



facultad de ciencias  
**sociales**



**UNC**

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

# TRABAJO FINAL DE GRADO

# JÓVENES CONQUISTANDO ESPACIOS PARTICIPATIVOS



LICENCIATURA EN  
TRABAJO SOCIAL

AUTORAS

FLORES, CAROLINA SOFIA  
GÓMEZ, ANABELLA CARLA  
ZÁRATE, AYELEN NATIVIDAD

CÓRDOBA, DICIEMBRE DE 2022



facultad de ciencias  
**sociales**



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FINAL DE GRADO

**JÓVENES CONQUISTANDO ESPACIOS  
PARTICIPATIVOS**

Autoras:

Flores, Carolina Sofia.

Gómez, Anabella Carla.

Zárate, Ayelén Natividad Eliana.

Docentes:

Lic. Torres, Exequiel.

Lic. Arévalo, Luis.

**2022**

## **Agradecimientos**

*Al Instituto Técnico Etchegoyen por confiar y abrirnos las puertas para realizar nuestras últimas prácticas académicas. A las referentes institucionales por acompañarnos en este trayecto, ya que el trabajo en conjunto nos facilitó el logro de los objetivos propuestos. A los jóvenes estudiantes por brindarnos el espacio, encuentro e intercambio en cada taller.*

*A la Universidad Nacional de Córdoba y docentes, por permitirnos recibir una formación académica profesional, con la posibilidad de construir una conciencia desde lo colectivo, la justicia social y la defensa de la educación pública.*

*A nuestras familias y amistades, por su acompañamiento y apoyo en este proceso y culminación de esta carrera. Quienes siempre nos animaron y estuvieron presentes compartiendo nuestras alegrías, ansiedades y tristezas. Fueron y serán nuestras guías durante todo el camino.*

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I: Las concepciones en torno a las juventudes: encuentros y desencuentros</b>	<b>6</b>
1.1 Debates en relación a las categorías de juventud y juventudes	7
1.2 El adultocentrismo, un aspecto clave en las instituciones educativas	10
1.3 Acontecimientos normativos que configuraron los derechos de los jóvenes	12
1.4 La participación protagónica de los jóvenes desde un enfoque de derechos	14
<b>Capítulo II: Reconocimiento del campo de intervención</b>	<b>19</b>
2.1 El ámbito escolar como un espacio en debate	20
2.2 Aproximaciones al escenario de la Institución	24
2.3 Los procesos de enseñanza - aprendizaje durante la pandemia	26
2.4 Las dimensiones presentes en la dinámica institucional	28
<b>Capítulo III: Características de una intervención situada</b>	<b>33</b>
3.1 Una intervención desde el Trabajo Social	34
3.2 Problematizando las voces y sentires de los estudiantes	35
3.3 Los jóvenes estudiantes nuestros sujetos de intervención	38
3.4 Delineando el objeto de intervención	42
3.5 Diseño de las estrategias de intervención y consideraciones metodológicas	44
3.5.1 Líneas de acción desarrolladas con los estudiantes	47
3.6 Evaluación del proceso de prácticas académicas	53
<b>Reflexiones finales</b>	<b>55</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>58</b>
<b>Anexos</b>	<b>66</b>

## Introducción

En el marco de nuestras prácticas pre-profesionales del 5to año de la Licenciatura de Trabajo Social, presentamos nuestro trabajo final de grado. El mismo gira en torno a un proceso de intervención que se desarrolló con los jóvenes estudiantes que asisten al Instituto Técnico Ingeniero Noel J. Etchegoyen ubicado en Barrio Alto Alberdi, ciudad de Córdoba, durante el año 2021. Tuvimos en cuenta antecedentes de intervención de prácticas académicas realizadas en el año 2019, de la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV; año en que los estudiantes del Colegio formaron parte del Centro de Estudiantes (CE), y que a consecuencia del contexto de pandemia por Covid-19, se vio interrumpido de manera permanente.

Nos propusimos recuperar esta trayectoria participativa iniciada por los jóvenes estudiantes, que sirvió de antecedente para las propuestas metodológicas que realizamos. Es así que nuestro trabajo final de grado tiene como objetivo de sistematización la reflexión de las voces y sentires de los jóvenes estudiantes en relación a la participación como derecho, durante procesos presenciales y virtuales en los contextos de pandemia. La estructura se encuentra organizada por tres capítulos, que recuperan las reflexiones de lo ético-político en torno a lo teórico-epistemológico, metodológico y empírico de la intervención, a lo largo del año, que son fundamentales para enmarcar en nuestra práctica final.

Las metodologías que utilizamos, durante el proceso de intervención, se dieron desde un abordaje cualitativo y un posicionamiento de escucha activa que posibilitaron los acuerdos con las referentes y los estudiantes. Para ello se desarrollaron técnicas como entrevistas semiestructuradas, con referentes institucionales, permaneciendo en constante atención flotante y posibilitando la asociación libre de las entrevistadas, durante la comunicación (Guber, 2001). Otra técnica fue de talleres, se intercambió con estudiantes de distintos cursos sobre los condicionantes de la vuelta a la presencialidad; también se trabajó a través de grupos focales con delegadas, para un reconocimiento entre ellas, de sus necesidades y expectativas.

En el capítulo I, comenzaremos desarrollando las claves conceptuales que nos permitieron profundizar en las categorías de juventud y juventudes, para ello realizamos un recorrido de reflexiones, construcciones y deconstrucciones desde el cual nos posicionamos para mirar como una categoría que reconoce su heterogeneidad y pluralidad de sujetos. Recuperaremos, en un breve análisis los avances de las diferentes normativas hacia este

sector, en los distintos contextos socio-históricos. Entendiendo que la mirada adultocéntrica es un condicionante en la realidad de los jóvenes, como también en los diversos discursos, políticas, e instituciones que atraviesan. Además expondremos aspectos teóricos acerca de nuestra temática de participación y ciudadanía, que enmarcan a los sujetos desde un enfoque de derechos.

A lo largo del capítulo II, haremos mención de la construcción del campo de intervención problematizando las nociones de lo escolar y educativo. Adentrándonos en cómo fue la evolución histórica de la escuela secundaria en materia de construcción de derechos para los jóvenes. También, caracterizamos a la institución educativa en la que intervenimos, dando cuenta de los atravesamientos que la pandemia introdujo en las diferentes cotidianidades desde los sentires, experiencias y representaciones de las agentes institucionales y jóvenes. En este sentido, nos referiremos a la caracterización de una intervención situada, la misma plantea mirar al Colegio de acuerdo a las dimensiones analíticas presentes en la vida institucional.

Durante el capítulo III, abordaremos nuestro proceso de intervención en donde caracterizamos a nuestros sujetos, jóvenes estudiantes, en los modos que transitan y experimentan la participación en el ámbito escolar, en la que se plasman sus demandas y necesidades en torno a la vuelta de la presencialidad. Sistematizamos las voces de los jóvenes estudiantes, a partir de las cuales definimos la construcción de nuestro objeto de intervención. En este sentido presentamos las instancias de planificación y ejecución de nuestra estrategia de intervención, en conjunto con referentes institucionales y estudiantes a través de talleres virtuales y presenciales.

A su vez, en el desarrollo de la evaluación, haremos hincapié en la reflexión ética de nuestras acciones durante el recorrido de nuestro proceso de intervención. Finalmente, se presentarán una serie de consideraciones y aprendizajes llevados a cabo en nuestro accionar pre-profesional, teniendo en cuenta miradas, conocimientos y posicionamientos que nos implique re-pensar y cuestionar nuestras futuras intervenciones en el ámbito escolar.

Es conveniente fundamentar que nuestra decisión de escribir con un lenguaje inclusivo no sexista en el presente trabajo, responde a un posicionamiento y necesidad de visibilizar un compromiso ante la realidad que se encuentra en constante transformación. Así es que se propone la creación de un tercer género, que vendría a cumplir la función de género neutro con la letra ‘e’, para nombrar a las personas de género no binario; es decir, aquellas

que no se sienten representadas ni por el género femenino ni por el masculino (Modii, s/f), utilizándolo como género neutro que asuma la representatividad genérica actual del masculino.

En este sentido, entendemos al lenguaje inclusivo como herramienta de disputa, en relación a comprender la importancia de la interpelación y de la inclusión en la comunicación. La escritura, se construye y se deconstruye, por tanto susceptible de modificaciones y en continua construcción de sentido para las realidades cotidianas que nos interpelan como seres sociales (Lagneaux, 2017).

# Capítulo I:

## Las concepciones en torno a las juventudes: encuentros y desencuentros

*“Para intentar comprender los sentidos que animan a los colectivos juveniles y a los jóvenes en general, hay que desplazar la mirada de lo normativo, institucionalizado y del -deber ser-”.*

*(Reguillo, 2007)*



## 1.1 Debates en relación a las categorías de juventud y juventudes

Durante el proceso de las prácticas de intervención pre-profesional consideramos oportuno distinguir las categorías de juventud y juventudes que las Ciencias Sociales nos aportan, donde se nos presenta un universo de significaciones y construcciones socio-históricas que nos desafiamos a desentrañar. Dilucidamos que los diversos estudios científicos al momento de pensar a las juventudes han transitado por concepciones conservadoras y tradicionales a lo largo del tiempo, que aún continúan presentes tanto en las producciones académicas como en el imaginario de la sociedad.

Entendemos que los imaginarios respecto de las juventudes contemporáneas no son aislados, sino que se producen y reproducen en el marco de consensos culturales. “Todas las culturas presentan reglas, normas, más bien, normalidades que se disponen de carácter universal” (Giménez, s/f, p. 162), en este sentido, nuestra sociedad se encuentra atravesada por significaciones a nivel cultural, por lo que pensar desde una categoría de juventud, implica hacer referencia a la nominación en singular, que se define como una etapa de la vida. Dicha definición tiene al menos dos acepciones, “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. 2).

Por el contrario, distinguimos que las juventudes no son una etapa definida y delimitada por la edad, sino que está constituida por una trama material y simbólica en el marco de correlaciones de fuerzas, en el seno de formaciones sociales concretas. Sin embargo, no existe un sujeto joven sino una multiplicidad de posibilidades de constitución, aparición y presentación de ese sujeto en el mundo social (Vommaro, 2015).

Es contradictorio el proceso de pensar y definir a las juventudes, ya que el término es polisémico y controversial. Se encuentra en permanente tensión entre los discursos por su legitimación, se disputan entre los hegemónicos, los imaginarios sociales y las propias vivencias de estos sectores. En dirección a lo expresado, concebimos a las juventudes como una “categoría social situada que, debido a la diversidad de situaciones sociales e identitarias que engloba, sería pertinente usar el plural” (Sarmiento y Chaves, 2016, p. 99). Las juventudes no son algo dado, ni estático, sino que se construyen en el juego de las relaciones sociales, “cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez éste no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos” (Bourdieu, 1990,

p. 36). Esta es la mirada con la cual reconoceremos a nuestros sujetos en este proceso de intervención.

Por lo tanto las juventudes son múltiples y sus características van variando de acuerdo a las posiciones de los sujetos, en tanto las categorías de género, clase, territorio y generación, imprimen heterogeneidad a la juventud, volviéndola juventudes (Duarte, 2000). Además de esto, comprendemos que el término se encuentra atravesado por construcciones históricas en la que todas estas características van a desplegar diversidad en forma de lenguaje, vivencias, comportamiento y sociabilidad. El plural también permitió mostrar, no solamente las diferencias sino también el carácter desigual de la distribución de los atributos juveniles entre diversos grupos y clases sociales (Vommaro, 2015).

Entonces, al hablar de la diversidad de las juventudes, como primera categoría analizaremos la generación. Mannheim (s/f) entiende que en cada generación aparecen formas de ver, sentir y vivir la vida de un conjunto de individuos, posibilitando un punto de encuentro que trasciende lo etario, en relación a un hecho social compartido. Con esto comprendemos que cada grupo está constituido y atravesado por diferentes flujos históricos, culturales, económicos y políticos que condicionan las maneras de interpretar el mundo. De este modo, el análisis de las unidades generacionales implica el anudamiento de la convivencia en un tiempo y un espacio, desde ya móvil y dinámico, de un conjunto de experiencias subjetivantes de cada sujeto.

En este sentido, hablar de generación significa describir los modos en que se “producen” los sujetos, que no son ni pueden ser los mismos para toda la sociedad. Por el contrario, a cada grupo social le corresponde una forma de producción específica, definida por su posición en el sistema de relaciones sociales que es igual al sistema de relaciones de dominación. No sólo remarcamos las diferencias entre los grupos generacionales, sino que apuntamos a visualizar la potencialidad que se puedan generar en la transmisión de marcos culturales, en la continuidad entre generaciones. A su vez, la pertenencia a uno u otro grupo socioeconómico determina situaciones de generación diferentes, lo mismo ocurre con el área de residencia o el territorio en que se vive, el género, la etnia y sin duda al sector o clase social al que se pertenece (Bourdieu, 1990).

Por otro lado, como segunda categoría, comprendemos que la reproducción de los sujetos está relacionado con la estructura social, es por esto que debemos detenernos en analizar los sectores a los que pertenecen. En esta línea, Acevedo (2018) conceptualiza que el

sector social no es un lugar fijo, “pero sí en gran medida determinante que nos otorga un punto desde el cual movernos y hacia dónde movernos en la estructura social” (p. 22).

Dentro de los sectores sociales se encuentra una marcada desigualdad, respecto a los factores económicos, culturales, territoriales, y del hábitat, que influyen en la cotidianeidad y subjetividad de las juventudes habitantes, hacemos alusión a los sectores populares (Margulis y Urresti, 2008). En estos sectores, las posibilidades de acceso a diversos derechos como la educación, la participación, el acceso a los servicios públicos, la recreación, el deporte y la cultura, se encuentran atravesados muchas veces por la segregación territorial, es decir, se genera una asimetría en el goce de derechos de acuerdo al lugar de residencia.

En este sentido nos referiremos a la relación entre género y juventudes, la tercera y última categoría. La misma se encuentra atravesada por desigualdades en la sociedad producto de relaciones sociales y de poder históricamente construidas. Gamba (2008) sostiene que “las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: la educación, la familia, la política, las organizaciones, el arte, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia” (p. 1).

El género es una construcción social, que piensa la identidad de la persona en términos binarios: mujer y hombre, trata de una forma de poder social que se instala en el campo inteligible de los sujetos, es decir, transformándola en una norma reguladora. La misma se desarrolla en las tramas de sociabilidad y las actuaciones pueden estar guiadas por conceptos normativos, que en sus actos, los sujetos reproducen y re-actualizan. Sin embargo, es pertinente hablar de identidad de género en tanto hay diversidad de vivirla y expresarla. De esta manera, estas normas son reproducidas e invocadas por prácticas corporales que también tienen la capacidad de alterar normas en su actuación (Bertarelli, 2006).

Asimismo una de las problemáticas visibles es el sexismo, el cual produce y reproduce mensajes que se expresan en toda la trama social, en los medios de comunicación, en las familias y en las escuelas, donde los estereotipos son, tal vez, su mayor anclaje. Desde esta perspectiva, se tipifican límites en las acciones para actores femeninos y masculinos que plantean pautas para unos y para otros (Rotondi, 2018). Evidentemente, el espacio escolar se encuentra impactado por estos atravesamientos y modalidades de discriminación de género propias del contexto histórico. Sin embargo, existen políticas públicas dirigidas a abordar en las instituciones educativas, desde una perspectiva y equidad de género, como la Ley

Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en el año 2006.

Consideramos que las concepciones antes expuestas nos permiten posicionarnos y distinguir que hay una multiplicidad de ser joven dentro de una estructura económica, social, cultural y política. Y que las características de los mismos varían de acuerdo a la generación, clase social y género, donde se precisan miradas y concepciones, para observar comportamientos y diferentes formas de socializar. Es así que las juventudes no se pueden definir como algo dado, sino que hay infinidad de posibilidades para su constitución, presentación y reapropiación de ser en el mundo.

Estas cuestiones acompañan las experiencias de los jóvenes en su paso por las instituciones educativas, que se encuentran atravesadas por concepciones adultocéntricas y paternalistas con las que los jóvenes tienen que convivir y confrontar en su interior. A su vez, las instituciones educativas desde los inicios de la modernidad, ha sido uno de los ámbitos productores de la juventud con cierta pretensión de performatividad, en tanto institución formadora y socializadora, pero que sin embargo, la escuela no ha logrado una total homogeneización de los jóvenes que transitan por ella.

## **1.2 El adultocentrismo, un aspecto clave en las instituciones educativas**

Para comenzar el apartado, es importante señalar que coincidimos con Reguillo (2000) cuando señala que los jóvenes “ni son homogéneos, ni representan una categoría cerrada y definible a partir de unos cuantos rasgos. Son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales” (p. 12). En este sentido, afirmamos que para comprender las nociones de las juventudes en el interior de las instituciones educativas, es importante considerar al adultocentrismo. Este se refiere a las relaciones de dominio que existen de la adultez, hacia los jóvenes y lo que asignan como expectativa social para el mundo de ellos (Duarte, 2012). Desde esta perspectiva es que se constituirán los lugares que pueden ocupar o no las juventudes en los espacios de decisión, como en las organizaciones.

Por lo tanto, en las instituciones educativas, la participación se encuentra atravesada por diversas miradas generacionales, las mismas por un lado, pueden ser obstaculizadoras en cuanto a las propuestas o acciones que brindan los jóvenes; y por el otro, pueden convertirse en un diálogo recíproco, entre adultos y jóvenes. Entonces, es necesario poder mirar a las escuelas problematizando las lecturas que se hagan en relación a las prácticas participativas

de jóvenes, ya que en algunos casos son categorizadas como prácticas infantilizadoras, cuestión sumamente frecuente cuando los adultos aluden a estas experiencias.

El mundo adulto efectúa una mirada a modo de supervisión en las prácticas de los jóvenes, en la que juegan diversas maneras de ver la participación, en la cual es asumida como un concepto relacional, expresa diferentes posibilidades y limitaciones que se vinculan con la asimetría de los capitales que operan en el interior de la escuela (Rotondi, 2018). Creemos que es importante poder centrarnos en estos espacios de asimetría de capitales, para estudiar la participación en la Escuela, y de esta manera ver cómo se van generando y produciendo las relaciones con los estudiantes. En relación a esto, las acciones de los sujetos están condicionadas desde supuestos e ideales que operan por quienes dirigen los colegios, dejando a libre opción de los adultos su intervención.

En este sentido, el adultocentrismo se impregna en los diversos discursos institucionales, mediáticos y políticos, siendo esta mirada hegemónica un condicionante para la construcción de las políticas públicas, teorías científicas, prácticas institucionales y pedagógicas de los sujetos. Esto nos orienta pensar, y abordar la propuesta de Hart (1993) quien afirma que los adultos deben ser animadores, promotores y facilitadores que acompañan a fortalecer el potencial de los jóvenes. Pero que aún cuando su habilidad esencial sea la de iniciar, lo que se requiere principalmente es agudizar la capacidad de escucha y observación, para saber la mejor manera de responder a las expectativas de los jóvenes y llevar adelante sus propuestas.

Retomamos la idea de la autora Krauskopf (2000) quien alude que es necesario el abandono del adultocentrismo en los espacios de participación de jóvenes. Consideramos que esta propuesta nos conduce a generar intervenciones desde una perspectiva de participación protagónica, que se fue construyendo a lo largo del tiempo a causa de las múltiples reivindicaciones de jóvenes y conquistas de derechos que se dieron en los últimos años, que acercaron a visualizar a los jóvenes como sujetos de derechos.

Finalmente, enfatizamos que el auge de la exigibilidad de derechos por parte de los jóvenes, exige un nuevo concepto de participación y replantea las formas de interacción intergeneracionales. Los cambios sociales ponen de manifiesto que actualmente, los jóvenes deslegitiman una intervención adulta que no esté basada en una comunicación clara y sincera que permita la apertura. Este cambio va a influir en nuevas relaciones entre jóvenes y adultos (Krauskopf, 2000). Creemos necesario repensar y desmitificar las concepciones que han

estado instituidas desde la modernidad en las instituciones educativas, desde las que se pueda romper la mirada adultocéntrica, comprendiendo que los estudiantes son sujetos pensantes, con sensaciones, que están atravesados por situaciones contextuales, y poseen derechos.

### **1.3 Acontecimientos normativos que configuraron los derechos de los jóvenes**

Aquí nos detendremos a explicar, en un breve recorrido, las diferentes legislaciones que dieron lugar y que pusieron el foco en las juventudes en su acceso a la participación. Entendemos que son las políticas públicas las que brindan el marco de reglas formales, para el ejercicio de derecho de los jóvenes en los distintos espacios que circulan para su desarrollo en la sociedad. Por lo que “(...) las instituciones políticas y la sociedad se encuentran ante el desafío de dar inclusión prioritaria a los derechos humanos en las políticas y legislación para la juventud” (Krauskopf, 2000, p. 121). De este modo, es necesaria la participación activa del ciudadano en la esfera pública para el ejercicio real y concreto de los derechos.

Durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003 - 2007), el Congreso sancionó un amplio marco regulatorio, que se constituyó en un instrumento fundamental en relación a las juventudes. A nivel nacional, en el año 2005 fue sancionada la Ley 26.061 creando el Sistema de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes. Este paradigma establece, desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño, un cambio significativo en la concepción de los niños y jóvenes, ya no como objeto de tutela, sino como sujetos de derecho.

Este paradigma, deja de llamar “menores” a quienes sufren situaciones irregulares, para garantizar la igualdad social negando el asistencialismo. Ya que en el artículo (art.) 3, la Ley 26.061, establece el interés superior de los niños y jóvenes, debiéndose respetar: su condición de sujeto de derecho; a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; el respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; su edad, grado de madurez y capacidad de discernimiento; y su centro de vida<sup>1</sup>. La cual, da iniciativa a una nueva visibilidad de los sujetos, partiendo de modificaciones administrativas y judiciales del Estado, en el reconocimiento de sus derechos.

En referencia a lo anterior, retomamos la Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, que da el marco desde el cual se estarían posibilitando algunas

---

<sup>1</sup> Se entiende por centro de vida al lugar donde los niños y jóvenes hayan transcurrido, en condiciones legítimas, la mayor parte de su existencia.

condiciones para la construcción ciudadana de los jóvenes y, consecuentemente, a conformar organización desde el ángulo gremial (Rotondi, 2012). La misma enfatiza la perspectiva de la educación como derecho, estipulando la obligatoriedad de la educación secundaria. A su vez, habilita a que jóvenes estudiantes realicen pleno ejercicio de la ciudadanía en estos espacios.

En el art.11 se expresa la posibilidad de garantizar una educación integral, que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral; como también brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Por su parte, a nivel provincial, rige la Ley 9.944 denominada “Promoción y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia”, que adhiere a la Ley nacional 26.061, y se encuentra vigente desde el año 2011. Su objeto refiere a las acciones de asistencia, resguardo y restablecimiento de los derechos de la niñez y juventudes de la provincia de Córdoba.

Durante el año 2012, cobra relevancia la sanción de la Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina, denominada particularmente ley del “voto joven”, en la que se establece el derecho de las personas desde los 16 años a elegir a los representantes del país y de cada una de sus provincias y/o localidades. En la historia de nuestra democracia, este hito significó una ampliación y avance en el proceso de participación política de las juventudes. A partir de esta inclusión, el Estado argentino inició un camino de reconocimiento y visibilidad de sus capacidades y potencialidades. Fue un avance de la democracia, que incluyó formalmente a las juventudes como constructoras del país y las reconoció aptas para ejercer plenamente sus derechos políticos, que son parte de los Derechos Humanos. A partir de la implementación de la Ley, las juventudes aumentaron progresivamente su participación en las elecciones, demostrando que son protagonistas de la realidad de su territorio.

En cuanto al ámbito educativo, se sancionó en el año 2013 la Ley 26.877 que reglamenta la Representatividad Estudiantil. La conformación de estos espacios lleva a reconocer a los jóvenes como actores dentro de una institución, en el que están habilitados a decidir y accionar sobre el funcionamiento del lugar que habitan, como un ejercicio ciudadano. Los Centros de Estudiantes (CE) son órganos democráticos que canalizan las

demandas y necesidades del claustro estudiantil, que luego son llevadas como iniciativas a las autoridades institucionales.

Por lo tanto, la Ley viene a plantear la necesidad de que las miradas adultocéntricas que giran en la Institución, sobre los cuestionamientos hacia los jóvenes, se conviertan en condición de posibilidad hacia espacios reales de participación para ellos. La Ley permitió brindar un marco de formalidad a los CE que tienen un rol fundamental en el proceso de educación. En su art. 2 se plantea, que las autoridades de las instituciones educativas deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales, para el funcionamiento de los CE. Y en su art. 3, se establece que deben proporcionar un espacio físico determinado para el funcionamiento del mismo, de acuerdo a la disponibilidad de la institución.

Asimismo, se estipula en el art. 6 que los CE tendrán como principios generales: fomentar la formación de los estudiantes en las prácticas democráticas, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos; también, contribuir al logro de un clima institucional democrático que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas; y promover la participación activa y responsable de los estudiantes en las problemáticas educativas. Además, es primordial para este ejercicio, lo que se expresa en el art. 7 donde el CE elabora su propio estatuto, en correspondencia con la legislación nacional y de cada jurisdicción, especificando objetivos, órganos de gobierno, cargos y funciones que lo componen, entre otros aspectos.

En definitiva, lo que busca promover la Ley es la institucionalización de la participación, para que la reivindicación surja desde una dirección democrática en la Escuela, y de esta manera se rompa con lo institucionalizado, aceptando la diversidad de ideas y acciones. Nos enfocamos en co-construir con los jóvenes su percepción como sujetos de derechos, y no como meros beneficiarios. Incorporar en este proceso la capacidad de exigibilidad de los derechos por parte de los jóvenes, les otorgará para el resto de su vida la voz necesaria para sentirse parte, y tener una pertenencia por los lugares que transiten (Santiago, 2021).

#### **1.4 La participación protagónica de los jóvenes desde un enfoque de derechos**

Desde aquí nos referiremos al concepto de ciudadanía, aludiendo a concebirla no sólo como un status jurídico, sino como un proceso activo, social y político que a su vez implica



participación, integración y vinculación de los jóvenes con las instituciones. En este sentido, la ciudadanía significa el ejercicio, y la pertenencia es asimismo participación en la construcción de una identidad y de un orden político democrático (Villavicencio y García, 1995, como se citó en Custo et. al, 2009).

La ciudadanía viene a ser el marco que crea las condiciones para que la participación sea posible, para que haya ejercicio de la misma, entonces ambas categorías guardan una estrecha relación. Este marco resulta útil para revisar los formalismos que limitan la participación de jóvenes al definir a la ciudadanía exclusivamente desde la edad, ya sea por regulaciones que establecen fronteras etarias o por esencialismos atribuidos a las juventudes, como por ejemplo “no les importa nada”. En otros términos, se trata de superar la concepción restringida que la normativiza y la reduce a aquella ligada a la vía electoral, la organización tradicional y el involucramiento en procesos claramente políticos (Ministerio de Educación de Santa Fe, s.f).

Existen múltiples y diversas formas para expresar la participación dentro de lo social y especialmente en el ámbito escolar. Por ello, haremos mención de algunas conceptualizaciones, de las cuales retomaremos aspectos significativos para observar y analizar las condiciones que deben darse para considerar una participación plena y real de jóvenes. Entendemos que la misma, es un proceso situado en el marco de relaciones sociales y políticas, por lo tanto es un componente socializador creador de una serie de relaciones con otros. Se orienta a alcanzar una finalidad, en base a intereses comunes, a partir de los cuales comienzan a generarse sentidos compartidos.

Por lo tanto, entendemos a la participación social como una categoría amplia e inclusiva, que supone repensar las diversas maneras de sociabilidad, comprendiendo que los nuevos escenarios de interacción y organización pueden ser tanto físicos como digitales, lo que conlleva a analizar las nuevas estrategias y códigos comunicacionales en estos espacios (Palenzuela, 2018). En este caso, el contexto de pandemia ha sido determinante en las formas de expresar la participación, en el que se potenció el uso de plataformas y redes virtuales, lo que ha generado una nueva vinculación en la sociedad y particularmente en los jóvenes. Su uso fue fundamental para agilizar la interacción con las personas y las prácticas activas en las instituciones a través de la comunicación y presencia digital.

En la actualidad, la relación entre las juventudes y la participación sociopolítica se encuentra ligada a construcciones estereotipadas, que se refuerzan desde los medios de

comunicación, las discusiones de la vida cotidiana y las instituciones. La visión de los jóvenes apáticos y despreocupados por el acontecer político de su sociedad, convive con la de los jóvenes altruistas y heroicos interesados en todo tiempo y lugar por los temas públicos. Ambas representaciones opuestas, cargadas de prejuicios, dificultan el entendimiento de la compleja relación que los sujetos mantienen con la política, y ocultan tras una mirada homogeneizadora, a las múltiples disposiciones y prácticas de las diversas experiencias y subjetivaciones juveniles en relación a la participación política (Sarmiento y Chaves, 2016).

No es menor nombrar que la edad por sí sola, no actúa como un elemento constitutivo de un actor social colectivo. Generalmente, los estudios apuntan a que las personas jóvenes no suelen agruparse en tanto jóvenes en sí mismos, sino que se organizan en tanto los convoca una inquietud. De allí que al abordar la cuestión, es necesario “des-esencializar” la participación de los jóvenes. El hecho de ser joven no es, en sí mismo, un elemento activador de la participación, y las acciones participativas de jóvenes deben leerse a partir de su contexto socio-histórico y cultural (Cristar y Scagliola, 2012).

Por otra parte, la participación política implica ocuparse de los asuntos públicos, Sarmiento y Chaves (2016) la definen como “...una acción que se cumple en solidaridad con otros con vistas a conservar o modificar la estructura (y por tanto los valores) del sistema de intereses dominante” (p. 99). Resulta un hecho complejo dado que es posible distinguir en ella distintos modos y grados de implicación de los sujetos. Puede ir desde la predisposición a exponerse a información política, hasta la toma de decisiones en las diferentes instituciones que conforman el sistema político, pasando por el voto, la formación y expresión de una opinión sobre un tema público y la militancia en organizaciones sociales o políticas.

Por lo tanto, en el proceso de definir la participación, nos parece relevante retomar los aportes de las concepciones mencionadas (participación social y política) desde donde nos posicionamos en desarrollar una participación protagónica, con enfoques sociopolíticos. Esta se manifiesta a nivel subjetivo, cuando los jóvenes se ven a sí mismos como sujeto social y se sienten capaces de participar y transformar con otros la realidad. A nivel objetivo, se presenta cuando los jóvenes se organizan, deciden cómo construir sus derechos y defenderlos, eligen sus representantes, o se movilizan y actúan frente a las autoridades escolares, estatales e internacionales (González y Echeolanea, 2015, diapositiva 15).

Concebimos a la participación protagónica desde un enfoque de derechos, la cual otorga poder a los jóvenes en reconocer que son titulares de los mismos, y que pueden obligar

al Estado a demandar determinadas prestaciones y conductas. Este enfoque pone de relieve que las acciones mínimas que debe cumplir y realizar el Estado no son exorbitantes, inalcanzables o irrealizables. Por tanto, el incumplimiento de cualquier obligación activará diferentes mecanismos de responsabilidades o de garantías, que con el poder adquirido puede ser una forma de restablecer equilibrios en el marco de situaciones sociales marcadamente dispares (Abramovich, 2006).

En esta línea, exponemos los aportes de Hart (1993) quien habla del valor cualitativo de la participación, entendida como un proceso gradual y progresivo (no lineal), donde el nivel más cualitativo es lo que define como participación protagónica y real. Para él implica que tanto la organización y proyectos deben ser iniciados y dirigidos por los jóvenes, para lograr una mayor autonomía en las prácticas participativas. Aquí el rol de los adultos es participar facilitando el proceso y a su vez emprender planificaciones donde las decisiones sean compartidas con los jóvenes. Este rol, viene a instaurar una nueva visión del joven como sujeto social y político de derechos dispuesto a denunciar sus vulneraciones. A su vez, crea una nueva cultura de la adultez, no patriarcal, no adultista, ni autoritaria; colabora y acompaña a los jóvenes, desde la confianza y respeto; fomentando la creación de espacios (González y Echeolanea, 2015, diapositiva 17).

Por ende, ser jóvenes protagonistas es reconocerse como sujetos sociales y sentirse capaces de participar y transformar la realidad. Implica que puedan opinar, que tengan conocimiento y consciencia de sus derechos. Ya no se perciben como objeto de medidas y decisiones de los adultos y autoridades, sino que toman iniciativa, buscan la colaboración de iguales, tienen una interpretación de su vida y de su futuro (Sarmiento y Chaves, 2016). Dentro de los espacios educativos, creemos importante reconocer su capacidad de agencia y posicionamiento, en tanto producen, construyen y transforman las prácticas culturales en la actualidad, visibilizando nuevas formas de expresión de la participación y cambio social en el contexto de la acción colectiva (Palenzuela, 2018).

En definitiva, dentro del ámbito escolar, es necesario acentuar una intervención fundada que construya estrategias que permitan ampliar, profundizar y fortalecer los derechos y obligaciones de los jóvenes. Por lo tanto, es significativo fomentar una ciudadanía participativa, comprometida y generadora de espacios colectivos, donde se puedan expresar las coincidencias y las diferencias (Custo et. al, 2009). Entonces, uno de los aspectos para lograr la capacidad democrática de una sociedad, va a depender del funcionamiento de sus

instituciones, son estas quienes favorecen la participación, promueven la integración, combaten la exclusión, y aportan soluciones a los problemas de los sujetos (Hart, 1993).

Sousa (2006) afirma que para que se generen espacios educativos democráticos, deben fortalecerse los procesos de conversión de las relaciones de poder en relaciones de autoridad compartida, entendidas como parte del juego de los diversos actores en la institución. En este sentido, un CE es algo político, lo que no quiere decir que deba pertenecer a un partido político ni que su acción se limite a la protesta. Estas situaciones son habituales en las instituciones educativas al nombrar una participación de estas características, sin embargo, solamente se acciona y se hace referencia a una organización que permita el ejercicio de la democracia. Estas concepciones no deben limitar la participación de los jóvenes al interior de estos espacios, al contrario, deben potenciarse y acompañarse para el fortalecimiento del ejercicio de sus derechos.

Así, las prácticas de participación permanentemente se encuentran condicionadas por los contextos, la historia, la cultura política de sus habitantes y por las instituciones, por lo que debemos contemplar una mirada crítica y analizarla desde estas aristas. También es pertinente tener en cuenta las disposiciones y obstáculos que los colegios ponen en juego, en la realización de actividades y/o proyectos que los jóvenes presenten para la expresión de sus necesidades.

La educación, imprime sus propias normativas e ideales tanto en los estudiantes como en educadores, pone en jaque lo nuevo, lo arbitrario y lo contradictorio a lo que ella dicta. Ante esto los jóvenes necesitan conocer y defender sus derechos para que no sean vulnerados, adquiriendo herramientas que puedan ser replicadas en las prácticas de procesos de participación. Desde allí, se evidencian las múltiples visiones que interrumpen un pleno ejercicio de derechos participativos en los jóvenes, y desde los cuales se tienen que empezar a deconstruir para una educación más equitativa e integral.

# Capítulo II:

## Reconocimiento del campo de intervención

*“Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”.*

*(Freire, 1990)*

## 2.1 El ámbito escolar como un espacio en debate

Al estar insertas en una institución educativa es necesario preguntarnos acerca de la organización y el funcionamiento actual de la educación en nuestro país. Entendemos que las diferentes concepciones encuentran respuestas en el pasado, en el largo proceso de constitución y que a su vez, estas devienen en el actual sistema educativo nacional. Por lo tanto es necesario concebir desde la perspectiva de Sirvent (1999) a la educación, “(...) como una necesidad y un derecho de todas las personas a lo largo de toda la vida: empieza cuando uno nace y termina cuando uno muere. Trasciende ampliamente la escuela. Abarca todos los recursos existentes en la escuela y más allá de ella” (p. 3).

Desde sus inicios, la educación estatal, fue concebida como un bien público, una necesidad ideológica y formativa para la creación del Estado-Nación moderno. En el año 1884 se promulga la Ley 1.420 de educación común, obligatoria, laica, y gratuita para todos los niños. Esta fase tuvo como base primordial construir un sistema de dominación hacia los pueblos nativos, donde las creencias y valores estuvieran en el sentido común de la sociedad. Se quería lograr una conciencia colectiva, por lo que se crearon los símbolos patrios para lograr una pertenencia al país y al territorio, ya que había que homogeneizar a una sociedad heterogénea. Este proceso generaba contradicciones, ya que al mismo tiempo que se pretendía construir igualdad se creaban exclusiones hacia los sectores populares.

La educación, en este punto, continúa construyéndose a partir de las transformaciones surgidas tanto en la escolaridad como en sus destinatarios, además de las reconfiguraciones en los procesos de enseñanza que aseguran la inclusión a diversos sectores de la sociedad. Es por esto que el Ministerio de Educación Nacional, desde en el año 2005 sanciona dos nuevas leyes. Por un lado, la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional, que regula y ordena la enseñanza técnica de los niveles Secundario, Superior y Formación Profesional, capacita a los estudiantes en competencias básicas para que se inserten en ámbitos económico-productivos o continúen estudiando. Por otra, la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, que establece el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.).

Finalmente, en el año 2006 se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional, que en términos de ampliación y reconocimiento de derechos, extendió a todos los niveles educativos el acceso, terminalidad y construcción de aprendizajes de calidad. Esto posibilitó

desnaturalizar las desigualdades que se acarreaban desde inicios del sistema educativo, y de esta manera, pensar las políticas públicas, asumiendo los desafíos hacia las apuestas de una inclusión educativa.

Entre las reformas promovidas por la Ley 26.206, se destacan aquellas que buscan favorecer la participación y el involucramiento político de los jóvenes, incentivando a la creación de espacios en donde puedan reconocer y hacer reconocer sus derechos como estudiantes e integrantes de la sociedad en general. A su vez, la existencia de ámbitos de participación y expresión de las juventudes son fundamentales para avanzar y garantizar su derecho a la educación. Desde aquí podrán plantear las demandas que crean pertinentes asumiendo las obligaciones que conlleva, como parte del ejercicio de su ciudadanía plena en tanto sujetos autónomos (Ministerio de Educación de Santa Fe, s.f).

De esta manera, para Fanfani (2007), la masificación y obligatoriedad planteó un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza, tanto para la sociedad como para sus protagonistas: docentes, estudiantes y familias. En este sentido, las escuelas se encuentran frente a una población destinataria que expresa mayor heterogeneidad social y cultural, lo que cuestiona sus funciones originales y le plantea nuevos desafíos. Aquí las instituciones educativas se posicionan como lugar clave de la socialización de los jóvenes, la cual tendrá importancia fundamental en la construcción de ciudadanía.

Con Freire (1970) se gesta una nueva idea cuando comienza hablar de la Pedagogía de la Liberación, problematizando el sistema unidireccional propuesto en la educación tradicional. Esta educación refleja a la sociedad opresora en la que los estudiantes son pasivos y receptores de lo que los educadores de forma mecánica transmiten. “Los educandos son así una especie de ‘recipientes’ en los que se ‘deposita’ el saber. El aprendizaje consiste en la memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes. Cuanto más se dejen llenar, mejores educandos serán” (p. 51).

En este sentido, aun en el siglo XXI, el sistema educativo tradicional se encuentra ligado a antecedentes del modelo bancario. Donde el razonamiento y el análisis son prioritarios, jerarquizando las materias, caracterizado por la estandarización y además, el concepto de inteligencia queda limitado por evaluaciones cuantitativas. Frente a esto, Robinson (2015) plantea que este sistema “es un modelo que no aprovecha el potencial del alumnado, y que está completamente inadecuado a la realidad del siglo XXI, un siglo afectado por el cambio vertiginoso, avances en tecnología y ciencia, y las crisis económicas” (s/d).

Siguiendo con lo anterior, Freire (1970) considera que los educadores tienen la responsabilidad de enseñar, pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, es solo un momento fundamental del aprender. También manifiesta que, por parte de los docentes, es indispensable otorgar espacios que abarquen la comunicación fluida, los recursos democráticos y el diálogo. En referencia a esto, recuperamos un fragmento de una entrevista institucional, que nos orienta a problematizar en la actualidad: “¿Cómo formamos a los docentes? (...) después está lo que dice la Ley y lo que no, lo que interpretan las escuelas. Eso se complica aún más con el tema de la no presencialidad y la pandemia, además del estado anímico de todos” (RI-E1-P-O8/07).

Nos posicionamos desde lo que Robinson (2015) propone, en cuanto a la necesaria implementación de modelos de enseñanza holísticos, abiertos y flexibles, en relación a la asignación y prioridad de las materias, otorgándoles la misma paridad a las asignaturas artísticas. En el que se propicie un ambiente que desarrolle el máximo potencial, creando circunstancias adecuadas para que se descubran los talentos, y la creatividad sea la protagonista. Ya que nos parece imprescindible que se generen espacios que inviten a la participación y la creatividad individual o colectiva de los estudiantes.

Una de las entrevistadas institucionales expresa: “Yo creo que tendríamos que empezar a pensar, ¿la escuela, tiene que seguir siendo enciclopedista como es?, o ¿tenemos que desterrar algunas cosas?, como esto de no hacer tareas, o si hacen tareas ¿por qué las hacen?. Tenemos que ver el material con el que enseñamos las metodologías” (RI-E1-P-O8/07). Esta perspectiva nos desafía a reflexionar que las formas de enseñanza generan límites, tanto para educadores como para estudiantes.

Es así, que comprendemos que el campo de la educación no solo se refiere a conocimientos técnicos o científicos, sino que es liberadora y va más allá de los contenidos académicos. Es fundamental, para lograr potenciar a los sujetos, influir en estos espacios siendo conscientes de su realidad cotidiana. Desde esta perspectiva la educación tiene una misión renovadora, de reforma y de impulso del cambio social, a través de reconocer y descubrir críticamente la realidad (Freire, 1990).

Las responsabilidades públicas en la educación actual, nos lleva a pensar y actuar más allá de la escuela. En definitiva, lo escolar no sólo va a limitarse en las capacidades y mecanismos para el desarrollo pleno de los estudiantes, en cuanto a los conocimientos académicos propios de la currícula, sino que es allí donde se puede constituir como un



espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes (Nuñez, 2007). A su vez, no se trata de normalizar las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de opciones educativas diversas y flexibles, diversificando los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a los que todos tienen derecho (Gutiérrez et. al, 2020). Consideramos que la educación requiere del aprendizaje de una relación con la palabra, con los conocimientos y con los otros, para que en algún momento sea insumo para abrir nuevas inquietudes y lanzar a la búsqueda de otros horizontes. Una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto en el orden simbólico (Nuñez, 2007).

## **2.2 Aproximaciones al escenario de la Institución**

La decisión por elegir al Instituto Etchegoyen como nuestro centro de prácticas pre-profesionales, estuvo precedida por las intervenciones desarrolladas por compañeras de la Facultad de Ciencias Sociales. A su vez, nos benefició a la hora de comenzar con las prácticas, contar con el acompañamiento y predisposición de referentes institucionales, ya que presentaban interés en propiciar este tipo de acciones para ampliar la participación de jóvenes en el Colegio.

El Instituto Técnico Ingeniero Noel Julián Etchegoyen surgió como institución privada el 19 de marzo de 1973. En aquella oportunidad, se comenzó con el primer año del Ciclo Básico Técnico (CBT) y el primer año de Formación de Operarios Especializados (FOE) en Tornería y Mecánica de Automotores. Sin embargo, la fuerte crisis económica que afectaba a nuestro país alcanzó a la escuela obligando a su propietario, en 1977, a adoptar la decisión de acabar con la experiencia educativa. Frente a esta coyuntura es que los profesores deciden conformar una cooperativa de trabajo de enseñanza para brindar servicios educativos, continuar con la escuela y mantener la fuente de trabajo. Es así que el personal docente y administrativo constituye la Cooperativa de Trabajo de Enseñanza Técnica “3 de Junio” (CO.EN.TEC).

En 1997, luego de encontrarse nuevamente afectados por una crisis económica, se mudaron de la casona que alquilaban en Nueva Córdoba para transferirse a una en barrio Alto Alberdi. Como consecuencia de este cambio, perdieron gran parte de la matrícula y la escuela perdió parte del aporte estatal para los sueldos docentes. En el presente, los miembros de la Institución anhelan concretar el objetivo de la escuela propia, ya que alquilan el espacio, y no cuentan con un terreno para construir o un edificio para remodelar. Pese a que han realizado

múltiples gestiones a nivel municipal, provincial y nacional, la escuela aún no logra obtener respuestas a su demanda (Tosello, 07 de abril 2015).

Actualmente el Instituto Técnico Etchegoyen, secundario de gestión privada, cuenta con una historia de servicio educativo y social de 45 años, bajo la forma de Cooperativa. Presenta una formación de 7 años, por un lado, el ciclo básico que está integrado por 1º, 2º y 3º año que asisten por la mañana y por el otro, el ciclo orientado de 4º, 5º, 6º y 7º año en la tarde. Aparte de brindar contenidos de formación general, también se dictan materias de formación técnica específica de la especialidad en construcciones.

En relación a lo organizacional, la gestión se realiza bajo una modalidad de Cooperativa, que junto a directivos y docentes toman decisiones institucionales en asambleas, manteniendo la administración de la Institución. La Cooperativa recibe aportes de la provincia de Córdoba para solventar el 97% de los salarios docentes. A su vez, con los aportes de cuotas mensuales y anuales que realizan las familias de los estudiantes, afrontan los pagos de servicios de auxiliares docentes, personal de limpieza y mantenimiento del Colegio. Asimismo en el año 2020, la situación económica del país recrudesció en familias que pertenecen a sectores vulnerables, ocasionando dificultades en el pago de cuotas, lo que generaba inconvenientes para pagar el alquiler del establecimiento educativo (Hernández, 20 de noviembre de 2020).

Por lo cual, durante el contexto de pandemia, se tomaron medidas arancelarias para la facilitación de las familias a la hora de pagar la cuota, disminuyendo la misma y ofreciendo promociones para hermanos que asisten a la Institución, teniendo en cuenta que la mayoría de las familias pertenecen a una clase media trabajadora. Una de las referentes institucionales describe que *“(…) las familias en cuestión manifiestan situaciones de crisis económicas, familias con enfermos/as, fallecidos/as y divorcios. Una cantidad de circunstancias que afecta aún más a los chicos/as porque están todo el tiempo en la casa y lo presencian, generando sentimientos que afectan directamente en el rendimiento escolar”* (RI-E1-P-O8/07).

En cuanto a proyectos y antecedentes de participación en la Institución, denotamos la articulación y trabajo mutuo con organizaciones barriales y redes comunitarias que se originan en el barrio Alto Alberdi y los alrededores, como ser Alberdi, Villa Páez y Marechal. También es de importancia señalar las alianzas y convenios que se realizaron con la Universidad Nacional de Córdoba que posibilitaron las experiencias de años anteriores, desde

abordajes con los jóvenes en relación al patrimonio cultural y participación social. Las cuales marcaron una apertura hacia los recursos simbólicos, comunitarios e identitarios con el territorio.

Durante el año 2019, desde la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV de la Licenciatura en Trabajo Social, estudiantes se introdujeron al barrio en conjunto con la Red Territorial Pueblo Alberdi con la finalidad de fortalecer la participación vecinal y las problemáticas definidas en el proyecto “Habitando el espacio público”. Este proyecto estaba relacionado con temas como el ambiente, el patrimonio cultural, y la participación vecinal, logrando una articulación de propuestas de intervención con actores universitarios, escuelas secundarias y otras organizaciones que forman parte del territorio.

Por consiguiente, autoridades institucionales nos comentan algunas actividades realizadas: *“Sí, habían hecho un trabajo con un grupo de estudiantes, que bueno eso después se copó en una visita y actividad que hicieron con el colegio Andenmatten<sup>2</sup>, un trabajo de identidad con el barrio que también nos invitaron para ir. Después con el tema de los chicos de construcción, intervinieron la plaza de Villa Paez, por intermedio de la Red, la pusieron así para darle vida a la plazoleta y eso lo hicieron con el profe de construcción, y los chicos de quinto y sexto”* (RI-E1-P-O8/07).

Simultáneamente, durante el año 2019, al interior del Instituto se llevaba a cabo la primera experiencia de la creación de un CE, el mismo consistió en la elaboración de listas y una votación democrática de todo el Colegio. No obstante, el acceso a las normativas de organización, la información de roles, funciones y el inicio de la pandemia en marzo del 2020, llevaron a que el CE no pudiera desempeñar ni cumplir sus actividades y finalmente se disolvió.

Sin embargo, el inicio de este proyecto significó para el Colegio y los estudiantes una experiencia que permitió posicionarse y pensarse desde un espacio propio en el que puedan poner en práctica sus decisiones. Una de las referentes institucionales nos cuenta que el: *“CE fue un proceso que llevó a la participación de todos los cursos y todos los chicos y chicas y eso los unió mucho, estaban muy contentos ese día que se hicieron las elecciones después creo que se fueron a festejar, si bien es una escuela chica siempre se conocen los de 4to, 5to y 6to, creo que todo eso los unió más”* (RI-E2-A-15/07).

---

<sup>2</sup> Asociación Cultural Haroldo Andenmatten.

### 2.3 Los procesos de enseñanza - aprendizaje durante la pandemia

A partir del año 2020, en el que se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) los escenarios se modificaron producto de la pandemia por Covid-19, dejando secuelas en los diferentes sectores sociales a lo largo y ancho del país. En el caso particular de las instituciones educativas, las consecuencias explícitamente estuvieron marcadas en el inicio tardío de clases, en el cierre de edificios y aulas escolares.

Andrada et. al (2020) plantea que para muchos estudiantes, la situación de ASPO, ha sido perjudicial en sus actividades recreativas, artísticas, extracurriculares, en la socialización con sus pares, y en la continuidad de las actividades escolares que se tornó exclusivamente virtual. Los jóvenes no eran considerados parte del grupo de alto riesgo de las consecuencias del virus, pero aun así las decisiones políticas implementadas, impactaron en sus derechos educativos y de participación, en la vida política y comunitaria.

Respecto a la situación particular en el Instituto, en relación a la organización de las clases en contexto de pandemia, una de las docentes comenta: *“Nos organizamos a través de la aplicación Classroom. Realizamos tutoriales, realmente fue un trabajo muy grande por parte de todos que dio sus resultados. Por supuesto, esta situación deja en evidencia un montón de familias que al no poder acceder a muchas herramientas digitales han quedado un poco más atrasadas que los otros. Pero hasta esas familias también hemos llegado, para que ningún alumno ni alumna pierda el contacto con la escuela”* (Bodoira en La Ranchada, 4 de Noviembre de 2020).

Sin duda la desconexión para muchos estudiantes derivó en escenarios de abandono y exclusión educativa. Esto se vio reflejado en la vuelta a la presencialidad, cuyo alcance de las consecuencias de estas condiciones desiguales se vieron plasmadas en una baja intensidad de implicación en la vida escolar. Estas situaciones estuvieron mediadas por diversas dimensiones, como las condiciones de escolarización, el capital cultural de las familias, las relaciones de proximidad, confianza y reconocimiento, entre docentes y estudiantes, etc.

A su vez las rutinas escolares fueron modificadas, lo que causó desorganización en la Institución al principio del 2020, cuando se decretaban los protocolos sanitarios de emergencia, enunciaban que *“el tema de no tener horarios (...) Fue una sensación de agobio. Este año ya estamos más organizados”* (RI-E1-P-O8/07). En esta complejidad, observamos el surgimiento de iniciativas que pretenden dar respuestas, a las inéditas situaciones de

emergencia social, económica y sanitaria, utilizando de manera intensiva las nuevas tecnologías.

En materia de propuestas y estrategias de enseñanza, en este transcurso, se caracterizó por la limitada organización y acompañamiento por parte de los órganos institucionales superiores provocando descontento y malestar en el Instituto, *“los profes no sabíamos qué hacer (...) lineamientos de trabajo no hubo”* (RI-E1-P-O8/07). Esto produjo cambios en las formas de aprendizaje y reorganización de las experiencias, los espacios y tiempos escolares tanto para los docentes como para estudiantes. En efecto, las referentes institucionales explicitan que durante la implementación de las clases virtuales no se sentían *“preparados para elaborar material a distancia, con otros procedimientos (...) los profes somos de la presencialidad, le poníamos onda y tratábamos de hacer todo más explícito posible”* (RI-E1-P-O8/07).

Las instituciones escolares innovaron en la utilización de aplicaciones virtuales, para las modalidades de enseñanza y comunicación. Prada et. al, (2020) nos convoca a pensar sobre los impactos que tuvieron al interior de las instituciones, planteando que se requirió de un mayor uso y consumo de tecnología. En el transcurso de esta modalidad y al no contar con herramientas adecuadas, crecía el malestar de los docentes y coincidía con el de la sociedad, *“todos estaban hartos de las pantallas”* (RI-E1-P-O8/07).

Al respecto, Prada et. al, (2020), menciona que el uso de la tecnología promueve una cultura participativa que fortalece el compromiso social, a través de diferentes plataformas y herramientas, como las redes sociales. En la Institución una de las referentes comentaba que a los estudiantes no les beneficiaba, en parte, la virtualidad, ya que *“cuando estas en video llamada tenes que estar todo el tiempo y es raro, porque hace percibirse de otra manera, por eso los chicos apagan la cámara”* (RI-E2-A-15/07). En este ejemplo podemos mencionar que las implicancias de la virtualidad no impactó de la misma manera para todos los jóvenes, sino que se fue particularizando de acuerdo a los sentimientos e identidades de cada uno.

La virtualidad también influyó en nuestras estrategias de intervención, en las que apostamos a utilizar e implementar herramientas virtuales, ya que al comienzo del año escolar del 2021 estaba imposibilitado el encuentro personal. Esto implicó un cambio en la forma de nuestro accionar en el territorio, diferente a la que estábamos acostumbradas desde la presencialidad en las instituciones. Por lo que tuvimos que optar por utilizar aplicaciones novedosas como las videollamadas por Google Meet y las redes sociales como WhatsApp e

Instagram, que nos permitieron el acercamiento con las referentes institucionales y encuentros con los estudiantes. Cabe mencionar que la implementación del Instagram se realizó pensando en la necesidad de crear un nexo directo con los estudiantes, donde puedan expresarse libremente, sin intermediarios institucionales.

## **2.4 Las dimensiones presentes en la dinámica institucional**

El Trabajo Social como profesión se desafía a reconocer en los escenarios institucionales las manifestaciones de la cuestión social, que conllevan a reflexionar sobre cuáles son las necesidades que perciben los que forman parte de una comunidad educativa. La cuestión social y las políticas públicas son el punto de partida para poder abordar la complejidad de los fenómenos que se manifiestan en los espacios educativos. Por lo que es de suma importancia conocerlas, comprenderlas y analizarlas, en estos casos utilizamos como herramienta el análisis de las dimensiones institucionales y organizacionales presentes en ese espacio (Verón, 2014).

En referencia a nuestra temática y siguiendo a Rotondi (2012) explicitamos que los procesos de participación en las instituciones educativas presentan particularidades que requieren una lectura necesaria. Por lo que las dimensiones analíticas presentes en la vida institucional, nos llevarán a visibilizar las posibilidades que los sujetos tienen de conformar y dar desarrollo a sus propias organizaciones, de acuerdo a la propia interpretación de sus necesidades, lo cual pueden validar o contraponerse a la misión de la Institución.

Observamos, como primera dimensión, que el contexto de pandemia afectó al desarrollo y dinámica de la Institución en cuanto a las realidades, sentires de estudiantes y docentes en las formas de enseñanza. Por lo que recuperamos los aportes de Schlemenson (1998), para plantear que “los cambios abruptos ejercen en un primer momento un impacto desorganizador severo. Los miembros reaccionan frente a la ruptura de la continuidad y frente a la imposibilidad de prever el futuro” (p. 420). Esta larga serie de desventuras por las que transita y transitará la educación, dejó un formato de escuela diferente, donde presencialidad y virtualidad se articulan en formas novedosas y los modos de relacionarse y habitar los espacios escolares, dejaron un impacto en los jóvenes estudiantes.

De esta manera, se fueron reconfigurando las miradas hacia nuevas formas de habitar en el Colegio. Las autoridades y docentes en diálogo con nosotras, comentaban que al comienzo del año, se organizaban mediante “*trabajos prácticos en algunos cursos (...)*

*después con el paso del tiempo fuimos viendo cómo hacer, para que no fuera todo una locura para los chicos y los profes, todo eso fue por contacto por WhatsApp, por intermedio con preceptores”* (RI-E1-P-O8/07). A su vez, comentan que *“la virtualidad si suplió algo, el contacto”* (RI-E1-P-O8/07), estas afirmaciones corresponden a procesos de ausencia de socialización y contención entre pares, en la cual les adultes y estudiantes aparecen como receptores de las medidas llevadas a cabo por el Estado e implementadas en la Institución.

Por otro lado, el análisis de la estructura organizativa nos permite reconocer el sistema interrelacionado de roles que forman parte del organigrama, y de la definición de funciones y responsabilidades. La estructura, constituye el marco formal que la organización necesita para operar como un sistema de resolución de problemas. Esta dimensión se encuentra encadenada a la definición del proyecto, y cuando está suficientemente clarificado, corresponde que se asignen responsabilidades diferenciales a los distintos roles que componen la organización (Schlemenson, 1998).

Durante la pandemia, estas funciones organizativas se modificaron de acuerdo a lo que los decretos de emergencia solicitaban. En relación a esto las autoridades comentaban, que los profesores no contaban con horarios fijos durante la virtualidad y el contenido curricular tuvo que ser re-planificado para que sea interesante y ameno, ya que repercutió en la asistencia de los estudiantes. En este punto, Jaques (2017) señala la coexistencia de cuatro tipos distintos de estructuras organizativas en una situación determinada: la estructura formal u oficial, frecuentemente escrita, graficada en el organigrama y expuesta en el manual de funciones; la estructura presunta, que es la que los miembros perciben como real; la existente, que es la que efectivamente opera y puede ser inferida a través del análisis sistemático; y, la requerida, que es la que todos los componentes de la situación necesitan.

La divergencia o contradicción entre estos distintos tipos de organización crea desajustes que favorecen la ineficiencia, la aparición de tensiones y conflictos entre los miembros (Schlemenson, 1998). En base a esto las agentes institucionales querían lograr que fuera *“un poquitín más llevadera la cosa desde la escuela, lo poco que podes hacer no te permite sentarte a replanificar un rumbo de escuela”* (RI-E1-P-O8/07). Consideramos, que a través del período del año 2021, en el Instituto Etchegoyen, predominaron en particular la organización formal y requerida, la cual estipulaba los roles y funciones que cada uno debería cumplir dentro del Colegio y a su vez se proyectaba, entre diferentes profesores y preceptores, las necesidades que surgieran en el proceso de aprendizaje.

Esta realidad impactó en la necesidad de la implementación de tutorías dirigidas por docentes, en las que comentaban que abrieron la Escuela algunos días y citaban a *“alumnos específicos que estaban más desvinculados, para verlos presencialmente (...) si bien era voluntario de cada profe si quería ir y para los chicos también, no había ninguna obligación”* (RI-E2-A-15/07). Esto permitió resolver una problemática presente en el día a día de los estudiantes, como ser la necesaria conectividad y equipamiento informático, la adaptación a las nuevas metodologías, o la falta de acompañamiento familiar, por las diferentes situaciones particulares.

Las instituciones en su estructura organizativa además cuentan con un sistema político. El mismo es una dimensión en la que entra en juego el sistema de autoridad, que se ocupa de la conducción, distribución y coordinación de las tareas (Schlemenson, 1998). En referencia a esto, dentro de la Institución encontramos docentes dispuestos y que se ocupan de plantear proyectos e ideas para los jóvenes, otros que participan otorgando parte de su tiempo de clases, y un porcentaje menor que no se involucran o no conocen de los proyectos vigentes.

Otro aspecto es la conformación del sistema político paralelo, organizado a través de la conformación de grupos significativos de poder, relacionados con los niveles ejecutivo-jerárquicos. En la Institución hay situaciones donde los intereses e ideales, con respecto a la participación de jóvenes, difieren entre docentes y autoridades institucionales. Por un lado, hay discursos como: *“no vi ninguno por querer participar de otro tipo de cosas, no los veo politizados”* (RI-E1-P-O8/07); y por otro, se sostiene que experiencias como participar de la Red Pueblo Alberdi beneficia a los estudiantes porque *“lo hacen con un pensamiento crítico formado, la participación de esos espacios los incentiva y les da como otra visión de cómo participar”* (RI-E2-A-15/07).

Entonces, al momento de generarse una disconformidad con alguna actividad planteada, pueden llegar a ser obstaculizadas por actores con mayor jerarquía, y de esta manera se pueden conformar grupos paralelos. Consideramos, que para las instituciones aceptar el conflicto de poder, como un hecho insoslayable, se considera un avance, ya que constituye un motor esencial para el cambio (Schlemenson, 1998). Si bien en las instituciones educativas hay valores, normas que cumplir para avalar actividades y proyectos, cada vez más emergen actores instituyentes que plantean ideas y movimientos alternos que posibilitan ampliar pensamientos ya instituidos.



Hay niveles en que el conflicto deja de ser constructivo para ser desintegrado o desgastante, esto ocurre frecuentemente cuando se trata de negar y bloquear, no cuando se permite el despliegue abierto de intereses en juego. Para que esto último sea posible, se necesitan crear canales institucionales, de modo que el conflicto pueda manejarse dentro de los cánones previamente convenidos con la participación de todos (Schlemenson, 1998). Así una de las referentes institucionales reflexiona, que *“una vez que esté más institucionalizado y reforzada la participación en el cole, ahí los chicos van a tener su canal de comunicación, sus redes, sus carteleras en la escuela y ya no van a tener que necesitar pedir permiso, al menos que sea algo que vaya en contra del principio democrático”* (RI-E2-A-15/07).

Por último, planteamos que una organización debe estar construida sobre la comunicación. Von Sprecher (2008) nos propone que la comunicación cara a cara es fundamental, pero a la vez restringirse solo a esta, estaríamos marcando una limitación y desconocimiento a otras redes de comunicación como la tecnológica, la burocrática, y otros tipos en las que se puedan generar nuevas condiciones de libertad.

En la Institución, tanto directivos como algunos docentes están abiertos a la posibilidad de diálogo e intercambio en la resolución de las peticiones, propuestas y reclamos que presentan los estudiantes. Sin embargo con otros la comunicación se ve obstaculizada, la cual se ejerce desde un nivel de poder e intransigencia en el que se encuentran los adultos sobre ellos. Los canales de comunicación, dentro del Colegio, para que se habiliten las actividades o proyectos deben darse desde *“(…) dirección, de ahí a los preceptores, y ellos a los cursos”* (RI-E2-A-15/07).

Flores (1995, citado en Verón, 2014) expresa que la comunicación está centrada en el acto de escuchar, donde los estudiantes emiten un mensaje y del otro lado se encuentre un receptor que lo decodifique. Hay situaciones en que los estudiantes manifiestan que las demandas o reclamos no son abordadas y tratadas; por su parte, las autoridades institucionales ante esto comentan *“no que haya llegado a mis oídos, (quizás) no encuentren en mí, la vía, a lo mejor algún otro profe”* (RI-E1-P-O8/07). A partir de esto comprendemos que al momento de conformar un CE, es muy importante contar con los apoyos y conocimientos de directivos, profesores, preceptores, familias, y todas las personas involucradas en la comunidad educativa, como también que estén conscientes de lo que va a suceder en la escuela (Aguilera y Ollivier, 2017).

Les directivos son un actor clave, por lo que deberán interactuar frecuentemente con el CE. Ya que, si están interesados en su conformación y existencia en la escuela, y comprenden que conllevará cambios legítimos propuestos por los estudiantes, el camino en su creación será mucho más fácil. Por lo que, es necesario que se les involucre desde el principio de la organización, para que la creación de un CE sea sentida como una oportunidad para involucrar y fomentar a los estudiantes su participación en la escuela, en vez de que sea entendida como una posible amenaza a la organización escolar (Aguilera y Ollivier, 2017).

En esta línea, entendiendo que las prácticas participativas necesitan de un ejercicio y debates constantes, el Colegio se viene replanteando el lugar de los estudiantes en lo institucional y su integración en las decisiones que se tomen, en cuanto a las necesidades propias de la cotidianidad escolar. Algunos relatos expresan que hay un cierto imperativo por reconocerles parte de las discusiones institucionales, *“por supuesto, les hemos dado espacio, y necesitábamos sus opiniones porque corresponde que lo hiciéramos”* (RI-E1-P-O8/07). Pero estos espacios de participación donde los estudiantes aportan sus opiniones, aún siguen en espera para convertirse en una comunicación formal, debido a que aún existen reticencias a la hora de pensar estrategias o poner en vigencia la ley de Representación Estudiantil.

En conclusión, en este capítulo, retomamos las diferentes descripciones de los aspectos relacionales, organizacionales y políticos, desde las voces de los representantes institucionales, y con este insumo analizamos las dimensiones, que nos permitieron visualizar y comprender el funcionamiento dentro del Instituto. Comprendemos que la construcción de un CE es un proceso complejo que requiere de la predisposición y acción de todos los actores involucrados en la comunidad educativa. En los que se reconozca y considere a los jóvenes como sujetos protagonistas y activos en su paso por las instituciones escolares, revolucionando las relaciones y las formas de construir política, lo que hará más ameno el recorrido.

# Capítulo III:

## Características de una intervención situada

*“La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”.*

*(Hart, 1993)*

### **3.1 Una intervención desde el Trabajo Social**

Comprendemos la intervención social como un dispositivo, la cual interactúa en el orden de lo simbólico, lo imaginario y lo real dentro del campo de juego de atravesamientos, que implica lo social, las instituciones, los trabajadores sociales y los actores en un contexto microsocioal. Desde esta perspectiva, se hace posible pensar la intervención social como una forma de “hacer ver”, de vincular a ese otro con lo propio, con la cultura y con aquello que lo construye. Es decir, entendida como dispositivo formado por una red o tramas de discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados, proposiciones filosóficas y morales (Carballeda, 2010).

Por lo tanto, el hacer de la intervención social se estructura en una práctica transformadora dentro de lo social, esto significó el surgimiento de una serie de dispositivos de control y disciplinamiento que fueron cambiando de forma, en diferentes contextos y climas de época (Carballeda, 2010). Los inicios de la intervención social pueden ligarse a tres elementos claramente definidos, la noción de sociedad, el concepto de cuestión social y la construcción de prácticas y objetos de conocimiento.

Resulta necesario distinguir entre lo que llamamos intervención social e intervención profesional. La profesión de Trabajo Social, se sustenta en ese entramado de prácticas y discursos presentes en lo social, orientados a atender las demandas e intereses que se configuran en cada formación histórica respecto de la cuestión social. A su vez, consideramos que Trabajo Social, forma parte del dispositivo de intervención social, aunque no se reduce a él. No somos la intervención social, sino que articulamos con ella, somos parte del dispositivo que ella despliega (Cazzaniga et. al, 2005).

Siguiendo a Trachitte (2008) entendemos que una reflexión ética en la intervención, implica un rasgo relevante, por lo tanto supone “estar” mirando y sospechando de la propia mirada. La reflexividad ética nos permitió tomar como primordial, el encuentro con los jóvenes y la escucha de sus necesidades, intereses y experiencias a lo largo de su paso por el Colegio y su articulación con el contexto de pandemia. Es así, que apuntamos a lo que la autora nos plantea “inscribir una mirada crítica sobre nuestras prácticas, ya que las mismas no son ingenuas, pues producen efectos en los demás, a la vez que somos afectados por los otros” (p. 55).

Nos propusimos como equipo una intervención que posibilite el encuentro y el diálogo, en el que se potencien las voces de los jóvenes estudiantes y la apropiación del ejercicio de la participación en las prácticas cotidianas de la Institución. Por lo tanto, nuestra intervención no es un mero hacer, es el horizonte donde se juegan las miradas epistemológicas y de la teoría social, que direccionan nuestra interpretación del fenómeno, y según cómo lo interpretemos los caminos de intervención serán diferentes. Entendemos al Trabajo Social como una profesión que solo se realiza en presencia de otros, de manera que las concepciones vigentes en torno a ese otro afectan directamente el sentido y direccionalidad de la actividad (Aquín, 2013).

### **3.2 Problematicando las voces y sentires de los estudiantes**

En este apartado daremos a conocer el primer recorrido presencial en el Colegio, teniendo en cuenta los registros y las observaciones que realizamos en el trabajo de campo. Durante este encuentro, comprendimos que las múltiples vivencias de los jóvenes nos permitieron reconstruir los relatos, acerca de cómo se han modificado sus vidas escolares, desde las formas que encuentran para desenvolverse en sus propias rutinas en cuarentena, hasta su adecuación a las nuevas modalidades de participación atravesadas por cambios en la socialización con los otros.

Nuestro primer encuentro con los jóvenes estudiantes, fue coordinado previamente con referentes institucionales. Mencionamos que la escolaridad transitaba un año virtual (durante el 2020), pero en los primeros acercamientos a la Institución a mediados del 2021, la modalidad cambió a clases bimodales, presenciales y virtuales simultáneamente. En esos momentos, los cuidados sanitarios eran estrictos en las aulas y espacios al aire libre, para cualquier tipo de actividades.

El encuentro se realizó en el patio del Colegio en el que utilizamos un pizarrón como medio central para las actividades, en el que previamente a nuestra llegada, fue pintado por los estudiantes con el objetivo de restaurarlo y recuperarlo. El mismo se llevó a cabo con los cursos de 1ro, 2do, 3ro, 5to y 6to año, con una aproximación de diez estudiantes por burbujas<sup>3</sup>, dividido en ciclo básico (CB) y ciclo orientado (CO). La actividad se enfocó en invitar a los estudiantes a participar en el pizarrón con la pregunta disparadora “*Si este 2021*

---

<sup>3</sup> Denominación que se le otorgó al agrupamiento reducido de estudiantes en el sistema educativo, para evitar la propagación del virus de Covid-19.



En segundo momento, dialogamos con los estudiantes acerca de la participación escolar. A partir de una actividad que consistió en entregarles una palabra a cada uno con el objetivo de generar el diálogo, que anime al intercambio y la reflexión, surgieron frases como: “centro de derechos estudiantiles”, “derechos de la participación estudiantil”, “sentirse estudiantes”, “organización protagónica” y “derechos estudiantiles”.

En el debate con el ciclo básico se pudo reconocer que la información y la experiencia sobre participación estudiantil estaba fragmentada, sólo reconocían algunas funciones de las delegadas, y para otras era desconocida, algunas expresaban *“sabemos cuales son los derechos humanos, pero no los estudiantiles”* (CB-E3-21/10), debido a que nunca habían transitado esa experiencia. Sin embargo se mostraron interesadas por conocer sobre las leyes estudiantiles, de las que reconocieron sus inquietudes, desconocimientos y lo novedoso que representaba la temática.

Por otro lado, el ciclo orientado enunció *“nosotros estuvimos cuando se hizo lo del Centro de Estudiantes”* (CO-E3-21/10) en el año 2019. Por lo que contaban con experiencias previas, reconociendo funciones y dinámicas de un CE, pero aún así enumeraron dudas en cuanto a su formación en el tema. También debatieron en cuanto a las dificultades en la presentación de proyectos ante directivas institucionales, y explicitaron que en la experiencia anterior no se habían sentido incluidos de las decisiones que se tomaban.

Es así que a partir de las voces, los juegos y dibujos de nuestro primer encuentro, identificamos las representaciones y necesidades de los estudiantes. Comprendimos cómo se desenvuelven en pandemia y en cuanto a la participación escolar, cómo son los sentidos y significados que le atribuyen a sus prácticas cotidianas. Todo esto nos sitúa en la necesidad de crear espacios en donde se dé valor a las creencias e interpretaciones del mundo del que habitan, en el que logren manifestar su identidad, sin que puedan ser modificados por los discursos adultocéntricos.

En este punto, denotamos que la Institución reconoce que hay un derecho formal a participar, pero aun así, no se potencia o acciona para tal fin. Es decir, que el marco del ejercicio de este derecho es delineado de acuerdo al posicionamiento de los adultos. Si bien desde la Institución se reconoce a los estudiantes como sujeto principal hacia el cual se dirige la misión de la Escuela, sin embargo, también es visto como aquel que cuenta con menor poder institucional y al cual se pretende socializar, educar, incluir y transferir normas del

mundo adulte. Por lo que, el reconocimiento de los derechos a participar no es necesariamente un hecho que se implemente en el Instituto (Rotondi, 2016).

Por lo tanto, el proceso de acercamiento nos permitió adentrarnos a las trayectorias de vida escolares en torno a la participación, visibilizando sentimientos, experiencias, y conocimientos de los estudiantes, como de docentes y autoridades institucionales. Comprendimos que el desafío se encontraba en desentrañar las configuraciones de las relaciones existentes entre los actores mencionados, ya que cada uno trae aparejado expectativas en cuanto a las demandas.

### **3.3 Les jóvenes estudiantes nuestros sujetos de intervención**

Comprendemos que el Trabajo Social tiene por objeto de estudio la intervención con sujetos individuales o colectivos, que presentan una necesidad o un problema social. Rozas (1998) se refiere a los actores sociales como productos históricos-sociales, considerados en términos de derechos y con capacidad transformadora. De tal modo, resulta imprescindible comprender y analizar la demanda, “en relación con los sujetos, la forma en que los mismos perciben sus necesidades y el modo en que plantean su propia supervivencia” (p. s/d), se trata entonces, de conocer cómo significan e interpretan los problemas sociales los sujetos.

Siguiendo los aportes de Bourdieu (1988), los sujetos son producto de las condiciones objetivas de existencia, y a su vez estas estructuras no determinan mecánicamente sus comportamientos. De este modo, el autor hace referencia al habitus, que son las disposiciones de lo social hecho cuerpo, “una estructura estructurada y estructura estructurante que (...) funciona en todo momento como matriz estructurante de las percepciones, de las apreciaciones y de las acciones” (p. 79).

Entendemos que por el habitus los estudiantes, durante sus trayectorias de vida, van incorporando inconscientemente lo arbitrario y a su vez interiorizando las desigualdades sociales, lo que impacta en las percepciones, actuaciones y decisiones que se realicen. Cabe señalar que estas disposiciones no son meramente reproducidas, sino que son problematizadas y re-transformadas continuamente por los sujetos. Por lo cual, un acontecimiento como el transcurrir una pandemia implicó transformaciones en las disposiciones estructurantes de lo social o en los habitus que redefinirá su forma de estar y ser en lo social.



De tal modo a principios del año 2021, las clases se dictaron con una modalidad híbrida (virtual y presencial), luego a mediados de año las clases dejaron de organizarse en burbujas y comenzaron el progresivo avance hacia la presencialidad con la totalidad de estudiantes en cada curso. Estos acontecimientos, nos permitieron observar que los jóvenes estudiantes atravesaron momentos de continua adaptación y desafío en el ámbito escolar, influyendo en las subjetividades así como en sus aspiraciones, saberes y sentimientos que impulsan y dan una orientación para actuar.

Clarificamos que los estudiantes contaban con trayectorias previas de participación iniciadas por proyectos institucionales, como redes comunitarias o CE, las cuales no fueron sostenidas en el tiempo. Pero al momento de nuestra inserción, en el transcurso de las clases bimodales, los estudiantes expresaban que al momento de pensar la participación en este ámbito, se encontraban con emociones de aburrimiento, cansancio y ansiedad, lo que se correspondía a la pérdida de espacios de socialización durante la pandemia (Andrada et. al, 2020).

- *“En virtualidad, la participación es medio complicada”* (CB-E3-21/10).
- *“Mejor presencial, por ejemplo que se pueda levantar la mano”* (CB-E3-21/10).
- *“Se puede escuchar bien, (aunque a veces) hay conflictos con la comunicación”* (CB-E3-21/10).
- *“Virtualmente no hablan tanto, están con la cámara apagada”* (CB-E3-21/10).
- *“La cuarentena arruinó un montón de cosas, no solo la participación”* (CO-E3-21/10).
- *“Ya la participación no es como antes”* (CO-E3-21/10).
- *“No se pueden hacer cosas que se podían hacer hace mucho”* (CO-E3-21/10).

Si bien la vuelta a la presencialidad fue reconfortante para muchos estudiantes, que inclusive comentaron la alegría del reencuentro, hubo quienes manifestaron que no era lo mismo que antes de la pandemia dentro del espacio escolar. A partir de esto, pudimos observar cómo el atravesamiento de la pandemia se manifestó en las subjetividades de los jóvenes de manera particular. Por lo que observamos, en la Institución, situaciones de inhibición (no querer participar con otros, tener vergüenza) y retracciones más profundas

(como no querer volver a la escuela). Esto nos llevó a reflexionar y poner en acto, una práctica que no trate de imponer actividades o propuestas, sino acompañar de manera progresiva la incorporación de los estudiantes al espacio escolar y al grupo.

De este modo, la pandemia fue una oportunidad para resignificar el lugar del cuerpo en la escuela, repensar los usos de los espacios, las dinámicas escolares, habilitar y generar propuestas que consideren la corporalidad como una dimensión fundamental en la trama vincular y afectiva. Tener en cuenta las reflexiones de los estudiantes y problematizaciones, permitirá que entendamos las formas diversas de retornar a la presencialidad de los jóvenes, y la necesidad de contemplar y acompañar las expresiones de los cuerpos. Desde aquí, se trata de buscar que la escuela se emparente más con el reconocimiento de derechos y el respeto de los mismos (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022).

En este sentido, los sujetos con los que desempeñamos nuestro proceso de intervención durante el año 2021, desde los meses de agosto a noviembre, fueron los jóvenes estudiantes del Instituto Técnico Etchegoyen. Los mismos contemplan una franja etaria desde los doce a los diecinueve años y su población son en su mayoría varones, se encuentran organizados en dos turnos, por la mañana asiste el ciclo básico y por la tarde, el ciclo orientado.

Al encontrarnos con un gran número de divisiones por burbujas, optamos por trabajar con un grupo más reducido, lo que nos facilitaba el acercamiento, la transmisión de información y la posibilidad de escuchar las ideas, proyectos, y expectativas que traían como grupo estudiantil. Por lo que, una de las referentes institucionales planteó realizar un proceso de elección de delegadas, el cual acompañó y se realizó de manera presencial por burbuja. Esta decisión estuvo informada y consensuada con los estudiantes, quienes comunicaron aceptación y dirección a la hora de designar la modalidad de votación. Las elecciones fueron en algunos casos mediante votos cantados y en otros, el rol fue asignado a cada representante por sus propios compañeros.

Es así que una vez realizada la elección, se organizó una reunión virtual con el fin de que delegadas de cada burbuja pudieran conocerse, interactuar y dialogar sobre las funciones de dicho rol. Decidimos participar de este encuentro virtual, organizado por referentes institucionales, en el que indagamos sobre los conocimientos, sentires y motivos que tuvieron presentes a la hora de aceptar la elección de sus compañeros. Algunos comentarios fueron:

-*“Soy delegada porque me gusta dar opiniones y hacer cambios pequeños”* (CB-E3-21/10).

-*“Ser delegado es dar ideas, presentar propuestas. El curso unido. Ayudar, escuchar las ideas de todos, formular una idea y presentarla, ser la voz de mis compañeros”* (CB-E3-21/10).

-*“Ser delegado es tener responsabilidad, saber comunicar y escuchar”* (CB-E3-21/10).

-*“Me gustaría interactuar con las personas del colegio y que los chicos tengan voz en los asuntos”* (CB-E3-21/10).

-*“No hubo votación, me designaron ser delegada y me terminó gustando”* (CO, E3, 21/10).

-*“No fue mi elección. Me pareció buena idea, opinar y tener un buen año, tener la posibilidad de presentar las ideas que surjan sino se quedan en la queja y ahora que está el espacio aprovecharlo”* (CO-E3-21/10).

Entonces, compartir este espacio virtual con el cuerpo de delegades, fue una opción ventajosa en el que observamos las primeras acciones de los jóvenes, en la que todos asistieron a la reunión, propusieron ideas, pudieron organizarse y mantener el diálogo en el tiempo acordado, es decir llevaban adelante su rol. En esta situación también entendimos que la información acerca de su función no estaba del todo clara, pero esto no solo puede ser debido al desconocimiento de los estudiantes, sino también por falta de experiencia y/o transmisión de información por parte de los adultos.

Es fundamental destacar que la participación de jóvenes puede llegar a constituir un aprendizaje para los estudiantes. Ya que conformar un grupo de delegades o participar de alguna forma de organización va generando la posibilidad de crear hábitos y valores que hacen a la escucha y voluntad de expresar las opiniones, que luego influyen en la toma de decisiones. Desde este ejercicio, se va adquiriendo un progresivo protagonismo en los que reflexionan, cuestionan, imaginan e interpretan sus experiencias del mundo que los rodea.

Creemos que este proceso llevó y llevará tiempo de construcción porque involucra a estudiantes en su primera experiencia virtual y presencial como delegades. Especialmente, como en este caso particular que un grupo de estudiantes nunca fueron parte de una

organización, como lo es un CE. Por lo tanto fue necesario que un adulto, en este primer encuentro, les ayude y oriente en los momentos de diálogo y escucha mutua en la misma dinámica de grupo. Es importante, en este punto, ser conscientes de que la participación se da por ciclos y comprender que “hay momentos donde es necesario activarlos, momentos para sostenerlos y momentos de acompañarlos. La participación no se da de forma espontánea si no se generan antes las condiciones necesarias para que esto suceda” (Aguilera y Ollivier, 2017, p.12).

Conviene subrayar, que desde aquí les delegades serán definidos como sujetos de nuestra intervención. Observamos que al momento de la inserción, les estudiantes manifestaban la necesidad e importancia de iniciar un espacio participativo, es por ello que surge la idea de la creación de un grupo de delegades, para que en un futuro puedan incursionar en la construcción de un CE o agrupación estudiantil. Apostamos a que estos órganos de co-gobierno en los que les estudiantes pueden participar, deben ir de menor a mayor complejidad, para que la experiencia sea más rica y creadora (Aguilera y Ollivier, 2017).

Es por ello que como equipo nos posicionamos en considerar, a les estudiantes como sujetos desde un enfoque de derechos, en donde se reconoce su valor y capacidad de decidir, intervenir en las decisiones o influir en ellas. Su expresión es clave en la sociedad y la cultura global, ya que cuentan con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida, y aportar al desarrollo colectivo (Krauskopf, 2000). Es decir, nos permitirá visualizar aquellas instancias de participación de les jóvenes en sus organizaciones gremiales, permitiéndoles vincularse y desarrollar estrategias para abordar necesidades que identifican como propias y aporten a la construcción de ciudadanía (Rotondi, 2018).

### **3.4 Delineando el objeto de intervención**

Desde el Trabajo Social en términos teóricos, definimos al objeto de intervención como una situación interpretada socialmente como problema, susceptible de ser modificada a través de la acción profesional del Trabajo Social. La intervención responde a la modificación, transformación o restitución de la situación problema y este cambio contiene en su eje lo racional como mediación, siendo la teoría la que hace que la práctica redefina su significado (Rossiter y Torrecilla, s/f). En este sentido, nuestro objeto de intervención se

construye a lo largo de un proceso de dilucidación de necesidades y obstáculos de los sujetos, en el Instituto Técnico Etchegoyen, observados en el transcurso de los momentos de encuentro y entrevistas realizadas.

En una de las reuniones virtuales recibimos la demanda directa por parte de las referentes institucionales, de conformar un CE. Esta demanda está ligada con lo instituido y con las pretensiones de quien demanda, que expresan necesidades que deben ser consideradas institucionales. Esto es clave en la intervención institucional, ya que es la que funda y habilita el ingreso a la institución; nos interroga acerca de nuestra posición y posicionamiento profesional respecto de las propias habilidades y competencias profesionales. A partir de esto, es que decidimos priorizar las voces de los jóvenes en sus necesidades e intereses a tratar (Rotondi, 2013).

Entendemos que nuestro proceso no sólo se ubica en las dimensiones materiales de la vida social, sino también en las dimensiones simbólicas, afectivas y vinculares. Coincidimos con Piotti (2019), que desde el Trabajo Social “(...) no basta con la resolución de las necesidades materiales, sino que hay que trabajar con las ideas, percepciones, significados y aprehensiones” (p. 15). En referencia a estas dimensiones, delimitamos nuestro **objeto de intervención**, como la relevancia de la visibilización de las voces y sentires de los jóvenes estudiantes en cuanto a los procesos de participación en el Instituto Técnico Etchegoyen, durante el año 2021. En este sentido, identificamos las siguientes necesidades, presentadas por los estudiantes, que estructuraron la definición del objeto.

Durante los encuentros, expresaron que se les dificultó generar acuerdos, concretar actividades, proyectos, reuniones y establecer relaciones entre sus compañeros. Comprendemos que una de las causas, fue el reflejo del distanciamiento y los escasos espacios de socialización debido al contexto de pandemia. Asimismo, la información, el espacio social y las normativas son elementos claves que inciden en las condiciones de autonomía organizativa de los jóvenes, y por ende afecta en la viabilidad que se le otorga a la dimensión política de la participación en la Escuela (Rotondi, 2016).

Por otro lado, se les consultó a los jóvenes cuál fue el lugar de los adultos en los procesos participativos, y sistematizaron que si bien cuentan con la oportunidad de proponer ideas, necesitan del acompañamiento de los profesores en el proceso, armado y consecución de los proyectos. Los estudiantes expresan un desconocimiento en cuanto a los espacios y tiempos habilitados en los que se puedan generar momentos participativos, “*nosotros*

*podemos proponer ideas, pero no sabemos las condiciones del colegio y los profes nos pueden ayudar”* (CB-E3-21/10). A su vez, comentan que algunos docentes están dispuestos a fomentar espacios de recreación y participación; mientras que otra parte reproducen estereotipos, con un relativo poder que cuestiona modos de actuar o las propuestas de los sujetos.

Para finalizar, desde nuestro lugar como estudiantes de Trabajo Social nos propusimos trabajar en conjunto con los jóvenes acompañando desde una posición de adultas, priorizando concretar espacios o momentos de escucha en la que manifiesten sus intereses y representaciones en torno a los derechos participativos. Es decir, no se trata sólo de reconocer sus derechos sino darles el espacio, para que puedan ejercerlos y debatirlos de manera real, sino estamos promoviendo un tipo de participación ficticia (Hart, 1993).

### **3.5 Diseño de las estrategias de intervención y consideraciones metodológicas**

Al momento de abordar una estrategia de intervención, consideramos que la misma plantea desafíos particulares, relacionados principalmente al juego de negociaciones y luchas que se hacen presentes en el territorio. Entonces, la noción de estrategia involucra el desarrollo de prácticas y experiencias que son llevadas adelante a partir de la lectura que realiza de la realidad, del entorno institucional, de un problema, o una cuestión (Rotondi, 2016).

El diseño de las estrategias que llevamos a cabo con los jóvenes estudiantes, consistió en mirar y escuchar a un otro, que cuenta con una trayectoria en torno a la participación, planificando a partir de relacionarnos desde un saber mutuo y conjunto. Para esto nos propusimos, en la estructura de nuestra intervención, alcanzar objetivos flexibles y viables, sujetos a modificaciones con el fin de desligar a los jóvenes de discursos y prejuicios adultocéntricos.

Entendemos, como grupo de tesistas, que al momento de plantear los objetivos de intervención pre-profesional en contexto de emergencia sanitaria, nos pone en un lugar de máxima preocupación y atención del campo territorial. Siguiendo a Carballeda (2020) en su análisis sobre las implicancias de la profesión en tiempos de pandemia, coincidimos con la propuesta de observar, mirar y encontrarnos en la territorialidad. El autor, detalla que se puede “obtener un conocimiento más cercano para construir planificaciones de corto y mediano plazo que dialoguen con la magnitud del problema” (p. 4).

Por lo tanto, nos propusimos como objetivo general recuperar las voces y sentires de los jóvenes estudiantes en los procesos de participación, en el regreso a la presencialidad, durante la pandemia por Covid-19. A su vez, se desprenden del mismo dos objetivos específicos, por un lado, potenciar procesos de expresiones organizativas de participación para la apropiación de los espacios educativos. Por el otro, facilitar herramientas e información, en espacios de diálogo en los que se impulse a una participación como ejercicio de derecho.

Es así que, nuestras estrategias de intervención se basan en un conjunto teórico metodológico que opera como matriz orientadora de la actuación profesional. Es decir suponen proyectar de forma adecuada, en cada circunstancia de intervención, una combinación de procedimientos, técnicas, instrumentos operativos que van a depender de la articulación del marco teórico, los objetivos, y teniendo en cuenta las características de los sujetos, como las condiciones contextuales de los mismos.

Abordar una estrategia de intervención, plantea desafíos particulares, relacionados principalmente al juego de negociaciones y luchas que se hacen presentes en el escenario. Rotondi (2016) plantea que involucra el desarrollo de prácticas y experiencias que son llevadas adelante por los sujetos a partir de la lectura que realizan de la realidad, de su entorno institucional, de un problema, o una cuestión. Por lo cual, planteamos desde un abordaje socioeducativo identificar y sacar a la luz diversas miradas acerca de un problema, a fin de analizar las visiones y sus anclajes sociales e históricos dentro de la Institución (Gaitán, 2016).

A su vez, desde un enfoque de derechos desde el que intentamos contribuir al intercambio de saberes y representaciones sociales que invite a disputar las diferentes miradas sobre la participación juvenil. Aquí se busca inaugurar espacios para la reflexión, la discusión y de formas alternativas de comprender la realidad (Gaitán, 2016). En cuanto a las metodologías que utilizamos fueron desde un abordaje cualitativo y un posicionamiento de escucha activa que se dieron en los acuerdos con las referentes y los estudiantes. Las mismas parten de una posición teórica con una coherencia necesaria, la cual nos conduce a la selección de diferentes técnicas para llevar adelante nuestro diseño.

Para el registro, se empleó el cuaderno de campo, se trata de un relato descriptivo y cronológico que explicita y desarrolla nuestras apreciaciones sobre lo observado en el territorio. En el registro, la palabra del otro y la de los trabajadores sociales, se inscriben en

un texto que, sostenido en la mediación teórica y metodológica, contiene una potencia que habilita a la construcción de categorías que visibilizan las manifestaciones de la cuestión social, las problemáticas sociales y de las condiciones de vida de los sujetos de nuestra intervención profesional (Cazzaniga et. al, 2005). Además, decidimos utilizar las redes sociales, en específico la creación de un Instagram, para interactuar, informar y debatir acerca de los modos de participación y derechos en ámbitos educativos.

A su vez, recuperamos las trayectorias de las referentes institucionales a través de entrevistas semiestructuradas, con la finalidad de conocer sus aspiraciones, reflexiones y significaciones en torno a la participación de jóvenes. La elección de este tipo de instrumento nos permitió comprender el universo cultural de las entrevistadas, mediante procedimientos como la atención flotante y la asociación libre, desde una perspectiva no directiva y dejando paso a las impresiones que surjan en el momento (Guber, 2001).

La observación participante fue utilizada para la recolección de información en los espacios en los que se realizaron los distintos encuentros, esto es “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece y a la vez participar en una o varias actividades de la población estudiada” (Guber, 2001, p. 55). Es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos para anclarlos en las realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades. En este sentido, el objetivo de esta técnica es el detectar situaciones que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad (Guber, 2001).

El encuentro clave, del proceso con los estudiantes, se empleó bajo la técnica de grupo focales, que tiene por finalidad recabar información a través de un encuentro grupal de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca, es dirigido por moderadores que sigue un guión de temas o de entrevista. Generalmente, se realizan dos o más grupos focales con la intención de ahondar en un determinado tema. Esto permitió la interacción entre los estudiantes y generó el intercambio de información y reflexión, problematizando en torno a la participación en el ámbito escolar. Aquí el grupo se identifica y analiza su realidad social y escolar, su complejidad y alternativas de solución.

El taller influye en que los estudiantes se visibilicen como sujetos activos de la experiencia y no pasivos receptores. Nos permitió un intercambio para pensar y cuestionar diferentes vivencias, dialogar propuestas, brindar información según los intereses de los



estudiantes. Como equipo de tesistas desplegamos roles de coordinación y observación que nos permitió orientar al grupo, con funciones de mutua complementariedad, que no se superponen o contraponen, sino que se integran. La generación de este espacio favoreció la reflexión sobre las necesidades y las posibilidades del grupo, la concientización de sí mismos y de los otros con la capacidad de resignificación y la construcción de una nueva narrativa (Custo et. al, 2009).

No es menor describir que los momentos de acuerdos y comunicaciones institucionales, se dieron por un lado en un contexto de sumamente desconcierto a nivel socio-sanitario, y por el otro, desde lo inquietante y ansiógeno de nuestras últimas prácticas académicas; entre estas dimensiones simbólicas y materiales transcurría nuestro accionar. Estos acuerdos se establecieron en encuentros virtuales, en los que también se planificaron y decidieron consensuadamente las actividades y cronogramas. A partir de tener claro lo anterior y el contexto, percibimos viables las intervenciones presenciales en el marco de los protocolos que regían en ese período, de vuelta paulatina a las aulas, para el trabajo con las delegadas.

### **3.5.1 Líneas de acción desarrolladas con los estudiantes**

Las distintas líneas de acción que mencionamos a continuación fueron realizadas según los objetivos propuestos, con actividades dirigidas a proyectar situaciones que posibiliten el ejercicio de derechos en torno a la participación de los estudiantes.

1. Intervención socio-educativa para el fortalecimiento de expresiones participativas: El objetivo de este encuentro fue recuperar las propias percepciones y los sentimientos de la pandemia en los estudiantes, en cuanto a las capacidades de participación estudiantil dentro del Instituto. Para esto utilizamos la técnica de grupos focales, que contó con una moderadora que llevó adelante el encuentro permitiendo que cada estudiante pueda expresarse en un ámbito de comodidad y respeto. Se llevó adelante una reunión con las delegadas de cada curso, mediante dos grupos, el ciclo básico y el ciclo orientado.

En un primer momento, se presentó la pregunta central que consistió en sintetizar qué se les venía a la mente cuando nombramos la palabra participación. Los estudiantes del primer grupo, del **ciclo básico**, respondieron que lo entendían como:

*-“trabajo en equipo”*

- *"opinión de todos; que todos tengan opiniones"*

- *"prácticas de fútbol; de danzas"*

- *"hablando; tomando la palabra"*

Algunes sostenían que la participación en el Colegio *"es un punto de encuentro con todos porque en la virtualidad no se pueden dar por distintos problemas"* y para otros es sólo *"un espacio para aprender no para participar"*. Si bien la virtualidad funcionó como medio de comunicación y encuentro, algunos estudiantes manifiestan que en la presencialidad de las aulas *"hay muchas personas que se animan más, que en la virtualidad. También al venir todos a la institución, se asegura una participación de todos"*.

En cuanto a desplegar la función como delegada expresan que necesitan *"confianza y saber de lo que se habla"*, para comunicar de la mejor manera posible los asuntos frente a los compañeros, ya que la mayoría no había experimentado este rol. A su vez, cuando se transmite la información al curso no se genera un diálogo o intercambio porque *"no se animan a hablar o tienen pensamientos errados y no participan, por timidez o que su opinión no es relevante, son pensamientos que tienen que cambiar"* y agrega *"nos cuesta bastante"*.

Respecto a cómo organizarse explicitan que *"es medio difícil juntar a todo el curso y que te escuchen, porque o se dicen cosas, o se pueden estar burlando, o pueden estar jugando y es difícil que participen y uno tiene que andar gritando, amenazando"*. Concluyen que dentro del aula se les dificulta desarrollar las comunicaciones como delegadas, y *"a veces necesitas un profe al lado y ahí recién te escuchan porque uno no puede exigir porque no le hacen caso, ese es un punto muy en contra"*. Entendemos que no sólo se trata de la falta de experiencia por parte de delegadas, sino que también el curso desconoce la forma de interactuar y participar de este tipo de organización; sin dejar de lado la necesidad de seguir reforzando en el respeto mutuo y el compañerismo como parte de una convivencia escolar.

El segundo grupo corresponde a las delegadas del **ciclo orientado**, quienes contaban con experiencia previa y en relación a la pregunta sobre qué entienden por participación surgieron las siguientes reflexiones:

- *"Dar una opinión general o un acto en conjunto"*

- *"Tener un punto de vista de un tema en particular que se está realizando"*

- *“Ser autónomo”*
- *“Aportar algo”*
- *“La tolerancia también es una forma de participación”*
- *“Plantear un problema que afecta a todos”*
- *“Se da en todo espacio social donde estés y se tenga que hablar de algo particular o donde tengas que dar un punto de vista”*

Expresaron que la participación durante la virtualidad, no fue la misma que se generó en años anteriores, ya que se modificaron tanto las relaciones personales como las institucionales. Se evidenciaron obstáculos para participar plenamente de actividades extracurriculares, por la exigencia en los contenidos y tiempos académicos. Sumado a lo que implicó la pandemia, afirman que *“ya desde cuarto en adelante te empiezan a llenar de materias, pasas de no tener, a tener un montón, comenzas a tener los cambios de horarios”*.

En esta misma línea, estudiantes de séptimo año afirman que, *“nosotros por ejemplo no nos sumamos porque no nos sirve, porque desde la pandemia fue difícil y sabemos que llegamos a fin de año y nos vamos”*. Con esto refieren a una desmotivación generalizada por vincularse y crear una organización estudiantil, debido a la falta de tiempo por la finalización de sus estudios secundarios.

Al momento de conocer su visión acerca del rol del delegado comentan: *“yo creo está bueno, pero no va avanzar a ningún lado, creo que el delegado cumple la función de desahogo de lo que está pasando en el curso (...) y no se llega a nada”*. A su vez, reflexionaron y se pusieron en común los tiempos curriculares con que contaba cada ciclo, y la dificultad de coincidir entre todos, ya sea por la cantidad de materias cursadas que les impedía tener tiempo libre o los horarios a contraturno que imposibilitaba los encuentros. Para ellos ser delegado *“(…) lleva tiempo, dedicación y responsabilidad, ojalá que los chicos que están en primero puedan llegar a algo”*. Ante estas dificultades que encontraban, subyacían intereses de concretar una organización que represente al estudiantado, y la de generar una cohesión entre estudiantes y directivos para llevarlo a cabo.

Respecto a la creación y la permanente continuidad de un espacio para estudiantes manifiestan *“(…) la participación siempre la vas a tener, pero (...) si vos no tenés organizado capaz que no funciona. Antes de la participación se necesita una organización”*; en

referencia a esto, sugieren que les adultes del Colegio puedan desempeñarse desde un lugar de acompañamiento en esta organización. En este sentido se *“precisa algún tipo de reglamento donde los directivos, o alguien con el tiempo suficiente, abarque todos los objetivos que se tengan o que plantee cada curso”*.

Finalizando el encuentro, el ciclo orientado propuso organizar un encuentro con el ciclo básico para dialogar, aconsejar y brindar herramientas sobre la especialización del último año, desde sus propias trayectorias, *“porque nuestros padres pensaban que séptimo era un cursado normal y no es así fue durísimo y tuvimos la suerte que fue virtual”*. Esta idea surgió al recordar un proyecto que funcionaba antes de la pandemia, que pretendían retomar: *“cuando estábamos en segundo año teníamos una relación súper cercana con los chicos de séptimo pero ahora no. O sea era un proyecto que tenía un aliado de séptimo año y eso era buenísimo”*.

En síntesis, desde esta línea de acción, se pretendió realizar una intervención que promoviera la transformación individual, colectiva y subjetiva de les estudiantes, fomentando una conciencia política sobre sus cotidianidades, desnaturalizando lo dado. Trabajamos diversas temáticas centrándonos en temas de interés de les jóvenes, como la relación con docentes y directivos, la creación de proyectos y el uso respetuoso de las redes sociales. Esto dio lugar a la circulación de la palabra y momentos de debates, como así también, permitió entre les jóvenes la construcción de vínculos de mayor cercanía, confianza, protagonismo e identidad grupal.

## 2. Promoción de herramientas e información para una participación de jóvenes:

En este último taller, propiciamos facilitar herramientas e información sobre participación a les estudiantes delegades. Como actividad rompe hielo realizamos preguntas disparadoras entre les delegades; *¿Cómo se venían sintiendo con su rol en el curso?, ¿Cómo era su relación al comunicarse con les docentes y compañeros?, ¿Les docentes acompañaron en estas experiencias?, ¿Se acercaban para pedir la palabra o pedían ayuda para hablar con el curso?*. A su vez, brindamos técnicas e insumos para la construcción de una agenda de trabajo y elaboración de proyectos para poner en práctica en el Colegio. Indagamos sobre la consecución de su rol en el próximo año, en el que concordaron que sus propuestas eran seguir acompañados por docentes y generar proyectos, talleres y espacios de participación nuevos, con las herramientas adquiridas.

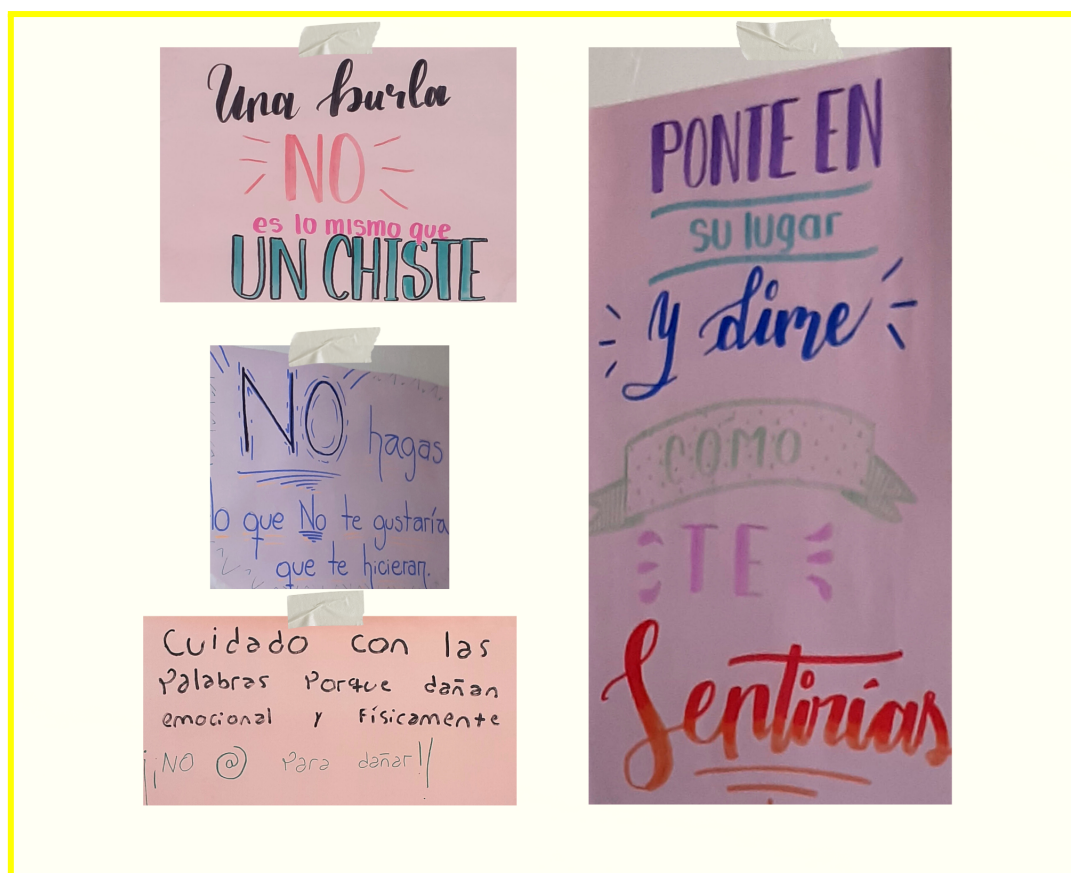
Al finalizar la actividad se propuso el espacio para hablar sobre ciberacoso, una problemática identificada por los propios estudiantes del ciclo básico y orientado. Debido a que se crearon cuentas de Instagram, donde se comunicaban contenidos ofensivos tanto a estudiantes como profesores. Respecto a esto, se trabajó con la situación que se estaba viviendo, en el que cada estudiante compartió su postura, vivencia y sentires hacia ese tipo de publicaciones. Debatieron cómo esto podría generar consecuencias, provocando malestar a las personas, algunos expresaron que esas formas de expresión no les gustaban y que no estaban de acuerdo con ese tipo de utilización de las redes, y otros simplemente escuchaban.

Para concluir, se propuso junto a las referentes escribir frases en carteles para concientizar a los estudiantes sobre la violencia cibernética. Los que luego, se dispersaron por las aulas y patio del Colegio, bajo la consigna “No Bullying” con el fin de contrarrestar este tipo de acciones. Consideramos importante que estas, fueran elegidas o creadas por los propios estudiantes, e identificamos, cómo la difusión de estos carteles impactó en todos los estudiantes. Debido a que los propietarios de la cuenta, donde se realizaban comentarios, asumieron el daño que habían ocasionado a través de la red social Instagram y a su vez la misma fue cerrada.

Se lograron generar frases como: “Si cuando doy un like apoyo al acosador entonces ¿soy cómplice?”, “Ponte en su lugar y dime cómo te sentirías”, “Una burla no es lo mismo que un chiste”, “No hagas lo que no te gustaría que te hicieran”, “Nunca hagas algo incorrecto para hacer un amigo o para mantener uno”.

## **Figura 2**

Carteles de los estudiantes sobre la concientización de ciberacoso



Nota: Zárate, A., 2021.

Encuentro N° 3, Prácticas académicas de la carrera Licenciatura en Trabajo Social

En este sentido, les delegades a lo largo del proceso se encontraron cómodos ante la propuestas de reunirse, como la de acomodarse en ronda al comenzar la reunión, el de hablar respetando a su compañere y de realizar las actividades. Concebimos que el taller favoreció en la construcción del vínculo entre delegades, de recuperar espacios y tiempos, de volver a pensar en sí mismos, y de forma colectiva resolver una problemática en común. Esta acción los visibilizó y posicionó a les delegades en la Escuela, entendiéndose como clave de socialización y parte fundamental en la construcción de ciudadanía.

### **3.6 Evaluación del proceso de prácticas académicas**

La evaluación es un componente esencial de todo proceso de intervención planificada. Consideramos que es un aprendizaje sobre la reflexión de nuestras prácticas, con una revisión del pasado y proyección hacia el futuro, que sirve para orientar actuaciones institucionales, profesionales y de las organizaciones sociales en sentido transformativo (Rodríguez et. al, 2016). En este sentido, se puso en evidencia dificultades y potencialidades acerca de nuestra estrategia de intervención, lo cual fue clave para la reflexión del accionar pre-profesional.

Pensar en la intervención del campo educativo con jóvenes estudiantes, nos llevó a analizar aquellas situaciones que producto de la pandemia no pudieron efectuarse. Estas circunstancias inéditas ponían en tensión las elecciones y decisiones en cuanto al acercamiento de nuestro accionar en el territorio, y la utilización de diferentes metodologías para el encuentro. Sin embargo, la virtualidad fue un medio que nos permitió y facilitó el acercamiento tanto a los estudiantes como a docentes.

Nos resultó ventajoso que la Institución conociera las modalidades de trabajo, debido a que durante el año 2019 se habían realizado prácticas académicas, esto nos generaba menor distancia con los estudiantes y referentes al momento de nuestra inserción. Remarcamos como positivo, la articulación con los referentes institucionales a la hora de planificar y ejecutar las actividades, desde la elección de los temas a tratar hasta la organización dentro de la Institución, en los arreglos con los docentes y espacios a utilizar. Creemos que si bien, la virtualidad nos acercaba a poder realizar entrevistas y planificaciones, fue necesaria una modalidad de intervención cara a cara, para poder detectar miradas, silencios, tomas de palabras y relaciones de poder, donde a su vez se ponen en juego nuestras miradas y posicionamientos.

Consideramos que a lo largo de este trayecto desarrollamos y alcanzamos los objetivos planteados, del cual obtuvimos continuos aprendizajes y reflexiones. Mantuvimos el foco en priorizar a los estudiantes visibilizando sus voces y sentires, a través de las líneas de acción planteadas. Así también, se evidenció concordancia entre la Institución y nuestro equipo respecto al plan de trabajo, orientado a promover y fortalecer la participación protagónica de los jóvenes. Por otra parte, a lo largo del proceso de planificación fueron surgiendo modificaciones de algunas actividades, de acuerdo a los tiempos académicos e institucionales.

A su vez, el grupo de delegades logró construir un espacio institucional donde compartieron instancias reflexivas, en torno a la participación, a la escolarización y las relaciones interpersonales, que hacían eco en su cotidianidad y no estaban pudiendo ser problematizadas. Además, se enfatizó desde les directives la decisión de contemplar la viabilidad de la institucionalización de un espacio para les jóvenes, en miras hacia la conformación de un CE, en la que se pretende integrar a más profesores y estudiantes con sus propuestas.

Remarcamos la importancia del lugar de les adultes a la hora de la escucha y acompañamiento en las decisiones que se puedan efectuar por les estudiantes. Ya que es allí donde se generan las nuevas relaciones intergeneracionales, que dan paso a una organización pensada y articulada en conjunto, que enriquece el camino. Con el compromiso necesario de nutrirse de las normativas propuestas, para el fortalecimiento de la participación socio política de jóvenes en ámbitos escolares, ya que son les adultes quienes inician (siempre relativo) y dan paso a que se generen estos tipos de organizaciones.

Es así que comprendemos a les estudiantes como sujetos protagonistas de su realidad, entendiendo que lo participativo implica tanto el encuentro entre pares como la capacidad de sentirse parte de una organización. Los inicios de una participación socio-política en el Colegio, constituyen sin duda una de las dimensiones a través de las cuales les jóvenes construyen su universo de relaciones grupales y definen imaginarios de la realidad social.



## Reflexiones finales

Luego de explicitar el proceso de intervención, en este apartado reflexionaremos sobre nuestras acciones y vivencias que se desplegaron en un contexto de pandemia, donde nos encontramos con nuevas expectativas, inquietudes, desafíos e incertidumbres propias del momento.

A través de nuestra inserción en la práctica de intervención, pudimos observar que la participación de jóvenes se presenta de diversas formas y adquiere nuevos sentidos, respecto a las características que les sujetos le impriman a sus prácticas innovando con nuevas herramientas y modalidades de expresión. A su vez, aprendimos que no solo es cuestión de efectivizar una práctica académica o de transmitir saberes, sino que implica detenernos a intercambiar y dialogar con los sujetos, ya que durante las intervenciones se generaban momentos donde las emociones, anécdotas, sentimientos y vivencias en pandemia, se compartían y entremezclaban.

Por otra parte, esperábamos encontrarnos con un escenario plenamente presencial, que nos permitiera desarrollar de manera habitual nuestro proceso de prácticas. Todo esto llevó a reconfigurar las maneras en las que interactuamos y construimos vínculos, con los estudiantes y referentes, ya que los encuentros se tornaron mensuales y la brecha de tiempo entre cada intervención era cada vez mayor. Propiciamos y pusimos en juego, conocimientos sobre normativas respecto a la participación protagónica, funciones para delegades, y debate sobre los roles internos. La realización de los mismos se dieron a través de talleres grupales, en donde los jóvenes pudieron encontrarse y visibilizarse como partícipes del Instituto.

Las visiones sobre las juventudes por parte de adultos del colegio son disímiles, algunos entienden que presentan capacidad de agencia y potencialidad para la participación, y otros argumentos se basan en las juventudes desmotivadas, desconectadas, poco propositivas y apáticas. Esto nos lleva a cuestionarnos y poner el foco en las miradas y discursos cargados de prejuicios, que pueden llegar a convertirse en limitaciones explícitas. Creemos importante repensar las concepciones que han estado instituidas en las diferentes instituciones; romper y desenmascarar las cuestiones de la modernidad pensando que los estudiantes están atravesadas por situaciones contextuales particulares, que piensan, sienten y poseen derechos adquiridos.

De esta manera observamos que la noción de participación está en un proceso de permanente construcción, y que se debe seguir problematizando el lugar que se le otorga a los jóvenes, abandonando una mirada paternalista y adultocéntrica. Asimismo, se proyecta avanzar hacia la escucha y habilitación de espacios, para que los jóvenes se conviertan en sujetos activos dentro del Colegio, en el que planteen sus incertidumbres, proyectos, ideas e intereses.

En definitiva, las intervenciones nos llevaron a profundizar y analizar las relaciones que se crean o recrean en la escuela, aportándonos una visión multidimensional de los estudiantes y actores institucionales. Desde esta perspectiva nos alejamos de las miradas que solo consideran a los sujetos en roles de aprendizaje o enseñanza, e implica dejar de mirar acotadamente la educación únicamente como un proceso mental.

Este escenario escolar nos desafió a conocer y analizar minuciosamente las interacciones que se generan entre los jóvenes y actores institucionales, desde sus discursos, acciones y representaciones que presentan ante la participación socio-política. Considerábamos que las acciones realizadas nos llevarían a transformaciones perceptibles en las relaciones, distinguiendo un antes y un después. Finalmente pudimos identificar que esta idea implica una concepción causal de las intervenciones, que desconoce la multiplicidad de aspectos que conllevan los cambios de perspectivas en las personas: desde el deseo personal, los contextos y el momento de cada una.

En el Colegio, no se despliega el ejercicio profesional de trabajadores sociales, pero el accionar si se efectiviza desde las intervenciones de estudiantes de Trabajo Social, desde el año 2019. Estas acciones hablan de la expansión desde las áreas educativas para acompañar, conformar, co-crear o pensar estrategias para la convivencia escolar o la implementación de la Ley de Representación Estudiantil. Rotondi (2012) al respecto concluye que “la demanda mediada por estas instituciones, ofrece un punto de apertura a las tradicionales pautas de sujeción a los mandatos institucionales” (p. 8).

Son las demandas de este estilo que se les hace a la profesión, las que marcan una construcción de autonomía (siempre relativa) en espacios institucionales como los educativos. Desde esta posibilidad es que propiciamos y ponemos en juego en el colegio, conocimientos sobre normativas, estimulación de la participación protagónica, trabajo interdisciplinario, y el debate sobre los roles dentro de la institución.

Al mismo tiempo, los marcos teóricos y normativos nos permitieron llevar adelante intervenciones en las que los sujetos sean los protagonistas, de las transformaciones de sus propias realidades, en las que puedan tomar sus propias decisiones y actuar según sus convicciones, partiendo de sus habilidades, estrategias y capacidades para hacerlo. Además con las intervenciones realizadas fomentamos el ejercicio del derecho a participar de los estudiantes y también de toda la comunidad educativa, promoviendo una apertura y continuidad de estos encuentros. Respecto a esto, el grupo de delegados manifestó continuar con esta organización estudiantil, desde un acompañamiento institucional, en los que paulatinamente se desarrollen procesos de autonomía.

Como equipo de tesistas afirmamos que estamos transitando un presente donde las voces de los estudiantes están siendo alzadas, generando impacto en las instituciones y la vida curricular. Es decir, hay una apertura a la participación protagónica de los jóvenes estudiantes, en la toma de decisiones y un diálogo entre las relaciones intergeneracionales. Este proceso, no concluye con este trabajo, sino que nos quedamos con el propósito de seguir reivindicando y co-creando con los otros desde estos lugares. Con la intención de continuar aportando(nos) conocimientos de este campo, y poniendo en debate las miradas y representaciones que se juegan al interior de estas instituciones, respecto a la participación de jóvenes.

## Bibliografía

Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista CEPAL*. (88), 35-40. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11102>

Acevedo, P., Andrada, S. y Machinandiarena, P. (2018). *Investigar e intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo*. Grupo Editor Universitario.

Acevedo, P. y Aquín, N. (2013). *Revisiones necesarias y urgentes en torno a los sujetos de la intervención profesional: ¿Merecedores de ayuda o titulares de derechos?* Ficha de cátedra: Teoría, espacios y estrategias de intervención III Comunitario. Licenciatura en Trabajo Social. UNC.

Acosta, F. (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. [Archivo PDF]. <https://cdsa.academica.org/000-108/233.pdf>

Aguilera, M. y Ollivier, A. (2017). *Jóvenes Protagonistas en centros de estudiantes*. [Archivo PDF] <https://esconesi.com/wp-content/uploads/2020/09/01-Jovenes-Protagonistas-en-centros-de-estudiantes.pdf>

Andrada, S., Arévalo L., y González, C. (2020). *Las reconfiguraciones de lo juvenil en un contexto de aislamiento y (otras) restricciones sociales preexistentes*. Elaboraciones sociales en tiempos de pandemia. <https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-reconfiguraciones-de-lo-juvenil-en-un-contexto-de-aislamiento-y-otras-restricciones-sociales-preexistentes/>

Aquín, N. (1995). Acerca del Objeto de Trabajo Social. *Revista Acto social*, 15 (10). 21-30.

..... (23- 24 de Octubre 2013). *Contexto y sujetos de la intervención en trabajo territorial: necesidad de revisiones teóricas y lecturas empíricas en la actual coyuntura* [Discurso principal]. VII Jornadas Disciplinarias de Trabajo Social. Córdoba.

Bertarelli, P. (2006). *Regulaciones de género y sexualidad en los entramados relacionales de jóvenes estudiantes*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba/Conicet. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/25671/Bertarelli\\_Regulaciones\\_de\\_genero\\_y\\_sexualidad\\_en\\_los\\_entramados\\_relacionales.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/25671/Bertarelli_Regulaciones_de_genero_y_sexualidad_en_los_entramados_relacionales.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Bourdieu, P. (1990). *La "juventud" no es más que una palabra*. Sociología y Cultura. (pp. 163-173). Editorial Grijalbo, Conaculta.

..... (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Letra.

Carballeda, A. (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Revista Trabajo social*. (1), 46-59.

..... (2020). *Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de Pandemia de Covid-19*. [Archivo PDF]. <https://www.trabajo-social.org.ar/wp-content/uploads/La-intervenci%C3%B3n-del-Trabajo-Social-en-tiempos-de-Pandemia-2.pdf>

Castro, S. (2011). *El registro en la intervención: una reflexión epistemológica*. [Archivo PDF]. <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/contenidos>

Cazzaniga, S., Franco, R., Salazar, L., Pieruzzini, R. y Villagra, V. (2005). Puentes y giro para asomarse al oficio. *Revista Utopías*. 3(12), 31- 40.

Chaves, M. (2006) *Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata* [Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata]. <http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/id/20120126000076>

Cristar, C. y Scagliola, M. (s/f). De juventud(es) y participación(es). Trazando pistas sobre jóvenes y modos de participación a través de políticas públicas. [Archivo PDF]. [https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/PONENCIA\\_Scagliola\\_Cristar\\_Jornadas-UNGS.pdf](https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/PONENCIA_Scagliola_Cristar_Jornadas-UNGS.pdf)

Custo, E.; Pinotti, G., Dominguez, A., Zamarbide, A., Bilavcik, C. y Tomasini, V. (2009) *Teorías, espacios y estrategias de intervención grupal*. Editorial Espartaco.

Duarte Quapper, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes ?. Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Revista Última Década*. (13).

..... (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*. (36), 99-125.

Fanfani, E. (2007) *Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión*. [Archivo PDF]. <https://www.bcr.com.ar/sites/default/files/tenti-abril09.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva, 22.

..... (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. El proceso de alfabetización política*. Editorial Paidós.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Cap. 3. Actores, Instituciones, Conflictos. Editorial Troquel.

Gaitán, P. (2016). Estrategias de intervención en trabajo social institucional. En: *Compartiendo quince años del Programa "La universidad escucha las escuelas". Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional (2001-2016)*. Comp. Rotondi, G. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.

Gamba, S. (2008). *Perspectiva de género. ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?*. Mujeres en red. El periodico feminista. [www.mujeresenred.net/spip.php?article1395](http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395)

Giménez Venezia, N. (s/f). *Imaginario sociales en disputa: La reproducción estatal de juventudes*. [Conferencia]. Congreso nacional de Ciencias Sociales, Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/15752/Imaginario%20sociales%20en%20disputa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, M. y Echeolanea, C. (2015). *Culturas juveniles y escuela. Socialización, identidad y derechos* [Diapositiva PowerPoint]. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/05/Culturas-Juveniles-y-Escuela.-Socializaci%C3%B3n-Identidad-y-Derechos.-Eje-2.pptx>

Guber, R. (2001). Capítulo 3: La observación participante. Capítulo 4: La entrevista etnográfica o el arte de la "no directividad". *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial, Norma.

Gutierrez, G., Pérez Rojas, M., Assusa, G., Kessler, G. / Castro González, E./ González Olguín, E./ Carranza, A./ Zamanillo, A. / Uanini, M. / Martino, A. / Rotondi, M. E. (2020). *La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación*. Alaya Servicio Editorial.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. [Archivo PDF] [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)

Jaques, E. (2017) La teoría de la organización requerida. *Signos*, IX, 99-112.

Krauskopf, D. (2000). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. [Archivo PDF]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101023020551/6krauskopf.pdf>

Lagneaux, M. A. (2017) El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. *Actas de Periodismo y Comunicación*, III, 1.

Mannheim, K. (s/f). *El problema de las generaciones*. [Archivo PDF]. [https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS\\_062\\_12.pdf](https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS_062_12.pdf)

Margulis, M. y Urresti, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022). Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado. [Archivo PDF] <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el007832.pdf>

Ministerio de Educación de Santa Fe (s/f). Juventudes, ciudadanía y participación: un acercamiento desde el paradigma socio cultural. Algunas concepciones fundamentales para acercarse a la formación de la ciudadanía joven. [Archivo PDF]. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/216215/1122895/file/Juventudes,%20ciudadan%C3%ADa%20y%20participaci%C3%B3n.pdf>

Nuñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. [Archivo PDF]. [https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta\\_n\\_pedagogia\\_social.pdf](https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf)

Palenzuela, Y. (2018). Participación social, juventudes, y redes sociales virtuales: rutas transitadas, rutas posibles. *Última década*. (48), 3-34.

- Piotti, M. (2019). *Protagonismo Infantil y Trabajador Social*. Lengua viva
- Prada, R., Hernández, R., Suárez, C. y Maldonado, E. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. *Revista Espacios*. 41(42), 260-268. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p22.pdf>
- Pusseto, M. (2016). Entre niñez, Estado y Adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista. Crítica y Resistencias. *Revista de conflictos sociales latinoamericanos*. (2), 188-205.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma Grupo Editorial.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Editorial Grijalbo.
- Rodríguez, M., Taborda, A., Eula, L., Camisasso, M. y Maniaci, A. (2016). *Diseño estratégico de procesos de actuación profesional. Planificación estratégica: fundamentos y herramientas de actuación*. Editorial Brujas.
- Rossiter, C. y Torrecilla, A. (s/f). *El objeto de intervención del Trabajo Social y su construcción a lo largo de la historia*. [Archivo PDF] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612804>
- Rotondi, G. (2012). Agremiación y acción juvenil en espacios educativos de Córdoba, Argentina. *Revista Palabra*. (12), 204-209. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/86/80>
- ..... (2013). *Intervención Institucional en Trabajo Social. Pistas para el análisis de la Demanda*. Ficha de cátedra: Teoría, espacios y estrategias de intervención IV. Institución. Licenciatura en Trabajo Social. UNC.
- ..... (2016). Ciudadanía en la escuela. *Revista Políticas Educativas, Santa María*. 9 (2), 120-136.
- ..... (2018). *Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela. Prácticas políticas y ciudadanía en la escuela*. [Archivo PDF].



<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11110/Rotondi%2C%20Gabriela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rozas, M. (1998). *Una perspectiva teórico metodológica de la intervención en Trabajo Social*. [Archivo PDF].

[http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2013/10/eje9\\_arbuatti](http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2013/10/eje9_arbuatti)

Santiago, G. (9-11 de noviembre de 2021). *Procesos educativos, contextos institucionales y desigualdades*. [Discurso final]. X Jornadas de estudiantes, tesisistas y becarixs “Una década apostando a la producción de saberes con perspectiva crítica”, Córdoba, Argentina.

Sarmiento, J. y Chavez, M. (2016). *Jóvenes y participación política: vaivenes de una relación compleja*. Voces en el Fénix. 51. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/jovenes-y-participacion-politica-vaivenes-de-una-relacion-compleja/>

Schlemenson, A. (1998). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Capítulo 2: dimensiones relevantes para el análisis organizacional. Editorial Paidós.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y participación social*. Una investigación en el barrio de Mataderos. Facultad de Filosofía y Letras UBA - Miño y Dávila.

Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso.

Trachitte, M. T.(2008). *Ética y trabajo social: la dimensión ética en la intervención profesional*. Sociedad en Debate. 14(1), 47-79.

Verón, D. (2014). Las dimensiones: herramientas para la lectura de las instituciones. Programa “La universidad escucha las escuelas”. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y América Latina: tendencia, conflicto y desafíos*. Grupo Editor Universitario.

Von Sprecher, R. (2008). *Concepto de comunicación social*. Ficha de cátedra: Teoría, espacios y estrategias de intervención III Comunitario. Licenciatura en Trabajo Social. UNC.

## **Fuentes primarias**

Entrevistas realizadas a agentes institucionales y estudiantes del Instituto Técnico Etchegoyen (2021) Realizadas por: Gómez, A, Flores, S. y Zárate, A.

### **Fuentes secundarias**

Hernández, M. (20 noviembre de 2020). *48 años formando profesionales técnicos. La nueva mañana.*

<https://lmdiarario.com.ar/contenido/260355/48-anos-formando-profesionales-tecnicos><https://www.argentina.gob.ar/interior/subsecretaria-de-asuntos-politicos/voto-joven>

Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional (ETP), 7 de septiembre de 2005.  
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/15-anos-de-la-sancion-de-la-ley-de-educacion-tecnico-profesional-es-tiempo-de-tomar>

Ley 26.061 Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.  
21 de Octubre de 2005.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley\\_de\\_proteccion\\_integral\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_proteccion_integral_0.pdf)

Ley 26.075 de Financiamiento Educativo, 9 de Enero 2006.  
[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_argentina\\_0848.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0848.pdf)

Ley 26.206 de Educación Nacional, 14 de diciembre de 2006.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina. 1 Noviembre de 2012.  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/200000-204999/204176/norma.htm>

Ley 26.877 de Representación Estudiantil. 6 de Agosto de 2013.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150>

Modii (s/f) *Lenguaje no sexista - La letra “e”.*  
<https://modii.org/lenguaje-no-sexista-la-letra-e/>

La Ranchada (4 de noviembre de 2020). *Alberdi: Instituto Secundario Técnico Etchegoyen abre sus inscripciones.*  
<https://laranchada.com.ar/alberdi-instituto-secundario-tecnico-etchegoyen-abre-sus-inscripciones/>

Tosello, L. (07 de abril 2015). Instituto Etchegoyen una historia de lucha. *Fecescor*.  
[www.fecescor.coop/noticias/noticia/19](http://www.fecescor.coop/noticias/noticia/19)

## ANEXOS

Anexo 1: entrevistas realizadas.

<b>Agentes y estudiantes institucionales</b>	<b>Sujete por inicial</b>	<b>Fecha de entrevista</b>	<b>Tipo de evento y n°</b>	<b>Código</b>
Referente institucional	P	08/07/2021	E1	RI-E1-P-08/07
Referente institucional	A	15/07/2021	E2	RI-E2-A-15/07
Grupos focales	CB	21/10/2021	E3	CB-E3-21/10
Grupos focales	CO	21/10/2021	E3	CO-E3-21/10