

JÓVENES, ESCUELA Y DISCAPACIDAD



**Lecturas y Aportes desde una Experiencia
de Intervención Preprofesional en Trabajo Social**

Ana Manes | Lucrecia Rossi

2020

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



JÓVENES, ESCUELA Y DISCAPACIDAD

Lecturas y Aportes desde una
Experiencia de Intervención
Preprofesional en Trabajo Social

TESISTAS:

Ana Manes - Lucrecia Rossi

PROFESORES:

Exequiel Torres - Natalia Becerra - Noel Martinez

Córdoba - 2020

Todo lo bueno empieza sin barreras.

¿y si en lugar de levantar muros usamos las palabras para derribar los obstáculos?

Agradecimientos

Nos sentimos agradecidas y felices de concluir una etapa tan importante en nuestras vidas. Finalmente, con esta producción terminamos este gran proceso de aprendizajes, de camino andado con la certeza de que quienes estuvieron cerca nuestro, nos han nutrido y alentado para que suceda. Nunca es solas, este también es un proceso con otrxs a quien queremos nombrar:

A la Universidad Nacional de Córdoba, a la Facultad de Ciencias Sociales, a la carrera de Licenciatura en Trabajo Social junto a docentes, directivas y compañerxs que nos nutrieron en el proceso de deconstrucción y construcción pensando siempre en otrxs y con otrxs, acercándonos a nuestro campo para posicionarnos como verdaderas sujetas de derecho que acceden a *la educación pública, gratuita y de calidad*.

A lxs docentes de la Facultad de Ciencias Sociales que formaron parte de este equipo de tesis; Exequiel Torres, Noel Martínez y Natalia Becerra. Acompañándonos en el trayecto llenando nuestro camino de preguntas, nuevas miradas y escucha. Haciéndonos re pensar constantemente nuestra intervención para formarnos como profesionales comprometidas en el campo de trabajo social.

A todo el equipo de gestión y docentes como así también a lxs estudiantes de la Escuela Cabred, por desplegar las puertas de su institución para que pudiéramos llevar a cabo esta experiencia de intervención. Siempre acompañándonos e interesándose en el aprendizaje que se generó simultáneamente, enriqueciendo nuestro proceso.

A nuestras familias y amigxs que nos acompañaron durante este proceso para que alcanzáramos el objetivo de esta titulación. Siempre alentándonos con perseverancia. Ustedes, con su amor y confianza, se convirtieron en un peldaño de esta escalera para hoy llegar a la meta alcanzada.

INDICE

Introducción	6
Nota de las autoras	8
Capítulo 1: Desde donde miramos	10
· Categorías en movimiento: guías y lupas para revisarnos	11
· Derechos humanos/ Concepción de sujetos de derechos	12
· Modelos sobre la discapacidad	13
· Abordaje de los marcos normativos en el campo de la discapacidad	18
· Aportes de las epistemologías críticas	20
· Enfoque de género	21
· Interseccionalidad	24
· Crítica a la concepción de normalidad	26
· Nociones sobre juventudes	29
Capítulo 2: Aproximación a la Escuela Cabred	31
· La envergadura del escenario de intervención	32
· Caracterización del espacio: La escuela.....	34
- Modalidad especial.....	34
- El Cabred: su historia	34
- Estructura organizativa	36
- Vida cotidiana escolar	37
- Aprender desde diferentes experiencias	40
- Comunidad educativa	42
- Las familias	43
· Del barrio a la escuela, el lugar donde residen lxs jóvenes	46
· Acceso a la escuela	48
· Contexto socio histórico durante nuestra tesina	49
Capítulo 3: Nuestra intervención pre-profesional	54
· La intervención	55
· Algunas nociones centrales sobre el trabajo social y su intervención	56
· Nuestros instrumentos: la dimensión táctica operativa de las intervenciones	58
Primer momento: Inserción	60
- Nuestro cotidiano durante la inserción	61
- Expectativas sobre nuestra intervención y demandas	63
- Delineando nuestras intervenciones	64
- Abordaje de convivencia y ESI en la escuela	65
· Marcos, recorridos y entendimientos en torno a convivencia	66
· La educación sexual Integral en la Escuela: normativas, prácticas y comprensiones en torno a esta	69
Segundo momento: Los talleres como proceso dialéctico	71

· Cómo pensamos los talleres, la planificación	72
· Hablemos un poco” el encuentro con diversas expresiones de la comunicación	73
· ¿Comunicar desde donde? Las identidades construidas de lxs jóvenes	74
- Ser parte con otrxs	76
- La supervisión como insumo fundamental	79
Tercer momento: Instancia de devoluciones del proceso de intervención	81
Reflexiones finales.....	84
· El Trabajo Social en la escuela	85
· Desde las expectativas a la realidad: saliendo de miradas lineales	87
Bibliografía	
· Referencias bibliográficas	91
· Páginas web y documentos.....	97
· Legislaciones.....	98
· Fuentes primarias	
- Registros de campo	99
- Entrevistas	99

Introducción

Este material es proceso y resultado de la práctica de intervención pre profesional de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

La misma fue desarrollada en la Escuela Especial “Doctor Domingo Cabred” en el nivel medio, con jóvenes con discapacidad con quienes hemos trabajado las temáticas de Educación Sexual Integral y Convivencia, en el año 2019 en el marco de nuestra tesis.

La Escuela Especial Cabred, es una institución pública que depende del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Se encuentra ubicada desde el año 2013 en la calle Marcelo López 2650 en Ciudad Universitaria frente a la Universidad Tecnológica Nacional.

Llegamos a este espacio institucional motivadas por nuestro interés de abordar la sexualidad en la discapacidad, ya que consideramos importante contribuir con el colectivo de personas con discapacidad en el conocimiento de sus derechos y más aún en los relacionados a la sexualidad.

Este escrito presenta un recorrido por toda nuestra intervención desde una lógica cronológica ordenada en tres capítulos y una conclusión final. Retomamos insumos que provienen de la interacción cotidiana que desarrollamos en la escuela, en la que pusimos en juego herramientas metodológicas de recolección, registro y análisis de datos.

En el *primer capítulo* tiene el doble propósito de transparentar concepciones que nos han guiado, nos han permitido comprender y también evaluar nuestras prácticas. Estos son nuestra visión sobre el trabajo social, los derechos humanos, la interseccionalidad, la perspectiva de género, la revisión de la mirada capacitista y el propio posicionamiento de juventudes que tenemos.

El *segundo capítulo* este apartado está compuesto de diversos ejes: comenzaremos planteando cuál es el valor del espacio dentro de la intervención profesional del trabajo social y nuestro enfoque de práctica situada. Posteriormente nos dedicamos a describir y contextualizar la Escuela Cabred. Al final del capítulo planteamos las situaciones que atraviesan lxs jóvenes de la Escuela para el acceso a la Escuela.

En el *tercer capítulo* se encuentra abordado en tres momentos; en un primer momento exponemos el proceso de intervención que hemos realizado desde que llegamos a la Escuela donde están plasmadas las expectativas con nuestra presencia, las demandas de intervención, el abordaje sobre convivencia y ESI. Luego en un segundo momentos nos centramos en la

intervención con lxs jóvenes mediante los talleres, la planificación de los mismos y la instancia de supervisión que permite mirarnos desde otra perspectiva en nuestras prácticas. Por último, el momento de salida institucional, y la devolución tanto a jóvenes como al equipo docente y directivo de la Escuela.

Las *conclusiones* es el último apartado de esta escritura, donde cerraremos retomando cuestiones que nos han resonado e interpelado durante y luego de finalizar la intervención, dado que esta intervención fue una instancia de reconstrucción. Reflexionaremos sobre la escritura como proceso de conocimiento, las distancias entre posicionamientos teóricos y las prácticas, la herramienta de la supervisión y el lugar del trabajo social en la Escuela.

Esta escritura es un camino que emprendimos con el fin de reencontrarnos con la intervención que ya realizamos para leerla desde nuevos lugares. Es una producción fruto del proceso de aprendizaje que nos permite volver, cuestionar y nutrir nuestra práctica.

Nota de las autoras

Con el deseo de hacer esta producción más clara y accesible queremos realizar tres aclaraciones sobre la escritura de esta tesina de grado. Consideramos que la escritura significa un proceso de búsqueda y de elección de ideas, términos y relaciones que queremos plasmar ya que nos parecen interesantes y necesarias. Es desde este lugar que la escritura transparenta parte de lo que somos y cómo miramos situaciones concretas.

Como primer punto elegimos como modo de nombrar, la expresión *personas con discapacidad*, ya que trae a colación una obviedad que es necesario poner sobre la mesa. Las personas con discapacidad son personas, esta reivindicación implica resaltar su condición como sujetos de y con derechos. “Orienta más apropiadamente en relación al trato, a la interpretación de las posibilidades del sujeto para hacer y para decidir su presente y su futuro, su vocación y sus intereses, más allá de lo limitado que se esté o que se vaya a estar(...) al miembro potencialmente activo de la comunidad”(Pantano, 2007, pp.107-108)

Como segundo punto, socializamos a los lectores que elegimos escribir, utilizando el lenguaje inclusivo de género, implementamos la letra X reemplazando la O en palabras genéricas masculinas que nombran a grupos de personas como por ejemplo “los”, “todos”. Rodríguez Fernández señala que “tras el sistema de género de la lengua española se esconde la codificación del androcentrismo imperante en la cultura”(2009, pág. 32) La tradicional lengua castellana está impregnada por una lógica patriarcal que a la hora de hablar a comunidades se refiere sólo a los hombres invisibilizando a las demás identidades.

El lenguaje inclusivo de género “expresa y visibiliza, de forma oral y escrita, a todas las personas, con independencia de su identidad sexual” (Martínez Rocha,Rivera Alfaro 2018, s/p) Coincidimos en la capacidad del lenguaje de construir miradas sobre grupos y realidades, por lo cual queremos aprovechar esa posibilidad para ampliar los márgenes de la lengua castellana apostando con la herramienta del lenguaje inclusivo de género, al complejo proceso de la democratización en la comunicación.

Así mismo, Arnoux y Del Valle (2010) plantean que el lenguaje es un complejo repertorio mediante el cual se afirman y negocian las identidades sociales de los interlocutores.

La última cuestión se trata de que en ocasiones a lo largo de este escrito aludimos a la Escuela Especial Cabred como *El Cabred*. Esto sucede porque en el desarrollo de esta práctica pre profesional nos encontramos con que gran cantidad de actores institucionales así la referencian y decidimos incorporar la nominación.

Dicho esto, podemos avanzar hacia la lectura de esta producción.

CAPÍTULO UNO
DESDE DÓNDE MIRAMOS

Categorías en movimiento: guías y lupas para revisarnos

Desde el lugar de científicos sociales como estudiantes de Trabajo Social reivindicamos la teoría como herramienta, como aprendizaje y diálogo con la realidad. Los cuerpos teóricos nos han servido de puerta hacia nuevos conocimientos y a la misma vez abrieron el espacio a la duda y preguntas.

Construir el marco teórico ha sido un proceso de exploración muy rico que nos permitió el encuentro con autores e ideas que alimentaron nuestras comprensiones. Siendo también un desarrollo creativo de nuestra autoría que revela nuestras convicciones.

Redondo plantea que “Los modos de ver presentan un mirar que no es neutro ni pasivo; mirar no es una simple ventana que se abre al mundo. El mirar actúa sobre el mundo y sobre la sociedad” (2016, p.43)

Los posicionamientos que presentamos a continuación son ejes básicos que nos han acompañado desde que empezamos la intervención, al explicitarlos queremos mostrar desde donde miramos y proyectamos nuestra práctica.

En consonancia, Carballeda manifiesta “la noción de sujeto que una práctica utiliza, su relación con el marco conceptual que le da forma y el diálogo e interacción con el contexto histórico social constituirá diferentes formas de intervenir” (2010, p.2)

Estas miradas cumplieron una doble función: horizontes hacia los que planeamos nuestras acciones y al mismo tiempo de ser herramientas para revisar constantemente nuestro hacer.

Como lo plantea Carballeda (2010) “la complejidad de los problemas sociales actuales permite vislumbrar que es vital profundizar el conocimiento y discusión de las intervenciones en lo social, revisando críticamente lo que se realiza observando desde dónde y para qué” (p.1)

Siguiendo la línea que este autor plantea, tomamos la concepción de Aquín (2005) que propone una reflexión ética argumentativa. La misma se realiza poniendo sobre la mesa las razones de nuestras decisiones, respondiendo al por qué de cada accionar. De este modo reconocemos “la existencia de otras palabras, otras convicciones - y otros intereses- y de aceptar que las distintas argumentaciones son invitaciones a nuevos análisis e intervenciones posibles.”(Aquín, 2005)

Derechos humanos /Concepción de sujetos de derechos.

Partimos de entender central la presencia del Estado como garante y responsable de una ciudadanía integral, que media entre el mercado y lxs sujetxs de una sociedad. Uno de los instrumentos para poner límite al avance del mercado y el Estado sobre la vida de lxs ciudadanxs son los *derechos humanos*.

Siguiendo a Abramovich “El concepto de derechos humanos surgió como un medio para imponer límites a formas abusivas de uso del poder por el Estado, como un decálogo de aquellas conductas que el Estado no debería hacer” (Abramovich, 2006, p.38)

El autor mencionado con anterioridad plantea que “Ya no se trata de personas con necesidades, que reciben beneficios asistenciales o prestaciones discrecionales, sino de titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del estado ciertos comportamientos” (Abramovich, 2006, p. 40)

Desde está visión, las personas no deberían exigir que sean asistidas, sino por el contrario es el estado quien debe garantizar que los derechos sean respetados como así también la accesibilidad a las distintas esferas que los garanticen, como por ejemplo salud, educación, alimentación, vestimenta, entre otros.

Consideramos que los derechos humanos son parte de la fundamentación de nuestras prácticas profesionales. Es así como se encuentra explicitado en la Ley Federal de Trabajo Social, donde dentro de sus objetivos en el artículo 3° contempla que la profesión de trabajo social debe defender y reivindicar los derechos humanos. Por consiguiente, en el artículo 9° expresa que las

incumbencias profesionales serán siempre en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales. (Ley Federal de Trabajo Social N° 27072)

Modelos sobre la discapacidad.

Nuestro trabajo con jóvenes con discapacidad ha significado adentrarnos aún más al campo de la discapacidad y al recorrido que posee. A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido caracterizada de diferentes modos, acorde a las visiones de cada época, a los agentes con mayor hegemonía del momento, a las luchas desarrolladas. Estos distintos posicionamientos descansan en diferentes supuestos sobre el origen de la discapacidad, qué es, dando lugar a formas específicas de entender y tratar a las personas con discapacidad.

La historia de la discapacidad no es una historia lineal ni tiene un avance a modo de evolución, está marcada por la contradicción y a la vez por un profundo desinterés y falta de comprensión sobre sus implicancias, cuestión que significó afectar el ejercicio de respeto y autonomía de las personas con discapacidad.

En este apartado retomaremos algunas de las concepciones más significativas que han funcionado como descriptoras y proscriptoras de la discapacidad. Ya que si bien actualmente se ha avanzado hacia una concepción de las personas como sujetos de derecho a nivel discursivo y normativo podemos encontrar también que otras perspectivas orientan en las prácticas de agentes sociales. Palacios plantea que estas contradicciones se dieron durante toda la historia de la discapacidad y que implican “una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad” (2008, p.25)

Podemos reconocer dentro de las distintas posturas predominantes sobre la discapacidad: la de la prescindencia, la rehabilitadora y la social.

Uno de los primeros modos de entender la discapacidad fue el que se denomina de la *prescindencia* tal como lo plantea su nombre las personas con discapacidad son entendidas inútiles o innecesarias. Sus orígenes se relacionan con la antigüedad clásica y las sociedades griega y romana. Se observa y entiende la discapacidad desde una visión religiosa. Por ejemplo, creían que la discapacidad era el medio por el que los dioses expresaban su furia o que las personas con discapacidad contienen mensajes diabólicos. Desde este lugar las mismas no

tienen un espacio dentro de la sociedad sino en sus márgenes siendo excluidas, “tratadas como *objeto* de caridad y sujetos de asistencia.” (Palacios, 2008, p.26) Este pensamiento que entendía como *carga* a la discapacidad llevó a la obligación de que las comunidades y principalmente las familias de las personas con discapacidad asuman solas esta situación.

Otro modo de pensar la discapacidad surge del modelo *rehabilitador* que condensa una mirada biologicista sobre la misma. Esta concepción se afianza en el S.XX, luego de la primera guerra mundial y se condice con la consolidación del saber científico como el único modo de acceso para comprender la realidad. Se da una transformación de las concepciones a partir de la gran cantidad de personas con discapacidad fruto de la primera guerra mundial y por causas de accidentes laborales.

En este modelo se entiende que este colectivo tiene límites individuales corporales que les impiden desarrollar las actividades habituales. Este impedimento se engloba dentro del concepto de enfermedad, por esto se pensaba como objetivo la recuperación de estas personas y los profesionales encargados de ayudar al mejoramiento eran esencialmente lxs médicxs.

Estos límites deben rehabilitarse para que las personas con discapacidad puedan participar en la sociedad como cualquier otra “aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa” (Palacios, 2008, p. 26) La autora plantea que en este momento se genera la institucionalización de la discapacidad, siendo la Educación Especial “una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación” (2008, p.67)

Esta mirada contiene un canon de normalidad al que las personas con discapacidad deben llegar, de este modo recae sobre la persona con discapacidad la responsabilidad de hacer todos los esfuerzos para adaptarse a la vida social. Se marca cierta diferencia entre las personas *normales* y las personas con discapacidad.

Desde este esquema de comprensión se desprenden actitudes paternalistas. Los modos de sobrevivencia de las personas con discapacidad se amparan en las opciones que la sociedad ofrece que son el *empleo protegido* y la seguridad social. En esta línea de pensamiento surge la escuela especial, que es entendida como otro espacio de rehabilitación, por lo cual la misma

posee un gabinete de profesionales que colaboran con lo educativo.

Más recientemente en el tiempo surge el *modelo social* de la discapacidad que viene a desestructurar las interpretaciones que entrañan un enfoque pasivo de las personas con discapacidad. El eje de este paradigma es la búsqueda de la autonomía de las personas con discapacidad y el reconocimiento de que poseen los mismos derechos que cualquier persona, teniendo como norte el interés por “una participación real y efectiva de esta población en todas las esferas de la vida en la sociedad” (Vásquez, 2017)

Este paradigma no oculta las diferencias que hay entre personas con y sin discapacidad, reconoce que las primeras poseen características particulares, habitualmente las ubican en una posición de desventaja para el desarrollo de cualquier actividad cotidiana en estas sociedades que están marcadas por una lógica capacitista. Se entiende que la discapacidad encuentra sus mayores límites en el espacio social, a partir de barreras físicas, estructurales o ideológicas que impiden el ejercicio de los derechos de las mismas

Este modelo es fruto del continuo incremento en la participación de las personas con discapacidad en los debates, luchas y procesos donde el eje es la discapacidad, planteando las situaciones que viven habitualmente y sus problemas específicos. El campo de la discapacidad se ha enriquecido y ampliado a partir de la aparición de las voces de sus protagonistas.

Como adelantamos en las primeras líneas de esta sección, si bien hoy nos encontramos en una época que nadie duda que las personas con discapacidad sean sujetos de derechos, sabemos que en la realidad muchos de esos derechos son vulnerados.

En primer lugar, hay una lucha de varios años de este colectivo en torno a las formas discursivas de nombrarlx, intentando desterrar del vocabulario cotidiano palabras profundamente peyorativas. Un ejemplo son nominaciones como *mogólico/ mogólica, minusválidos / minusválidas, incapacitados / incapacitadas*, entre otros.

Si bien organizaciones de personas con discapacidad como la Asociación Síndrome de Down de República Argentina (ASDRA) llevaron a cabo campañas e instituciones como el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) han pronunciado sobre su carga discriminatoria, todavía están en uso éstos términos.

Particularmente estas expresiones no hacen más que estigmatizar y desvalorizar a las personas con discapacidad, reproduciendo la asimetría que las mismas palpan en varios espacios de su vida. En los talleres con lxs jóvenes han salido múltiples situaciones que nos hablan de miradas estigmatizadoras en la sociedad, por ejemplo cuando dialogamos sobre la posibilidad de trabajar o estudiar, lxs jóvenes la entendían como una situación extraña y lejana.

Este enraizamiento de los términos tiene que ver con las perspectivas antes explicadas, con una historia de relaciones entre sociedad y la discapacidad que hace hoy dificultoso transformar esos viejos miramientos aprendidos. Sabemos que las palabras poseen un trasfondo, un posicionamiento, expresan un estado de situación y a la vez tienen el potencial de reproducir o recrear un contexto. Tal como lo plantea Vizer, la comunicación se trata de "procesos de formación de conjuntos de relaciones de sentido." (2003, p.3) Los discursos son construcciones de sentidos y significaciones y nos van mostrando cómo a través del tiempo las sociedades van transformando sus certezas.

Todavía el lenguaje sigue siendo un ámbito que debe *ponerse bajo la lupa* ya que desde este se puede avanzar hacia la deconstrucción de aquellos sentidos violentos que reproducen un sistema social que marca límites de posibilidad en la vida de las personas con discapacidad.

Las políticas públicas sobre discapacidad son terreno que congrega gran cantidad de perspectivas diferentes y a veces opuestas.

Nos interesa reflexionar sobre los espacios que nuestra sociedad propone para las personas con discapacidad. Actualmente se ha desarrollado un sistema paralelo de instituciones donde desarrollan su vida, aparecen: centros de días, escuelas especiales, centros de rehabilitación, hospitales, en algunos casos escuelas comunes.

La sociedad, desde sus distintos agentes e instituciones estatales o privadas, ha diseñado circuitos diferenciados para las personas con discapacidad que es difícil que las personas sin discapacidad nos crucemos y convivamos con ellas.

Este modo de organizar las trayectorias de las personas con discapacidad se condice con un posicionamiento rehabilitador, dejando como consigna que las personas con discapacidad son las que deben adaptarse para *ser parte* de la sociedad.

Desde una mirada de derechos sería deseable pensar un modo de convivencia que se ajuste a las necesidades de las personas con discapacidad a partir de la participación de ellxs en el armado de las políticas públicas, además el trabajo conjunto y transversal en el entendimiento de las personas con discapacidad como agentes de su propia vida y sujetxs partícipes de la sociedad.

Creemos que es necesario que las políticas hagan coincidir en tiempos y espacios a personas con discapacidad y sin discapacidad, fomentando que las primeras enseñen a las segundas sobre los cuidados, modos de comunicación, formas particulares de relación que requieren y a la vez puedan encontrar puntos en común. Estos espacios pueden ser la oportunidad para cambiar perspectivas, aprender, apuntar a la tolerancia de las necesidades que distintxs agentes sociales tienen y naturalizar la diversidad en el cotidiano.

Sobre el espacio urbano podemos decir que las políticas están siendo precarias e insuficientes para hacer de la ciudad un espacio amigable para todxs. Transitar por el territorio para las personas con discapacidades motoras es un proceso dificultoso ya que se encuentran con que en la ciudad hay contados espacios donde pueden moverse autónomamente. Sumado a esto el servicio de transporte urbano cordobés que posee pocas unidades adaptadas para las personas con discapacidades motoras, teniendo estas que esperar que llegue un móvil específico que pueda facilitar y/o garantizar su traslado. De este modo las personas con discapacidades motoras en la Ciudad de Córdoba están restringidas en su derecho a la libre circulación. Un ejemplo es que en el cordón de la avenida donde se encuentran las Escuelas Especiales no está suficientemente señalizado para el tránsito peatonal siendo un espacio que transitan cotidianamente lxs estudiantes.

Otra situación de distancia entre lo formalizado en leyes y lo práctico, es lo que expusieron organizaciones sociales por los derechos de las personas con discapacidad, declarando que no se estaba implementado el 4% de inclusión laboral que plantea la Ley Federal de Empleo protegido. Expresaban que “persiste un porcentaje menor al 1% e incluso hay denuncias por casos de despidos en organismos públicos” (Discapacidad y derechos en Argentina, 2019) Así se constata como la participación del colectivo en una de las actividades más importantes de esta sociedad, como es el trabajo, que permite el acceso a recursos para satisfacer las necesidades fundamentales de las personas está limitada quedando afuera de este proceso que genera beneficios simbólicos, materiales y/o personales.

Estas son algunas reflexiones que nos permiten pensar sobre cómo las vivencias de la discapacidad hoy están profundamente anidadas a las significaciones que poseen los modelos sobre la discapacidad. Estos hechos que hemos planteado nos muestran la convivencia de estas miradas contradictorias en el lenguaje, en las políticas donde las personas con discapacidad están limitadas en su participación social.

Sin desmerecer los enormes progresos como sociedad en relación a procesos que incluyen una mirada de las personas con discapacidad como actores, por ejemplo las legislaciones como la convención de las personas con discapacidad, las políticas focalizadas como las pensiones, sabemos que debemos seguir encaminándonos hacia la efectivización de todos los derechos de las personas con discapacidad. Es un proceso complejo y profundo que debe atravesar a todas las organizaciones sociales, desde sus diferentes instituciones y agentes, revisando y transmutando las significaciones, relaciones y vida material que como sociedad pensamos para ellxs.

Abordaje de los marcos normativos en el campo de la Discapacidad.

La materialización del enfoque social de la discapacidad y de derechos se puede observar en la Convención de las Personas con Discapacidad. Este es un cuerpo normativo confeccionado por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006 y que Argentina asume en mayo del 2008.

Este instrumento simboliza un gran avance hacia el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetxs de derechos planteando la necesidad de un Estado y sociedad activa que ejecuten acciones que lleven a generar un espacio para todxs. Por tanto, plantea como deber de los estados parte la promoción de transformaciones culturales y materiales que hagan efectiva la inclusión de las personas con discapacidad.

La Convención plantea como definición de las personas con discapacidad “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Propósito, Convención de los derechos de las PcD)

Contiene la noción de personas y a la vez relaciona la limitación individual con un contexto

restrictivo, superando los puntos de vista que individualizan el problema *en* la persona con discapacidad.

A lo largo de la convención se hace hincapié en el trabajo por la autonomía de las personas con discapacidad y expone que la discapacidad lejos de ser un problema es una gran ayuda, reconoce “el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades” (Convención de los derechos de las PcD, preámbulo, inciso m)

Abordamos algunos ejes para pensar la Convención, partiendo desde el marco legal que puede considerarse como novedoso si partimos desde el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad que históricamente habían sido negados y porque además explicita una visión contextualizada de las vivencias de la discapacidad.

Pone en evidencia que hay distintas vulneraciones que se suman a la de la discapacidad, así lo plantea en el inciso p del preámbulo:

“Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición” (Convención Internacional sobre los Derechos de las PcD)

Por esto se insta que los Estados deben comprometerse en crear políticas de discriminación positiva para reducir el impacto de la discriminación a estos grupos. Las políticas de discriminación positiva se tratan de un tipo específico de abordaje de las desigualdades “obedece a una lógica de compensación de una diferencia de desarrollo económico, social y cultural, supone, más que un tratamiento diferenciado, la instauración de un verdadero trato preferente” (Urteaga, 2009, p.181) Se la piensa como una acción que tiene fecha de vencimiento, se eliminarán estas políticas cuando ya esté subsanada la desigualdad que se pretende transformar.

Un ejemplo de esto se expresa en el art 16 inciso 5 “Los Estados Partes adoptarán legislación y políticas efectivas, incluidas legislación y políticas centradas en la mujer y en la infancia”

(Convención Internacional sobre los Derechos de las PcD)

Otra riqueza que esta normativa ofrece es la especificación de áreas concretas de la vida que deben ser modificadas y revisadas con el fin de proteger y promover los derechos. Desarrolla dimensiones como la comunicación, la información, el entorno físico, personería jurídica, propiedad exhortando a los estados a tomar acción acorde, tanto en zonas urbanas como rurales. Además, impulsa una batería de acciones de distinta índole que van desde creaciones de leyes, promoción de algunas actividades como difusión, contribuir en proyectos de diseño universal, asegurar el acceso a los dispositivos y apoyos necesarios, por nombrar algunas.

Creemos necesario aclarar que la existencia de este marco normativo es un aporte importantísimo pero que en la realidad queda corto, los cambios que debemos implementar en la sociedad para que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos trascienden y superan el terreno normativo. Para transformar las miradas capacitistas y los impedimentos espaciales se requiere de voluntad política, asimismo el abordaje y de construcción de las ideas de discapacidad desde todxs lxs agentes de la sociedad: medios de comunicación, instituciones, profesionales, familias de personas con discapacidad, empresarixs, entidades privadas ya que los límites existen tanto en lo social, laboral, educacional, en lo material, como en las representaciones mismas que ellxs poseen.

Aportes de las epistemologías críticas.

Anteriormente hemos desarrollado los aportes que hicieron para discernir la discapacidad tanto el enfoque de derechos como la perspectiva social. Si bien siguen siendo valiosas estas perspectivas no tienen en cuenta condiciones particulares que generan diversas experiencias de la discapacidad tanto individual como socialmente. Por lo tanto, también poseen límites para generar respuestas ante las situaciones que se presentan.

Cenacchi expresa “Aún desde el modelo social, se sostiene una división teórica entre discapacidad y deficiencia que mantiene vigente el modelo médico, el concepto de déficit y su contracara, la normalidad.” (2019, p.65) En las prácticas prevalece el poder profesional, expertos en la demarcación de esas categorías y determinación de cuáles sujetos pertenecen a cada grupo,

manteniendo vigente “al modelo médico (poder médico, psicológico, psicopedagógico), para la medida de las deficiencias y la clasificación y certificación de las discapacidades. (Cenacchi, 2019, p.80)

A razón de esta situación surgen los llamados estudios críticos en las ciencias sociales que develan “la imposibilidad de seguir pensando desde categorías universalizantes, esencialistas y descontextualizadas; la urgencia de abandonar los binarismos que la trama colonial actualizó (como normalidad/anormalidad o sano/enfermo)” (Torres, Soria, Gandolfo, 2020, p. 283) Si nos corremos de lo anormal de lo enfermo y nos posicionamos desde las potencialidades de estos sujetos podremos crear categorías que no lxs miren como carentes.

Entonces las lecturas sobre el campo de la discapacidad se enriquecen con el aporte de estas epistemologías que provienen “desde los estudios culturales, feministas, poscoloniales, de género y las teorías posmodernas” (Cenacchi, 2019, p.76) Estos aportes van a contribuir en quitar la mirada desde las limitaciones o desde la enfermedad y crear un empoderamiento del colectivo de las personas con discapacidad que los sitúe como sujetos de derechos con voces portadoras de sus necesidades y deseos.

Particularmente nosotras traemos conceptos que pertenecen al enfoque de género y la ideología de la normalidad ya que nos “posibilitan de-construir conceptualizaciones y prácticas que no sólo redundan en distintas exclusiones, sino que también, en nombre de ideales como integración o inclusión, terminan reeditando condiciones de desigualdad.” (Torres, Soria, Gandolfo, 2020, p.287)

Además recurrimos a estos conceptos y perspectivas para salirnos de miradas que entienden a las personas con discapacidad “como un colectivo homogéneo, culturalmente singular, que comparte intereses, perspectivas, objetivos y experiencias similares” (Cenacchi, 2019, p.84) Nos posicionamos mirando a la discapacidad como una construcción social que conlleva múltiples vivencias que es necesario analizar situadamente para evitar esencialismos por un lado y por el otro para construir abordajes efectivos e incluyentes.

Enfoque de género.

Desde el comienzo de nuestra intervención decidimos como equipo que implementaríamos el enfoque de género con el fin de comprender y abordar una problemática social en nuestro país: la violencia hacia mujeres e identidades disidentes. Esta perspectiva es un insumo que nos lleva a conocer las raíces sociales de esta violencia y a partir de las mismas pensar transformaciones que permitan generar una sociedad más justa.

Incluir este enfoque es una apuesta que hacemos con el deseo de problematizar relaciones violentas instituidas y naturalizadas que, gracias a la corriente feminista, se ha podido descubrir. Entendemos como Facio, Fries que “el feminismo es un rico instrumento para llenar de contenidos más democráticos los valores que podríamos querer conservar” (2005, p.262)

¿De qué se trata la perspectiva de género?

Este posicionamiento implica mirar la sociedad reconociendo que el género es una condición que genera desigualdades. En las próximas líneas desarrollaremos algunos puntos centrales para ampliar sus implicancias.

Empezaremos por dos concepciones centrales e intrínsecamente relacionadas: feminismo y patriarcado que nos permiten reconocer las raíces de la perspectiva de género.

Sobre este movimiento haremos una breve contextualización que implica un recorte ya que no es nuestro interés centrarnos en la agrupación en sí, más bien nos interesan las discusiones y nociones que propone para mirar las relaciones.

El movimiento feminista es una corriente que primeramente se conformaba de mujeres blancas y heterosexuales y que hoy congrega mujeres y personas disidentes de diversas clases y razas. Emerge por la impotencia de las primeras mujeres de no poder participar de espacios públicos, reconociendo una jerarquía que las ubica en posiciones desfavorecidas frente a varones.

Esta agrupación pone en manifiesto una lógica que impregna las relaciones sociales a la que llaman *patriarcado*. En un sentido literal Fontenla (2008) plantea que “Históricamente el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la

esposa, los esclavos y los bienes” (p.1)

Gerda Lerner (1986) lo ha definido en sentido amplio, como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (s/p)

El patriarcado se compone de múltiples saberes que normalizan su existencia, uno de los nudos ideológicos que lo compone es la creencia que la naturaleza ha diferenciado las dos únicas formas de seres humanos. A partir de la división anatómica y cromosómica se plantea que existen dos posibilidades de existencia: ser hombre o mujer.

Este límite orgánico es la base desde la que se sostiene una división de aptitudes, modos de ser y espacios sociales al que cada persona según su sexo debe adquirir. “este sexo biológico es el sostén natural de una asignación cultural de género” (Maffia, 2003, p.5 y6)

Este sistema de organización de la vida se ha instaurado reproduciéndose a lo largo de la historia y a lo ancho del mundo a partir de los espacios de interacción social, de las socializaciones. En estos espacios se divulga el contenido necesario para dar forma a las personalidades y pretensiones que una persona debía tener según su sexo.

En el imaginario patriarcal las mujeres tienen desarrollada el área de los afectos, son las emocionales y especialistas del cuidado. En cambio, el hombre es y debe mostrarse fuerte, encargarse del sustento de un hogar, del trabajo. Bajo la premisa de la naturaleza se fijaron para cada sexo: preferencias como colores, ropa, deportes hasta profesiones. Las mujeres se harían cargo del espacio privado, y el hombre intervendría en el espacio público.

Los lineamientos patriarcales han promovido ciertas identidades y formas de sanción social para quienes no las cumplan “Lo que escape a esta disciplina se considerará perverso, desviado, enfermo, antinatural, y será combatido con la espada, con la cruz, con la pluma, con el bisturí y con la palabra” (Maffia, 2003, p.6) Por lo cual todo aquello que sale de la forma patriarcal sería, invisibilizado, marginado y hasta a veces se buscaría sanar como si fuera una enfermedad. Personas eran discriminadas y condenadas socialmente por ser solteros o solteras, por sus deseos homosexuales, no sentir o hacer suyo el género indicado por su sexo, o por no seguir el prototipo de mujer sumisa y familiar entre otros tantos casos.

Parte del legado del movimiento feminista ha sido la posibilidad de revisar las disposiciones que se imponían al sexo en la lógica patriarcal, donde un concepto central para su entendimiento, es el de género. El mismo da cuenta de la construcción cultural sobre los cuerpos. Al poner atención en la relación género- sexo, el feminismo ha mostrado que la idea de *natural* debe revisarse situadamente desde cada sociedad, ha permitido pensar múltiples expresiones de género que repiensen o/y salen del binarismo hombre y mujer , a grandes rasgos ha complejizado las miradas hacia las identidades reconociendo una gran diversidad de deseos y expresiones.

Esta diferencia *natural* pareció justificar una asimetría de poder entre hombres y mujeres, siendo los hombres quienes poseían la última palabra en todos los ámbitos de la vida cotidiana, la posibilidad de decidir.

La lógica patrimonial del patriarcado implicó que las vidas y cuerpos de las mujeres sean consideradas por los hombres como propiedad suya. Ejemplos de expresiones de esta lógica son los naturalizados celos, violencia en sus diversas formas en las relaciones sexo afectivo, el acoso callejero, agresiones y marginación social a la comunidad LGTBQ más, hasta su punto más elevado de violencia: transfemicidios, travesticidios y femicidios.

Como respuesta a esto el feminismo llevó a cabo distintas estrategias para la transformación de las relaciones sociales que van desde la salida al espacio público, la difusión de materiales en centros educativos, charlas, encuentros, marchas, la creación de teoría, utilización de los medios de comunicación. Al mismo tiempo ha generado procesos de cambio en la vida cotidiana de lxs feministas, lo antes establecido sea por lo menos cuestionado. “Los estudios feministas sobre el patriarcado, y la constatación de que se trata de una construcción histórica y social, señalan las posibilidades de cambiarlo por un modelo social justo e igualitario” (Fontenla, 2008, p.3)

Interseccionalidad.

Con el fin de complejizar nuestras perspectivas utilizaremos el enfoque interseccional. En esta sección explicaremos sus orígenes y forma de operar.

El concepto de interseccionalidad surge dentro del feminismo desde mujeres en Estados Unidos

que exponían que la situación que vivían era diferente a las de las feministas blancas, registrando por un lado que tanto blancas como negras estaban atravesadas por el patriarcado pero que a la población negra la atravesaba además una jerarquía por raza que hacía que tuvieran otras vivencias de opresión.

La interseccionalidad es un posicionamiento que incorpora en el análisis de situaciones la vinculación entre distintos tipos de asimetrías sociales. Viveros Vigoya (2016) define interseccionalidad como “la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (p.2)

Por consiguiente Cenacci (2019) expone que la interseccionalidad expresa “la interacción de diversas estructuras de categorías que atraviesan a los sujetos: etnia, género, sexo, capacidad, entre otras, consideradas como “variables dependientes”, cuestionando la restricción discursiva, la linealidad y monodisciplinariedad que caracterizan a los abordajes antecedentes” (p. 80)

Retomando nuevamente a Viveros Vigoya (2016) manifiesta que la interseccionalidad nace desde “la necesidad de enfrentar un conjunto variado de opresiones al tiempo sin jerarquizar ninguna; la imposibilidad de separar las opresiones que no son únicamente raciales, sexuales, ni de clase” (pág. 5) Consideramos que la aplicación de este concepto “ha sido y continúa siendo contextual y práctica (...) para analizar omisiones jurídicas y desigualdades concretas.” (Viveros Vigoya, 2016, pág. 5)

Es un modo de contextualizar las experiencias, una herramienta que nos aleja de la posibilidad de caer en reduccionismos que piensan que todas las personas que definimos que están dentro de cierta categoría experimentan la misma realidad. O sea, nos permite salirnos de las categorías universales como las personas con discapacidad, las mujeres, las identidades trans, los sectores empobrecidos, los pueblos originarios, que homogenizan las experiencias desde lo discursivo y limitan los razonamientos. Pudiendo percibir en las prácticas una diversidad de tramas formadas por las distintas condiciones que amplían o limitan las experiencias.

Otro punto central para su utilización es que el reconocimiento de las diversas opresiones debe leerse cada contexto ya que cada sociedad construye su estructura simbólica en relación a

disímiles valores.

Un ejemplo de este pensamiento lineal al que tenemos el riesgo de caer sería creer que todas las personas con discapacidad viven las mismas situaciones cuando en realidad poseen una circunstancia común pero que se cruza con otras condiciones como clase, raza, género, la edad entre otras.

Esta perspectiva nos lleva a mirar, reconocer la variedad de vivencias que existen de cada categoría que las ciencias sociales utilizan para concebir la realidad: capacidad, raza, género, edad, clase. Es una gran herramienta para construir saberes situados mirando la singularidad de cada experiencia que de forma particular está atravesada por estas distintas opresiones.

Crítica a la concepción de normalidad

Un concepto que nos conduce a repensar los espacios que ocupan en nuestras sociedades las personas con discapacidad es la crítica al canon de normalidad. Esta perspectiva se ha encargado de iluminar las distintas modalidades de opresión por discapacidad buscando sus orígenes.

Las raíces se encuentran en gran cantidad de líneas de pensamientos a lo largo de la historia, particularmente tomaremos dos centrales: la construcción moderna y la capitalista de la normalidad.

Ferrerira (2011) manifiesta que “La construcción social, cultural, científica y política de la normalidad alcanzó su punto cumbre con el proyecto moderno y su ideario racional racionalizador de producción de sujetos-individuos ciudadanos” (Citado en Cenacchi, 2019, p.81) El uso de la estadística en la sociología durante el siglo XIX también tiene sus impactos en este sentido “Así, el nuevo ciudadano se identifica con el “hombre medio”, construcción teórica inexistente en la realidad” (Cenacchi, 2019, p.82) por lo cual la estadística pasa de describir a prescribir, convirtiéndose en una herramienta para la naturalización del orden social .

Se suman a estos rastros los modelos que el régimen actual capitalista genera en torno a su modo de producción de la vida. Tal como lo plantea su nombre organiza el sistema social

alrededor de la relación capital- trabajo.

La lógica de este régimen lleva a que las personas vendan su fuerza de trabajo para poder cubrir sus necesidades. En palabras de Dadani (2009) “en el ámbito laboral se fundan las condiciones de vida (...) se establecen cuáles y cómo serán los medios que se obtengan y cuál es el alcance de la satisfacción que ellos provean” (p.30)

Las personas ocupamos papeles de consumidoras y productoras y desde ese lugar se mide el valor como individuos y se delimita los destinos sociales e individuales posibles. El cumplimiento de estos requisitos del sistema solo puede ser realizado por ciertas personas, llevando a la generación de estereotipos. Esta construcción cultural y social está conformada por características corporales y actitudinales a las cuales se ha asignado el atributo de normalidad y que las personas vamos aprehendiendo durante el proceso de nuestra vida desde los diversos espacios de socialización como la familia, la escuela, la iglesia, etc. Tal como lo plantea Barbero (1986): “el individuo es el objeto más cuidadosamente fabricado por el sistema capitalista” (citado en López de Lizaga, Aragüés Estragués, 2012, p. 58)

El ideario del capitalismo ha asignado como valor fundamental la autonomía y libertad de las personas, coincidentemente nos plantea con las mismas características como consumidoras. Plantea estos rasgos haciendo una abstracción como si fueran una condición natural que tenemos las personas.

Desde este lugar el capitalismo ha construido un parámetro normalidad. En esta lógica, las condiciones físicas y/o mentales son un requerimiento más, ubicando a las personas con discapacidad en un lugar marginal frente a las dinámicas laborales y de esta manera también excluidas de otras esferas de la vida.

Tanto a nivel normativo, discursivo y de derechos hay modelos instaurados que consagran, reafirman capacidades y estructuras corporales, hábitos a la vez que niegan y marginan otros. En estos términos es central reivindicar la concepción de sujetos de derecho que permite avanzar sobre las desigualdad marcada entre un *nosotrxs* adaptadxs a normas y mandatos, en contraste a *lxs otrxs*. Siguiendo la misma idea Cenacchi (2019) explica cómo funciona este canon de

normalidad

De este modo se naturaliza el déficit como propiedad de algunos individuos: los deficientes, los anormales y lo normal como ligado a lo convencional, a la mayoría, a un *nosotros* homogéneo. A la vez, el desvío, se constituye en aquello que irrumpe para fracturar la aparente normalidad; se percibe como algo negativo, algo a temer, algo a evitar, algo a rechazar. (p.83)

Desde este pensamiento se explican estas expresiones de marginación por la existencia de cierta idea de normalidad que se vuelve hegemónica. Esta normalidad sirve de parámetro para pensar las posibilidades que las personas tenemos o no, naturalizando la asimetría y disfrazándola de obvia. Su consecuencia es que “no se puede esperar para las personas con discapacidad un futuro equiparable al del resto de la humanidad, porque no son personas humanas completas” (Otaola Barranquero, Huete García, 2019, p.3)

Esta mirada encubre que todas las personas para satisfacer necesidades necesitan de otros, somos individuos que están en una necesaria y dependiente relación. Existe una necesidad de asistirnos entre todos tanto material como relacionalmente. Desde el lugar material, en la sociedad capitalista la excesiva división de las tareas de producción hace dificultosa la tarea de proveernos de todos los elementos que requerimos para nuestra vida. A nivel simbólico en este sistema socio económico, se intenta borrar la mutua relación entre las personas, y desjerarquizarlas. En las tareas de nuestra vida cotidiana suelen llevar la comunicación y asistencia de otros. El punto es que todos necesitamos diferentes apoyos según nuestras características.

El capacitismo forma parte de las relaciones cotidianas, lo traemos porque su crítica nos acerca a repensar los modos existentes de vincularnos, de nombrar que ubican en el lugar de anormal todo lo que no se acerca a cierta idea inmutable y poco realista sobre aspectos físicos, motores y mentales.

Nociones sobre juventud

Elegimos trabajar con jóvenes, partiendo desde el reconocimiento que la juventud es una construcción social que lejos de ser unívoca reúne múltiples miramientos y vivencias, es un concepto que ha ido mutando a lo largo del tiempo y aún hoy. Abarcó diversas dimensiones de la vida que van desde rasgos de personalidad hasta expectativas, tanto de lxs propixs sujetxs y desde la sociedad hacia ellxs.

Hemos recurrido al autor Duarte para pensar esta categoría, nuestras experiencias y visiones instaladas en nosotras y la vida social. De igual modo hemos realizado un recorte sobre los significados que conlleva, priorizando los más fuertemente vinculados con nuestra experiencia de tesina.

Coincidimos con el autor Duarte en su énfasis por “reconocer la heterogeneidad de experiencias que implica la juventud, proponiendo comprenderla desde la diversidad y nombrarla como juventudes” (2000, p.61) Las vivencias se configuran desde de las capacidades, discapacidades, clases, género, raza, etnia. “se ha pretendido construir realidad, se asignan conductas o responsabilidades esperadas según edades, nuevamente sin considerar las especificidades y contextos del grupo social del que se habla” (Duarte, 2000, p.63)

El autor pone en relieve una lógica que predomina en nuestras sociedades capitalistas latinoamericanas que mira el mundo desde la adultez planteándola como un ideal constante, dejando las demás etapas de la vida desvalorizadas. La juventud queda como un espacio bisagra, donde las personas se están preparando para la adultez, sin ser ni estar completas “Así lo juvenil pierde importancia en sí mismo, y siempre será evaluado en función de lo que el mundo adulto ha parametrado como lo que debe ser” (2000, p.63)

Esta visión sobre la juventud lleva a caracterizar como rebelde cualquier acción de lxs jóvenes que no armonice con los modelos legitimados que la sociedad les ofrece. Por ejemplo, en el imaginario social está visto como *positivo* para lxs jóvenes es su formación académica y que trabajen, la educación es un valor que como sociedad planteamos como mandato sin mirar

condiciones de vida ni aceptar otros deseos, juzgando como desacertada toda experiencia que se aleje de este mandato.

Nos parece interesante y necesaria la aclaración que realiza el autor, que un principio ineludible de su proceso de comprensión es buscar una mirada respetuosa de la juventud (2000, p.61). Cuestión que queremos reivindicar ante tantos prejuicios y perspectivas descalificadoras.

Duarte nos invita a dejar de mirar por telescopios y empezar a “desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad ya mencionada” (2000, s/p)

Desde el conocimiento de la existencia de juventudes nos acercamos a un grupo concreto pero diverso a la vez, lxs estudiantes de la escuela Cabred del secundario queriendo conocerlxs a cada unx y fundar un vínculo de cuidado y confianza que permita trabajar juntxs.

Estos aportes teóricos que seleccionamos nos acompañan en el desafío de generar prácticas pensadas y pensar las prácticas desde un enfoque complejo. Todas estas nociones nos proponen reflexionar sobre lo aprendido e incorporado, con el fin de descubrir concepciones y modos de actuar que encubren asimetrías en el encuentro con lxs otrxs. Estas concepciones no implican un punto de llegada ni que todas nuestras prácticas por este posicionamiento cuidan al otrx, sino más que todo son un compromiso desde el cual reconocemos el riesgo siempre presente de reproducir lógicas patriarcales, clasistas, capacitistas por esto la reflexión y revisión se vuelven centrales “la pregunta sobre nosotras/os mismas/os será fundamental, ya que la idea de hospitalidad nos invita a des totalizarnos, a interrogar nuestros prejuicios normalizadores” (Torres, Soria, Gandolfo, 2020)

Ya que deseamos comprender al otrx con quienes trabajamos del modo más amplio posible a fin de generar prácticas que respeten su identidad y reconozcan el contexto.

CAPÍTULO DOS
APROXIMACIÓN A LA ESCUELA CABRED

La envergadura del escenario de intervención

Las intervenciones desde el trabajo social son situadas, contextuales, por tal razón leer el espacio se vuelve una condición imprescindible al momento de planificarlas.

Los espacios son el marco en donde se extienden las prácticas y relaciones, dotándolas de características y formas particulares. En cada lugar se combina de un modo singular trayectorias personales y las condiciones sociales, culturales y económicas de un grupo social, por tanto, para intervenir se indaga en estas dimensiones y las relaciones entre ellas.

Sólo a partir de un proceso de conocimiento sobre las dinámicas que allí se despliegan, las relaciones, los actores que lo conforman con sus necesidades, percepciones, podremos pensar acciones concretas. Carballeda (2010) plantea al respecto que “la serie de circunstancias que construyen los escenarios de intervención, otorgan una dimensión singular y propia a la intervención social” (p.50)

Particularmente la Escuela que es nuestro espacio de intervención, se caracteriza por ser una organización que es atravesada por una tensión entre fuerzas instituidas e instituyentes. Aquello instituido es lo que está establecido, normado, pautado, sancionado dentro de la misma y como forma de organización y/o funcionamiento. En palabras de Remedi “Lo instituido responde a la lógica que la propia institución tiene, lógicas de la historia de la institución, asentadas y construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la misma.” (2004, s/p) Y las fuerzas instituyentes entendidas como prácticas, comportamientos que cuestionan lo establecido.

Para interpretar la Escuela también utilizamos dos conceptos que pertenecen a la teoría bourdiana: campo y habitus. Bourdieu expone que la sociedad se compone por diversos campos que están en mutua relación, a los que define como “un sistema estructurado de fuerzas objetivas que (...) se impone sobre los objetos y agentes que penetran en él” (Flachsland, 2003,

p.49) Cada campo posee un capital específico que lxs agentes buscan conseguir o conservar, y a la vez impone a lxs agentes ciertas reglas de juego para participar. Según la posesión del capital en juego lxs agentes ocupan distintas posiciones, desde las cuales disputan los beneficios que el campo ofrece. Los campos son históricos, los movimientos que suceden dentro de ellos van haciendo que se modifiquen pudiendo variar en el capital en juego, agentes, reglas y sus relaciones.

Junto con la noción de campo el autor propone otro concepto íntimamente relacionado: el de habitus. Este concepto hace referencia a la incorporación de modos de comprender, mirar y actuar que los agentes poseen. El autor define al habitus “como estructura estructurada y estructura estructurante”(Flachsland, 2003, p.49) El mismo se conforma a partir de la posición específica que lxs agentes tienen en un campo. Este concepto es la mediación entre las condiciones objetivas y los comportamientos individuales (...) es una subjetividad socializada” (Flachsland, 2003, p. 54)

Miramos a la Escuela Cabred como un campo ya que se trata de un espacio que se organiza a partir del capital cultural, que se trata del conjunto de recursos o cartas que asume diferentes estados: incorporado, institucionalizado y objetivado (Bourdieu, 1989, s/p).

Tomamos estas nociones ya que nos permite razonar desde una perspectiva que reconoce la singularidad de la Escuela Cabred con sus dinámicas, agentes, disputas y a la vez la continua relación de la Escuela en relación a otros campos del entramado social como el sistema educativo, campo social, laboral y económico.

Nuestro paso por la Escuela se trató justamente de primero conocer las prácticas instituidas, quienes formaban este campo, cuáles son sus capitales en juego, sus agentes y los habitus que incorporaron lxs mismxs para poder idear acciones que potencien las fuerzas instituyentes “Toda intervención va a trabajar (...) sobre procesos emergentes” (Remedi, 2004) Estos entendimientos sobre el espacio que plantean lxs autores acompañan toda la tesina.

Caracterización del espacio: la Escuela

La modalidad Especial

La educación en Argentina está regulada por el Estado desde el Ministerio de Educación. Se organiza en un sistema nacional de educación, el mismo “se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación.” (Educación Especial, 2009, pág. 16)

Este sistema educativo se compone de instituciones públicas y privadas. El trayecto educativo obligatorio en nuestro país comprende desde sala de 4 años hasta la finalización del nivel medio y posee diversas modalidades: rural, especial, artística, de jóvenes y adultxs, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad, domiciliaria y hospitalaria.

La Escuela Cabred forma parte del *sector público* de la educación que se caracteriza por garantizar un servicio gratuito, desde una posición laica y con plantel docente y de estudiantes mixto. Además, pertenece a la *modalidad especial*, la misma se caracteriza por dedicarse a la garantía de la educación para las personas con discapacidad, brindando servicios y ofreciendo atención educativa a las problemáticas que no pueden desenvolverse en la educación común (Educación Especial, 2009, pág.18)

Puntualmente el Cabred recibe niñas y jóvenes “con discapacidad intelectual y autismo”. (R. C. 1 mayo 2019) leve o moderada y sus edades rondan entre los 12 hasta los 20 años en el secundario.

El Cabred: su historia

Al momento de entrar en la Escuela Cabred consideramos que era de gran importancia adentrarnos en su historia, conocer las redes que fueron tejiendo y conformando el presente de la institución educativa, porque a través de familiarizarnos con su pasado podríamos comprender el presente. Es por ello que empleamos entrevistas a referentes institucionales para reconstruir la trayectoria de la Escuela.

“Pensar la historia de las instituciones educativas significa repensarnos a nosotros mismos como agentes institucionales comprendiendo el verdadero alcance de aquello que realizamos.” (Perrupato, 2017, p. 798)

La construcción de una institución educativa determina fronteras, que pueden ser rígidas o permeables, entre el adentro y el afuera, está percibe múltiples demandas del exterior, genera proyectos, planes, programas, edifica una estructura organizativa, instala rutinas y modos de regulación de conflictos; en resumen, produce una cultura institucional que está atravesada por la historia de la misma.

La Escuela tiene sus inicios en 1987, cuando se la ratifica por Decreto Provincial N° 8916, pasando desde ese momento a denominarse Escuela Especial “Dr. Domingo Cabred”. En sus principios el edificio escolar se encontraba cito en Nueva Córdoba. Los comienzos de la institución estuvieron acompañados de la mano de dos psicopedagogas que brindaban apoyo a personas con discapacidad. A medida que la población fue creciendo, tanto de la escuela como de la formación terciaria, debieron mudarse instalándose en un edificio en calle La Rioja y casi Cañada.

“...Compartían el edificio, una casa antigua, con el Instituto Cabred. Ambas poblaciones, tanto la escuela como el instituto fueron creciendo, entonces ya no hubo tanto espacio físico y se alquila una casa en la calle Alvear y ahí están bastantes años” (E1, mayo de 2019)

En el año 2013, en la gestión del gobernador de la provincia José Manuel De La Sota, se construye el actual edificio en donde se desempeña hoy la escuela. Quedando la separación definitiva con el Instituto de Formación Terciaria y conservando ambas instituciones el nombre de Dr. Domingo Cabred. Desde ese momento la Escuela se ubica en ciudad universitaria en una calle donde se encuentran dos escuelas especiales más: Escuela Especial Beatriz Angélica Martínez de Allio, Instituto del Lenguaje y la Audición Córdoba (I.L.A.C.)

Entendemos que “pensar la historia de las instituciones que transitamos es repensarnos a nosotros mismos como actores sociales, es redescubrirnos como parte integrante de una

sociedad, cuyas relaciones muchas veces nos excede. Por ello es necesario que pensemos nuestras historias institucionales, nuestras biografías institucionales, para comprender el lugar desde el cual estamos construyendo la enseñanza.” (Perrupato, 2017, p.804)

Estructura organizativa

La estructura organizativa es una dimensión que retomamos en este apartado por su potencial explicativo a causa que nos permite ubicar los diversxs agentes que conforman la institución. Cada espacio social instituye roles y ciertas disposiciones que van demarcando los márgenes de autonomía y de dependencia en las relaciones entre actores.

Siguiendo a Schlemenson se entiende por estructura organizativa al sistema interrelacionado de roles sancionados que forman parte del organigrama y de la definición de funciones y responsabilidades. El análisis de estos roles como de las responsabilidades permite fijar el encuadre de las conductas de los diferentes sujetos que componen la escuela. (1998, p.40)

En esta descripción nos centraremos en el nivel donde desplegamos la práctica: el secundario. La estructura organizativa se compone de estratos con distintos roles: la dirección, el área docente, el gabinete interdisciplinario, y el grupo no docente.

El *equipo directivo* está compuesto por una directora y una vicedirectora. La vicedirectora cumple a la vez el cargo de docente en un curso del nivel secundario.

Hay múltiples *cargos docentes*: están lxs docentes in situ, lxs que se dedican a las tareas de inclusión, hay una secretaria docente y un preceptor.

El plantel docente de la escuela desarrolla dos modalidades diferentes de trabajo con lxs estudiantes con discapacidad: parte de lxs docentes se encargan del cursado en el edificio de Cabred, y otra parte del equipo está a cargo de las inclusiones que realizan en Escuelas Comunes.

Este último grupo se denomina equipo de inclusión. Se compone por trece docentes, una de ellas ejerce la función de coordinadora, que realizan las tareas de apoyo de lxs alumnxs en escuelas comunes.

La mayoría de lxs docentes se encuentra desempeñando doble cargo, esta situación parte de las necesidades materiales de las docentes. Esta doble función posee sus efectos en el personal, en una entrevista una docente planteaba el agotamiento que las docentes tienen desde comienzo del año y que “estar en doble jornada es más complicado (...) lo ideal de trabajo para esta profesión realmente es una jornada, vos con una jornada y pudiendo volver a tu casa, poder realizar la planificación, la preparación de materiales” (E1, mayo 2019)

El *gabinete interdisciplinario* está compuesto por psicólogo, fonoaudióloga, psicopedagoga, psicomotricista y trabajadora social.

En una entrevista con docente del equipo nos comentaba que el objetivo de esta área es “principalmente acompañar los procesos de aprendizaje”. Sobre los modos en que trabajan nos relataba que llevan a cabo distintas intervenciones en función de cada situación “las estrategias no son rígidas, nos vamos adaptando a las necesidades” Por lo cual a veces alguna disciplina aborda puntualmente un hecho. A veces trabajan con docentes, con padres o con cursos, siempre en estrecha vinculación con la dirección. (E2, mayo 2019)

Además del acompañamiento de las trayectorias educativas de lxs estudiantes, el equipo se encarga de las valoraciones para ingresar a la Escuela. El plantel de trabajadores se completa por *personal no docente*: la portera, encargadas de la cocina y el personal de mantenimiento.

Vida cotidiana escolar.

Una categoría que nos permite profundizar en la dimensión simbólica de la realidad escolar es la de vida cotidiana, la misma “refiere al conjunto de las prácticas constreñidas en el marco de una estructura institucional que incluye a los actores que se encuentran implicados en las relaciones

educativas, en un tiempo y espacio dominado por sentidos hegemónicos, pero no sujetos a ellas”. (Vida cotidiana escolar)

A partir de este concepto podemos mirar las prácticas que se desarrollan en la escuela y que encubriéndose como *lo natural, lo normal, lo único posible* ocultan su carácter profundamente social. Garay enuncia que “son las prácticas humanas las que generan, reproducen y transforman las instituciones” (2006, p.143) por lo cual nos dedicamos a conocerlas.

Este concepto nos invita a salir de aproximaciones idealistas y acercarnos a lo que sucede concretamente en la práctica “Mirar desde lo cotidiano nos habilita a mirar "lo otro" tan real y efectivo, aún más que las regulaciones enunciadas.” (Asprella, 2016, p.19)

Además del concepto de vida cotidiana escolar para leer las prácticas concretas que se despliegan en el cotidiano escolar tomamos la idea de *hacer escuela* de la autora Patricia Redondo que la entiende como la “manera de habitar el espacio y el tiempo escolares” (2016, p.52)

En el Cabred durante las mañanas se identifican como momentos centrales: el ingreso a la escuela, el desayuno, la formación, las clases, los recreos y el almuerzo.

Al momento del *ingreso* a la Escuela, lxs jóvenes ingresan a la misma, y se dirigen a *desayunar* al comedor, cuando finalizan permanecen en el hall, para aguardar a posterior que lxs docentes y directoras anuncien el espacio de la *formación*.

En este punto alguna de las directoras saluda y da comienzo al izamiento de la bandera que realizan lxs estudiantes, rotando cada semana el curso que se encarga de dicho acto. Luego las directoras o docentes abren un momento de anuncios sobre actividades especiales, señalamientos sobre hechos ya sucedidos, se recuerda algunos requerimientos a todxs lxs estudiantes y docentes.

A nivel general en *las clases* encontramos con que es un espacio en que lxs docentes desarrollan

múltiples abordajes. Esto lo visualizamos en las diversas técnicas- estrategias que despliegan para el desarrollo de las mismas: cambios en los tratos con cada estudiante: tonos de voz, miradas, contacto corporal, hacer hincapié en alguna cuestión especial, utilización de algún material especial.

A partir de nuestra observación participante en el espacio del *recreo* dentro de la escuela, pudimos ver que es un lugar de interacción y socialización entre lxs estudiantes. Es un momento fuertemente esperado por lxs estudiantes. El mismo se desarrolla obligatoriamente en el patio a menos de que llueva.

Lxs docentes poseen un cronograma que organiza los recreos, donde cada unx según esta organización, debe realizar la función de cuidar y controlar en el patio. En la tarea docente se cruzan múltiples responsabilidades, algunas están ligadas a aspectos sobre las relaciones y vínculos de convivencia en la Escuela, para esto muchas veces se utiliza la sanción como para impedir situaciones de malestar entre lxs jóvenes.

En varias ocasiones observamos que se genera el contacto físico torpe entre lxs estudiantes mismxs, la competitividad que termina produciendo situaciones de tensión desconocimiento, el enojo.

Hay tres momentos, como el patio en el transcurso del recreo, el ingreso o la salida de la Escuela, donde se observa un escenario que se conforma por múltiples vivencias: estudiantes solxs, en grupo, varones jugando a la pelota, grupos mixtos, grupos de chicas, algunxs compran comida en el kiosco de la escuela, otrxs traen merienda de la casa, otrxs no llevan nada. También se dan los espacios de intercambio, charlas, que se despliegan bajo la sombra de un árbol, en las mesitas de madera, o junto a las paredes.

La última actividad de la jornada es el almuerzo que reciben en el comedor antes de irse a sus casas. El almuerzo y desayuno está provisto por el servicio Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.Cor)

En las mañanas del Cabred es común que mientras se dicta clases haya algunxs pocxs estudiantes caminando en los pasillos. Lxs estudiantes muchas veces plantean la necesidad de salir, otras veces lxs docentes les invitan a que se retiren del aula porque impiden la escucha y atención del grupo. Es una estrategia que se utiliza para aligerar tensiones.

Un espacio al que concurren seguido a plantear demandas individuales es la dirección, van ahí porque están aburridxs o porque les pasó algo. Es un espacio que lxs estudiantes conocen y transitan, y que lejos de ser sólo el lugar de sanciones es un lugar donde buscan escucha y atención, otrxs estudiantes iban a distenderse, calmarse. Por lo cual era corriente que en la dirección hubieran estudiantes que se quedaban por algún período.

Aprender desde distintas experiencias

La escuela Cabred desarrolla múltiples actividades y proyectos que implican salirse de la dinámica de clase estructurada. Tanto el equipo de gestión como el equipo docente fomentan la participación de lxs estudiantes en otros espacios sociales en donde predominan lógicas diferentes a la educativa escolar.

El Cabred está lejos de ser una Escuela aislada, al contrario, se desarrollan múltiples proyectos y actividades que implican el encuentro con instituciones con la zona, salidas céntricas o hacia espacios públicos de la ciudad.

Para el nivel secundario se armaron distintos *proyectos*, algunos más fuertemente ligados al mundo del trabajo como huerta, venta de productos y otros más vinculados a la expresión mediante el arte que son opcionales como teatro, artesanías, folclore, murga. Sobre este último en una entrevista nos decía una docente “El proyecto que lleva años en la Escuela, que ya está institucionalizado es el proyecto de la murga, (...) realmente tiene su lugar” (E3, mayo 2019)

Se desarrollan proyectos de micro emprendimientos que luego la venta de estos productos le genera el ingreso del recurso económico que será el que posteriormente les facilitará costear estas actividades descriptas con anterioridad. Las mismas tienen que ver con la venta de

productos de limpieza, viandas de almuerzos, panificación, plantas y dulces. Se han dispuesto y organizado de la siguiente manera; sexto año se encarga de panificación y pastelería, en el aula poseen todos los elementos necesarios entre esos un horno industrial de panadería. Quinto año de la elaboración de almuerzos y la venta de golosinas en el quiosco, esto les permite generar autonomía en el manejo del dinero. El cuarto año producen dulces y ensaladas de frutas, con el dinero recaudado cubrirán los gastos de la comida de los días de estadía que tenían previsto para fin de año en traslasierra.

Por último, en el ciclo básico se desarrollan los siguientes proyectos. Primer año tiene el proyecto de venta de productos de limpieza, donde la comercialización no se produce sólo dentro de la escuela también en las escuelas especiales vecinas y esto los ayuda en la manipulación y conocimiento del dinero como así también en el trato con los adultos al momento de ofrecer un producto. Segundo año se encargan de todo lo referido a insumos de limpieza, sahumerios, entre otros. Y la división de tercer año realiza una producción de plantas suculentas que las mismas también son destinadas a la venta.

Sobre la importancia de estos espacios nos plantea una docente el potencial que poseen para el desarrollo de la autonomía de los jóvenes de la escuela. En sus palabras “Porque por ahí muchos papás a través de nuestros talleres se dan cuenta que los chicos tienen funcionalidades que en la casa no lo ven o que en la casa no los dejan (...)” (E1, mayo 2019) Estas actividades están planificadas, realizadas y acompañadas por las directivas y docentes.

Dentro de la vida cotidiana escolar existen jornadas especiales. Durante la cursada o posterior a ella se organizan actividades en la escuela como fueron el día de la tradición, día de juegos, la matinée de la primavera y el día del estudiante. Las actividades especiales y salidas donde predominan dinámicas recreativas permiten nuevos y diversos acercamientos entre docentes y estudiantes.

Muchas de estas propuestas acercan a los estudiantes a experiencias “necesarias” que forman parte de la vida cotidiana como, por ejemplo; el uso del colectivo que utilizan para su traslado a las actividades, el manejo de dinero, el aprendizaje de posibles salidas laborales que les

permitirán en un futuro desarrollar sus propios micro emprendimientos.

La Escuela Cabred busca a partir de estas actividades “Armarlos a ellos con la información, verlo, poder tener posibilidades, bueno. Todo ese montón de cosas, de cómo hacer” (E4, junio 2019). Buscando también que además de conocer dinámicas de la vida cotidiana puedan hacer parte suya y disfruten del espacio público “que se apropien de la ciudad” (E4, junio 2019)

En la generación de distintos espacios de aprendizaje, la Escuela Cabred se vincula con distintas instituciones. La directora nos ha comentado que se vincula con ONG para eventos. Además, el Cabred está en profunda relación con las Escuelas de la zona con las cuales organiza eventos y muestras. Por ejemplo, la escuela de músicos ha ido al Cabred a hacer presentaciones, o el grupo del Cabred ha presentado funciones a grupos de las Escuelas Especiales de la zona. (E1, mayo 2019)

En dialogo con una docente nos comentaba “se trabaja con la red Maestro López, se trabaja con todas las escuelas de la zona, que nos reunimos, por ejemplo, ahora el viernes que viene tenemos una reunión donde se llegan a acuerdos para los abordajes de las problemáticas”. (E2, mayo 2019)

También posee relación con instituciones de formación como el Instituto Superior Cabred y la Universidad Nacional de Córdoba a partir de la apertura a estudiantes para realizar las prácticas en la Escuela.

Comunidad educativa.

Un concepto que nos parece central a la hora de pensar a quienes participan de la vida cotidiana escolar es el de comunidad escolar. Entendemos como *comunidad escolar* al grupo compuesto por diversos agentes involucrados en la meta educativa. Estos son: estudiantes, educadores, directivos, profesionales, familias. Traemos esta noción porque da cuenta del entramado de actores que dan forma tanto ejerciendo como acompañando a las prácticas escolares.

Así mismo comprendemos a la dinámica escolar desde una mirada que observa tanto el interior como el afuera de la Escuela. En donde se construyen relaciones tanto entre pares, como entre docentes y alumnos, directivos y docentes y a su vez desde la institución para el exterior, donde además se generan proyectos, encuentros, jornadas.

De modo que el ejercicio del acto educativo en la escuela se reviste de una serie de relaciones que conforman el interior de la institución y los espacios de formación. Dentro de esta dinámica reconocemos momentos en el aula, los pasillos, el patio, el ingreso a la escuela, el saludo inicial, el izamiento de bandera, entre otros.

Este tipo de relaciones en la dinámica escolar impacta en la totalidad de la institución, de manera positiva como negativa. Lo importante es la posibilidad de negociar y construir de forma conjunta la vida institucional. (Espadas Interián)

Las familias

El lugar de la Escuela y la familia como agentes de socialización

Retomando al concepto de comunidad educativa, consecutivamente retomaremos en este apartado el rol de las familias en el proceso educativo. Definimos a la familia como un sujeto colectivo conformado por individuos vinculados entre sí, según sus posiciones derivadas del género, generación, parentesco y posición en la estructura social. (Nucci, 2014, p. 3)

Para explicar el lugar que cumple la familia y la escuela en la vida de las personas utilizaremos la teoría de la socialización que proponen Berger y Luckmann. Estos autores entienden que estas dos instituciones son agentes socializadores y de allí proviene su peso.

Entienden la socialización como la “inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o sector de él” (Berger y Luckman, 1999, p.166) Es decir que tanto la familia como la escuela son espacios en donde vamos a adquirir conocimientos, habilidades, miradas que nos van a permitir construir nuestra identidad y a la vez desempeñarnos en el

espacio social.

La familia se encargaría del proceso de socialización primaria en que se aprenden “pautas culturales, roles sociales y comprensión del mundo desde el punto de vista de sus otros significativos, a la vez implica la formación de una identidad personal en el sujeto en un interjuego de auto identificaciones e identificaciones con otros” (Paulín, 2014, s/p)

La escuela es una de los agentes sociales que se dedica a propiciar la socialización secundaria en la que lxs individu@s apropiamos conocimientos específicos de submundos institucionales que tienen que ver con la división de trabajo de una sociedad. En palabras de los autores “significa la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional (...) así mismo comprensiones tácitas, evaluaciones y coloraciones afectivas que suponen” (Berger y Luckman, 1999, p.175)

Para el desarrollo de trayectorias educativas acompañadas es esencial que la Escuela posea relación con las familias. La Escuela en su cotidiano requiere de esta para llevar a cabo ciertas actividades que se deban realizar en conjunto para lograr los resultados esperados. Entre ellas se pueden mencionar; la solicitud de materiales para propuestas didácticas, el acompañamiento a sus hijxs en la incorporación de conductas y hábitos de la vida diaria, etc. Un ejemplo que traemos fue cuando en una reunión de padres se les solicitó a familiares que promuevan hábitos de higiene, que completen formularios, fichas médicas, etc.

Pero además como nombrábamos anteriormente, estos dos agentes cumplen un rol simbólico aportando a la construcción de la identidad personal y social del individuo (Paulín, 2014, s/p).

Ambas dos, son espacios en donde lxs jóvenes reproducen su vida y muchas veces poseen distintos códigos de relación, que están marcados por diferentes necesidades y objetivos, como así también por el habitus que poseen. “Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria” (Berger y Luckman, 1999, p.175)

Es una necesidad el encuentro entre la Escuela y la familia. La comunicación entre estos dos espacios, es un desafío, pero a la vez es una necesidad para no generar dos ámbitos aislados y totalmente diferentes. Si se plantean como lugares totalmente disímiles puede implicar dificultades para la construcción de identidad en lxs jóvenes y también a la hora de generar un espacio basado en el bienestar de ellxs.

Por lo cual el accionar de la Escuela debe ser situado también, pensado en relación a las vivencias concretas de las personas que estudian en la Escuela. Todo esto para que la experiencia en el ámbito escolar sea lo más fructífera para toda la comunidad educativa.

Se manifiesta una búsqueda de encuentros con las familias desde la Escuela Cabred. Donde observamos que distintxs agentes de la escuela han planteado que se desarrolla con bastante dificultad este vínculo tan importante entre escuela-familia.

Desde la escuela se han desarrollado varias estrategias como hacer reuniones cuando se entregan las libretas o cuando se entregan los módulos alimenticios, aprovechando los momentos en que las familias asisten a la institución. En una entrevista nos planteó una docente que en cambio “si uno los cita vamos a hacer un taller viene uno, vienen dos” (E3, mayo de 2019)

Una profesional del gabinete nos expresaba “la escuela los invita a muchas cosas (...) Cuando hay reuniones de padres vienen poquitos” (E4, junio de 2019) Además nos comentaron que muchas veces que piden materiales o dinero a los padres o las madres, y lxs mismxs no los envían.

Frente a las situaciones que plantean estxs agentes, un condicionante que afecta la participación de las familias en la Escuela es la distancia, la mayoría de estudiantes viven en barrios alejados de la ciudad.

Asimismo, desde nuestra observación entendemos que otro condicionante frente a responder a

las demandas materiales o económicas de la escuela por parte de las familias/ unidades domésticas, es la cuestión económica que las atraviesa a estas últimas. Las familias de lxs estudiantes del Cabred, pertenecen a sectores populares de la ciudad de Córdoba. Cuestión que les dificulta poder cumplimentar con pedidos materiales, económicos o presenciales que pueda llegar a solicitar la escuela en algún momento determinado del año lectivo.

Desde el barrio a la escuela, el lugar donde residen lxs jóvenes

Lxs jóvenes de la escuela provienen de barrios como Villa Libertador, Villa Angelelli, Villa Angelelli 1, Villa Angelelli 2, Santa Isabel, Santa Rosa, Barrio comercial, de Vicor (...), Barrio Ciudad Evita, Villa Ciudad Mis Sueños(...) Guiñazú (E4, junio 2019)

Los datos sobre los lugares de residencia son relevantes ya que nos suministran información sobre las condiciones de vida y estas nos dan pautas sobre el acceso a los recursos para satisfacer las necesidades.

Nos referimos a que las ciudades poseen cierta división social del espacio, estructurando disímiles situaciones respecto al acceso de los derechos con niveles de vulnerabilidad diferenciados también “consecuencia de la manera desigual en que tiene el desarrollo urbano” (Schteingart, 2001, p.14)

Los territorios no sólo están impregnados de los procesos que suceden a nivel social, económico y cultural, sino que son parte de ellos. Más específicamente la ciudad “en tanto soporte material de la sociedad, expresa las circunstancias culturales, políticas y económicas que la atraviesan en un momento determinado” (Capdevielle, Ceconato, Mandrini, 2013, p.54)

En la división espacial podemos reconocer la reproducción de la lógica neoliberal que tensiona con organizaciones y las legislaciones que propugnan por el derecho al territorio. La ciudad de Córdoba es una muestra de los avances del mercado por sobre un proyecto de una ciudad que incluya y permita generar procesos de democratización de la tierra.

Hoy nuestra ciudad presenta un paisaje heterogéneo y asimétrico, presentando distintas posibilidades de concreción de derechos según las zonas de residencia, consecuencia de años de una distribución asimétrica de los bienes sociales. “La ciudad se divide en áreas que constituyen el soporte de diferentes clases y grupos sociales que interactúan entre sí a través de relaciones que reflejan su distancia y desigualdad social” (Veiga, 2009, s/p)

Los barrios de los que provienen lxs estudiantes son villas o barrios ciudades que comparten como rasgo central la lejanía del centro de la ciudad donde concentran centros culturales y administrativos. Sumado a esto son zonas que se caracterizan “por la falta de servicios y de infraestructura básica (agua, luz, transporte, etc.)” (Capdevielle, Ceconato, Mandrini, 2013, p.48) “con cobertura parcial de servicios, equipamientos y espacios públicos incompletos, y con graves conflictos ambientales y de salud” (Capdevielle, Ceconato, Mandrini, 2013, p.57)

Estas condiciones exponen a las personas que allí habitan en un constante riesgo de su salud, por supuesto en un descuido de derechos básicos y fundamentales que enumera nuestra constitución: derecho a la salud, derecho a la seguridad social, o el código civil que pronuncia el derecho al agua, por ejemplo.

Tal como lo expresa una docente “la mayoría de los estudiantes son de zonas muy vulnerables, con necesidades básicas escasamente satisfechas, para no decir insatisfechas con muchas dificultades sociales y a nivel familiar.” (E5, junio de 2019)

Estas dificultades tienen que ver con las dimensiones antes descritas y con que “la situación económica de los padres, no tienen mutual y tienen un nivel socioeconómico muy bajo, desfavorable. (E2, mayo 2019). Y en relación a la situación habitacional una profesional del gabinete nos decía que “Ellos están muy expuestos, el hacinamiento” (E4 , junio de 2019)

Además de estas vulneraciones se suma “La falta de un servicio regular de transporte público y los costos del mismo” (Capdevielle,Ceconato, Mandrini, 2013, p. 61) como obstáculo para la concreción de la educación. A medida que los barrios se van alejando del centro de la ciudad cuentan con una menor cantidad de líneas y unidades disponibles por línea lo que limita su

derecho a la circulación y en este caso a lxs estudiantes se le complejiza la llegada a la Escuela.

Acceso a la Escuela

La educación es un derecho complejo ya que para su concreción requiere de la garantización de otros derechos como de transporte, alimentación, salud. En la escuela Cabred los servicios más reconocidos y relacionados con el cursado de lxs estudiantes son tres: el transporte, el certificado único de discapacidad (CUD) y la prestación alimentaria de PaiCor.

Respecto al *transporte*, este se vuelve central para que lxs estudiantes lleguen a la Escuela, la mayoría de ellxs viven en barrios alejados como bien lo mencionamos con anterioridad. Algunxs se trasladan con el sistema público de transporte utilizando la prestación del Boleto Educativo Gratuito o el pase de transporte provincial a través de su CUD. Existe otro medio que son los transportes particulares cubiertos por el Programa de Servicios a las Personas con Discapacidad de provincia o por el Programa Incluir Salud de nación.

La cuestión es que el sistema de transporte funciona deficientemente en los barrios alejados al centro pasando con menor frecuencia, siendo una cuestión que condiciona el presentismo de lxs estudiantes. Tal como lo planteaba en la entrevista una profesional del gabinete “Vos podrás tener toda la organización y la disciplina que quieras, pero don Ersá no paso y no paso *que viene un colectivo cada mil, o tengo que venir tanto tiempo parada, a los empujones*” (E4 , junio de 2019)

El Certificado Único de Discapacidad (CUD) es un documento que les garantiza el acceso a prestaciones y/o servicios, ya sean de rehabilitación, terapéuticas, transporte. Hay algunxs estudiantes que llegando a la edad de egreso de la escuela deciden no renovar el CUD, dado que sienten que el mismo puede ser una barrera al momento de culminar la secundaria y buscar un trabajo formal.

Una docente plantea “es un derecho que es importante que lo tengan, porque eso les permite el

acceso a terapias particulares, o transporte en algunos casos” (E3, mayo de 2019) Sobre la cantidad de jóvenes que acceden al CUD, una profesional del gabinete nos planteaba que “debe haber uno o dos que no tienen CUD” (E4, junio 2019)

El PaiCor forma parte de un insumo esencial ya que gran cantidad de jóvenes pertenecen al sector popular, y este programa le garantiza el acceso a la ración de comida del mediodía. Cuando hablamos de sector popular indefectiblemente debemos mencionar la composición del mismo, al cual pertenecen principalmente los obreros, quienes carecen de previsión social, como así también no están protegidos por normas de seguridad en el trabajo, las y los trabajadores que lo componen están por fuera del mercado formal laboral. Consecuentemente no poseen un ingreso fijo mensual que le garantice la reproducción cotidiana de la existencia, en la gran mayoría de los casos el acceso a la AUH se constituye en el único ingreso mensual seguro. La pobreza como es parte de este sector, dado que lo atraviesa, esta no es ajena a la modernización, sino que es esta última la que la produce, generando a su vez desintegración, exclusión, de quienes pertenecen a ese sector menos favorecido en las políticas de reproducción. Se trata de procesos que han permeado profundamente todos los sectores populares. “La pobreza de condición produce pobreza de disposición y grandes dificultades para la reproducción de la vida cotidiana”. (Aquin, 1996, p. 80)

Contexto socio histórico durante nuestra tesina

Para concebir en su multidimensionalidad el espacio en que nos situamos debemos atender al contexto socio histórico. Este se compone de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que se juegan en el espacio-tiempo de la intervención. Estas condiciones diseñan el marco en el que se desarrollan las relaciones del espacio social.

Uno de los agentes sociales fundamentales en sociedades capitalistas es el Estado. El estado tiene la capacidad de ejercer poder. Grassi(2003) plantea que el estado democrático compatibiliza los intereses de los miembros de la comunidad política y subordina el interés individual al general (p.24)

Las políticas sociales son el instrumento fundamental mediante el cual modela las condiciones de vida, lo hace instituyendo condiciones que definen modos de participación de los beneficios de una sociedad. En palabras de Dadani “a través de las políticas sociales de una época se expresan y se construyen, simultáneamente, los modos de vida y las condiciones de reproducción de la vida” (2009, p.29)

A la vez a través de ellas trasluce su posición frente a la multiplicidad de temas que atraviesan el tejido social y se plantean como problemáticos, legitimando o invisibilizando situaciones. “Las políticas sociales condensan la hegemonía(...)tienen la capacidad de normatizar y normalizar en tanto el estado se constituye un actor en la producción de problemas sociales, en la delimitación de su propia responsabilidad, (...)de los sujetos merecedores y de las condiciones de dicho merecimiento” (Grassi, 2003, p.25)

Es importante aclarar que el Estado no es un ente superior inmutable, sino que su perfil y accionar es un resultado de luchas que se despliegan en su interior. “expresan la medida en que una sociedad se acerca o se aleja del reconocimiento de las necesidades de sus miembros y su capacidad de protección de los mismos” (Grassi, 2003, p.25-26)

Nuestra tesis se desarrolló durante el último año del gobierno de Mauricio Macri a nivel nacional, y a nivel provincial se encontraba gobernando Juan Schiaretti. Estos gobiernos plantean una concepción de estado que caracterizamos como neoliberal, que sostiene que tanto la vida política como la económica es una cuestión de libertad y de iniciativa individual. Por consiguiente una sociedad con libre mercado es el objetivo clave, junto a un estado mínimo donde nos encontramos con un estado que se despoja de su compromiso tanto en la economía como en la provisión de oportunidades.

Es menester posicionarnos desde los índices de pobreza que se alcanzaron en el gobierno anterior para hacer una lectura crítica del contexto.

En base a la información proporcionada del INDEC los resultados del segundo semestre de 2019 correspondientes al total de aglomerados urbanos registraron que el porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza (LP) alcanzó el 25,9%; en estos residen el 35,5% de las

personas. Esto implica que, para el universo de los 31 aglomerados urbanos de la EPH (Encuesta permanente de hogares), por debajo de la LP se encuentran 2.423.562 hogares que incluyen a 9.936.711 personas y, dentro de ese conjunto, 536.466 hogares se encuentran por debajo de la LI, e incluyen a 2.236.739 personas indigentes. (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos)

Consecuentemente tanto en el orbe del país como en el territorio provincial se tomaron distintas medidas que afectaron de manera directa como indirecta al sistema educativo como así también a lxs estudiantes.

A nivel nacional se produjo un desfinanciamiento de la educación la cual perdió casi un tercio de su participación en el presupuesto nacional. Eliminando la paritaria federal, lo que dio lugar a numerosos paros docentes durante el año lectivo que provocó una creciente desigualdad para los salarios docentes, y consecuentemente castigo de manera directa a lxs estudiantes de las escuelas públicas que no solo perdieron días de clases, restringió el acceso en esos días al PaiCor que garantizaban su almuerzo dentro de la jornada escolar.

El neoliberalismo golpeó fuertemente al colectivo de las personas con discapacidad mediante políticas de recorte, tanto al acceso de pensiones no contributivas donde además se dieron de baja a miles de ellas. En lo que respecta a personas con discapacidad las políticas de ajuste en este ámbito fue el recorte en materia de transportes y prestaciones de profesionales. Sumándose el desfinanciamiento del sistema de atención que contemplaba entre otros; transporte, servicios y contención de las personas que se ven privadas de medicamentos, educación, centros de día, inclusión escolar, rehabilitación, centros educativos terapéuticos, estimulación temprana.

El Programa Federal Incluir Salud, anteriormente llamado PROFE, a partir del año 2018 pasó a depender de la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS). Es un Sistema de Aseguramiento Público de Salud que garantiza el acceso a los servicios de salud a titulares de Pensiones No Contributivas (PNC), entre otros grupos.

Se produjo el cierre y eliminación de la CONADIS (Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad) cuyos objetivos eran de coordinar, normatizar, asesorar, promover y difundir con carácter nacional, todas aquellas acciones que contribuyan

directa o indirectamente a la integración de las personas con discapacidad.

Es importante hacer un impase en la caracterización para definir qué tipos de definiciones puede tomar un gobierno, estas se dividen en progresivas o regresivas. Esta clasificación analiza los sentidos que pueden tener las políticas revisando los efectos que produce en la distribución. Una política será regresiva en la medida que redistribuye la riqueza sacándole a los que menos tienen y dándoselo a sectores de mayores recursos. Las medidas regresivas son “aquellas disposiciones o políticas cuya aplicación signifique un retroceso en el nivel del goce o ejercicio de un derecho protegido” (OEA, 2005, nota al punto 11)

Este gobierno por lo cual ha motorizado políticas de tinte regresivas en términos de derechos podemos mencionar entre otras, la baja y suspensión de PNC a nivel nacional, con un impacto no solo monetario sino en diferentes aristas de las vidas de las personas, dado que además repercute en el acceso a la salud, educación, transporte, etc. A partir de un pedido de la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI), se exhortó a la ANDIS a presentar toda la documentación sobre las retribuciones adeudadas que la entidad tendría que haber empezado a pagar a principios del año 2019 y que aún no han terminado de regular dichas PNC.

Sumándose el cierre de la Comisión Nacional de Pensiones, como así también el cierre y supresión del servicio nacional de rehabilitación, que fue algo histórico dado que funcionaba desde los años 50 en el país, y terminó siendo concentrado en ANDIS.

A nivel provincial el gobierno se direccionó en el mismo sentido que las políticas nacionales del macrismo. En lo referido a presupuestos para cargos docente se generó un fuerte impacto en lo que respecta al plantel de docentes de inclusión, con escasez de los mismos para afrontar las inclusiones en escuelas comunes por parte del alumnado matriculado en el Cabred.

Consecutivamente a lo puesto en tensión con anterioridad, en una entrevista con una directiva la misma nos comentaba que “existe una gran demanda de inclusiones y las mismas van en crecimiento, solo que se encuentran con el obstáculo de que el recurso humano de estos docentes es muy escaso”. De manera consecuente esto se convierte para una gran cantidad de

jóvenes en un impedimento al acceso a la educación. Esta situación según ella refiere aumenta en el nivel medio de la Escuela. (E6, mayo 2019)

En las diferentes entrevistas que realizamos durante el proceso de tesis, inevitablemente surgía el contexto socio político por el cual estaba atravesada la escuela como también lxs actores que la transitaban. “Hay mucho mucho trabajo y cada vez como más difícil por las problemáticas sociales más que con la discapacidad en sí”. (E1 con M, mayo de 2019)

Esto nos dejaba en descubierto que muchas veces la escuela se veía afectada también por la cuestión socio política que afecta a la vida de lxs estudiantes más que por las problemáticas relacionadas a la educación en sí misma.

CAPÍTULO TRES
NUESTRA INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL

La intervención

Ya habiendo expuesto nuestros posicionamientos, y las características de la escuela, el espacio de nuestra práctica académica, en este capítulo nos centraremos en nuestras intervenciones en el Cabred.

Las intervenciones en trabajo social se tratan de los tiempos de creación, comprenden el trayecto del mundo de las ideas a la acción. Se trata de un conjunto de acciones que se enriquecen constantemente con las respuestas de las personas con quienes trabajamos. En las intervenciones es donde sucede la magia, donde lo pautado se une con la realidad, donde las formas planificadas toman nuevas dimensiones.

Coincidimos con Oliva (2011) que se posicionan desde la concepción de procesos de intervención más que de una “intervención unidireccional a los usuarios, donde se aplican técnicas o se ejecutan procedimientos sin contemplar las relaciones sociales en este orden social ni las diversas situaciones concretas de la vida cotidiana” (p.6)

Para presentar nuestros pasos en la Escuela dividimos las intervenciones en tres grandes momentos: el primero la inserción, luego el abordaje de algunas temáticas y un tercer y último de devoluciones y la salida del espacio de intervenciones. Esta división intenta resaltar que cada uno de estos apartados posee particulares objetivos, metodologías, temáticas y herramientas que iremos desarrollando en sus correspondientes subtítulos.

Estos momentos son parte del plan que configuramos para nuestras prácticas académicas. Este diseño es una malla que nos ha guiado y que lejos de ser estática ha sido revisada momento a momento, tantas veces transformándola.

En este capítulo nos explayaremos sobre nuestra práctica en la Escuela haciendo énfasis en las múltiples decisiones que hemos tomado generando que nuestro paso en la institución se constituya en una intervención propia del Trabajo Social.

Algunas nociones centrales sobre el trabajo social y su intervención.

Para comenzar este apartado consideramos importante contextualizar desde qué línea teórica comprendemos al trabajo social. Como equipo paramos en una línea teórica marxista que entiende que los problemas que experimentan las personas en su vida cotidiana son expresiones de la cuestión social.

¿Qué es la cuestión social?

La cuestión social se trata de una condición inherente a las sociedades capitalistas: es la contradicción entre el capital y el trabajo que caracteriza nuestra sociedad. La cuestión social data del surgimiento “de la sociedad moderna que devine en sistema capitalista y la aparición de las desigualdades sociales como lógica de su funcionamiento” (Rozas Pagazza, 2010, p.44)

Marilda Iamamoto la define como “el conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura, que tiene una raíz común: la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se torna más ampliamente social, en cuanto la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad”. (1998, p.27)

En la misma línea Fernández Soto enuncia que la cuestión social es “la noción que expresa la incapacidad estructural de la sociedad capitalista de garantizar mecanismos universales de integración y cohesión social” (2004, p. 98).

Cuando en las sociedades los conflictos que derivan de la tensión fundamental del capitalismo dejan de resolverse por filantropía comienza un proceso en donde estas cuestiones empiezan a ser entendidas como propias del Estado, determinando “la estructuración de un sistema institucional para el mantenimiento de la fuerza de trabajo” (Oliva, 2007, p. 167)

Nuestra profesión surge como mecanismo de respuesta de las sociedades capitalistas a las

expresiones de cuestión social, por lo cual esta actúa como fundamento de nuestras intervenciones.

Al respecto Rozas incorpora el concepto de campo problemático describe que “el objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no”(1998, p. 60) Esta noción implica buscar las interacciones que suceden entre el espacio macro y lo micro social en el escenario con el fin de poder comprenderlo para posteriormente intervenir.

Si tuviéramos que definir el campo donde se desempeña la profesión del trabajo social, nos situaremos en el cotidiano de personas, grupos, comunidades, instituciones que poseen obstáculos en su reproducción cotidiana. De ahí que la actuación del trabajo social se dirige hacia la atención de necesidades materiales y simbólicas de las personas involucradas en tales dificultades.

Tal como plantea la Ley Federal del Trabajo Social nuestras intervenciones profesionales poseen como fundamento y norte “defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales” (Ley Federal de Trabajo Social N° 27072)

Acerca del proceso metodológico que implica la intervención Margarita Rozas Pagaza (2005) propone pensarlo en tres momentos: inserción, diagnóstico y planificación. Estos momentos no son etapas a cumplir, al contrario, son líneas de trabajo que se articulan constantemente para trabajar con la realidad que se nos presenta como compleja y multidimensional.

La *inserción* es el primer momento metodológico, en este se desarrolla “el acercamiento a la trama social que los sujetos establecen en su vida cotidiana con relación a la satisfacción de necesidades” (Rozas Pagaza, 1998, p.77).

Durante la misma se inicia el conocimiento del contexto particular donde actuaremos, y se busca establecer una ubicación y la mirada estratégica sobre esa ubicación. Esta ubicación

implica interrelacionarse con lxs sujetxs y sus demandas y la racionalidad que le dan a dichas demandas, la institución con sus propias demandas y su racionalidad respecto de lxs sujetxs con sus necesidades y finalmente lxs profesionales con sus saberes especializados para analizar la relación sujeto-necesidad como expresión complejizada de la cuestión social. El saber especializado nos permite conocer las interacciones e interrelaciones alrededor de sus necesidades. Prima una actitud investigativa y este momento permite generar un *diagnóstico*.

Es el momento de las dudas, de las decisiones en torno al *sobre que* de la intervención, donde la problematización sobre las necesidades de lxs sujetxs va configurando y guiando el proceso de la inserción.

En el momento de *diagnóstico* los conocimientos y elementos empíricos fruto de la inserción se analizan en la perspectiva de visualizar mejor el campo problemático donde se precisarán los objetivos de la intervención. Este momento permite la planificación de acciones viables y pertinentes.

La *planificación estratégica* se trata del momento de toma de decisiones en función del conocimiento y el análisis que tanto las inserciones nos permitieron hacer. Se especifican actividades y objetivos. Es importante que el momento de planificación se construye con lxs actores involucradxs. La planificación puede ir mutando en función de las condiciones que la realidad impone a la intervención.

Habiendo planteados estas ideas centrales sobre la intervención en el trabajo social, pasamos a exponer el camino de intervención que nosotras realizamos como equipo en la Escuela Cabred.

Nuestros instrumentos: la dimensión táctica operativa de las intervenciones

Tal como planteamos anteriormente los escenarios de intervención nos brindan información esencial para el diseño de la intervención en trabajo social, estos escenarios concretos requieren de cierta habilidad para comprenderlos. En las intervenciones nos servimos de diversos instrumentos metodológicos que nos sirvieron de “entradas” a la trama institucional. Estos

instrumentos forman parte de la dimensión táctica operativa de las intervenciones, lejos de ser neutra supone una toma de posición y una lectura particular sobre los procesos sociales “no hay una forma de entrevista, visita, observación o registro, sino que tomando en cuenta las múltiples determinaciones, son finalidades que le van a dar el verdadero contenido a esas acciones” (Oliva et al, 2011, p.9)

En nuestras intervenciones utilizamos diversas técnicas cualitativas: la observación participante, las entrevistas semi estructuradas y los registros de campo. Estas fueron herramientas que nos permitieron acercarnos al universo simbólico, de relaciones y prácticas que conforman el cotidiano de la Escuela.

La *observación participante* es un tipo de técnica de recolección de datos que involucra estar presentes en las actividades cotidianas de las personas a quienes queremos conocer. Este estar presente incluye poner nuestros cuerpos como receptores: la mirada para captar gestos en las personas, modos de disposición del espacio, y también la escucha a las palabras, los modos de expresión.

Yuni y Urbano explican que la cualidad de esta metodología “es obtener información directamente de los contextos en donde se producen las interacciones sociales y los intercambios simbólicos. Esta información le permite conocer al investigador como actúan y cómo interpretan, cuáles son los valores, las creencias y el sentido que le otorgan a la acción los actores” (2005, p.185)

En otras palabras “implica una actividad deliberada y consciente, sistemática, describiendo, relacionando, sistematizando y sobre todo tratando de interpretar y captar significado” (Oliva et al, 2011, p.36)

Las *entrevistas semi estructuradas* se tratan de una técnica también cualitativa que implica la planificación de un diseño pautado de preguntas que puede ser enriquecida en el momento que se realiza. Quien entrevista posee una organización de preguntas que sigue pero que puede cambiar en función de la interacción y los objetivos que pretende la entrevista. En consecuencia, puede variar en el orden, agregar preguntas para profundizar sobre alguna dimensión de la entrevista y/o no realizar alguna pregunta. Se la define de este modo por “la existencia de un guión prediseñado –con un listado de temas a tener en cuenta y preguntas fundamentales a realizar–, se distinguen de ellas porque presuponen la posibilidad de modificar ese guión en el desarrollo de la entrevista para aprehender aquellas cuestiones no previstas que van surgiendo y

que pueden arrojar luz sobre aspectos importantes de la temática en estudio” (Vega,2009, s/p)
Por último, cada vez que asistimos a la Escuela producimos *registros de campo*, Oliva (2011) los plantean como “instrumento y fuente de conocimiento” (p.92). Se trata de escritos que hacíamos durante o posteriormente a nuestra estadía en la Escuela donde anotábamos dichos de lxs agentes, situaciones que ocurrían, sensaciones. Estos “posibilitan la reconstrucción del entramado de los hechos en los cuales se interviene” (p. 93).

Dichas herramientas fueron esenciales para generar datos sobre la Escuela que utilizamos luego para comprenderla y armar esta producción. Sólo a partir de este progresivo conocimiento pudimos ir delineando el cómo y el para qué de nuestro estar en ella.

Primer momento: Inserción

Denominamos *inserción* al primer tiempo que transitamos en la Escuela, entre marzo y hasta las vacaciones de julio en el cual adentramos a la Escuela, nos incluimos en algunas de sus prácticas y predominaba un interés por conocer y comprender este lugar.

Este momento inicial en nuestro lugar de intervención es central, ya que a través del mismo se funda la intervención, pudiendo coartar el alcance y profundidad del abordaje. Gattino en esta línea plantea

“El análisis de la situación inicial debe considerarse como un momento estratégico de la intervención y en particular del diagnóstico social, por cuanto implica (y orienta hacia) la construcción del objeto de intervención, la identificación de los sujetos de la misma, y la exploración de los satisfactores y recursos necesarios en el tratamiento del problema.” (2014, s/p)

Para diseñar nuestra intervención primero debíamos saber quiénes formaban parte de la escuela, qué pasaba en la Escuela, cuáles eran sus dinámicas y las situaciones problemáticas que lxs agentes reconocían. Para lograr estos objetivos empezamos a participar del cotidiano escolar.

Tanto en la inserción como en los otros momentos de las prácticas hemos tenido *espacios de*

negociación con los distintos actores de la escuela. En las negociaciones se trata de llegar a concordar entre dos partes que poseen diversos objetivos, es una armonización de intereses entre distintos agentes. “Partes comienzan una negociación porque ambos tienen recursos que otra parte necesita” (Mundate Jaca, Martínez Riquelme, 1994, p.26)

El primer acuerdo fue fundamental por ser el marco orientador de nuestras prácticas, se trató del *encuadre* de nuestra intervención. Este encuadre fue elaborado con la directora de la Escuela donde expusimos intereses, condiciones y posibilidades sobre nuestro paso por la escuela acordando nuestro ingreso y trabajo en la misma.

Este encuentro ha sido vital para armonizar expectativas y aclarar los lineamientos básicos para evitar malos entendidos durante la experiencia. Además, se dejó abierta la puerta para dialogar ante cualquier situación de incomodidad, cuestión que resuene, o lo que se necesite, instituyéndolo como un canal abierto entre las partes.

Nuestro cotidiano durante la inserción

Participar en la vida cotidiana del Cabred implicó tomar distancia sobre nuestras propias experiencias como estudiantes en escuela, otras prácticas de la licenciatura que realizamos en otras escuelas e igualmente de los discursos que circulan sobre la educación pública en los medios de comunicación “que han tomado los problemas educativos y escolares como constantes noticia en sus objetivos de informar, denunciar” (Garay, 2006, p.137). Era parte de este ejercicio de reflexión la observación de las nociones que construimos alrededor y sobre la Escuela.

Como Fonseca (1998) plantea el acercamiento a la institución se trata de “Mirar aquello que se conoce desde una mirada extranjera, advertir lo nuevo, lo que se desconoce y alojar el asombro se sostiene como punto de partida metodológico” (citado en Redondo, 2016, p.42) Aprovechamos el desconocimiento para poner en duda y preguntar todo lo que en la escuela se da como un hecho.

Durante la inserción participamos en una diversidad de jornadas: clases, actos, actividades especiales. Estos espacios que desde la Escuela nos abrieron nos permitió ir conociendo los modos concretos en que se desplegaba su vida cotidiana y conocer a sus actores.

Además de la observación realizamos entrevistas semi estructuradas a docentes que trabajan en la Escuela y también profesionales del equipo interdisciplinario. Utilizamos esta herramienta con el fin de conocer las políticas públicas que atravesaban la escuela y eran reconocidas por ellos, los proyectos que desarrollaban, como definían a los jóvenes, qué problemáticas reconocían en el cotidiano de la Escuela y por último cuál era la expectativa que les generaba nuestra intervención.

Fue un espacio muy fructífero ya que además de conocer todos estos puntos pudimos presentarnos y comentarles el por qué estábamos en la Escuela de modo más personal.

Otro instrumento valioso durante nuestra estadía han sido los registros de campo que nos ayudaron a recuperar y hacer una lectura posterior de cuestiones que habíamos captado. Con este material pensábamos nuestras intervenciones y también las dinámicas de la Escuela. Ha sido de una enorme ayuda ya que mientras más nos alejamos de los hechos empezamos a olvidar detalles que los constituyen. Fue una herramienta que nos llevó tiempo aprender cómo se conforma, inicialmente escribíamos escuetamente las situaciones hasta que logramos divisar que en las palabras, modos y formas de las actividades había mucha información, con el tiempo se volvió cada vez más esencial, aún más en la escritura de esta tesina que realizamos meses después de nuestro paso por la Escuela.

A grandes rasgos podemos decir que este primer momento en la escuela implicó abrirse a lo pautado y a la vez a lo inesperado. La cotidianeidad en el Cabred implica rutinas y formalidad diaria y a la vez momentos particulares, únicos en donde confluían múltiples situaciones, a las cuales fuimos conociendo, reconociendo y también sorprendiéndonos. La adaptación fue un proceso donde tanto nosotras como la Escuela, realizamos para confluir y poder conseguir nuestros objetivos y donde la negociación se conformó en un hecho cotidiano y crucial para el desarrollo de las actividades. Los resultados de estos acercamientos y reconstrucciones del

espacio que los planteamos a lo largo de toda la tesina.

Expectativas sobre nuestra intervención y demandas

En el cotidiano compartido con lxs agentes de la Escuela surgieron múltiples demandas para nuestra intervención.

Docentes y profesionales en el espacio de entrevistas nos plantearon que nuestra posición de recién llegadas al Cabred podría permitirnos desarrollar la capacidad de extrañamiento, de captar cuestiones que el personal que ya posee cierta trayectoria en el espacio puede haber naturalizado.

Durante una entrevista, una profesional del gabinete nos decía “que está bueno que otro mire desde de afuera porque por ahí uno está tan contaminado que, como que estas, como que ves, como que conoces, en cambio si viene alguien de afuera y lo mira con otros ojos eh nos puede llegar a abrir la puerta de un montón de cosas que nosotros no nos estamos dando cuenta o no estamos haciendo bien”. (E5, junio de 2019)

A medida que entablamos diálogos con lxs distintxs agentes, preguntábamos qué creían importante que trabajemos o directamente cuando les explicábamos que éramos estudiantes de trabajo social hacían sugerencias de intervención, nos ocupamos de ir consultando a docentes y jóvenes, que creían necesario que trabajemos con ellxs.

Estos encargos son expresión de las perspectivas de lxs actores. “En los procesos de intervención los distintos actores involucrados tienen visiones, posicionamientos, recursos, intereses particulares, por lo cual es necesario poder identificar y comprender esas particularidades y relaciones. (Oliva et al, p.8)

Las percepciones de lxs sujetxs sobre el espacio de intervención son centrales para la definición de las necesidades del mismo. “La escuela a través de los distintos miembros de su comunidad pueden definir y percibir los problemas sociales que la atraviesan” (Rotondi, 2008, s/p)

Al mismo tiempo los encargos, son particulares según los receptores, por lo cual los que hemos

recibido suponen cierta definición de nuestra profesión “la demanda, que se expresa a través de la construcción imaginaria de la profesión y la propia percepción de los problemas y necesidades de los sujetos que la solicitan, en un contexto histórico particular” (Cazzaniga, 2001, p.15)

Las respuestas sobre intereses y deseos de lxs jóvenes en su mayoría era el silencio, o que no sabían, otrxs decían que actividades recreativas, juegos y los varones planteaba que les gustaría jugar al fútbol. Estudiantes delegadxs del Consejo Escolar de Convivencia plantearon en ese espacio que no se acordaban de los acuerdos de convivencia y que les gustaría volver a trabajar estos temas (RC1, mayo de 2019)

En cambio, en el diálogo con docentes planteaban como situación problemática la “convivencia”. Por ejemplo, una directiva nos expresaba “Que estaría bueno trabajar con aceptación, las relaciones, la no violencia, la perspectiva de género. Que siempre trabajan la cuestión de prevención del abuso, sobre todo porque muchos y muchas poseen dificultades para comunicarse oralmente pero que siempre viene bien”. Una directiva por otro lado nos manifestaba que sería viable realizar algo con las madres y los padres de estudiantes del primario, ella nos decía “estaría bueno porque este año hay nuevas familias”. (RC1, mayo de 2019)

Delineando nuestras intervenciones

Teniendo en cuenta las cuestiones que eran importante para lxs sujetxs, los análisis que realizamos y nuestros intereses finalmente teníamos que hacer un recorte entre todas las posibilidades de intervención. Para la deliberación, las supervisiones fueron espacios que nos ayudaron a pensar un plan viable de intervención.

Presentamos a la Escuela la propuesta de trabajar con lxs jóvenes del nivel medio, desde primer a sexto año en torno a dos temáticas: convivencia y educación sexual integral (ESI). Pretendíamos centrarnos en la dimensión no material de las necesidades de lxs sujetxs: las relaciones y los sentidos que lxs jóvenes construían.

Decidimos que utilizaríamos los talleres como espacio fundamental de trabajo con lxs jóvenes.

Con la estrategia del taller aspirábamos a “Superar estas posiciones de saber-poder entre investigadores e investigados, más allá de las técnicas, requiere crear una relación diferente entre *nosotros* lejos de la dicotomía observador-observados y en base a comunicación activa, es decir, que se precisa una serie de principios y actitudes de interrelación que acompañen los encuentros, que favorezcan la actitud protagonista, la circulación de información y el diálogo.” (Ortega, 2015) Es la estrategia que más se acerca a la posibilidad de generar espacios de reflexión, diálogo y aprendizaje conjunto.

Oliva et al (2011) formulan sobre la estrategia que “requiere ser pensada a partir de la reconstrucción analítica sobre los procesos sociales tanto en su dimensión objetiva como subjetiva, procurando alcanzar objetivos profesionales enmarcados en los procesos socio políticos” (p.8)

Los talleres son espacio de trabajo en conjunto, altamente dialógico, donde no sólo se aprende junto al otro, sino que se construye un conocimiento entre todos.

Abordaje de convivencia y ESI en la escuela.

Como nuestras intervenciones se dan en un espacio concreto nos ocupamos de rastrear cuál era el lugar de estas temáticas en el cotidiano de la escuela. Como plantea Gattino (2014) “Se parte de un problema explicitado y pre-interpretado por los sujetos que lo portan, ó implícito, latente, interpretado por el profesional y/o la institución.” (s/p)

En la Escuela las temáticas de convivencia y educación sexual no son nada nuevo. Cotidianamente coexisten múltiples miradas sobre las temáticas y se han implementado distintos dispositivos para abordarlas. Nos ocupamos de conocer “el modelo de resolución de problemas sociales del sujeto y sus experiencias y saberes al respecto, así como develar porque éste y no otro problema es significativo” (Gattino, 2014, s/p)

Además, las construcciones simbólicas de lxs agentes de la escuela sobre las mismas nos permiten saber posibilidades y límites que encontremos en la intervención.

En primer lugar, vamos a exponer el marco normativo que implican las temáticas, en segundo lugar, el abordaje concreto de estas temáticas y al final cuál es la visión de lxs agentes sobre las mismas.

Marcos, recorridos y entendimientos en torno a convivencia

Con respecto a la convivencia en Argentina el nivel medio se rige por la resolución Resolución CFE N° 226/14 que en el artículo 9 promueve la creación de Acuerdos de Convivencia a todas las jurisdicciones del país.

En el año 2010 el Ministerio de Educación crea un cuadernillo de lineamientos para la implementación de los Consejos Escolares de Convivencia y Acuerdos Escolares plantea que “Las normas de convivencia establecen un encuadre al vínculo entre las generaciones en la escuela y la transgresión de las normas supone un obstáculo para la comunicación tanto para el transgresor como para el sostenedor de la norma” (Cuadernillo de Consejos Escolares, p.20)

El fin que buscan estos dispositivos es “desarrollar una forma de gobierno inspirada en los valores de la democracia” (Cuadernillo de Consejos Escolares, p.20)

La convivencia en el Cabred es trabajada como tema cotidianamente, se expone en las formaciones, en las clases, en actos o fechas especiales, en recreos tanto individual como grupalmente.

Generalmente en las situaciones en las que se trasgrede alguna de las reglas de convivencia, lxs docentes hablan con lxs estudiantes implicadxs o marcan las acciones que implican la transgresión, a veces hacen propuestas como por ejemplo que salgan del aula. Si él o la estudiante involucradx cambia su actitud se prosigue con las actividades escolares, en caso contrario se recurre al equipo de gestión para que tomen una medida. Una docente nos expresaba “Se trabajó mucho, desde que yo ingresé hemos trabajado mucho lo que es la escucha y lo que es el poder dialogar, que puedan expresar” (E7, mayo de 2019)

En la escuela existen dispositivos que trabajan específicamente la temática: los acuerdos

escolares de convivencia, el cuaderno de convivencia y el consejo escolar de convivencia.

Los acuerdos escolares de convivencia se componen de una serie de resoluciones que expresan tanto prohibiciones en el accionar, como acciones de promoción para favorecer la convivencia. Así mismo detalla qué acciones se deben tomar en situaciones conflictivas, estas últimas conllevan consecuencias para quienes las infrinjan. Una docente nos expresó “es cotidiano el trabajo en el aula con los acuerdos. Para ejemplificar los Acuerdos Escolares del Cabred plantean como acciones que no favorecen la convivencia “discriminar, insultar, golpear” y sobre las medidas en situaciones problemáticas “hablar entre las personas, pedir disculpas” y “pedir la intervención de docentes, preceptores” entre otras indicaciones. (Fuente: fotografía sobre AEC escritos en la escuela)

Habitualmente los incumplimientos de estas reglas implican tomas de decisión del equipo de gestión y en casos puntuales se definen por el consejo de convivencia.

El segundo dispositivo es el *cuaderno escolar de convivencia* se trata de un cuaderno en donde se registran las situaciones de mayor peso en el cotidiano o de mayor repetencia de algún o alguna estudiante. En el mismo están planteados distintos hechos de lxs estudiantes como: tratos con agresiones verbales o físicas, que ponen música durante clases, tocar las partes íntimas de unx compañerx, falta de interés de realizar las actividades, rotura de elementos de la Escuela. Frente a estos actúan generalmente el equipo de gestión, lxs docentes, el equipo del gabinete. Las medidas que se toman son hablar con ellxs, trabajo en huerta, limpieza y orden de la biblioteca, participación directora en clase. “Se trabaja con medidas reparadoras” (E6, mayo de 2019) En algunos casos también se habla con la familia.

El otro dispositivo para el trabajo de la convivencia es el Consejo Escolar De Convivencia. Se trata de un espacio formado por docentes, estudiantes y la directora, en el que trabajan a partir de los Acuerdos de Convivencia. Tiene dos tareas principales: “se piensan sanciones y medidas reparadoras”. (RC1, mayo 2019) Y se receptan demandas de lxs estudiantes. En este lxs estudiantes plantearon que querían tener juegos en el recreo, poner música en los mismos, llevar a cabo la semana del estudiante y que necesitaban un momento de repaso de las normas de convivencia, estas solicitudes han sido efectuadas.

Se puede visualizar que las situaciones que afectan la convivencia tienen diversas respuestas que los agentes institucionales despliegan.

Este tema empezó a resonarnos puesto que muchxs actores institucionales nos lo sugerían como tema para nuestra intervención, y a la vez era una situación reconocida como problemática por lxs agentes de la escuela. Sin embargo, sabemos que convivencia es un término que puede tener múltiples representaciones entonces nos adentramos en qué la convivencia para lxs actores de la Escuela Cabred. Lo hicimos a partir de conversaciones cotidianas y entrevistas.

En relación a las mismas docentes planteaban que la convivencia era una situación problemática planteando que entre estudiantes existen “Peleas entre varones, o entre mujeres indistintamente” (E1, junio 2019) en las que se percibe “mucho agresión, muy mucha agresión, eh se golpean todo el tiempo” (E1, mayo 2019) Sumado a estas situaciones se dan hechos de “Robos, se roban entre ellos, les roban a las maestras”. (E1, mayo 2019)

Sobre la comunicación una docente nos decía “Cada vez ingresan niños con más dificultades de comunicación entonces hay que trabajar sobre todo esto porque al tener tantas dificultades los niños empiezan a comunicarse de otra manera, a través del golpe, a través del grito, del llanto que para la convención no es adecuado, pero ellos a través del grito, del llanto, del tirón de pelo, se comunican sus necesidades” (E5, junio de 2019)

Tanto en los recreos como en el aula visualizamos la tendencia a “poner el cuerpo” sobre todo entre lxs jóvenes varones, pero también de las chicas hacia los varones y de chicas a chicas en menor medida, cuando algo no sale bien o ante malos entendidos suelen decirse alguna frase ofensiva y luego pasar a algún gesto corporal.

Cuando hemos marcado este tipo de modos que mantienen entre ellxs en los talleres, nos dijeron que era un modo de poner un límite” “si no te haces respetar, te tienen de hijo” otro estudiante nos contestó “no se preocupe seño es nuestro modo de jugar, nos tratamos así”.

Sobre el origen de estos desencuentros entre estudiantes y también con docentes algunxs docentes y profesionales del gabinete refirieron que tiene que ver con formas incorporadas en

espacios extra escolares como la familia o el barrio. “Y bueno las peleas son como del barrio y se trezan acá también” (E1, mayo de 2019)

Concordamos con la percepción de una docente que planteaba que esto genera un descontento en el personal de la escuela “me parece que eso es lo que genera así malestar entre los adultos también” (E3, mayo de 2019) Otra docente expresaba “para nosotros es muy difícil trabajar con la violencia”. (E1, mayo 2019) Una profesional del gabinete nos decía “Esta bueno el tema que eligieron. Convivencia escolar nos está costando en la escuela, porque se vienen épocas muy duras, no es solo, no solo atraviesa la escuela, la escuela esta acá y esto viene así pasa por la escuela, pasa por el barrio y pasa pasa”. (E5, junio 2019)

La educación sexual Integral en la Escuela: normativas, prácticas y comprensiones en torno a esta

Desde el año 2006 las Escuelas Argentinas se rigen por Ley nacional 26150 de Educación Sexual Integral. La misma decreta que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.” (Programa Nacional De Educación Sexual Integral) En función de dichos acuerdos y para acompañar a los docentes de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba creó, en el año 2009, el Programa Provincial Educación Sexual Integral.

Desde la creación del programa de ESI los ministerios de educación provincial y nacional organizaron capacitaciones, generaron materiales audiovisuales, cuadernillos y actividades para que docentes y profesionales pudieran hacer efectivos los lineamientos de ESI.

Recuperamos del contenido que el ministerio de educación provincial plantea en su página sobre ESI que implica el trabajo sobre cinco ejes fundamentales:

-Promover la equidad de género, reconociendo y desnaturalizando la existencia de estereotipos

y relaciones de poder entre los géneros.

-Reconocer la diversidad de identidades, orientaciones y prácticas sexuales, generando condiciones para evitar situaciones de discriminación.

-Valorar la afectividad, promoviendo la construcción de vínculos saludables y el rechazo a formas violentas de vinculación

-Considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, generando condiciones para el efectivo cumplimiento, e interviniendo ante la vulneración de derechos.

-Cuidar el cuerpo y la salud, a partir de la promoción de conductas sexuales y re productivas saludables y placenteras. (Ley 26.150: Programa Nacional De Educación Sexual Integral)

Desde el interés de saber cómo se trabajaba la Educación Sexual Integral en el Cabred preguntamos sobre este tema en las entrevistas que hicimos a personal docente y del gabinete. Había acuerdo con que la Escuela trabajaba de modo transversal la temática, por lo cual no tenía un espacio específico, sino que todas las materias abordaban el tema “cada docente del área de ciencia naturales o del área que le compete, psicología, pedagogía, lo están trabajando en algunas aulas”. (E5, junio 2019) “desde los gabinetes acompañamos a los docentes”. (E2, mayo 2019)

En las paredes de cursos hemos visto afiches que exponían cambios del cuerpo, el consentimiento y relaciones sexuales. Además, en una clase de música que observamos durante la inserción se habló de crecimiento y transformaciones de la voz y del cuerpo. En el tiempo que estuvimos en la Escuela no se estuvo implementando ningún proyecto en relación a ESI, pero si nos encontrábamos con estas acciones que la trabajaban, pero desarticuladamente. “¿Por allí que faltaría a los docentes? apropiarse un poco más, porque por allí se trabaja y no está contenido en las planificaciones. Apropiarse del contenido, redactarlo, escribirlo. Porque se trabaja y no está escrito”. (E1, mayo 2019)

Una docente planteaba como análisis sobre el trabajo de lxs docentes con ESI que “la primera barrera somos los adultos, quienes tenemos más historia con el tema de la sexualidad somos los adultos. Entonces eso se convierte en una barrera a la hora de implementar la ley de educación sexual en las aulas y nosotros los adultos no rompemos con algunas cuestiones que tienen que ver con nuestra propia sexualidad, me parece que se vuelve una dificultad para trabajarla después” (E3, mayo de 2019)

Es importante destacar que, si bien no salió en conversaciones o en las entrevistas como parte del trabajo de ESI, en la escuela trabajan con un protocolo que formuló la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) para la intervención en casos de violencias hacia niños, niñas y adolescentes. Este manual se ha difundido en las Escuelas y es un instrumento muy utilizado dentro del personal en estas situaciones ya que incluye indicadores de violencia (conductuales, físico, emocionales), tipos de violencias que existen, el procedimiento frente a la sospecha o detección de la misma y un recuadro de organismos a los cuales acudir. (Pautas para la intervención en casos de violencias hacia niños, niñas y adolescentes)

Tanto en las observaciones en la inserción como en los talleres divisamos una disparidad en los conocimientos que lxs jóvenes tenían sobre Educación Sexual Integral. En el cotidiano escolar salían constantemente situaciones que tenían que ver con relaciones sexo afectivas, celos, también muchas situaciones de violencia en relación a las identidades, más específicamente sobre el género y sexo. De la misma manera muchxs jóvenes no conocían su cuerpo y procesos propios de él “a mí no me viene hace siete meses” (RC3,30 octubre de 2019), no sabían que podían acudir a dispensarios. Lo cual recalca aún más la necesidad de abordar la temática.

Segundo momento: Los talleres como proceso dialéctico:

Los espacios de taller que hemos construido con lxs jóvenes han implicado un proceso de mucho movimiento durante los mismos con lxs jóvenes y también antes y después en nuestro equipo. Vivenciamos idas y venidas, recibimos diversas respuestas de lxs jóvenes, nos encontramos con nuestras propias limitaciones, nos desencontramos con expectativas y aprendimos mucho en la reflexión.

Todos los talleres que tuvimos con lxs jóvenes nos han disparado múltiples ideas, pero decidimos hacer un recorte y enfocarnos en tres ejes que nos preocuparon y ocuparon, nos movilizaron y enseñaron.

Decidimos extendernos en las formas que tomaron los procesos comunicativos y de participación con lxs jóvenes y el atravesamiento de las autopercepciones en estos. Estas dimensiones eran las condiciones para posteriormente avanzar sobre los sentidos y nociones construidas sobre ESI y convivencia.

*Cómo pensamos los talleres, la planificación.

La planificación implicaba momentos donde brotaba la creatividad, donde nos centramos en qué queríamos generar y en torno a qué para poder pensar el cómo.

Coincidimos con Matus que expone que “planificar es sólo trazar un camino, definir hitos principales, pero no implica ni puede implicar un cálculo previo de la totalidad y particularidad situacional.” (Mallardi, 2011, p.4) Así tal cual, los talleres comprendieron un diseño pensado anteriormente pero que estaba sujeto a múltiples adaptaciones que sucedían en el momento que se ponían en práctica.

En la planificación de los mismos teníamos en cuenta las experiencias que íbamos teniendo luego de cada taller, la participación y diálogo que se había generado o no y a la vez elegimos temas que considerábamos centrales sobre convivencia y ESI.

Principalmente utilizamos los materiales que provienen del ministerio de educación nacional y provincial. Siempre contratando con nuestros registros, que fueron fundamentales para evacuar dudas y pensar talleres apropiados y acordes a lxs estudiantes.

Nos permitimos implementar diversas estrategias, materiales y actividades. Desde materiales audiovisuales, música, trabajos de conciencia corporal, el uso de los sentidos con perfumes, texturas, imágenes, utilización de técnicas artísticas hasta la escritura.

Rovere explica que “El proceso de planificación requiere ser pensado desde el resultado final que se quiere alcanzar a fin de valorar los problemas de más alto valor político que son justamente los de afuera, los de la población, los de la sociedad” (Rovere, 1993, p. 23) Nuestro norte era que lxs estudiantes accedan a herramientas e información para que cuenten con mayor cantidad de posibilidades en sus decisiones cotidianas entendiendo este proceso como parte del acceso a sus derechos.

“Hablemos un poco” el encuentro con diversas expresiones de la comunicación

En un primer momento utilizamos la pregunta como herramienta para generar conversaciones, entonces constantemente les consultábamos cómo estaban, qué querían, qué les parecían nuestras propuestas. Recibimos respuestas “cortas” como “bien”, “no sé”. En los primeros encuentros nos fue difícil encontrar las respuestas que esperábamos porque deseábamos contestaciones descriptivas para asegurarnos que les comprendíamos y que generaríamos propuestas acordes a sus intereses.

Una de las estrategias que realizamos entonces fue la de instalar un buzón disponible durante toda la semana para receptor sus demandas, ideas, quejas, sentires sobre los talleres en sí o las temáticas, siendo totalmente anónimo cada mensaje. Al momento de ponerlo en marcha consideramos que podría ser una posibilidad de superar la vergüenza que les generaba exponer frente al curso sus intereses con respecto a las temáticas de los talleres. Lo presentamos curso por curso comentando la función del mismo y lo colocamos en un espacio común. Esta propuesta no tuvo mucha respuesta, por lo que decidimos incorporar en los espacios de taller momentos para que expresen estas cuestiones y luego las agreguen al buzón. Esta propuesta nos acercó a algunxs estudiantes, pero la mayoría no planteó ninguna pregunta, respuesta o comentario.

Con el tiempo empezamos a reconocer que lxs jóvenes se comunicaban mediante miradas, gestos, conversaciones entre ellxs y hasta el silencio se convertía en un mensaje en ocasiones. Este modo de expresarse no pasaba sólo en nuestros talleres, sino que también lo tenían con lxs docentes durante las clases.

Para nosotras implicó una ruptura salir de las lógicas del diálogo oral y reconocer los modos de expresión de lxs jóvenes. Por tanto, nos dedicamos a observar como respondían con los gestos, la atención o la desatención misma. Este proceso creemos que es parte de lo que Remedi (2004) expone como *ser intervenido* por nuestras propias prácticas “yo como interventor soy intervenido y que yo voy a ser modificado por esa intervención, (...) en mi estructura conceptual o en mi marco conceptual, (...) en mis propias prácticas, (...) en mi propia personalidad.” (s/p)

Aún reconociendo sus modos de expresión procuramos constantemente “facilitar la palabra, porque se restituyan diálogos que no se habían dado, por permitir que ellos se escuchen” (Remedi, 2004) Este interés requirió una posición activa hacia generar contextos donde se priorice el diálogo ante otros modos de respuesta. Como plantea Remedi (2004) “donde la palabra no circula, lo que se instala es la agresión, la violencia, el detrimento del cuerpo” (s/p)

Además, entendimos que el discurso es más que decir algo, implica un proceso de reconocer qué me genera, qué me produce, implica también un trabajo de exteriorizar, dar voz a los pensamientos. Para animarse a romper el espacio con el sonido necesito un mínimo de confianza y seguridad.

Por consiguiente en el próximo subtítulo nos adentraremos en una dimensión de la vida personal de lxs jóvenes que influyó en la comunicación y en la participación: la auto percepción

¿Comunicar desde donde? Las identidades construidas de lxs jóvenes

En los diálogos cotidianos con lxs jóvenes algunas regularidades en la mirada que poseían sobre ellxs mismxs. Decidimos ahondar en estas porque concebimos que la auto percepción posee un fuerte vínculo con las formas en las que nos relacionarnos con los demás.

La auto percepción es un concepto con “diversos aspectos (...) referidos tanto a (...) imagen corporal como a las evaluaciones sobre su grado de satisfacción personal, la confianza en sí mismos, el sentimiento de indefensión, valoración subjetiva de la salud, o el padecimiento de estados de ánimo negativos.” (Mendoza Sierra et al, 2002, p.97)

La autopercepción es una construcción personal que a la vez está situada histórica y socialmente, que se relaciona con su propia trayectoria y simultáneamente se delinea según parámetros sociales de belleza, éxito y felicidad. Estos modelos sobre cómo debemos ser las personas y a qué debemos aspirar son particulares según género, clase, etnia.

En lxs estudiantes se planteaba en general un descontento con sus propios cuerpos, muchxs no pudieron decirnos ni una parte del cuerpo que les gustara. Esta cuestión también está muy ligada a los prototipos corporales y de clase impuestos en la sociedad.

A la hora de dibujarse, de nombrar partes de sus propios cuerpos que les gustara notamos una especial resistencia de lxs jóvenes. No querían dibujarse, nos planteaban que eran “feos, feas”. Una joven planteó “si me miro al espejo se rompe” Un estudiante expuso “A veces no me gusta lo que veo cuando me miro al espejo “ (RC 2, septiembre 2019)

Es importante recalcar que los estereotipos físicos de belleza pesaban con más fuerza en las estudiantes que en “ellos”. Esto se reforzaba con una gran cantidad de comentarios en torno a la vestimenta, maquillaje, figura que cotidianamente las chicas recibían de parte de adultxs o jóvenes. Las chicas recibían constantes devoluciones sobre sus acciones.

En torno a la personalidad la mayoría de lxs estudiantes se identificaron con adjetivos como *loco, malo, feo, fumado*. Coinciden con las expresiones con las que se nombran habitualmente. En términos generales lxs estudiantes poseen miradas desvalorizadoras sobre sí mismxs que dificultan la posibilidad de sentirse cómodxs y a gusto con ellxs mismxs, disfrutarse y desde esa posición compartir con otrxs.

Todas las categorías que se auto adjudicaron lxs jóvenes circulan en el cotidiano social donde algunos cuerpos son lindxs, donde algunas actitudes y prácticas son aceptadas, dejando cuerpos y modos de ser y hacer segregados y deslegitimados.

La situación de discapacidad y en algunxs también la pobreza que caracteriza a la mayoría de lxs estudiantes son parte de aquellas vivencias que esta sociedad capacitista y de mercado que

opaca e intenta corregir. Se pueden visualizar en estas situaciones el vínculo entre los modos de mirarse que poseen y los modelos hegemónicos de nuestra sociedad.

Esas percepciones cargadas de disgusto que tenían lxs jóvenes sobre sí mismos se expresaba en una desestimación de sus ideas, sus gustos y opiniones. Sus percepciones también están atravesadas por los vínculos diarios en la escuela donde visualizamos expresiones del adulto centrismo del que Duarte nos hablaba.

Hemos presenciado situaciones donde adultxs de la escuela manifestaban que la juventud a como una etapa de rebeldía y de desinterés. Estas nociones van mucho más allá de lxs agentes de la escuela, atraviesan el sistema social planteando un prejuicio sobre lxs jóvenes. Impiden un encuentro y comprensión de las experiencias de lxs jóvenes, llevando al juzgamiento constante de sus actos, sin abrir espacios para sus vivencias.

Por esta razón dedicamos varios talleres a poner sus intereses como centro, proponiendo momentos de reflexión para que puedan ubicar lo que no les gusta, y lo que sí, haciendo énfasis en la validación de sus deseos.

Ser parte con otrxs

La participación ha sido una dimensión central en los talleres. La definimos como el “conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (Frigerio, Poggi, 1992, p.104)

La consideramos importante por que conlleva el reconocimiento del derecho a expresar las visiones, e incidir en los procesos de toma de decisión que afectan nuestra vida. La participación es una práctica que da sentido y enriquece todo espacio que se piense como democrático, que es el tipo de sistema que se intenta implementar en las Escuelas.

En la vida escolar la participación era una actividad que generaba tensiones: en muchas

ocasiones no querían decir lo que pensaban, creían o sentían frente al grupo de pares, o no deseaban participar de las actividades propuestas en talleres, clases o de los actos escolares.

Respecto a la participación hemos necesitado detenernos en cómo eran sus modos de participar y qué buscábamos nosotras de esa interacción. Entendemos que “la participación constituye un derecho que se hace efectivo básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje” (Vázquez, 2018, p.3) Es por esto que trabajamos en cada encuentro para lograr que ese proceso de participación entre lxs estudiantes se generara. Era muy importante que ellxs pudieran sentirse comodxs a la hora de compartir sus sentires, vivencias, experiencias, dudas además de constituirse en derecho de lxs alumnxs en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Coincidimos con Novella (2011) en la idea de que, a través de la participación, lxs estudiantes tienen la oportunidad de construir su representación como personas autónomas con responsabilidades y competencias para poder definir sus proyectos personales y, de la misma forma, implicarse en los proyectos colectivos.

La participación siempre fue diferente, aún en un mismo curso. Nuestros talleres estaban condicionados por las actividades que habían tenido anteriormente, las disposiciones de cada estudiante y también por el aporte que cada docente hacía al espacio promoviendo o dificultando la atención de lxs estudiantes.

Advertimos que con las temáticas de ESI si bien les generaba vergüenza “profe cambie otro tema” (RC3,30 octubre 2019) estaban más atentxs en general y conectadxs con las temáticas. Hay que mencionar también que fueron estos talleres en los que socializaron sus experiencias: “Mi papá me da odio porque dice que soy gay, soy mariquita”. (RC3, 30 octubre 2019). Compartieron múltiples situaciones de violencia vividas por ellxs, familiares o amigxs. Expusieron sus dudas “¿los testículos te hacen papa?” (RC3,30 octubre 2019) “¿Qué pasa si el preservativo está pinchado?” (RC2, octubre 2019). “Me puedo poner limón?” (RC3,30 octubre 2019) Fue importante que reconozcan el funcionamiento del cuerpo y aportando al propio conocimiento “que es el ciclo menstrual?” (RC3, octubre 2019) A su vez los talleres revisamos conocimientos adquiridos previamente “en los testículos hay bebes” (RC3, 30 octubre 2019)

Justamente con la elección de taller apuntábamos a construir un espacio amigable que permita el intercambio, puesto que reconocemos que los jóvenes son sujetxs de derechos y sujetxs de saber que ya poseen experiencias y conocimientos sobre el modo de resistir las desigualdades. Un ejemplo de esto fue cuando distintxs jóvenes nos comentaban sus estrategias en situaciones de violencia de género o sus vivencias en los centros de salud.

Un tema central que se abordó fue el diálogo: la escucha y respeto a las ideas de lxs compañerxs. Buscamos instalar una dinámica comunicativa respetuosa, que les permita sentirse cómodxs. Para esto enmarcamos nuestros talleres en múltiples momentos y también pusimos límites frente a burlas entre ellxs.

Asimismo, lxs docentes fueron de gran ayuda en general para generar y mantener la dinámica del taller. Han aportado desde fomentar la participación, compartir sus experiencias o la de personas cercanas a los temas que tratábamos en cada taller.

Tratando de buscar respuestas en relación a las dinámicas de participación entonces nos dedicamos a observar los espacios de participación existentes en la Escuela. Nos dimos que el único que estaba en acción era el Consejo Escolar de Convivencia en el cual participan un/una estudiante de cada curso, estxs delegadxs de cada año forman parte de un espacio de participación desde hace tiempo, y son elegidxs en marzo por votación de sus compañerxs, unx titular y otrx suplente, con encuentros semanales o quincenales. El consejo si es mucho más reciente, en 2019 y es necesario aceptar mucho más su funcionamiento. En cambio este espacio si bien tuvo incidencia, han sido pocxs estudiantes quienes han podido ser parte de este consejo y a la vez han sido sólo dos reuniones. Consideramos que es un dispositivo que incorpora voces de lxs distintxs agentes de la escuela, solo que aun no está firmemente instalado, razón por la que tampoco es reconocido por lxs estudiantes.

Desde este lugar nos parece importante recalcar dos cuestiones. Principalmente que la participación es una práctica que conlleva tiempo y es un aprendizaje, tanto para lxs estudiantes como para el personal docente y profesional de la Escuela. De manera que es necesario seguir

apostando y seguir en este proceso de profundizar las posibilidades de participación en la dinámica institucional. Una cuestión importante es que el canal comunicativo de las directoras se pronuncia como abierto y lxs estudiantes acuden cotidianamente a plantear sus necesidades, sentires e ideas. Sería un desafío enriquecedor buscar la posibilidad de crear espacios de participación que estén institucionalizados que no sean tan individuales, donde además de plantear demandas puedan encontrarse como colectivo de estudiantes que poseen ciertos derechos y circunstancias comunes.

La supervisión como un insumo fundamental

La reflexión en los procesos de intervención se tornó imprescindible ya que el paso entre nuestro posicionamiento teórico, político, metodológico y nuestro accionar no es directo, está mediado por otros sentidos que frecuentemente son difíciles de visualizar. Estos, tienen que ver con prácticas y discursos aprendidos, posiciones naturalizadas tanto por trayectorias personales o profesionales, el habitus que poseemos y que tendemos a reproducir en nuestras actuaciones. Estas disposiciones incorporadas “son constitutivas de la subjetividad, fuente generadora y soporte del sentido de la alteridad y los vínculos que con ella se construyen” (Parisi, 2006, p.95) A la vez las acciones del Trabajo Social se realizan con otrxs a quienes influimos y por quienes somos impactadxs, por lo cual la reflexión es una práctica de cuidado, “incorporar una reflexión ética en términos de reconocer las consecuencias que sobre el otro produce la intervención.” (Cazzaniga, 2001, p. 15)

Es aquí que la reflexión se presenta como un camino ineludible para observarnos, “nos referimos capacidad de poner al descubierto el sentido práctico subyacente a nuestro discurso y prácticas” (Parisi, 2006, p.100) Puede suceder que en ocasiones este mirarnos se transforme en queja, aquí reside nuestra capacidad de transformar a esta por la acción. Quiroga “propone reemplazar la queja por la protesta que contiene una propuesta transformadora y devuelve al sujeto su condición de protagonista” (Citado en Robles, 2015, s/p) La acción lo que va a generar en esta supervisión es poner de manifiesto toda nuestra creatividad para con el proceso de intervención a fin de poder superar los obstáculos que se nos presentan y que de cierta manera nos genera un malestar o desesperanza con el proceso de trabajo.

Se trata de un continuo ejercicio por hacer cociente todos los sentidos que expresan nuestras

prácticas, para posteriormente evaluar si se condice con nuestras intenciones. Tal como Robles lo expone “pensar una intervención crítica del Trabajo Social exige a sus agentes una disposición a reflexionar sobre la propia práctica” (2015, s/p)

Durante el transcurso de las prácticas pre profesionales participamos de supervisiones, espacio obligatorio del cursado que apuntaba a generar la reflexión conjunta, estas eran tanto con el equipo de intervención y con el equipo de orientación a la temática. “La modalidad grupal propuesta para supervisar las practicas nos expone a la necesaria revisión de nuestras matrices de interactuar con otros/as y nos muestra como sujetos de conocimiento necesitados de otro/a” (Robles, 2015, s/p) El espacio de la reflexión conjunta nos permite generar un intercambio con otrxs actores que no están implicadxs en nuestro campo de intervención y tendrán una mirada de extrañamiento sobre los hechos que se supervisan, pudiendo generar en conjunto una proyección objetiva que no esté cargada de las emociones, sentires, deseos, frustraciones que la misma practica nos genera dentro del espacio.

La supervisión es una “instancia de análisis de la práctica profesional en su triple dimensión - teórica, interventiva y ético política- a los fines de analizar la relación instituyente instituido presente en las prácticas sociales” (Robles, 2015, s/p)

Estos espacios fueron fundamentales para reflexionar y desentrañar situaciones de la escuela, revisar nuestras posiciones, ejercitarnos en la teoría como herramienta asimismo bajar a tierra nuestras proyecciones y deseos. “Parte del esfuerzo por dotar de un sentido coherente y crítico al discurso y las formas de intervención” (Parisi,2006, p.100)

Estos espacios eran con docentes, teniendo momentos con otros grupos o solas como equipo. En los mismos planteamos la realidad de nuestro espacio de práctica y nuestros análisis, otras veces nos encargamos de exponer algunxs autores que lxs docentes nos sugerían para trabajar.

Se producían intercambios fructíferos donde pudimos trazar relaciones entre conceptos y analizar desde distintas dimensiones las situaciones de intervención, se socializaban experiencias y perspectivas.

La mirada de lxs otrxs que nos preguntaban y trataban de comprender nuestras dudas, ideas, e intervenciones fueron fundamentales para permitirnos dudar de lo que nos parecía obvio, reflexionar sobre el contexto de trabajo, las posibilidades. El intercambio argumental que suponían las supervisiones fomentó la construcción de perspectivas más sólidas y efectivas.

La supervisión ha sido una enorme contribución a nuestros procesos de enseñanza aprendizaje como futuras profesionales del trabajo social. En el intercambio con compañerxs y docentes

hemos podido expandir nuestras percepciones, para luego pensar la intervención de un modo que se condiga con la complejidad de la realidad escolar.

Tercer momento: Instancia de devoluciones del proceso de intervención.

Este tercer momento es la etapa final y de cierre de nuestra instancia de intervención en la Escuela. Planificamos diversas instancias con el interés de poder acercarnos de las voces y sentires de las personas con quienes transitamos este tiempo, y saber que genero nuestro paso por la escuela.

El proceso de devolución se constituye en un proceso de aprendizaje ya que en el intercambio con otrxs podemos ver nuestras acciones desde las perspectivas de las personas con quienes trabajamos y que acompañaron este proceso.

Siguiendo a Rotondi, en el marco de la intervención profesional la devolución implica tener presente la idea de dispositivo. (Rotondi, 2006, p. 2). “La devolución se constituye en una línea de intervención, una manera de decir y hacer (...)en determinadas situaciones que, registradas y narradas, atravesadas por el cuerpo y la palabra, van tejiendo una trama de disposiciones, de saberes y habilidades para pensar” (Camer, 2008, p. 4).

Comprendemos que el proceso de devolución aporta material empírico en relación a los procesos que transcurren dentro de la vida institucional, y que el mismo les puede servir para el abordaje de próximas situaciones, como así también para mejorar o modificar diversas cuestiones del ámbito institucional y del abordaje con lxs jóvenes en lo que respecta la ESI y convivencia.

Pensamos tres momentos de devoluciones uno grupal con todxs con lxs docentes, profesionales y equipo de gestión y dos espacios con lxs estudiantes tanto grupales como individuales.

Planificamos la instancia con docentes como un espacio abierto y relajado, un desayuno en donde presentamos nuestro paso por la Escuela. Les comentamos porqué estábamos allí, cuáles eran las actividades que habíamos desarrollado en la Escuela también planteamos algunas

reflexiones en torno a convivencia y a ESI en la escuela: la disparidad de conocimientos y la necesidad de espacios que aborden la temática. Aprovechamos para agradecer a cada unx de lxs docentes y profesionales por su aporte en nuestros talleres, por prestar tiempo para las entrevistas y su disponibilidad ante nuestras dudas y preguntas. Al finalizar abrimos el diálogo para recibir sus percepciones.

Como aspectos a mejorar nos transmitieron que algunos talleres movilizaron situaciones muy profundas y que las docentes terminaban haciéndose cargo. Algunxs docentes plantearon la falta de tiempo, ya que consideraban que ver a un grupo solo semana de por medio era muy escaso para abordar las temáticas planteadas.

Lxs docentes plantearon que los videos que les presentamos a lxs jóvenes fueron disparadores para el abordaje de ciertos temas y poner en tensión ciertas situaciones. Además, comentaron que lxs jóvenes estaban interpeladxs y que observaban que se quedaban pensando las temáticas de los talleres. Nos expresaban que lxs mismxs se mostraban entusiasmadx- contentxs, esperando los talleres, como así también nos tomaron como *una especie de referentes*. Expusieron que, en la última etapa, en donde trabajamos ESI, observaron mayor interés en lxs estudiantes con respecto a las temáticas trabajadas y sus abordajes. Resaltaron que durante el proceso nos encontraron “con alegría y predisposición para trabajar”.

En el caso de lxs jóvenes el dispositivo que utilizamos fueron entrevistas individuales que realizamos a algunxs alumnx de cada curso del secundario a fin de conocer cuáles eran sus impresiones, aprendizajes, opiniones que tenían sobre los distintos talleres que abordamos durante el segundo semestre. Las respuestas que obtuvimos es que los talleres habían sido una instancia que les gustó, que se habían sentido comodxs, que los disfrutaron. Pudimos visualizar que muchos contenidos no se acordaban, pero sí los talleres les había generado preguntas que nos hacían cotidianamente.

En la instancia grupal, armamos una actividad distendida de juegos y desayuno compartido para posteriormente compartir sus impresiones sobre los talleres. Si bien en la jornada la participación de los estudiantes fue escasa, algunxs estudiantes nos dijeron palabras de

agradecimientos, expresiones de que estaban contentxs con los talleres, expresión de “las vamos a extrañar”.

Para nosotras como equipo de tesis fue grato recibir sus expresiones y muestras de cariño, consideramos que el paso por la escuela no solo genero un aprendizaje en ellxs sino además en nosotras mismas, generándose un proceso de ida y vuelta enriquecedor.

Consideramos que la instancia de devolución se convirtió en un espacio de encuentro con lxs diversos agentes de la escuela en donde a través del diálogo pudimos revisar nuestras certezas para seguir aprendiendo.

REFLEXIONES FINALES

Reflexiones finales

Nuestra práctica de intervención pre profesional y la escritura nos han suscitado algunas reflexiones que queremos compartir. Todo el proceso que hicimos durante la tesina ha sido un recorrido atravesado por el aprender y desaprender tanto a nivel profesional, como estudiantes y personas.

En este caminar hemos aprendido a soltar ideas, a discutir y defender otras, aprendimos sobre nuestros límites y contradicciones, la paciencia y las convicciones se hicieron imprescindibles. Aquí es donde dejamos ir tantas veces las ideas de causa- consecuencia, aproximándonos de nuevo a la idea de un camino dialéctico con otrxs, que tiene un horizonte pero que nos puede llevar a diversos puertos.

Si bien terminamos nuestra tesina llenas de ideas y sensaciones que nos abren el campo para ser pensadas, en las líneas que siguen nos explayaremos sobre dos cuestiones puntuales entre tantas que nos resonaron.

El Trabajo Social en la escuela

En este sub apartado proponemos poner como eje las representaciones que existen en torno al trabajo social en la Escuela Cabred para pensar que posibilidades abre y cuales limita en torno a la acción profesional.

Observar el imaginario construido en torno a la profesión nos acerca a su *identidad adjudicada*. Cazzaniga la define como “construcción histórico-social que de esa profesión se ha realizado: funciones, características, práctica, resultados esperados, etc.” Con respecto al origen de estas identidades, la autora explica que “operan el desarrollo histórico de esas profesiones (sus antecedentes, sus vertientes, lo atribuido), como también las prácticas profesionales que le han otorgado, y de hecho le otorgan, significación a la intervención profesional”. (Cazzaniga, 2001, p.15)

A partir del transitar en la Escuela pudimos ir acercándonos a la trabajadora social, conocerla a ella y su posición ya que entendemos como Castronovo que “los miles de colegas que

comparten la tarea cotidiana, reinterpreta el rol profesional, le agrega o le saca, lo crea o le recrea” (2008, p.21)

La profesión de trabajo social posee un marco que acompaña la intervención que tiene que ver con los marcos normativos que regulan la tarea. Pero a la vez hay un margen de autonomía que permite el despliegue de diversas funciones y actividades por parte de lxs profesionales. La construcción del rol profesional es un proceso particular de cada profesional en su contexto teniendo en cuenta todas las condiciones anteriores.

La trabajadora social de la Escuela se dedica a procesos que pasan fuera del aula pero que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje, algunos ejemplos de esto son: actividades de gestión para el acceso de recursos alimenticios, de transporte como trámites, llamadas, articular con otras instituciones y profesionales. En sus palabras “yo suelo hacer las mil hojas de informes socio económico, entrevistas, visitas, y todo lo que implique poder ayudar”. (E4 , junio 2019)

Una tarea que le es especialmente encomendada desde docentes son las visitas domiciliarias, ella plantea sobre las mismas que “Entonces vos poder ir ver y generas otro vinculo, otra apertura con estas madres y escuchar muchas cosas que podés orientar” (E4, junio 2019)

La identidad de la profesión en la escuela está fuertemente asociada a la dimensión material de las necesidades, y una función de control que se condice con la historia de la profesión con sus raíces de caridad, filantropía y las prácticas concretas que la trabajadora social ha desempeñado.

Analizamos que esta identidad construida desde lxs agentes de la escuela y la profesional en torno al trabajo social ha impedido la participación de lxs profesionales en espacios ligados a la formación de lxs estudiantes y el intercambio con docentes.

Nuestra intervención ha implicado un nuevo abordaje que se suma, se complementa al que desarrolla la trabajadora social de la escuela. Implicó apropiarnos de un nuevo espacio: las aulas. Llevó a demostrar que nuestra profesión tiene para aportar en ese espacio, desde este lugar mostrar su versatilidad. Implicó ir contra una mirada común en la sociedad, la división

tajante entre “lo educativo” y “lo social”, cuando en la realidad existen como dos dimensiones que se retroalimentan constantemente y que es necesario mirar en su conjunto.

Estar en las aulas nos acercó a lxs docentes y sus miradas, al intercambio y enriquecimiento durante los talleres y recreos. Hubiera sido interesante tener un encuentro formal y constante con lxs docentes para planificar y recibir devoluciones durante la práctica. Hubo efectos de nuestra práctica que podríamos haber abordado juntxs. En este mismo sentido nos parece valioso seguir apostando en las Escuelas a espacios interdisciplinarios que permitan interpretar y atender de modo más integral las vivencias de lxs estudiantes de la Escuela.

Desde las expectativas a la realidad: saliendo de miradas lineales

Tomamos en esta sección la idea de cara social como dimensión por separado sólo con el fin de analizar algunas particularidades, bien sabemos que la práctica educativa se despliega en lo social que la tiñe de formas y contenidos particulares.

Estar en la escuela significa ineludiblemente estar con otrxs, vincularnos, generar relaciones: los procesos de enseñanza aprendizaje se realizan a partir del vínculo entre docente y estudiante, así mismo este proceso se realiza compartiendo con otrxs: compañerxs.

Como el espacio educativo se constituye y se expresa en relaciones nos parece central poner el foco en ellas ya que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas pueden tomar distintas modalidades, es necesario que lo haga desde una mirada que apunte a construir un espacio democrático, de cuidados. Tal como Drazer lo expresa “la educación (...) sigue siendo una tarea eminentemente social, en tanto promueve la cohesión, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad” (2003, p.34-35). La escuela a partir de las relaciones que despliega es un referente en la construcción de las mismas.

La escuela implica mucho más que dedicarse a distribuir conocimiento científico “la función de la escuela también es enseñar a expresarse en un lenguaje apto para el diálogo y la

comprensión” (Drazer, 2003, p.15)

Incorporar las relaciones como objeto de conocimiento es aportar a una visión multidimensional de las personas, alejándonos de miradas que solo consideran a las personas como sujetos que aprenden o enseñan, y también dejar de mirar acotadamente la educación únicamente como un proceso mental.

Desde este lugar es que emprendimos nuestras intervenciones buscando a partir del abordaje de Educación Sexual Integral y Convivencia poder centrarnos en los vínculos en los que participan lxs jóvenes.

Nuestras intervenciones con lxs jóvenes fue una apuesta a los derechos de información sobre salud y cuidado, en el interés de desarmar prácticas dañinas y que lleven a ser personas más libres y respetuosas de la diversidad.

Es importante remarcar que estos ejes temáticos involucran abordar conocimientos previos, entendimientos y experiencias que nos remiten las a trayectorias personales y sociales. Si bien nos dedicamos a darle visibilidad al conjunto de significados que envuelven las relaciones, trabajando con los sentidos que asignaban a sus cotidianos y también a ellxs mismos el proceso de revisión y transformación es mucho más amplio que los talleres que nosotras pudimos generar.

Por momentos creíamos que con nuestras intervenciones llevarían a transformaciones en las relaciones, que iba a ser perceptible un antes y un después. Finalmente pudimos identificar que esa idea implica una concepción causal de las intervenciones, e implica desconocer la multiplicidad de aspectos que conllevan los cambios de perspectivas en las personas: desde el deseo personal, los contextos, el momento de cada unx.

Vemos la riqueza de nuestra práctica, el aporte que significó la creación de un espacio participativo para el trabajo de estas dimensiones, pero creemos que pierde fuerza nuestro trabajo si nuestras prácticas son el único abordaje.

El conjunto de creencias patriarcales, clasistas, capacitistas debe ser abordada en la Escuela, no

obstante, los talleres de ESI y convivencia con jóvenes son sólo una de las estrategias posibles. El trabajo sobre estas temáticas debería llevar a encuentros de reflexión entre lxs diversos miembrxs de la comunidad educativa y ser abordado no sólo desde la institución escolar, sino por la sociedad toda. Ya que al final de lo que estamos hablando en términos prácticos es que a través de ESI y convivencia podamos construir una sociedad más inclusiva, más justa y donde la diversidad pueda expresarse en todo su esplendor.

Es importante hacer un parentesis en este apartado final para remarcar que a raíz de nuestra intervención lo que buscamos generar es, hacer frente a una de las expresiones de desigualdad de lxs jóvenes en general y de la discapacidad en particular, que tienen que ver con derechos vinculados al acceso de la información, a pensar sus trayectorias y relaciones.

Creemos que nuestro paso por la Escuela es un aporte pero que queda corto para el avance en condiciones de vida de las personas con discapacidad. Sostenemos que se requiere del trabajo transversal sobre ideas, nociones sobre las mismas. Repensar los lugares sociales disponibles, el lenguaje, los entendimientos, es urgente “mejorando las concepciones podemos efectivizar y optimizar aún más las actuaciones y la gestión consecuente” (Pantano, 2007, p.124)

Sería interesante pensar estas cuestiones con ellxs para acercar experiencias, que tantas veces están invisibilizadas, que nos conduzca hacia prácticas que incluyan y hagan de esta sociedad un espacio más habitable para todxs.

El compartir con las personas con discapacidad además de denotar los límites de la vida en esta sociedad para ciertos grupos de personas, también permitiría naturalizar el trato con personas que requieren adaptaciones para la realización de las actividades cotidianas. Ya que hoy gran cantidad de personas con discapacidad transcurren su vida en espacios distintos a las personas sin discapacidad, la vida de las personas con discapacidad se presenta como extraña y ajena.

En está línea la discapacidad es una de las tantas expresiones de la diversidad, pero que implica su propia particularidad que es necesario atender “comprender cabalmente la especificidad de la discapacidad y dife-renciarla objetivamente de las otras diferencias para dar la respuesta ajustada a nece-sidades y demandas de sus portadores.” (Pantano, 2007, p.106)

Más aún en la discapacidad tenemos que ser capaces de conocer la multiplicidad de vivencias que tienen que ver con edades, niveles socio económicos, orígenes de la discapacidad, raza, etnia, “estamos nombrando a una población diversa” (Pantano, 2007, p.107)

Para finalizar cerramos la escritura de esta producción celebrando el lazo que pudimos construir entre la Escuela Cabred y la Universidad Nacional de Córdoba, apostando al trabajo conjunto, al aprendizaje y que convivencia y ESI sean el puntapié para una sociedad más sana, feliz y plena en el ejercicio de los derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, Víctor (2006) “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo” Revista de la CEPAL N°88.
- Aquin, Nora (1996) La relación sujeto- objeto en trabajo social. Buenos Aires
- Aquín Nora Cristina (2005) “Pensando en la dimensión ética política del Trabajo Social “Revista Trabajo Social n° 1, pp 71-83., Medellín.
- Aragüés, Juan Manuel-López De Lizaga, José Luis. Perspectivas. Una Aproximación Al Pensamiento Ético Y Político Contemporáneo Puz, Zaragoza, 2012 (Aportaciones En El Mismo Sobre J.P. Sartre, E. Dussel, J. Ibáñez.
- Arnoux Elvira, Del Valle José (2010) “Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo” Disponible en : https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs
- Asprella Gabriel (2016) La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas en La vida cotidiana en las instituciones educativas. Una mirada pedagógica a la gestión de la escuela secundaria Gabriel Asprella - María Eugenia Vicente (coordinadores) Universidad Nacional de La Plata. Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación Disponible en:http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58862/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Berger Peter y Luckman Thomas, (1999) “La construcción social de la realidad” en La construcción social de la Realidad. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Disponible en :<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (1989), Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales en: Bourdieu.
- Camer, Juan(2008) La devolución en el proceso de enseñanza aprendizaje, construyendo trayectorias en un dispositivo de formación docente. Consultada en <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/367/10-Ponencia.-Camer-Marano-Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carballada, Alfredo Juan Manuel (2010) La Intervención en lo Social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. Consultado el 18/6 en:

http://www.edumargen.org/docs/curso12-9/unid01/apunte07_01.pdf

- Capdevielle Julieta, Ceconato Diego, Mandrini María Rosa (2013) “Segregación Urbana y Mercantilización del Territorio en la ciudad de Córdoba, Argentina: El caso de Villa La Maternidad” Disponible en :<https://1library.co/document/oy87j15z-capdevielle-julieta-ceconato-mandrini-maria-segregacion-mercantilizacion-territorio.html>
- Cazzaniga Susana del Valle (2001) Metodología: el abordaje desde la singularidad. Cuadernillo temático Desde el Fondo N° 22. Centro de Documentación. FTS. UNER. Paraná. Disponible en:http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_22/2%20Cazzaniga%2022.pdf
- Cenacchi, Marisa Andrea (2019) “Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia”. Revista IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/336823040_Modelos_discursos_y_perspectivas_teoricas_vigentes_sobre_discapacidad_y_deficiencia
- Danani Claudia (2009) La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. Gestión de la política social conceptos y herramientas. UNGS. Prometeo libros.
- Diana Maffía (2003) compiladora, Sexualidades Migrantes Género Y Transgénero, Gráfica Integral, José Bonifacio 257, Buenos Aires, Argentina.
- Drazer, Noemí (2003) “Nos otros La aceptación de la diversidad en el sistema educativo”. Nuevo Hacer Grupo editor Latinoamericano, Buenos Aires, Argentina
- Duarte Quapper Klaudio (2000) ¿Juventud O Juventudes? Acerca De Cómo Mirar Y Remirar A Las Juventudes De Nuestro Continente En *Última Década* N°13, Cidpa Viña Del Mar, septiembre 2000, Pp. 59-77. Consultado El 29/6 En: <https://Scielo.Conicyt.Cl/Pdf/Udecada/V8n13/Art04.Pdf>
- Facio, Alda, Fries, Lorena (2005), Feminismo, género y patriarcado, Editorial: Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, vol. 3, no. 6. Consultado el 3/6/20 a las 13:32 hs en <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/122/1/RCIEM105.pdf>
- Fernández Soto, Silvia (2004) Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional. Editorial UNLP-Espacio. Lugar: Buenos Aires; vol. 4 p. 98 – 98
- Flachsland, Cecilia (2003) Pierre Bourdieu y el capital simbólico. Madrid, Campos de

Ideas

- Fontenla, Marta (2008) ¿Qué es el patriarcado?, Este artículo ha sido publicado en el "Diccionario de estudios de Género y Feminismos". Editorial Biblos. Consultado el 3/6/20 a las 12:51 hs. <http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/Queeselpatriarcado.pdf>
- Frigerio Graciela, Poggi Margarita (1992) Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Cap. 3. Actores, instituciones, conflictos. Editorial Troquel. Disponible en :<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Cara-y-Ceca-las-instituciones-educativas.pdf>
- Garay Laura (2016) “Pensando las instituciones” Editorial PAIDOS.
- Gattino Silvia (2014) “Inserción - vinculación: procedimientos elementales al inicio del abordaje”. Disponible en: <http://entretemas.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/Inserci%C3%B3n-y-vinculaci%C3%B3n-en-el-trabajo-social-con-familias.pdf>
- Grassi Estela (2003) “Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame” VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Iamamoto, Marilda. (1998) O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez.
- Iamamoto, Marilda (2003) El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación Profesional. Sao Pablo (Brasil) Cortez Editorial.
- Fernandez Soto, Silvia(2004) “Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional” ESCENARIOS;vol. 4 p. 98 - 111 Lugar: Buenos Aires
- Lerner, Gerda (1990) “La creación del patriarcado” Editorial Crítica.
- López de Lizaga & José Luis, Aragüés Estragués, Juan Manuel (2012)“Perspectivas: Una Aproximación Al Pensamiento Ético y Político Contemporáneo” Prensas Universitarias de Zaragoza
- Maffia Diana (comp) (2003) Sexualidades Migrantes Género y Transgénero. Feminaria, Buenos Aires. Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52885/9879143051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mallardi Manuel (2011) “Conocimiento situacional y práctica del trabajo social. Aportes desde la planificación situacional” en Aportes táctico-operativos a los procesos de

intervención del Trabajo Social, p. 19 - 40. Editorial:Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Tandil , Buenos Aires.

- Martínez Rocha Eida, Rivera Alfaro (2018); Lenguaje inclusivo de género en las revistas científicas? Un desafío desde la política universitaria. Proyecto: “Lenguaje inclusivo de género y diversidades sexuales: estrategia para la equidad en la UCR” Disponible en: http://www.ciem.ucr.ac.cr/IMG/pdf/revistas_-_presentacion_final1m.pdf
- Mendoza Sierra, María Isabel; Carrasco González, Ana María; Sánchez García, Manuel (2003) Consumo de alcohol y autopercepción en los adolescentes españoles Psychosocial Intervention, vol. 12, núm. 1, pp. 95-102 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid Madrid, España <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818041005.pdf>
- Mundate Jaca Lourdes, Martínez Riquelme José M (1994) Conflicto y negociación. Eudeba Madrid (p.p 7-44)
- Novella, A. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. Actas del XII Congreso de Teoría de la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona. Consultada el 05/07/2020 en : https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/121816/La_participacion_infantil_Concepto_dimensional.pdf?sequence=1
- Nuccy Nelly (2014). “Introducción a la intervención en Trabajo Social con familias” . Ficha de cátedra, Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Oliva, Andrea (2007) “Trabajo Social y lucha de clases”, Imago mundi, Buenos Aires. Disponible en: <https://catedralibrets.files.wordpress.com/2017/04/oliva.pdf>
- Oliva, Andrea Antonia; Mallardi, Manuel W.; Pérez, Ma. Cecilia (2011) “Aportes táctico operativos a los procesos de intervención del trabajo social. Revisando las estrategias de intervención”. Consejo Editorial UNCPBA, Tandil. Disponible en : https://practicatrabajosocial.files.wordpress.com/2015/06/aportes_tc3a1ctico_operativos_versi_c3b3n_final.pdf
- Ortega María Belén (2015) “Trabajo social como transdisciplina: hacia una teoría de la intervención” Cinta moebio no.54 Santiago dic. 2015, disponible en : https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2015000300005&script=sci_arttext&tlng=en
- Otaola Barranquero Mónica del Pilar y Huete García Agustín (2019) “Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico” Disponible

en:https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser_actas25_nov2019_2509_motaola_ahuete.pdf

- Parisi Alberto (2007) “Sentido práctico, intervención y subjetividad: cinco tesis” en Trabajo Social: Prácticas Universitarias y Proyectos profesional Crítico. Ed Espacio Pág. 87 a 101
- Robles Claudio(2015) “Y por casa cómo andamos?Reflexiones sobre la supervisión en Trabajo Social. Ponencia presentada en VI Encuentro Internacional de Trabajo Social-VIII. Jornadas de la Carrera de Trabajo Social “Sociedad y Universidad: Ciencias Sociales, Conocimiento Orientado y Políticas Públicas”
- Rovere Mario (1993) Planificación estratégica de recursos humanos en salud. Organización Panamericana de la Salud. Edición OPS/OMS, Chile.
- Rozas Pagazza Margarita (1998) Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social,Espacio: Buenos Aires
- Rozas Pagazza (2010) “La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporanea” Revista Revista O social em questao, vol. 13
- Palacios, Agustina (2008) “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Editorial CINCA, Madrid.
- Pantano, Liliana (2007) “La palabra 'discapacidad' como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso”. Revista Cuestiones N° 9. Universidad Católica Argentina.
- Paulín Horacio (2014) “Socialización, subjetivación y sociabilidad. Tres categorías claves para el estudio de la subjetividad en Psicología Social. Ficha. Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología . Universidad Nacional de Córdoba.
- Perrupato Sebastian (2017) “Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate” Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol.15, n.2, pp.797-806. ISSN 1692-715X. Disponible en : <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1520102082016>.
- Redondo Patricia Raquel (2016) La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación Consultado el 8/6/20 en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>

- Remedi Eduardo (2004) “La intervención educativa” Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Celebrada en el Distrito Federal, Mexico . Disponible en: http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf
- Rodríguez Fernández María (2009) “La evolución del género gramatical masculino como término genérico. Su reflejo en la prensa española contemporánea” Editorial Fundamentos. Madrid. España.
- Rotondi Gabriela (2006) El momento de la devolución de la intervención institucional. Ficha de cátedra Trabajo Social – Intervención en Instituciones Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional . Facultad de Ciencias Sociales. UNC.
- Rotondi Gabriel (2008) “Trabajo social: ¿Utopías de autonomía profesional?” Sociedade em Debate, Pelotas, Brasil. 14(2): 169-184
- Rozas Pagaza, Margarita (1998) “Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en trabajo social”. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Rozas Pagaza, Margarita (2010) “La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea” O Social em Questão - Ano XIII - nº 24 - Jul-Dez 2010, pg. 43 – 54. Disponible en: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osq24_pagaza_4.pdf
- Schlemenson Aldo (1998) “Análisis Organizacional Y Empresa Unipersonal” Editorial PAIDOS, Buenos Aires.
- Schteingart Martha (2001) “La división social del espacio en las ciudades” Perfiles Latinoamericanos, núm. 19, pp. 13-31. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Distrito Federal, México
- Torres, Exequiel, Soria Sofia, Gandolfo Mariana (2020) “Alteridad, desconcierto y hospitalidad: claves para re-pensar la intervención social en discapacidad” Artículo en prensa, Revista Conciencia Social, Vol. 4, N° 7. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30763>
- Urteaga, Eguzki (2009) “Las Políticas De Discriminación Positiva” Revista de Estudios

Políticos (nueva época) ISSN: 0048-7694, Núm. 146, Madrid, págs. 181- 213

- Vega Natalia (2009) "La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización", en Luciano Alonso y Adriana Falchini, eds., Memoria e Historia del Pasado Reciente. Problemas didácticos y disciplinares, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, en prensa. Disponible en :
http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf
- Veiga Danilo (2009) "Desigualdades sociales y fragmentación urbana" En Poiggiese, H. y CohenEgler, T. (comp.) Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática, Buenos Aires:CLACSO.
- Viveros Vigoya (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la Dominación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Consultado el 8/6/20 en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Vizer, Eduardo Andres (2003) "La Tram, A (In) Visible De La Vida Social: Comunicación, Sentido Y Realidad" La Crujía, Buenos Aires.
- Von Sprecher, Roberto y Boito, María Eugenia. "COMUNICACIÓN Y TRABAJO SOCIAL", (2010), Editorial Brujas, Córdoba.
- Yuni José Alberó, Urbano Claudio Ariel (2005) Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. -3ª ed.-Editorial Brujas, Córdoba.

Páginas web y documentos

- Cuadernillo de Consejos Escolares, Programa Nacional de Convivencia Escolar. Disponible en:
http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/valores/Cuadernillo_Consejos_Escolares_Convivencia.pdf
- Discapacidad y derechos en Argentina (2019) Documento elaborado por REDI, en conjunto con la Asociación de Trabajadores del Estado, para la jornada realizada el 30 de mayo de 2019 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Consultado el 30/5/2020 en
http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/19-05-30_discapacidad-y-derechos en-

argentina.pdf

- Educación Especial (2009) “una modalidad del sistema educativo en Argentina” Documento creado por el Ministerio de Educación de Argentina. Disponible en : https://books.google.com.ar/books?id=0uJCBgAAQBAJ&pg=PA10&lpg=PA10&dq=%E2%80%9Cse+define+como+el+conjunto+organizado+de+servicios+y+acciones+educativas+regulados+por+el+Estado+que+posibilitan+el+ejercicio+del+derecho+a+la+educaci%C3%B3n.%E2%80%9D&source=bl&ots=6_G8z5nYiO&sig=ACfU3U24nI1TkE89M-gs41WTMsG2iEKrkW&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiwwKau8q_tAhVZDrkGHZ3tBqYQ6AEwAHoECAEQAg#v=onepage&q=%E2%80%9Cse%20define%20como%20el%20conjunto%20organizado%20de%20servicios%20y%20acciones%20educativas%20regulados%20por%20el%20Estado%20que%20posibilitan%20el%20ejercicio%20del%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.%E2%80%9D&f=false
- Espadas Interián Carlos Arturo, en Revista educarnos. Disponible en: <https://revistaeducarnos.com/dinamica-escolar-y-poder/Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC> <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-46-152>
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (2005). Normas para la confección de informes periódicos previstos en el Protocolo de San Salvador. Resolución de la Asamblea General de la OEA en su trigésimo quinto período ordinario de Sesiones. AG/RES. 2074 (XXXV-O/05). Fort Lauderdale, Florida, Estados Unidos de América, 7 de junio de 2005.
- Vásquez, Jaime (2017) “Paradigmas de la discapacidad” Disponible en: <https://www.desdemisilla.com/1478-2/>
- Vida cotidiana escolar. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/biblioteca/vida-cotidiana-escolar/#:~:text=La%20vida%20cotidiana%20escolar%20refiere,pero%20no%20sujetos%20a%20ellas.>

Legislaciones

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consultada el 30/5/20 en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Ley Federal de Trabajo Social, Ley 27.072 en:<https://www.trabajo-social.org.ar/ley-federal/>
- Ley 26.150 “Programa Nacional De Educación Sexual Integral”(ESI) Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150-58ad9d8c6494a.pdf>

Fuentes primarias

Registros de campo

- *Registro de campo 1, 1 de mayo de 2019
- *Registro de campo 2, 4 de septiembre de 2019
- *Registro de campo 3, 30 de octubre de 2019

Entrevistas

- * E1: Entrevista con vicedirectora, mayo de 2019
- * E2: Entrevista con docente , mayo de 2019
- * E3: Entrevista con docente del equipo de inclusión , mayo de 2019
- * E4: Entrevista con trabajadora social del equipo interdisciplinario, junio de 2019
- * E5: Entrevista con fonoaudióloga del equipo interdisciplinario , junio de 2019
- * E6: Entrevista con directora, mayo de 2019
- * E7: Entrevista con docente, mayo de 2019

NADA DE NOSOTROS SIN NOSOTROS



facultad de ciencias
sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba