



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

EL TRABAJO SOCIAL EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE ESCENARIOS DE ACTUACIÓN
EN LA ESCUELA PRIMARIA.



LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
CRES - VILLA DOLORES-CÓRDOBA - 2023

ARRIETA CAROLINA, ESCUDERO J. CELESTE, MONGES MILAGROS.

El Trabajo Social en los ámbitos educativos: Aportes para la construcción de escenarios de actuación en la escuela primaria

Docentes:

Guadalupe Molina

Patricia Chaves

Natalia Becerra

Alumnas:

Arrieta Carolina Beatriz

Escudero Jorgelina Celeste

Monges Milagros Aylén

Año 2023

Agradecimientos

Queremos agradecer a quienes nos acompañaron durante este largo proceso académico y de distintas maneras nos impulsaron a llegar a la meta.

Agradecemos a todas las mujeres que nos incentivaron a creer y confiar en nosotras mismas, y promovieron todo acto, por más pequeño que fuese, de auto superación.

A nuestros familiares y amigos, que estuvieron presentes, independientemente de la distancia espacial, escuchándonos, y apoyándonos en momentos de declive.

A los espacios que nos abrieron sus puertas en cada práctica académica y les referentes de los mismos.

También queremos expresar nuestro agradecimiento a la Universidad Nacional de Córdoba, que como universidad pública nos brindó la posibilidad de transitar este camino desde nuestra localidad transerrana, y acceder a educación de calidad, para todes, acompañadas por el eminente profesionalismo de les docentes que la conforman.

Al igual que agradecemos al Centro Regional de Estudios Superiores, espacio en el que nos formamos, compartimos y conocimos a hermosas personas que siempre tendrán una gran importancia en nuestras vidas por haber sido parte de esto.

Finalmente a nosotras mismas, nuestro gran equipo, que se formó hace 6 años, y que además de compartir la profesión, compartimos amor, buenos deseos, y una amistad hermosa que crece día a día, por la dedicación, el esfuerzo y la perseverancia que practicamos para llegar a esta instancia, sosteniéndonos mutuamente.

Índice:

| | |
|---|----|
| Introducción | 4 |
| Capítulo 1 Hacia el reconocimiento de los derechos de las infancias en clave socio- histórica..... | 8 |
| 1.1. Cambio de paradigma: de la Protección Irregular a la Protección Integral de las Infancias . | 9 |
| 1.2. Responsabilidades e implicancias del Estado desde un enfoque de derechos..... | 15 |
| 1.3. Transformaciones en el ámbito educativo a partir de la Convención Internacional de los Derechos de Niños y Adolescentes..... | 22 |
| 1.4. Infancias, sexualidad y adultocentrismo..... | 26 |
| Capítulo 2 Analizando la producción de sentidos en el contexto institucional..... | 32 |
| 2.1. Análisis de la Escuela General San Martín como institución social | 33 |
| 2.2 Posiciones y posicionamientos de los docentes de la Escuela General San Martín | 36 |
| 2.3 Vínculos y representaciones entre la escuela, las familias y el entorno externo | 42 |
| 2.4 Infancias Situadas: alumnos de 4° D..... | 47 |
| Capítulo 3 Construyendo la estrategia de intervención desde el Trabajo Social | 52 |
| 3.1. Descripción del plan de intervención | 53 |
| 3.2. Negociaciones, obstáculos y desafíos en el contexto de la pandemia COVID-19..... | 62 |
| 3.3. El juego, el arte y la tecnología como estrategia de intervención | 69 |
| 3.4. ESI: emergentes de un abordaje integral | 74 |
| Capítulo 4 Trabajo Interdisciplinario: ¿Una clave para favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje en las escuelas? | 82 |
| 4.1. El Trabajo Social desde la externalidad | 83 |
| 4.2. La importancia de los abordajes integrales..... | 88 |
| 4.3. El lugar del Trabajo Social en los procesos de promoción de los derechos de las infancias. | 92 |
| Capítulo 5 Reflexiones Finales | 99 |

6. Bibliografía.....104

Introducción

El presente trabajo recupera la experiencia de intervención pre profesional realizada en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), cursada en la sede del Centro Regional de Estudios Superiores (CRES) de Villa Dolores. La misma fue llevada a cabo en el año 2021 en la Escuela Primaria General San Martín, ubicada en el centro de la ciudad mencionada.

Este proceso de práctica se enmarcó en una intervención sobre el Programa de Educación Sexual Integral (ESI), que se constituyó como un mediatizador que permitió nuestro ingreso a la escuela y nos permitió generar los escenarios propicios para la ejecución de las propuestas prácticas dentro de un espacio institucionalizado y amparado legalmente. Además, particularmente este programa busca, según la Ley 26.150 (2006), procurar la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres, prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular e incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas. En este sentido, la ESI se conformó como una herramienta clave en tanto se sustenta en fundamentos acordes a los pilares de la profesión del Trabajo Social como área esencial en la identificación de situaciones problemáticas y la promoción del bienestar y la calidad de vida, desde una perspectiva feminista y basada en los derechos humanos.

Dicha experiencia implicó un complejo proceso por el cual debimos transitar para acceder al espacio de práctica, que requirió de la construcción de legitimidad y autonomía debido a la ausencia de trabajadores sociales al interior de la institución, lo que generaba ciertas incertidumbres en los sujetos que la integran, acerca del rol que desempeñaríamos en la misma.

Los sujetos con quienes construimos esta experiencia preprofesional fueron, por un lado, los alumnos de 4° D, correspondiente al turno tarde. Estos eran niños de entre 9 y 10 años, residentes de zonas aledañas a la institución, tales como Villa Dolores, Villa Sarmiento, San Javier, y San Pedro. Y por otro, los docentes que desempeñan sus tareas educativas en la escuela,

particularmente la docente del grado mencionado y docentes responsables de asignaturas pertenecientes al Programa de Jornada Extendida¹.

Esta experiencia fue desarrollada en el contexto dado por las medidas de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO) por la pandemia de COVID-19. En el ámbito educativo durante la primera mitad del año 2021 la modalidad de estudio fue semi-presencial y para la segunda mitad del año se retomó a la presencialidad total, con las medidas sanitarias correspondientes². Este panorama significó un gran desafío tanto en nuestra inserción al territorio, como en el proceso de intervención durante las jornadas grupales.

En este trabajo recuperamos el diálogo entre el respectivo marco teórico desde el cual nos posicionamos en vinculación con las infancias, el marco normativo del Programa de Educación Sexual Integral (enmarcado en el Paradigma de Protección Integral) y los indicadores empíricos que tuvieron lugar en nuestra intervención. Este diálogo permite plasmar la importancia tanto del abordaje transversal e integral de la ESI, como del trabajo interdisciplinario entre diferentes ramas profesionales, y la participación del Trabajo Social, al interior de las instituciones educativas.

En este sentido adelantamos que a lo largo del presente escrito utilizaremos el lenguaje inclusivo como una manera de posicionarnos desde un lugar no sexista frente a la invisibilización de las mujeres y disidencias en el lenguaje, evitando usar tanto el masculino como universal, como el binario de *los/las*³, que silencia la pluralidad de sexualidades que no se identifican en estas nominaciones.

La elección de la presente temática se vincula, por un lado, a la existencia de una vacancia en las producciones teórico epistemológicas acerca de la necesidad y del lugar que ocupa el

¹ “Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley” (Ley de Educación Nacional, 2006).

² Las medidas sanitarias implementadas fueron: distanciamiento de al menos un metro entre personas, sanitación del ambiente de manera regular; ventilación constante y cruzada; utilización de barbijo en lugares donde fuese difícil sostener el distanciamiento social; higienización frecuente de manos con agua jabón y alcohol; no compartir elementos de uso personal, ni otros sin antes haber sido sanitizados, y restricción de personas no imprescindibles en lugares cerrados.

³ A lo largo de este documento, aplicaremos la tipografía cursiva para diferenciar aquellos conceptos de cuya utilización en el lenguaje diferimos, pero que fueron y son utilizadas en determinados contextos históricos, o a los cuales no nos referimos literalmente.

Trabajo Social en las instituciones educativas y el rol que puede desempeñar, y por el otro, a la escasez de propuestas prácticas diseñadas desde esta profesión para la actuación profesional en estos ámbitos.

Este documento está pensado como un recurso teórico y práctico, dirigido a profesionales que trabajan en vinculación a las infancias y a aquellos que ocupan diversos espacios educativos. Con el mismo esperamos realizar un aporte, desde nuestra experiencia, al campo de la educación desde el Trabajo Social, promoviendo abordajes transversales e integrales de la ESI en las escuelas. Para esto, proponemos diversas herramientas prácticas que invitan a pensar nuevas maneras de entender a la pedagogía en relación a las infancias y recuperamos también aquellas dificultades u obstáculos que se presentaron a lo largo de la intervención que tomamos como oportunidad de nuevos aprendizajes.

Pero además esperamos aportar a la construcción del campo de acción de la profesión desde el interior de las escuelas, para pensar en conjunto dinámicas pedagógicas situadas en territorio, basadas en una reflexión integral y contextualizada.

El trabajo se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo realizaremos un encuadre a nivel teórico y legislativo, para lo cual decidimos elaborar una breve reconstrucción histórica retomando algunas épocas y acontecimientos puntuales que fueron significativos en el proceso de reconocimiento de derechos de las infancias. De este modo también analizamos diversos roles que ha desempeñado el Estado en función a estos procesos, y las transformaciones en el ámbito educativo.

Avanzamos en el segundo capítulo ya situándonos en la institución, para describir y analizar la dinámica institucional, los sujetos con quienes trabajamos y las subjetividades que aquí subyacen.

Para continuar, en el tercer capítulo desarrollamos los aspectos más relevantes de la práctica, y desarrollamos las estrategias que utilizamos, fundamentándolas y analizando los resultados e impactos que la intervención tuvo en la institución. También reconstruimos algunas temáticas que surgieron y retomamos las voces de niñas y docentes.

En el cuarto capítulo nos centramos en el rol del Trabajo Social, reflexionando a cerca de cómo impacta en los establecimientos educativos el trabajo interdisciplinario y el abordaje desde nuestra profesión, basándonos particularmente en nuestra experiencia en la escuela ubicada en el Valle de Traslasierra.

Concluimos en el quinto capítulo con algunas reflexiones que pretenden retomar algunos puntos interesantes para continuar pensándonos y pensando nuestras maneras de vincularnos con las infancias, tanto social como profesionalmente, abriendo nuevas preguntas en el afán de crecer a partir de aquellos cuestionamientos que siempre generan rupturas positivas respecto a aquello que creíamos saber.

Capítulo 1

Hacia el reconocimiento de los derechos de las infancias en clave socio- histórica

1.1. Cambio de paradigma: de la Protección Irregular a la Protección Integral de las Infancias

En los últimos 30 años el campo de la niñez ha estado atravesado por diversas modificaciones que atañen a la construcción conceptual histórica de la infancia, lo que produjo significativos avances en materia de conquista y reconocimiento de derechos. Sin embargo, aún se hacen presentes desafíos que llevan a combatir las controversias que se generan en las prácticas y discursos.

Entendemos aquí al concepto de paradigma “como cosmovisión, como modelo teórico y metodológico y como práctica social y profesional para explicar y actuar sobre una realidad. El paradigma es una construcción desde la cual nos paramos para intervenir” (Piotti. 2008, p.1).

Para contextualizar el tema en cuestión, es preciso tener en cuenta que, siguiendo a Castillo (2015), en los siglos XV y XVI América Latina se encontraba atravesando una época colonial, donde el principal objetivo de las sociedades era establecer un ideal de personas productivas para aportar a la generación de riquezas de la Corona Española, quien en su momento conquistaba algunos países de Latinoamérica.

En este momento de la historia, lo que hoy entendemos por infancias (lo cual desarrollaremos más adelante) no tenía lugar en las representaciones de las sociedades de esta época. Por el contrario, la niñez no era una etapa particular diferenciada de la vida adulta, y no debían esperar a su crecimiento, sino que participaban activamente de la reproducción socio económica y cotidiana a partir de los 7 años. A los niños se les asignaban tareas laborales desde temprana edad, exponiéndose a condiciones de alto riesgo, puesto que eran consideradas por un lado mano de obra barata y ágil, y por otro, personas jóvenes, lo suficientemente incultas para tolerar bajos salarios y explotación laboral. De la misma manera, la educación era considerada innecesaria: si la situación familiar lo permitía, asistían a las escuelas, de lo contrario aprendían la alfabetización básica en casa si sus padres tenían conocimientos acerca de la misma.

Por otro lado, a lo que a los mecanismos de imputabilidad se refiere, la no diferenciación en las maneras de pensar a la niñez con la adultez implicaba que las medidas correccionales fuesen iguales para todos, por lo tanto en las cárceles residían personas de todas las edades.

En este sentido, los derechos de niños y adolescentes eran nulos, se encontraban desprotegidos y, desde ya que no existían entidades ni políticas que atendieran casos particulares de marginalidad desde una perspectiva de derechos, sino que dicha atención quedaba relegada a grupos o instituciones tales como el sistema de Casas Expósito que acogía niños *abandonados*. La infancia era generalizada, es decir, no se daba ninguna importancia a la etapa en la que transitaban, ni se tenía algún tipo de registro en el que figure la edad que tenían los niños, al igual que con los adultos, la noción de identidad no existía. De esta manera, podemos decir que las infancias y las adolescencias estaban invisibilizadas en tanto grupos etarios distinguidos de los adultos y los ancianos, con desarrollos, procesos biológicos, necesidades e intereses diferentes.

A finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX nuestro país se encontraba en un contexto de fuertes impactos políticos y económicos producto de las oleadas inmigratorias, donde personas de diferentes países (España, Italia, Francia, Rusia y Polonia) llegaban en busca de un mejor futuro laboral. Desde aquí, se esperaba este tipo de poblaciones con fines de enriquecer los rasgos culturales, a partir de lo cual se pretendía lograr una mayor *civilización* de la sociedad argentina. Por el contrario, siguiendo a Moya (2018), quienes llegaron pertenecían a sectores medios y bajos, clases trabajadoras, por lo tanto, las consecuencias de estos flujos migratorios fueron la sobrepoblación, el hacinamiento, el desempleo y las condiciones de insalubridad en las zonas urbanas donde se alojaban, así el orden social hasta entonces existente comenzó a verse afectado por un nuevo panorama caracterizado por condiciones de marginalidad, delincuencia y enfermedad.

Con el cierre de las Casas de Niños Expósitos alrededor de 1823, en el contexto de inmigración, y debido a que las políticas sociales estatales aún no estaban ligadas a la legitimación de derechos, es que se crean las Sociedades de Beneficencia y se le delegan a las mismas tanto, la atención del problema de la pobreza, como el amparo de los niños *abandonados*. En ese momento, comienza a tomar relevancia la idea de la atención a la pobreza como un acto de caridad y misericordia, alejada de cualquier intervención crítica:

Es así que ante las nuevas condiciones socio-económicas (...), y ante la necesidad de legitimación del propio Estado (...), se perfilan tres estrategias complementarias: a) la centralización de la asistencia y su control por el Estado,

b) la “tecnificación” de la acción social, c) la restauración de la vida familiar y la moralización de los sectores populares (Grassi, 1989, p. 63).

A partir del trabajo de Facciuto (2020) podemos decir que entre las décadas que van de 1850 hasta 1880 surgieron grandes cambios, por ejemplo, comenzaron a pensarse e implementarse medidas estatales en relación a la obligatoriedad de la educación de niños y a abrirse la posibilidad educativa a las mujeres, aunque bajo los ideales positivistas y liberales propios de la clase gobernante, lo que segmentaba el acceso a la educación a determinadas clases sociales. No obstante a esto, esta iniciativa fue constitutiva de procesos que abrieron el camino a repensar la situación de las infancias, en vinculación a las responsabilidades estatales.

Tras el crecimiento urbano, se intensificaron los conflictos sociales, principalmente por las malas condiciones laborales y el reclamo por viviendas dignas, lo que generó una intervención estatal persecutoria, correccional, y represiva hacia los extranjeros. Es decir que se consideraba que les inmigrantes alteraban el orden social con sus ideas *anarquistas*, contrarias a una comunidad *civilizada*, por lo que se decreta la Ley de Residencia (1899), la cual permite deportar a quienes tenían propósitos de *perturbación social*.

Es en este contexto que comienza a surgir la necesidad por abordar de manera diferenciada a las infancias y se establece el Modelo Tutelar.

En el marco de este modelo es que se sanciona la Ley 10.903 del Patronato de Menores, que comienza a regir desde el año 1919 y tiene sus bases en el pensamiento positivista. Esta medida “habilitaba, por ejemplo, a internar al niño sólo por su situación de pobreza, segregándolo de su familia y estigmatizándolo” (Ocio, 2011, p. 15) y concebía a los niños como objeto de tutela expresando el control hacia la infancia, en tanto el problema se centraba en las conductas y no en la situación de cada uno. De esta manera las estrategias de intervención eran aplicadas del mismo modo en niños maltratados como en niños transgresores.

Este panorama se extendió varias décadas posteriores, en tanto, siguiendo a Piotti (2008), en los 60 el modelo comienza a denominarse Situación Irregular, pero se continúan penalizando los problemas sociales. El mismo se refiere a la intervención de diversas instituciones estatales

que ejercían su autoridad en casos de “riesgo social, abandonados o disfuncionales” (Gómez, 2018, p. 118) poniendo principal énfasis en *hacerse cargo* del cuidado de los niños para evitar que significaran un peligro para la sociedad, siempre vinculando la marginalidad con la delincuencia. Esta intervención se fundaba en una idea arbitraria donde no se tenía en cuenta el interés del niño, sino que se tomaban decisiones según la voluntad de la entidad a cargo del *caso particular*. Así también se afirma en lo correccional, ya que en la toma de medidas se confunde entre lo asistencial y lo penal, debido a que las mismas son coactivas y judicializan o institucionalizan a los *menores* en cuestión.

Sin embargo, según lo indica UNICEF, a nivel internacional ya comenzaban a gestarse procesos de cambios en torno al reconocimiento de los derechos de las infancias, tales como la creación del Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, (UNICEF) en el 1946, o la Declaración de los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1959 de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU. También podemos mencionar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

De este modo, a finales de 1980 se dio lugar a una nueva transformación en la concepción de las infancias a partir de la creación y la entrada en vigor de La Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CDN). Dicho acuerdo se firma en el año 1989 y es el tratado internacional con mayor adhesión mundial, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, siendo en nuestro país aprobado y ratificado en el año 1990, e incorporado en la Constitución Nacional mediante la Ley N ° 23.849 en el 1994.

Este Tratado trae aparejado una idea de protección integral de los derechos de los niños definidos como personas menores de 18 años, y combina derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales. Asimismo, se constituye en un nuevo paradigma de la niñez distinto al de la Situación Irregular, en tanto los niños ya no son definidos desde las carencias a las que la sociedad debe responder, ni desde la noción de objetos pasivos de intervención, tutelaje, y cuidado.

Por el contrario, con el surgimiento de la CDN, se hace presente un nuevo enfoque basado en 3 principios fundamentales. Por un lado, se encuentra la autonomía progresiva de niños y

adolescentes, plasmada en el artículo N° 5 de este documento y establece que la evolución de sus facultades respecto a la adquisición de conocimientos, competencias, y comprensión, irá determinando el nivel de ejercicio de autonomía, permitiendo en ciertos grados a las personas relacionadas impartir la orientación necesaria y apropiada respetando sus derechos. Aquí, se regulan las responsabilidades y facultades de representatividad de aquellas personas que se encargan del *cuidado personal* de los niños. Asimismo, la progresividad involucra el reconocimiento de los infantes por sus responsabilidades y obligaciones, mismas que se van adquiriendo y asumiendo en mayor medida según los procesos antes mencionados.

El segundo principio se vincula al interés superior del niño, incorporado a nuestro ordenamiento jurídico en el año 1990. Consiste en proteger la plena satisfacción de las necesidades de niños y adolescentes, velando por la protección integral de sus desarrollos. “El interés se traduce en que el juez debe considerar que los derechos, garantías, ventajas, utilidades del niño, niña o adolescente, que sean beneficiosas para él, deben prevalecer en caso de conflicto con otras situaciones dignas de protección.” (Gómez, 2018, p. 126).

Por último, el tercer principio es el derecho del niño y adolescente a ser oído y que su opinión sea debidamente tomada en cuenta, configurándose en vinculación a los dos principios anteriores. Establece que los Estados deben asegurar a los sujetos mencionados el derecho a expresar su opinión libremente, sin presión (pudiendo elegir no darla), y que la misma forme parte de las variables que se tienen en cuenta a la hora de tomar las decisiones, en el marco de los procesos madurativos que estos presenten. “(...) Este artículo no solo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos” (Gómez, 2018, p. 128).

El cambio de dirección en el acontecer de las prácticas, y discursos en torno a las infancias, apunta a garantizar el pleno reconocimiento y ejercicio de los Derechos de Niños y Adolescentes, entre los que se encuentran especificados en la CDN el derecho a vivir en condiciones dignas de bienestar que propicie el desarrollo integral de los mismos, a que su salud y seguridad pública sea protegida y respetada, a participar socialmente, a tener intimidad, a acceder a las tecnologías de la información y la comunicación. También, se establece el derecho de las infancias a la vida y a la vida libre de violencia, al desarrollo e integridad personal, al juego o

esparcimiento, al descanso, a la igualdad sustantiva, al respeto, a la libre expresión de convicciones, entre muchos otros que enmarcan una transformación en el campo de las niñeces.

Desde este paradigma se busca contribuir una nueva cultura de la niñez, donde ésta no es una preparación para la vida, sino la vida misma y por lo tanto lleva a construir también, otra cultura del adulto en el ejercicio del conocimiento y reconocimiento de la niñez y en la promoción de sus derechos (Piotti, 2011, p. 19).

Este proceso de autorreflexión en el ámbito profesional se ve abruptamente interrumpido en el año 1976 por la dictadura cívico militar instaurando una mirada económica, en base a la cual se congelaron salarios, se llevaron a cabo planes de ajuste, se implementaron medidas neoliberales y se suspendieron derechos laborales, entre otras medidas. Este plan de acción estatal, significó una violación sistemática de los derechos humanos y por ende implicó la anulación de todas las políticas destinadas a la atención de la pobreza.

Posteriormente, el país recuperaba la democracia tras el Golpe Cívico Militar y se esperaba de este momento mejorar las condiciones de vida de los sectores populares, ya que los niveles de pobreza habían subido drásticamente durante los años anteriores. Es así, que se pusieron en marcha políticas asistenciales destinadas a la atención de la alimentación y la salud, tales como el Programa Alimentario Nacional (PAN)⁴, caracterizado por, además de atender lo alimenticio, incluir educación nutricional, saneamiento ambiental, controles tanto de crecimiento como de embarazo y estimular la participación comunitaria, y atender

En conclusión, las diversas transformaciones sociopolíticas, económicas y culturales fueron generando escenarios propicios para el alcance y reconocimiento de derechos y garantías que aseguren la protección integral de niños y adolescentes. A su vez también estos escenarios llevaron a que se establezca la responsabilidad de la sociedad y el Estado de garantizar el respeto y ejercicio de los mismos, procesos que se vinculan directamente con las categorías teóricas y las significaciones que se fueron asignando a lo largo de la historia a las infancias para llegar a concebirla como una etapa diferenciada de la vida adulta.

⁴ “Un programa destinado a enfrentar la crítica situación de deficiencia alimentaria aguda de la población más vulnerable y de pobreza extrema” Ley 23.056, art.1º.

1.2. Responsabilidades e implicancias del Estado desde un enfoque de derechos

A lo largo de la historia el rol, las funciones y atribuciones que ha tenido el Estado, como hoy lo concebimos, se han ido modificando y junto a ello, las maneras de intervenir en la sociedad, de manera afín con los planes de gobierno y los propósitos de cada uno, así como también sus maneras de entender a lo social.

En este trabajo, siguiendo a Rozas (2008), nos referiremos a la cuestión social como aquella categoría teórica gestada por el Trabajo Social, que se dota de complejidad y requiere un amplio análisis contextualizado. Mediante este concepto se propone pensar la reproducción de las necesidades y los problemas a nivel social, entendidas históricamente situadas y en vinculación a la relación capital-trabajo, y por ende demandan la intervención profesional. Por lo tanto, será con fines analíticos la mención de este concepto en el marco de épocas previas a la constitución del trabajo en lo social como profesión, y al nacimiento de la categoría de cuestión social propiamente dicha.

Como analizamos anteriormente, es interesante revisar las características que fueron adquiriendo las diferentes estructuras y formas de poder a lo largo de la historia.

En 1816 se inició el proceso de conformación del Estado Nación, donde se convirtió en un escenario posible la demanda por los derechos, así como también el ascenso social desafiando las jerarquías establecidas. Durante este año se creó una Constitución, que era dirigida a la población rioplatense, y establecía el reconocimiento y el respeto por ciertos derechos individuales: derecho a la vida, a la reputación, a la propiedad, a la seguridad, a la libertad, que años más tarde fueron reafirmados en la Constitución de 1853.

La responsabilidad estatal estuvo en constante evolución frente a las cuestiones que atañen a la sociedad ya que el crecimiento poblacional llevó a la conformación de conventillos o inquilinatos y el aumento en ese entonces de los impuestos desencadenó importantes protestas, que significaron un conflicto que debía ser resuelto por el Estado. Como respuesta comienzan a crearse políticas de vivienda como la construcción de casas baratas para el acceso de sectores populares. Las huelgas obreras que se desataron más adelante llevaron al Estado a responder con medidas de represión a los trabajadores. No obstante, estas pusieron en debate situaciones que ameritaban la elaboración de las primeras leyes laborales, en las cuales se abordaron cuestiones como el tiempo de duración de las jornadas, el trabajo de menores y mujeres, las condiciones de higiene y seguridad, y se avanzó sobre políticas previsionales.

Retomando lo mencionado en el capítulo anterior, siguiendo a Gallo (1962) ya en el año 1880 se buscaba establecer un orden político laico y liberal, intentando minimizar el poder de la iglesia. Es aquí que la llamada “Generación del 80”⁵ impulsó la creación del sistema de enseñanza pública, gratuita, laica y obligatoria, partiendo de un ideal educativo europeo, por ende dirigido a la población masculina y blanca.

Por otro lado, la salud pública era un asunto donde el Estado debía intervenir a partir de la creación de la Asistencia Pública en 1883, misma que 30 años más tarde se extendió a lo largo del país, y los subsidios eran principalmente brindados por este. Quienes llevaban adelante tareas vinculadas a la asistencia social de la época, tenían asignadas ciertas funciones de las cuales una era realizar visitas domiciliarias con fines de *control*, las cuales consistían en obtener información sobre la vida cotidiana, y asegurarse del ingreso al país de personas *sanas*, a lo que respectaba no permitir el ingreso de enfermos ni con discapacidad alguna, ya que se consideraba que afectaba la capacidad laboral. Mientras que respecto a los niños, se comprobaba su estado en base a su alimentación, las condiciones de salud, la escolarización y el orden del hogar mediante pautas de moralización y disciplinamiento.

A partir del 1900 se hicieron presentes en nuestro país nuevas formas de dar respuesta a la cuestión social desde el sistema de protección social, donde el Trabajo Social inicia su proceso de institucionalización, aunque en el marco del ideal positivista e higienista, dando lugar a la creación del primer Curso de Visitadores de higiene en 1924⁶.

Tras el decaimiento económico producido por la crisis financiera de Estados Unidos de 1929 se produjo el golpe de Estado en 1930, el cual interrumpió los avances concretados hasta el momento en materia de derechos y economía, debido a que fue cambiando sus modos de intervención en el traspaso de un gobierno democrático a una dictadura militar, lo que implicó una difícil tarea en el establecimiento de un orden político.

Luego de la Segunda Guerra Mundial que se comprendió entre los años 1939 y 1945, se produjeron situaciones extremas de vulnerabilidad en las cuales los niños eran protagonistas, es

⁵ Grupo de la clase dominante y gobernante adscriptos al liberalismo, entre los que se encontraban: Leandro N. Alem, Bartolomé Mitre, Aristóbulo del Valle, Bernardo de Irigoyen, Francisco A. Barroetaveña e Hipólito Yrigoyen.

⁶ “Se destaca el creciente papel de la Medicina preventiva, cuyo propósito es la prevención y extinción de las enfermedades. Prevenir las infecciosas, parasitarias, traumáticas, accidentales. Se propone una concepción asistencial descentralizada del hospital” (Cátedra II: “Antecedentes de Formación Sistemática y de Profesionalización de la Psicología”).

por esto que en 1947 se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), organización que en principio atendió a jóvenes y niños europeos, para luego tener incidencia internacional y ser uno de los primeros potenciadores de derechos de los niños, generando que a nivel nacional se establezcan programas de educación, salud, agua potable y alimentos. Esto tuvo su impacto en nuestro país, donde asumió la presidencia el peronismo, que generó la ampliación de los derechos sociales a partir de la creación de legislaciones y proyectos que velen por estos, sobre todo por los derechos socio-económicos.

El 1963 inicia con el proceso de reconceptualización en la profesión, donde se propone darle un carácter científico al Trabajo Social, fortaleciendo el estudio de la realidad social para desarrollar cambios conscientes e integrales en la vida de los sujetos. Aquí, se le da énfasis a la persona y no al problema, a sus vivencias y acciones superadoras.

En la década de 1980 América Latina, estuvo signada por un proceso de transición hacia la democracia, buscando la consolidación de un orden político estable, después de haber transcurrido varios años bajo régimen de gobiernos de facto, se buscaba restablecer las instituciones de manera democrática. En este marco, en Argentina se comienza a poner en cuestión la situación en la que se encontraban las infancias al ocupar un lugar de minoridad en los discursos políticos.

La incorporación de la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en nuestra Constitución Nacional, implicó por parte de las legislaciones y las políticas internas una responsabilidad y compromiso al momento de representar las demandas de la infancia, según lo que establece dicha convención.

El estado no debe ser patrón sino el generador del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas para su bienestar, mediante políticas públicas conscientes en los derechos de los niños y niñas, también favoreciendo una protección, en que la situación económica no puede ser motivo de la separación del niño de su familia, pero sí establece y obliga al Estado a brindar apoyo a la familia con programas posibles de educación, vivienda y salud (Ontiveros, 2018, p. 30).

Este nuevo paradigma implicó importantes transformaciones en la manera en que el Estado debía vincularse con las infancias, partiendo de que la CDN define el concepto de

corresponsabilidad, el cual supone acciones coordinadas y articuladas entre diversas áreas que conecten a lo público con lo privado. De este modo, se entiende que el Estado tiene la responsabilidad de llevar a cabo procesos de elaboración y ejecución de políticas públicas, programas y proyectos que aseguren la protección integral de los infantes, propuesta desde este nuevo enfoque. Sin embargo, no podemos limitar la acción de las instituciones estatales como meras responsables de garantizar estos derechos, sino que la sociedad cumple también, un importante rol en el desarrollo de diversas acciones, entendiéndola “como un medio para ampliar y mantener las bases democráticas”... a partir de que, “aparece como custodio y proveedor de bienes sociales frente a un Estado que deja de ser el único garante del bien común” (Nievas, 2012, p. 66).

Este proceso de transformación ha generado grandes avances institucionales en materia de reconocimiento y efectivizarían de los derechos de las infancias, tanto en la generación de dispositivos, herramientas, programas, y proyectos que materializan el cumplimiento de los mismos, como también en la propuesta de nuevas concepciones que entienden a la infancia desde una perspectiva de derechos.

A finales de 1996 comienza a fortalecerse la mirada que suponía el tratado de la niñez, y junto con ello la necesidad de crear un espacio especializado en infancia y adolescencia, constituyéndose finalmente, en el 1998 mediante la Ley 114, el Consejo Federal de Niñas, Niños y Adolescentes, de la Ciudad de Buenos Aires con el propósito de “sentar las bases políticas y jurídicas para su creación, abandonando el paradigma tutelar y construyendo una nueva mirada que entiende a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos, protagonistas de su tiempo y del cambio social”. Luego de esto, se incluyó la llamada “mujer, infancia, adolescencia y juventud”, como comisión temática referida al género, a partir de que, por mucho tiempo, las políticas y programas referidos a la niñez fueron pensados desde una noción de sujeto unívoco que dejaba por fuera la heterogeneidad que existía en su interior.

Asimismo, con el paso de los años de la sanción de esta ley, se crearon otras en vinculación a las infancias, entre ellas podemos nombrar la Ley 26.233 sobre los centros de Desarrollo Infantil, que implica la creación de espacios para la atención integral de niños, niñas y adolescentes de hasta cuatro años de edad. Estos brindaban:

Integralidad de los abordajes; atención de cada niña y niño en su singularidad e identidad; estimulación temprana a fin de optimizar su desarrollo integral; igualdad de oportunidad y trato; socialización e integración con las familias y los diferentes actores del nivel local; respeto a la diversidad cultural y territorial; desarrollo de hábitos de solidaridad y cooperación para la convivencia en una sociedad democrática; respeto de los derechos de niños y niñas con necesidades especiales, promoviendo su integración (Ley Nacional 26.233, 2007).

A fines del año 1990 y principios del 2000, Argentina atravesaba una profunda crisis financiera que decantó en problemáticas tales como desempleo, privatizaciones, hambre y desprotección por parte del gobierno. Luego de esto, comienza un proceso de reconstrucción social donde el Estado adopta distintas medidas para volver a intervenir en la sociedad y recuperar la legitimidad. En el ámbito laboral, se desplegó una multiplicidad de programas sociales dedicados a brindar seguridad social a un importante número de argentinos. Los más relevantes en la historia aparecen desde el año 2001 y tenían por objetivo brindar un beneficio económico a aquellos hogares de personas que habían sido desempleadas producto de la gran crisis. Sin embargo, por la cantidad de demandantes el gobierno se vio obligado a cerrar las inscripciones y no cumplió con lo que había establecido en su proyecto.

Como vimos anteriormente, los niños eran mano de obra ágil y dócil para desarrollar tareas laborales por lo que eran insertados a temprana edad en el mundo laboral, es por esto que mediante la aprobación de la CDN, en 2008 es sancionada y publicada la Ley 25.390 de prohibición de trabajo infantil y protección del trabajo adolescente, la cual afirma que el trabajo para niños menores de 16 años está prohibido. Mientras que, si es un emprendimiento familiar y tiene entre 14 y 16 años puede desarrollar tareas laborales sin necesidad de autorización.

En cuanto a política educacional, el Estado había tomado la decisión de relegar a las distintas jurisdicciones de nuestro país, la responsabilidad administrativa y financiera de las escuelas e institutos superiores que dependieran de la nación, debido a un gran incremento en materia de gasto. Sin embargo, en 1996 comienza a implementarse la Ley Federal de Educación N° 24.195, que asignó al Estado "la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa" donde se pretendía transformar a la educación formando

un nuevo sistema educativo acorde a los condicionamientos y necesidades del contexto. Es decir que, se aspiraba a desplazar la *educación pública* hacia una *educación básica* donde se forme a los alumnos para actuar y desenvolverse únicamente en el mundo laboral, pasando de una formación basada en un cierto estatus homogéneo con efecto igualador, a una que segmenta la oferta educativa desarrollando las capacidades básicas y adaptables a la productividad.

En este sentido, frente al paso de un Estado de Bienestar⁷ a un contexto marcado por el capitalismo globalizado, donde varios ciudadanos se encontraron desprotegidos frente a la concentración de la riqueza, surge la Reforma Educativa Nacional presentada por el Ministerio de Educación en 2006 y consensuada por toda la sociedad, donde “sus contenidos están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena”. La Ley 26.206 pretende regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, poniendo a la educación como prioridad nacional para construir una sociedad justa.

Respecto al acceso a la salud, en el año 2002 y 2003, éste comienza a garantizarse para los sectores más vulnerables, a partir del gran golpe generado por la crisis de los 90, como una forma de recuperar la presencia estatal en el sector social. Es así, que se fueron generando programas como el Remediar, o el Plan Nacer⁸. En simultáneo se promulgó la respectiva ley que instaura el Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, garantizando el libre y gratuito acceso a información vinculada a estos aspectos, con el objetivo de evitar embarazos no deseados, respetar las decisiones y deseos de cada persona en concordancia con la procreación, detectar o prevenir las enfermedades de transmisión sexual y promover la salud sexual de los adolescentes.

En el año 2009 se toma una decisión clave con respecto al sistema de protección social a partir de que se buscaba corregir las inequidades que poseía el mercado de trabajo

⁷ “Es un concepto político que algunas formas de gobierno, en las que el rol del Estado consiste en proveer equidad a los ciudadanos al satisfacer las necesidades básicas, promover la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa de la riqueza” Enciclopedia Humanidades, 2017.

⁸ El Plan Remediar garantiza el acceso a los medicamentos esenciales a través de la distribución a centros de salud. Mientras que el Plan Nacer está destinado a brindar cobertura de salud a la población materno infantil que no posean obra social.

constituyéndose la Asignación Universal por Hijo (AUH). Esta consiste en la entrega de subsidios para aquellas personas del grupo familiar que no están insertos en el mundo laboral o que se desempeñan en la economía informal.

El año 2010 Argentina dio un paso más en cuanto a políticas sociales, ya que se sancionó la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario. Ésta establece que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. Esta ley es el resultado de campañas amplias llevadas a cabo por las organizaciones LGBT, que van desde proyectos de leyes de unión civil a una serie de amparos y fallos judiciales.

Asimismo, en diciembre del 2020 se aprueba la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria y Legal del Embarazo (IVE/ ILE) la cual dispone que todo el sistema de salud público, las obras sociales y las entidades de medicina prepago de Argentina, deben garantizar una cobertura integral y gratuita a cada persona que decida interrumpir su embarazo hasta las 14 semanas de gestación inclusive. De igual modo, si de una situación de abuso sexual se trata o si corre riesgo la vida de la persona gestante no se tiene en cuenta la edad gestacional en el proceso de interrupción legal del embarazo. Además, la ley establece que una vez solicitada la prestación, los organismos de salud deben brindarla en un plazo máximo de diez (10) días.

Es relevante mencionar que la profesión de Trabajo Social desde los años 2000, aproximadamente, comienza un periodo de post reconceptualización donde empiezan a cuestionarse ciertos fundamentos que no permitían comprender la realidad social de manera situada y crítica, ya que estaban basados en teorías elaboradas por otras disciplinas abocadas a la salubridad, la higiene, o los marcos legales de la época. Por lo tanto, surgen nuevas concepciones y teorías que buscan describir la relación de los sujetos con la cuestión social, entendiendo la capacidad de las personas de transformar su realidad.

En este sentido, podemos reconocer la responsabilidad que adoptó el Estado a lo largo de estos años, desplegando diversos programas, proyectos y políticas públicas destinadas a la población a fin de intervenir en lo social teniendo en cuenta que cada sujeto es poseedor de derechos sociales, económicos y políticos. Las políticas de inclusión desarrolladas en los últimos años nos llevan a visualizar grandes avances en el rol del Estado como garante de la mejora en la calidad de vida de las personas, entendiendo a ésta desde un sentido integral. Sin embargo,

teniendo en cuenta la complejidad de lo social, aún existen baches en el cumplimiento de lo que se establece explícita y formalmente, ya que los procesos de cambios hacia nuevos escenarios llevan tiempo y constancia, de modo que involucra al cómo se juegan en el campo las subjetividades y los posicionamientos de los sujetos⁹.

1.3. Transformaciones en el ámbito educativo a partir de la Convención Internacional de los Derechos de Niños y Adolescentes

A lo largo de la historia el rol de la educación en la sociedad ha ido variando de acuerdo a los cambios políticos y culturales predominantes en cada época, según los objetivos que el Estado Nacional se propuso para este sistema. Así, el sistema educativo fue modificando sus adecuaciones, implicancias, funciones y objetivos de acuerdo a estas transformaciones, y en función de las significaciones que la infancia fue adquiriendo en los diferentes momentos históricos.

Las escuelas se conforman como un campo de disputa de sentidos, por un lado pueden constituirse, siguiendo a Gaitán (2009), en un espacio clave para la conformación de prácticas acorde a los derechos, presentándose a partir de la constante vinculación con los niños como una potencialidad en la que se posibilita instituir nuevos modos de pensar, sentir y actuar en relación a la sexualidad y las relaciones entre los géneros. No obstante, por otro lado también puede convertirse en un obstáculo en el logro del desarrollo de estas prácticas y discursos, en tanto puede ser un espacio donde se reproduzcan estereotipos, modos de ser y hacer según los patrones de género que perpetúan prácticas excluyentes, violentas o discriminatorias, esto puede ocurrir a partir de las tendencias o causas culturales hegemónicas profundos, es decir “un conjunto de sentidos y prácticas arraigadas y muchas veces invisibilizadas que sobreviven a cualquier acontecimiento o moda” (Molina, 2019, p. 88).

Los comienzos de la educación pública, laica, obligatoria y gratuita surgen en el año 1884 con la sanción de la Ley N° 1.420 en la cual “se plantea la obligatoriedad de cursar la escuela primaria a los menores de 14 años, garantizando la gratuidad y el establecimiento de la enseñanza

⁹ Lo mencionado hasta aquí, es una breve reconstrucción histórica que detalla algunos aspectos que nos permiten situar lo que abordaremos en el trabajo, no obstante comprendemos que la realidad es aún más compleja que lo presentado.

laica” (Oliva, 2015, p. 45), lo que representa un avance en lo que respecta al acceso a la educación de calidad.

No obstante, como ya mencionamos, estas transformaciones fueron iniciadas con la generación del 80, la misma era fundada desde los ideales de unidad e identidad nacional, utilizando a las escuelas como un instrumento para lograr un sentimiento de pertenencia a aquella nación en construcción por encima de cualquier adscripción comunitaria y local. Mediante la impartición de una formación moderna, que se alejaba del contexto para enfocarse en Europa, se perseguía el objetivo de homogeneizar a los ciudadanos, formando sujetos con buenas costumbres, que actuarán en función del Estado mediante la pérdida de su identidad. Por su parte, en cuanto a la laicidad, se buscaba terminar con la diversidad religiosa, para unir a la población nacional con los inmigrantes. De esta manera, la unificación mediante la homogeneización evitaría rupturas, crisis y conflictos sociales que pusieran en jaque el funcionamiento y la autoridad estatal.

Estos fundamentos se amparaban en la Ley 10.903 sancionada en el año 1919, basándose en el paradigma de situación irregular, donde la educación era considerada la encargada de proteger al niño ya que era definido como un ser *incompleto* a raíz de que no había culminado con el desarrollo de sus capacidades intelectuales y emocionales que le permitieran desenvolverse en el “mundo adulto”. Aquí, el alumno significaba un objeto donde su opinión no era tenida en cuenta porque no posee conocimientos válidos comprobados. Por ende, debía limitarse a escuchar o preguntar únicamente cuando no entendía. Además, para corregir la conducta o el comportamiento de los mismos dentro del sistema escolar, se desarrollaba una cultura autocrática que disciplinaba en base a castigos sin buscar causas, otorgándole de esta manera, mayor significación a la violencia física.

Es decir que, desde el enfoque de la protección irregular, la educación tomaba rasgos conductistas, ya que se constituía como una forma de vinculación lineal y unidireccional de adulto a niño, de maestro a estudiante, colocando a estos en un lugar de pasividad y receptividad exclusiva. Así se reforzaba la idea de una estructura vertical, donde se coloca a los adultos como administradores del recurso educativo, el control y la autoridad, ya que implicaba formas de organización rígidas y disciplinarias.

Posteriormente, a partir de múltiples luchas sociales que exigían una transformación social política y cultural en torno al abordaje de los aspectos que tenían influencias en los desarrollos de las infancias, se firma la CDN, la cual reafirma “la importancia estratégica del fomento de la educación pública de calidad como instrumento de movilidad social ascendente para favorecer un empleo productivo y reforzar su contribución a la reducción de la pobreza” (Morlachetti, 2013, p. 137). Además de esto, se crea una valoración importante de la comunicación, el diálogo y la participación donde el alumno no solo escucha, sino que es escuchado también, ya que según el paradigma de protección integral el niño es considerado un sujeto de aprendizaje que posee conocimientos previos válidos que aportan al propio proceso pedagógico, entre ellos podemos nombrar distintas experiencias, destrezas, creencias, etc.

Desde este paradigma la educación toma rasgos constructivistas en tanto se entiende al niño como un sujeto activo, cuyos conocimientos y opiniones son válidas en el proceso de aprendizaje. Asimismo, a diferencia del paradigma tutelar, la estructura del sistema educativo comienza a conformarse a partir de una organización democrática que se propone “descentralizar el ejercicio de poder, reconocer la diversidad, organizar la convivencia en base a la confianza, fortalecer el trabajo en equipo, reconocer el conflicto como inherente a las relaciones interpersonales...” etc. (Prioretti, 2015). En este sentido, la trama institucional cuenta con una gestión educativa horizontal e integral, donde se abordan los diferentes aspectos de la cotidianidad que hacen a los desarrollos de las infancias y donde interactúa la multidimensionalidad de los saberes en pos del aporte para la acción.

El sistema educativo argentino adecuó sus actividades, funciones y objetivos en pos de velar por los derechos de los niños, ya que se designó al Estado como el encargado de asegurar la igualdad y gratuidad de la enseñanza en los espacios educativos, de modo que se pueda acceder a una educación con igualdad de oportunidades y de calidad. Es así que en Argentina, se estableció la Ley de Educación N° 26.206, que cuenta con 78 artículos y fue sancionada en el año 2006. En ella la Educación se instala como prioridad nacional en la que se establecen los derechos y obligaciones de los docentes y los niños, regulando la enseñanza y el aprendizaje, así como también se instaura la estructura del sistema de educación nacional a partir de cuatro niveles educativos: el inicial, primario, secundario y el nivel superior, y además la existencia de instituciones públicas y privadas.

El Ministerio de Educación por su parte, fue creado como autoridad para aplicar esta ley y otras normas generales que permitan validar la educación en nuestro país, siendo por otro lado, las instituciones educativas las responsables de ejecutar el proceso de aprendizaje-enseñanza. Siguiendo a Rotondi (2011), en su reflexión sobre la educación sexual integral, entendemos que puede aplicarse para la educación en general la idea de que, los docentes deben realizar un proceso de extrañamiento con ellos mismos, de crítica y ruptura con lo adquirido e incorporado, para comenzar a apropiarse de nuevas concepciones y temas que ponen en cuestión a los viejos dogmas tutelares y conservadores.

La trama institucional, el equipo docente y la organización dentro de la escuela deben crear las condiciones necesarias para promover y garantizar los derechos de los niños, es así que los docentes particularmente son los encargados de orientar una construcción de conocimientos mediante el acompañamiento educativo, la planificación y organización de los contenidos brindados en el espacio áulico, que implementen estrategias didácticas enmarcadas desde una posición de derechos. Esto implica también la modificación de antiguas concepciones acerca de los alumnos, y prácticas docentes que no conciben al niño como un sujeto activo, lo que en la actualidad, es un desafío constante en las escuelas.

“Hoy la escuela es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos” (Fanfani, 2008, p. 63). Entonces, asegurar el ejercicio y el respeto por los derechos, y la prevención de su vulneración se vuelve un eje central en el compromiso de las instituciones escolares, y en el desempeño docente que tiene como desafío ejercer la profesión desde una visión responsable, articulando con otros profesionales si es necesario para abordar diferentes situaciones y actuar de manera integral en el espacio educativo.

En el escenario actual, dado por la pandemia de COVID 19, el campo de la educación debió repensar los modos de llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje post aislamiento y distanciamiento social y post educación virtual, teniendo en cuenta el impacto que dicho contexto generó en la apropiación de los contenidos, y en la calidad educativa. En este sentido, se han presentado múltiples propuestas a nivel nacional y provincial (ya que la educación en nuestro país es de carácter descentralizado) mediante proyectos institucionales, recursos y

material pedagógico, en pos de garantizar un retorno a la educación presencial donde se tenga en cuenta las brechas que se intensificaron a fines de 2019, durante 2020, y a comienzos del 2021 con la semi-presencialidad, que afectaron directamente en las condiciones que posibilitan la aprehensión de contenidos y experiencias en los niños.

1.4. Infancias, sexualidad y adultocentrismo

El adultocentrismo alude a una manera de entender a las infancias a partir de la pasividad y el ejercicio desigual y vertical del poder, donde se concibe a los niños como sujetos carentes de conocimientos válidos, pero que además deben acceder sólo a algunos considerados *acordes a su edad* desde una visión tutelar y conservadora, de manera que, por ejemplo, no es aceptable que estos reciban información acerca de la sexualidad, o tengan acceso a diferentes herramientas que les permitan desarrollarse en sociedad, ya que este concepto, desde este enfoque, está vinculado a la genitalidad y a la promiscuidad, asuntos relegados a la vida adulta.

Han existido a lo largo de la historia diversas concepciones sociológicas acerca de la infancia, entre ellas nos interesa discutir el concepto propuesto desde la teoría funcionalista de Parsons, quien entiende a los niños como receptores de aquellos mandatos y conocimientos que se requieren para transformar el *salvajismo* que poseen naturalmente y convertirlos en adultos sociales normalizados. Desde esta perspectiva se los compara con objetos pasivos con características de esponja por lo antes mencionado, asignándoles a estos determinados roles a desarrollar en el ámbito social de acuerdo a su sexo biológico y al contexto histórico y territorial.

Por otro lado, en la sociología contemporánea, Mead (1982) entiende a los niños desde la interacción en los momentos de juego y comunicación entre pares, siendo influenciados por la estructura social que les enmarca. No obstante pese a esa influencia, no niega que estos posean su propia subjetividad y autonomía en el pensar, reflexionar y accionar.

En este trabajo abordaremos el concepto de infancias en sentido plural, ya que entendemos que se trata de un grupo heterogéneo y complejo que no debe ser unificado cual sujeto universal.

En algunas situaciones se tiende a tratar de negar la existencia de diferencias y de diversidades (...), se elaboran discursos que pretenden, desde el lenguaje,

construir una realidad en que lo deseable de las relaciones es una igualdad esencial entre individuos, que como universalidad abstracta intenta totalizar y negar diferencias bajo nominaciones que se pretenden como integradoras, pero que, al universalizar y negar diferencias, producen el efecto contrario a dicha pretensión y es que, al igual que la homogeneización, reducen la complejidad contenida en lo que observan (Quapper, 2012, p. 3).

Comprendemos en ese sentido que las infancias aluden a una construcción social, histórica, cultural, económica y relacional que propone entender que cada niño posee necesidades y deseos diferentes de acuerdo a las condiciones temporo espaciales que hacen a sus trayectorias de vida, haciendo inca pie en la singularidad de cada persona, entendiendo a su vez, a las diferencias desde la heterogeneidad y no desde la desigualdad. De esta manera, les niños son entendidos desde el paradigma en el cual se basa este trabajo, como sujetos de derechos, diferenciándolos de la categoría adulta en tanto expectativas y experiencias, pero en concordancia con el concepto de ciudadanos, hacia los cuales la sociedad en general posee una responsabilidad específica a la hora de generar los procesos necesarios que garanticen el ejercicio de sus derechos.

Como mencionamos anteriormente, el cambio en la concepción de las infancias acarreó profundas transformaciones en cuanto a las maneras en que deben vincularse con ellas la sociedad y el Estado, es decir, el rol de los adultos también se vio involucrado en estos avances.

Históricamente, en concordancia con el paradigma de la Situación Irregular, “se consideraba al niño/a como menor, incapaz, carente, objeto del adulto, sujeto a las decisiones de un mayor, sin poder decidir y sin voz para expresar sus necesidades” (Griffa; Leoni, 2014, p. 12). Esta concepción es propia de una perspectiva adultocéntrica, misma que es definida como:

La hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto/adulto/masculino/occidental, que opera de un lado como dispositivo de control social sobre un sujeto que “está siendo sin ser” y por otro lado como moratoria social, ocio privilegiado o condición de no futuro (Alvarado, 2009, p. 83).

En este sentido, el adultocentrismo opera mediante relaciones asimétricas de poder sobre las infancias, invalidando sus capacidades cognoscentes y de autonomía, además el relacionamiento objetualizado para con los niños puede decantar en abusos de poder que acarreen situaciones de violencia.

Entendemos a la violencia como un concepto construido social, histórica y culturalmente, por lo tanto es complejo y existen múltiples definiciones para ésta. En este trabajo la abordaremos como un acto relacional que ejerce una acción de sometimiento e implica la existencia de jerarquías, es decir que se ejerce el poder de manera asimétrica entre dos partes, donde una busca someter o dominar a otra que no puede repeler esa acción. La misma se puede ejercer y desarrollar en diversos planos: físico, económico, psicológico, simbólico, etc.

Pese a estas transformaciones mencionadas, hasta la actualidad el predominio del adultocentrismo en los espacios de vinculación de adulteces e infancias, sigue vigente en muchas prácticas y discursos, al igual que en el relacionamiento adulteces- juventudes, generando contradicciones respecto a los fundamentos propuestos en el enfoque de la Protección Integral de niños y adolescentes.

En este sentido es que existen sectores sociales cada vez más presentes en la arena política de la lucha contra la vulneración de derechos conquistados, defendiendo la integridad de aquellas personas que han sido más vulneradas e invisibilizadas a lo largo de la historia, así como también protagonizando procesos instituyentes de nuevos avances que fortalezcan el respeto y ejercicio de los mismos. También, existen grupos independientes que representan a mujeres, niños y personas con identidades y orientaciones sexuales no hegemónicas, que cada vez con más fuerza, se movilizan con estos objetivos. Trabajaremos aquí en torno al plano de lo sexual como asunto que enmarca y funda este trabajo.

La sexualidad como categoría teórica que toma protagonismo en los discursos actuales, recién comenzó a ser utilizada desde la noción de salud y separada de lo reproductivo, a partir del año 2000 aproximadamente, siendo fuertemente influenciado por el documento publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

En nuestro país, la consideración de la sexualidad alejada de las normas morales que censuran determinados actos y elecciones íntimas de cada persona a partir de estigmas, mitos, prejuicios y prácticas religiosas y culturales, comienza a materializarse en diversas legislaciones donde se proponen nuevas maneras de abordarla, entendiéndose de manera integral y situada. A partir de estos cambios surgen diversas propuestas en materia de políticas públicas que efectivizan estas normativas alcanzadas (o pretenden hacerlo).

Es preciso realizar una reconstrucción de las políticas más importantes que enmarcaron los procesos de transformación en el campo de la sexualidad, vinculado a la conquista de derechos, ya que sientan las bases para cambios sociales, culturales y simbólicos significativos, fundando e impulsando avances en la legitimidad de las legislaciones, ya que no basta con la mera aprobación, sino que la vinculación y articulación de dichos marcos normativos deben estar acompañados por un complejo cambio en las subjetivaciones de las personas, para disminuir o erradicar aquellos obstáculos que se presentan en el ejercicio de la ciudadanía.

Entre las políticas que hicieron posible estos procesos de cambio podemos nombrar al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, enmarcado en la Ley 25.673, sancionada en el año 2003 y adherida a nivel provincial en la Ley 9.099 sancionada en el mismo año; la Ley de identidad de género que propone el reconocimiento y el libre desarrollo de la identidad de género; la anticoncepción quirúrgica, vinculada a prácticas de ligadura de trompas de Falopio y vasectomía, sin la necesidad de estar acompañada por un mayor; la Ley 26.118 de Matrimonio igualitario; y la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, sancionada en el año 2021.

Retomando el trabajo de Corona et. al. (2016), la sexualidad es entonces pensada aquí desde las dimensiones sociales, psicológicas, biológicas e históricas en el marco de los Derechos Humanos. En este sentido integral también orienta las relaciones sociales, en tanto abarca el trato, los afectos, las emociones, los pensamientos y sentimientos, más allá de la genitalidad, constituyéndose así en un relacionamiento que atraviesa ya la esfera de lo privado y pasa a ser un tema público y político, de interés y responsabilidad estatal.

Nos acontece aquí hablar de las infancias, grupo para el cual la sexualidad también ha sido un aspecto significativo en términos de avances en el reconocimiento de derechos, en tanto se lo

consideraba alejado de esta categoría, debido a que han sido consideradas objetos asexuales. De esta manera es que a partir de los principios del Paradigma de Protección Integral se produce también una transformación en las maneras de entender a las infancias atravesadas por la sexualidad, abocada a pensar a les niñes como sujetos con deseos, derecho al conocimiento sobre su propio cuerpo y a la intimidad, sujetos con capacidad de sentir- se, de identificar-se y de desempeñar diversos roles más o menos normalizados.

De esta manera, dentro de la Esc. Gral. San Martín, nos centramos en analizar la implementación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI), amparado en la Ley 26.150, cuya adhesión se reafirma en Córdoba mediante la Ley 9.870 de Educación Provincial. La misma, establece el derecho de todes les niñes y adolescentes a acceder a una educación sexual integral que sea brindada en todos los niveles educativos del país, ya sea en establecimientos públicos o privados, sin discriminación de sexo, etnia, o edad; siendo los contenidos readecuados en cada nivel escolar que se encuentre cursando.

Esta normativa implica la adopción por parte del Estado de una política tendiente a la promoción de la educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, dando lugar al desarrollo de un programa que funciona como espacio de enseñanza-aprendizaje enfocado en promover saberes y habilidades para la toma de decisiones crítica y responsable en relación a aspectos biológicos, físicos, psíquicos, afectivos, sociales y éticos asegurando el desarrollo humano y social. Tiene por objetivo garantizar una educación democrática, igualitaria e inclusiva, donde se respete la libertad de les sujetos de vivir y vincularse de acuerdo a sus convicciones y deseos. Por lo tanto, la ESI pretende transmitir información pertinente, precisa y confiable sobre los distintos aspectos involucrados en tal programa, tales como la sexualidad en todos sus enfoques, el cuidado del cuerpo, la valoración de la afectividad entre pares, el fortalecimiento de la igualdad de trato y oportunidades y el ejercicio de los derechos.

Esta Ley 26.150 que enmarca al Programa Educación Sexual Integral (ESI) fue sancionada en el año 2006, a partir de la demanda histórica de algunos sectores sociales que buscaban visibilizar sentires, experiencias, identidades sexo genéricas y ciertas problemáticas vinculadas a la prevalencia de prácticas y discursos hetero-normativos que han generado a lo largo de la historia una hegemonía de la sexualidad.

La creación de la misma tuvo lugar en la agenda pública a partir del precedente constituido por el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, los cuales le otorgan mayor fuerza a la tratativa de un programa que aborde una educación sobre sexualidad responsable e integral al interior de las escuelas, orientado a capacitar y concientizar a través de jornadas institucionales situadas.

Asimismo, el abordaje de dicho programa puede desarrollarse de distintas maneras y con diversas estrategias, en distintos momentos y en diferentes lapsos de tiempo, por lo tanto los miembros encargados de brindar estos espacios deben acudir a capacitaciones permanentes y continuas, como así también, articular con otros profesionales para garantizar a los estudiantes el acceso a una educación con las características mencionadas. Es decir que es necesario que se repiense constantemente distintas modalidades pedagógicas adecuadas a los objetivos antes planteados a través de la creación de nuevos espacios y vínculos entre los niños, las familias, la sociedad y las instituciones desde una perspectiva basada en la igualdad y el respeto.

Capítulo 2

Analizando la producción de sentidos en el contexto institucional

2.1. Análisis de la Escuela General San Martín como institución social

Para dar comienzo a este apartado es importante comprender que concebimos a la escuela como parte del entramado de las instituciones sociales que conforman a un territorio y a una comunidad. Es así, que pensamos a la escuela como una institución social donde se pone en juego la interrelación de las instituciones educativas, con la comunidad, el contexto sociohistórico y los sujetos mismos, es decir como una institución atravesada por la cotidianeidad.

Desde esta perspectiva:

Educación implica asignar un sentido diferente de ser y estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual y a ayudar a construir modos diferentes de comprensión, de pensamiento y de aprendizaje, es que se concibe a la escuela como un escenario posible para la asignación de nuevos sentidos a la vida, de nuevos modos de aprender, pensar, hacer, ser y estar con otros; como espacio habitable; como lugar de protección garante de la integración y conexión con el mundo cultural externo a ella y como un espacio que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la incorporación a una ciudadanía responsable (Ministerio de Educación. 2012, p. 4).

Por lo tanto, pensar a la escuela como institución social nos invita a entenderla como un espacio que recrea y re-produce en los alumnos nuevas subjetividades, permitiendo la construcción de pensamientos críticos a partir de los cuales puedan conocer valores y bienes culturales, con la finalidad de desarrollarse en un mundo donde la participación, la solidaridad, la democracia, el diálogo y el respeto sean la base que lleve a la transformación de una nueva forma de vincularnos entre ciudadanos.

La institución donde desarrollamos nuestra práctica pre profesional se trata de una escuela primaria de gestión provincial, mixta y de formación laica. La escuela primaria General San Martín fue fundada en 1886 en la ciudad de Villa Dolores en un edificio alquilado, funcionando como una escuela únicamente de varones. Sin embargo, posteriormente a esto, en 1876 fue sancionado un decreto ministerial con el fin de crear una escuela fiscal de varones y otra de niñas.

Finalmente, a fines de 1886 la municipalidad de Villa Dolores donó el terreno y en 1888 comenzaron las obras para construir el establecimiento. Ese mismo año la provincia decreta la fundación de una escuela graduada superior de niñas que tampoco tenía edificio propio pero luego de que concluyeran las obras donde actualmente funciona la institución, la escuela graduada de niñas se mudó allí, y en 1953 se fusionaron las dos instituciones funcionando en donde es hoy la escuela General San Martín. Años más tarde, en 1973, se inauguró en el mismo predio un jardín de infantes al cual asisten niños de cuatro y cinco años, incluyendo en los últimos años, por decreto nacional, a una sala de tres. Además de lo mencionado, el edificio brinda su espacio a un programa de finalización de estudios secundarios para adultos (E1A, 2021)

Asimismo, la escuela posee símbolos que otorgan identidad y la representan, ya que posee un himno que fue escuchado por primera vez en la conmemoración de los 100 (cien) años del establecimiento en el año 1988, cuya letra es del ex director del Centro y su música de un ex alumno; y también en 2005 a través de un concurso donde participaron los alumnos se eligió el distintivo escolar que hasta la actualidad la identifica.

Consta de un equipo de profesionales de la educación formado por 48 docentes, de los cuales 1 (una) es la Directora del establecimiento y 3 (tres) son vice-directoras. Estas últimas poseen diferentes atribuciones según el grado de responsabilidades y autonomía en la distribución de roles, de manera que las vice-directoras se encargan del acompañamiento, asesoramiento y consejería pedagógica al cuerpo docente. Una de ellas desarrolla estas actividades con los profesores encargados del primer nivel de la escuela en el turno correspondiente a la mañana, otra lo hace con los docentes del primer ciclo del turno tarde y la tercer vice-directora se encarga del acompañamiento pedagógico con docentes del segundo ciclo; mientras que la directora cumple en general tareas administrativas. El resto de los trabajadores están formados en la rama educativa, es decir, no cuenta con gabinete interdisciplinario (ED1, 2021).

No obstante, la institución realiza articulaciones con profesionales de otras ramas disciplinares “cuando un alumno ingresa con un diagnóstico específico que tiene que tener un asesoramiento o un apoyo ya sea psicólogo, psicopedagogo o algún otro tipo de terapeuta si hacemos articulación” (ED2, 2021).

Por otro lado, analizamos al cuerpo docente entendiendo que la feminización de la profesión otorga un sentido a las circunstancias y características que hacen a sus desempeños, ya

que se encuentra directamente vinculada a la precarización docente “por la baja remuneración y las malas condiciones de trabajo” (Morgade 1997, p. 97). A lo largo de la historia a las mujeres se las definía como mano de obra barata, capaces de impregnar sobre la subjetividad de la sociedad por el rol que ocupaban en el ámbito doméstico. La docencia atribuida a las mujeres comienza a partir de la conformación del Estado - Nación, donde las mujeres eran consideradas “las más aptas para civilizar, es decir transmitir la moral y las buenas costumbres propias de la nueva Nación sobre todo para las clases populares e inmigrantes” (Anzorena, 2008, p. 11). Esto se debe al rol que las mujeres desempeñaban en la familia y a las características propias del estereotipo femenino vinculadas al amor, la solidaridad, los afectos y la maternidad, reproduciendo y reforzando de esta manera, la división sexual, la precariedad y la desigualdad laboral para las mujeres dentro del mercado de trabajo.

De este modo analizamos la cuestión de género vinculada a las condiciones laborales en la medida en que este aspecto estructuró ciertas decisiones que fuimos tomando a lo largo del proceso, tales como las reuniones con docentes y la planificación de los momentos de encuentro e intercambio, mismos que debimos organizar con modalidades virtuales, asincrónicas y algunas presenciales. Asimismo, los recursos materiales eran aportados tanto por nosotras como por la cooperadora de la escuela y las docentes realizaron sus aportes en la medida de sus posibilidades, sin presión ni compromisos estipulados. Los encuentros pensados por fuera de los horarios escolares también fueron un espacio sobre el que decidimos no avanzar y pensarlo desde otras estrategias en tanto varias docentes no contaban con grandes márgenes de tiempo que pudiesen destinar al proyecto fuera de su jornada laboral, y en su mayoría el motivo se vinculaba a que debían ejercer roles de cuidado en sus familias, o continuaban trabajando. Por ende, este atravesamiento jugó un lugar de suma importancia en toda nuestra intervención y también, en nuestro presente trabajo final.

A la institución asisten alrededor de 700 estudiantes entre ambos turnos, constituyendo por grado grupos de aproximadamente 30 alumnos, siendo, en el contexto aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO), con modalidad mixta de clases presenciales y virtuales, divididos en burbujas de entre 7 a 12 estudiantes.

La escuela General San Martín puede ser descrita a partir de nuestros múltiples accesos a la misma mediante observaciones, entrevistas y análisis del campo, como una institución educativa con una estructura general tradicional, en tanto los métodos de enseñanza aprendizaje

son clásicos y es en los docentes donde radica el potencial activo del vínculo con los niños. No obstante, existe en la misma un interés por articular la educación tradicional con los rasgos que implica una educación de tipo constructivista, donde se interactúe de manera más horizontal entre las adulteces y las niñeces que constituyen a la institución. En este sentido, se puede vislumbrar un esmero en el personal docente por innovar maneras de llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje, que otorguen un lugar de participación y actividad a los niños, donde sus deseos, sentires y necesidades ocupen un lugar de mayor protagonismo en la planificación educativa.

Es así, que pese al interés de algunos profesionales de la educación por llevar adelante nuevas maneras de educar, las prácticas se enmarcan en una estructura formal y burocrática, donde existen lineamientos y protocolos a seguir, y es allí que se ponen en juego los distintos posicionamientos de los sujetos interviniendo en los aspectos que se deseen modificar, transformar o sostener, dentro del plano de lo que es posible.

2.2 Posiciones y posicionamientos de los docentes de la Escuela General San Martín

Significamos aquí a los sujetos situándonos desde una mirada compleja que atraviesa al Trabajo Social, entendiendo que éstos se constituyen como tales dentro de un contexto social, económico, político y cultural, temporo espacialmente, lo que implica un atravesamiento por parte de la comunidad en general y de las instituciones sociales, que inciden en la formulación de relaciones y representaciones sociales. Retomamos también a Bourdieu entendiendo que los sujetos, si bien están condicionados por estructuras objetivas, poseen capacidad de acción y construcción a partir de la práctica cotidiana. En este sentido es relevante entender al sujeto desde la complejidad en tanto “producto de la historia, un sujeto como espacio de las relaciones de poder, sujeto deseante y un sujeto que tiende a constituirse en productor de lo colectivo, un sujeto de derechos” (Custo, Fonseca, 2009, p. 55) y obligaciones.

En este apartado, realizaremos un análisis del modo en que, quienes integran la institución social se vinculan entre sí, con el espacio y con los niños, así como también el modo en que abordan el Programa de Educación Sexual Integral y cómo se juega aquí la interdisciplinariedad. Para enmarcar es relevante conceptualizar cómo entendemos a la posición, en tanto es aquel lugar que se le asigna a los docentes en esa institución, los roles que deben desempeñar y las tareas que deben cumplir. Mientras que el posicionamiento es aquel margen de posibilidad de

transformación, entre lo que debemos hacer y lo que nuestros ideales, deseos y criterios, nos permitan hacer con aquello para lo que fuimos designados. Es así, que:

Cada persona que habita la institución se ubica desde algún punto a la hora de apreciar lo que allí ocurre y en tal sentido opera desde una distancia que se manifiesta en cómo ve esa realidad, las experiencias previas, los propios marcos conceptuales (Rotondi, G. 2013, pág. 3).

A lo largo de nuestra inserción en la Esc. Gral. San Martín desarrollamos distintas estrategias que nos permitieron acercarnos y conocer los modos de implementación del Programa de Educación Sexual Integral en la institución. Indagamos mediante diversas entrevistas, mismas que entendemos como “una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. Permite además aproximarnos al conocimiento de las acciones pensadas o presentes atestiguadas por el/los propios sujetos de la acción” (Guber, 2004, p. 132). Las mismas fueron dirigidas a 4 docentes y dos vicedirectores, con modalidad sincrónica y asincrónica. En ellas observamos los modos en que concebían y entendían a dicho programa, así como también a partir de que herramientas lo abordaban. Con ello, esperábamos conocer qué aspectos caracterizan a los profesionales de la educación que desempeñan sus tareas en la escuela. A su vez, generamos un cuestionario autocumplimentado enviado en formato virtual por WhatsApp a todos los docentes que conforman el cuerpo profesional de la misma, del cual tuvimos respuesta de 11 docentes.

Además, realizamos durante todo el proceso de indagación e intervención registros de campo los cuales consideramos como una herramienta que permite documentar la información recabada en territorio, visualizando el “proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo” (Guber, 2004, p. 166). A partir de estos recursos y de las observaciones participativas y no participativas, logramos identificar y analizar distintas modalidades a la hora de trabajar en torno a la ESI, en tanto cada área de conocimiento lo aborda e implementa de manera individual y algunas lo realizan mediante un espacio curricular específico y otras en paralelo a los temas brindados, sin llegar a ser abordado desde la transversalidad propiamente dicha.

Como un dato generalizado se presenta el hecho de que una gran parte del equipo docente en su formación profesional no recibió educación sexual ni contenidos vinculados a los fundamentos que ésta presenta, ya que “era muy difícil que nos enseñen esos contenidos porque la sociedad en ese momento era muy cerrada” (ED3, 2021). Esto interfiere tanto en la calidad y confiabilidad de los conocimientos que se le transmite a los niños, como también en la confianza del docente a la hora de trabajar un tema particular para el cual no se siente capacitado a dar. Así mismo, una escasa o nula formación genera una dificultad a la hora de elegir las técnicas y los recursos más apropiados para trabajar determinados aspectos.

Sin embargo, una pequeña parte del equipo de profesionales manifestó haber participado de capacitaciones alusivas al programa en cuestión y poseen ciertas herramientas para abordar el mismo. No obstante, es pertinente hablar de la necesidad en la actualización y capacitación constante, ya que existe una multiplicidad de temas vinculados por ejemplo a género y diversidades que se caracterizan por la complejidad que lleva a transformar constantemente los conocimientos que se cree tener sobre aquello.

Cabe mencionar que entendemos a la capacitación docente como una herramienta apta que prepara a los profesionales para la enseñanza, la construcción y la transmisión de conocimientos y valores necesarios para aportar a una formación integral de los estudiantes. Asimismo, consideramos que es una obligación ya que los docentes deben “acompañar las trayectorias de los estudiantes, con responsabilidad, no puede permitirse dejar de incorporar nuevas experiencias de aprendizaje a su acervo cultural y profesional” (Vassia, 2020, p. 6). Además, es preciso mencionar que, a través de estas instancias de formación, los profesionales logran posicionarse en un lugar de mayor seguridad al trabajar sobre ciertos temas, lo que convierte a las aulas en espacios de confianza, cuya información que circula es científicamente validada.

Es pertinente mencionar que la población que habita en la ciudad de Villa Dolores aún conserva determinados aspectos culturales que en términos generales no coincide con los avances alcanzados en materia de derechos sexuales y (no) reproductivos o, en palabras de miembros de la institución “es una sociedad conservadora” (EA1, 2021). Este aspecto condiciona el pleno desarrollo de determinadas actividades o el dictado de algunos contenidos dentro de la escuela, ya

que el tratado de ciertos temas vinculados al género y a la sexualidad, consideran les docentes que puede generar conflictos. Tal es así, que un importante factor influyente en este asunto es la diversidad de religiones predicadas por algunas familias, mismas que consideran inapropiada la impartición de información que se produzca en el marco de la comprensión del niño como un sujeto con derecho al acceso a ese conocimiento y que se interpone en los procesos de transformación, ya que consideran a este como objetos pasivos sobre los que les adultes puedan decidir.

Por otro lado, algo que tomó protagonismo en nuestro proceso de análisis de la información obtenida, se vincula a la ausencia de regulaciones por parte de las autoridades institucionales, en las escuelas en general y de los demás estamentos que conforman al sistema educativo, en tanto no existe un modelo organizativo que asegure el pleno abordaje del Programa de Educación Sexual Integral y, por lo tanto, que asegure el acceso de les niñas a esta información confiable.

Es por esto que logramos entrever una concepción difusa y controvertida acerca de lo que es e implica brindar una educación integral de la sexualidad dentro de la Escuela Gral. San Martín. Ya que, por un lado, se habla de transversalidad en lo discursivo, pero se relata el abordaje de la ESI a través de un proyecto institucional que consistió en el dictado de determinados contenidos específicos en 2 o 3 espacios curriculares. Dicho proyecto se llevó adelante en el año 2018 y no contó con la solidez necesaria en su diseño y objetivos para lograr cierta permanencia y constancia, ya que no se sostuvo más de 2 años dentro del plan de trabajo.

La propuesta del mismo, se trataba de abordar, por un lado, temáticas vinculadas a la rama de lo social, tal como la identidad de género en el espacio curricular de Ciudadanía y Participación y por otro lado, en Ciencias Naturales se trabajó con lo referido al cuerpo, sus cuidados y los sistemas de reproducción. Es decir que en este último campo se redujo la sexualidad a la reproducción y a la genitalidad, generando una fragmentación de la misma al abordarla en una materia aislada de las dimensiones sociales, históricas y subjetivas, dictadas en otra. También se hace mención del dictado de contenidos relacionados a la enseñanza sobre el

buen manejo de las tecnologías en la materia TICS¹⁰, perteneciente al Programa de Jornada Extendida, junto a la concientización sobre problemáticas como el ciberacoso, fenómeno también parcializado en su abordaje.

De esta manera, se vislumbra el modo en el que las medidas de aislamiento y distanciamiento social impactaron en las modalidades educativas en tanto, se determinó la reducción de los contenidos brindados en las escuelas, donde no se consideró la educación sexual integral como un contenido básico a abordar. Además, se suspendieron los talleres de capacitación interinstitucionales, reuniones docentes, encuentros presenciales con las familias y se produjo una segmentación entre las diferentes áreas curriculares. Este panorama significó un desafío tanto para quienes conforman la escuela Gral. San Martín como para nosotras las estudiantes ya que esperábamos incidir de manera constructiva en aquella dinámica institucional y junto al cuerpo docente debimos repensar las estrategias y los modos de actuación frente a este contexto.

Entendemos que la integralidad además de generar aprendizajes conscientes, contextualizados y significativos, atraviesa el mero dictado de contenidos y concierne a modalidades y formas de comunicación y de trato en el acontecer cotidiano dentro de la institución. De esta manera, siguiendo a Ferrucci et. al (2021), se generan “climas y microclimas afectivos” que constituyen los aprendizajes y se relacionan con los modos de vinculación en el aula y en la escuela, así como con el tipo de actividades propuestas, todo lo cual habilita distintos grados y modos de participación, diálogo, escucha y sensaciones de respeto y cuidado. Estos entramados de atributos conforman a la escuela como un espacio de comprensión, respeto y acompañamiento, dando lugar a un proceso de enseñanza- aprendizaje que reconozca las vivencias de les NNyA y las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad construyendo propuestas que aporten a sus demandas, necesidades, inquietudes o deseos.

Retomando a las autoras antes mencionadas, tomaremos el concepto de zona de confort de la ESI, para analizar el dato que surgió de una de las entrevistas, mismo que consiste en el envío de notas a las familias a modo de *aviso* a cerca de los contenidos que iban a dictarse al día siguiente dentro del lapso en el que se llevó a cabo el proyecto institucional, con el objetivo de

¹⁰ Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

“evitar quejas” (ED2, 2021). La zona de confort “describe un lugar de comodidad y seguridad, que descansa en dispositivos áulicos más formales y relaciones tradicionales, dejando poco margen para la expresión de dudas, cuestionamientos o interpelaciones” (Ferrucci et. al, 2021, p. 165) De esta manera, los mismos contenidos se simplificaron respondiendo a legitimidades sociales indiscutibles, avaladas en muchos casos por profesionales principalmente de la salud, que acudieron como invitadas a dar charlas a les alumnes, funcionando como un comprobante de objetividad y veracidad de los contenidos.

El desarrollo de encuentros esporádicos con profesionales y también organizaciones de la comunidad, incluso feministas son espacios interesantes para el estudiantado, ya que posibilitan ampliar las referencias sobre temáticas de ESI fuera del ámbito escolar Sin embargo, en ocasiones la falta de adecuación del vocabulario, el uso de tecnicismos, el formato “charla”, las recomendaciones sobre “qué hacer en determinadas situaciones” desde una perspectiva moralista”, obstaculiza la transmisión de saberes, así como también la posibilidad de expresarse (Ferrucci et. al, 2021, p. 169).

De este modo, es necesario prestar especial atención a que los contenidos no resulten poco situados o des-contextualizados respecto a las trayectorias de vida que atraviesan al grupo de estudiantes en cuestión, ya que esto le quita significación a los temas brindados en la propuesta, generando un aprendizaje aislado de las experiencias y demandas de les alumnes.

De la misma manera, analizamos positivamente la postura de apertura a la ejecución de nuevas modalidades de abordaje y de recepción de aportes de otras ramas disciplinares, de tal forma que no se ejerce un hermetismo por parte del cuerpo docente, sino que se hace presente una postura predispuesta y activa, frente a lo cual nuestro lugar como estudiantes de Trabajo Social se concentró en activar aquellas acciones y redes que estaban pausadas. Con esto último, nos referimos a la pandemia COVID-19 que nos atravesó a nivel mundial entre los años 2019 y 2021, y fue de gran impacto en el sistema educativo ya que las medidas sanitarias implicaron una modalidad virtual de educación, misma que no estuvo adaptada a la gran diversidad tanto económica como cultural y social, lo que incrementó aquellas desigualdades en el acceso a este derecho de educación.

En conclusión, comprendemos que dentro de la institución social existen diferentes posiciones que dialogan con aquellos posicionamientos propios de las diversas trayectorias de vida, ideologías, representaciones y valores de cada persona. Es en este sentido que nos propusimos re direccionar las prácticas docentes hacia un mayor compromiso ético-político con el abordaje transversal, integral e interdisciplinar del Programa de Educación Sexual Integral.

2.3 Vínculos y representaciones entre la escuela, las familias y el entorno externo

La Educación en este trabajo es entendida como un derecho de las infancias que interpela e involucra de manera vincular tanto a la esfera de lo público como de lo privado, es decir, que implica una responsabilidad y un compromiso de las familias y la sociedad en general.

Analizaremos aquí el término familia en dos ejes, por un lado, como organización social y por otro, como agente de socialización primaria. En cuanto al primer eje, la familia se constituye como un espacio de disputa y conflicto en el cual se sostienen procesos de producción, reproducción y consumo en la vida cotidiana, ya que desarrollan actividades de sostenimiento de sus miembros para satisfacer sus necesidades. Así mismo, analizamos a este concepto como un término en constante transformación, en tanto no hay un solo tipo y forma de familia o convivencia, lo cual puede ser visto como parte de “procesos de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del derecho a tener derechos” (Jelin, 2000, p. 247). Por otro lado, la familia como agente de socialización primaria, es responsable de constituir los primeros nexos entre los niños y el entorno social, ya que se conforma como la primera influencia en la transmisión de normas, valores, modos de comportamiento y conducta.

Es preciso mencionar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, la familia juega un rol determinante tanto en el acompañamiento e influencia que tiene sobre la adquisición de conocimientos, como en el vínculo y acercamiento con la institución. En este sentido podemos decir, que las familias deben acompañar como agentes activos en la evolución del proceso de escolarización, en la dinámica de lo aprehendido y en su permanente ida y vuelta de la escuela al hogar, ya que estos cambios y nuevos conocimientos conforman un factor importante en el crecimiento del niño, que repercute en su personalidad y actuación en otros ámbitos sociales y en el futuro.

Así mismo, si bien toda educación comienza en el espacio familiar, se prolonga en las diferentes instituciones educativas por las que los niños transitan, las cuales también poseen la responsabilidad de respetar, y asegurar el ejercicio de los derechos de NNyA y por lo tanto de llevar a cabo procesos de actuación si las condiciones de vida o situaciones particulares atentan contra la integridad de aquellos. Para ello, es necesario que en estos espacios también se realicen valoraciones contextualizadas de las diversas realidades que les atraviesan.

Es importante que la vinculación sea enmarcada dentro del establecimiento de normas tanto implícitas como explícitas que otorguen límites y posibilidades en el relacionamiento de ambas esferas. En este sentido, es interesante que reconozcamos la necesidad de generar espacios y canales de comunicación y participación diversos que posibiliten que el vínculo no esté únicamente motivado desde lo problemático o desde la detección del conflicto, sino que se dé lugar a la expresión identitaria de cada tipo de familia y a la manifestación de sus deseos y preocupaciones.

Por otro lado, el establecimiento de acuerdos previos en cuanto a los límites espaciales y territoriales posibilita separar el ámbito educativo del familiar, conservando las características particulares de cada uno y evitando la invasión de la intimidad que requieren ambos campos individualmente. La ausencia de delimitaciones podría llevar a generar confusiones en cuanto a las responsabilidades y tareas de cada espacio, pero además colocaría a los niños en un lugar de incertidumbre frente a la posibilidad de manifestar determinadas cuestiones que los preocupan de su hogar en la escuela o viceversa, desplazando a la escuela de aquel lugar seguro de protección al que se espera conformar.

En concordancia con esto, en pos de asegurar y fortalecer el bienestar académico, social y emocional de los niños, es relevante que el vínculo escuela-familia sea sólido, estrecho, democrático y sostenido en el tiempo. Por su parte la familia debe asumir la responsabilidad y el compromiso de llevar adelante una acción coordinada con los docentes y participar, en su justa medida, siempre y cuando la escuela así lo permita, en el desempeño escolar de los niños, llevando a cabo seguimientos del mismo, que permitan reconocer e identificar si se requieren intervenciones especializadas, adaptaciones o apoyos, por ejemplo. Este acompañamiento del trayecto escolar tiene una gran significación además en el plano del desarrollo emocional de los

niños, ya que puede incidir en el fortalecimiento de su autoestima, puede potenciar o no la confianza en sí mismos y en su entorno, e incidir en su conducta.

Por lo tanto, es esencial la participación activa de las familias en el proceso de escolarización de los niños de modo que consideramos que es una de las formas en donde se efectiviza la corresponsabilidad entre la institución escolar y ésta. Retomamos a Garay quien menciona que la familia y la escuela “son fundamentales para garantizar la salud física y psicológica y la calidad de la formación de la población de un país”, (Garay, 2003, como se citó en Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009) mucho más cuando se trata de las etapas iniciales en el desarrollo de los niños.

Así, nos remitimos a este vínculo para entender las distintas percepciones que existen, entre los educadores que forman parte de la institución, ya que de acuerdo a la posición que se ocupa dentro de la misma, varían las representaciones y los discursos. Remitiéndonos a nuestra práctica pre profesional, podemos decir que, la respuesta por parte de las familias frente al abordaje de una educación sexual integral es percibida de maneras diferentes por los distintos miembros de la escuela; bien se dice por un lado, que estas han mostrado resistencias frente al tratado de temáticas como identidad de género y por otro lado también se menciona que las familias no han presentado negativas frente al abordaje de este tipo de cuestiones.

Se torna una idea difícil el proyectar en nuestro imaginario un acabado proyecto institucional para la aplicación del Programa de Educación Sexual Integral que no haya generado resistencias por parte de algunos sectores que conforman a la comunidad, como se afirmó en algunos relatos. Esto se debe a que resulta algo utópico, teniendo en cuenta el carácter incipiente de los avances en la zona de Traslasierra en materia de derechos y al predominio del conservadurismo frente a la tratativa de temáticas de género, respeto por las infancias y la politicidad de lo privado. Sostenemos estas consideraciones teniendo en cuenta que esta situación se enmarca en un contexto más general donde, desde sectores conservadores, aún se emiten discursos normalizadores respecto a los cuerpos, los géneros y la afectividad, incluyendo el cuestionamiento y la obstrucción de los alcances de la ESI.

En este contexto comprendemos que es pertinente resaltar que el territorio en el que se circunscriben las escuelas con la comunidad se constituye como un espacio puente entre la cultura escolar y la cultura local, en tanto las instituciones educativas “tienen más posibilidades para motorizar y poner en movimiento procesos de articulación de acciones con actores y organizaciones del contexto” (INET, FeDIAP 2013, p. 9). Además, cada comunidad posee características particulares de acuerdo al escenario geográfico y sociopolítico mismo que se encuentra en permanente transformación y movimiento, lo que produce cambios en las condiciones generales para el desempeño y la atención de las necesidades escolares.

Esta participación conjunta entre la escuela y la comunidad, aporta a la generación de nuevas redes que sostengan y apoyen la continuidad educativa de los alumnos que las requieran, promueve la participación de los estudiantes en el ámbito público mientras que moviliza a la comunidad con los procesos pedagógicos y por ende se generan procesos educativos situados territorialmente. Es en este sentido que las iniciativas de articulación deben estar enmarcadas y fundadas en objetivos y fines claros y consolidados.

Para ello es pertinente que las instituciones educativas reconozcan el contexto en que se desarrollan y lleven adelante un registro del mismo, para evaluar las líneas de acción y las estrategias a utilizar a la hora de llevar a cabo un relacionamiento con el entorno externo, procurando el alcance de las finalidades que aporten al proceso de aprendizaje de los niños.

Es a partir de lo mencionado anteriormente, que acudimos a analizar los diferentes testimonios situados en una compleja trama de posiciones y posicionamientos dentro del espacio social y educativo, donde se desarrollan diferentes ejercicios de poder, roles y grados de autonomía que los direccionan sus prácticas.

Las diferentes representaciones heteronormativas y heterosexistas que aún prevalecen y atraviesan los discursos y las prácticas de abordaje, orientan, implícita o explícitamente a mantener el orden social de género hegemónico establecido y legitimado socialmente. Esto limita los alcances y la repercusión que puede llegar a tener la efectiva implementación del Programa en cuestión, lo que provoca una “prescripción explícita y normativa de la cuestión” (Torres, 2012, p.

34) que condiciona las prácticas pedagógicas en la que les estudiantes desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar que la familia y la escuela son instituciones que están inmersas en una comunidad que a su vez pertenece a un sistema social, cultural, económico y político más amplio, entendiendo que en ellas se generan sentidos que cumplen un rol importante en la construcción de identidad de los sujetos. A su vez, cada institución educativa posee una forma particular de relacionarse con la comunidad, en un contexto determinado y es por esto que cada cambio de gestión institucional que se desarrolla, debe ser elaborado y pensado a partir de esa dinámica producida entre escuela-comunidad.

Asimismo, nuestra intervención se llevó adelante como venimos mencionando, en el contexto de aislamiento y distanciamiento social, y en este marco es que el vínculo escuela-familias se encontraba atravesando un momento en el cual primaba la comunicación virtual, y las mismas no podían ingresar al espacio físico de la institución. Dicha situación generó que este vínculo se debilitara en tanto el contacto era esporádico, en situaciones puntuales, y distante, con fines específicos, dejando por fuera aquellos aspectos que pueden surgir en la fluidez de una charla presencial.

Aquí jugó un papel importante también, el impacto que generó esta situación en los niños, ya que las familias debieron dejar de compartir las experiencias escolares con ellos y se encontraron habitando dos espacios totalmente aislados y segmentados, por un lado, el hogar y por otro la institución escolar.

Es en este sentido, que analizando la manera en que la escuela se relaciona con la externalidad y logramos identificar que la misma establece esporádicamente articulaciones con algunos centros de integración, las que constan de encuentros informales en los que se realizan consultas, asesoramiento, consejería e intercambio de aportes desde distintos enfoques de acuerdo a la disciplina. Estos abordajes conjuntos suelen darse tanto con profesionales sin relación de dependencia alguna con la institución, como con centros de integración privados y la escuela pública Telma Reca de Acosta, la cual se constituye como una institución escolar que brinda educación a niños en situación de discapacidad. (E1A, 2021)

Nuestra intervención en la escuela primaria Gral. San Martín, nos proporcionó información acerca de cómo se establecen estos vínculos, situados en cada contexto en particular, y nos permitió analizar aquellas cuestiones que interceden en los objetivos de la institución y en el proceso escolar, entendiendo que no son espacios aislados, sino que se complementan y conforman en conjunto las condiciones aptas para el aprendizaje y el desarrollo integral del niño. Además, nos llevó a replantearnos la manera en que, más o menos consciente, establecemos ideales de familias en base a las cuales configuramos determinados criterios calificativos respecto a las dinámicas familiares diversas, por lo que también se constituyó en un desafío para nosotras como futuras profesionales.

Para concluir, es interesante repensar, tanto para el vínculo de la escuela con las familias como con la comunidad, el modo en que éste se lleva adelante, los formatos más concretos en los que tiene lugar la intersección, cuál es el lugar que se le asigna a estos agentes en los procesos educativos, y si las instituciones cuentan con los recursos estratégicos, materiales y humanos, para concretar las propuestas aquí mencionadas.

2.4 Infancias Situadas: alumnos de 4° D

Retomando el concepto de infancias desde la pluralidad, entendemos que las infancias son heterogéneas y debemos analizarlas evitando generalizaciones y universalidades que invisibilizan las diversas realidades particulares.

En este sentido analizamos a los alumnos como grupo, en tanto conjunto restringido, siguiendo a Rivière (1975), que se encuentra ligado por constantes de tiempo y espacio, articulado por relaciones de mutua representación interna entre pares, y que, al ser pequeño posibilita las relaciones personales de interacción. Asimismo, este conjunto de personas, se proponen, implícita o explícitamente, como finalidad llevar a cabo una tarea específica.

Siguiendo al autor, el rol se asigna y asume atravesado por la influencia de la dialéctica persona- grupo- sociedad, ya que quien lo desempeña ejerce una autonomía relativa. Esto quiere decir que la definición de éste involucra lo personal e interpersonal, pero a la vez este proceso no es individual, ya que se da inserto en un grupo y en una sociedad determinada, lo que involucra también un consenso social.

Nuestra intervención fue puesta en marcha en 4to grado D del turno tarde de la Escuela General San Martín, conformado por 20 estudiantes de entre 9 y 10 años, que habitan en Villa

Dolores y en localidades aledañas. No obstante, como mencionamos antes, es importante reconocer el carácter heterogéneo con el que cuenta el grupo de niños.

De esta manera, siguiendo a Rivière (1975) y recuperando los diversos roles que se encuentran en un grupo, podemos mencionar que los estudiantes asumen diferentes roles en el acontecer grupal. Entre ellos identificamos a quienes ocupaban el rol de “líder” del progreso de la tarea, el cual promueve la consecución de las tareas, media en los conflictos que obstruyen el desarrollo de las actividades, y se asegura de que la serenidad prevalezca en el espacio áulico.

Mientras que, por otro lado, pudimos observar la manera en que el rol “saboteador” se manifestaba y era asumido por otros estudiantes, generando la desviación de la atención, el retroceso en el desarrollo de las tareas, e irrumpiendo en el progreso de las mismas. A partir de las observaciones y tomando distancia temporal de aquel momento de intervención podemos decir que ambos roles, al ocupar lugares de liderazgo podían generar impactos más o menos positivos en la dinámica grupal teniendo en cuenta los objetivos propuestos en cada ocasión y su contexto, ya que se convertían en referencias influenciando el accionar del resto de los compañeros, lo que provocaba avances o disturbios en algunas situaciones grupales.

Asimismo, pudimos observar a otros integrantes del grupo caracterizados por asumir, en ese momento, roles más “pasivos” en determinadas actividades, en tanto se mantenían al margen de la toma de decisiones, de la generación de conflictos y de la asunción de ciertas responsabilidades, participando algunos en mayor y otros en menor medida.

Por otro lado, no podemos ignorar el hecho de que identificamos una gran dificultad para la escucha, la comunicación y la fluidez de las actividades, obstruyendo el alcance de algunos objetivos propuestos para las jornadas. Reconocemos que este aspecto está atravesado por diferentes cuestiones, siendo una de ellas el reciente encuentro presencial entre todos los compañeros, generando nuevas emociones, distracciones y ansiedades. Otro factor influyente está vinculado a nuestra presencia en el grado, lo cual irrumpe en la cotidianeidad establecida en el grupo y da lugar a la curiosidad que por momentos desviaba la atención del avance de las tareas propuestas sobre todo en las primeras jornadas, lo que con el transcurrir de los encuentros fue disminuyendo.

Este análisis se enmarca en un contexto post-pandemia, como ya mencionamos, y por ende nuestra práctica es llevada a cabo en pleno proceso de regreso a la modalidad presencial de la educación, en tanto los protocolos de sanidad comenzaron a adaptarse a una realidad diferente en materia de salud y en torno a la campaña de vacunación contra el COVID-19. Dichas transformaciones colocaron a los alumnos en procesos sistemáticos de cambio, a los cuales debían adaptarse rápidamente porque los tiempos burocráticos de enseñanza siguieron avanzando con normalidad, independientemente de los tiempos de aprendizaje de cada uno.

Tal es así, que algunos de los emergentes que logramos identificar se deben en parte a este des-acostumbramiento al trabajo grupal, a la charla cara a cara, y al debate, a la participación, al contacto, al tiempo de juego compartido y a todo aquello que ocurre en el plano de lo establecido, en un recreo, en una charla al ingreso de la escuela, o en un secreto entre compañeros en medio de la clase.

De esta manera surgió nuestro interés por abordar mediante nuestro plan de intervención aquellas cuestiones que surgían en el acontecer diario, identificando la situación específica en la que se encontraba el grupo en general de 4° grado D y los atravesamientos particulares de cada alumno, dentro de lo que este contexto nos permitió.

El grupo en cuestión se caracterizó por ser significativamente activo y predispuesto en la planeación conjunta y en la ejecución de las actividades, pese a los factores obstaculizadores mencionados, las jornadas se desarrollaron con fluidez y fueron en su gran mayoría efectuadas tal como habíamos planificado previamente. Durante los encuentros se fueron construyendo fuertes lazos de interacción entre los niños, la docente y nosotras que permitieron ir abordando temáticas de mayor implicación emotiva. Aspecto que desarrollaremos en el siguiente apartado y da cuenta del posicionamiento que definimos frente a las infancias, en tanto trabajamos con los niños como seres sintientes cuyas afecciones deben ser respetadas y a las que podemos llegar si estas nos lo permiten.

Identificar el rol implícito que cada uno desempeña al interior de un grupo nos fue de gran utilidad a la hora de pensar y planificar estrategias de abordaje, que considerasen hacia quienes iban dirigidas y de qué manera iban a ser receptadas por los estudiantes, a su vez nos permitió

pensar en los *plan B* que podríamos desarrollar en el caso de que el primero no tuviese resultados positivos en función a las metas que esperábamos alcanzar en cada jornada.

No obstante, consideramos que lo más relevante fue el ejercicio de vincular y establecer posibles conexiones de los diferentes posicionamientos, expresiones y conductas que asume y efectúa cada niño, con sus realidades y trayectorias de vida. En el transcurrir de las jornadas fuimos conociendo a los estudiantes, cómo vivían, cómo estaban conformadas sus familias, cuáles eran sus miedos, y qué cosas les gustaban, por ejemplo, e identificamos posibles indicios de cómo estas particularidades influyen en sus procesos de socialización, en la construcción de su propia identidad y en el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima.

De modo que, entendemos que las matrices de aprendizaje se constituyen en los sujetos a partir de aquella configuración del mundo interno que se da a partir del orden social otorgado por el grupo familiar, lo que a su vez organiza y estructura en cierto modo el modelo de vinculación con sus pares y en el espacio escolar. Por esto nos parece importante realizar una lectura sobre todas aquellas individualidades que se juegan al interior de las dinámicas grupales, prestando especial atención a las cuestiones que nos brindan indicios sobre los aspectos a trabajar, abordar, o sobre los cuales debemos intervenir ya sea para modificarlos, como para, por el contrario, potenciarlos o fortalecerlos.

A partir de la descripción del escenario realizada y la caracterización de los sujetos es que definimos como objeto de nuestra intervención la insuficiencia de herramientas, información, recursos y metodologías en el equipo docente, para abordar efectivamente el Programa de ESI de manera transversal. Entendemos así, que esta construcción del OI¹¹ se da en la “delicada intersección entre los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, los obstáculos, o dificultades que tienen los sectores subalternos para su reproducción y los procesos de distribución secundaria del ingreso” (Aquín, 1995. p. 12). En este proceso es donde el Trabajo Social ocupa un lugar privilegiado en la identificación de aquellos obstáculos y en generar los espacios que favorezcan la expresión y el cuestionamiento de los actores involucrados.

Esta delimitación fue establecida teniendo en cuenta, por un lado, la viabilidad respecto de los tiempos tanto académicos nuestros como los tiempos institucionales propios del ciclo

¹¹ Objeto de Intervención.

lectivo de la Escuela General San Martín. Así como también se tuvo en cuenta la demanda y predisposición por parte de los docentes a trabajar sobre este aspecto, lo cual resultó sumamente fructífero y enriquecedor para el desarrollo del proyecto. Por otro lado, como futuras profesionales nos resultó de gran interés focalizar el diseño de nuestra intervención en este punto ya que al investigar observamos una vacancia en las producciones teóricas y metodológicas realizadas desde el Trabajo Social, lo que arrojaría significativos aportes en ambas ramas disciplinares (tanto al TS como a la docencia).

Capítulo 3

Construyendo la estrategia de intervención desde el Trabajo Social

3.1. Descripción del plan de intervención

La intervención fue pensada desde la incidencia en las prácticas que se desarrollaban en la Esc. Gral. San Martín en torno al Programa de Educación Sexual Integral con el fin de generar un dispositivo que mediante la elaboración y puesta en práctica de un recurso didáctico e informativo, pertinente a cada nivel escolar y temática, aporte a los docentes de la institución, estrategias, técnicas y herramientas. Estas últimas les permitirán pensar otros modos de abordar e incluir transversal e integralmente el Programa de ESI en la currícula escolar, y además reflexionar sobre sus posiciones y posicionamientos en tanto adultos a cargo de garantizar a los estudiantes el acceso al contenido que pretende transmitir el Programa enmarcado en la ley 26.150.

Para la definición de los objetivos realizamos, como venimos mencionando, un diagnóstico social en el cual mediante un análisis institucional identificamos aquellas condiciones macro y micro de la realidad que enmarcaba nuestra intervención en la escuela con el fin de visualizar las amenazas, las oportunidades, las fortalezas y las debilidades que podrían influir en las diferentes etapas del proceso, así como también, relevar los medios y los recursos que teníamos a disposición. Entendemos por objetivos a:

Los efectos que se quieren lograr al final de una serie de acciones por medio de la utilización de recursos determinados. (...) cuando decimos efecto estamos haciendo referencia a un cambio que resulta de un proceso y no como consecuencia inmediata de una intervención (Sánchez, 2005, p. 127).

En este marco nos propusimos un objetivo general, el cual entendemos como aquel en el que tienen lugar efectos a largo plazo ya que son de carácter genérico/estructural y apuntan a una problemática más amplia. El mismo consistió en promover que los docentes lleven adelante un abordaje transversal e integral del Programa de Educación Sexual Integral en la Escuela General San Martín.

Por otro lado, nos propusimos objetivos con los que pretendíamos provocar efectos en situaciones concretas y particularizadas, con resultados e impactos a corto plazo enmarcados en la durabilidad temporo-espacial de nuestra participación en el proyecto institucional. Los mismos son definidos por Martínez como objetivos específicos y consistieron en: generar procesos de

reflexión en el cuerpo docente acerca de la importancia del abordaje integral de la ESI en la Escuela Gral. San Martín; impulsar abordajes transversales y articulados entre docentes de distintas asignaturas que se desarrollan dentro de la escuela; e incentivar a los docentes de tal institución a pensar nuevas maneras de vincularse con los estudiantes y promover el trabajo articulado con la comunidad o instituciones externas.

Siguiendo a Martínez (2005), entendemos que los objetivos son parte de un proceso iterativo, ya que los mismos fueron redefinidos y corregidos varias veces a lo largo del diseño del plan de intervención en tanto los efectos que queríamos generar interactuaban con las condiciones que nos ofrecía el contexto.

El plan de intervención se estructuró a partir de la realización de dos ciclos temáticos, donde se abordaron **Los valores** por un lado y **Los Derechos de Niños y Adolescentes** por otro.

En el primer ciclo trabajamos la responsabilidad, el valor de la justicia y la confianza a partir de la proyección de producciones audiovisuales, seleccionados por la docente de grado según sus consideraciones respecto de las temáticas que se querían abordar por un lado y las capacidades cognitivas de acuerdo a la edad por otro. Entre ellos vimos, **El valor de la responsabilidad, La gran pregunta: ser justos** y **El valor de la confianza**, luego propusimos distintas preguntas disparadoras en cada jornada.

Emergieron diversas cuestiones en torno a las diferentes responsabilidades que a cada persona se le asignan socialmente. Así, se debatió el modo en que la limpieza y las tareas de cuidado son generalmente atribuidas a las madres y mujeres del hogar y en cierto modo es una noción sexista que muchas tenemos interiorizada. Por ejemplo, se planteó por una de las niñas: “yo ayudo a mi mamá a lavar los platos” o “mi papá ayuda a mi mamá a cocinar” (NC1, 2021), a partir de lo cual pensamos en conjunto cómo el uso de la palabra *ayudar* demuestra que consideramos que esa tarea le corresponde a esa madre. Además, pudimos analizar a raíz de algunos relatos que muchas de las niñas cuidaban a sus hermanos pequeños como algo *natural*, mientras que los varones lo resaltaban con mayor énfasis ya que reconocían en cierto modo que no es algo normalizado en nuestra sociedad.

Este espacio permitió que las representaciones, las experiencias y nociones de los niños dialoguen con las nuestras, con las de la docente y con lo que plasmaba el audio cuento generando un sentido de apropiación de lo compartido y de identificación de las situaciones de la vida cotidiana, lo que resultó interesante ya que fueron los mismos niños quienes a partir de lo compartido con sus compañeros pudieron cuestionarse las realidades que nos atraviesan como sociedad. Asimismo, el intercambio impulsó la oralidad, el respeto por la escucha al otro y el conocimiento y reconocimiento mutuo.

Luego, se repartieron frases con situaciones particulares, tales como: Pablo llevaba a la escuela dinero para comprar una cartulina, pero pasó por el quiosco y tuvo ganas de comer unos caramelos, así que con el dinero que llevaba entró al negocio y los compró. Sabrina adoptó un perrito y todos los días se asegura de que tenga agua y comida en su plato. A partir de estas, los niños reflexionaron en conjunto sobre las actitudes que se consideran responsables e irresponsables, para lo cual tuvieron en cuenta el contexto de cada caso, las personas que podían verse afectadas y las consecuencias que generaba la falta de compromiso en algunas ocasiones.

Finalmente, se arribó a la conclusión acerca de que la responsabilidad es aquel valor que implica comprometernos teniendo conciencia sobre nuestras acciones, palabras, y lo que transmitimos emocional y afectivamente, entendiendo que es necesario para desarrollarnos y convivir en sociedad, ya que así como tenemos derechos también tenemos responsabilidades y obligaciones.

Asimismo, trabajamos el valor de la justicia, reproduciendo el video mencionado anteriormente y luego propusimos hacer una puesta en común acerca del mismo, en torno a preguntas disparadoras como, por ejemplo, ¿qué significa ser justos? ¿Dónde encontramos justicia? ¿para qué sirve la justicia? En este debate los niños asumieron que “la justicia tiene que ver con que todos tengan lo que les corresponde, lo que necesitan y quieren, es a conocer, respetar y hacer valer los derechos de las personas y también los nuestros” (NC2, 2021). Asimismo, transmitimos a los niños que la palabra justicia es utilizada en diferentes ámbitos y espacios de la sociedad, misma que posee diversas percepciones dependiendo del contexto.

Posteriormente propusimos conformar 3 grupos de alumnos, que fueron coordinados cada uno por una de nosotras, y les acercamos una noticia a cada uno. Las mismas estaban vinculadas

a las siguientes temáticas: Desigualdad de género y violencia económica, Trabajo Infantil y Racismo. Sobre estas debían leer y reflexionar en torno a algunos interrogantes propuestos ¿De qué se trata la noticia?, ¿Creen que los actos de esta noticia son justos? ¿Qué debería pasar para que esa situación sea justa? Por último, debían organizarse para comentar al resto de qué se trataba su noticia y a qué conclusiones llegaron.

En ellas, les niñas expresaban que “hay niños que tienen que trabajar si o si para ayudar a su familia”, también que “hay niños que no pueden ir a la escuela porque tienen que trabajar”, “algunos nenes tienen otras prioridades, como comer” (NC3, 2021). Respecto a la noticia sobre desigualdad salarial como mencionamos en capítulos anteriores, se pusieron en juego relaciones de género, ya que un grupo de niñas comentaron que sus padres ocupaban el mismo trabajo y la misma jerarquía, pero al padre de una de las niñas percibía un salario mayor al de la madre de otra de ellas. En cuanto a la noticia sobre racismo, les niñas debatieron acerca de la igualdad en la participación escolar, una de ellas dijo “todos somos iguales, porque tenemos los mismos derechos”, otro mencionó que “no importa el color de piel, ni la religión que tengamos, ni de dónde somos, todos somos iguales”. Y por último, una alumna al terminar de leer la noticia, afirmó “eso se llama racismo, cuando discriminan por el color de piel” (NC3, 2021).

Luego de reproducir el video seleccionado para la clase donde se abordaría el valor de la confianza se realizaron preguntas que permitieron lograr una comprensión del video y de lo que se manifestaba en él como, por ejemplo: ¿Qué significa tener confianza? ¿dónde nos sentimos en confianza? Aquí les niñas, significaron al valor de la confianza como “poder contar con alguien” “poder contarle algo a alguien para sentirse mejor” (NC1, 2021), asimismo algunos comentaron que se sentían cómodos con sus amigos, otros encontraban este valor en algunos miembros de la familia mientras que otros no encontraban confianza en las personas con las que comparten su hogar pero si en la docente o en otros miembros de la institución escolar tales como compañeros o directores. En este espacio pudimos notar una gran prisa a la hora de realizar aportes, comentarios o brindar opiniones, participaban activamente al punto de, en ocasiones, sobreponerse oralmente con otros compañeros, frente a lo cual debíamos retomar las nociones de respeto, participación, democratización de la palabra y otras cuestiones trabajadas en clases que aludían a aprender a escucharnos unos con otros.

Además, realizaron una actividad para recuperar aquellos valores trabajados donde les estudiantes redactaron frases alusivas a consejos, recordatorios, conceptos, o acciones referidas a los valores de la responsabilidad, la confianza, la solidaridad, la justicia y el respeto. Luego de esto las colocamos en distintas paredes de los diferentes espacios de la escuela. Algunas de esas frases fueron: la confianza se construye día a día, debemos hacernos responsables de nuestras acciones, todos tenemos derecho a la intimidad, tenemos derecho a vivir libres de violencia, cuando veas alguien triste, preguntale si necesita ayuda, entre otros.

El segundo ciclo inició con un espacio de intercambio a partir de la realización de algunas preguntas disparadoras tales como: ¿Han escuchado hablar de los derechos? ¿Qué son? ¿Cuáles conocen? ¿Quiénes tienen derechos? ¿Todos tenemos los mismos derechos? En el mismo se generó un espacio de escucha, donde pudimos identificar los conocimientos que les niños tenían acerca de los derechos que poseen, y nombraron entre ellos el derecho a la educación, a tener una familia, a jugar, a tener amigos, a no trabajar, a tener un nombre. A partir de este primer ejercicio obtuvimos una noción de cuáles son los conocimientos que los alumnos poseen previo a la realización de los talleres, lo que permitió tener una valoración que orientó los abordajes.

Luego de esta apertura llevamos a cabo la lectura de un cuento llamado **Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte**, que propusimos a la docente y estuvo de acuerdo en adaptarlo a la clase ya que el mismo aborda los prejuicios, los estereotipos de género y las representaciones que se tiene sobre algunas elecciones o actitudes que socialmente parecen estar asociadas a lo femenino o lo masculino. Cabe destacar que la lectura de cuentos en espacios que no pertenecen específicamente a la rama de Lengua y Literatura es poco convencional, lo que aportó a la hora de captar su atención a través del rompimiento constante de prácticas rutinizadas.

A partir de ello los niños pudieron manifestar sus incomodidades respecto a lo sucedido en el relato, allí surgieron frases como “podemos ser fuertes y a la misma vez tejer”, “todos podemos tejer”, “tenemos derecho a la intimidad”, “a que no nos espíen”, “a que no toquen nuestras cosas”, “a que no nos expongan” (NC1, 2021).

Los emergentes que surgieron en esta jornada evidenciaron el significado y la importancia de proponer y brindar espacios de escucha y diálogo, en tanto el actual momento histórico que

vivimos, con todos sus atravesamientos sociales, políticos y culturales, permiten que les niños reconozcan aquellos aspectos más o menos justos, mientras que en otra época la situación aquí planteada no se encontraba dentro de las posibilidades. Comprendemos que estas instancias de concientización en las escuelas son necesarias para minimizar, transformar, o mejorar aquellas situaciones desfavorables y negativas para la promoción de la igualdad de oportunidades entre los diferentes géneros, generando climas de aprendizaje armónicos, empáticos y responsables.

Llevamos adelante **El juego de las esquinas**, que consistió en la colocación de carteles con las frases siempre, nunca, muchas veces, pocas veces, y con ello les estudiantes debían dirigirse a una de las esquinas o quedarse en el medio del aula dependiendo de lo que sintieran según las frases planteadas: me gusta ir a la escuela, puedo decirles a las personas cuando algo me molesta, confío en mí, les digo a las personas que las quiero, entre otras.

También se profundizó acerca de los distintos tipos de familias que posee cada niño y la diversidad de las mismas, el amor, los miedos, e incluso las preocupaciones que los interpelan. Lo que no se dijo también habla sobre lo que atraviesa a cada uno, de modo que encontramos en los silencios algunos indicios de cuestiones sobre las que debíamos prestar atención. A lo largo de la jornada dos alumnos adoptaron una postura corporal de cabeza baja y hombros hacia dentro, lo que podríamos interpretar como inhibición o miedo; otra alumna mencionó “en mi casa me tengo que aguantar, no puedo decir si algo me molesta porque se van a enojar” (NC1, 2021), y fue interesante ver que varios asintieron con la cabeza, pudiendo ser leída esa actitud como una identificación con lo planteado por la compañera. A su vez, cuando conversamos en torno a si salían de paseo muchos manifestaron no hacerlo, ni compartir momentos de ocio, diversión o pasatiempos con sus familiares encargados de su cuidado personal.

Entre los diferentes testimonios pudimos analizar los modos en que se manifiesta la exigencia y las expectativas de los padres, mismas que pretenden reproducir las aspiraciones de ellos en los niños, lo que atraviesa el proceso y el rendimiento escolar de los estudiantes: “confío poco en mí cuando me sacó por ejemplo un siete a mis papas no les gusta, porque esperan que me saque un nueve o un diez” (NC1, 2021).

Surgieron frases como “siempre confío en mí pero todo me sale mal”, “lo que me sale bien son migaja al lado de todas las cosas que me salen mal”, “me empujan o me hacen cosas que hacen que no confié en mí”, “no confió en mí porque estudio mucho y voy a la maestra particular pero igual tengo notas bajas” (NC1,2021) por lo que nos detuvimos a reflexionar sobre las mismas, abordando el concepto de autoestima, e invitandoles a pensar y repensarse desde el valor que le damos a cada proyecto, tarea o actividad que realizamos, donde se felicitan y apoyan nuestros procesos por parte de nuestros pares.

En este sentido es que las jornadas fueron desarrollándose en base a lo planificado, pero sin dejar de lado aquellas cuestiones imprevistas que iban surgiendo sobre la marcha, y que requerían ser trabajadas en ese momento, ya que generaban angustias, frustraciones y sentimientos encontrados en los niños, y como adultos no podemos dejarlas pasar. Por lo tanto, resaltamos la importancia de ir al territorio preparados para la incertidumbre que nos depara el campo de lo social, donde no podemos predecir lo que va a suceder, sobre todo si el trabajo es con niños.

Llevamos adelante la lectura de la poesía **Estos son nuestros derechos** y luego de esto realizamos el juego **Identificando mis derechos**, donde sentados en círculo los estudiantes, uno a uno, se dirigen al centro y arrojan el dado que contó con seis caras, cuyos lados contaban con imágenes animadas alusivas a la escuela, el hospital, la familia, el club del barrio, la iglesia y la policía. Esta actividad fue pensada como un ejercicio para el conocimiento o reconocimiento de los derechos propios y ajenos, donde además de enunciarlos pudiésemos ponerlos en juego de modo que logren apropiarse de ellos para reclamarlos y ejercerlos.

En esta actividad se leyeron algunas frases que referían a en qué lugares y con quienes se sentían cuidados, libres, acompañados, escuchados, cómodos y los estudiantes debían responder en base a la cara del dado que les tocaba.

Aquí, pudimos acercarnos más a los niños conociendo los lugares a los que les gustaba e interesaba asistir en sus días libres, también, pudimos notar cuáles eran las instituciones en las que se encontraban en confianza, y la mayoría afirmó que la escuela era un lugar donde se sentían seguros, escuchados y respetados. Otro de los lugares a los que asistían bastante era la cancha o el

club del barrio donde se reunían con sus amigos y compartían sus tardes juntas. En cuanto a la iglesia no hubo tantos comentarios a partir de que no es un lugar al que la mayoría concurra, como lo es la cancha, el parque o la plaza, a menos que deban ir en alguna ocasión especial.

No obstante, reconocemos que las dinámicas áulicas dentro de las escuelas no suelen llevar adelante este tipo de experiencias, por lo que para algunos estudiantes pudo ser algo expuesto a pesar de que no se les pedía socializar sus experiencias si no lo deseaban. A pesar de esto, consideramos que, si estas prácticas se desarrollaran con mayor frecuencia, se gestarían climas de confianza, respeto y empatía, lo que facilitaría la expresión y el conocimiento de los docentes acerca la cotidianidad de los niños, sus sentimientos y emociones.

Al respecto, como grupo nos dotamos de diversas herramientas antes de asistir a cada encuentro, entre las cuales nos apropiamos e hicimos uso de las mencionadas, con el objetivo de transmitir a los alumnos nuestro interés por sus intereses, así como también por sus deseos, necesidades, por saber qué cambiarían de las jornadas, o qué conservarían de ellas. Esto nos permitió identificar la importancia de brindar espacios de escucha y protagonismo, donde sin ser juzgados ni calificados puedan contar quiénes son y cuáles son sus sentimientos.

Posteriormente a la realización y el desarrollo de estas jornadas, comenzamos a organizar la Conmemoración del Aniversario de la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, junto a docentes de materias especiales como Literatura y TICS y Artes visuales. A partir del mismo, también llevamos adelante el cierre de nuestras prácticas preprofesionales en la institución.

Esta organización fue llevada a cabo en el espacio de Artes Visuales, por un lado, donde los niños diseñaron distintos bocetos que plasmaban uno o más Derechos de los NNyA. Luego de esto la docente comenzó a producir el dibujo final que se plasmó en el mural teniendo en cuenta cada diseño de los estudiantes. Asimismo, después de esta jornada iniciamos, por un lado, con la recolección de materiales que necesitamos para concretar tal actividad, y por otro, con la organización de los niños y docentes para plasmar el dibujo.

En las jornadas de literatura y TICS, los estudiantes, por elección, crearon una producción audiovisual que consistió en escribir frases musicalizadas que reflejaron los aprendizajes

trabajados durante este proceso. Es así que, divididos en grupos realizaron sus producciones y luego en conjunto con la docente recopilaron las mismas y le agregaron una nota musical. Esta actividad estuvo pensada para exponerse el día de la presentación del mural a toda la comunidad educativa.

En un último encuentro socializamos lo trabajado con el grado paralelo, 4^aC, a quienes invitamos a compartir una jornada de juegos e intercambio. Para comenzar cada uno comentaba qué derechos conocía y qué significaban para ellos. Luego llevamos adelante un juego llamado **Cómo me siento cuando**, en el que debían dirigirse a diferentes sitios del aula hacia distintos emojis que representaban emociones: tristeza, felicidad, miedo, y enojo de acuerdo con las situaciones que presentamos. Las mismas eran, por ejemplo: cómo me siento hoy, cómo me siento cuando estoy en mi casa, cómo me siento en la escuela, entre otras, cuyas respuestas podían ser socializadas si se deseaba.

Esta experiencia fue particular ya que era un día de altas temperaturas, por lo cual debimos cambiar sobre la marcha el lugar de realización de la actividad, que primero era la biblioteca y luego debimos dirigirnos al aula que posee acondicionamiento. Además, los procesos llevados adelante durante el año fueron muy diferentes en tanto modalidades trabajadas entre ambos grados, por lo cual el taller tuvo un impacto muy desigual entre los grupos. Esto nos llevó a tener que revisar la propuesta e interrumpir el desarrollo de la misma una vez finalizada la primera etapa. Para un segundo momento teníamos planeado llevar adelante un verdadero y falso, pero las ansiedades, el ruido, el poco espacio en el aula, el calor y los diferentes disturbios nos llevaron a tomar esta decisión con la finalidad de llevar a término la jornada, entendiendo que no siempre lo que imaginamos resulta de ese modo y debemos tomar decisiones que aseguren el disfrute de los niños.

De este modo retomamos la jornada únicamente con 4^aD, el grupo con quienes veníamos trabajando, y dimos por finalizado el encuentro con el grado paralelo. Al continuar propusimos una actividad de desplazamiento en dos mitades del salón, un lado verdadero y otro que se identificaba como el falso. Ante determinadas frases que plantean situaciones problemáticas, reacciones polémicas o afirmaciones de acuerdo con determinados estereotipos de género debían responder movilizándose hacia los lados correspondientes. En esta oportunidad cuestionamos y

repensamos en conjunto algunas afirmaciones como, por ejemplo: está bien que mamá sea siempre la que cocine o las niñas no juegan fútbol. Es así que, se logró captar la atención de los niños y los debates fueron muy significativos en tanto reflejaron aquello que en el proceso de nuestra intervención habían aprehendido.

En conclusión, las últimas jornadas nos permitieron reconocer aquellas ocasiones en las que debemos realizar planificaciones improvisadas en pos de lograr el cumplimiento de los objetivos, pero principalmente procurando asegurar el bienestar de los niños, que es el fundamento y eje de nuestra intervención. Posteriormente tomamos una distancia de 3 meses y asistimos nuevamente a la institución para realizar la evaluación de nuestra intervención, allí nos reunimos con la docente de grado y las autoridades, siendo quienes tenían disponibilidad para el encuentro, y efectuamos una jornada de lectura de los resultados experimentados, reconociendo los impactos positivos y también aquellos aspectos que podrían haber sido efectuados de otra manera. Esta etapa es de suma relevancia ya que le otorga un sentido procesual a nuestro paso por la institución, permitiéndonos mirar y mirarnos en el sentido temporal de lo transitado, y comparando el escenario institucional de cuando nos insertamos y las transformaciones que tuvieron lugar durante nuestra participación.

3.2. Negociaciones, obstáculos y desafíos en el contexto de la pandemia COVID-19

Los procesos de inserción en las instituciones son complejos, ya que se enmarcan en un campo de disputa que medía entre los intereses institucionales y los posicionamientos de quienes ingresan a la misma, allí se pone en juego aquello que desde el interior se aprecia, y la mirada de quienes provienen del afuera de este ámbito social, político y cultural. En este sentido también se presenta la producción del encargo en el caso de inserción de profesionales del Trabajo Social, y por otro lado, el análisis de la demanda que “funda la intervención y habilita el ingreso a la institución/organización” (Rotondi, 2008, p. 1)

Como mencionamos al comienzo, particularmente nuestra experiencia de práctica pre profesional contó con el plus de estar enmarcada en un contexto dado por la pandemia de COVID 19, donde el sistema educativo había estado inmerso en la virtualidad durante un año, y se encontraba ahora regresando a la modalidad presencial. Esto que significó un desafío superior tanto para nosotras como grupo de estudiantes de Trabajo Social, como para los miembros de la

escuela General San Martín, en tanto debimos adaptarnos a los protocolos de sanidad que implicaban mantener el distanciamiento físico, el uso del barbijo, el no ingreso de las familias a la institución, el ingreso de personas externas a la misma sólo con cita y autorización previa, la ventilación de las aulas y la reducción de carga horaria. En base a estos condicionantes es que comenzamos a pensar y pensarnos al interior de la escuela en conjunto con las autoridades educativas, con quienes dimos en cuanto empezamos la búsqueda de un espacio de práctica que estuviese dispuesto a recibirnos y a trabajar de manera articulada con nosotras.

Las vicedirectoras son con quienes tuvimos el contacto directo, y por medio de ellas nos comunicamos con la directora de la institución quien se encontraba realizando tareas administrativas domiciliarias, de esta manera fuimos delimitando el abordaje que realizamos de manera conjunta con las docentes, estableciendo determinadas pautas y algunas limitaciones. Respecto de esto es interesante mencionar que no se presentaron grandes limitaciones por parte de la institución, sino más bien logramos acceder a un amplio margen de autonomía que fuimos construyendo en cada día que nos constituimos en el establecimiento, y en cada reunión, donde se generaban vínculos de alianza, debates, confianza y críticas sumamente constructivas. Estos encuentros se fueron pautando sobre la marcha ya que los tiempos institucionales, en el contexto que nos enmarca, fueron muy complejos e inestables.

En las primeras instancias de diálogo se realizó el encuadre, donde explicamos cuáles eran nuestros intereses, mismos que se vinculan a conocer la institución, instruirnos acerca del funcionamiento de los establecimientos educativos, conocer de qué manera abordaban el Programa de Educación Sexual Integral, y finalmente realizar una propuesta de intervención sobre dicho abordaje con el objetivo de aportar a la escuela nuestros conocimientos desde el Trabajo Social. Planteamos desde el inicio nuestro interés por vincularnos con les docentes a partir de que el trabajo articulado es otro de los ejes que a lo largo de nuestro proceso de formación siempre ha fundado nuestras prácticas. Así como también adelantamos las tareas que realizaríamos a continuación, en este caso se trataba de las observaciones no participativas, luego de las observaciones participativas, más adelante les comentamos que elaboraríamos un plan de intervención, y una vez terminado lo fuimos presentando y modificando en conjunto.

A lo largo de todo el proceso se presentaron constantemente asuntos a debatir y sobre los que debimos hacer nuevos acuerdos, por ejemplo, respecto del trabajo con las familias de los estudiantes, que no podía llevarse adelante por los protocolos de sanidad antes mencionados.

Por otro lado, el campo de abordaje fue otro tema sobre el que se presentaron debates tanto con la institución como con las docentes de la carrera, en tanto surgió el dilema de abordar la escuela en sentido general o profundizar la práctica de intervención con un grupo más acotado de estudiantes. Esta última opción, fue por la que optamos finalmente, ya que consideramos, luego de analizar el objeto de intervención y conocer a los sujetos, y teniendo en cuenta las variables de espacio y tiempos institucionales, que trabajar con un sólo grado nos permitiría generar una intervención más significativa, además de viable y factible teniendo en cuenta los objetivos que para este momento ya nos habíamos propuesto.

La elección de 4° D como grupo con quién llevaríamos adelante el proceso de intervención, fue resultado de otro proceso de análisis y reflexión donde nos planteamos priorizar el hecho de que a lo largo de las observaciones participativas y no participativas, fue este grupo de alumnos y su docente con quienes comenzamos a construir un vínculo de confianza sobre el que era interesante seguir trabajando.

Por otra parte, fue necesario encuadrar nuestra intervención y delimitar nuestras tareas en la escuela, debido a que en un primer momento, a partir del escaso conocimiento sobre el campo de actuación del Trabajo Social, se consideró nuestra inserción en la escuela como *una ayuda o un reemplazo* a la tarea docente, por ende debimos recorrer un camino de reconocimiento de la profesión y de conquista de autonomía. Esto se debe a que el margen de autonomía (pre) profesional es necesario para permitirnos analizar, proponer, diseñar y en ocasiones tomar decisiones de manera independiente y fundada.

De la misma manera fuimos desarrollando estos procesos de negociación y establecimiento de acuerdos con otros miembros del cuerpo de profesionales de la educación a cargo de los grupos de estudiantes.

En este sentido, nos referimos al proceso de negociación como aquel acuerdo que se lleva a cabo entre una o más personas pertenecientes a una institución con el objetivo de mediar entre

aquellas relaciones de poder, intereses y recursos que poseen unos u otros. La misma se lleva a cabo a partir de la construcción de acuerdos y bases que se establecen para continuar las relaciones ya construidas sin que se produzca un quiebre en ellas. Siguiendo a Munduate y Riquelme (1994) la negociación surge como un medio para resolver cuestiones, conflictos, desacuerdos, entre dos o más partes para que estas puedan establecer una relación o diálogo que sienten las bases y condiciones para determinar un acuerdo. Por lo tanto, hablar de negociación implica un proceso de reflexión sobre los intereses de las partes, no de manera impositiva sino más bien a partir del intercambio de propuestas que posibilitan la conformación de un acuerdo final. El mismo cobrará suma importancia ya que es el que permitirá la toma de decisiones y la realización de las actividades en adelante manteniendo una comunicación donde la experiencia e intereses de cada una jugarán un papel significativo.

Tal es así, que mediante los procesos de construcción de acuerdos descriptos diseñamos un plan de intervención posible de ejecutar en el anterior contexto, donde la pandemia COVID-19 dejó instaurados protocolos sólidos que en las instituciones deben ser cumplimentados, así como también se tuvieron en cuenta las condiciones socio-culturales que presenta la zona de Villa Dolores y alrededores, de modo que los abordajes permitan sostener un vínculo positivo entre la institución, las familias y la comunidad, y no irrumpan abruptamente en estas relaciones.

De esta manera, trabajamos articuladamente con la docente de 4to grado D donde realizamos una revisión de los contenidos curriculares que estaban previstos para el dictado de ese año escolar, y las planificaciones ya pensadas para el abordaje de los mismos. Es en este sentido que, conjuntamente, agregamos algunas modificaciones sobre las actividades que la docente ya tenía programadas con el objetivo de aportar desde nuestro lugar nuevas estrategias a lo ya planeado, y potenciar el desarrollo de otras maneras de abordar la educación fundadas desde los derechos de los niños a acceder a los conocimientos y generar procesos de aprendizaje conscientes y significativos.

Por ende, la planificación del abordaje fue consensuado interactivamente por las partes, mediante el intercambio por WhatsApp, esto se debe a la imposibilidad de los tiempos escolares, personales y profesionales de las educadoras para reunirse fuera de sus horarios laborales. Cabe destacar que nuestros aportes iban acompañados de fundamentaciones y objetivos para lograr una

mejor comprensión de lo que queríamos abordar, los resultados que esperábamos generar, y como pensábamos hacerlo.

A su vez, llevamos adelante diversas propuestas artísticas que gestionamos de manera articulada con docentes de asignaturas especiales, lo que consideramos otorga integralidad a los contenidos y permite una apropiación de los mismos por parte de los niños en todas las áreas curriculares. Es importante mencionar, que cada proceso fue diferente con cada uno de los docentes, ya que el contexto macro y las circunstancias micro influyeron de manera negativa en cuanto a la realización de planificaciones anticipadas, en tanto los espacios de cada materia fueron atravesados por tiempos institucionales y el cierre de notas, imprevistos personales, familiares, o de índole burocrático.

Del plan de intervención que diseñamos junto a la docente de grado se fueron desprendiendo varias líneas de acción en las cuales tuvo lugar la participación de la docente de Artes Visuales, de Literatura y TICS y el docente de Música de 4° D.

De esta manera, con la docente de Artes Visuales llevamos adelante la concreción de una jornada que denominamos como **De pensar por los niños a pensar con los niños**, donde los estudiantes diseñaron y realizaron un mural en una de las paredes del patio interno de la escuela. En el marco de esta actividad nos reunimos con la docente de artes visuales y le presentamos la propuesta, misma que estuvo sujeta al festejo por el aniversario de la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. La docente accedió a este trabajo en conjunto y comenzamos a pensar los momentos en que realizaríamos los encuentros (ya que debían ser durante la jornada escolar y durante los horarios asignados a ésta área), quiénes se sumarían a la propuesta, y los medios para conseguir los recursos materiales.

Los obstáculos entendemos que son aquellos impedimentos que se presentan ante la concreción de una tarea o el cumplimiento de un objetivo. Estos se encuentran presentes a lo largo de todos los proyectos, ya que es imposible predecir todo lo que puede llegar a suceder, las posibilidades son infinitas. En este sentido, en el desarrollo de nuestras prácticas profesionales surgieron distintas cuestiones que marcamos como aquellos obstáculos que aparecieron en el proceso.

En el marco de esta propuesta consideramos interesante trabajar en conjunto con la Escuela de Bellas Artes Luis Tessandori, instituto donde se dicta la Tecnicatura en Pintura y el Profesorado en Artes Visuales, como un modo de conectar a la escuela con una institución externa a la misma, generando lazos sociales donde surjan intercambios y aprendizajes significativos para ambas partes, y donde además se dé a conocer lo que al interior de la escuela veníamos realizando. Sin embargo, no pudimos concretar tal articulación por limitaciones propias del contexto pandémico que impedían el ingreso de personas externas a la institución sin autorización; además los tiempos institucionales y académicos de la Escuela de Luis Tessandori limitaban la participación de sus estudiantes, ya que éstos se encontraban realizando sus prácticas y en etapa evaluativa.

Frente a esta situación nos comunicamos con distintos artistas muralistas de la ciudad y estuvieron dispuestos a colaborar con la creación y pintada del mural, pero, como mencionamos, el ingreso de estas personas a la institución requería distintos permisos que por cuestiones de tiempo no llegamos a gestionar. A partir de dichas circunstancias decidimos junto a los docentes avanzar con la actividad pese a no contar con las condiciones idóneas que teníamos en mente, dado que consideramos que la realización de la pintura en pared era realmente significativa para los niños y para la escuela.

En este proceso la docente de artes visuales sufrió un accidente doméstico por lo que tuvimos que suspender la actividad momentáneamente al no contar con los conocimientos para afrontarla sin la ayuda de una profesional, pero solo fue hasta que ésta se contactó con el docente de música, quien además es profesor de artes, y pudimos dar continuidad asesoradas por él en la formación de colores, técnicas de dibujo, estrategias para pintar en grupo, entre otras.

Con respecto a los recursos materiales que requerimos para llevar adelante esta actividad, desde la dirección institucional existía la posibilidad de cubrir la totalidad de los materiales por medio de la Cooperadora. Sin embargo, se presentó una confusión con respecto al pedido de los insumos y se recibieron menos, que eran destinados a otro proyecto del primer ciclo, por lo que estos fueron insuficientes. Es así, que recurrimos al armado de una nota para distribuirla en redes sociales y la zona comercial de la ciudad, con firma y sello de la institución, con el objetivo de recibir donaciones.

De este modo redireccionamos las líneas de acción en base a las diferentes limitaciones y posibilidades que fueron surgiendo, analizando junto a docentes y directoras las alternativas más viables para la concreción del proyecto y el cumplimiento de las metas propuestas.

Asimismo, abordamos las temáticas trabajadas con les niños en el espacio curricular de Literatura y TICS, donde repensamos la modalidad con la que se venía trabajando y junto a la docente decidimos durante algunas clases llevar adelante una propuesta práctica que constaba de la realización de una producción artística. Nos reunimos con la docente y debatimos sobre la importancia de articular los contenidos entre asignaturas, y la relevancia de trabajar los temas involucrados en el Programa de Educación Sexual Integral. Los encuentros previos a la ejecución de la propuesta fueron fluidos y los acuerdos se dieron rápidamente, el interés por el intercambio de conocimientos entre nosotras fundó esta articulación y se convirtió en una experiencia fructífera tanto para nosotras como para la educadora. Durante las jornadas que llevamos a cabo junto a les estudiantes priorizamos siempre sus deseos y necesidades, y se nos brindó la autonomía para trabajar horizontalmente con ella y con les niños en el espacio áulico.

Durante estas jornadas la carencia de insumos tecnológicos de apoyo fueron un obstáculo en el desarrollo de las producciones artísticas que les niños realizaron, en tanto necesitamos parlantes y grabadoras. Además, era necesario estar en un espacio más cerrado y silencioso, lo que no era posible debido a los protocolos de sanidad. No obstante, solucionamos rápidamente los inconvenientes repensando otras opciones de ejecución, y la docente consiguió los insumos, así como también logramos generar un espacio propicio para las grabaciones y para apoyar sus procesos de concentración.

Para finalizar es preciso reflexionar sobre la importancia de las negociaciones y acuerdos en los procesos de inserción y desarrollo de prácticas pre profesionales en una institución, ya que esto permite actuar con pautas y reglas establecidas que son aceptadas por ambas partes, para posteriormente desplegar las actividades propuestas, y alcanzar los objetivos que como grupo nos planteamos. Tal es así que en la Escuela Primaria Gral. San Martín se llevó a cabo un proceso de negociación donde se mediaron los intereses y los roles de cada una, tanto nuestros, como docentes y autoridades de la misma.

En nuestra experiencia, pudimos identificar obstáculos que fueron apareciendo a lo largo del proyecto, los cuales nos plantearon desafíos a la hora de seguir adelante con nuestra planificación, a partir de los cuales tuvimos que establecer nuevos métodos para implementar actividades en concordancia con los tiempos académicos e institucionales a la realidad que acontecían en la escuela. De este modo potenciamos tanto nuestra capacidad de diseñar y proponer estrategias para resolver aquellos momentos de incertidumbre por los cuales atravesamos, como nuestras capacidades de gestión en pos del logro de una buena ejecución del proyecto de intervención, y en el impulso a la creación de redes inter-institucionales. Es así, que nos parece importante reconocer la manera en que este proceso nos permitió desarrollar nuevas aptitudes y fortalecer aquellas adquiridas durante la formación académica, y desempeñarnos en sentido coherente frente a la realidad y cotidianidad que atraviesa la trama escolar, así como también pensar nuestra actuación fundada en marcos teóricos y desde una perspectiva crítica.

3.3. El juego, el arte y la tecnología como estrategia de intervención

Nuestra intervención se sustentó principalmente en tres herramientas que nos acompañaron a lo largo de todo el proceso: el juego, el arte y la tecnología. La asociación de las mismas “aportan a la pedagogía la posibilidad de combinar estímulos que potencian habilidades físicas e intelectuales” (Bozzini, Rosenfeld, 2016, p. 3). En tanto tienen “en su combinación efectos catárticos y desinhibitorios, que despiertan en los participantes una atención curiosa, imaginativa, evocadora y desafiante, predispuesta tanto a la reflexión como a la expresión espontánea” (Bozzini, Rosenfeld, 2016, p. 3). Estos aspectos son de suma importancia en espacios rutinizados, burocratizados y homogeneizantes como son las instituciones escolares.

En este sentido, según Granados Isabel (2009) podemos decir que, la utilización de este tipo de herramientas con niños posibilita acceder a nuevas formas de conocimiento y acercarse al mundo de nuevas maneras. Así mismo, el proceso creador y su expresión suponen procesos de decodificación y nueva codificación que habilitan a la percepción como vía para tomar conciencia de la realidad, a partir del mundo emocional y experimental de cada persona.

Tal es así, que en el transcurso de nuestra experiencia práctica los niños se motivaron al verse involucrados en el diseño conjunto del boceto que luego plasmarían en una de las paredes

del patio escolar, generando un sentido de pertenencia y protagonismo en la propuesta artística. Además, pudieron representar por medio de sus bocetos individuales cuáles eran aquellos aspectos de los derechos NNyA que llamaban su atención, que habían generado un impacto en sus subjetividades, o que más conectaban con sus realidades.

Entendemos al arte como aquella técnica que posibilita la expresión de sentires, deseos y necesidades, fomenta la autoestima, la seguridad, potencia la creatividad y constituye una manera de comunicarse y transmitir subjetividades. Además de los beneficios cognitivos o físicos del aprendizaje o la educación en las artes, la experiencia del arte y el acto creador en sí son necesarios y saludables; al tener el compromiso con el arte este puede estimular a las personas a nivel emocional, físico e intelectual (Comisión Europea, 2010, p. 64).

En este sentido, el dibujo, la pintura, la lectura y el collage nos permitieron acercarnos a les niños de una manera más desestructurada, y desarrollar nuevos conocimientos sin colocarnos directamente en un lugar de *transmisoras de información*, sino más bien construyendo ésta mediante los procesos de intercambio, creación y reflexión, donde el aprendizaje fue recíproco y mediador de las experiencias vividas. Lo que traemos aquí se vio reflejado, por ejemplo, en una jornada donde nuestra propuesta de llevar adelante el taller en la biblioteca despertó entusiasmo y un alumno manifestó “qué lindo hace mucho que no vamos ahí, desde antes de la pandemia” (NC2, 2021), y al llegar comenzaron a seleccionar libros de cuentos y re-conocer el espacio.

Tanto el arte, como el juego, se caracterizan por ser hoy reconocidas herramientas para potenciar el aprendizaje y aportar a un desarrollo integral de les infantes. No obstante, a lo largo de la historia de la educación, sobre todo previo al inicio del paradigma de la Protección Integral, se las han considerado una *pérdida de tiempo*, teniendo en cuenta que, como venimos mencionando a lo largo de este trabajo, se perseguía como único objetivo la rápida transmisión de determinados conocimientos con foco en la productividad, dejando por fuera el alcance de un aprendizaje significativo desde el marco de los derechos de les niños. Uno de los grandes retos en las instituciones educativas, y por ende en nuestra experiencia práctica, tiene que ver con desprendernos de aquellas nociones y repensar constantemente las metodologías que mejor se adapten y den respuestas a las necesidades que las infancias poseen en cada momento histórico.

Sin embargo, a lo largo de la historia, y en la sociedad en general, el juego se ha constituido en una manifestación de la cultura misma, a partir de que está en constante transformación en cuanto a la moral, la educación o al derecho mismo, por lo que se ha considerado a la expresión lúdica como aquella herramienta capaz de incentivar aquellas competencias cognitivas y sociales de una forma inconsciente. Asimismo, contribuye a la autoafirmación y a la apropiación de nuevas realidades, así como también a la transmisión de determinadas costumbres y creencias; además, “el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad” (UNICEF, 2018, p. 10).

De esta manera las elecciones didácticas que configuraron nuestra intervención fueron orientadas desde la siguiente propuesta:

Un principio esencial del aprendizaje a través del juego es el de aunar las distintas esferas de la vida del niño —el hogar, la escuela, la comunidad y el mundo en general— de modo que exista una continuidad y una conectividad del aprendizaje en el tiempo y entre las diferentes situaciones (UNICEF, 2018, p. 13).

En términos generales, el juego además de ser un derecho de los niños, aborda distintas “dimensiones del ser humano: lo corporal, lo emocional y lo racional; permitiendo con ello la estimulación de los distintos aspectos relacionados con el aprendizaje, la adaptación social, la liberación personal y la posibilidad de dar a conocer y transformar la cultura en la que está inmerso cada sujeto” (Soto, 2017, p. 8) por ende a través de este recurso se desarrollan en los niños capacidades de orden intelectual, motrices y sociales.

Particularmente, en nuestro proceso de prácticas pre profesionales, el juego tomó protagonismo en tanto logramos captar mayor interés por parte de los niños sobre las actividades planteadas, pero sobre todo construimos un espacio donde pudieron expresar al máximo sus creencias, pensamientos, valores, vivencias y experiencias ya que se vieron situados en un clima de libertad. Además, esta herramienta, permitió acercarnos a los estudiantes y conocer, por ejemplo, cuáles eran los lugares que frecuentaban en sus tiempos libres, donde pudimos notar que la mayoría visitaba espacios recreativos como una plaza, un centro vecinal, canchas de fútbol, así como también, las películas que veían y sus núcleos familiares.

Asimismo, les niños contaron cómo era la distribución de las tareas dentro de sus hogares, la frecuencia con la que asistían a las instituciones de salud pública, también dilucidamos que con algunas instituciones poseen más vinculación que con otras. En esta oportunidad nos propusimos transmitir el sentido de responsabilidad con que cuenta la comunidad en general a la hora de respetar y asegurarles el ejercicio de sus derechos, tanto en las instituciones de salud, como educativas, en los espacios públicos, o la iglesia, entendiendo que el respeto por su integridad excede el espacio privado de un hogar.

En cada jornada logramos acercarnos demostrando nuestro interés sobre los acontecimientos que giran en torno a ellos como una forma de comunicarles que tienen un respaldo en la institución educativa que actúa con y para ellos bajo cualquier circunstancia que se presente.

Por su parte, podemos decir que habitamos un mundo en el que la tecnología se ha convertido en parte de nuestras vidas, siendo un fenómeno que ha llegado a convertirse en un medio para satisfacer determinadas necesidades agilizando y optimizando la mayoría de las actividades que realizamos en la cotidianeidad. Es así, que consideramos que los niños se encuentran desarrollándose, actualmente, en un “creciente proceso de alfabetización tecnológica” (Roldan, Bierbrauer, Vidal, 2013, p. 7).

Tal es así, que en repetidas ocasiones fuimos aquellos que ocupamos el rol de los adultos quienes debimos preguntar, a los niños algunas cuestiones vinculadas al funcionamiento de algún elemento tecnológico, o nos encontramos sabiendo menos de series/ películas que ellos, y es en aquellos momentos de la práctica donde entraron a jugar las posiciones de horizontalidad, donde el adulto no siempre es el que sabe más que el niño. Por otro lado, abordamos los cuidados que debemos tener a la hora de hacer uso de ésta, ya que puede llegar a facilitar episodios que atenten contra su integridad física, psicológica o social. Socializamos la idea de que las series o películas que visualizan, las redes sociales por las que navegan, y los juegos con los que se divierten deben ser apropiados para su edad madurativa y cognoscente, acompañados siempre por adultos y consultando ante cualquier duda que se presente. De ese modo entre ellos mismos iban comentando qué series no eran *apropiadas* para ellos, a pesar de ya haberlas visto, tomando consciencia de lo hablado.

Entendiendo a la infancia como una etapa de la vida diferente a la adulta asumimos que el trabajo con niños requiere de la aplicación de metodologías diferentes a las que se trabajarían con otros grupos etarios. De esta manera, implementando estrategias atravesadas por el arte, el juego y la tecnología, pudimos alcanzar mayores niveles de atención e interés por parte de éstos, y se dio lugar a procesos más profundos de significación y aprendizaje respecto a los temas trabajados a partir de la adaptación a formas alternativas de enseñanza, proponiendo a los niños nuevas formas de pensar, pensarse y expresarse.

Los abordajes de las actividades desarrolladas a lo largo de nuestro proceso de intervención fueron pensadas en relación a este tipo de herramientas entendiendo que fomentan la libre expresión, e impulsan el desarrollo de capacidades de acción y pensamiento que permiten desenvolverse en sociedad. A su vez “este camino hacia la creación y producción inaugura un camino para la evaluación no como logro de resultados medibles sino como ejercicio retroactivo de retroalimentación” (Roldan, Bierbrauer, Vidal, 2013, p. 11) donde se valore la experiencia de las jornadas compartidas, y se generen procesos de aprendizaje personalizados cuyos resultados sean de carácter orientativo, por ejemplo: la liberación de los niños al armar el dibujo del mural.

Según Augustowsky (2012), el arte, el juego y la tecnología como bases principales de propuestas, proyectos o actividades escolares, invitan a los estudiantes a ocupar un lugar distinto al que se encuentran cotidianamente en la institución escolar, los involucra tanto personal como íntimamente a construir sentidos propios para pensarse y re-pensarse no solo desde la individualidad sino también de manera colectiva con sus pares.

Finalmente, nos interesa destacar un sentido particular que otorgamos a la elección de esta estrategia y es, además de lo mencionado, llevar adelante la ejecución de diversas metodologías alternativas no convencionales en estas instituciones con la convicción de que se generarían nuevos climas de aprendizaje y surgirían temáticas, problemas, asuntos, dudas y comentarios que en otro contexto no tendrían lugar. A partir de aquello se nos permitiría abordar determinadas cuestiones siendo orientadas por las inquietudes de los niños. Así también se generó un interés en los docentes intervinientes por indagar en aquellos nuevos entramados que iban apareciendo, lo que nos permitió en conjunto re pensar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, con el análisis aquí realizado no pretendemos suplir con unas estrategias aquellas otras que actualmente se utilizan en los ámbitos educativos, sino invitar a los educadores a problematizar constantemente el modo en que el rol docente/adulto se desarrolla y vincula con los estudiantes/niños, y colocar especial atención en sus demandas, lo cual permitirá movilizar y readecuar los modos de enseñanza de acuerdo a los cambios de la estructura societal que como comunidad vamos atravesando.

3.4. ESI: emergentes de un abordaje integral

Durante nuestra práctica pre profesional valoramos en todo momento el abordaje situado como un trabajo específico ubicado en un determinado tiempo y espacio, y junto a determinados sujetos, que no sería igual en otra ciudad, en otra escuela, o en el segundo ciclo, por dar un ejemplo. Por lo tanto, otorgamos prioridad a planificar y diseñar cada estrategia de intervención atendiendo a las cuestiones que atravesaban a aquellos niños con quienes estábamos trabajando y aquellas cuestiones que interpelan a la Escuela General San Martín, con el objetivo de lograr una intervención realmente significativa para todos, y a su vez, generar espacios y climas de confianza y libre expresión.

De esta manera en cada jornada y en cada recorrido por la institución fuimos identificando los temas sobre los que trabajamos con la intención de aportar nuestra mirada acerca del abordaje transversal e integral de la ESI, y pensando desde qué lugar nos colocamos a la hora de trabajar los mismos, ya que como mencionamos, ningún abordaje es neutral, y nuestro posicionamiento frente a la ESI y los Derechos de las Infancias es claro. Es así, que aparecieron distintos emergentes que nos hicieron reflexionar acerca de las diversas experiencias que atraviesan y vivencian los niños en sus heterogéneas realidades. Con emergentes nos referiremos aquí a aquellas acciones, palabras, sentimientos, deseos, entre otros, que fueron surgiendo en cada encuentro cara a cara con los niños. Siguiendo a Riviere (1975), un emergente es aquello que surge en lo grupal cuando varias personas operan juntas, donde aparecen diferentes fenómenos y se relacionan con las fantasías inconscientes individuales.

En este sentido, podemos enunciar que una de las temáticas de interés que surgió fue la de las familias diversas. Este debate se desprende a partir de un video en el que solo aparecían familias hegemónicas como un grupo conformado por una mamá, un papá, un hijo y una hija.

Con este suceso les niñas abrieron un espacio donde comenzaron a relatar sobre el tipo de familia que observaban, y en uno de los relatos, expresaron que las familias son conformadas por varias personas y que pueden ser de “distintas formas y tamaños” (NC2, 2021). Asimismo, se dio lugar a que les niñas den a conocer sus opiniones, sentimientos y dudas ante este tema.

“Hay familias en las que el cuidado de las niñas y los niños está a cargo de una sola persona adulta; en otras, es responsabilidad de una mamá y un papá, o dos mamás, o dos papás, que pueden a su vez conformar un matrimonio u otro tipo de unión. A veces hay varias generaciones en una misma configuración familiar (como padres y madres, abuelos y abuelas, tíos y tías, hijos e hijas), o conviven en un mismo grupo personas adultas con hijos o hijas de parejas anteriores” (Portal educar, 2021).

Por lo tanto, hablar de familias diversas es hacer referencia a aquel grupo de personas conformadas en una organización social, “a partir de la visibilización de los arreglos parentales de la diversidad sexual pueden constituirse, además de una madre o un padre y sus hijos; por dos madres y sus hijos, dos padres y sus hijos, o bien por otro tipo de configuraciones en donde los miembros no necesariamente están vinculados por lazos de sangre o por algún tipo de filiación” (Maqueda, 2016, p. 17). Lo que prevalece aquí, es el deseo de quienes configuran la familia, las relaciones de afectividad, el respeto, la responsabilidad, entre otros.

En la experiencia práctica, se presentaron diversas situaciones que nos llevaron a reflexionar y aprender junto a las niñas en tanto comenzaron a compartir sus propias concepciones de familia, donde se hizo mención al amor, el cuidado, la confianza, y la solidaridad como los valores básicos que debe haber en ella, y además fueron mencionando cómo estaban conformadas las propias.

El niño “A” comenta a sus compañeros que vive con sus abuelos, mientras que la niña “B” cuenta que vive con su madre y la novia de esta. Otros compañeros tienen a sus padres separados y el cuidado es compartido entre ambas familias, y otros viven con su mamá y su papá. De esta manera se logró visualizar el modo en que cada niña puede rodearse de personas encargadas de su cuidado y ser a quiénes ellos consideran su familia, independientemente del vínculo sanguíneo que compartan con las mismas. Asimismo, pudieron reconocer-se e

identificarse en los relatos de otros, y sentirse parte de una realidad más o menos similar, que quizás antes de dicha jornada no habían imaginado compartir.

No obstante, también salieron a flote otras situaciones en el marco de la actividad propuesta, donde algunos alumnos manifestaron inhibición y retracción ante los relatos de otros respecto a la familia como un entorno seguro, donde prima “el amor y el cuidado”: Ante la definición de familia de un niño como “donde hay amor y te cuidan” (NC2, 2021) 3 alumnos no quisieron participar más del intercambio. En un juego debían moverse hacia diferentes puntos según si los llevaban de paseo, si se sentían oídos en sus hogares, o si podían expresarse libremente, y sus respuestas indirectas (mediante el juego) fueron en negativa (es decir, no iban de paseo, no se sentían oídos, y no podían expresarse libremente).

A partir de esta experiencia, surgió en cadena un tema muy interesante a trabajar y analizar: Las expectativas que las familias colocan sobre los niños.

Como disparadores los diferentes juegos que propusimos abrieron lugar a la tratativa de diferentes cuestiones, y en este caso 4 niños manifestaron emociones que pueden vincularse con un sentimiento de insuficiencia, a partir de las notas obtenidas en algunas asignaturas:

A: “Me saqué un 7 y mis papás me preguntaron por qué no me saqué más nota”.

B: “Yo voy a la maestra particular y me sigue yendo mal”.

C: “Las cosas buenas que hago son migajas al lado de todas las cosas que me salen mal”.

D: “Yo intento y siempre en las pruebas me va mal”. (NC1, 2021)

Como grupo analizamos estas frases en relación a la gestión de las emociones, y cómo las exigencias de los adultos influyen en la autoestima de los niños. Entendiendo a ésta como “la autoimagen o autoevaluación positiva, que surge cuando se compara el sí mismo real con el sí mismo ideal. A partir de esto, la persona se juzga a sí misma de acuerdo con los estándares y expectativas sociales que ha incorporado a su autoconcepto” (Consuegra, 2011, p. 32). Además, hacemos una lectura respecto al sistema de evaluación educativo en tanto los rendimientos se miden por notas que califican y clasifican a las diferentes intelectualidades, lo cual directa e indirectamente influye en la percepción que los niños tienen sobre sí mismos.

En este sentido, las propuestas didácticas nos permitieron tanto a nosotras como a los alumnos y a la docente del grado pensarnos desde cada lugar que uno ocupa e impulsar el sentimiento de empatía por lo que cada persona atraviesa, además abrieron el espacio para conversar con ellos sobre la importancia de valorarnos por el trato que brindamos y por la calidad humana que poseemos, por nuestros esfuerzos y aspiraciones, y no sentirnos validados a partir de un número. Conversamos sobre entender a las instancias evaluativas como momentos en los que podemos visualizar las cosas a mejorar o qué debemos practicar y repasar más, para en una instancia futura poseer mayor aprendizaje. Por otro lado logramos debatir sobre aquellas cosas que a veces los padres esperan que seamos o hagamos, y problematizamos el hecho de que esas expectativas son asuntos de los adultos y no son una responsabilidad de los hijos, trabajamos la importancia de hacer cosas que, siempre y cuando se amolden a la realidad concreta que vivimos, nos hagan felices.

De este modo también hablamos sobre los proyectos de vida, entendiendo a este concepto como aquello “que una persona se propone hacer en distintas áreas a través del tiempo, con la intención de desarrollarse” (Aracena, Benavente, Cameratti, 2002, p. 3). Se entiende como una “construcción desde el niño y desde el ámbito sociocultural y ecológico, en que se estructura su identidad y estaría integrado por componentes objetivos, subjetivos e históricos, tales como: la realización de sus aspiraciones y el logro de sus intereses” (Piotti, 1996, p. 2).

En este momento de los talleres trabajamos sobre cómo se veían en un futuro, y algunos dieron los siguientes testimonios:

A: “Mi papá quiere que yo sea abogado y a mí me gusta la música”.

B: “Mis padres quieren que yo sea policía, pero yo no sé si eso es lo que a mí me gusta”.

C: “A mí me gusta jugar al fútbol, pero mis papás no quieren que me dedique a eso porque soy mujer”. (NC2, 2021)

De esta manera, en el encuentro trabajamos en busca de los medios para canalizar esas frustraciones, enojos y desacuerdos, de modo que no se generen choques con sus familias, pero tampoco se les inculque una postura de sumisión frente a aquellos mandatos, sino que tratamos de fomentar la lectura crítica respecto a estas situaciones que los alumnos vivencian.

Cabe destacar que previo a estas revelaciones se llevaron adelante encuentros más de tipo taller donde trabajamos los valores y los derechos de niños, niñas y adolescentes, y a partir de ellos fuimos adentrándonos en aquellos temas específicos que les alumnos fueron presentando. En los mismos hablamos de la libertad de expresión, el respeto y la identidad, que fueron claves para retomarlos cuando se presentaron los emergentes mencionados, aludiendo a un marco normativo que los ampara y que establece un compromiso de la sociedad a contemplar los mismos.

Por otro lado, frente a los indicios que se fueron presentando en el transcurso de la práctica, llevamos adelante actividades que pusieron en cuestión a aquellos estereotipos de género que se nos imponen socialmente, los mismos son construcciones sociales que se transmiten culturalmente de generación en generación, y caracterizan a las personas. Un estereotipo de género es:

Una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo y sociedad, con carácter inmutable y que actúa como modelo. Los estereotipos son concepciones preconcebidas sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre. Aquellos que asignan determinados roles, conductas y características a los dos sexos biológicos, o a las comunidades sexodiversas (Equipo Técnico De Género, 2020, p. 10).

En base a esta definición es que analizamos aquellos emergentes de las diferentes jornadas. En varias ocasiones se manifestó las consecuencias de jugar al fútbol, o querer hacerlo, en una realidad social que aún sigue considerando a este deporte como un juego de varones. Algunas niñas manifestaron que sus padres estaban en desacuerdo, otras remarcaron que eran sus compañeros quienes las excluían o quienes minimizaban sus aptitudes en el deporte.

Por otro lado, los estereotipos de género surgieron de la mano de los roles que se asignan también genéricamente, y se vio reflejado en las tareas del hogar, la distribución desigual de tareas entre padres y madres. De esta manera mediante juegos didácticos nos propusimos generar rupturas con aquellos mandatos que naturalizamos desde la infancia, y repensar aquellos roles desde la igualdad de oportunidades entre géneros. Junto a esto abordamos la cuestión de la desigualdad de género, como algo totalmente vinculado que atraviesa la realidad de todos.

Mediante el análisis de una noticia sobre el desigual salario a mujeres por el mismo trabajo que realiza un hombre, les niñas visualizaron una injusticia y la vincularon con el término de “violencia económica” (NC2) que aparentemente ya habían escuchado nombrar antes. Allí una alumna relató que su madre cobra menos que el padre de otra compañera y tienen la misma profesión y puesto de trabajo, y en función de este relato se abrió un gran debate acerca de por qué alguien recibiría un pago inferior por el solo hecho de ser de sexo femenino.

Analizando las miradas sexistas que atraviesan la cotidianeidad de los sujetos, entendemos al sexismo como:

Toda forma de jerarquizar las diferencias entre el varón y la mujer, otorgándole superioridad a lo “masculino” desde una perspectiva discriminatoria que lleva consigo prejuicios y produce prácticas vejatorias y ultrajantes para aquello que no entra en la categoría varones, fundamentada en una serie de mitos que hablan de la superioridad masculina (UNICEF, 2017, p. 14).

En torno a esto también se trabajó respecto a la distribución de tareas en el hogar, donde un niño mencionó que “la limpieza siempre la saben hacer las madres, pero mi papá por ejemplo cocina él y limpia la casa”, otro mencionó “yo soy varón y siempre cuido y juego con mi hermanita” (NC3, 2021), otras niñas manifestaron que son quienes deben cuidar a sus hermanos pequeños, y pese a que están atravesadas por estas realidades observamos cómo problematizan rápidamente las cuestiones de género.

Más allá de estas reflexiones, cada tema funcionó como un eslabón para trabajar otro, y es así que surgió como asunto de abordaje el bullying.

Nos referimos al bullying como una problemática que prevalece desde hace mucho tiempo y va mutando de generación en generación, atravesando tanto a la escuela como a la sociedad en sí misma. En los capítulos anteriores analizamos a la escuela como una institución social cuyo objetivo es formar valores democráticos, liberadores, críticos y empáticos. Sin embargo, es también, un espacio donde pueden desarrollarse este tipo de problemáticas, las cuales generan un retroceso en el acontecer educativo por lo tanto es importante generar soluciones de forma conjunta y participativa en pos de lograr una convivencia educativa

armónica, que permita a los estudiantes desenvolverse en un ámbito donde la violencia no forme parte de los vínculos sociales.

Entendemos al bullying como aquella “conducta de hostigamiento o persecución física o psicológica que realiza un alumno contra otro, a quien elige como blanco de repetidos ataques” (Ministerio de Educación, 2022, p. 4). Además, posee una multiplicidad de formas en las cuales manifiesta la violencia psicológica, física y verbal, algunas tienen que ver con el acoso, el maltrato, las burlas, la agresión, la humillación, la divulgación de rumores, entre otros. Asimismo, comprendemos que tal problemática “tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo” (OMS, 2020). Por ende, afecta directamente al bienestar y al desarrollo integral de niños y adolescentes, pero además puede tener otras importantes consecuencias tanto a nivel social y de salud también, ya que puede decantar en el suicidio, en el sufrimiento de enfermedades mentales, el consumo de alcohol, drogas u otras sustancias.

Durante las jornadas realizadas fueron apareciendo diferentes testimonios por parte de los alumnos, donde relataron experiencias en las que ellos o personas cercanas sufrieron algún tipo de discriminación. A partir de la lectura de noticias analizamos en conjunto cuáles eran esos *tipos* entendiendo que podían deberse a cuestiones de género, de etnia, de color de piel, de religión y de otras características personales. Así, expresaron al respecto que “todos somos diferentes, pero tenemos que tener los mismos derechos, somos iguales como personas, aunque físicamente seamos distintos, todos tenemos que ser respetados” (NC2, 2021).

Si bien las situaciones de discriminación y hostigamiento no fueron emergentes que viéramos fuertemente arraigados en la dinámica de este grupo en particular, si tomó presencia la situación de una compañera que manifestó sentirse excluida y agredida verbalmente, en tanto nos comentó que “X se me ríe por cómo camino y me dice siempre que camine bien, también me tratan mal cuando quiero jugar al fútbol, me dicen machona, no me dejan juntarme con ellos” (NC1, 2021). No obstante, pese a lo duras que suenan estas frases entendiendo que las recepta una niña de 9 años, sus compañeros no habían tomado dimensión del peso que tienen las palabras sobre otras personas, por lo tanto, optamos por no acudir al abordaje de este planteamiento desde

la censura y el reto, sino que optamos por el debate y la reflexión, con el objetivo de concientizar y sensibilizar sobre el uso de la palabra y la opinión.

Entonces, es sumamente relevante reconocer este tipo de actitudes, para que desde la institución se pueda realizar un trabajo articulado generando alternativas transformadoras con docentes, niños y otras profesiones con el objetivo de disminuir y erradicar todo tipo de violencia construyendo un ambiente confortable y seguro para aprender y enseñar.

En conclusión, a partir de las actividades propuestas se fue dando lugar al abordaje de diferentes problemáticas y cuestiones que nos atraviesan como personas y como sociedad, más allá de las temáticas que en las planificaciones curriculares se tenían previstas trabajar. Fue sumamente interesante el modo en que cada tema dio lugar a otro, y el interés de los niños puesto en cada propuesta. No obstante, más allá de esta experiencia, como grupo nos propusimos poner a jugar diferentes modalidades y dinámicas áulicas donde utilizamos el arte, el juego y la tecnología como estrategias para el abordaje significativo y situado de diferentes temáticas, lo cual desarrollaremos en los siguientes capítulos. De esta manera presentamos otras alternativas a las ya instauradas en las instituciones escolares, donde el trabajo con los niños se torne un proceso de enseñanza y aprendizaje mutuo, recíproco y horizontal.

Capítulo 4

Trabajo Interdisciplinario: ¿Una clave para favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje en las escuelas?

4.1. El Trabajo Social desde la externalidad

Como nos referimos en los primeros capítulos de nuestro trabajo final de grado, el Trabajo Social nace y se institucionaliza con un carácter interventivo en aquellas consecuencias que provocó la conformación del Estado Nación, donde se intensificaron las desigualdades económicas y sociales a nivel país. La atención a lo social surge con la finalidad de solucionar asistencialmente aquellas problemáticas ligadas a la higiene, la vivienda, la situación económica, laboral, entre otras.

Asimismo, entendemos al carácter interventivo como aquella particularidad que posee la profesión de incidir en el abordaje de las problemáticas sociales que se han ido estructurando en el desarrollo del modelo capitalista. Además, es una práctica profesional que interviene en los procesos de vinculación de necesidades de los sujetos, grupos o sectores que presentan obstáculos para la propia reproducción cotidiana de su existencia en determinados momentos históricos. Es decir que, “la práctica profesional es un producto histórico de la sociedad, el significado social de la profesión depende de la dinámica de las relaciones entre las clases y esas con el Estado, en sociedades y contextos concretos y particulares para enfrentar la cuestión social”. (Andrada, Crosetto, Drovetta, López, Sueldo, 2021. p. 18)

Siguiendo a Iamamoto (2003), podemos decir que el objeto del Trabajo Social es la cuestión social misma. Esta es entendida como el conjunto de problemas sociales que demandan intervención y expresan los procesos de luchas y resistencias que algunos sectores han accionado en pos de mantener o transformar la realidad que vivencian los sujetos. En este sentido, son tres los momentos en los que se desplaza la intervención profesional según Jelin (1982), por un lado, los procesos de reproducción cotidiana de la existencia que remiten a aquellas actividades que los sujetos desarrollan a fin de mantener o modificar sus condiciones de vida. Por otro lado, aquellos momentos donde los sujetos poseen dificultades para atender por sus propios medios las necesidades propias de su reproducción cotidiana. Y, por último, se sitúa al Trabajo Social en los procesos de distribución secundaria del ingreso donde el Estado aborda las distintas problemáticas que en la sociedad aparecen y acompaña los momentos de resolución.

Asimismo, para intervenir en la realidad social, los trabajadores sociales despliegan una serie de técnicas tales como la investigación, las entrevistas, los registros de campo, y otras, para

conocer y comprender la realidad en la cual se va a desarrollar la intervención. Pues “las bases teóricas-metodológicas son recursos esenciales que el asistente social acciona para ejercer su trabajo” (Iamamoto, 2003, p. 81, comprendiendo que el conocimiento permite descifrar la realidad en la cual vamos a desarrollar nuestro ejercicio profesional y clarificar la conducción de la práctica interventiva.

Es así que la profesión vincula las necesidades de los sujetos con los objetos de satisfacción articulando con distintas instituciones tanto públicas como privadas que poseen los recursos necesarios, fomentando cambios sociales que permiten a los sujetos tener una mejor calidad de vida. Además, promueve el ejercicio pleno de los Derechos Humanos e impulsa a la inclusión de todos los ciudadanos para la conformación de una ciudadanía justa. En este sentido, siguiendo a Iamamoto (2003), la profesión realiza programas jubilatorios, viabiliza beneficios asistenciales y de provisión social, ofrece servicios de salud, detecta situaciones de riesgo social dentro de grupos escolares o comunitarios, orienta a las familias sobre servicios y recursos, favorece a la participación, entre muchas otras líneas de acción.

Podemos decir entonces que los trabajadores sociales pueden desenvolverse en instituciones públicas del Estado Nacional, Provincial o Municipal, privados, en organizaciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, mutuales, fundaciones, cooperativas, entre otras.

Actualmente, en la provincia de Córdoba, el Trabajo Social se encuentra en vinculación directa con las escuelas primarias a través de entidades externas gubernamentales tales como el EPAE (Equipo Profesional de Acompañamiento Educativo), SENAF (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia), u otras instituciones no gubernamentales.

El EPAE es un programa conformado por técnicos profesionales y consta de 32 sedes distribuidas en la provincia; éstos abordan problemáticas que vulneran el derecho a la educación de los estudiantes, u otras que atraviesen a los niños en la realidad escolar. Las profesiones que constituyen este equipo llevan adelante tareas de acompañamiento institucional en el cumplimiento y ejecución de políticas públicas, participación en trabajos articulados con la comunidad para fortalecer aquellos lazos sociales que generan mejores condiciones educativas. Además, el acompañamiento y asesoramiento en casos puntuales que irrumpen la cotidianidad

escolar, y realizan actividades con enfoque en la transformación que tienen que ver con la actualización, capacitación y difusión (DGCCyAI, 2013).

No obstante, estos equipos como en el caso de nuestra ciudad (Villa Dolores) contiene un amplio campo de abordaje en cuanto al territorio en el que debe desarrollarse, y en su constitución profesional cuenta con escasos recursos tanto materiales como humanos teniendo en cuenta el alcance que posee.¹²

El equipo ubicado en Villa Dolores inició en el año 2011, y está constituido por una trabajadora social, una psicopedagoga y una psicóloga, y abarca el Departamento San Javier y el Departamento San Alberto Bajo (San Pedro, Villa Sarmiento, San Vicente y Sauce Arriba), mismos que cuentan con una gran cantidad de instituciones educativas, tanto de nivel primario como secundario¹³. En este sentido es que entendemos al abordaje desde una gran complejidad, ya que decanta en el desafío de brindar el acompañamiento y seguimiento que requiere particularmente cada situación individual realizando un trabajo de calidad con abordajes significativos y profundos. Además, es relevante no dejar de lado los abordajes comunitarios e institucionales, lo que generalmente provoca que los profesionales deban abocarse a los casos que requieran de intervenciones más urgentes. Esto imposibilita a los equipos trabajar en los procesos de fortalecimiento de lazos sociales, capacitación o sensibilización sobre ciertos temas, o involucrarse en la prevención de determinadas problemáticas.

Así mismo, SeNAF es el organismo estatal encargado de diseñar, elaborar e implementar políticas públicas que promuevan y garanticen los derechos de niños, adolescentes, personas mayores y familias. La institución orienta, asesora, acompaña e interviene en los procesos receptores de demandas que hacen a la vulneración de derechos (seNAF).

Las demandas que se receptan desde SeNAF pueden provenir de diferentes ámbitos, tanto de miembros de la comunidad, como familiares del niño afectado, de instancias judiciales, o de alguene integrante de la institución educativa a la que asista, esto se debe a que la entidad aborda todas aquellas problemáticas que afectan el desarrollo íntegro de la vida de niños, adolescentes y de las familias en general, en cualquier ámbito de sus cotidianidades.

¹² Entrevista a Trabajadora Social del EPAE, 2021.

¹³ Entrevista a Trabajadora Social del EPAE, 2021.

No obstante, lo que hemos alcanzado a identificar a lo largo de éstos años de formación mediante la comunicación y conexión directa e indirecta con la SeNAF no es algo que la comunidad en general no perciba, y se trata de que la realidad de la dinámica institucional se relaciona directamente con los abordajes colapsados de casos particulares. Los mismos atañen a una urgencia en la intervención, y se genera una desvalorización de atención de muchos otros que quedan por fuera de ciertos criterios que hacen a la *urgencia* y a la *gravedad*.

Con esto, retomamos el panorama que atraviesa al EPAE en la zona de Traslasierra, en cuanto a que la cantidad de personal profesional encargado de llevar adelante estas labores, es notablemente desproporcionada a la cantidad de personas que se ven diariamente afectadas por diversas situaciones que requieren de la intervención del equipo, lo que implica una suma en los esfuerzos del personal.¹⁴ De más está decir que este es un hecho que atraviesa a gran parte de las instituciones que trabajan desde lo social y más específicamente a la profesión del Trabajo Social, que añadimos no posee participación laboral particularmente en la sede de seNAF ubicada en Villa Dolores.

La profesión del Trabajo Social se vincula también con el ámbito educativo mediante otras instituciones y/o fundaciones sin relaciones gubernamentales pero con fines sociales no lucrativos. Tal como Kaleidos, que a través de su programa Jakairá desarrolla en Traslasierra abordajes interdisciplinarios con enfoque en los derechos y con perspectiva de género y está dirigido a niños y adolescentes, así como también desarrolla talleres para y con docentes en torno a la ESI y a otras temáticas de interés que surjan por demanda institucional (Fundación Kaleidos).

Este programa se ha hecho presente mediante capacitaciones con modalidad de talleres y encuentros no convencionales en algunas escuelas del Valle de Traslasierra que así lo han solicitado, donde se acompaña y aporta a los docentes herramientas para el abordaje de determinadas temáticas en la infancia y adolescencia, tales como: cómo actuar ante casos de abuso sexual, cómo vincularnos saludablemente con las familias, cómo generar lazos con la comunidad para crear redes de cuidado, cómo acompañar a los padres y madres adolescentes, entre muchas otras. No obstante, como mencionamos, estas intervenciones en los ámbitos escolares son ocasionales y si bien se comparte el principio de corresponsabilidad en el respeto

¹⁴ Entrevista a Trabajadora Social del EPAE, 2021.

por los Derechos de NNyA, éstas entidades no poseen la obligación de desempeñar sus labores en las escuelas o de intervenir en casos de vulneración de derechos¹⁵.

La existencia de éstas últimas también da cuenta de una insuficiencia en las intervenciones dispuestas de manera estatal, que no abarca a la población afectada en su totalidad, o no aborda las cuestiones que requieren ser atendidas para prevenir, transformar, revertir, mejorar o sostener determinadas situaciones que hacen a la realidad social.

Esto se vincula además con el aún vigente proceso de legitimación en el que se encuentra la profesión del Trabajo Social, cualidad que se le atribuye a la práctica profesional, según Pagaza (2018), por el espacio socio-ocupacional instituido fundamentalmente en el Estado y por su identidad que le es atribuida mediante las distintas funciones que les son asignadas. Este rasgo sumado al atravesamiento de género del que consta la profesión, en tanto se conforma predominantemente por mujeres autopercebidas, genera “trazos subalternos que la profesión carga frente a otros de mayor prestigio y reconocimiento social y académico” (Iamamoto, 2003). Así es que los entes estatales encargados de abordar problemáticas propias de la cuestión social se encuentran precarizados y sobrecargados de demandas que exceden al personal profesional y que vuelcan los mismos a intervenciones no estructurales.

En conclusión, el vínculo que conecta a nuestra profesión con las instituciones educativas se da de manera externa a la escuela a través de otras entidades, lo que da lugar a la intervención del Trabajo Social en los acontecimientos de vulneración de derechos de niños y adolescentes ya ocurridos, sobre las problemáticas ya gestadas y/o avanzadas en la realidad institucional. Mientras que al interior de las escuelas existe una multiplicidad de panoramas y situaciones que requieren abordajes de concienciación, sensibilización y prevención, sobre los que la profesión podría realizar aportes significativos desde la mirada social y contextualizada, y a través de los cuales se podría evitar o reducir dichos casos donde los actores se encuentren en una situación de mayor vulnerabilidad. Asimismo, se aliviaría la sobrecarga en los docentes cuyo trabajo no puede desarrollarse plenamente si existen otros factores que se interponen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sobre esto nos abocaremos más adelante.

¹⁵ Fundación Kaleidos.

4.2. La importancia de los abordajes integrales

Para comprender el escenario educativo, como cualquier otro campo, es necesario aprender a mirar las realidades desde la integralidad y la multidimensionalidad, y con esto nos referimos a reconocer la complejidad de los panoramas que a su vez encarnan un entramado de perspectivas, pensamientos, representaciones y posicionamientos, que requieren de abordajes especializados para dar respuestas concretas a situaciones particulares, pero no deben dejar de lado los atravesamientos que le conciernen. En este sentido, el abordaje integral que debe desarrollarse en las instituciones educativas consiste, por un lado, en intervenir con una mirada holística en la dinámica institucional, y por otro, acompañar los procesos de los estudiantes no sólo desde el rendimiento académico sino desde la consideración de ellos como seres psicológicos, culturales, sociales y emocionales.

Actualmente, algunas escuelas de la provincia de Córdoba cuentan con profesionales tales como docentes, licenciadas en educación y psicopedagogues, y en algunos casos con profesionales de la psicología, lo cual es de gran importancia para el acompañamiento a los niños y la intervención en situaciones que se interpongan en sus procesos de aprendizaje. No obstante, existen múltiples realidades más o menos problemáticas que requieren de abordajes aún más amplios, donde se ven involucradas otras esferas sociales como las familias, la comunidad, el Estado, o se presentan instancias que requieren intervenciones judiciales y es en estos casos donde la integralidad juega un lugar primordial como fundamento y posicionamiento de trabajo, donde cada especialidad aporte desde su mirada al logro de objetivos comunes. Allí es donde radica el trabajo interdisciplinario.

La Ley 27.498 sancionada en el año 2018 del Programa “Cédula Escolar Nacional” surge con el fin de garantizar la inclusión educativa de Niños y Adolescentes, y establece en su artículo N° 3 la creación de equipos interdisciplinarios con la participación en distintas áreas, tanto Municipal, escolar, en organizaciones sociales y otras, que posibiliten la atención y el seguimiento de los sujetos mencionados anteriormente, y gestionen líneas de acción pertinentes para la permanencia de los mismos en espacios educativos. Además, establece que los equipos interdisciplinarios deben capacitarse para desarrollar distintas estrategias de intervención con la participación de las familias y la comunidad, respetando los principios establecidos en la

Convención de los Derechos de NNyA y contando con información verificada, especializada y actualizada.

Retomando la siguiente frase de Stolkiner, entendemos a los equipos interdisciplinarios como un grupo de profesionales de diversas ramas que se encuentran focalizados en una tarea en particular. Requieren un trabajo conjunto y sostenido en el tiempo, inscripto en la capacidad de acción de esta articulación, de este modo, resulta de gran importancia que se puedan revisar aquellas perspectivas y marcos teóricos y referenciales desde donde se direccionan las intervenciones.

La interdisciplina nace de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente, de la dificultad de encasillarlos, debido a que los mismos no se manifiestan como objetos sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales difusos (Stolkiner, 1987, p. 313).

En estos equipos, “la responsabilidad es de todos y cada quien tiene un campo de acción definido o bien es la acción simultánea y metódica de los profesionales de un mismo servicio, aportando bajo la autoridad de un responsable, una contribución bien definida al estudio y al tratamiento de una situación dada” (Aguilar, 1981, p. 11). Es por esto que en el proyecto institucional los distintos espacios curriculares que tuvieron participación realizaron aportes específicos, con el mismo grado de responsabilidad y autonomía en la tratativa de temas específicos, en la planificación y en la ejecución de las diferentes actividades que formaban parte de la intervención con los niños en torno al abordaje de ESI y dentro del mismo, el reconocimiento de sus derechos.

Mediante los equipos interdisciplinarios se contribuye al conocimiento integral de los sujetos, a través de la escucha permanente y teniendo en cuenta la singularidad y heterogeneidad de cada persona, grupo social o familia en cuestión, asimismo ante las situaciones que se expresan se logra la articulación con dispositivos y espacios adaptados para cada intervención. El abordaje integral al que se alcanza mediante los mismos nos permiten contemplar la subjetividad de los sujetos y sus familias para generar distintas herramientas que permitan afrontar las dificultades emergentes.

Es por esto que entendemos que una mirada interdisciplinar identifica los problemas desde el pensamiento crítico permitiendo abordajes integrales en cada situación particular, lo que se hace posible a partir del análisis desde distintos enfoques y la puesta en común de estas miradas diversas y especializadas, así como también se hace posible desde el compromiso ético y político con la intervención.

Consideramos entonces que en el ámbito escolar el trabajo articulado entre el Trabajo Social, la docencia y otras ramas profesionales, cumple un rol fundamental en tanto habilita la comprensión y su respectivo análisis y acompañamiento de cada momento por el cual atraviesa el alumno en determinadas situaciones donde peligra el pleno ejercicio de sus derechos. Asimismo, este equipo interdisciplinario cuenta con los saberes y herramientas necesarias para brindar la orientación y el acompañamiento de las prácticas cotidianas escolares en el proceso de formación y desarrollo integral de la enseñanza de manera contextualizada y situada.

De esta manera se debe tener en cuenta las condiciones de abordaje que plantea el contexto en el cual se enmarca la institución en general, como de la vida de los niños en particular de modo que la enseñanza proporcionada por los docentes sea significativamente apropiada y aprehendida por los alumnos, teniendo en cuenta los atravesamientos personales que se manifiestan en la vida diaria.

Es por esto que Morín (2002) propone como una de las finalidades de la enseñanza, al término de la “cabeza bien puesta”, como aquella “aptitud general para plantear y resolver problemas y principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido en el contexto de la realidad en la que vivimos” (Morin, 2002, p. 10). Esta intervención tiene un alcance significativo tanto en la vida escolar como en la vida personal ya que las problemáticas que se desenvuelven en la cotidianidad del niño se vinculan estrechamente con su desempeño académico, la conducta y sociabilización con sus pares. Lo cual se vio reflejado en el transcurso de nuestra intervención en tanto el desenvolvimiento académico de los niños fue desde una posición activa, participativa y protagonista, lo que a su vez dio lugar al relato de múltiples asuntos de índole personal, referidas a sus emociones o situaciones familiares.

En este sentido consideramos que la escuela es un espacio donde convergen una multiplicidad de singularidades que ponen en juego las distintas subjetividades que atraviesan las

trayectorias de vida de los estudiantes. Por lo tanto, se constituye además en un lugar privilegiado para la identificación de aquellas prácticas provenientes del sujeto, su familia o comunidad, que irrumpa en la integralidad de sus desarrollos, si las hubiesen, y para la posterior planificación de un plan de acción que resguarde, proteja y vele por el pleno ejercicio de sus derechos e integridad física, social, psicológica y emocional.

De esta manera, el abordaje de la sexualidad en las escuelas también se conforma como un atravesamiento sobre el cual los equipos interdisciplinarios pueden trabajar con mayor fluidez, criterio y especificidad. Es un aspecto relevante ya que la categoría de sexualidad, abordada desde un sentido integral dentro de las instituciones educativas, involucra “los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro, respetar el propio cuerpo y el cuerpo de las otras personas” (Japas et. al, 2016, p. 3). Constituyéndose así en un aporte para la prevención de vínculos y relacionamientos violentos y discriminatorios, promoviendo el acceso a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, concientizando sobre el deseo y el consentimiento, entre muchas otras cuestiones que involucra el Programa de Educación Sexual Integral.

Particularmente la escuela General San Martín, sólo cuenta con docentes, no obstante, la necesidad de la participación de otras disciplinas sigue existiendo y se incrementa ante la manifestación de alguna situación que irrumpe en la dinámica institucional. Los equipos interdisciplinarios no sólo tienen las herramientas para abordar estas cuestiones de la manera más inmediata posible al no ingresar en procesos de intervención externa a la escuela, sino que, de desarrollarse al interior de las mismas, podrían impulsar procesos que eviten o disminuyan los efectos de determinados acontecimientos que atenten contra el desarrollo integral de los niños. Además,

La labor del Equipo interdisciplinario Escolar permite acompañar el diálogo y la escucha entre los diferentes actores institucionales: los alumnos, los docentes, los directivos y las familias. Dicha labor posibilita otorgarle otra mirada a la trayectoria escolar de los alumnos o grupos de alumnos, en cada desarrollo, en cada singularidad y por sobre todo, en los aprendizajes y en el devenir emocional que dicho proceso conlleva (Asociación cultural Dante Alighieri, 2020).

Por el contrario, los docentes de esta escuela, como la mayoría de las instituciones transnacionales, no cuentan con el apoyo que brinda el trabajo en conjunto con otros profesionales, lo cual genera que muchos aspectos no se aborden de la manera más idónea posible desde los fundamentos establecidos en la CDN, o deban acudir al involucramiento de entidades externas a la escuela, como las mencionadas en el capítulo anterior. Sólo en casos particulares donde algún estudiante se encontrara en condición de discapacidad se realizan articulaciones con modalidad de consulta con otros profesionales especializados en ramas tales como la fonoaudiología, la psicomotricidad, la oftalmología o psicopedagogía, para tener en cuenta en el proceso de enseñanza si se debiesen realizar adaptaciones de acuerdo a las capacidades específicas del alumno (E1A, 2021).

Es por esto que durante nuestra participación en las actividades educativas pudimos recibir por parte de algunos docentes su reconocimiento a nuestro trabajo y a nuestra profesión, ya que se plasmó mediante el proyecto institucional la importancia y los resultados de un trabajo que articuló diversas disciplinas, así como también distintas especialidades dentro de la rama educativa. Sin embargo, lo más significativo fue reconocer cómo los niños sintieron ese acompañamiento y el impacto que generaron en ellos las diferentes propuestas donde sus sentimientos, deseos y necesidades fueron los protagonistas en los procesos de planeamiento.

4.3. El lugar del Trabajo Social en los procesos de promoción de los derechos de las infancias.

Pese a los profundos avances en materia de derechos y cambios de paradigma por los que han atravesado las infancias, hasta la actualidad se extienden por parte de las autoridades estatales, institucionales, o en la comunidad ciertas prácticas y discursos propios de la educación tradicional. Por el contrario, como desarrollamos a lo largo del presente trabajo, las instituciones educativas se constituyen como un espacio en el que las infancias pasan gran parte de sus días y por ende es donde desarrollan y producen nuevas subjetividades, conforman un común constituido de singularidades, y se gesta un potencial transformador y cuestionador de las estructuras socio-culturales.

Desde nuestro posicionamiento ético político coincidimos con Laren Mc (1994) en que la escuela puede jugar un rol fundamental en la construcción de relaciones democráticas e

igualitarias en un sentido social. También puede tener impactos de suma relevancia en lo personal de cada niño, en tanto, afirma el autor, ésta institución es un terreno cultural que puede promover la afirmación de los estudiantes y su auto-transformación, lo cual nos permite verla como un espacio que mientras puede ser de dominación, también puede ser de liberación.

De este modo, nos vemos en la necesidad de plasmar la vinculación de lo pedagógico con lo político, ya que reafirmamos la imposibilidad de llevar adelante prácticas educativas, y en lo social en general, sin posicionamiento alguno, de manera neutral. Siempre nos vemos invadidos por nuestras creencias y convicciones, siendo nuestras acciones orientadas por los ideales que nos constituyen como seres sociales, pensantes y reflexivos. Ahora bien, el centro de la cuestión radica en qué es aquello que nos moviliza a la hora de vincularnos al interior de las instituciones educativas con los pares y con los niños, y es en este marco donde los fundamentos establecidos en la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes orientan los principios por los que nuestras prácticas deben regirse, en pos de asegurar las mejores condiciones para un pleno desarrollo integral de las infancias.

El Programa de ESI ha sido una herramienta sumamente valiosa en este proceso didáctico donde se entienden a los niños como sujetos críticos para encarnar pedagogías liberadoras al interior de las instituciones educativas, y esto es básicamente porque establece que las escuelas deben garantizar el derecho a los educandos de recibir éstos saberes, y otorga un aval para abordar cuestiones antes relegadas al ámbito privado y familiar. Así se fortalece el rol de la escuela como un espacio que otorga el lugar a los estudiantes para la expresión de situaciones de desigualdad, violencia, discriminación, hostigamiento, o bien, felicidad, deseo, curiosidad, constituyéndose también en un terreno de confianza donde los niños puedan manifestar factores de riesgo y vivencias en las que se hayan vulnerado sus derechos.

Es en este contexto, que consideramos pertinente mencionar el hecho de que la mayoría de los casos de abuso sexual infantil, se han detectado durante talleres escolares donde mediante el desarrollo de actividades didácticas que concientizan e informan sobre las partes del cuerpo, la intimidad, el consentimiento, los secretos, el deseo, los vínculos libres de violencia y el respeto, se resignifican representaciones internalizadas y se problematizan situaciones de la vida cotidiana que inciden en el bienestar de los niños.

Cabe señalar, que en varias noticias expedidas desde portales periodísticos se expuso que durante el contexto de educación virtual muchos casos de abuso fueron invisibilizados, debido a que la presencialidad en las escuelas permite la generación de un espacio alternativo al del hogar en el que pueden expresarse y sentirse protegidas a la hora de manifestar este tipo de situaciones. Es por esto, que, según estadísticas brindadas por el Ministerio de Educación, el retorno a la presencialidad de las clases detonó una masiva cantidad de denuncias, dado a que en la mayoría de los casos el abusador es alguien proveniente del entorno familiar.

De esta manera es que consideramos a las instituciones escolares como territorios que además de enseñar contenidos curriculares, comparten vivencias y aportan a la construcción de identidad tanto en las infancias como en las adolescencias. Por ende, debemos habitar este espacio siendo conscientes del impacto que las etapas educativas poseen en la vida de los niños, y, asimismo, de las responsabilidades que encarnamos los adultos que acompañamos estos procesos de socialización.

Entendemos que, “La garantía del derecho a la educación es una puerta de entrada a la garantía de otros derechos, porque sabemos que los derechos humanos son interdependientes e indivisibles” (Ricotta, 2020). Por lo tanto, como mencionamos en el capítulo anterior, las escuelas deben abordar las situaciones que atraviesan a los niños de manera interdisciplinaria con otras ramas profesionales especializadas, que aseguren un abordaje integral, sin aislar el derecho a la educación del derecho al juego, a la libertad de expresión, a una vida libre de violencias y al resto de sus garantías.

A esto se debe la importancia del desarrollo de la práctica interventiva del Trabajo Social dentro de las instituciones educativas, en tanto facilitaría los procesos de acompañamiento en aquellas circunstancias que signifiquen un riesgo para la integridad de los niños. Desde este punto se agilizarían los procedimientos burocráticos reduciendo los tiempos administrativos, y se brindaría contención, en el marco de un trabajo en equipo, desde la base de un vínculo de reconocimiento entre los profesionales y los estudiantes, evitando la re victimización que se presenta en la exposición a entornos externos y con personas desconocidas.

Entonces, si concebimos a la escuela como un espacio político donde se juega el aprendizaje pero también la construcción personal de la identidad, estamos en condiciones de

afirmar que el Trabajo Social, inserto en un equipo interdisciplinario, “puede constituir un apoyo para el centro educativo, contribuyendo a abordar situaciones de vulnerabilidad social, facilitando la integración del alumnado perteneciente a minorías, detectando situaciones de riesgo, y favoreciendo la participación de las familias” (Alemany, 2019).

Estos aspectos fueron abordados durante nuestra experiencia de práctica mediante el proyecto propuesto que generó la creación de canales comunicacionales que antes no habían sido explorados entre docentes, autoridades y niños, conformando nuevos formatos de vinculación a través del juego, el diálogo y la escucha abierta, la participación activa de los estudiantes en las jornadas y el interés por las situaciones particulares que cada uno de ellos transitaba a nivel personal. Esto último posibilitaba acceder a la construcción de sentidos que cada uno de ellos le daba a la institución y a la figura adulta, y, por ende, nos permitía a quienes ocupamos ese rol comprender mejor sus conductas, personalidades, actitudes y desenvolvimiento en el ámbito escolar.

Además, en todos los niveles educativos los docentes atraviesan grandes cargas laborales, como es de público conocimiento, deben llevarse trabajo a sus hogares y en el tiempo de cursado son responsables de numerosos grupos de niños, lo cual provoca en ellos desgastes energéticos, físicos y psicológicos. Esto se debe también a que ante determinadas circunstancias que excedan lo curricular, los docentes despliegan diversas acciones con el fin de acompañar al alumnado, y lo realizan en base a las herramientas y conocimientos que poseen desde su mirada y profesión.

Sin embargo, estos momentos podrían ser abordados por un profesional que cuente con conocimientos teóricos-metodológicos específicos y desarrolle intervenciones contextualizadas y situadas ante cada caso dotado desde una perspectiva de género con enfoque en los DNNyA. Es decir que el aporte de un profesional dentro de la institución contribuiría a pensar la escuela como “la relación entre el dentro y fuera del ámbito escolar, entre lo cotidiano, lo subjetivo y lo social” (Calvo, 2018, p.4).

En palabras de Susana Cazzaniga (2015):

La intervención profesional siempre se expresa como una puesta en acto de los saberes, en la que se juega la capacidad de comprensión compleja de la realidad, tendiendo

a su desnaturalización constante mediante las operaciones de problematización y reflexión; las categorías teóricas guían la intervención argumentando la comprensión de las situaciones en las que se interviene y permitiendo la elaboración de estrategias fundamentadas... (Cazzaniga, 2015, p. 74).

Es por esto, que el acompañamiento de profesionales del Trabajo Social permitiría una reducción en las preocupaciones, labores y presiones del cuerpo docente, de modo que intervendría en las situaciones que conflictúan el aprendizaje y propondría líneas de acción para abordar problemáticas existentes y prevenir futuras.

No obstante, el rol de la profesión a lo largo de la historia fue adquiriendo distintos modos de abordar lo social, según el contexto sociopolítico en el que se enmarcaba. Actualmente entendemos que la prevención, la promoción, la sensibilización y la concientización forman parte de las acciones en las que se basa nuestro ejercicio profesional. En este marco, dentro de las instituciones escolares pueden llevarse a cabo una serie de procedimientos donde se despliegan estas acciones, actuando en los procesos previos a que ocurra la vulneración de derechos, pensando en propuestas que mejoren o transformen aquellas situaciones desde el interior de las escuelas, gestionando articulaciones con otros profesionales y estableciendo estrategias de intervención para evaluar las posibilidades de acción. Además, nuestro enfoque nos posibilita actuar teniendo en cuenta el contexto social, económico, político y cultural, ya que “únicamente bajando al terreno de lo cotidiano, descubriendo y escuchando las distintas narrativas de personas y colectivos, sistematizando nuestra práctica, surge con coherencia la necesidad de las actuaciones preventivas” (Domínguez, 2001, p. 138).

La prevención en los contextos escolares implica construir nuevos escenarios de actuación focalizados y situados, brindando una atención más residual de las situaciones que puedan llegar a presentarse, posibilitando una relación mayoritariamente individual-familiar-escolar. Asimismo, alude al “desarrollo de actividades que fomenten a la participación, la organización y/o la habituación a determinadas prácticas laborales, recreativas, sanitarias, etc” (Gonzales, 2001, p. 5) con la finalidad de crear un espacio propicio en la vida de las personas que posibilite la disminución de condiciones problemáticas que irrumpen en el pleno desarrollo de la vida cotidiana.

Otros de los abordajes que puede accionar un profesional tienen que ver con la promoción y con la concientización. El primero refiere, siguiendo a González (2001), a estimular la capacidad para reflexionar sobre las situaciones propias, en este caso las que se hayan generado o puedan generarse dentro del ámbito escolar, y desde allí cambiarlas o transformarlas desde una posición de empoderamiento con foco en las fortalezas dispuestas; e impulsa al surgimiento de nuevos aprendizajes o formación de determinados conocimientos y representaciones. A lo largo de la intervención en la escuela desplegamos distintas actividades concernientes al proceso de promoción de la aplicación del Programa de ESI, a partir de distintas estrategias tales como la elaboración de un recusero, el cual que luego dejamos en la institución para facilitar el acceso a distintas actividades, juegos, cuentos y dinámicas áulicas promoviendo la réplica de las propuestas prácticas en los siguientes años y con posibilidad de adaptarlas a los distintos niveles escolares.

La concientización es una expresión que ha tenido gran relevancia en el recorrido de la profesión, y alude a la “modificación de saberes que les sujetos poseen, las representaciones del mundo en el que habitan y de sí mismos” (González, 2001, p. 5), o el incremento de los conocimientos sobre algún tema particular, con el fin de provocar cambios en sus vidas que les permitan brindar resolución a las situaciones que pueden presentarse en aquellos procesos por los que atraviesan. De este modo es que con nuestra inserción en la escuela, la concientización fue uno de los primeros abordajes que causaron efecto en el cuerpo docente en tanto, como mencionamos, la aplicación de la ESI había sido relegado a un segundo plano a los efectos del contexto de ASPO y DISPO, de manera que mediante la puesta en marcha del proyecto, se abrieron nuevamente debates y se comenzó a problematizar esta situación tanto formalmente en la institución, mediante la activación de nuevas propuestas y el apoyo a nuestra práctica, como de manera informal en las charlas entre docentes.

Recapitulando, durante nuestra intervención en el desarrollo del proyecto institucional en la Escuela General San Martín llevamos adelante actividades de prevención de los diferentes tipos de violencia y promoción de vínculos sanos y la no discriminación y el respeto, asimismo, los talleres estaban enfocados en la concientización sobre el ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes con la finalidad de conocimiento y reconocimiento de los mismos.

Por otro lado, llevamos adelante procesos de generación de redes interinstitucionales en pos de la articulación y comunicación entre las docentes de diferentes asignaturas, y con ellos, co-gestionamos actividades tales como la proyección del mural en el patio de la escuela, para el cual pusimos en marcha diversas estrategias de co-gestión con el fin de conseguir los recursos materiales y simbólicos. De este modo se llevó adelante una sensibilización a cerca de la importancia que posee el abordaje integral de la ESI, y su continuidad y constancia en el tiempo, ya que repercute directamente en la formación y desarrollo de las infancias. Además, generamos escenarios propicios para la reflexión y el reconocimiento de la profesión por parte de les docentes y autoridades de la institución, así como también de las familias y estudiantes. Finalmente hicimos entrega a la institución del material teórico y metodológico utilizado en el proyecto, y de los juegos pensados y realizados manualmente junto a les estudiantes y docentes durante el mismo, para facilitar el acceso a estas herramientas y potenciar el abordaje del programa amparado en la Ley 26.150.

Durante nuestro paso por la institución el rol como estudiantes de Trabajo Social era difuso, y fue mediante la comunicación, los momentos de debate y la puesta en marcha de distintas líneas de acción, que pudimos delimitar las tareas a realizar y los espacios a habitar desde la profesión, de modo que fuimos construyendo en conjunto con les docentes ideas más consolidadas y legítimas sobre nuestro accionar. Esto nos permitió obtener una mayor autonomía y movilidad en el territorio y en los procesos de toma de decisiones, adquiriendo posturas más conscientes sobre la importancia del rol del Trabajo Social en relación a la educación.

Capítulo 5

Reflexiones Finales

Entendemos que los procesos transformadores de la profesión se construyen día a día, y desde el aporte conjunto entre quienes la ejercemos, la comunidad y el Estado. Es por esto que a lo largo de este trabajo esperamos haber logrado resaltar la relevancia de entender al lugar del Trabajo Social como sustancial en la concientización, la sensibilización, la promoción y la prevención de las situaciones problemáticas, ubicada estratégicamente en los momentos previos a la vulneración de derechos.

Retomando a la autora Hermida (2018), la dimensión ético-política en nuestro proceso de intervención no es ajena, ni es un proceso anterior, sino que atraviesa, y habita aquellas prácticas que venimos desarrollando al interior de la institución de manera articulada con los docentes. De esta manera, consideramos que la intervención del Trabajo Social en espacios educativos abre la posibilidad de pensar y reflexionar políticamente nuevos espacios que “generen desplazamiento en los sentidos y en las prácticas vigentes permitiendo una configuración nueva” (Laclau, 2008, p. 75).

Por otro lado, reflexionar en torno a la implementación del programa de ESI nos desafió a revisar diversas nociones y categorizaciones que subyacen en la estructura institucional y que se instalan en el desarrollo de prácticas y discursos que impiden el pleno abordaje del mismo. A partir de allí es que nos emprendimos en la construcción de propuestas que aporten saberes y subjetividades instituyentes que promuevan, aseguren, garanticen y respeten los derechos de las infancias. En este sentido, a partir de los procesos de planificación y gestión que llevamos adelante en la escuela, se sentaron las bases para pensar nuevas dinámicas en los ámbitos educativos a la hora de trabajar determinados temas cuyo abordaje tendía a ser reducido, restringido o anulado. Asimismo, la experiencia nos aportó herramientas propias de la autonomía profesional, la cual se nos brindó en este espacio de práctica, y nos permitió también desenvolvemos en el territorio escolar de manera segura, sosteniendo y fundando las propuestas en base a nuestra formación y en conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos.

Aquellos obstáculos y las barreras que se fueron presentando en el desarrollo de este proyecto fortalecieron y nutrieron nuestro proceso de formación en tanto nos llevaron a pensar y repensar alternativas posibles ante aquello que no había funcionado o que no se concretó, así

como también a tejer redes con otros integrantes de la escuela donde se lograra reconocer las diferentes posibilidades y construir desde lo colectivo.

En relación al programa que enmarcó nuestra inserción en la escuela General San Martín, la perspectiva de género fue un enfoque que orientó nuestra intervención y desde lo cual también esperamos contribuir al campo de abordaje de ESI. Esto se debe a que entendemos que nos atraviesa en todos los planos de la vida diaria, y consideramos esencial que el relacionamiento con los niños sea orientado y fundado en bases feministas, en tanto estamos convencidas de que favorece a las prácticas con mayor igualdad de oportunidades, y reduce ampliamente el ejercicio de algún tipo de violencia motivada por cuestiones de género en la actualidad y en el futuro. De esta manera se acompaña la crianza de personas responsables afectivamente, con capacidad de gestionar sus emociones y reconocer los derechos propios y ajenos.

El sentido que tomó la ESI fue movilizante, en tanto reactivó cuestionamientos sobre su abordaje, que frente a la pandemia se habrían debilitado. La transversalidad tomó protagonismo en nuestras propuestas sumando a los planes de estudio establecidos, un enfoque que considerase las aristas que involucra el programa, sin tener que realizar grandes cambios en la curricula explicita pero abriendo el camino a la emergencia de expresiones y re significaciones que se encontraban silenciadas. Asimismo, aquellos emergentes vislumbraron la necesidad de trabajar de manera interdisciplinaria, y no sólo desde las diferentes ramas educativas, sino desde las diversas ramas profesionales, que brindan un acompañamiento que sostiene y apoya los procesos educativos.

Los equipos interdisciplinarios protagonizan también los ejes de este escrito por generar espacios clave que dan lugar al debate, la discusión y el conflicto, como 3 categorías que invitan al cambio y a la acción, interviniendo de manera crítica y fundada ante situaciones que colocan a los niños en una situación de vulnerabilidad, construyendo conjuntamente desde la especificidad de cada rama disciplinar. Es por esto que la propuesta de un proyecto que implicó la formación de redes interdisciplinarias entre espacios curriculares tales como Ciudadanía y Participación, TICS, Artes Visuales y Música se constituye también como un aporte al trabajo en las escuelas desde el reconocimiento de la infancia en su integralidad y priorizando su bienestar y dignidad como ciudadanos.

Podemos destacar que el desarrollo de las actividades que conciernen al proyecto se hizo posible debido a la predisposición tanto de los niños y sus familias para participar desde diferentes lugares en la realización de estas, como de los docentes y autoridades de la escuela en su apertura a nuestra inserción, y al acompañamiento en el proceso de planificación, en la toma de decisiones y en la ejecución de las propuestas.

Desde el Trabajo Social podemos enfatizar el efecto que generó la intervención en niños y docentes de otros ciclos, incitando a llevar adelante este tipo de actividades en la institución escolar. Esto surge a partir de que las mismas se constituyeron como una forma de aprendizaje colectivo que permitieron expresar vivencias, sentimientos y experiencias, e invitaron a modificar la comprensión de algunos contenidos con la utilización de otro tipo de dinámicas. En este sentido se propusieron nuevas maneras de vinculación en la relación docentes-alumnos cuestionando las asimetrías de relacionamientos adultocéntricos internalizados históricamente.

Finalmente, es pertinente mencionar que de ninguna manera esperamos llegar a conclusiones o afirmaciones lineales, estancas o definitivas, sino que nuestro trabajo es una propuesta a continuar complejizando los razonamientos que nos llevan a pensar el lugar que el Trabajo Social ocuparía y desarrollaría en las instituciones educativas y en relación a los niños. En tanto nuestra formación nos aporta las herramientas necesarias para transmutar la idea de pensar por los niños a pensar con los niños, siendo sus deseos, motivaciones y necesidades aquello que orientó las modificaciones, transformaciones o el mantenimiento de las estrategias de intervención en este proceso.

A modo de cierre, proponemos algunos interrogantes que nos invitan a seguir pensando las intervenciones desde el Trabajo Social situadas en las instituciones educativas con foco en los derechos de niños y adolescentes a acceder a procesos que no les violenten y que protejan su integridad:

¿En qué prácticas y dinámicas escolares se reflejan las implicancias del cambio de paradigma, y en cuáles se podría seguir trabajando? ¿Cómo se piensan los abordajes preventivos en la vulneración de derechos desde el Trabajo Social interviniendo de manera externa a las instituciones educativas? ¿Cuáles son los procesos previos a la conformación de equipos

interdisciplinarios que deben desarrollarse para lograr que su desempeño sea condeciente con los objetivos de éstos? ¿Qué se entiende por vulneración de derechos y qué tipos de violencia contemplan los protocolos de actuación en las escuelas?

6. Bibliografía

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós. Argentina.
- Aguilar, R. (1984). *La Necesidad del Trabajo Social Interdisciplinario en las Instituciones de Seguridad Social en Costa Rica. Los Equipos Interdisciplinarios*. En Cúpula. Imprenta Nacional. La Uruca, San José, Costa Rica. Pág. 11-18.
- Alemaní, C. (2019). *Por qué necesitamos Trabajadores/as Sociales en la Escuela*. Medium.
- Altamirano, V. (2016). *Derechos del Niño: su conocimiento dentro de los contextos escolares*. Universidad Nacional de Luján. San Miguel, Buenos Aires.
- Alvarado, S. Martínez, J., Muñoz G., Alejandro, D. (2009). *Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 1, enero-junio. pp. 83-102. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia.
- Andrada, S., Crosetto, R., Drovetta, S., López, E., Sueldo, J. (2021). *Trabajo Social y el contexto socio-histórico* (págs. 27-55). En Introducción a la Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina.
- Aquín, N. (1995). *Acerca del Objeto del Trabajo Social*. Revista Acto Social. IV/ N°10, página 12. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Barros, M. (2013). *Los derechos en el primer peronismo, desafíos y rupturas*. Primer Encuentro Patagónico de Teoría Política. Conicet. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Calvo, M. (2018). *El trabajo social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias escolares juveniles*. X jornada de Sociología de la UNLP. En actas. Ensenada, provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Castillo, G. P. (2015). *Desigualdad e infancia: lectura crítica de la historia en la infancia en Chile y América Latina*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el SINDE. Colombia.

- Cazzaniga, S. (2015). *Trabajo Social: miradas teóricas, epistemológicas y políticas*. Revista debate público. Reflexión de Trabajo Social. Argentina.
- Cervio, A. (2019). *Política alimentaria, pobreza, y emociones en la Argentina de los 80*. Entramado. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Comisión Europea (2010). *Libro Verde: Liberar el potencial de las industrias culturales y creativas*. Bruselas. Bélgica.
- Corona, M., Gaitán, P., Gregorio, L., Rotondi, G., y Verón, D. (2016). Programa, *la universidad escucha las escuelas*. Recuperando historia, analizando intervenciones¹⁰. Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Nacional de Trabajo Social. Ejercicio profesional en el marco ley federal. Proyecto socio profesionales en debate. Argentina.
- Custo, E. y Fonseca, C. (1997). *EL TRABAJO SOCIAL: ¿Cómo mira a los sujetos que demandan su práctica profesional? En revista de Trabajo Social y Cs. Sociales – Año V, N°18- Córdoba, noviembre*. Argentina.
- Dominguez, J. A. (2001). *Actuaciones preventivas en contextos comunitarios. Una oportunidad, ¿necesidad?, para el trabajo social con enfoque comunitario*. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Alicante. España.
- Duarte, Q. (2012). *Promoción de diversidad como condición política para la igualdad generacional*. Repositorio Universidad de Chile.
- Eberhardt, M. (2006). *Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina: 1980 a nuestros días*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente. Argentina.
- Facciuto, A. (2020). *La construcción de la niñez y las formas de intervención desde dos instituciones de época: la Sociedad de Beneficencia y el Patronato de la Infancia en el período 1870-1944*. Repositorio digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Ferrucci, V., Esteve, M., Morales, G. y Tomasini, M. (2021). *La educación sexual te atraviesa sí o sí. Curriculum, climas afectivos y zona de confort en el trabajo con la ESI*. En Ensamblajes de género, sexualidad (es) y educación: intervenciones críticas entre el

- activismo y la academia. Compilado por Matías Álvarez y Gisela Giamberardino, 163-179. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Editorial UNICEN. Tandil, Argentina.
- Gaitán, P. (2009). *Educación Sexual Integral en la escuela pública con perspectiva de género*. Las potencialidades del vínculo Universidad- escuela" Foro de extensión universitaria. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Garay, L. (2003). *Sujetos, instituciones educativas*. Futuro, conferencias. Congreso Nacional de Educación III, internacional. Córdoba, Argentina.
- Golbert, L. y Roca, E. (2010). *De la Sociedad de Beneficencia a los Derechos Sociales*. Ministerio de trabajo, empleo y seguridad social. Buenos Aires.
- Gómez, De La Torre Vargas Maricruz. (2018) *Las implicancias de considerar al niño sujeto de derechos*. Universidad de Chile. Chile.
- González, Cristina. (2001). *La intervención en el Abordaje Familiar*. Ficha de cátedra de Teoría, espacios y estrategias de intervención III (familiar). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires.
- Granados, I. M. (2009). *Arte y Movimiento: Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia.*, p. 51-62. Universidad de Jaén. San Pablo, Andalucía.
- Grego, M., Alegre, S., Levaggi G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Griffa, F., Leoni, N. (2014). *Promoción de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes desde el Fortalecimiento Vincular*. Tesina, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Hermida, M. (2018). *Derechos, neoliberalismo y trabajo social. Por una reconceptualización decolonial del enfoque de los derechos en la intervención profesional*. Ponencia en XXIX congreso Nacional de Trabajo Social: la dimensión ético-política en el ejercicio profesional: la revisión de las prácticas en la actual coyuntura. Santa Fe. FAAPSS - CPAS.

- Hernando, P. Gómez, M. (2018). *Aprendizaje y juego a lo largo de la historia. La Razón Histórica*. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas.
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad*. Traducción por Alejandra Pastorini y Carlos Montaña. Biblioteca latinoamericana de servicio social. São Paulo, Brasil.
- Japas, M., E., Kansabedian, M., Martinez, V. (2016). *Una propuesta interdisciplinaria para el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) desde el espacio de Tutorías*. Instituto Superior del Profesorado-Joaquín V. González. Salta, Argentina.
- Jelin, E. (1982). *Familia y unidad domestica: mundo público y vida privada*. Cedes. Buenos Aires, Argentina.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Fondo de la cultura económica. Buenos Aires, Argentina.
- Laren, Mc, P. (1994). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI, México.
- Martinez, E. (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación: elementos conceptuales y metodológicos*. Brujas. Córdoba, Argentina.
- Maqueda, L. (2016). *Crítica a los conceptos homoparentalidad y familia homoparental: alcances y límites desde el enfoque de las relaciones y vínculos parentales de las personas de la diversidad sexual*. Revista estudios de género. Instituto de las mujeres del distrito federal. México.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós, Barcelona.
- Molina, G. (2019). *Educación Sexual Integral: recorridos y escenarios actuales*. Educación y Vínculos. Año II, N° 4, 2
- Morin, E, (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Morgade, G. (1997). *La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos*. En *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870- 1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Morlchetti, A. (2013) *Hacia la protección integral de los derechos de niños, niñas, y adolescentes en el Sistema Interamericano*. Repositorio CEPAL.

Munduate, L. y Martínez Riquelme J. (1994). *Conflicto y negociación*. Madrid, España.

Moya, B., Bolsonaro de Moura, E., Bontempo, P., Cosse, I., Fávero Arend, M., Albarrán, J., Lionetti, L., Sosenski, S., Villalta, C., Zapiola, C. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCS) Universidad Nacional del Centro / CONICET. Taldil, Buenos Aires, Argentina.

Nievas A. A. (2012). *La corresponsabilidad como principio constitucional en Venezuela*. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Venezuela.

Ocio, A. (2011). *El estado en Situación Irregular respecto de Niños, Niñas y Adolescentes*. Revistas de las ciencias económicas y jurídicas. Santa Rosa. FCEyJ.

Oliva, A. (2015). *Trabajo Social y lucha de clases: análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*. Dynamis, La Plata.

Ontivero, M. (2018). *Responsabilidad, deberes y obligaciones de los padres, en la crianza y educación de sus hijos menores de edad ante la disolución del vínculo entre los adultos*. Trabajo Final de Grado. Universidad Siglo XXI.

Paoli Bolio, F. J. (2019). *Multi, inter, y transdisciplinariedad*. México.

Parsons, Talcott. (1976 [1959]). *El sistema social*. Editorial Revista de Occidente, Madrid

Piotti, M. L. (1992). *Los Niños y Adolescentes como Sujetos de nuestra Intervención*. Revista Acto Social N° 2. Noviembre. Córdoba.

Piotti, M. L. (2008). *Los tres paradigmas sobre la infancia y la adolescencia*. Mimeo 2011, ampliación de lo publicado en la Revista confluencias del Colegio de profesionales de servicio social de la provincia de Córdoba. Año 8. N° 35. Diciembre, 2000. Córdoba, Argentina.

- Pagaza Rozas, M. (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.
- Pagaza Rozas, M. (2018). *La Cuestión Social: su complejidad y dimensiones*. ConCienciaSocial, revista digital de Trabajo Social – Vol. 2. Nro. 3. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Quiroga, A. (2015). *Estructura familiar y procesos de aprendizaje. El rol de la familia en la génesis de las matrices de aprendizaje*. En 1968 grupalista / Biblioteca de Psicología Social Pichoniana.
- Quapper, C. (2012). *Promoción de diversidad como condición política para la igualdad generacional*. En transformación y aprendizaje. Desafíos de la juventud en Chile.
- Restrepo Soto, J. (2017). *El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colombia.
- Ricotta, C. (2020). *Trabajo social y educación: las singularidades del ejercicio profesional*. El ciudadano. Rosario, Argentina.
- Rocci, L., Falcone, R., Rodriguez Sturla, P., Krirsch, U., Rojas Breu, G. (S/F). *Antecedentes de formación sistemática y profesionalización de la psicología*. Historia de la Psicología, Catedra II. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Roldan, P., Bierbrauer, F., Vidal, E. (2013). *Comunicación y Lenguaje: Una experiencia a través del juego, la experiencia, las tecnologías y el arte*. Encuentro Panamericano de Comunicación. Escuela de Ciencias de la Información. Córdoba, Argentina.
- Rotondi, G., Fonseca, M., Verón, D., Corona, M., Varela, A., Barraza, E., Gaitán, P., y Pedrazzani P. (2011). *Educación Sexual en las Escuelas y Participación Juvenil. Aprendizajes y Búsquedas en el Proceso de Implementación de La Ley 26.150 en Córdoba*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

- Rotondi, G (2013). *Intervención institucional en Trabajo Social: Pistas para el análisis de la Demanda*. Ficha de cátedra de teoría, espacios y estrategias de intervención IV. Universidad Nacional de Córdoba.
- Riviere, P. (1975). *El proceso grupal: del Psicoanálisis a la Psicología social*. Ediciones Nueva Visión. Argentina.
- Sanchez, E. Martínez, (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación*. Elementos conceptuales y metodológicos. Editorial: Brujas. Córdoba, Argentina.
- Siede, I., Serulnicoff, A. (2016). *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX*. Cuadernillo de lectura para escuelas rurales plurigrado II. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Stolkiner A. (1987). *De interdisciplinas e indisciplinas*. Del libro *El Niño y la Escuela*. Reflexiones sobre lo obvio. De Nora Elichiry, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión*. Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Torres, G. (2009). *Normalizar: discurso, legislación y educación sexual*. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 31-42. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego: reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. En The LEGO Foundation.
- UNICEF. (2017). *Comunicación, Infancia y Adolescencia. Perspectiva de género*. Argentina.
- Vassia, A. (2020). *Capacitación Docente: Derecho y obligación*. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

Fuentes documentales

- Aracena, M., Benavente, A. & Cameratti, C. (2002). *Construyendo nuestro ser mujer, adolescente y madre*. Manual para Monitoras. Programa de educación para visitas domiciliarias para el trabajo con el embarazo adolescente.

Proyecto fondecyt N° 1030476. Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bozzini, F., Rosenfeld, M. (2016). *Arte, juego y aprendizaje*. Programa de capacitación coordinado por los directores de GIPEM y Arte y Parte A.C. Argentina.

Consuegra, A. (2011). *Diccionario de Psicología*. Ecoe Ediciones. 2° edición. Bogotá, Colombia.

Convenio INET – FeDIAP. (2003). *Material para el Taller de Capacitación*. Agosto. Arequito.

Cornblit O., Gallo, E., O’Connell, A. (1962). *La Generación del 80 y su Proyecto: Antecedente y Consecuencias*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Equipo técnico de género división planificación y desarrollo comunica libre de estereotipos cartilla n° 1 / (2020). Ministerio de trabajo y previsión social de Chile.

Humanium. *Historia de los derechos del niño. Perspectiva Histórica de la Evolución de los Derechos del Niño*. Disponible en: <https://www.humanium.org/es/historia/>.

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006). Programa de Educación Sexual Integral. Decreto N° 1489/2006. Ministerio de Educación. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (2006). Decreto N° 1938/ 2006. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.233 de Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. (2007). Decreto N° 419/2007. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.390 de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. (2008). Decreto N° 326/56. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario. Modificación Cód. Civil. (2010). Decreto N° 1054/2010. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley N° 27.498 del Programa Cedula Escolar Nacional. (2018). Ley simple. Decreto N° 1052/19. Ministerio de educación, cultura, ciencia y tecnología. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley N° 27.576 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. (2020). Modificación de la Ley N° 26.061. (2005). Decreto N° 415. Ministerio de Desarrollo Social. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley N° 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. (2021). Decreto N° 493/2023. Ministerio de Salud. Boletín oficial de la República Argentina.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina. *Secretaría Nacional de Niñez Adolescencia y Familia.*

Ministerio de desarrollo social de la República Argentina. *Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia* (COFENAF). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/cofenaf>.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Dirección de Educación en Derechos Humanos, Género y ESI.*

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Guía de orientación educativa. Bullying y acoso entre pares.* Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2013). *Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional.* Educación Secundaria. Ciclo orientativo, orientaciones curriculares.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. *Familia, escuela y comunidad vínculos educativos.* (2009). Secretaria de Educación. Subsecretaría de promoción de igualdad y calidad educativa. Programa de asistencia técnica escuela y comunidad. Como se citó en Garay L. (2003). Sujeto, instituciones educativas, futuro: conferencias.

Organización mundial de la salud (OMS). (2020). *Prevención de la violencia.* <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>.

Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. *Docentes, alumnos y alumnas, sus derechos en la escuela*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Disponible en: [://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001817.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001817.pdf).

Páginas web

Asociación cultural Dante Alighieri. (2020). *Equipo interdisciplinario escolar*. Disponible en: https://www.danterosario.com.ar/contenidos/2020/09/02/Editorial_3853.php.

Alemany, C. (2019). *Porque necesitamos trabajadores/as sociales en la escuela*. Disponible en: <https://medium.com/@carmen.alemany/por-qu%C3%A9-necesitamos-trabajadores-as-sociales-en-la-escuela2dc42e94f5cc#:~:text=El%20Trabajo%20Social%20Escolar%20es,la%20integraci%C3%B3n%20de%20los%20alumnos>.

Enciclopedia Humanidades. (2017). *Estado de Bienestar*. Equipo editorial Edece. <https://humanidades.com/estado-de-bienestar/>.

Fundación Kaleidos. (s/f). *Jakaira*. Programa de educación gratuita dedicado a adolescentes en general y especialmente a adolescentes que son padres/madres y sus hijos/as. <https://fundacionkaleidos.org/jakaira/>.

Portal educar. (2021). *Familias diversas*. <https://www.educ.ar/recursos/157393/familias-diversas>.

Prioretti, J. L. (2015). *Cuáles son las características del Paradigma Tutelar y el Paradigma de Protección Integral. Inclusión educativa*. Córdoba, Argentina. <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2015/06/29/cuales-son-las-caracteristicas-del-paradigma-tutelar-y-el-paradigma-de-proteccion-integral-con-que-intervenciones-escolares-se-refuerzan-cada-uno-o-que-rasgos-del-viejo-paradigma-perviven/>.

Zosh, J. N., et al. (2017). *Learning through play: a review of the evidence. (Aprender a través del juego: una revisión de la evidencia)*. Fundación LEGO. Disponible en: https://www.legofoundation.com/media/1063/learning-through-play_web.pdf.

Fuentes primarias

Entrevista 1 a docente (ED1) de la escuela Gral. San Martín. (julio, 2021). Villa Dolores, Córdoba.

Entrevista 2 a docente (ED2) de la escuela Gral. San Martín. (agosto, 2021). Villa Dolores, Córdoba.

Entrevista 3 a docentes (ED3) de la escuela Gral. San Martín. (septiembre, 2021). Villa Dolores, Córdoba.

Entrevista 1 a autoridad (E1A) de la escuela Gral. San Martín. (Julio, 2021). Villa Dolores, Córdoba.

Entrevista a trabajadora social integrante del EPAE. (septiembre, 2021). Villa Dolores, Córdoba.

Notas de campo (NC1): tomadas por Arrieta Carolina. (abril – noviembre, 2021). Villa Dolores, Córdoba.

Notas de campo (NC2): tomadas por Escudero Jorgelina. (abril – noviembre, 2021). Villa Dolores, Córdoba.

Notas de campo (NC3): tomadas por Monges Milagros. (abril – noviembre, 2021). Villa Dolores, Córdoba.



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales



UNC Universidad
Nacional
de Córdoba

