamos que la población ha efectuado al municipio; demandas relacionadas al escaso acceso a servicios básicos como electricidad, agua potable e internet, por nombrar solo algunas.

De ahí que, frente a estas múltiples necesidades insatisfechas, quienes residen en la zona manifiestan sentirse abandonados por el municipio, actor que no da respuesta a sus reclamos; sentimiento que afloró en los distintos encuentros desarrollados con lxs estudiantes que en particular han manifestado: *“cuando son las elecciones vienen a la plaza del barrio a charlar con los vecinos, pero después no pasa nada”* o bien, *“aparecen solo cuando hay elecciones”*⁶.

En consecuencia, advertimos que son lxs mismxs vecinxs quienes deciden actuar para hacerse escuchar, optando por tomar medidas como el corte total o parcial de la ruta C45 que une Malagueño con Alta Gracia a modo de protesta: vecinos se cansaron de no ser oídos en sus pedidos por agua, educación y salud y decidieron salir a la ruta. Y lo hicieron con la convicción

⁴ Eco Sitio- Portal de Medio Ambiente y Ecología. Malagueño urbaniza de manera descontrolada y poco sustentable. Viernes 6 de Septiembre del 2013. <http://noticias-ambientales-cordoba.blogspot.com.ar/2013/09/malagueno-urbaniza-de-manera.html>

⁵ Espacio de carácter privado habitado por personas. Sus principales características son: perímetro cercado, servicio de vigilancia, poseen reglas de convivencia, cuenta con viviendas particulares y en algunos casos con comercios como gimnasios, supermercados, bancos, colegios, etc.

⁶ Expresiones de alumnxs del IPEM recuperadas de los encuentros en 2021.

de quienes luchan por sus derechos más básicos. Munidos de carteles y de su propia indignación salieron a reclamarle al intendente Ciárez⁷.

Siguiendo con un análisis del territorio consideramos fundamental comprender qué características adquirió cada lugar frente al contexto de aislamiento, ya que resultó de vital importancia tenerlas en cuenta en la medida que las mismas otorgaron una impronta particular a los atravesamientos vivenciados por lxs sujetxs.

De esta manera, recuperamos e introducimos en palabras de Maia Klein (2020) la noción de territorio, el cual alude al punto de convergencia entre tres escenarios de intervención: macro, percibido comúnmente como aquel contexto general y amplio, aislado cuando en realidad impacta e incide en los demás niveles; meso, escenario en el cual se produce la identificación y caracterización del territorio; y micro, distinguido por englobar las relaciones de intercambio que se producen de sujetx a sujetx.

Hablamos entonces como dice Aquin (2015) de territorios en los cuales se construyen relaciones, historias e identidades. A la vez que comportan un espacio que para nada es neutro, sino que otorga distintos sentidos tanto quienes habitan en el mismo, como para quienes no, constituyéndose así en un espacio social significativo.

Así, situamos a Punta de Agua con el IPEM 345 Anexo inserto allí, como un territorio dentro de lo micro que -como mencionamos-, es un paraje rural con ciertas características que hicieron que sus habitantes vivan y signifiquen de una manera distintiva la cuarentena respecto de lxs habitantes de la urbe.

Por otra parte, para poder analizar la realidad de los territorios donde intervenimos consideramos importante recuperar también a Sandra Arito (2020), quien se encarga de realizar una diferenciación conceptual de lo que se entiende como desastre y catástrofe. En este sentido, Alicia Stolkiner (como se citó en Arito, 2020) entiende los conceptos de desastre y catástrofe “indistintamente como un acto de la naturaleza o del hombre, cuya amenaza es de suficiente gravedad y magnitud para justificar asistencia de emergencia, rebasando en una comunidad determinada su capacidad de respuesta” (Arito, 2020, p.17).

⁷ Alta Gracia Noticias. Vecinos de Punta de Agua cortaron la ruta en reclamo de agua, salud y educación. Viernes 5 de Marzo de 2021. <https://www.altagracionoticias.com/vecinos-de-punta-de-agua-cortaron-la-ruta-en-reclamo-de-agua-educacion-y-salud/>

Lo anterior, nos permite entender al desastre o la catástrofe como procesos ubicados temporo- espacialmente que adquieren sentido a partir de las interacciones que se dan entre las condiciones socio- histórica- política y las naturales- ambientales, y cómo eso afecta de manera desigual a los distintos sectores que forman parte de la sociedad según la división de clases y el lugar que ocupen en el entramado social.

Así, adquiere fundamental importancia el modo en que lxs sujetos entienden y dan sentido al territorio que habitan en los relatos⁸ de la vida cotidiana. En este punto, durante los procesos de entrevistas llevados adelante, unx de lxs estudiantes manifestó: *“vivir en Punta de Agua es muy tranquilo... lo que tiene es la tranquilidad y acá puedes andar y no corres tanto peligro como la ciudad, eso es bueno”*⁹.

En sus relatos podemos comenzar a vislumbrar cómo las características territoriales que se le adjudican a un lugar como Punta de Agua dan cierto sentido de seguridad y mayor tranquilidad en comparación con otras ciudades más transitadas, un aspecto sobre el cual profundizaremos su análisis en los siguientes capítulos.

De igual manera, durante las medidas del ASPO, lxs jóvenes manifestaron estar más tranquilos por la baja posibilidad de contagio y mayores flexibilizaciones para circular - referidos a la menor circulación de personas. Sin embargo, también manifestaron sentimientos de angustia y tristeza por no poder juntarse con compañerxs y compartir como hacían antes *“si al principio sí, me puso como triste viste no poder salir y todo eso fue bastante difícil”*¹⁰, todos estos aspectos en los que igualmente ahondaremos más adelante.

1.3 Impacto de la emergencia sanitaria en el territorio: estudiar desde casa

El IPEM 345 Anexo tiene su escuela base en la ciudad de Alta Gracia – siendo actualmente el director de la misma el Sr. Eduardo Cañas-, dependiendo jurisdiccionalmente de la inspección del departamento Santa María. Su nombre es Maestro Hugo Barrera, denominada así en honor a un docente fallecido. La institución comenzó a funcionar en 2009 siendo de

⁸ Los relatos fueron obtenidos de las entrevistas realizadas. Las mismas han sido organizadas por número (Nº 1 a Nº4) para preservar la intimidad de lxs entrevistadxs.

⁹ Extraído de entrevista a estudiante Nº1.

¹⁰ Extraído de entrevista a estudiante Nº4.

gestión estatal, contando con la modalidad de Educación Rural, con una formación orientada en turismo y una estructura organizada por pluricursos¹¹.

En lo referido al organigrama de la escuela, su coordinación se encontraba a cargo del Sr. Claudio Villafañe, a su vez que el establecimiento contaba con un cuerpo de quince docentes a cargo de las diferentes asignaturas, además de tres tutoras –también docentes-. Cada una de ellas tenía a su cargo un pluricurso, cumpliendo la función de brindar espacios institucionalizados destinados a acompañar la resolución de contenidos curriculares, al mismo tiempo que se presentaban como espacios de encuentro, generando un vínculo más cercano entre tutoras y estudiantes.

Luego de esta breve reseña sobre la institución, asistimos en esta coyuntura a una transformación y traslado de los modos de aprender y enseñar desde las aulas hacia los hogares, puesto que alrededor de 10 millones de estudiantes dejaron de asistir a clases presenciales a partir del 16 de marzo de 2020 en Argentina, situación por la cual el Ministerio de Educación Nacional diseñó y puso en marcha acciones en materia educativa en pos de acompañar y garantizar esta nueva modalidad de educación online.

Concretamente se destacaron el desarrollo, impresión y entrega de cuadernillos distribuidos de manera gratuita en los niveles secundarios, pero que sin embargo no alcanzaron a cubrir la totalidad de los espacios curriculares. O bien, el programa “SEGUIMOS EDUCANDO” creado mediante la Resolución N° 106/2020 con el objetivo de dar continuidad a la educación a través de la plataforma virtual denominada “EDUCAR.AR”.

Este combinó dos posibilidades, por un lado, acceder a materiales y contenidos digitales mediante dicha página web y por otro lado, la emisión de clases por medio de un canal de televisión, haciendo un repaso por diferentes materias según el nivel educativo y área temática.

Ahora bien, particularmente en Córdoba el Ministerio de Educación de la Provincia el 20 de marzo del 2020 lanzó a través de su Instituto Pedagógico el programa "Tu Escuela en Casa", plataforma digital que estuvo dirigida a acompañar los nuevos procesos educativos durante el

¹¹ Modalidad correspondiente a la propuesta curricular de Educación Secundaria para ámbitos rurales. En la misma se constituye una situación de enseñanza y aprendizaje en la que los criterios de agrupamiento serán variados: edades próximas, intereses afines, necesidades de aprendizaje comunes, un proyecto de trabajo compartido pero con niveles de complejidad diferente en el abordaje de contenidos, o bien con materiales educativos diversificados, entre otras posibilidades. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionRural/docus/TOMOS/ENCUADRE_SECUNDARIA%20RURAL.pdf

contexto de aislamiento, tanto a docentes, familias y estudiantes. Así, cabe destacar que el sitio registró más de un millón de visitas, con un promedio de más de tres mil ingresos diarios, siendo el 47,34 % de los ingresos desde Córdoba Capital.

Sin embargo, las medidas adoptadas en un extenso territorio altamente heterogéneo, no solo en su composición sino también en sus condiciones sociales, económicas y materiales, nos permitió advertir cómo la implementación de dichas acciones encontraron limitaciones y obstáculos. Esto fue así no solo por la carencia de dispositivos electrónicos y/o espacios de estudio, sino también por las configuraciones familiares y los niveles de instrucción alcanzados por lxs integrantes de los hogares, quienes se encontraban acompañando esos nuevos procesos de aprendizaje.

Específicamente en el territorio, lxs docentes del IPEM N°345 Anexo concentraron el mayor grueso de la comunicación e intercambio pedagógico teniendo en cuenta los recursos disponibles y más inmediatos en el momento. Así, la principal estrategia consistió en utilizar Whatsapp y un Facebook institucional privado, plataformas a través de las cuales enviaban las tareas escolares, convirtiéndose en las principales herramientas que posibilitaron el sostenimiento del vínculo entre pares y entre la comunidad educativa y las familias.

No obstante, la virtualidad que envolvió a la educación encontró sus obstáculos en una población que en escasas situaciones tuvo acceso a una red de internet mediante wi-fi o datos móviles, sin mencionar que en algunas unidades domésticas se compartía un solo dispositivo móvil. Igualmente debemos mencionar que las flexibilizaciones durante ciertas etapas del aislamiento dieron lugar a un proceso de apertura de distintas actividades, dentro de las cuales se destacó el incremento del trabajo en los cortaderos de ladrillo causando el ingreso de muchxs jóvenes a esa ocupación.

En relación a ello, la única tutora que entrevistamos expresó que lxs estudiantes tenían *“menos predisposición para estar atentos al estudio y dedicarle tiempo , porque mi seguimiento como tutora por mi parte de los chicos todos los días y el estar con ellos es primordial, porque al llegar a su casa ellos casi ni tocan las cosas de la escuela”*¹². De este modo, lo mencionado se convirtió en uno de los principales obstáculos que impidieron a lxs

¹² Tutora de un pluricurso, Julio 2020.

alumnxs poder realizar las tareas, mantenerse en contacto con docentes y tutorxs y sostener el aprendizaje mediado por la virtualidad.

Frente a este panorama y ante la incertidumbre de cuándo sería efectivamente el retorno a las clases presenciales, lxs docentes -específicamente las tutoras-, desplegaron distintas estrategias que permitieron el cursado virtual de aquellxs alumnxs que presentaron alguna dificultad. Una de las acciones estuvo orientada a realizar una vez a la semana una carga virtual de crédito a los celulares que utilizaban para conectarse, lo cual permitió dar continuidad a los procesos pedagógicos y de aprendizaje.

La estrategia educativa de lxs docentes implicó una constante evaluación de la parte operativa que llevó a reevaluar e introducir cambios en la metodología de entrega y devolución de trabajos. También debemos reconocer los obstáculos a los que debieron enfrentarse, como lo fueran el acceso a internet, la provisión de netbooks personales u otros dispositivos electrónicos y el manejo de las herramientas virtuales, que se necesitaron para planificar, organizar y ejecutar el dictado de las clases.

El no asistir a la escuela -en este escenario- significó para muchxs estudiantes no recibir la alimentación diaria enmarcada en el PAICor¹³ y su sustitución por la entrega de módulos alimentarios a retirarse por el edificio de la escuela. En el caso de aquellas familias que no pudieran acercarse, se desplegaron estrategias para acercar los mismos a las viviendas. Esto permitió, en algunos casos, poder reestablecer una comunicación presencial y vínculo con aquellas familias a quienes se entregaban los bolsones, además de sumar a los mismos fotocopias con las tareas a realizar para garantizar el acceso a los materiales de estudio.

De esta manera, dentro de las diversas estrategias llevadas adelante en ese contexto una de las tutoras –independientemente del marco institucional- decidió realizar una acción que estuvo orientada a garantizar la provisión de frutas y verduras a quienes recibían los bolsones entregados que carecían de esos alimentos, apelando al derecho de una alimentación nutritiva y equilibrada, a través de la diversificación de los productos que en su mayoría estaban compuestos por hidratos de carbono.

¹³ Programa de Asistencia Integral Córdoba que brinda asistencia alimentaria y promueve hábitos alimentarios saludables, destinado a niñxs y jóvenes que asisten a establecimientos educativos.

<https://paicorvirtual.cba.gov.ar/contact/>

Así, en cuanto a las dificultades mencionadas y a las circunstancias en las que se desarrolló la educación, algunos actores institucionales, puntualmente una de las tutoras manifestó el sentimiento de “abandono” para con las instituciones insertas en territorios rurales, expresando: *“esto lo digo particularmente, yo sentí la falta de acompañamiento del Estado hacia las escuelas rurales, trataron obviamente, se trató de suplir las necesidades de todos pero en las escuelas rurales fue y es bastante complicado, yo particularmente me sentí abandonada”*¹⁴.

Por otro lado, en estos contextos de total incertidumbre se destacó el rol central que ocuparon los colegios en los barrios y en las comunidades, en ese sentido podemos afirmar que Punta de Agua siempre se caracterizó por ser una comunidad en la que el colegio aparece ubicado como un espacio institucional central y de referencia. Dentro del mismo se plantean distintas problemáticas que son abordadas colectivamente con la intervención de las tutoras, quienes tienen una relación más directa y profunda con el alumnado y sus respectivas familias, que a pesar de residir en Alta Gracia, dentro de sus posibilidades se movilizaron durante el tiempo de pandemia para desarrollar las acciones antes mencionadas.

Lo anterior encuentra su punto de correlato con el rol que ocupa la presencialidad dentro de la escuela, sobre lo cual una de las tutoras expresaba *“Es lo que se trabaja en la escuela y el contacto físico también, lo emocional, las charlas diarias que tenemos de cómo van en sus vidas”*¹⁵. Aquí podemos vislumbrar la importancia que adquiere en la reproducción de la vida cotidiana, y en la afectividad de los sujetos, la connotación que representa asistir a la escuela como momento de encuentro entre pares y personal docente que permite mantener un contacto estrecho y vínculos de cuidado que si bien se ha intentado mantener desde virtualidad, con el comienzo de la pandemia y por las complejidades del contexto y del territorio se han visto en muchos casos, modificados.

En este sentido, las palabras de Nicolás Giménez Venezia¹⁶ echan luz sobre estas reflexiones cuando explicita que “los vínculos, en particular los tejidos entre pares y/o con adultos, son centrales para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El vínculo afectivo – emocional

¹⁴ Tutora de pluricurso, Julio 2020.

¹⁵ Tutora de pluricurso, Julio 2020.

¹⁶ Docente e investigador de la FCS UNC. Coordinador Académico de la Especialización en Intervención Social con Niñez y Adolescencia (IPSIS-FCS). Doctorando en Administración y Políticas Públicas por la FCS/UNC. Especialista en Administración Pública por la FCS/UNC. Licenciado en Trabajo Social por la FCS/UNC. Diplomado en Gestión Local y Territorial (IIFAP). Sus estudios y tesis de grado/posgrado están vinculadas a temáticas de juventudes, políticas públicas, trabajo, educación y salud.

facilita el desarrollo, pertenencia y puede promover un sentido de seguridad para superar situaciones difíciles” (Giménez Venezia, 2020, s/n).

En concordancia con lo anterior, sumamos la reflexión de Danilo Martuccelli (2007, en Paulin, 2020) cuando retoma la noción de soporte para aludir a “aquellos elementos materiales, simbólicos o afectivos (actividades, objetos, vínculos o consumos culturales) que se entrelazan heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que le permite a un individuo sostenerse en el mundo” (p.13).

La particularidad que le imprimió vivenciar la cuarentena en un territorio distanciado de las grandes urbes, se complementa con las vivencias de lxs jóvenes, destacándose el hecho de que los espacios en donde se producían los mayores intercambios y encuentros entre pares en ese momento se encontraron cerrados -escuela-, institución que al mismo tiempo se presentaba en el espacio territorial como un lugar de soporte, de “escucha y contención”, de acompañamiento y resolución de diversos problemas y conflictos.

En resumen, la coyuntura de la institución caracterizada y expuesta aquí, con sus posibilidades, obstáculos y dificultades propias del contexto pandémico, permitieron dar cuenta de que muchas personas nunca pudieron integrarse ni adaptarse a ese nuevo sistema de educación virtual. Esto se vio reflejado por un lado, en que en el año lectivo 2019 la currícula estaba conformada por ochenta y dos estudiantes¹⁷, en tanto que en 2020 la misma disminuyó a sesenta y cuatro, significando una disminución preocupante para el cuerpo docente. Por otro lado, otras de las principales problemáticas de ese momento fue que sobre la totalidad de cuarenta trabajos prácticos enviados por lxs docentes, solo el 50 % de lxs alumnxs resolvieron una cifra menor a veinte actividades.¹⁸

Lo anterior permite vislumbrar la diversidad de situaciones presentes que convivieron-y conviven-, imprimiéndole singularidades y particularidades a la trayectoria de estxs jóvenes, lo que nos desafió a prestarle especial atención, ya que “No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen...” (Margulis, 2020, p.42).

¹⁷ Datos obtenidos de la tesina de grado de Gómez Antonella y Sabattini María Bélen “Voces situadas para (des)centrar miradas: Experiencias de participación juvenil en el IPPEM N°345 Maestro Hugo Barrera- Anexo Punta de Agua, Malagueño. Una aproximación desde el Trabajo Social”

¹⁸ Datos obtenidos de entrevista realizada al coordinador del IPPEM, Agosto 2020.

En consecuencia, nos encontramos ante la responsabilidad de reconocer y visibilizar que existió -y existe- una heterogeneidad y pluralidad de experiencias, vivencias y sentires que engloban esta etapa de la vida y que adquiere diferentes configuraciones según el sexo, el género, la edad, la raza, la cultura, etc.

1.3.1 Estrategias colectivas en pandemia: cargas virtuales

Frente a la incertidumbre de cómo estarían atravesando los cambios producto de la pandemia en el territorio, es que nos propusimos tomar comunicación con los actores institucionales para conocer qué dificultades se les estaban presentando. Al tomar contacto nos comentaron que muchxs de lxs estudiantes no estaban pudiendo continuar con el proceso educativo por no contar con los medios económicos las cargas virtuales a los celulares que usaban para conectarse.

Así, como equipo y junto con otras dos compañeras, decidimos llevar adelante una convocatoria para recolectar fondos. Esta decisión se basó en la convicción de la defensa del derecho a la educación, entendiendo que el mismo debía ser garantizado, en un contexto donde se habían encrudecido muchas otras necesidades ya existentes. La colecta se difundió por redes sociales, conocidxs y familiares llevandose a cabo durante todo el mes de Mayo de 2020.

Por su parte, la tutora se encargó de realizar un relevamiento de aquellxs estudiantes que no podían solventar dichos gastos, conformando un total de veinte. A su vez, se sumaron once estudiantes de la escuela primaria de Falda de Cañete, otro paraje rural de Malagueño y con quienes tenemos contacto por el trabajo previo en el territorio¹⁹, ya que en comunicación Claudia Batista, directora de la institución, manifestó tener la misma problemática.

De esta manera, se recaudaron más de \$16.000, lo que permitió solventar las cargas virtuales de un total de 31 estudiantes durante todo el mes de Junio y parte de Julio, momento que inició el receso invernal y cesaron las mismas.

¹⁹ La vinculación con esta escuela -tanto con docentes y estudiantes- deviene del Consejo Municipal de niñez y adolescencia de Malagueño, durante su proceso de conformación y posterior institucionalidad durante 2016 a 2018.

CAPÍTULO 2: RECONSTRUYENDO NUESTRA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL



2.1 El qué: Campo problemático - ¿Sobre qué interviene el Trabajo Social?

Para comenzar a hablar del campo problemático que atraviesa a la profesión, en primera instancia debemos dar cuenta a qué nos referimos por cuestión social, en la medida en que partimos por reconocernos parte de sociedades que -nos guste o no-, están insertas dentro de un sistema capitalista voraz donde la distribución desigual de la riqueza lleva, en gran medida, a que pocos tengan mucho y muchos tengan poco o nada.

Marilda Yamamoto deja en claro este punto al expresar que en el sistema capitalista “la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se torna más ampliamente social, en cuanto a la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad” (Yamamoto, 2003, p.41).

Lo anterior, indefectiblemente da lugar a problemáticas de la más diversa índole que alcanzan un nivel de relevancia tal que escapan del mundo privado de las personas a la agenda pública del Estado demandando soluciones. En este sentido, entendemos que esto genera lo que Netto (citado en Parra 1999) expresa como "múltiples estrategias del poder instituido para enfrentarla, callarla, naturalizarla, disminuirla o incorporarla" (p.7).

Y es justamente allí donde se circunscribe el campo de intervención del Trabajo Social, que interviene en las múltiples y diversas expresiones de la cuestión social, dirigiendo su acción a personas, grupos, comunidades, familias e instituciones que presentan obstáculos en la reproducción cotidiana de su existencia. La misma persigue la promoción de derechos de ciudadanía y la autonomía de lxs sujetxs, en pos de modificar aquellas situaciones que demandan intervención.

Es a partir de estas manifestaciones de la cuestión social que, desde la especificidad de la profesión, se va construyendo la intervención profesional como un proceso, estructurando de esta forma el campo problemático. Respecto a esto, Rozas Pagaza (1998) define al campo problemático “como la explicitación argumentada de los nexos más significativos de la cuestión social hoy, con relación a la particularidad que adquiere la relación problematizada entre sujeto y necesidad” (p.58).

Es así que, damos cuenta de cómo se va configurando el campo problemático, no solo dentro de la profesión, sino a su vez, en la particularidad de las intervenciones que llevamos adelante. Por ende, entendemos se forma teniendo en cuenta el momento particular desde el cual nos

paramos a pensar la intervención; una intervención fundada y fundamentada desde un determinado marco teórico que nos permite echar luces sobre aquello que pretendemos abordar.

Interrogarnos acerca de con quienes intervenimos y trabajamos, implica reflexionar constantemente respecto a qué lx otrx no es un mero receptor o depositario de acciones impartidas por profesionales, sino que debemos partir de una idea de intervención mutua, es decir, pregonar e impulsar una praxis anticolonial en nuestro ejercicio profesional,

que facilitan o procuran establecer la existencia de una ecología de saberes a través de la cual es posible construir unidad de sentido en la diversidad, con y desde las múltiples expresiones populares, para la transformación de las realidades injustas del capitalismo y colonialismo modernos. (Paez y Pereyra, 2017, p.3)

No obstante, no debemos dejar de lado que el ejercicio de nuestra profesión nos reviste de cierto ‘poder’ frente a lxs sujetxs con quienes trabajamos, sin embargo esto no debe traducirse en la imposibilidad de trabajar a la par con lxs mismos. Resulta imprescindible construir desde la base de entenderlxs como sujetxs titulares de derechos, partícipes protagonistas y activxs de la sociedad, y portadores de conocimientos y experiencias que conforman un saber enriquecedor.

Al decir de Pelegrí Viaña²⁰ (2004) “Con ello no se está anulando ni minimizando el poder-saber del trabajador social, se está permitiendo que en la relación pueda surgir un poder-saber de mucha más trascendencia para comprender la situación particular del cliente” (p.34). y de este modo pensar prácticas interventivas a la luz de esas relaciones establecidas con lxs sujetxs.

Consideramos que una reconstrucción de nuestro proceso nos permitió dar cuenta del contexto que da lugar a la conformación del campo problemático de nuestra indagación. Entendiendo -y recordando- que la misma tuvo como ejes el trinomio educación-ruralidad-jóvenes, haciendo especial énfasis en cómo el contexto de emergencia sanitaria produjo y profundizó las desigualdades preexistentes, sobre todo aquellas enmarcadas en el eje de la educación.

2.2 Nuestro camino: ¿Por qué el IPEM 345 Anexo?

²⁰ Profesor en Trabajo Social, Universidad de Lleida, España.

Para dar cuenta como fue el proceso de nuestra práctica y que características fue adquiriendo, es necesario retomar como punto de partida la mediación que tuvimos que realizar entre lo que deseábamos en ese momento, y las posibilidades y viabilidad de realización frente a la coyuntura antes expuesta, lo que condujo a la toma de decisiones que permitieron construir este proceso.

Consideramos relevante iniciar con un recupero sintético de la trayectoria de trabajo que venimos construyendo en estos años de formación académica en el territorio. Esto permite dar cuenta de la relación afianzada de trabajo colectivo y diálogo continuo, que justamente posibilitaron contar nuevamente con la institución para realizar nuestra práctica académica.

Nuestra inserción en Malagueño inicia en el año 2016, momento en el cual la Facultad de Ciencias Social (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) elabora un proyecto extensionista colaborativo denominado “Escenarios Reales de Participación. Gestión local del Consejo Municipal de Niñez” (Res. Decanal 318/16).

Con la elaboración del mismo se propuso dar respuesta a la demanda presentada desde el programa “Escuela, Comunidad y Familia” perteneciente a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE) de formación y capacitación en torno al Sistema de Protección Integral de Niñez, participación infantil y asesoramiento en diagnóstico participativo.

Así inicia el trabajo desde cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención (TEEI) II (de abordaje comunitario), donde participó una de las integrantes del actual equipo, en la gestión de conformación del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de dicha localidad.

Sin embargo, Malagueño ya contaba en ese momento con antecedentes en lo que respecta a organización territorial en la temática. En el 2015 se creó la Red de Infancia de Malagueño conformada por instituciones educativas de todo el territorio, referentes de organizaciones sociales y locales que junto con el gobierno municipal, buscaron crear redes de trabajo en pos de generar procesos participativos que tuvieran como basamento los derechos de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA).

Durante el 2017, nuestras prácticas académicas del cuarto nivel se desarrollaron dentro de una propuesta de la Lic. en Trabajo Social denominada “Programa de Articulación de Prácticas”, esta iniciativa se encontraba enmarcada dentro del proyecto colaborativo

mencionado anteriormente, y planteaba la realización de ambas prácticas académicas en un mismo territorio.

Así, nos insertamos en dos instituciones, por un lado, desde la cátedra TEEI III (Familia), trabajamos en la Unidad de Trabajo Social del Hospital Local “Nuestra Señora de Nievas” de Malagueño, y por otro lado, desde la Cátedra TEEI IV (Institución), nos insertamos por primera vez en el IPEM N°345 “Anexo” de Punta de Agua.

En el 2018 el trabajo en Malagueño continuó con una de las integrantes del equipo siendo ayudante extensionista de la FCS en conjunto con otras compañeras. En ese año la tarea estuvo centrada en la coordinación y facilitación del espacio de la Asamblea de Jóvenes²¹, las mismas son un espacio de intercambio entre jóvenes de distintos establecimientos educativos de Malagueño donde trabajan en torno a temáticas que son de su interés.

A finales de dicho año, en el marco de las convocatorias de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), se presentó el proyecto “Asamblea de Jóvenes de Malagueño: Fortaleciendo redes participativas”, el cual fue aprobado como beca de extensión durante el año 2019 y contó con la participación de una integrante del actual equipo.

Al mismo tiempo en dicho año, compañeras con quienes compartimos trabajo en el territorio desarrollaron su proceso de tesina de grado en el IPEM 345 Anexo, una vez finalizado el mismo la referente institucional –de ese momento- explicita los deseos de que el año siguiente se diera continuidad a este trabajo con la presencia de un nuevo equipo de estudiantes para el año lectivo 2020.

Después de evaluar nuestros anhelos y posibilidades, pero principalmente valorando el tránsito por el territorio a través de los años, los lazos de trabajo y reconocimiento mutuo que se supieron construir, tomamos la decisión llevar adelante la práctica pre- profesional en el territorio de Malagueño y particularmente en Punta de Agua. Iniciado el 2020 y luego de una primera comunicación con el coordinador del IPEM -ahora referente institucional- confirmamos en Abril la aprobación para continuar trabajando en el territorio y establecimos lo que fue el primer objetivo general de nuestra indagación.

²¹ Dichas asambleas -junto con la de niñas de nivel primario- están insertas en el Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de Malagueño, cuya ordenanza que le da institucionalidad se consiguió en Diciembre de 2017 (2130/2017 Decreto 103/2017).

2.2.1 Intervención del Trabajo Social en pandemia: Investigación Situada

Entendiendo que las unidades domésticas sufrieron una modificación de las actividades productivas realizadas por sus miembros, comenzando a profundizar las desigualdades, se dió lugar al siguiente interrogante: ¿Qué posibilidades de intervención tuvo el Trabajo Social en aquel escenario tan complejo?

Al respecto, Ana Arias (2020) planteó que los problemas sociales en los que intervino el Trabajo Social se fueron reconfigurando en este contexto y en concordancia, Carballeda (2020) añadió a esa idea cómo el escenario macro, es decir la emergencia sanitaria, se particularizó en instancias micro sociales, dialogando de esta manera con la vida cotidiana y dando lugar a una re-estructuración de distintos problemas sociales en estos espacios territoriales que transformó la pandemia y que dieron lugar a nuevas intervenciones.

Allí radicó la importancia de re-pensar nuevos modos de intervenir. Partiendo de entender a la pandemia como un analizador natural para problematizar la realidad que envolvió los procesos sociales y las relaciones (Arias, 2020), y de comprender como planteó Patricia Analía Parisi (2020) que se trató de una intervención que “hoy tiene modificaciones en sus metodologías, por los condicionamientos propios de la pandemia, pero que no debe abandonar su esencia, ni desvirtuarse en cuanto a las respuestas a las necesidades e intereses de las personas”(p.4).

De ahí que, el encuentro con el otrx –en aquel momento mediado por la virtualidad-, el respeto hacia ese sujetx y una escucha activa y atenta de sus demandas en el escenario de su comunidad y en la coyuntura de pandemia, debió orientar(nos) para definir nuestras intervenciones.

En este sentido, nos resulta pertinente y necesario retomar los dichos de Acevedo²² (2020)²³, a partir del cual la Mgtr. planteó la idea de la investigación situada como modo de intervención para llevar adelante un trabajo de co-producción mancomunada con lxs sujetxs. Entendiendo a la misma como un proceso que permita aportar a la problematización de las representaciones que tienen sobre sí mismxs y de las situaciones propias de la vida cotidiana, para constituirse

²² Lic. en Trabajo Social, Mgter en Ciencias Sociales, docente de grado y posgrado, e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

²³ Extraído del ciclo de charlas “Diálogos desde el Trabajo Social”. Véase en <https://www.youtube.com/watch?v=NBLABXGnL0A&t=2137s>

en una herramienta en la elaboración de estrategias en pos de un mejoramiento de sus condiciones de vida y en la lucha por el reconocimiento de sus derechos.

En la misma línea esta autora reafirmó la idea de que todxs somos seres situadxs en un contexto particular, que a su vez nos posiciona como sujetxs intervenidxs tanto por la familia, como por el tiempo y espacio que compartimos y las instituciones que nos moldean, construyendo de esta manera el lugar desde donde conocemos, miramos y actuamos en el mundo.

Desde nuestro lugar como estudiantes, mujeres, jóvenes y futuras profesionales reconocemos que estamos provistas de significantes y significados en torno a nuestro modo de entender la realidad que nos tocó vivir, al contexto mundial y particularmente de nuestro país, el ASPO y las medidas sanitarias producto de la pandemia de COVID-19. Las mismas también nos atravesaron de manera particular e imprimieron en nosotras modificaciones en nuestra vida cotidiana, en nuestros modos de aprehender y significativamente en la manera en la que abordamos el proceso de realización de nuestra práctica académica del último nivel.

De esta forma, entendemos que lxs sujetxs con los que trabajamos, lxs jóvenes del IPEM – en este caso-, vivenciaron una ruptura de su vida cotidiana, una alteración tanto a nivel educativo como social, económico y del encuentro con sus pares. El panorama nos exigió poder realizar una comprensión y una explicación situada sobre lo que les estaba sucediendo de cara a una “nueva normalidad” y cotidianeidad, siempre atentas a la importancia de contextualizar en un tiempo y espacio determinado, sumado a los aportes que iban a significar este conocimiento y saber co-construido.

Teniendo en cuenta que nuestro proceso adquirió las características propias de una indagación, hacemos propias nuevamente las palabras de Acevedo (2020) al comprender que la investigación no se basa solamente en una recopilación de información, sino que la misma se realiza con sujetxs activxs, protagonistas de los acontecimientos y del territorio que habitan. A su vez tiene entre sus objetivos constituirse en una herramienta que sea de utilidad para pensar políticas públicas que atañen directamente a estxs sujetos.

Consideramos que el trabajo desarrollado con estxs jóvenes particularmente, persiguió posicionar a lxs mismxs desde el rol de protagonistas, con la posibilidad de pensarse a sí mismxs y de incidir en los discursos que giraron -y giran- en torno a ellxs, que muchas veces

pueden ser estigmatizantes, discriminatorios y dotados de posiciones y visiones adultocéntricas que circulan en las instituciones.

En concordancia recuperamos a Peralta²⁴ (2020), quien nos propone pensar y retomar una perspectiva crítica en el ejercicio de la profesión, la cual requiere la necesidad de pensamientos situados, lo que quiere decir, dejar de naturalizar las complejas formas y modos de dominación existentes, que a través del tiempo se resignifican para seguir sosteniendo las relaciones jerárquicas de género, etnia y clase.

La autora también propone como rasgo del pensamiento crítico en la profesión, los pensamientos de resistencia, ya que la intención y determinación de registrar, enunciar y detallar las formas en que se ejerce el poder, definen a las ciencias sociales críticas. Indicando como tercer rasgo, el apoyo de pensamientos movilizadores y esperanzadores, que cumplan la función de llevarnos a romper con las divisiones que existen entre lxs sujetxs, lo que implica conocer a ese otrx, y a su vez reconocernos como pares iguales en las diferencias. Tres aspectos que deben desarrollarse dentro del campo de intervención profesional para lograr el impulso y ejercicio de la idea de perspectiva crítica hasta aquí descrita por Peralta (2020).

Remarcamos que la práctica profesional del Trabajo Social se circunscribe a la reivindicación y exigibilidad de los derechos de lxs sujetxs con quienes intervenimos, resaltando y definiendo estrategias de intervención que remarcan la participación y visibilización de lxs mismxs. Este trabajo puede tornarse colectivo, multisectorial y de ocupación tanto del espacio público formal e informal, como así también no institucionalizado o institucionalizado. Aún así, encontrándonos condicionados por el contexto en el ejercicio de nuestra profesión se debe apelar a la construcción y empleo de herramientas que nos permitan de todos modos resistir y habitar las instituciones con autonomía relativa.

Para terminar, como planteó Acevedo (2020) en el cierre de su ponencia, retomando a Boaventura de Sousa Santos “ya no se trata solo de conocer la realidad, sino de preguntarnos qué conocimiento y para qué mundo”, un interrogante que nos invita a reflexionar “cuáles son los problemas o temas que definimos a través de los cuales debemos propiciar prácticas emancipadoras, participativas y colaborativas”.

2.2.2 Delimitando nuestro objeto de indagación

²⁴ Lic. En Trabajo Social. Magister en Ciencias Sociales con orientación en Políticas Sociales. Investigadora. Actual Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

Buscamos iniciar este apartado con el recupero de lo expuesto en el punto anterior, y al mismo tiempo, realizar una revisión histórica de los cambios por los cuales pasó nuestro proceso de práctica, con el objetivo de establecer el contexto de surgimiento de nuestro objeto de indagación, entendiendo a dicho contexto como

el entorno que rodea y en el cual se piensan, generan, imaginan, seleccionan y construyen los objetos tanto de intervención como de investigación. ¿Cómo se configuran y presentan los problemas de intervención? ¿Cómo se construyen los de investigación? ¿Cuáles preguntas nos hacemos y cuáles dejamos de hacer?. (Acevedo y Peralta, 2020, p.165)

En relación a lo anterior, una vez establecidas las primeras comunicaciones con la institución en donde se manifestó el deseo de retomar los lazos con estudiantes universitarias, coincidimos en entender como encargo el acompañamiento en el proceso de conformación del centro de estudiantes, al mismo tiempo que fortalecer los espacios de participación al interior de la institución, demanda proveniente de lxs estudiantes que había sido trabajada años anteriores.

Sin embargo, la emergencia sanitaria y las consecuentes medidas adoptadas, nos obligó a repensar (nos) en nuestro proceso de práctica. Ya no contábamos con la posibilidad de visitar presencialmente la institución, incluso dejábamos de encontrarnos cara a cara entre el equipo, por lo que debimos aceptar que este trabajo final se iba a desarrollar enteramente desde la virtualidad.

Lo anterior nos desafió a repensar las estrategias y herramientas para poder abordar las situaciones de ese momento, y a su vez, seguir acompañando y enriqueciendo las redes tejidas y que se fueron tejiendo en la comunidad con el tiempo, exigiéndonos aquel contexto la reinención para seguir sosteniendo y pensando en conjunto con lxs otrxs.

Como propuesta desde la cátedra, comenzamos a pensar en una práctica indagatoria en lugar de una intervención y es aquí, donde de alguna manera quisimos romper con la distancia que muchas veces separa ambas prácticas pensandolas como procesos diferenciados. Por el contrario, partimos de entender que ambas se retroalimentan mutuamente y resultan indispensables en la conformación del campo problemático de la profesión.

Recuperamos los dichos de Acevedo y Peralta (2020) quienes sostienen que “Trabajo Social se encuentra en condiciones de superar la posición binaria entre conocer y actuar, para poder pensarse a sí mismo como intérprete —desde un lugar teórico que es también político— y como experto comprometido con la realidad.”(p.153).

En este marco, la definición del objeto de indagación implicó distintos momentos, por un lado, teníamos claro que los ejes sobre los cuales nos enfocaríamos continuaban siendo los mismos: ruralidad- juventudes- educación, ya que tanto el territorio como lxs sujetxs no sufrieron modificaciones, y por el otro, continuaban siendo puntos centrales de nuestro trabajo recuperar las voces de lxs jóvenes entendiéndoles como protagonistas.

Una vez iniciado el proceso tuvimos claro que el problema de indagación se construye, por lo cual buscamos redactar el mismo en conjunto con la institución partiendo de la expresión de alguna preocupación o problemática que la comunidad educativa requiriera que indagemos, para así evitar perdersen en un extractivismo académico.

Para ello tuvimos una reunión virtual con el coordinador, quien manifestó su preocupación frente a la cantidad de estudiantes de quienes no tenían conocimiento sobre cómo se encontraban atravesando la pandemia y las medidas de ASPO, algo poco común en otros momentos teniendo en cuenta el rol central que cumple la institución en el desarrollo de la vida cotidiana de quienes allí asisten.

Dicha preocupación también descansó en el conocimiento de las dificultades que muchas familias estaban teniendo en relación a lo económico para satisfacer necesidades básicas como alimentación, salud o educación, ya que, en sus propias palabras, para el mes de Julio el nivel de abandono escolar alcanzaba niveles preocupantes.

Partiendo de que “el objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias, y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no” (Rozas Pagaza, 1998, p. 60). Nuestro objeto de indagación persiguió darle centralidad a la voz de lxs jóvenes y que desde un rol protagónico puedan expresar como se vio modificada su vida con el ASPO.. Recuperando además sentimientos y percepciones en relación a esta “nueva normalidad” y al desarrollo de la educación virtual en un contexto rural como el que habitan.

2.3 Aproximándonos a la estrategia

Antes de recuperar y describir cómo fue el proceso de construcción de la estrategia, desarrollaremos algunos lineamientos teóricos en cuanto a la categoría. Podemos decir que “la intervención profesional no puede considerarse sino como un proceso en el cual se aplican procedimientos, técnicas y demás herramientas metodológicas según los abordajes sean familiares, grupales, comunitarios o institucionales y el tipo de problemáticas a atender” (González, 2001, p.4).

La misma inicia cuando el profesional recepta la demanda –sea esta directa o indirecta-, desplegando a partir de allí diferentes procedimientos que son flexibles, abiertos y modificables ya que partimos de una realidad específica, y es en función de ella que se construirá y definirá la estrategia más adecuada.

En palabras de la misma autora decimos que las estrategias de intervención, aluden a

un conjunto teórico-metodológico que opera como una matriz orientadora, de la actuación profesional, así como de su análisis (...) definir o planificar estrategias supone proyectar de forma adecuada a cada circunstancia de intervención, una combinación particular de procedimientos, técnicas, instrumentos operativos cuya peculiaridad va a estar dada por la manera específica de cómo se articulan un marco de referencia propio, unos objetivos y unas funciones con las características de los agentes (su biografía, personal o familiar), condiciones sociales de los mismos así como una situación macrosocial (contexto económico, políticas sociales, etc.). (González, 2001,p.8)

Por ende, el proceso del diseño de la estrategia implica elaborar y proyectar un tipo de intervención para una determinada situación, dirigida a resolver situaciones problemáticas que se le presenten a los actores sociales en sus vidas cotidianas. Comprendemos que este proceso representa una puja de racionalidades que se entremezclan en la definición de lo que sería “correcto” para cada escenario y situación particular.

Tal como lo plantea Rozas Pagaza (1998)

ese cómo no es un conjunto de etapas o secuencias lineales rígidamente establecidas, es una guía de cómo intervenir, que se nutre y se enriquece en la práctica de los distintos actores y que le dan sentido, direccionalidad y la hacen particular, así como particulares son las circunstancias en la que se reproduce la acción profesional. (p.70)

Por otra parte, lx profesional en Trabajo Social puede realizar aportes e intervenir de forma concreta y real en diversos escenarios, para lo cual es relevante tener una lectura integral y global acerca de los mismos, contemplando su forma de organización, sus necesidades y proyectos, como así también a lxs sujetxs que allí circulan –portadores de necesidades, intereses, posiciones y capitales-.

2.3.1 Diseño de la estrategia de intervención: objetivos

La estrategia de indagación que delimitamos fue en función del objeto de estudio previamente establecido, como así también en base a la viabilidad del desarrollo de la misma. Es así que, el plan de trabajo se diseñó atendiendo a que la comunicación y práctica académica serían virtuales, contemplando a su vez, la elaboración de estrategias de comunicación según las posibilidades y condiciones de lxs jóvenes del IPEM y de la lectura del escenario que el equipo realizó a la luz del encuentro con el referente.

Entonces, la estrategia de intervención se pensó a partir del siguiente interrogante inicial: ¿Cómo vivenciaron lxs estudiantes que asisten al IPEM 345 anexo las medidas adoptadas producto de la pandemia COVID-19? ¿Cómo impactó, en particular, el ASPO en el desarrollo de su vida cotidiana durante los meses de abril a noviembre del 2021?

En la misma línea planteada la pregunta de indagación, nos propusimos como objetivo general:

- Indagar cómo vivenciaron lxs estudiantes que asisten al IPEM 345 anexo las medidas adoptadas producto de la pandemia COVID-19 y cómo impactó, en particular, el ASPO en el desarrollo de su vida cotidiana durante los meses de abril a noviembre del 2021.

Y como objetivos específicos:

- Describir qué características adquiere la vida cotidiana de lxs jóvenes en un contexto rural durante el ASPO.
- Indagar aquellas subjetividades y sentires que presentan lxs estudiantes respecto del impacto de la emergencia sanitaria en su territorio y en su vida cotidiana.
- Indagar en torno a las estrategias llevadas a cabo en lo que concierne a la producción y reproducción de la vida cotidiana de lxs estudiantes
- Identificar en qué condiciones se desarrolla la educación virtual en lxs jóvenes que asisten al IPEM 345 y qué características asume la misma.

En este sentido, el enfoque al que respondió este diseño fue cualitativo-cuantitativo, tratándose de un diseño de investigación no experimental, y dentro de él una investigación transeccional; ya que las mismas “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Sampieri, 2006, pág. 208).

A su vez este tipo de investigación reconoce un alcance exploratorio, ya que nos proponemos “comenzar a conocer una variable o conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación, etc. Se trata de una exploración inicial en un momento específico” (Sampieri, 2006, p.101).

Por otra parte, la existencia y propagación del virus ha impactado -como sabemos- no solo en la dimensión sanitaria a nivel de la salud, sino también en la dimensión social, económica y política, por lo que volvemos a remarcar que esta situación no puede ni debe ser pensada sólo como una cuestión de salud y enfermedad - desde la medicina-, sino que se torna necesario relacionar y reflexionar estos procesos en clave de lo social.

Desde ese punto es que observamos y analizamos la pandemia como un escenario macro, que se particularizó y fue adquiriendo determinadas características singulares en distintas circunstancias micro sociales como el territorio, la estructuración de la vida cotidiana de lxs sujetxs, la trama social, etc., produciendo diferentes consecuencias.

Al mismo tiempo, puntualizamos en la identificación de efectos diferentes en la vida de mujeres, varones y otras identidades, apareciendo lxs jóvenes en esta coyuntura como aquel grupo social destinatario de políticas y estrategias planificadas y ejecutadas desde el gobierno nacional y provincial inscriptas con mayor énfasis en el ámbito educativo y en brindar herramientas que busquen facilitar el acceso a la educación virtual.

Así también, con el objetivo de nuestra indagación nos propusimos poner en tensión las visiones estigmatizadoras y adultocéntricas que circulan dentro de las instituciones a partir de explorar los significados que lxs jóvenes le adjudicaron a los cambios que se produjeron en su vida cotidiana desde la aparición del virus. Sumado a las estrategias que fueron desarrollando para enfrentar dichos cambios, poniendo el acento en una construcción colectiva que englobe sus vivencias, potencialidades y creencias.

Es por ello que consideramos necesario recuperar sus voces, poniendo de manifiesto en sus propias palabras y expresiones como sintieron y vivieron la cuarentena y la pandemia. Qué cuestiones aparecieron como preocupación, deseo e interés; si su cotidianeidad se vió alterada o no, apuntando a visibilizar la heterogeneidad y pluralidad de experiencias, vivencias y sentires que engloban esta etapa de la vida en este contexto particular y que adquiere diferentes configuraciones atendiendo a que no existe una única forma de vivir la (s) juventud (es).

En síntesis, y con los objetivos expuestos la mirada y el horizonte del equipo se centró en favorecer principalmente la expresión de opiniones, sugerencias y experiencias de lxs jóvenes, teniendo como eje principal la participación protagónica de lxs mismxs en un espacio de participación juvenil dentro de la institución.

2.3.2 Puesta en marcha de la estrategia

La estrategia del equipo estuvo orientada en habilitar un espacio dentro de la institución escolar y de las dinámicas de trabajo virtual, en la que primara un tiempo determinado para la expresión de lxs jóvenes por fuera de lo pedagógico, con visión a lo que entendimos como “nueva normalidad” y al nuevo año lectivo que se acercaba.

La puesta en marcha de la misma contempló los primeros acuerdos de trabajo, en tanto que lo pactado desde un inicio consistió en que todas las actividades planificadas para lxs estudiantes, debían estar por escrito, fundamentadas y enviadas al e-mail institucional para que el referente pudiera leerlas antes de ejecutarlas.

Asimismo, otro de los acuerdos primordiales se centró en cómo se establecería la comunicación entre el equipo y lxs estudiantes, siendo que la misma se encontró mediada la mayor parte del proceso tanto por el coordinador como por las tutoras de cada curso. Es decir, las actividades propuestas eran enviadas a las tutoras para ser transmitidas a lxs jóvenes, como así también las producciones que ellxs realizaban eran recibidas en los términos mencionados anteriormente.

Con los primeros acuerdos mencionados, desde el colegio se nos dio lugar a participar de los grupos de whatsapp institucionales que mantuvo cada pluricurso y en los cuales se producían intercambios con lxs docentes de cada asignatura para el desarrollo de las clases virtuales. Espacio que quisimos tener en cuenta para pensarlo como vía de acción y contacto con lxs alumnx, pero que con el paso del tiempo no prosperó, debido a que no respondía a los

objetivos que perseguimos en ese momento, tratándose de charlas muy impersonales, y hasta en algunos casos, diálogos en los que no teníamos respuesta.

Entonces para comenzar a indagar lo expuesto y alcanzar los objetivos establecidos, nos planteamos dos vías: por un lado, proponer actividades a todxs lxs estudiantes del IPEM que nos permitieran acercarnos a la realidad de gran parte de ellxs, recuperando de esta forma más cantidad de vivencias y por otro lado, centrar la recopilación de experiencias específicamente en seis alumnxs a lxs que entrevistaríamos en profundidad para construir luego “relatos de vida” y un posterior análisis.

Por ende, para retomar el vínculo y lograr un primer acercamiento con lxs estudiantes en ese año tan atípico, elaboramos un video de presentación actuado y guionado por nosotras que consistió en expresarles a lxs jóvenes nuestro interés y deseo por saber como se encontraban y así reiniciar el trabajo con ellxs.

Seguido de esa carta de presentación mediante video, propusimos una primera actividad que buscó tener un tinte desestructurado y además, medir de cierta forma el grado de participación que podrían lograr las actividades propuestas por el equipo en un futuro. La misma consistió en plantearles que por medio de una foto o dibujo -hecho por ellxs- nos contaran algo que más les haya gustado hacer en la cuarentena y anexado a ello una descripción de cinco renglones.

Luego de dicha actividad, identificamos que no tuvimos los resultados esperados ya que únicamente participaron tres alumnxs. En ese momento nos surgieron algunos interrogantes: ¿seguimos por el mismo camino?, es decir, ¿seguimos apostando a recuperar las voces de todo el estudiantado a través de actividades de esta índole? ¿o nos enfocamos en los relatos de vida?. En base a dicha experiencia y a la discusión al interior del equipo, decidimos abocarnos completamente a la construcción de historias de vida.

Respecto de la puesta en marcha de las entrevistas en profundidad, inicialmente habíamos pensado en seis alumnxs como un número viable, pero en vista del mes en el que estábamos -septiembre-, la docente de intervención pre profesional, que acompañó y guió nuestra práctica, nos propuso pensar un número que fuera realmente viable, evaluando que la actividad constaba de tres encuentros con cada estudiante.

Por esto, decidimos primeramente trabajar con cuatro estudiantes, evaluando cómo nos fuera con ellxs y en función de los tiempos que disponíamos, poder sumar a otrxs. En este punto, se volvió relevante el ¿con quiénes?, debido a que durante ese año no se había realizado la

elección de los delegadxs de curso, por lo que debimos recurrir a un criterio de selección “aleatorio” y sobre la base de quienes estaban dispuestxs a participar.

La convocatoria para las entrevistas se realizó a través de imágenes, con el objetivo de que sean lúdicas, con color, “llamativas” a los ojos de lxs estudiantes. La elección de utilizar este recurso deviene de la incertidumbre e inquietud por parte del equipo de cómo lograr que lxs alumnxs se sintieran “atraídos” ante nuestra propuesta y quieran formar parte de la misma, por ello, la invitación constó de cuatro imágenes, cada de las cuales contuvo información de la actividad que estábamos proponiendo.

De esta manera, entrevistamos sin mayores dificultades a cuatro estudiantes que cursaban segundo y tercer año y que se ofrecieron por motus proprio. Seguido de esto, para poder profundizar el análisis - previendo que el tiempo nos alcanzaría-, realizamos una segunda convocatoria para los estudiantes de quinto y sexto año pero que no resultó ya que nadie decidió participar.

En consecuencia, culminamos realizando dos entrevistas individuales a cada unx de cuarenta minutos de duración cada encuentro aproximadamente. Si bien hubieron algunos problemas de conexión las mismas se desarrollaron según lo esperado, siendo que la primera entrevista tuvo un carácter exploratorio porque indagamos a grandes rasgos sobre diversas cuestiones que luego el equipo iría afinando con vistas al segundo encuentro, para de este modo terminar este ciclo de intercambios con una instancia grupal mediante video llamada de Whatsapp, previamente consultada con lxs jóvenes.

Finalmente y en cuanto a las actividades desarrolladas además de las entrevistas individuales, podemos mencionar aquellas realizadas por pluricurso como fue la realización de una encuesta²⁵, elaborada previamente con el equipo y aprobada por el coordinador de la escuela. La misma tuvo como objetivo indagar desde distintos aspectos de la vida cotidiana de lxs jóvenes, hasta emociones y sentimientos que experimentaron durante 2020 y primera mitad de 2021, la cual aportaría a la construcción de un diagnóstico que se nutrió además de otras producciones realizadas por lxs jóvenes, como fue el mapeo cuerpo- territorio, producciones escritas y charlas/debates que tuvieron lugar en los encuentros.

2.3.2.1 ¿Por qué construir historias de vida?

²⁵ En el marco de la BECA SEU durante el 2021.

El método que utilizamos y en el que mayor énfasis hicimos fue el de historia de vida, por lo que buscando definir conceptualmente al mismo nos pareció importante, a su vez, realizar una distinción entre este y relato de vida. Así,

El relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella. La historia de vida, por su parte, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras. (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p.30)

Podemos dar cuenta de que en toda intervención que realizamos con sujetxs se está dando un relato de vida, ya que cada anécdota por pequeña que sea, está sumando a ese cúmulo que representa el relato de lxs sujetxs de su propia vida. En este sentido, cabe resaltar la riqueza del método que nos permite conocer el modo en que lxs sujetxs entienden, dan sentido y reflejan al otrx el transitar de su propia experiencia. Como plantea Paulin (2020)

La opción por la co-construcción de relatos de vida en el marco de un tipo particular de análisis biográfico, nos permitió asumir el desafío de aproximarnos a la comprensión de sus experiencias de reconocimiento y menosprecio, sus proyecciones personales y familiares. (p.8).

Es decir, la idea de captar sus experiencias y significaciones en reconocimiento de sí mismos durante la pandemia, recuperando sus expectativas, demandas, etc. También, los relatos de vida nos permiten conocer los mundos de significados y cómo se van construyendo por parte de quien los cuenta, “esta manera de comprender la historia de vida nos permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida dejadas de lado o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo” (Mallimaci y Gímenez Béliveau, s/f, p.177)

De aquí surge la importancia que las Ciencias Sociales, y el Trabajo Social en particular, le asignan a este método de recolección de información que expresa deseos, problemas y necesidades desde un punto de vista determinado, dando cuenta del contexto particular que lo rodea. No es solo el relato de una vida en particular, sino todo el entramado de relaciones en las que está inserta esa vida: son la familia, la sociedad, las instituciones que dan sentido a ese transcurrir, y como tal, nos brinda la posibilidad de darle voz a aquellas personas más silenciadas de la sociedad, aquellas voces invisibilizadas que muchas veces no son tenidas en cuenta en los discursos dominantes.

A partir de lo expresado anteriormente, entendemos que de alguna manera nos desviamos de la metodología que caracteriza a las historias de vida como tal, pues nuestro foco no estuvo en la reconstrucción detallada de cierto aspecto o recorte de una persona, sino que, partimos de la intencionalidad de reconstruir a través de los relatos de lxs estudiantes cómo fue el impacto de la pandemia en la reproducción de su vida cotidiana, atravesada también por sentires, sentimientos y percepciones. Es decir, que las entrevistas giraron en torno a tópicos y temas que consideramos relevantes tomando como norte los objetivos propuestos en nuestra indagación, mismos tópicos que fueron tenidos en cuenta para el análisis posterior de la información obtenida.

De esta manera, al proponerle a lxs sujetxs -a través de entrevistas semi estructuradas- preguntas que tuvieron por objetivo el relato de su propia vida en un momento determinado, implicó cierto nivel de reflexión y abstracción por parte de lxs mismxs para pensar (se), de alguna manera, externos a sus vivencias al momento de contar la propia vida. En palabras de Horacio Paulin (2020) esto nos lleva a

reparar en los modos mediante los cuales nuestros jóvenes informantes deciden narrarse a sí mismos, construyendo relatos que nos proveen de elementos para realizar inferencias ligadas a las narrativas canónicas propias de su universo cultural de referencia (Ricoeur, 1996; Bruner, 2006). (p.19)

Es por esta razón que adquiere especial relevancia la captación de sus vivencias en primera persona, que sean ellxs mismxs quienes decidan cómo y de qué manera quieren contar, qué expresiones usar, sobre qué aspectos poner mayor énfasis y cuales simplemente nombrar o callar.

Consideramos que el desarrollo de las historias de vida como método requiere de su organización en un antes, durante y después, haciendo propias las palabras de Mallimaci y Gímenez Béliveau (s/f) llamamos a estas tres etapas: preparación de la historia de vida, recolección de los datos y, por último, el análisis y la sistematización de la información obtenida (p.187). Además, cabe remarcar que no representan en sí mismas etapas cerradas, sino que se muestran de este modo para una mejor organización del texto pero en sí mismas son dinámicas y en constante revisión durante todo el proceso de indagación.

1. Preparación de la historia de vida

Como ya es sabido, nuestra unidad de análisis fueron personas, puntualmente lxs jóvenes, siendo nuestra población de estudio la comprendida por todxs aquellxs jóvenes estudiantes que fueron alumnxs del IPEM 345 Anexo Punta de Agua entre los meses de abril a noviembre del año 2020.

El subgrupo de la población detallada anteriormente, fueron cuatro alumnxs que se encontraban cursando segundo y tercer año en el IPEM 345 Anexo en el ciclo lectivo 2020. En un inicio la misma se iba a tratar de una muestra no probabilística ya que dependería de las decisiones del equipo quienes iban a ser “seleccionadxs” para participar de la indagación, sin embargo y debido a lo expuesto, terminamos optando por una muestra probabilística y de manera aleatoria.

La puesta en marcha del método requirió de más de un encuentro, en nuestro caso tuvimos previstos que sean tres, uno de apertura donde comenzamos a generar un vínculo de confianza propiciando un escenario óptimo para el desarrollo del relato de vida; un segundo encuentro que nos permitiera profundizar en aquellas cuestiones que consideramos quedaron pendientes luego del análisis del primer encuentro y una tercera entrevista que sirvió de cierre.

Dado el obstáculo que representó la limitada conexión a internet en el territorio consideramos que los encuentros debían tener una duración máxima de cuarenta minutos - como ya dijimos-, al mismo tiempo que, asumimos la responsabilidad de garantizar cargas virtuales a los celulares de quienes fueron entrevistadxs para de esta manera garantizar su participación sin afectar a sus propios datos móviles.

Sin embargo, y a sabiendas de las posibles dificultades en la conexión a internet, tomamos la decisión de que las entrevistas sean mediante videollamada; lo que nos permitió -con las limitaciones propias de la tecnología- poder prestar atención a lo que el cuerpo dice, que quizás, no se transmite con la voz. Es decir, observar las corporalidades, los gestos, las expresiones que acompañan lo dicho, que muchas veces busca comunicar más que la propia voz. A su vez, la video llamada buscó crear cierto acercamiento con lxs sujetxs, generar un ambiente distendido y de confianza donde verse cara a cara fue un factor que contribuyó significativamente.

Respecto a la metodología escogida, reconocemos que en la construcción de historias de vida -basadas en encuentros con lxs sujetxs-, rara vez se estipula por adelantado el número de encuentros y su duración; por ello es lx investigadorx quien suele determinar el fin de las

entrevistas cuando considera que ya consiguió toda la información necesaria para la investigación que realiza.

Particularmente en nuestro proceso, al momento de plantearnos cómo llevar adelante la metodología de forma tal que respondiera a nuestros objetivos, debimos nuevamente optar por aquello que se encontraba dentro de lo viable y lo posible. Esto, teniendo en cuenta el contexto particular que nos atravesaba, el momento del año en que nos encontrábamos (mes de Septiembre) y la escasa conexión a internet con que se disponía en el territorio de Punta de Agua.

Aún a sabiendas de que para llevar adelante el método biográfico hacían falta más encuentros, y posiblemente de mayor duración, decidimos definir el diseño metodológico de los relatos como expresamos anteriormente, no solo porque eran las posibilidades con las que contábamos en ese momento. Sino también porque más allá de las modificaciones, la lógica de tres encuentros de cuarenta minutos cada uno permitía tomar contacto con lxs estudiantes y abordar los tópicos considerados más relevantes para los objetivos propuestos, siendo que la misma planteaba el uso de herramientas propias del método biográfico.

Así, la puesta en marcha de la estrategia también implicó un primer acercamiento con lxs jóvenes que habían sido seleccionadxs como muestra, previo acuerdo con la institución académica. Aquí los posicionamientos éticos- metodológicos cobraron especial importancia, en tanto resultó relevante que la comunicación fuera precisa y clara para que lxs jóvenes entendieran el objetivo de las entrevistas y por qué puntualmente elegimos realizarlas con ellxs y de este modo con toda esa información pudieran decidir si continuar o no en el proceso.

A su vez, se les brindó un consentimiento informado que significó el marco de formalidad necesario para dicho proceso, aclarando el fin académico que tenían los datos obtenidos; que los mismos no serían divulgados y que, si así lo preferían, podía cambiarse su información personal para resguardar su intimidad .

Por último, contamos con una guía de entrevista que fue presentada previamente a la institución, la misma contaba a su vez con la aprobación de nuestra profesora de intervención pre-profesional y nos permitió orientarnos en el desarrollo de la misma. De esta manera teníamos claro los puntos importantes a tener en cuenta así como aquellos que se debieron retomar en un segundo encuentro para garantizar que abarcamos todas aquellas líneas de interés y análisis que consideramos necesarias y pertinentes para cumplir con los objetivos de nuestra indagación.

2. Recolección de la información

Para el desarrollo en sí de las entrevistas, un punto crucial a tener en cuenta fue la creación de un entorno en donde el entrevistadx se pudiera sentir a gusto y en confianza, ya que el relato de su propia vida es una imagen de cómo entiende y significa su vida cotidiana en el contexto particular que lo posiciona desde un escenario social también particular, en este sentido, retomamos los aportes de Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) al entender que “la narración que un sujeto haga estará irremediamente afectada por influencias contextuales actuales, tanto de la vida del narrador como la del narratorio, y por influencias relativas al particular encuentro entre ese narrador y ese narratorio para contar esa historia”(p.35).

En este momento es importante tomar el rol de entrevistador desde una escucha activa, atenta y empática, dejando de lado los juicios de valor y apelar a que las preguntas que hagamos sean claras y no generen algún tipo de malestar hacia la otra persona, y de ser así, saber pedir disculpas y re direccionar las preguntas de modo tal que no se vea afectado el ambiente del encuentro. De esta manera, para que los encuentros fueran más íntimos - y para una optimización del tiempo- cada una de nosotras entrevistó a unx de lxs estudiantes, siendo que, una de nosotras realizó entrevistas a dos estudiantes.

3. Análisis y sistematización de la información recibida

En el proceso de transcripción de las entrevistas resultó fundamental que sea lo más fiel posible al relato original teniendo en cuenta expresiones, modismos y características particulares del modo de expresión del entrevistadx. Aquí tuvimos en cuenta que “la interpretación del investigador o de la investigadora no es la primera: las personas que cuentan sus vidas hacen una reconstrucción de estas, desde su presente, que es en sí una interpretación” (Mallimaci y Gímenez Béliveau, s/f, p.201).

En línea con lo anterior, la importancia de que los encuentros virtuales fueran registrados mediante grabación de voz -con previo consentimiento de lxs estudiantes- permitió tener en cuenta para el análisis, aquello que no se dijo verbalmente, las acciones que se realizan, los cambios que puedan surgir en el entorno en determinados momentos; ya que todo esto también configuraba información importante a tener en cuenta.

2.4 La instancia de devolución y cierre

En primer lugar, cuando nos referimos al momento de la devolución en el transcurso de la intervención del trabajo social en instituciones, se parte de considerar esta etapa como

un momento de respuesta analítica, reflexiva y colectiva, en tanto permite incorporar el material suministrado por la institución y la información recolectada bajo el tamiz de la especificidad propia de la profesión, la metodología y el corpus ético político que posee el equipo de intervención, y se dispone a socializarlo de manera de lograr puntos de vistas y nuevas visiones sobre lo cotidiano, logrando de esta manera una ruptura con lo habitual. (Corona Marcelo, 2016, p.425).

Es decir que en este momento del proceso nos dispusimos a dar cuenta del trabajo realizado en un escenario, con determinados actores sociales, en un contexto económico, social, cultural, político determinado.

La devolución se realizó en el marco de una instancia de reflexión, caracterizada por la comunicación e intercambio con ciertos actores institucionales, en el cual se buscó transmitir la información recolectada y analizada en el transcurso del proceso de indagación – de nuestra práctica de intervención pre-profesional -, respecto de los objetivos planteados inicialmente para tal fin. Por ello, atentas a lo anterior, es que resultó preciso delinear de antemano y con claridad el objetivo de este dispositivo de devolución, ya que él nos permitió como equipo definir ¿qué es lo que queremos comunicar?, ¿de qué forma?.

De esta manera, para el cierre y devolución de nuestro proceso nos propusimos como objetivo “Recuperar las expresiones de lxs jóvenes en las entrevistas, haciendo especial énfasis en el eje de la educación virtual”, para transmitir las mismas a lxs actores institucionales. Así, el encuentro se llevó a cabo a través de uno de los canales de comunicación utilizados durante el proceso, como lo fue la reunión virtual mediante la plataforma Meet, siendo los principales destinatarixs, el coordinador y las dos tutoras de curso de la institución educativa.

Dicha elección se corresponde con que, por un lado el acuerdo de trabajo se estableció principalmente con el coordinador, y por otro lado -como mencionamos-, las tutoras constituyeron el único nexo de comunicación con lxs sujetxs, al mismo tiempo que consideramos relevante su presencia, dentro de las limitadas posibilidades que brindó el contexto, por el rol que cumplieron y cumplen dentro de la institución.

Se apeló a una instancia de devolución mixta, es decir, contó con una parte oral y otra escrita, más precisamente de un informe que contuvo el desarrollo de los aspectos más centrales de nuestra práctica y la recuperación de la información obtenida.

Consideramos fundamental que la devolución permitiera echar luz sobre los procesos que se desarrollaron durante el 2020, y a su vez mirar retrospectivamente las acciones llevadas adelante, sus impactos, los aspectos que puedan considerarse positivos y/o negativos de las mismas. Al mismo tiempo buscamos que pudiera servir de instrumento para la institución al momento de pensar el año académico 2021, con la incertidumbre de la posible vuelta a la presencialidad o continuidad de la virtualidad.

CAPÍTULO 3: CONCEPTUALIZANDO A LXS SUJETXS DE LA INDAGACIÓN



3.1 Una nueva institucionalidad guía nuestras prácticas: sistema de protección integral

Partiendo de entender que el desarrollo de políticas públicas dirigidas hacia la población joven encuentra -en algunos casos- una relación directa con los cambios en materia normativa que se han venido produciendo los últimos años en el país, y que a su vez engloban no sólo cambios en las representaciones y concepciones sino también -y sobre todo- de paradigmas, es que nos proponemos realizar un breve repaso de los mismos, a fin de comprender cómo se configuró el marco actual y cuáles son las disputas que aún siguen primando.

Es importante aclarar que al no reconocerse materia normativa en relación a lxs jóvenes en particular, tanto lxs mismxs como lxs profesionales vinculadxs con ellxs, deben (mos) regirse (nos) por aquellas relacionadas a la de niñxs y adolescentes. De esta manera, se reconocen dos grandes paradigmas que engloban a dicha población: Sistema de Protección Integral y Situación Irregular. Si bien ambos encuentran su surgimiento en diferentes momentos históricos, donde una se plantea como superadora de la otra al introducir diversos cambios, no debemos dejar de advertir que aun en la actualidad se encuentran en pugna.

Ahora bien, posicionándonos en el paradigma de protección integral, la última modificación introducida a nivel nacional es la ley N°26.061 con sanción en diciembre de 2005. A partir de ella se comenzó a co-sustanciar en nuestro país el mencionado Sistema de Protección Integral (SPI) de Derechos de Niñxs y Adolescentes. Dicha ley se sanciona producto la ratificación e incorporación de la Convención Internacional por los Derechos del Niño a la Constitución Nacional en 1994, constituyéndose en un hito que permitió un giro y marcó de forma contundente la relación entre Estado – niñeces y adolescencias.

Por consiguiente, la misma pregona en su artículo N°1:

Esta ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte. Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño²⁶.

²⁶ Artículo N° 1 de la Ley 26.061.

Esta nueva institucionalidad reglamentada y sancionada a través de la norma mencionada, establece un cambio de lxs niñxs y adolescentes, de objeto a sujetx, destacándose como principio rector de la misma el Interés Superior del Niño²⁷. Es una norma que impulsa y promueve a su vez, la máxima satisfacción integral de los derechos y garantías de estxs sujetxs, lo que quiere decir que exige a las autoridades públicas de todos niveles de gobierno una labor que garantice a lxs NNyA²⁸ la protección de sus derechos y garantías.

A su vez, se presenta como fin del Estado la cooperación social y territorial haciendo énfasis en el centro de vida²⁹, a partir de lo cual se individualiza y describe qué se entiende como tal. Aquí es primordial advertir que se prioriza tanto el desarrollo psíquico como físico del niñx y adolescente, donde la familia y la comunidad son actores relevantes para el cumplimiento efectivo de la ley. Además, se parte de estándares de respeto que justamente reconozcan a los NNyA como sujetxs activxs y de derechos, que se lxs escuche y respete su opinión promoviendo su pleno desarrollo personal.

Específicamente, en Córdoba en el año 2007 se aprueba la Ley Provincial N° 9.396 de adhesión a la Ley Nacional, aunque por decisión de los legisladores de acuerdo al poder judicial, no se deroga la Ley N°9.053³⁰, quedando la Provincia en una situación de contradicción legal hasta 2011 cuando se promulga la Ley Provincial N°9944³¹, en tanto que algunos artículos de esta última sufrieron modificaciones al sancionarse la ley N°10637 en el año 2019.

En ese mismo año (2011), se creó -en el ámbito de la Secretaría de Desarrollo Social y Empleo de la Municipalidad de Córdoba- la Subdirección de Niñez y Adolescencia, con el objetivo de trabajar junto a la Subdirección de Familia y Comunidad en la implementación del Sistema de Protección Integral que venimos caracterizando hasta aquí.

Es así que, dentro de este nuevo marco que engloba todos los niveles de gobierno, el Estado se convierte en el principal garante en la satisfacción de los derechos de los NNyA. Entonces, “El Estado es definido como el principal responsable en la planificación y ejecución de una

²⁷ La Ley Nacional 26.061, entiende en su artículo 3 al “Interés Superior del Niño” como “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley” (2005:4)

²⁸ Niñas, Niños y Adolescentes.

²⁹ “Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia” Artículo 3, Ley Nacional N° 26.061.

³⁰ Protección judicial del niño y el adolescente.

³¹ Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

política social que genere tanto igualdad de oportunidades para acceder a los bienes, como inclusión social” (López Mabel, 2006, s/p). Aquí aparece el mandato de la universalidad, el cual exige que se implementen políticas de acceso universal a los derechos sociales (educación, alimentación, vivienda y salud) y que las mismas estén acompañadas de programas de acción tendientes a generar igualdad de oportunidades para los sectores más vulnerables.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es la co-responsabilidad, ya que si bien las familias son responsables de la crianza y desarrollo del niño para que ejerza sus derechos, el Estado -en su rol social-, debe brindar las herramientas necesarias a las mismas para que puedan propiciar un contexto ideal para los NNyA donde se garanticen plenamente sus derechos.

Así, con ciertas modificaciones en la organización administrativa y judicial del Estado, se comienzan los cimientos de una nueva institucionalidad relacionada a niños y adolescentes basada en el paradigma antes nombrado. Es importante tener presente que dichos cambios fueron producto de múltiples luchas y acciones de incidencia política que a lo largo de los años realizaron organizaciones de la sociedad civil y políticas.

No obstante, si bien este cambio normativo ha representado enormes avances por el reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derecho, con voz y autonomía, no debemos dejar de reparar, como expone Piotti (2011) que aún priman prácticas con un marcado acento de protección que pueden convertirse en un obstáculo para pensar en un pleno desarrollo de los NNyA dentro de los marcos proyectados y mencionados.

Fuimos y somos testigos de la serie de transformaciones de las políticas e intervenciones dirigidas a esta población. Pero aún así, coincidimos con Isacovich (2020) cuando plantea que en la actualidad muchas intervenciones son porosas y contradictorias, lo que permite observar que en los escenarios tan complejos en los que se interviene, persiste una lucha entre los dos grandes paradigmas mencionados y su aplicación en las prácticas cotidianas.

En cuanto al otro paradigma del cual hacemos mención al inicio del apartado –situación irregular-, identificamos la Ley N°10.903 de Patronato del Estado vigente desde 1919. El mismo se concibió –y concibe- como un paradigma de control por parte del Estado hacia aquellos niños, niñas y adolescentes que se consideraba se encontraban en un grado de abandono o vulnerabilidad. Es decir, que el Estado asumía la responsabilidad de la educación y protección de aquellos que estaban en situación de peligro.

Además, dicha ley concebía a la infancia como sinónimo de desprotección y de carencia, para lo cual sería indispensable la creación de instituciones -como la escuela- por fuera de su núcleo familiar. Su objetivo consistía en formar al niño y al adolescente para moldear sus conductas, convirtiéndolos en objetos tutelares, que sumado a la situación de riesgo y abandono quedaban a cargo de la tutela del juez de familia, quien era el responsable de garantizar su protección.

Lo anterior nos invita reflexionar y advertir que tardaríamos casi una década para observar cambios sustanciales en materia normativa en nuestro sistema sobre la forma de entender a los niños, niñas y adolescentes. Aunque se dió lugar a un camino que lejos de ser lineal, fue -y sigue siendo- largo y difícil y que implica un complejo trabajo colectivo de actores e instituciones, hoy observamos, continúan siendo centro de estudio todas las intervenciones. Al decir de Isacovich (2020),

la mirada puesta sobre esas prácticas resulta fundamental para desplazar el foco desde las rupturas entre los dos modelos de intervención con la infancia hacia las continuidades existentes entre ellos, para poner así de relieve las persistencias que atraviesan de modo general nuestras concepciones de infancia, adolescencia, familia, cuidado y protección, y de modo particular el tratamiento focalizado de poblaciones precarizadas que se perpetúa aún en el marco del modelo de protección integral de derechos. (p.58)

Para terminar, lo anterior nos alerta acerca de la necesidad de continuar realizando una lectura crítica para comprender que la inclusión efectiva y la accesibilidad plena a derechos aún presentan escollos por superar. Debemos seguir trabajando por una mayor consolidación de las leyes e implementación de programas conforme esta nueva institucionalidad, lo cual requiere de constantes evaluaciones que dejen vislumbrar qué acciones hay que modificar y cuales mantener en este proceso complejo.

3.2 Juventud(es)

El surgimiento de la categoría juventud, en términos de producto social-histórico-cultural se enmarca en el período de la posguerra a mediados del siglo XX, debido a que aquí se produce un fenómeno puntual: se separa de la niñez y de la adultez notoriamente.

En concordancia, Reguillo expresa: “su irrupción en la escena pública contemporánea de América Latina puede ubicarse en la época de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta... “(Reguillo, 2000, p.1), siendo concebidos como estudiantes, sobre los

cuales al finalizar la década del ochenta y principios de los noventa, recaía sobre ellxs un imaginario de “delincuentes” y “violentos”.

También identificamos una de las versiones más clásicas y tradicionales que nos permiten acercarnos a la juventud, en tanto es una etapa de la vida que

“por una parte sería una etapa distinguible de otras que se viven en el ciclo de vida humano, como la infancia, la adultez, la vejez; y por otra, es planteada como una etapa de preparación de las y los individuos para ingresar al mundo adulto”. (Duarte, 2000, p.62)

Coincidimos junto con Bourdieu (citado en Reguillo, 2000) que la juventud es solo una palabra, en tanto -y al mismo tiempo- aparece como categoría construida, resaltando que la misma no es neutra y que la utilización de ésta para referirse al mundo juvenil da cuenta de cómo se los percibe y valora, en tanto actores sociales. Entonces, afirmamos que se trata de una categoría que se construye en el juego de relaciones sociales, esto es, que no se encuentra definida exclusivamente por la edad, “ni un momento universal” (Chaves, 2009, p.10), sino que partimos de reconocerlxs en su “carácter dinámico y discontinuo” (Reguillo,2000, p.33).

Es así que, reflexionamos acerca de la multiplicidad de definiciones y conceptualizaciones que giran en torno a esta categoría analítica que no deben asociarse únicamente con lo etario/biológico. Justamente la misma se va moldeando y reconstruyendo a partir de los contextos, sociedades y muy importante también, a partir de las posiciones y posicionamientos que comportan lxs individuos.

Reguillo nos plantea,

Conceptualizar al joven en términos socioculturales implica en primer lugar no conformarse con las delimitaciones biológicas, como la de la edad, porque ya sabemos que distintas sociedades, en diferentes etapas históricas han planeado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras (...). No se trata aquí de rastrear las formas en que las sociedades han construido la categoría "jóvenes", sino de enfatizar el error que puede representar pensar a este grupo social como un continuo temporal y a histórico. (2000, p.9)

Así, de acuerdo a los modos en que la sociedad occidental ha ido construyendo la categoría juventud, no debemos dejar de enfatizar la importancia de que lxs mismxs representan un universo social, cambiante y discontinuo, entendiendo que no constituyen una categoría

homogénea. Por ello, como equipo consideramos necesario referenciar a lxs sujetxs con quienes trabajamos en tanto “juventudes” más que “juventud”, partiendo de comprender que no existe un modo determinado de “juventud”.

Remarcamos la importancia de abordar las juventudes desde lo complejo y lo heterogéneo, lo que implica una vigilancia epistemológica que nos mantenga alerta ante las diversas trampas que tanto las perspectivas funcionalistas como adultocéntricas nos han ido formateando. Dichos obstáculos a una mirada crítica, plural y diversa, están anclados en aquellas visiones que universalizan y homogenizan a las juventudes, sin poder abrir el abanico a la singularidad propia de cada sujetx.

Retomamos a Duarte cuando nos propone interpelarnos acerca de “¿es posible hablar de la juventud para referirnos a este complejo entramado social, o es necesario hablar de la existencia de las juventudes para construir miradas más integradoras y potenciadoras de lo juvenil?” (Duarte, 2000, p.60). Entonces, el autor hace referencia a la necesidad de mirar y concebir este mundo juvenil a partir de la heterogeneidad y diversidad que lo envuelve.

La diversidad desde la cual se plantea –y nos planteamos- abordar esta categoría analítica, persiguió referir al “carácter polisémico del término y a un sentido más inclusivo del concepto, que reconozca las implicancias de clase, género, cultura, generación, que están implícitos en las distintas maneras en que los jóvenes construyen sus biografías e identidades” (Acevedo, Arévalo & Andrada, 2013, p.3).

En efecto, hacemos referencia a jóvenes concretos que pertenecen a diferentes sectores sociales y que transcurren sus vidas cotidianas bajo determinadas condiciones sociales; que además a lo largo de su vida van configurando diferentes representaciones y construyendo trayectorias personales. Trayectorias que engloban diferentes deseos, intereses, proyectos de vida, etc., producto de sus historias de vida, que justamente van marcando sus acciones y experiencias en este mundo.

En la actualidad asistimos a diversas construcciones acerca de las juventudes que engloban diferentes miradas y concepciones, las cuales nos desafían constantemente a tener una mirada crítica sobre las mismas y a romper con aquellas que se vienen configurando hasta el momento y que inciden en los marcos, instituciones, intervenciones y elaboración de políticas públicas en materia de juventud.

3.2.1 Las juventudes miradas desde el adultocentrismo

Una vez definidas las juventudes, debemos advertir -una vez más-, cómo cada sociedad atravesada por contextos sociopolíticos, económicos y culturales de la más diversa índole, se ha encargado de asignar determinadas representaciones en torno a lo que implica “ser joven”; siempre con una fuerte impresión del mercado capitalista, el patriarcado y la mirada del adultocentrismo.

Entonces, nuestra mirada se centrará sobre todo en aquel imaginario social que imprime y asigna determinadas características a estas juventudes y que observamos, se encuentra presente en las prácticas cotidianas de aquellxs actores y sujetxs que trabajan (mos) con ellxs.

Es por ello que definimos al adultocentrismo como

un imaginario social que impone una noción de lo adulto —o de la adultez— como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. (Duarte, 2012, p.120)

Hablamos de un discurso propio de las sociedades patriarcales que naturaliza y ubica a lo adulto como lo valioso y lo potente, que ejerce control sobre lxs demás. Un adultocentrismo que aparece como una perspectiva considerada superior y una referencia sobre la visión del mundo para las demás personas.

El adultocentrismo “establece una serie de jerarquías y relaciones de dominación entre las personas, que se traducen en dificultades, no acceso a derechos, padecimientos, y discriminaciones concretas”. (Andrada S, Arévalo L & González C; 2020; s/p). Nos encontramos ante un escenario donde lxs jóvenes se vuelven objeto destinatario de decisiones y medidas sin considerar sus necesidades, demandas y características.

Entonces, damos cuenta que posicionarnos desde esta perspectiva adultocéntrica significa omitir la presencia de sujetxs activxs con argumentos y razones propias. Perspectiva a partir de la cual se construyen categorías y rotulaciones acerca de las juventudes y un imaginario discursivo que lxs mismxs deberían alcanzar, no permitiendo el diálogo y la escucha activa de estxs sujetxs en sus múltiples expresiones.

En este punto se vuelve central interrogarnos acerca de: ¿Cómo son nombrados estxs jóvenes? ¿Quiénes construyen los discursos sobre ellxs?. Por lo que, Mariana Chaves expresa la existencia de representaciones sociales que giran en torno a la categoría, donde

“se parte de una comparación con perspectiva adultocéntrica, la definición se hace por diferencia de grado en relación al parámetro elegido, lo que lleva a establecer características desde la falta, las ausencias y la negación, y son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser. Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminadora”. (Chaves, 2005,p.14)

Desde estas miradas ser joven implica ser una persona insegura a la cual hay que mostrarle el camino o guiarlo, lo que habilita las intervenciones sobre él y su vida, invisibilizando sus deseos, trayectorias, etc. Implica ser joven como ser no productivo, es decir, una mirada que los coloca como una persona ociosa. Joven como ser desviado, teniendo altas posibilidades de desviarse del camino porque no presenta un proyecto de vida claro, lo que lo convierte también en una persona peligrosa, siendo sospechosx de generar problemas, con actitudes agresivas y violentas para la sociedad.

Retomamos con Mariana Chaves (2005) que las formaciones discursivas vigentes que giran en torno a la noción de juventud (es) son formaciones que varían al interior de cada grupo. Existen así una diversidad según distintos modos de representar a la misma, destacándose que no existen diferencias ni contradicciones entre grupos, sino entre discursos, y puntualizando que no sería correcto suponer un discurso social homogéneo para cada grupo social.

Por tanto, las representaciones y formaciones discursivas que menciona la autora se corresponden muchas veces con el no reconocimiento (o invisibilización) del joven con capacidades propias. Esta invisibilización opera como “discursos de clausura”, ya que “cierran, no permiten la mirada cercana, simplifican y funcionan como obstáculos epistemológicos para el conocimiento del otro” (Chaves Mariana, 2005, p.19)., discursos que producen una única mirada acerca de lxs jóvenes.

3.3 Jóvenes y educación

En este apartado realizamos una pequeña historización de lo que fue la educación en nuestro país. Entendemos que la Ley 1420 promulgada en 1884 -durante la presidencia de Julio. A. Roca- establecía la obligatoriedad de asistir a la escuela a todos lxs menores de entre 6 y 14 años, al mismo tiempo proponía la gratuidad y laicidad de la misma.

De esta manera, el Estado se convertía en el principal garante de dicho derecho al convertirse en un problema de orden público. Se entendía al mismo como el instrumento que le permitía gestar una determinada “identidad nacional” y la concreción de un sentimiento de pertenencia a través de un proyecto colectivo de integración social. Esto nos permite definir a la educación como una “función humana y social, que se encuentra presente en la sociedad y posibilita su continuidad y cambio a partir de la educación socializadora” (Garay, 2006; p.2).

En efecto, la escuela impartiría los conocimientos necesarios para un “correcto desarrollo en la sociedad, una educación en valores que buscaba homogeneizar una población por demás heterogénea. Acá surge lo que Julia Dominique (citada en Delfino, 2017) define como “cultura escolar” entendiendo a la misma como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”. Así, aquel tinte homogeneizador que se buscaba generar con la educación tenía por objetivo paliar las diferencias culturales y someter a quienes eran distintos al modelo que la escuela proponía.

Por su parte, la educación secundaria en nuestro país no tuvo los mismos tintes universales e inclusivos de la primaria. Por el contrario, en sus inicios durante el siglo XIX sólo accedían a la misma los sectores económicamente más favorecidos de la sociedad que buscaban seguir formando académicamente a sus hijxs para el nivel superior. Se consideraba que allí se formarían los hombres que guiarían al país en el futuro, dotados de cultura y conocimientos generales que brindaban prestigio.

En ese marco surgen los colegios nacionales en la primera mitad del siglo XIX en provincias como Córdoba, Mendoza, Tucumán y Catamarca, por nombrar algunas. Las mismas brindaban un abanico de diversas materias sin especialización, entre las que se destacaban el latín, geografía, historia y literatura nacional.

Podríamos decir que luego de la consolidación de la Constitución Nacional de 1853 se comienza a estructurar el sistema educativo argentino como tal. Año en el que también surgen

las escuelas normales para la formación en magisterio producto del auge de la educación primaria, las escuelas de artes y oficios que brindaban una formación laboral para aquellos sectores que no lograban acceder al nivel superior.

De esta manera y con la progresiva expansión de la educación media, comienzan a observarse durante la primera mitad del siglo XX reclamos por mejores condiciones y mayor oferta educativa por parte de los sectores medios de la sociedad. Estos sectores ya no se conformaban con los límites curriculares establecidos y buscaban aspirar al nivel universitario, el mismo que luego de la reforma de 1918 intentaba dejar atrás su tinte clasista y ortodoxo para abrirse paso a mayores sectores de la población.

Sin embargo, la expansión del nivel medio y el mayor acceso a la misma no fue sinónimo de mayor igualdad e inclusión, por el contrario, los colegios nacionales como el Monserrat en Córdoba continuaron perteneciendo a las élites, mientras que los demás formatos educativos fueron por mucho tiempo desprestigiados. Lo mismo ocurrió con los formatos privados de secundarios en contraposición a la educación pública considerados de menor jerarquía; algo que ocurre aún en la actualidad.

Con los diversos cambios que el sistema educativo atravesó en nuestro país (análisis por demás interesante pero que no es el tema central en este trabajo) y con la sanción de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional en el año 2006 se establece entre otras cuestiones, la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio nacional, 122 años después que la primaria. La misma tuvo entre sus principales objetivos promover la ampliación del derecho a la educación, llevar adelante estrategias en pos de garantizar la permanencia y egreso en el sistema escolar, todo ello en pos de incluir a aquellos sectores históricamente excluidos.

En el caso particular de Córdoba, y en consonancia con la ley nacional, se aprueba en el 2010 la Ley N°9870. La misma establece una duración de 6 años mínimo para la secundaria, divididos en dos ciclos, el primero de carácter común a todas las orientaciones, y el segundo orientado según la modalidad que adopte cada institución, pudiendo durar un año más en la modalidad técnico profesional y artística.

También reconoce ocho modalidades dentro del sistema educativo provincial, las mismas son: educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación en contextos de privación de libertad, educación rural, educación técnico profesional, educación artística, educación domiciliaria y hospitalaria, y educación intercultural bilingüe.

De este modo, la educación secundaria rural logró extenderse como escuelas “anexos” de una escuela urbana, estando integradas por un coordinador, profesores y maestros tutores. En el caso de Punta de Agua, como ya mencionamos anteriormente, es anexo del IPEM 345 ubicado en Alta Gracia.

En este punto compartimos la incertidumbre con Castro, Martino, Van Cauteren, López (2020) cuando se preguntan si es factible que la escuela secundaria se haga cargo y aloje, mediante acciones concretas que apuesten a la permanencia y egreso, a jóvenes de diferentes clases sociales, diversas culturas y/o trayectorias escolares.

Es en este sentido que, entendiendo la propuesta universalista de la Ley de Educación Nacional, nos preguntamos si es posible cumplir con las necesidades y demandas profundamente heterogéneas que proponen los distintos territorios, donde se imprimen distintas miradas y formas de ser joven en su paso por la escuela secundaria.

3.3.1 Educación y Rurbanidad

Como ya es sabido, la tríada juventudes-educación-territorio fueron los ejes sobre los cuales decidimos pensar nuestra intervención. Ello implica e implicó prestar especial atención a las características particulares que dichos ejes asumen desde las posiciones y posicionamientos de lxs sujetos de nuestra indagación. En este sentido, y en lo que respecta al territorio, comenzamos por comprender los cambios que las sociedades han sufrido a lo largo del tiempo, principalmente gracias al avance de la globalización y el capitalismo.

Esto nos permitió avizorar cómo se fueron desdibujando las líneas que separaban de manera tajante lo considerado urbano de lo rural, lo que nos permitió coincidir con aquellos autores que apelan a la utilización de nuevos marcos teóricos para referirse a esta “nueva ruralidad”. Así que surge el término rurbanidad como “una zona de encuentro de múltiples lógicas globales locales, de uso heterogéneo del espacio y de interacción entre actores con el lugar, en donde se conjugan sentimientos de pertenencia territorial y de identidad con presiones urbanas, particularmente las económicas”(Serenio y Santarelli Serer, 2012, p.162).

Posicionarnos en comprender al territorio desde la rurbanidad también implica asumir la incidencia de la misma en las formas de entender y leer la vida cotidiana de lxs jóvenes que por allí transitan, ya que adquiere características propias que lxs diferencia de sus pares de la urbe. En ese sentido, “se vuelve interesante visualizar las formas en las que los sujetos juveniles

rurales se relacionan con el territorio y a partir de ello construyen sus estilos de vida” (Fornasari y Pérez, 2011, p.4).

En consonancia con lo anterior, podemos inferir en ciertos rasgos que caracterizan a las juventudes de Punta de Agua en tanto territorio signado por la rurbanidad. Algunas de ellas son: el acercamiento desde temprana edad a trabajos no registrados como los cortaderos de ladrillos, los niveles de abandono en la escolarización por las dificultades para llegar físicamente hasta la escuela; y en el caso de las mujeres la necesidad de cuidar a hermanxs menores o la realización de tareas en el hogar, por nombrar solo algunas³².

Al hablar de rurbanidad y las características que asume el tránsito de las juventudes en dicho territorio nos lleva a la necesidad de abordar las particularidades que adquiere la educación en esta vinculación tripartita, entendiendo a su vez la importancia del anclaje socioterritorial que adquiere la escuela. Particularmente queremos hacer hincapié en las desigualdades que atraviesa la educación rural en contraposición a la urbana, al entender que las desigualdades se expresan “sobre la base de elementos materiales y simbólicos, históricamente producidos, social y territorialmente contextualizados.” (Di Virgilio y Serrati, 2019, p.15).

De esta manera, al momento de pensar el objetivo que guiaría nuestro proceso de indagación, entendimos que él mismo buscó leer, por un lado, como las desigualdades educativas tomaban forma en un territorio con características rural- urbano, en una población específica como eran las juventudes que en el 2020 se encontraban atravesando su paso por la escuela secundaria.

Pero todo eso estaba impregnado con el impacto que la emergencia sanitaria provocó tanto en el desarrollo de la vida cotidiana como así también en los sentires y percepciones de la población. Con la complejidad que este entramado implicaba, vinculamos -como mencionamos al principio de este apartado- las dimensiones de juventudes, territorio y educación, esto nos permitió llevar el análisis que se desglosará en el siguiente capítulo.

3.4 Trabajo Social con jóvenes: construcción de un protagonismo juvenil

³² Características que serán abordadas en las siguientes páginas.

En primer lugar para comenzar este apartado, consideramos importante retomar brevemente de qué tiempo datan los primeros trabajos con jóvenes en el país, para luego desandar algunos lineamientos de la intervención con este grupo social en el quehacer profesional del Trabajo Social y la importancia de ello.

De acuerdo a los primeros antecedentes de investigaciones y estudios desde las Ciencias Sociales sobre -y con- las juventudes, podemos reconocer que los mismos se llevaron a cabo a mediados de los 80. En esta década junto con el retorno de la democracia se visualiza el ingreso de nuevas generaciones de jóvenes en la vida pública; y al mismo tiempo, procesos de exclusión social -como consecuencia de los modelos económicos y neoliberales que vendrían posteriormente- y que dejaron por fuera tanto a este sector social, como así también a mujeres y niños.

De esta manera, los jóvenes fueron foco del control social, lo cual alertó no sólo a científicos e intelectuales para sus estudios, sino también como expresa Andrada Susana (2018) a otros actores relevantes en la escena, como organizaciones en los barrios y las familias.. Esta situación fue la que permitió la apertura de nuevos escenarios para encarar trabajos que tuvieran como eje no el control de los jóvenes, sino más bien el desplegar acciones que tuvieran como pauta la promoción de derechos.

Es importante mencionar que durante esa época, el Trabajo Social poco había trabajado desde una perspectiva de derecho con jóvenes y mucho menos con los NNyA, es decir, se había trabajado con ellos pero -como mencionamos- desde un lugar de control y paradigmas anteriores. No obstante, con los cambios en la institucionalidad a los cuales asistimos es que es posible visualizar un viraje en los modos de intervenir con este grupo social, ya que se da comienzo a una nueva mirada sobre estos sujetos -ahora pensados desde sus derechos-, que se impone a las miradas anteriores.

Lo anterior, implicó introducir modificaciones en nuestras intervenciones y modos de hacer, al emplear y definir metodologías, estrategias y prácticas que debieron estar sustentadas en estos cambios paradigmáticos y nuevas miradas -por parte de los profesionales-. Lo que también implicó producir nuevos conocimientos a partir de una comprensión integral sobre la realidad de estos sujetos, es decir, considerándolos como actores sociales e históricos portadores de necesidades, potencialidades, aspiraciones y saberes.

En otras palabras, “El Trabajo Social no permanece ajeno a este fenómeno social. El estudio de la infancia y la adolescencia comienza a incluirse en la curricula de la carrera y en las maestrías y cursos de posgrado...” (Piotti, 2019, p.34). Por lo que, se comienza a pensar en un Trabajo Social que reconozca y reivindique a los NNyA y jóvenes como sujetxs de derechos portadores de saberes y comience a delinear prácticas acorde a ello.

Sin embargo, lo anterior nos sume ante la responsabilidad de mantener en las prácticas cotidianas una mirada de deconstrucción acerca de la lógica adultocéntrica y de los modos aprehendidos e incorporados de trabajar con lxs jóvenes, para desplegar acciones desde la igualdad y visibilización del otrx, lo que significa inevitablemente pensarnos como adultxs.

Consideramos central volver a marcar el rol del Estado como máximo responsable en la garantía de derechos, junto con quien debemos promover, fomentar y garantizar la constitución y consolidación de espacios organizativos institucionales (o no). Nosotrxs como futuros profesionales del Trabajo Social debemos propiciar la participación juvenil apuntando a la escucha activa de sus propuestas y su posterior inclusión en la elaboración de políticas y programas estatales.

Lxs profesionales desde un rol de acompañamiento y orientación debemos aportar a la construcción de canales y mecanismos para que estxs jóvenes puedan involucrarse en el espacio público con un mayor protagonismo y para que puedan participar efectivamente en la toma de decisiones de aquellas cuestiones que atañen a su vida cotidiana. Como plantea Piotti (2008) a los niños, niñas y adolescentes se los considera como actores relevantes para la construcción de una ciudadanía social y política, lo que quiere decir pensarlxs desde la titularidad de sus derechos, como sujetxs con potencialidades transformadoras.

En definitiva, es importante promover contextos y habilitar espacios en los cuales primen el diálogo y la escucha activa para permitir su expresión y “no dar por sabido que piensan, sienten y hacen los jóvenes en su vida cotidiana” (Andrada, 2018, p.65). Resulta fundamental comenzar a construir junto con estxs jóvenes espacios en donde se puedan poner en tensión e intercambiar distintas cuestiones, promoviendo un trabajo integral e intergeneracional donde ellxs se sientan cómodos y capaces de concebir y desenvolver nuevos vínculos y formas de habitar esos espacios con lxs adultxs..

También pensar en procesos que posibiliten encuentros intergeneracionales que tengan como horizonte “validar el intercambio de experiencias, los aprendizajes mutuos y por ende la

superación de las barreras que la matriz adultocéntrica nos impone” (Duarte Klaudio, 2000, p.76)., en pos del reconocimiento de NNyA como sujetos plenos de derechos y activos en el ejercicio de los mismos.

3.4.1 Desafíos del Trabajo Social Institucional: construcción de espacios participativos para jóvenes

La intervención institucional representa una forma particular de intervención y un nivel de abordaje en la disciplina del Trabajo Social, la cual funda su actuación a partir de una demanda particular -directa o indirecta- explicitada por parte de lxs actores que allí circulan. Resulta necesario realizar una lectura global de la dinámica institucional identificando el o los problemas que afectan a la institución, como así también dar cuenta de lxs sujetos presentes con posiciones, posicionamientos, saberes, prácticas y representaciones, para comenzar a reflexionar/delinear sobre qué posibilidades hay en cuanto a la construcción de la estrategia de intervención.

Entendemos que ningún escenario institucional es neutro ni se mantiene estático, es decir que estamos ante la presencia de una convivencia de múltiples actores y sujetos en los mismos. Asistimos a una trama que envuelve procesos que se encuentran ligados a diferentes organizaciones y normativas y relaciones de poder que se dan al interior de estos espacios, y justamente serán objeto de análisis a nuestra entrada, siempre partiendo de comprender que lxs profesionales realizan esta lectura desde cierto marco teórico-político-ético-epistemológico-empírico.

Así, el Trabajo Social institucional se caracteriza por “hacer” en aquellas tramas institucionales que presentan situaciones de malestar, crisis o conflicto a partir de estrategias particulares que buscarán arribar a diferentes objetivos. De ahí que las escuelas son espacios privilegiados en los cuales abordar diferentes temáticas. Las mismas van desde códigos de convivencia y violencia escolar, proyectos de ESI, problemáticas ambientales, agremiación juvenil y derechos políticos y claro está, aquellas demandas particulares que surgen de estos contextos tan complejos.

Puntualizando en el horizonte de trabajo que a lo largo de este escrito proponemos y exponemos, coincidimos con Perez Echeverría (s.f.) poder pensar el rol fundamental de la escuela “siendo este el lugar donde comience la construcción de las capacidades participativas de las personas” (p.87). Y es que justamente en apartados anteriores, introducimos las nuevas

disposiciones en materia normativa que reportan un reconocimiento del derecho a la participación de lxs jóvenes y niñxs, habilitando de esta manera nuevas prácticas.

Pero, ¿Cómo llevar a los escenarios escolares estos enormes avances? ¿Cómo acompañar estos procesos desde el Trabajo Social?. Pareciera que son cada vez más las dificultades y son menos los mecanismos dentro de las instituciones que permiten promover acciones ligadas a la construcción de una participación protagónica y junto con ello de una ciudadanía activa. En tanto lo anterior se convierta en una perspectiva que pueda ser incluida dentro de los proyectos pedagógicos y no solo quede relegado a su reconocimiento formal como viene sucediendo.

De ahí la importancia de poder aportar desde nuestra profesión a estos procesos, de abrir espacios de diálogo, de realizar lecturas que permitan preparar el terreno para encontrar las vías que permitan canalizar y comenzar a trabajar con la comunidad educativa y así gestar la participación de lxs alumnxs en el espacio social. Y es que consideramos junto con Corona Marcelo (2015) a

la participación juvenil ciudadana, como un proceso en el cual los jóvenes logran emprender de manera colectiva una lectura de las problemáticas que los atraviesan como generación, logrando negociar con otros actores, de manera horizontal, sentidos y prácticas a los fines de llevar a cabo estrategias de cambio. Este espacio se plantea como una disputa de poder por mejoras en sus condiciones de vida, comprende una expresión colectiva de empoderamiento y de memoria histórica. (p. 290)

Como profesionales comprometidos y atentxs a todos los atravesamientos institucionales, a los límites y posibilidades, podremos propiciar la ruptura de significantes aprehendidos y de aquello que se ha instituido y opera como condicionante. Esto significa apelar a la construcción de nuevas historias con lxs actores dentro de estas instituciones, que propongan miradas inclusivas de lxs jóvenes y su participación en estos espacios y que justamente se instalen como dispositivos sostenidos en el tiempo y en las dinámicas escolares.

CAPÍTULO 4: HABILITAR ESPACIOS Y HACER CIRCULAR LA PALABRA



4.1 Por qué la importancia de recuperar las voces de lxs jóvenes

¿Qué sienten y piensan lxs jóvenes? Es la gran pregunta que nos hacemos para dar inicio a este capítulo, y que a su vez guió nuestro trabajo. Por ello, nos propusimos que nuestra fuente primaria de información provenga de la escucha atenta a lo que estos jóvenes tenían y tienen para contarnos. Nuestro eje central propone recuperar y entenderlxs a ellxs, desde su rol protagónico como estudiantes jóvenes que asistían a una escuela rural de la ciudad de Córdoba.

Reconocemos -como mencionamos en la introducción- que nuestro trabajo final se nutrió de dos procesos llevados adelante por el mismo equipo, uno en 2020 y otro durante el 2021. Si bien estos se enmarcaron en instancias académicas universitarias distintas, contaron con la riqueza de poder realizarse en el mismo territorio y con lxs mismxs sujetxs. Aspecto, a nuestro parecer, sumamente beneficioso, ya que nos permitió contar con mayores y mejores herramientas para trabajar con lxs jóvenes de Punta de Agua.

Y aquí, una vez más es donde se plantea la “necesidad de aprehender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales” (Duarte, 2000, p.71). De la mano con esto y buscando leer la realidad desde la mirada de lxs jóvenes consideramos importante poder prestar atención a la forma en que lxs jóvenes se expresaban, las palabras que usaban, los gestos, lo que la corporalidad quería decirnos sin hablar. En nuestros cuadernos de campo buscamos recuperar sus dichos de manera textual, entendiendo el contexto en que se decían y de qué manera; lo que tuvo y tiene un valor especial y significó un aporte invaluable para el análisis.

Todo esto implicó, a su vez, el reconocimiento de la diversidad tanto en las identidades de lxs sujetxs que habitan un mismo territorio, así como también en las miradas y opiniones alrededor de un mismo tema. Creemos que esto sin duda se encuentra vinculado al lugar que ocupan en un entramado de relaciones, en un contexto socio- económico particular, pero al mismo tiempo, consideramos que estas cuestiones están asociadas al momento etario particular de sus vidas en la que se encuentran nuestros sujetxs de indagación.

En este sentido -y parafraseando a Goyes Moran (2015)- las juventudes muestran en esta diversidad su condición de ser joven, de búsqueda de una identidad que lxs represente, de proyectos y expectativas, pero también de incertidumbre, de duda, de decepción; todo ello demarca formas particulares de relacionarse con sus pares y con lxs adultos de su entorno.

Los siguientes apartados hacen referencia a aquellos tópicos o temas a partir de los cuales nos propusimos organizar el análisis de la información obtenida de las entrevistas. Los mismos fueron decididos a partir de la importancia que tenía para nosotras obtener información que respondiera a todas aquellas dudas e inquietudes que surgieron al momento de pensar en el proceso de indagación, inquietudes que tenían su basamento en lo expresado por lxs referentes de la institución.

Queremos destacar que la presentación de la información en tópicos diferenciados se realizó con el objetivo de brindar una mejor claridad y entendimiento de los mismos a quien lee el presente documento. Lejos de interpretar a los mismos como apartados independientes e inconexos, consideramos y entendemos que estos dialogan constantemente entre sí, juntos dan forma, contexto y entidad a todo lo expresado por lxs jóvenes en las entrevistas.

4.2 Pandemia e impacto en su vida cotidiana

4.2.1 Aislamiento(s) mediados por coordenadas de espacio y tiempo: lo rural

Como ya expusimos la emergencia sanitaria produjo consecuencias en la población a nivel salud pero advirtiendo al mismo tiempo los impactos y modificaciones en otras dimensiones como educación, ocio y recreación, salud mental -entre otros- y que tuvieron lugar en las rupturas de la vida cotidiana. Cuando nos referimos a esta, decimos que se presenta como “la idea de espacio y tiempo, esto es que no hay una vida cotidiana igual, en los distintos contextos históricos, sino que la misma está situada en un momento de la historia de la humanidad, es parte de una época” (Gabriela Pinotti y Ana Paola Machinandiarena, s.f., p.44).

Así, entendemos que la pandemia repercutió de manera distinta en las grandes ciudades en las cuales -a partir de estadísticas e información epidemiológica-, pudimos observar que las urbes fueron las primeras zonas afectadas en las que los contagios crecieron rápidamente desde el inicio³³, en contraposición a las zonas más alejadas a las urbes en las cuales el virus retardaría su aparición y las medidas preventivas no serían “acatadas” fervientemente por parte de los habitantes, como ocurrió en Punta Agua.

Para dar cuenta de ello, nos guiamos en gran medida a partir de los informes diarios que brindaba el área epidemiológica del gobierno de la provincia de Córdoba. Allí se detallaba la

³³ Ciudad de Córdoba al día tres de Mayo del 2020, registraba transmisión comunitaria.
<https://prensa.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2020/05/16.05.20-informe-semanal-COVID-19-C%3%B3rdoba-FINAL.pdf>

cantidad de casos confirmados de COVID-19 que correspondían a cada día, discriminando aquellos que eran de capital de los que provenían del interior provincial. Y a su vez, en este último grupo también se detallaba que cantidad de casos correspondía a cada departamento y el correspondiente desglose dentro de este en ciudades/pueblos/comunas.

Recuperando un informe sobre la cantidad de casos³⁴, podemos identificar estas diferencias puesto que, al día dieciseis de mayo del 2020 el 54%, es decir, catorce de los veintiséis departamentos provinciales presentaron casos de COVID-19 confirmados, siendo que Córdoba Capital registró el mayor número con 48% (184) del total provincial, siguiéndole Colón con 21% (ochenta y dos casos) y General San Martín 7% (veinticuatro casos).

Cuando los cuatro alumxns entrevistadx³⁵ fueron consultados acerca de si consideraban que el aislamiento vivenciado en su barrio difería de cómo se vivió en los barrios de una ciudad urbana, plantearon lo siguiente: *“si... por ahí acá no se usa barbijo, nada. Como que nosotros si salimos con barbijo y todo pero algunos no”*³⁶ *“no se higienizan, no se cuidan mucho”*.

Agregaron también que controles al principio no ocurrieron sino hasta que hubo un brote e instalaron un cordón sanitario al ingreso del barrio, trayendo en los relatos lo que percibieron de cómo se atravesó la cuarentena en otro lugar, en tanto unx entrevistadx planteó *“en la ciudad me imagino los departamentos que no tienen un patio para salir a tomar unos mates, entendes? Tienen que estar solamente en su casa, eso es muy difícil y muy triste a la vez”*³⁷.

Lo anterior nos comenzaba a dar pautas de que lo rural y territorial fueron categorías que en esta coyuntura mantuvieron un fuerte peso en la vida cotidiana de lxs jóvenes, ya que en las mismas lxs mismxs fueron –y continúan- atravesando y construyendo experiencias y anécdotas. Este espacio pensado no sólo desde lo geográfico sino también desde lo cultural y social, permite dar cuenta de las historias variadas que transcurrieron y que aportaron en la construcción de subjetividades sobre su entorno y que, como plantean Fornasari, María Elisa y Perez, Gabriela Elizabeth (2011) se trata de subjetividades que van generando modificaciones en la cotidianeidad y en sus estilos de vida.

³⁴<https://prensa.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2020/05/16.05.20-informe-semanal-COVID-19-C%C3%B3rdoba-FINAL.pdf>

³⁵ Entrevistas realizadas en Octubre de 2020.

³⁶ Extraído de entrevista a estudiante N° 2

³⁷ Extraído de entrevista a estudiante N°1

Así, resulta de interés comenzar recuperando algunos lineamientos referidos a qué piensan y sienten sobre su territorio estos jóvenes. Cuando consultamos a lxs alumnx@s a través de diversas actividades³⁸ de qué manera podrían caracterizar el espacio que habitan, reconocimos diferentes opiniones y particularidades sobre el mismo. Es así que por un lado, Punta de agua fue señalado como un lugar donde lo que más gusta es *“la tranquilidad el espacio rural y con monte”*; *“que es re tranquilo y que casi toda la gente se llevan bien”*; *“la tranquilidad del lugar y la humildad de su gente”*³⁹.

De la misma manera, lxs alumnx@s entrevistadxs manifestaron lo siguiente: *“es bonito porque hay mucho campo, no corremos tanto peligro, me gusta porque es tranquilo, no molesta nadie”*⁴⁰ o bien *“lo que más me gusta es que es tranquilo, y como que acá no pasan tantas cosas como no se, secuestro o eso como en la ciudad”*⁴¹. Ahora bien, planteamos a Punta de Agua como un contexto rural que se encuentra caracterizado por las grandes distancias que lo separan de cascos urbanos, lo cual dificultó –y dificulta- el acceso y accesibilidad de recursos claves en la garantía de derechos tal como lo hemos analizado en el apartado de escenario territorial.

No obstante, luego de la caracterización que hacen lxs alumnx@s del lugar donde viven según su subjetividad, debemos reconocer que la categoría territorio nos permite y desafía pensar no solo este escenario específico desde la falta de acceso a derechos. Debemos pensarlo también como aquella configuración que produce impactos singulares y particulares en -y desde- los relatos de lxs sujetxs, quienes son los que allí construyen una identidad individual y colectiva, la cual les permite arribar al significado y sentido que otorgan a ese lugar y espacio.

Hay que remarcar que estos espacios se van construyendo de manera discursiva justamente a través de lo que sus habitantes van narrando y contando desde su lugar, otorgando a su vez una identidad al territorio. Estos son relatos que en esta situación puntual nos permitieron acceder a cómo ellxs produjeron un disfrute del ambiente, un intercambio con la naturaleza; donde hablamos de un lugar tranquilo, seguro, y silencioso: *“como vivimos en el monte no hay ruido”*⁴², y planteando *“Por esa parte está mejor vivir en el campo, a nosotros nos gusta*

³⁸ Las mismas fueron un Mapeo cuerpo-territorio; una “guerra” con avioncitos de papel donde antes contestaban tres preguntas, luego elegían uno al azar para leerlo en voz alta y debatir sobre las respuestas; por nombrar solo algunas.

³⁹ Expresiones extraídas de actividad “Avioncitos de papel” realizada en el 2021.

⁴⁰ Extraído de entrevista a estudiante N° 1.

⁴¹ Extraído de entrevista a estudiante N° 2.

⁴² Extraído de entrevista a estudiante N°3

porque piensas que nosotros podemos salir a caminar por el monte algo así y por lo menos nos despistamos un poco”.

Se trató de un contexto en el cual se permitieron disfrutar de diversas actividades como: *“sabemos llevar los caballos a bañarse ahí al arroyo. Nos bañamos junto con los caballos”*⁴³, o bien manifestar que lo mejor del aislamiento en casa fueron *“los animales. Porque nacieron pollitos conejos, ahora adopté un perrito que tiene 4 meses y se llama Bruno...”*⁴⁴

De modo que, recuperar las narrativas anteriores nos permitió comprender que

Lo rural ya no está determinado simplemente por su carácter demográfico, cuantitativo y caracterizado desde las actividades realizadas, sino que es una expresión que integra una forma de vivir el espacio, apropiarse del mismo y que se constituye en una construcción de sus mismos pobladores. (Fornasari, María Elisa y Perez, Gabriela Elizabeth, 2011, p.4).

Además esos relatos nos permitieron dar cuenta del arraigo de estos jóvenes con su lugar de residencia y cómo lo significaron diferenciándolo de vivir en la urbe, en tanto lo rural se presentó –y presenta- como un atravesamiento que condiciona, modifica y sobre todo moldea el ser joven y produciendo influencias en sus modos de vivir.

4.2.2 Modificación de prácticas en el día a día: nueva normalidad

El aislamiento dispuesto como principal estrategia de cuidado provocó la modificación de prácticas por parte de lxs habitantes de la comunidad de Punta de Agua ya que estos desplegaron diferentes conductas en el día a día. Estas acciones nos permitieron identificar siguiendo a Rosario Esteinou (1996) qué estrategias⁴⁵ individuales, familiares y colectivas se fueron organizando como eje orientador de esta “nueva normalidad” y que se llevaron a cabo para paliar el incremento de necesidades y demandas.

Atentas a estos cambios introducidos en lo diario y en base a las actividades que primaron durante los primeros meses del aislamiento,⁴⁶ identificamos que dos de los alumnx

⁴³ Extraído de entrevista a estudiante N°4

⁴⁴ Extraído de entrevista a estudiante N°3

⁴⁵ Acciones que desarrollan lxs miembrxs de una unidad doméstica de manera consciente y no consciente en pos de acceder a un recurso. Rosario Esteinou (1990) asocia a este concepto el elemento de la “racionalidad limitada”, el cual refiere a que actuamos de acuerdo a lo que necesitamos en nuestro horizonte más próximo.

⁴⁶ Fase 1 del ASPO (Marzo a Julio 2020).

entrevistadxs destacaron el haber dedicado la mayor parte de su tiempo al cuidado de los animales de su granja y a disfrutar del campo.

Otrx alumnx refirió el no transitar el barrio ni salir del mismo y dividir las horas del día entre la realización de las tareas escolares, el descanso y los quehaceres domésticos; en tanto que lx últimx entrevistadx, expresó el quedarse en su casa utilizando el tiempo por un lado, para estudiar y por otro, para dedicarse los fines de semana a la ejecución de un emprendimiento de venta de productos de pastelería que nació en esa etapa.

Sin embargo, profundizando el análisis fue posible advertir que las situaciones mencionadas en el párrafo anterior no constituyeron un patrón que se repitió en todos los hogares. En esta necesidad de sobrevivir a la emergencia sanitaria, algunas familias/UD optaron y eligieron la educación por encima del trabajo, mientras que otrxs debieron recurrir a diferentes mecanismos para generar ingresos, como por ejemplo la reincorporación de algunxs estudiantes al mercado de trabajo –cortaderos de ladrillos, construcción, etc.-.

Entendemos así que lo mencionado fue un aspecto que no pudo ser pausado en sus vidas cotidianas, ya que la realización de distintas actividades laborales les permitió obtener un ingreso para aportar a la economía familiar y satisfacer sus necesidades más básicas, primando entonces estrategias de inversión económica⁴⁷.

Entonces, atendiendo a que cada familia/UD representa una organización social en la cual sus miembros combinan recursos y realizan actividades para poder reproducir cotidianamente su existencia, también identificamos cómo se produjo la división y organización del trabajo doméstico y extradoméstico durante esta coyuntura.

Respecto a la realización de las tareas domésticas del hogar, el 61,5 %⁴⁸ expresó que todxs lxs miembros de la casa desarrollaron las mismas, “*sabemos limpiar mi mama, mi primo, mi hermano o yo*”; “*cocinamos de a tres... hay veces que nos dividimos para ver quien cocina*”; “*bueno mi mamá casi siempre cocina, y bueno yo por ahí la ayudo a barrer a poner la mesa*”⁴⁹. Continuando con la realización de las tareas domésticas, el 66,7 % (26 estudiantes) expresaron haber sido responsables de las mismas ligadas a cocinar o limpiar, a la vez que el 48,7 % (un total de 19 estudiantes) estuvo a cargo del cuidado de animales/huerta.

⁴⁷ Inserción en el mercado laboral para obtener un ingreso.

⁴⁸ Porcentaje obtenido de la encuesta realizada en 2021 en el marco de la Beca SEU

⁴⁹ Información obtenida de la encuesta realizada en 2021 en el marco de la Beca SEU

Nos parece pertinente recuperar lo reflexionado en el intercambio con algunas de las burbujas⁵⁰ con cuales desarrollamos las actividades respecto a la asignación de tareas y roles según distinción de género. En dichos encuentros recuperamos cómo en algunos hogares la mayor carga y responsabilidad de las tareas domésticas históricamente se centraron -y centran- principalmente en la mujer y madre del hogar.

Aún así, advertimos en este debate cómo dicha situación se fue revirtiendo con el paso de los años, cuestión que se vio reflejada al interior de los hogares de la mayoría de lxs estudiantes que asisten al IPEM, tal como observamos en los datos obtenidos del cuestionario y como hemos podido identificar en los diálogos diarios que mantuvimos en relación a este tópico.

En este punto surgió a la par la problematización del trabajo doméstico el cual continúa presentándose como trabajo no remunerado y sobre todo no reconocido dentro de los hogares, ya sea el cuidado de un hermanx, el mantenimiento del hogar y/o realizar las compras para su consumo. Actividades que aportan a la reproducción familiar, demandando gran cantidad de tiempo su realización, siendo que muchas veces dificultan la ejecución de otros quehaceres o dedicar tiempo a temas de interés personal para algún miembrx.

Es importante destacar que dichas actividades que se realizan al interior de las familias/UD, como así también las responsabilidades, derechos, deberes y cómo las mismas se asignan a cada miembro, además de determinarse según el patrón de género – construcción histórica y cultural que distingue sexo- como dijimos, se distribuyen en base a la generación –ninx, adolescente, joven, etc- y también en base al grado de parentesco –padre, madre, hijo, etc.-.

Por otra parte, de acuerdo a los datos obtenidos en relación a la composición familiar y a los ingresos familiares, más de la mitad, es decir, el 51.3% planteó haber convivido –y convivir- con cinco o más personas en su domicilio; dato que resulta interesante si tenemos en cuenta que el mismo porcentaje (51,3%), registró que solo dos personas por vivienda tiene trabajo remunerado, es decir, que percibe ingresos para el sostenimiento de la familia. En tanto, estas inserciones al mercado laboral son inestables y muchas veces insuficientes debido a los altos niveles de informalidad que reconocemos en las labores que desarrollan y por lo cual no perciben beneficios sociales.

⁵⁰ Así se le denominó al trabajo por grupos dentro del aula. Los cursos se dividieron por “burbujas” que asistían de manera intercalada a la escuela por semana, con esto buscaban respetar el distanciamiento entre estudiantes dentro de las instalaciones de la institución.

Una cuestión a remarcar es que en esta reproducción cotidiana, las familias/UD de lxs alumnx apelaron a diferentes fuentes y mecanismos de obtención de recursos. Podemos identificar que además de haber recurrido al trabajo remunerado y al esfuerzo propio, recurrieron también a transferencias formales monetarias de instituciones del Estado – Asignación Universal por Hijx, Tarjeta Alimentar, por mencionar algunas-, *“Eh la asignación mía y la de mi hermano, el de la discapacidad cobra mi mamá”, “igual mi mamá tiene eso de, como se llama, la tarjeta alimentar”*⁵¹.

A su vez, también recurrieron a transferencias formales no monetarias, *“Si nosotros estamos inscriptos en el PaiCor, la profe Laura nos lleva los bolsones”*⁵², por ejemplo por mencionar un caso, pero que refleja la realidad de varixs alumnx.

Otro tipo de fuente, lo constituyeron las transferencias informales relacionadas al intercambio y la ayuda mutua, es decir, aquellas relacionadas con el desarrollo de las redes entre familiares, amigxs y vecinxs de la comunidad. Visualizamos concretamente en el relato de un alumnx que manifestó no contar con servicio de energía eléctrica por lo que *“los teléfonos los cargamos en la casa de un vecino”*⁵³.

La solidaridad entre vecinxs también se manifestó en aquellas frases donde destacaban lo que más les gusta del lugar en el que viven: *“lo que más me gusta es que te tratan bien y no discriminan”*; *“a mi me gusta por mis amigos, por la gente buena, son amigables”*⁵⁴; o al expresar que en el caso de necesitar algo recurrirían a lxs docentes o a sus amigxs, vínculos que no solo en esta coyuntura, sino siempre, fueron claves en Punta de Agua.

4.2.3 Pandemia e impacto en la educación: reconfiguración de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Todxs lxs involucradxs en el sistema educativo fuimos testigos del traspaso y las modificaciones que tuvimos que introducir, tanto docentes como alumnx-estudiantes de todos los niveles, en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Así, pudimos identificar como reemplazamos de manera abrupta el transitar los pasillos y aulas, por la búsqueda de un rincón

⁵¹ Extraído de entrevista a estudiante N°4

⁵² Extraído de entrevista a estudiante N°3

⁵³ Extraído de entrevista a estudiante N°4

⁵⁴ Expresiones extraídas de actividad “Avioncitos de papel”

en los hogares en los cuales apoyar las carpetas o materiales educativos y el IPEM 345 no fue la excepción.

Reconociendo que en el circuito educativo existen desde hace tiempo experiencias de estudio a larga distancia que se dan de manera online, también debemos reconocer que este traspaso repentino para lxs alumnxs de Punta de Agua representó un desafío en tanto la mayoría no conocía esta modalidad.

Lxs jóvenes debieron explorar y emplear otras y nuevas formas de estudiar, de vincularse y de encontrarse con sus pares, que derivaron en nuevas formas de organizarse, por lo que expresaron lo siguiente; *“Era mejor cuando iba a la escuela porque ahora los profes, están eh, las aulas virtuales no les preguntas tanto a los profes porque vos no sabes una cosa y tenes que esperar el día que entre el profe, esas cosas. Antes vos ibas todos los días y todos los días aprendías cosas nuevas, ahora es diferente, tienes que estar con el teléfono haciendo las cosas, lleva más tiempo”*.⁵⁵

Algo tuvimos bastante claro y es que las condiciones en las que se desarrolló esta nueva modalidad de educación no fueron las mismas en el extenso territorio nacional. En este sentido, identificamos cómo algunxs actores institucionales fueron apelando a distintas estrategias para poder sostener estos procesos valiéndose de herramientas como plataformas o aplicaciones digitales, encuentros sincrónicos por plataformas como Zoom o Meet, o bien la creación de un classroom (aula virtual) donde subir y/o recurrir a recursos pedagógicos o insumos.

Mientras que en el IPEM solo pudieron implementar el uso del Whatsapp y Facebook como las únicas herramientas para las propuestas de enseñanza, lxs alumnxs dieron cuenta de lo complicado que resultó: *“estaría bueno que pudiéramos conectarnos por videollamada y así sacar todas las dudas”*; *“les pediría a los profes que mantengan la comunicación, hay muchos profes que virtualmente no se comunican mucho”*⁵⁶; *“y es como si no entendes le tenes que decir al profe y ahí te explica. Virtual es como más complicado”*; *“encima había un solo día para preguntarles a lxs profes y si no le preguntaste ahí tenés que esperar a la otra semana”*⁵⁷.

Además en ese contexto y condiciones en las cuales lxs alumnxs tuvieron que aprehender a aprender, asistimos a la apelación de distintas estrategias de acuerdo a las posibilidades de cada

⁵⁵ Extraído de entrevista a estudiante N°2

⁵⁶ Extraído de entrevista a estudiante N°1

⁵⁷ Extraído de entrevista a estudiante N°2

unx, lo que deja en evidencia que claramente no existió una única receta y pasos a seguir, sino que más bien se fueron elaborando y pensando a las formas de organización y alcance.

Por ejemplo, mientras algunos únicamente utilizaban un dispositivo móvil para estudiar -a veces propio y otras compartido-, otrxs imprimieron las actividades para realizarlas a mano en la misma fotocopia y luego mandar foto de ello. También, expresaron: *“Todo un día entero haciéndolas. Primero hago las que me parecen más fáciles y después las complicadas”*⁵⁸; *“En mi casa tengo mi biblioteca compartida con mi hermana de 12 años. y enciclopedias. Gracias a que tengo conexión a wifi también puedo buscar material en diferentes plataformas como youtube, google, etc.”*⁵⁹

Asimismo, otrxs estudiantes destacaron el acompañamiento de sus familias para la realización de las tareas, manifestando: *“y me cuesta, me cuesta más o menos pero tengo a mi mamá que me ayuda, mi hermana. Como el problema que tengo yo es que no se leer por eso ellos me ayudan”*⁶⁰; *“Si... mi mamá las pasa a una carpeta a todos los trabajos”*; *“si tiene un cuaderno grande y ella (la mamá) escribe ahí en el cuaderno y nos pasa todos los archivos, esos los PDF en el cuaderno y nosotros de ahí hacemos la tarea.”*⁶¹.

Estos relatos reflejaron la importancia y el rol que ocupó el entorno familiar a la hora de acompañar estos procesos novedosos de aprendizaje, en donde se pusieron en juego nuevas prácticas en lo referido a la tarea escolar para tratar de sortear aquellos obstáculos que se fueron presentando durante el camino.

Por otro lado, resultó interesante e indispensable recuperar los sentimientos que fueron aflorando frente a las situaciones descritas; sentimientos y percepciones que resultaron singulares en cada sujetx, pero que en muchas encuestas y entrevistas pudimos identificar como colectivas ya que se correlacionaron, como por ejemplo: *“ehh si, los extraño a los profesores”*; *“me siento nerviosa y no me gusta porque no aprendo nada”*; *“más o menos porque no me adapté”*; *“me siento muy incomoda”*; *“a mi se me hace más difícil”*; *“no me siento satisfecho con la educación virtual”*; *“cansada, estresada y aburrida”*; *“incomoda, distraída y sin diálogo”*⁶², siendo estos algunos de los fragmentos que aquí exponemos pero que se repitieron

⁵⁸ Extraído de entrevista a estudiante N°1

⁵⁹ Extraído de entrevista a estudiante N°2

⁶⁰ Extraído de entrevista a estudiante N°4

⁶¹ Idem

⁶² Información obtenida de la encuesta realizada en 2021 en el marco de la Beca SEU.

muchas veces, tanto en las encuestas como en las actividades que realizamos con ellxs y que dejaron en evidencia, una vez más, el cansancio físico y sobre todo mental que presentaron.

No debemos pasar por alto la importancia de las mínimas condiciones materiales con las que debieron contar lxs estudiantes: acceso a un dispositivo y conexión a internet. Teniendo en cuenta dicha característica, cuando les consultamos mediante qué aparato tecnológico se conectaron y desde dónde, de lxs 39 estudiantes encuestadxs, veinticinco se conectaron mediante red wifi y catorce a través de paquetes de datos.

Así también treinta y dos estudiantes manifestaron que tuvieron dispositivos tecnológicos propios (para llevar adelante las clases virtuales), mientras que siete compartieron con otrxs miembrxs de la familia, contando en su mayoría (37 personas) con un celular móvil. Y por último, el 59% cuenta con un espacio propio para realizar las tareas escolares, mientras que 41% manifiesta que comparte con otrxs miembrxs de la familia.

Ahora bien, debemos reconocer por otro lado, que el panorama con el paso de los meses fue cambiando debido a la baja de casos de COVID-19 y la reapertura de diversas actividades, sumado a la aplicación de las vacunas y nuevas medidas sanitarias; por lo que entendemos que la paulatina vuelta a las actividades presenciales, buscaron de alguna manera arribar a lo que se dio por llamar “nueva normalidad”.

Esto trajo consigo cambios y modificaciones sustanciales en nuestro transitar cotidiano y en lo que respecta puntualmente a la educación, con la habituación al trabajo por burbujas, el cumplimiento de los protocolos y distanciamiento entre lxs estudiantes. Todo esto habiéndose modificado la forma en la que concebimos las relaciones y nuestros modos de vincularnos con lxs otrxs.

En este sentido, es que resultó -y resulta- necesario prestar atención a cómo a raíz de dichas modificaciones en la vida de lxs jóvenes, adquieren especial relevancia los espacios de encuentro y escucha que permiten circular la palabra, sean estos presenciales o virtuales, para conocer más sobre los sentires y percepciones que atraviesan.

4.2.4 Estudiar en pandemia: ¿acceso para todxs o para unxs pocxs?

Consideramos que el contexto de pandemia incidió en el acceso a la educación virtual en el nivel secundario de jóvenes en condiciones de desigualdad en el territorio cordobés por un

lado, y por otro, que retardar la presencialidad produjo ciertos efectos en aquellxs jóvenes que nunca lograron adaptarse a esta nueva modalidad.

Una cuestión central en nuestro análisis se refirió a las dificultades que se han presentado tanto a lxs jóvenes de Punta de Agua como a lxs que habitan en el territorio nacional para continuar con sus estudios a través de la virtualidad. Esto nos llevó a interrogarnos acerca de dos conceptos: la inclusión e igualdad, refiriéndonos con ellos a si todxs tuvieron la posibilidad en tiempos de pandemia de acceder a la educación más allá de las situaciones socio económicas, socio habitacionales, posición de clase, etc. en las que habitaban.

Por ejemplo, en este contexto muchxs jóvenes de sectores populares desertaron del sistema educativo porque debieron trabajar o realizar diversas actividades para aportar a la economía y organización de la unidad doméstica. Otros jóvenes en cambio no contaron con un espacio físico destinado a la realización de las actividades escolares, entre otros factores; entonces no podríamos hablar de igualdad cuando las posibilidades reales de lxs sujetxs de diferentes grupos sociales por insertarse y mantenerse en el sistema educativo, no fueron - y no son- las mismas.

Es así que Tenti Fanfani (2007) nos plantea pensar la escuela como una institución productora de vivencias diversas, y que por ello es preciso comprender los sentidos y reconstruir las expectativas, las experiencias y valores de lxs sujetxs, teniendo en cuenta que existen factores económicos, dinámicas familiares, culturales y escolares que inciden en la trayectoria individual de cada unx. Factores que nos llevan a reflexionar acerca de que el acceso a la educación no se da de igual manera en todxs cuando las posibilidades reales de lxs sujetxs de diferentes grupos sociales, por acceder y mantenerse en el sistema educativo, no son las mismas.

Particularmente en Punta de Agua, logramos identificar no solo las condiciones de desigualdad, sino que también nos permitió resignificar la diversidad de situaciones y realidades que vivió - y vive- cada joven, permitiéndonos a la vez comprender que no existieron trayectorias escolares similares u homogéneas, sino que cada una asume características particulares.

Advertimos como a lo largo de los años en Argentina el sistema educativo se ha ido expandiendo territorialmente mediante la distribución de la oferta educativa, logrando la incorporación de mayores sectores sociales al mismo. No obstante, el aumento de la matrícula

y el acceso a la escuela, no necesariamente significa que haya equidad e igualdad, ni muchos menos se garantice el derecho a la educación y aprendizaje.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar acerca de la producción y reproducción de desigualdades en el ámbito de la educación y el lugar que le otorgamos – y asume - el Estado, como así también el rol de la sociedad y los profesionales en la construcción y efectivo cumplimiento del derecho a la educación, sobre todo en un contexto de emergencia sanitaria.

Y es que en esta nueva forma de hacer escuela resulta importante reflexionar sobre cómo pensamos el papel y la función del Estado y el contexto social, económico, político y cultural a la hora de elaborar estrategias reglamentadas como políticas públicas que atiendan a las demandas del sistema educativo y de la sociedad, permitiendo lograr equidad, como así también la inclusión e igualdad para todxs lxs ciudadanxs.

Por esta razón, a la hora de diseñar estrategias y planificar políticas se debe tener en cuenta que los territorios se encuentran atravesados por otras, resultando necesario pensar el campo de acción en materia educativa en concordancia con otras intervenciones estatales para así lograr que la cobertura del sistema llegue y alcance nuevos espacios sociales y territoriales.

Se vuelve sustancial tener en cuenta las prácticas y experiencias que evidenciaron desigualdades y deserción escolar entre quienes pudieron adaptarse y quiénes no, para así poder re-pensar propuestas y políticas educativas que permitan englobar a toda la población del extenso territorio argentino.

No debemos conformarnos con la sanción de una ley macro, sino más bien recibir el aporte y propiciar el compromiso de los gobiernos provinciales y municipales que contribuyan al horizonte común: el derecho a una educación de calidad nacional y democrática para todxs, garantizando la gratuidad, igualdad y equidad, para lo que deben pensarse otras políticas de redistribución que acompañen a esta macro.

Pero ¿qué desafíos se plantean al Trabajo Social? Desde la especificidad de la profesión es fundamental continuar gestando y acompañando aquellos procesos que buscan la reivindicación de los derechos de todxs lxs ciudadanxs. Lo cual nos exige en general como ciudadanxs y en particular desde nuestro rol de futurxs trabajadorxs sociales, poder complejizar el análisis situacional para comprender que las medidas tomadas por el Estado impactaron de manera desigual.

Apelamos a un Trabajo Social que tenga como horizonte la construcción de ciudadanía ya que, como plantea Aquin Nora (2005) “la mayor cercanía de la ciudadanía con el trabajo social se entabla a nivel de los derechos sociales, concebidos como espacio de construcción de sujetos” (p.7), posibilitando que lxs sujetxs logren habitar espacios públicos en pos de ejercer de manera efectiva de sus derechos.

En concordancia con la autora, hablamos de la profesión desde una concepción de sujetos de derechos, en contra de la noción de “destinatarios” o de “beneficiarios” (p.8). Nuestro aporte debe centrarse siempre en el horizonte de los derechos sociales, de su promoción a la par con el trabajo en los territorios que intervenimos, con aquellos sectores que históricamente han sido siempre objeto de políticas. Sectores en los que se han profundizado las brechas de desigualdad en lugar de construir una sociedad más democrática, justa e igual, teniendo como desafío renovar y buscar “capacidades colectivas” que contribuyan a terminar con las asimetrías en la sociedad.

4.2.5 Sentimientos y percepciones

Uno de los temas centrales que propusimos como eje para organizar el análisis de la información lo constituyó aquellos sentimientos y percepciones que lxs jóvenes presentaron no sólo en los momentos en los que debieron mantenerse encerradxs en sus hogares, sino también en el paulatino retorno a sus actividades cotidianas y a la semipresencialidad en lo que respecta a la educación.

De esta manera es que en apartados anteriores hemos ido recuperando aquellas manifestaciones que recogimos en relación a los diversos temas que fuimos ahondando pero aun así, también permitiéndonos recuperar aquellas expresiones que no necesariamente se ajustaron a los tópicos preestablecidos y que consideramos fueron igual de importantes para sumar al análisis que venimos realizando.

Nos disponemos en principio a poder dar cuenta que respecto a las emociones que manifestaron lxs estudiantes durante su cursado de manera virtual (desde que comenzó la pandemia), que el 69,2% expuso sentirse cansadxs, al mismo tiempo que manifestaron expresiones como “no tengo quien me explique en mi casa”, “pero a veces no entiendo las cosas”, “que si tengo alguna duda es más complicado poder entender por teléfono”, “que me

desconcentro”, “no aprendes nada”, “más o menos, porque no me adapté”, “no poder ver a mis compañeros y a los profesores”⁶³, etc.

Al mismo tiempo, cuando les pedimos que pudieran describirlo en tres palabras dijeron: *“raro”, “incómodo”, “difícil, muy complicado”, “me desconcentro”, “no entiendo”, “cansada sin ganas de conectarse”, “poco satisfecho”, “bien”, “muy incómoda”, “mal porque es difícil”, “estresante, apurado, siempre tenes que estar conectado y a veces no da”, “incomoda, distraída y sin diálogo”, “no me gusta, o no me concentro”, “bien, triste y aburrido”⁶⁴. Las expresiones que aquí recuperamos fueron las que mayormente se repitieron en las encuestas.*

Sumado a lo anterior, cuando se les preguntó sobre qué sentimientos⁶⁵ les atravesaron durante la pandemia, donde tenían que elegir con qué frecuencia se presentaban (a veces, siempre, nunca) los mismos, la mayoría de las respuestas, -más de 25- manifestaron a veces sentirse mal por tener poco interés en hacer las cosas y preocupado/a. En segundo lugar, 23 personas expresaron a veces sentirse incapaces de controlar las preocupaciones y, mientras que en tercer y cuarto lugar, más de 15 estudiantes, se encontraron decaído/a, deprimido/a o sin esperanza y nervioso/a, ansioso/a.

De esta manera, vemos reflejado como el estudiantado del IPPEM se sintió muy cansado y la mayoría de las veces mal por sentir poco interés para hacer las cosas. Sin embargo, si bien en las entrevistas y cuestionarios se reflejó un punto en común en los sentimientos que fueron expresando, también debemos reconocer que el impacto en la salud mental y como uno se fue sintiendo difiere y difirió por múltiples factores.

Por ejemplo, según a como venían siendo sus rutinas, costumbres, y a como estas se vieron modificadas o no en la coyuntura, dejándonos entrever una vez más, que las emociones no son únicas y las mismas para todos, sino individuales y particulares en relación a cómo cada sujeto vivencia una situación, aunque encontremos coincidencias.

Ahora bien, una vez retomadas las actividades en el secundario durante la semi-presencialidad y con el desarrollo de los primeros encuentros cara a cara e intercambios con

⁶³ Extractos obtenidos de la encuesta realizada en el marco de la Beca SEU en 2021.

⁶⁴ Idem anterior

⁶⁵ Sentimientos: “mal por tener poco interés en hacer las cosas”, “decaído/a, deprimido/a o sin esperanza”, “nervioso/a, ansioso/a”, y por último, “preocupado/a”.

lxs jóvenes, pudimos identificar la expresión de otros sentimientos que estuvieron estrechamente ligados a un sentimiento de abandono por parte del Estado para con ellxs y las demandas que tienen para expresar.

En palabras textuales se sintieron y sienten: *“abandonados por el municipio”*, reflejando que *“solo vienen a Punta de Agua cuando son las elecciones”* *“hacen reuniones en la plaza para charlar de lo que pasa en el barrio pero después no hacen nada”* *“vienen solamente para la foto”*⁶⁶.

Además, en los encuentros que se realizaron profundizaron su percepción sobre el territorio que habitan, señalando de forma clara lo que consideran que funciona mal o les gustaría que cambie *“tener wifi abierto para todos/as”*; *“una escuela secundaria”*; *“le cambiaría lo que ahí y pondría un lugar con actividades por ejemplo (danza, zumba, repostería, básquet, etc.)”*;

Otrxs estudiantes dijeron: *“yo le agregaría un polideportivo”*; *“lo que quisiera agregar sería que agranden la escuela”*; *“cancha de futbol mejorada”*; *“lo que no me gusta es la gente mala onda, lo que le falta al barrio es asfalto en las calles”*; *“en los countries hay policías por todos lados, acá en el barrio nada”*; *“nos vamos a jubilar y no vamos a tener colegio”*⁶⁷.

Todo ello, demostró la visión y el análisis que lxs jóvenes realizan del lugar que habitan, reconociendo aquello que les gusta pero siendo críticos con las demandas y necesidades que reconocen. Seguimos sosteniendo la importancia de construir espacios desde el diálogo real entre adultxs, niñxs y jóvenes.

Consideramos que adquirir actoría en estos procesos implica mucho más que expresar demandas, opiniones y sentires; implica fisurar viejas lógicas vinculares e institucionales que intentan dar por sabido –como dijimos- qué sienten y qué hacen lxs NNA en su cotidianidad, configurando desde esa mismidad adulta, diversas acciones y decisiones que muchas veces acarrearán incoherencias respecto a las realidades vividas por lxs jóvenes.

⁶⁶ Extraído de encuentro con 4to y 5to año.

⁶⁷ Actividad “avioncito de papel” realizada en el marco de la Beca SEU con 1er y 2do año.

CAPÍTULO 5: REFLEXIONES E (IN) CONCLUSIONES



5.1 Trabajo Social y ética: posicionadas desde paradigma de los DDHH

En este capítulo tenemos la intención de explicitar la dimensión ética por la cual atravesó todo nuestro recorrido desde la práctica pre profesional hasta la escritura de la presente tesina de grado, fundamentando nuestras elecciones y decisiones a lo largo del camino recorrido.

En primer lugar reconocemos que la dimensión ética es aquella que atraviesa la intervención del Trabajo Social, recuperando en palabras de Cazzaniga (S/D) que las dimensiones que articulan la intervención profesional -lo teórico epistemológico, lo técnico-instrumental y lo político- siempre se encuentran atravesadas por la reflexividad ética (p.14).

En la misma línea entendemos que la moral es ese “conjunto de principios, normas, preceptos y valores que rigen la vida de los pueblos, de ciertos grupos, de individuos. Indica el deber ser, está normatizada, y responde a la pregunta ¿qué debemos hacer?”. (Aquín, S/D, p.4)

Es así que, por un lado, nos reconocemos personas atravesadas por una moral particular, signada por nuestros recorridos como miembros de una sociedad determinada; moral que puede diferir o coincidir con la de lxs demás sujetxs. Por otro lado, también nos atraviesa una ética como futuras trabajadoras sociales que nos exige estar atentas a aquellos condicionamientos que rigen nuestras prácticas e intercambios con lxs sujetxs que demandan nuestra intervención.

De esta manera entendemos en palabras de Nora Aquin que “La ética es una respuesta consciente relativa a la moral (de las profesiones, del trabajo, etc.). Es la disciplina que tiene por objeto a las normas morales, reflexiona y argumenta sobre los problemas morales” (Aquín, S/D, p.4). Sobre la base de esa misma ética que nos rige como futuras profesionales, compartimos una intervención cuyo eje principal se encontró ligada al cumplimiento y resguardo de los derechos humanos, entendiendo a los mismos como irrenunciables e inalienables a todas las personas.

En lo que respecta a nuestra práctica, nos basamos para pensar la misma desde la Convención Internacional por los Derechos del Niño establecida por la ONU, que nuestro país materializa en la Ley N°26061 de 2006 y la provincia de Córdoba en el año 2011 con la Ley N°9944, ambas enmarcadas dentro del Sistema de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes.

Sin embargo, sabemos y entendemos que nuestro ejercicio profesional no depende solamente del marco normativo vigente, sino que “la mayoría de decisiones en el trabajo social implica una interacción compleja de aspectos éticos, políticos, técnicos y legales todos interconectados.” (Banks, 1997, p.25). Lo que en la intervención en sí se traduce en un análisis macro y micro de esas interacciones que vislumbre aquella relación entre lo deseable y lo posible al momento de actuar.

Al momento de pensar cómo abordar nuestra práctica pre profesional del quinto nivel a inicios del 2020, nos encontramos con la necesidad de tener que repensar el rol y la importancia de la profesión en esos momentos de pandemia y ASPO. Entendemos que todo ello tiene que ver con este deber ético- político de reconceptualizar la noción de derecho desde el TS, de reconceptualizar en términos de construir un diagnóstico del contexto económico, político y social y de deconstruir nuestras prácticas en ese contexto particular.

En este marco, la inserción en el secundario y la posterior delimitación de la estrategia de indagación requirieron ser enmarcadas en una lectura global del territorio que nos permitiera entender la actualidad institucional de ese momento y la viabilidad del desarrollo de la estrategia en un contexto de emergencia sanitaria, según las posibilidades y condiciones de lxs jóvenes.

Respecto de lo anterior, Aquín (2005) nos dice: “toda intervención profesional implica elecciones (...) las intervenciones implican un momento de justificación de nuestras elecciones con base a lo que consideramos justo y bueno” (p.71)., por eso es que la delimitación ética y política del objeto se debe a que consideramos que lxs jóvenes se presentaron como uno de los grupos de los cuales no teníamos certezas sobre cómo estaban transcurriendo sus vidas cotidianas y la irrupción de la pandemia en las mismas.

Analizando el proceso, el mismo no solo se desarrolló con la intención de comenzar a gestar un proceso de cambio en cuanto a la promoción de un espacio dentro de la institución donde lxs jóvenes sean escuchados y tenidxs en cuenta. Sino que también lo entendemos como una intervención indirecta en la que, con nuestro informe de devolución y cierre devuelto al IPEM apuntamos a construir nuevos discursos con lxs adultxs de la institución respecto de la pluralidad de realidades que coexisten en el territorio y que influyen en las trayectorias de lxs sujetxs.

También nos propusimos colaborar en romper con las miradas adultocéntricas instituidas que circulan en los espacios educativos respecto de lxs jóvenes que no permiten concebirlxs en tanto sujetxs de derecho y con capacidad de opinar y participar en todos los ámbitos, pero especialmente en lo que concierne a su vida cotidiana. O donde si bien tienen voz y son escuchados, sus opiniones no llegan a los lugares y espacios donde se toman las decisiones que les atraviesan.

Con lo expuesto hasta aquí, y luego de una reflexión ética de las cuestiones, dilemas y problemas éticos que atravesamos en el desarrollo de nuestra práctica pre profesional, nos permitimos continuar reflexionando en torno a cómo estas dimensiones de la ética nos continúan atravesando en todo momento, incluso en el proceso mismo de escritura de este documento.

En este sentido, durante el 2021 y con la puesta de en marcha de la beca SEU -que nos permitió seguir trabajando con el IPEM 345 Anexo-, nos fuimos dando cuenta que todo el material producto de dicha intervención resultaba sumamente nutritivo como aporte al proceso llevado a cabo en 2020, sobre todo en lo referido a la presencialidad física en el territorio y el intercambio cara a cara con lxs sujetxs.

Y aquí es donde como equipo tuvimos que tomar decisiones, de nuevo siempre atravesadas por la moral y la ética, que implicaron retrasar el comienzo de escritura de la tesina, con todos los cambios temporales que eso conllevaba, para enfocarnos plenamente en el desarrollo de la beca SEU entendiendo la riqueza de la misma tanto en ese momento como en un futuro, para pensar el trabajo con juventudes rurbanas en procesos de pandemia.

Retomamos lo anterior para permitirnos hacer hincapié en la importancia de una revisión crítica de nuestro proceso que implicó poder analizar de manera fundada y desde diversas perspectivas las miradas, posiciones y posicionamientos desde donde nos paramos en relación con lxs sujetxs con quienes trabajamos.

Para finalizar, asumimos la responsabilidad como estudiantes en el tramo final de nuestra formación profesional de poder tomar en consideración lo aprendido y hacerlo cuerpo de manera crítica en los procesos que llevemos adelante, como así también del camino venidero como futuras profesionales.

REFLEXIONES E (IN) CONCLUSIONES

En este apartado final, y como su nombre lo indica, nos proponemos reflexionar en torno al trabajo realizado en estos años y todo lo que ello implicó, entendiendo a su vez que todo lo que podamos abordar aquí representan (in) conclusiones, pues ningún proceso se concibe acabado, cerrado e inmutable, muy por el contrario nos proponemos abrir nuevas aristas que permitan pensar el trabajo con juventudes desde el Trabajo Social, particularmente desde nuestra experiencia con el IPEM 345 Anexo de Punta de Agua en Malagueño.

A lo largo de todo nuestro proceso de indagación, al igual que con el trabajo extensionista del 2021, buscamos dar cuenta de todo aquello que las voces de lxs jóvenes tienen para decirnos, y cómo ello nos permite echar luz acerca de sus sentires, sus percepciones, opiniones, quejas y demandas, particularmente en un contexto como fue llegada del virus SARS COV- 2 al mundo entero, por ende también a nuestro país.

En este sentido, esperamos que el documento que aquí finaliza, permita tomar conocimiento acerca de cómo fue atravesar la pandemia en un territorio rurbano de la ciudad de Córdoba, particularmente de lxs estudiantes que asisten a la institución educativa de nivel medio que allí se encuentra.

Creemos conveniente recuperar la importancia que la institución educativa tiene en lxs sujetxs que allí asisten, como mencionamos anteriormente, la noción de soporte nos parece encajar en esta caracterización de la misma, donde el encuentro presencial brinda un sentimiento de seguridad, de compañerismo, de camaradería. No sólo entre estudiantes sino también para con lxs docentes, a quienes referencian como personas a las cuales recurrir en caso de emergencia o necesidad y con quienes han logrado, a través del tiempo, crear lazos de confianza.

Resulta significativo como la imposibilidad de verse de manera presencial, sumado a una virtualidad que en el caso de IPEM 345 Anexo se tradujo a un grupo de whatsapp principalmente, significó de alguna manera cortar ese lazo ya construido. Para lxs docentes implicó llevar adelante diversas estrategias para tratar de indagar en torno a cómo se encontraban lxs estudiantes, si se encontraban atravesando alguna situación de violencia, qué acciones llevaban adelante para sobrellevar el contexto de aislamiento, entre otras.

Traemos esto a colación porque creemos que puede ser considerada una arista a trabajar en un futuro en la institución. En este sentido, después de atravesar los largos períodos de aislamiento, de pasaje de virtualidad a semi presencialidad, para finalmente volver a una presencialidad plena en lo que cabe llamarse “post pandemia”; nos preguntamos ¿Quedan resabios- por decirlo de alguna manera- de lo que fue el impacto de la virtualidad? ¿Ha generado cambios sustanciales en los modos de enseñanza- aprendizaje? ¿Cómo se siente y/o percibe por parte de lxs jóvenes esta idea de “nueva normalidad”?

Sin duda, consideramos que resulta fundamental poder realizar este tipo de análisis que nos permitan ver en retrospectiva el impacto de la pandemia, analizar (in) acciones, medidas tomadas, aquello que podría haber sido abordado de diferente manera, aquello que sabemos debe cambiar. En lo que respecta a una posible “evaluación” por decirle de alguna manera, alrededor de los hechos y decisiones tomadas en estos dos años, volvemos a resaltar la importancia de generar espacios de participación donde se tenga en cuenta las voces de las juventudes.

Los discursos de lxs estudiantes del IPEM 345 Anexo de Punta de Agua tienen mucho para decir al resto de la sociedad de Malagueño, especialmente al gobierno local. Así, como nos propusimos explicitar en el desarrollo del documento, transita en la diversidad de voces el sentimiento de “abandono” por parte del municipio para con el paraje rural, siendo que son diversas -y legítimas-, las demandas y necesidades que pueden nombrar lxs jóvenes en la conversación de una sola tarde.

Con respecto a ello, fueron mencionadas desde la falta de un edificio propio para el secundario, la necesidad de contar con internet mediante wifi, hasta demandas propias del territorio como son la falta de acceso a la salud por lo reducida de la atención del dispensario, la poca frecuencia de transporte público que ingrese al barrio, incluso el deseo de contar con asfalto. Siendo estas solo algunas de las más recurrentes.

Continuando con un análisis de nuestro trabajo de campo, si nos detenemos en aquellos estudiantes con los cuales no pudimos trabajar, según los datos obtenidos de las entrevistas al coordinador, la currícula disminuyó en más de 20 alumnxs solo en la primera mitad del 2020.

En palabras del mismo, en muchos casos se perdió total comunicación con las familias desconociendo por completo las razones del abandono escolar, sin embargo, podemos inferir que esos números reflejan justamente el tal mencionado impacto de la pandemia, traducido en

la falta de trabajo, la necesidad de salir a buscar changas que dieran un poco de plata y así garantizar el plato de comida, la falta de dispositivos móviles, internet o servicios como luz eléctrica para conectarse en los horarios que la escuela establecía, por nombrar solo algunas razones de las que tomamos conocimiento.

En el marco de lo expuesto hasta aquí, consideramos que lxs actores institucionales, lxs adultxs, las familias y el Estado debemos promover, constituir y garantizar espacios -en los que a partir de nuestro acompañamiento-, se propicie la escucha activa de las juventudes, en cuanto a sus necesidades, obstáculos, intereses y propuestas, para su posterior inclusión en la elaboración de políticas y programas estatales.

Por ello resulta sumamente importante el lugar desde donde nos posicionamos en tanto actores para leer a esas juventudes, lo que sin duda requiere de una mirada crítica a los discursos que desde los lugares de poder se hagan sobre lxs mismxs.

También se configura de gran importancia que desde nuestros espacios podamos acompañar en la construcción colectiva de aquellas herramientas que sean de utilidad para la generación de espacios de participación plena, entendiendo a la misma como uno de los pilares fundamentales en los procesos de lucha por el reconocimiento de las necesidades y demandas de la población en sociedades profundamente desiguales.

Sin embargo, somos conscientes de que el camino por la constitución de niñeces y juventudes más libres y protagonistas aún tiene mucho por recorrer e implica continuar trabajando y construyendo en pos de dejar atrás aquellas lógicas adultocéntricas, coloniales y patriarcales, que nos permitan trabajar con las juventudes en tanto sujetxs de derechos que tienen deseos, utopías, necesidades, intereses y propuestas reales para hacer.

Por esa razón, reconocemos la importancia que implica contar con miradas y abordajes interdisciplinarios (en nuestro caso aportados desde la disciplina del Trabajo Social), que tiendan a producir líneas de acción superadoras. De igual manera, resulta central sostener el trabajo interinstitucional que ya se viene dando para poder ampliar el universo hacia nuevas instituciones que aborden el trabajo con jóvenes.

Hablando puntualmente de nuestra experiencia, consideramos sumamente enriquecedor el trayecto que como equipo transitamos desde 2016, por un lado, por contar con la posibilidad de crear un equipo de trabajo que se sostuvo en el tiempo y que se convirtió en amistad y sostén

en el tránsito por la universidad pública; y por otro lado, entendiendo que todo este proceso fue factible de ser realizado gracias a lxs docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, quienes creyeron en la viabilidad de crear vínculos desde la extensión con las instituciones de Malagueño.

De esta manera y sin saberlo, estábamos iniciando un largo camino tanto en lo personal como en nuestra formación de grado que contaría con la posibilidad de estar enfocadas a la experiencia con juventudes, pero con la particularidad de que dichas experiencias sean realizadas con una misma institución. Y es en este sentido que hablamos de lo particular de dicho recorrido académico, ya que entendemos que comúnmente las prácticas académicas de los distintos años -cada una de su nivel de abordaje específico-, corren con la dinámica de ser realizadas en distintas instituciones, con distintos sujetxs.

Además, nuestro trabajo con el IPEM 345 Anexo que lleva más de cinco años, gozó de ser una experiencia única -a nuestro sentir- gracias al cuerpo docente y estudiantes que cada año se mostraron sumamente predispuestxs a trabajar con nosotras, a conocernos y crear vínculos aún desde la virtualidad, y que con suma generosidad nos abrieron las puertas para seguir construyendo de manera conjunta por juventudes cada vez más libres, más partícipes e inclusivas.

Con la clara convicción de la fuerza que tiene el trabajo en territorio de manera colectiva y comunitaria, es que apostamos a la continuidad del proceso iniciado en Punta de Agua, así como futuros trabajos que puedan realizarse en otras zonas de Malagueño. En ese sentido, como equipo de trabajo y compañeras mantenemos viva la utopía de un presente -y un futuro- más igualitario, libre, emancipatorio, alegre y seguro para las niñeces y juventudes de nuestro país.

Porque la urgencia es hoy, es ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, P y Peralta, M. (2020). Sinergias entre investigación e intervención en Trabajo Social. *Revista perspectivas*, N°35, 149-180.
- Acevedo P., Andrada S., Machinandiaarena P. (2018). *Investigar, e intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo. 1ªed.* Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Acevedo, P., Arevalo, L., & Andrada., S. (Noviembre de 2013). Jóvenes y acción política. Una revisión entre el “idealismo y la apatía”. *Perspectivas y debates actuales a 30 años de la democracia.* Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Córdoba, Argentina.
- Andrada, S.; Arévalo L. & González, C. (2020). Las reconfiguraciones de lo juvenil en un contexto de aislamiento y (otras) restricciones sociales preexistentes. *E-laboraciones sociales en tiempos de pandemia.* Recuperado de: <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-reconfiguraciones-de-lo-juvenil-en-un-contexto-de-aislamiento-y-otras-restricciones-sociales-preexistentes/>
- Aquín, Nora. (2015). El territorio como espacio de producción y reproducción de la vida social. La nueva centralidad de los espacios territoriales en la disputa por los derechos. *Diplomatura en Derechos Humanos- Sociales desde un enfoque territorial.* Córdoba, Argentina.
- Aquín, N., Artazo, G., Lucero, Y., Miranda, A., Torres, E. y Veyrand, N. (Mayo de 2011). Nosotros y los otros: encuentros y desencuentros en el campo del Trabajo Social. *Aportes para la construcción de lo público.* Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Aquín, N. y Acevedo, P. (2007). Estrategias de Intervención en el nivel de abordaje comunitario. Introducción a la intervención. Ficha de cátedra. Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención II (Abordaje Comunitario). Licenciatura en Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba
- Aquín, N. (Enero-Junio de 2005). Pensando en la dimensión ético-política del Trabajo Social. *Revista Trabajo Social No. 1.* pp.71-83.
- Aquín, N. (S/F). Afinidades y desafinados de la ética profesional. Seminario de Ética y Trabajo Social. Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

- Arito, S., Imbert, L., Jacquet, M., Cerini, L., Rígoli, A. y Kriger, P. (2017). *Desastres y catástrofes: herramientas de pensamiento para la intervención*. Entre Ríos. Argentina: EDUNER Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el Trabajo Social*. Barcelona, España: Paidós
- Bocchio, M. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.* , 9 (3e), 1-10. Recuperado en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16267/EI%20futuro%20leg%C3%B3%20hace%20rato%20pandemia%20y%20escolaridad%20remota%20en%20sectores%20populares%20de%20C%C3%B3rdoba%20Argentina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cazzaniga, S. (S/F). La ética como tema y como cuestión. A propósito de Trabajo Social. Seminario de Ética y Trabajo Social. Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Castro A., Martino, A., Analía Van Cauteren, Vanesa López (2020). Políticas educativas y procesos de escolarización en la escuela secundaria: Reflexiones en los albores del siglo XXI en Argentina. *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la Investigación*. Compilado por: A. Castro y S. Oliva. (pp. 20-32). Córdoba, Argentina.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. Año 2, n° 5.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, (23), 9-32.
- Corona, M. (2015). Un acercamiento a la instancia de devolución en el análisis institucional desde el Trabajo Social. En G. Rotondi. (Comp). *Compartiendo quince años del Programa "La universidad escucha las escuelas"*. *Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional (2001-2016)* (pp. 424-434). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Corona, M. (2015). Participación Juvenil: ¿Jóvenes eran los de antes?. En: G. Rotondi (Comp). *Compartiendo quince años del Programa "La universidad escucha las escuelas". Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional (2001- 2016)* (pp. 282-293). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Crosetto, R. (2011). El campo del Trabajo Social: la intervención en Trabajo Social. Ficha de cátedra. Cátedra Teoría de la Intervención y Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Delfino, M. (2017). *Jóvenes y escuela en espacios sociales rurales: Aproximaciones al punto de vista juvenil* (tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1501/te.1501.pdf>
- Diez de la Cortina, S. (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. *Educaweb*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2020/04/21/ensenar-tiempos-pandemia-19145/>
- Di Virgilio, M. y Serrati P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Unidad de evaluación integral de la calidad y equidad educativa – ueicee - Ministerio de Educación e Innovación. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/zoom_educativo_desigualdad_educativa-divirgilio-serrati-web.pdf
- Duarte, K. (Julio 2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, (36), 99-125. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Duarte, K. (Septiembre 2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Revista Última Década*, 8 (13), 59-77. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000200004
- Dussel, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *FLACSO*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

- Fornasari, M. y Perez, G. (Noviembre de 2011). Juventudes y ruralidad. Aproximaciones a las dimensiones de espacio- tiempo en la constitución del sujeto joven de Juan Jorba. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Garay, L. (2006) El Campo de la Educación en el III Milenio Educación y Escolarización. Fracaso Educativo y Fracaso Escolar. Llevado a cabo en el VIX Congreso Nacional de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Giménez Venezia, N. (2020). Juventudes emergentes/en emergencia. *E-laboraciones sociales en tiempos de pandemia*. Recuperado de: <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/juventudes-emergentes-en-emergencia/>
- González, C., Nucci, N., Soldevila A., Ortolanis E. Crosetto R y Miani A. (2001). *El lugar de las estrategias individuales en las estrategias familiares de reproducción social*. Córdoba, Argentina: SECyT.
- Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación Profesional*. Sao Pablo, Brasil: Cortez Editora.
- Isacovich, P, Grinberg, J. (2020). *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. Recuperado de: <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/download/51/62/195-1?inline=1>
- Mallimaci, F y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona, España: Gedisa.
- Margulis (2020). Juventud: una aproximación conceptual. En Burak, D (comp.) *Adolescencia y Juventud en América Latina* (pp. 42-56). Buenos Aires, Argentina: LUR Libro Universitario Regional.
- Mendoza, F; Cornejo, M y Rojas, R C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psyche*, 17 (1),29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96717104>

- Paez, E y Pereyra, R. (2017). Hacia una intervención y formación anticolonial en Trabajo Social. *Margen* N°85. Recuperado de: https://www.margen.org/suscri/margen85/pereyra_85.pdf
- Parisi, P. (2020). Reflexiones sobre intervención profesional en tiempos de pandemia. *Margen. Dossier La Intervención en Lo Social en Tiempos de Pandemia*. Recuperado de: <https://www.margen.org/pandemia/textos/parisi.pdf>
- Parra, G. (1999). El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en Trabajo Social. *Desde el fondo*, (17).
- Paulin, H., D'Aloisio, F., García Bastán, G. y Carreras, R. (2020). *Contar la vida en tiempos difíciles: Experiencias juveniles en sectores populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: GEU. Grupo Editor Universitario.
- Pelegrí Viaña, X. (2004). El poder en el trabajo social: una aproximación desde Foucault. *Cuadernos de Trabajo social*, 17, 21-43.
- Peralta, M I. (2020). Teoría crítica y TS crítico. Interpelaciones a la intervención y formación profesional. *Revista Conciencia Social*, 3(6), 127-141.
- Peralta, M. I., Pinotti, G., Bosio, M. T. y Videla, V. (2016). Reflexiones sobre la dimensión ético-política de las prácticas profesionales desde los aportes de Enrique Dussel. *Movimientos sociales y práctica política*. Córdoba, Argentina
- Perticarari, M. y Griffa, F. (2013). El niño y la niña de hoy. Las infancias en contexto. *Las infancias*.
- Pinotti G. y Machinandiarena A. (2009). Trabajo Social y vida cotidiana. En E. Custo. (Coord), *Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Grupal* (pp. 61-70). Córdoba, Argentina: Espartaco.
- Piotti, M. (2019). Primera Parte: Paradigmas, teorías y políticas sobre niños, niñas y adolescentes. *Protagonismo Infantil y Trabajo Social* (pp 15-80). Mendoza, Argentina: Lengua Viva.

- Piotti, M. (2011). Material extraído de las clases teóricas del “Seminario de Trabajo Social con niños y adolescentes”. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC, Córdoba.
- Piotti, M. (2008). Políticas Sociales y ciudadanía de los niños y adolescentes. Intervención propositiva desde el Trabajo Social. Presentada en el II Seminario Internacional de Políticas Públicas, Derechos y Trabajo Social en el Mercosur organizado por la Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Rotondi, G. (2008). Desafíos a la intervención institucional en escuelas. *Perspectivas: Revista de Trabajo Social*, 5 (5), 19-26.
- Rozas Pagaza, M. (1998). El objeto de intervención en el Trabajo Social. *Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social* (pp. 59-73). Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Sampieri, H., Collado, C., Lucio, P. (2006). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la Investigación* (pp. 156-231). Mexico D.F, Mexico: McGraw- Hill.
- Sampieri, H., Collado, C., Lucio, P. (2006). Recolección de los datos cuantitativos. *Metodología de la Investigación* (pp. 272-340). Mexico D.F, Mexico: McGraw- Hill.
- Sereno, C., Santarelli Serer, S. (2012). El rururbano: un espacio de vulnerabilidad y riesgo. Estudio cualitativo en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(2),149-165. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281823592011>
- Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>

Trachitte M. T., Lera, C., Arito, S., Ludi, M.C., Martínez, G. y González, M. (2008). Ética y trabajo social: la dimensión ética en la intervención profesional. *Sociedade em Debate, Pelotas, 14(1)*, 47-79.

FUENTES DOCUMENTALES

Acevedo, P. (24 Junio de 2020). Youtube. Obtenido de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC de <https://www.youtube.com/watch?v=NBLABXGnLOA&t=2134s>

Arias, A. (2 de junio de 2020). Youtube. Obtenido de Facultad de Trabajo Social de la UNLP de <https://www.youtube.com/watch?v=NORvVQgiLMM&t=130s>

Arias, A. (8 de mayo de 2020). Youtube . Obtenido de Laboratorio AudiovisualFHCS-UNPSJB: <https://www.youtube.com/watch?v=bhtIjR7borA&t=22s>

EcoSitio. (Septiembre del 2013). Eco Sitio - Portal de Medio Ambiente y Ecología. Argentina: EcoSitio. Recuperado de <http://noticias-ambientales-cordoba.blogspot.com.ar/2013/09/malagueno-urbaniza-de-manera.html>

Klein, M. (15 de mayo de 2020). Youtube . Obtenido de Laboratorio Audiovisual FHCS-UNPSJB: <https://www.youtube.com/watch?v=ZpabRrXFSBE>

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

Altagracianoticias (Marzo de 2021). *Vecinos de Punta de Agua cortaron la ruta en reclamo de agua, educación y salud.* Altagracianoticias. Recuperado de <https://www.htagracianoticias.com/vecinos-de-punta-de-agua-cortaron-la-ruta-en-reclamo-de-agua-educacion-y-salud/>

Informe sobre la cuarentena en los barrios populares. Redacción La Tinta. 6 abril, 2020 <https://latinta.com.ar/2020/04/informe-cuarentena-barrios-populares/>

Informe sobre el primer caso de coronavirus en Argentina. Pagina Argentina. 3 de marzo, 2020 <https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais>

Texto completo del decreto del Aislamiento Social Obligatorio. Página 12. 19 de Marzo, 2020. <https://www.pagina12.com.ar/254127-cuarentena-por-el-coronavirus-texto-completo-del-decreto-de->

Licenciatura en Trabajo Social - FCS - UNC.

Decreto 279/2020. Boletín oficial República Argentina. 19 de Marzo, 2020.

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

Reflexiones feministas en tiempos de cuarentena. La tinta, 16 de marzo, 2020.

<https://latinta.com.ar/2020/03/reflexiones-feministas-cuarentena/>

Estudiar en tiempos de coronavirus “tu escuela en casa”. Via País. 28 marzo, 2020.

<https://viapais.com.ar/cordoba/1667207-estudiar-en-tiempo-de-coronavirus-tu-escuela-en-casa/>

Tu escuela en casa: el desafío de acompañar la escolaridad. INSTITUTO SUPERIOR de estudios pedagógicos. <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/12/18/tu-escuela-en-casa-el-desafio-de-acompanar-la-escolaridad/>

Juventudes emergentes/en emergencia. Nicolas Gimenez Venezia. Junio 2020

<https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/juventudes-emergentes-en-emergencia/>

Actualización semanal de la situación de COVID-19 en la provincia de Córdoba realizado por el área de epidemiología del Ministerio de Salud provincial. 16 de mayo de 2020.

<https://prensa.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2020/05/16.05.20-informe-semanal-COVID-19-C%C3%B3rdoba-FINAL.pdf>

ANEXOS

Cuestionario realizado a lxs estudiantes del IPEM 345 Anexo de Punta de Agua en 2021

1. NOMBRE: _____

2. EDAD: _____

3. GÉNERO

MUJER

HOMBRE

OTRO:

4. AÑO DE CURSADO _____

5. ¿CONTÁS CON APARATOS TECNOLOGICOS PROPIOS (POR EJEMPLO: CELULAR, COMPUTADORA, TABLET, ETC) PARA LLEVAR ADELANTE LAS CLASES VIRTUALES?

SI, CON TECNOLOGIA PROPIA
SI, COMPARTO CON MI FAMILIA
NO

6.¿CON QUÉ DISPOSITIVO CONTAS PARA LAS CLASES VIRTUALES?
COMPUTADORA DE ESCRITORIO

NOTEBOOK

TABLET

CELULAR

NINGUNO DE LOS ANTERIORES

OTRO

7.¿CÓMO TE CONECTÁS A INTERNET DESDE TU CASA?

WIFI PRIVADO

WIFI DE LA LOCALIDAD

PAQUETES DE DATOS

Otro

8. ¿CONTAS CON ALGUN ESPACIO PRIVADO PARA REALIZAR LAS TAREAS?

SI, TENGO MI PROPIO ESPACIO

NO, COMPARTO CON OTRAS PERSONAS

9. ¿CÓMO TE SENTIS CON LA EDUCACIÓN VIRTUAL? (PODES DESCRIBIRLO EN TRES PALABRAS SI QUERES) *

10. ¿QUÉ ES LO MÁS DIFÍCIL O FEO DE ESTUDIAR DESDE TU CASA?

11. SOBRE LA FORMA DE CLASES ONLINE ¿ LE CAMBIARIAS ALGO? ¿QUÉ LES PIDIRIAS A TUS PROFES QUE CAMBIEN? ¿QUÉ LES PEDIRIAS QUE MANTENGAN?

12. EN LAS SEMANAS QUE SE VOLVIÓ A LAS CLASES PRESENCIALES, ¿PUDISTE ASISTIR?

SI

NO

1 2 3 4 +5

24. ¿QUIEN SE HACE CARGO DE LAS TAREAS DOMESTICAS EN TU CASA?

Mamá
Papá
Mamá y papá
Hermanos/as
Todos/as

25. EN TU CASA, ¿SOS RESPONSABLE DE ALGUNA DE ESTAS TAREAS? (Podés marcar más de una)

Cuido de una persona enferma, con discapacidad o niño/a
Hago tareas del hogar (limpio o cocino)
Ayudo a mi hermano/a con sus tareas escolares
Hago las compras de alimentos
Estoy a cargo de animales/huerta
No hago ninguna de las anteriores
Otro: _____

26. CON RESPECTO A LA PREGUNTA ANTERIOR, ¿ESE TRABAJO FUE MAYOR EN ESTE TIEMPO?

SI NO

27. EN TU CASA, ¿CUÁNTAS PERSONAS TRABAJAN?

1 2 3 +4

28. LAS PERSONAS QUE TRABAJAN, ¿DURANTE LA PANDEMIA LO SIGUIERON HACIENDO?

Sí
No
Otro: _____

29. EN LOS MOMENTOS QUE NO ESTUDIAS, NI TRABAJAS, ¿QUÉ HACES?

Paseo por el barrio
Visito a un amigo/a
Voy a la canchita de la escuela

Veo familiares

Navego en las redes sociales (facebook, instagram, tiktok)

Salgo a andar en bici/skate/caballo

Otro: _

30. ¿TENES USUARIO PROPIO DE CIUDADANO DIGITAL (CIDI)?

SI NO

31. ¿SABIAS QUE TE PODES VACUNAR CONTRA EL COVID-19?

SI NO

32. ¿TE GUSTARÍA VACUNARTE?

SI NO

33. ¿SABES COMO ES LA INSCRIPCIÓN PARA RECIBIR LA VACUNA?

SI NO

34. ¿SI ESTÁS EN ALGUNA SITUACIÓN DIFÍCIL CON QUIÉNES CONTAS PARA RESOLVERLA?

Docentes

Familia

Vecinos/as

Amigos/as

Otro

35. TUVISTE QUE AYUDAR A ALGÚN AMIGO/A QUÉ ESTUVIERA CON ALGUNA DIFICULTAD EN ESTE TIEMPO? SI FUE ASÍ, QUÉ TIPO DE DIFICULTAD FUE?

Economica

Emocional

De salud

Escolar

Otro

36. Durante el período que dura la pandemia, ¿con qué frecuencia (muchos días, bastantes días, algunos días) se ha sentido...?

	SIEMPRE	NUNCA	A VECES
Mal por tener poco interés o placer en hacer cosas			

Decaído/a, deprimido/a o sin esperanza			
Nervioso/a, ansioso/a o muy alterado/a			
Preocupado/a			

37. ¿COMO TE SENTISTE DEL UNO AL CINCO EN LAS SIGUIENTES EMOCIONES?
(0 es lo más bajo y 5 más alto)

38. ¿EN QUÉ CREES QUE PODEMOS AYUDAR NOSOTRAS?

Llamadas para ayudar a resolver tareas

Charlar sobre cosas que nos pasan

Armar juegos en línea

Ayudar a conseguir materiales didácticos (cuadernos, fotocopias, libros)

Hacer reuniones por curso para jugar y charlar

Ayudar a las familias a gestionar recursos (planes sociales, entre otros).

Otro:

Preguntas y ejes orientativos utilizados para las entrevistas en 2020

VIDA COTIDIANA - ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN

-Para empezar me gustaría que me cuentes, desde que empezó el aislamiento.... estos días en casa ¿qué estuviste haciendo? ¿Se modificó mucho tu rutina diaria?

-¿Qué cosas se mantuvieron y qué cosas cambiaron?

-¿En qué usaste tu tiempo libre[U1] ? ¿Eso fue siempre así? ¿Era lo que querías hacer? ¿O querías hacer otra cosa?

-En lo que va de la cuarentena, ¿te comunicaste con tus amigos? ¿De qué forma?

-Cuando estábamos en la fase 1 de la cuarentena... ¿tuviste alguna urgencia médica o de otro tipo que hizo que tengas que salir del barrio?

-¿Se te presentó alguna dificultad a vos o a tu familia? ¿Cómo lo resolviste?

-¿Cómo es tu rutina hoy en día?

-¿Y vos con quién vivís? ¿Cómo se dividen las tareas en tu casa? (salir a hacer las compras, cocinar, limpiar) - ¿esto se mantuvo así durante toda la cuarentena o cambió en algún momento?

EDUCACIÓN

- Sé que estás en el último año del secu....

¿Pudiste seguir estudiando durante la cuarentena?

-¿Cómo llevas hoy en día el tema de la escuela? (entrega de tareas, asistencia a clases)

-¿Cómo te sentiste con tener que trasladar las responsabilidades escolares [U1] a tu casa? ¿Te pareció difícil - fácil?

-¿Contas con computadora o celular propio para la entrega de tareas?

¿El contacto con tus profesores es frecuente? ¿Los extrañas?

-¿Cómo vivís y sentís que el último año de secundario no hayas podido compartir en el aula con tus profes y tus amigos?

PERCEPCIONES, PENSAMIENTOS

-¿Qué pensas acerca del aislamiento?

-¿Qué expectativas tenías de la cuarentena? - ¿pensabas que iba a durar tanto?

-¿qué extrañaste estando en casa? ¿Qué lugares y a quienes? ¿Por qué?

-¿Qué fue lo mejor de estar tantos días en casa? ¿Cuál fue la mejor hora del día?

-¿Qué te hizo reír? ¿Qué te enojó? ¿Algo te puso triste?

-¿Crees que la cuarentena en Pta. de Agua es distinta a la cuarentena en una ciudad grande?
¿Por qué?

-Una vez que se estableció el cordón sanitario por los casos positivos... ¿Pensaste que iba a llegar a Pta. de Agua el virus?

¿Sentiste miedo cuando se levantó un cordón sanitario?

-¿Qué pensas acerca del futuro? ¿Cómo crees que sigue esto?

¿Qué planes y deseos tenes para el año que viene?