

## **PROGRAMA “LA UNIVERSIDAD ESCUCHA LAS ESCUELAS”. RECUPERANDO HISTORIA, ANALIZANDO INTERVENCIONES<sup>1</sup>**

**Marcelo Corona, Paula Gaitán, Lilian Gregorio, Gabriela Rotondi y Dolores Verón**

### **Reflexiones sobre el Programa “La Universidad escucha las Escuelas”**

La cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional realiza una propuesta de intervención en instituciones, dirigida a establecimientos educativos públicos de la provincia de Córdoba en el marco de las prácticas pre-profesionales que se encuentran diagramadas, en este momento, en el cuarto nivel del plan de estudios. Dichas prácticas son llevadas a cabo por equipos de estudiantes que se conforman a partir de demandas de intervención en las escuelas donde se abordan situaciones de malestar, conflicto y crisis institucional, y son supervisadas por un integrante docente del equipo de cátedra.

Los objetivos del Programa fueron cambiando a lo largo del tiempo, es así que inicialmente se planteó:

- Brindar apoyo a organizaciones educativas en sus procesos de gestión institucional;
- Facilitar procesos compartidos en las instituciones para resolver su problemáticas
- Promover reflexiones institucionales a los fines de abordar la complejidad de la misión de la escuela.

Actualmente nuestro norte, tiende a:

- Desarrollar servicios académicos y extensionistas desde procesos de intervención institucional en escuelas públicas de Córdoba (capital y localidades aledañas) vinculados al abordaje de problemáticas sociales que se instalan en el espacio particular.
- Producir y compartir herramientas para el abordaje de problemas sociales en las escuelas, desde la construcción conjunta de materiales entre los actores universitarios y los actores participantes de las escuelas.

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Nacional de Trabajo Social. Ejercicio profesional en el marco de la ley federal. Proyectos socio profesionales en debate. San Juan, 2016.

El programa consta de cinco momentos: convocatoria pública; la selección de las escuelas en base a la pertinencia de la demanda respecto a lo que desde la disciplina se puede aportar; el esclarecimiento de la misma; los acuerdos de trabajo y el contrato entre la los estudiantes que cursan la asignatura, el/la Profesor/a Asistente y los actores de la organización; el desarrollo de la estrategia de intervención a través de la implementación de distintos dispositivos; y la devolución y evaluación del proceso, anclada en la reflexión e intercambio entre los actores de la organización y el grupo de estudiantes supervisados por Profesores Asistentes.

Desde la puesta en marcha del programa se han recibido en total 362 demandas. Las temáticas más recurrentes de estas demandas se han sistematizado a través de investigaciones y casuísticas y dan cuenta de las condiciones estructurales y las posibilidades y obstáculos de respuesta de la escuela pública a las problemáticas sociales que atraviesan el escenario institucional, problemas de violencia y/o convivencia escolar, proyectos Institucionales que requieren revisión y necesidad de crear las condiciones para generar o modificarlos, etc.

Como señalara Rozas Pagaza (1990), la formación académica en el Trabajo Social debe, en el plano de los objetivos, brindar ciertos conocimientos que deben posibilitar el desarrollo de una capacidad intelectual, capacidad de investigación e intervención que permita entender los determinantes históricos y coyunturales que han influido en el desarrollo de la profesión, la capacidad de inserción social en la realidad concreta en la que se desarrolla el ejercicio de la profesión, la capacidad de conocer, aprehender y comprender las problemáticas sociales objetos de intervención profesional.

En este sentido las prácticas profesionales forman una parte esencial en la formación del trabajador social, y es la historia y la presencia de problemas sociales en los espacios institucionales lo que nos desafió a construir propuestas de intervención desde la profesión. Dicha propuesta requiere, acompañamiento docente, en un espacio de enseñanza/aprendizaje. La complejidad que presenta el abordaje institucional, en términos de intervención, de demandas y de campo requiere un acompañamiento en tareas de supervisión. Recuperar la experiencia que venimos sosteniendo desde el PUEE permite reflexionar acerca de la importancia de la supervisión, como herramienta puesta en juego en nuestras prácticas docentes, desde la conformación del equipo de trabajo, hasta el cierre de la experiencia en período académico.

Asociado al uso de los instrumentales, nos aportan Martinelli-Koumrouyan (2004), se encuentra la concepción de supervisión y el significado que se le atribuye al papel del agente institucional. Los instrumentales cualitativos están asociados a una concepción de supervisión como acción educativa, como acompañamiento en un proceso de acción programática, como movimiento de construcción colectiva. La supervisión en este marco se instituye en el proceso, su finalidad es la producción de conocimientos que aumenten la conciencia y la capacidad transformadora de los grupos. La supervisión, en este contexto, es un acto eminentemente político.

Sin procurar una lectura agotada del término, apelamos a otros conceptos referidos a la supervisión que contribuyen a enfocarnos de manera directa en la formación académica. Kisnerman (1999) expresa que la supervisión es un “proceso de reflexión crítica sobre la práctica profesional (...)” pero considera que dicho proceso es un proceso de aprendizaje en la medida en que se utiliza una metodología particular. Por su parte, Carballeda (2006) señala que esta actividad se realiza a partir de las demandas y la complejidad de las prácticas, constituidos principalmente en un proceso de análisis de la intervención incluyendo los diferentes atravesamientos contextuales, institucionales, de aplicación, de procedimientos, técnicas y metodología

Ahora, desde este acompañamiento supervisado, desde el PUEE nos proponemos:

Generar un contexto de aprendizaje en servicio cuyo contenido se centre en el desarrollo de prácticas de intervención en organizaciones (escuelas), promoviendo la reflexión y crítica de los alumnos que cursan trabajo social institucional, como así también la construcción de posibilidades de cambio en las instituciones educativa.

En este marco, la organización de las prácticas responde a acuerdos docentes, teniendo en cuenta las diversas formas de mediar el entrenamiento y el aprendizaje con los alumnos, diferenciando aquellas actividades obligatorias que forman parte de una planificación que orienta sus prácticas académicas: condiciones de aprobación de la materia, normativa vigente, asistencia, etc.

## **Contextualizando nuestro trabajo**

Silvia Plaza (2010), realizando una lectura de la situación de las instituciones, señala que:

La década del 90' abrió profundos interrogantes sobre el destino y sentido de las Instituciones, especialmente de instituciones tales como educación, salud y justicia, provocando una instalación de la amenaza de otro tipo a la conocida en la dictadura, que es la amenaza de la pérdida del trabajo, del status adquirido y de las trayectorias logradas hasta ese momento.

Desde el Trabajo Social Margarita Rozas (2003) aporta que las diferentes formas en la que estos acontecimientos penetraron en las Instituciones constituyen el campo problemático, lo que implica la lectura del proceso de la sociedad en tanto lógica invertida en la cual se genera la cuestión social, la cual debe ser resignificada en el contexto histórico particular. Este proceso de resignificación permite instalar las bases sobre las cuales se define el campo

problemático, a su turno dicho campo se nutre de las manifestaciones de la cuestión social expresadas por los sujetos como **demandas** que constituyen el **punto de partida de la intervención**. Esta demanda siempre fue un componente necesario, lo que cambia es el marco de explicación en el que se dan dichas demandas.

Esta elaboración que se realiza desde el espacio áulico se propone entonces, como expresa Silvia Fernández Soto (2005) un repensar críticamente desde la formación las demandas que surgen a la profesión otorgando su significación histórica, estructural, vinculando lo particular y lo total y develando, en el proceso, la significación de los hechos cotidianos que aparecen como normales. Es preciso entonces la comprensión del contexto socio-histórico-político-económico-cultural, y el contexto institucional (actores, escenarios, etc.) sobre los cuales se estructura la Intervención Profesional en relación con los llamados “problemas sociales”, analizar de qué manera lo macro repercute en las instituciones educativas, sus estructuras y sus vidas cotidianas, en nuestro caso.

Ahora bien, el Trabajo Social Institucional funda su intervención en una demanda social específica que constituye el primer requerimiento de intervención. Esta intervención, en tanto construcción, histórico – social, vertebrada en su propio desarrollo un objeto de intervención, expresión real de los actores, mediados por una metodología y categorías de análisis que posibilitan su elaboración intelectual como objeto pensado. La intervención de la disciplina Trabajo Social, y obviamente la intervención institucional, se funda en elementos teóricos y epistemológicos, y utiliza además un andamiaje instrumental (Rotondi, Fonseca, Verón, 2004).

La demanda pública expresada en el marco universitario planteaba otro gran desafío, la posibilidad de que la Universidad diera respuestas concretas a demandas sociales, generadas en ámbitos institucionales provenientes del sector público, con quienes esta Institución consideramos, debe comprometerse de manera especial. Otro desafío involucró la doble función que implica para los docentes brindar dos servicios, el educativo y el de acciones propositivas, según problemática a atender. Esto conlleva diversas alertas, por ejemplo: la vigilancia epistemológica permanente del equipo de cátedra y la necesaria distancia de la función de docente y analista. Las exigencias de realizar un trabajo ligado a las necesidades de la institución y simultáneamente, el entrenamiento de los alumnos en la disciplina.

## **Universidad Pública – Escuelas Públicas**

Una primera cuestión se vincula al fundamento de la elección, en torno a las escuelas, proponiendo una articulación en el nivel de la educación pública, (Universidad – Escuela pública). Este criterio fuertemente construido en la cátedra marca una decisión respecto de hacia qué sectores queremos ofrecer los servicios de la UNC desde la extensión. Además, se fundamenta en la consideración de la educación como un derecho de las personas que debe ser

garantizado por el estado, como bien social y en términos de constituir al otro como sujeto autónomo, sujeto activo (ley 26206-LEN), con la intención de aportar al fortalecimiento de la universalidad de la política educativa; en definitiva, se trata de contribuir al fortalecimiento del espacio de lo público frente a tanto individualismo, focalización, privatización, segmentación impulsadas por los modelos políticos-económicos. Universidad **formando parte** de la política educativa y este programa como una estrategia de **tomar parte** en la misma.

Tomando en cuenta las diversas demandas que hemos recibido podemos agrupar en los siguientes ejes aquellas que han permitido una acumulación debido a su problematización e intervención en las escuelas, desde la dimensión de la intervención.

- **Convivencia/ Violencia/ Relaciones conflictivas: una demanda de la institución escolar.**

Hemos recibido de forma constante y en cantidades variables demandas de abordaje de “la violencia” en las escuelas. Lo cierto es que estas demandas aparecen como en encargos de violencia: “los chicos son violentos”; “la escuela recibe la violencia que está presente en las familias”; “realizar acuerdos de convivencia”; “atender la convivencia en la comunidad escolar”.

Por lo que como primera observación podemos marcar que la demanda o encargo inicial en muchos casos invisibiliza los mecanismos que la propia institución desarrolla y pone la violencia en lo externo o la expresa como una amenaza a la realidad educativa. En estos casos es muy importante y clave para la posibilidad de cambio en la institución poder trabajar y comprender el tema de la violencia como constitutivo de las relaciones y por lo tanto construido y reproducido en lo cotidiano. Sólo este reconocimiento permite dar el poder de cambio, de modificación, pero requiere mover a los docentes (en general son ellos quienes formulan las demandas) o, a quien sea que lo identifique como problema a la violencia, decíamos: moverlos de un lugar de víctimas a un lugar de reproductores, cómplices o más claramente dicho, como productores de realidad.

Por otro lado las mismas demandas fueron muy fuertes en años en los que el Ministerio de Educación, marcó, exigió o propuso que se planteen acuerdos de convivencia escolares, y ante este desafío las instituciones piden la participación de la Universidad y del programa en concreto. En esta situación es importante poder trabajar, como parte de la demanda, la genuina necesidad interna de problematizar lo que es la convivencia. Es decir desde qué lugar cada uno puede identificar dificultades, logros y desafíos de la convivencia escolar y en coherencia movilizarse para actuar. Esto es importante porque la convivencia no puede ser problematizada o requerida desde afuera, es genuinamente un compromiso y un asunto que le atañe a los involucrados. Aun así sabiendo que la política pública demanda y que esto interpela a las escuelas, es bueno poder problematizar el asunto y plantear alternativas válidas de resolución.

Abordar la convivencia, es un dispositivo de análisis y problematización de la violencia. La violencia es constitutiva de la sociedad que tenemos, pero no

es necesaria. La convivencia es una dimensión de las organizaciones que puede o no constituirse en un problema. En todos estos aspectos la clave principal es que estamos hablando de modos adecuados o no de resolver los conflictos. Revisar y aprender modalidades de resolución que se basen en la reflexión, la crítica y el cuidado del otro, son claves para poder abordar este tema.

La convivencia tiene mucho que ver con los conflictos y estos con el modo en que podemos procesar las diferencias. Diferentes puntos de vista, diferente priorización de necesidades, inquietudes heterogéneas que movilizan a las personas, en la comunidad educativa van generando fricciones. Es así como se modifica el ambiente escolar, entendiendo esa modificación como una dinámica de cambio permanente que en este caso no estamos valorando ni bien, ni mal. Pero que esa trama de relaciones que es la escuela, movilizada y atenta a los intercambios que se producen al interior, funciona como un dispositivo de ampliación o minimización de la propia violencia que se produce del mismo modo en los ámbitos familiares, personales o comunitarios. Por eso, poner la mirada en el dispositivo institucional habilita dos instancias importantes: problematizar la violencia como dispositivo, social y construido que circula activa y obtura diferentes procesos sociales y, por otro lado, sin grandes pretensiones, abordar la convivencia es una forma de activar valores, modificar prácticas, es decir producir acciones que transformen las instituciones en sus procesos organizativos y por lo tanto de forma no lineal pero real, se transforme la misma sociedad.

- **Participación y agremiación estudiantil como dispositivo de intervención**

Otro gran número de demandas recibidas en el PUEE, por parte de las escuelas, han situado a los adolescentes como núcleo central hacia donde convergen las diversas problemáticas institucionales; en este sentido existen miradas negativas respecto al lugar que ocupa esta población en la organización escolar. Es decir, si bien habitan en esta organización diversos paradigmas de lectura sobre los adolescentes, la definición de éstos en su mayoría se circunscribe en aquella mirada de la psicología evolutiva (adolescere) por la cual el desarrollo del ser humano se encuentra en un momento de sufrimiento debido a los cambios biológicos, los cuales repercuten en su relación con los otros y con las normas institucionales.

Entre los problemas emergentes enunciados por quienes realizan demandas de intervención podemos mencionar: falta de motivación, violencia entre pares, desinterés por el estudio, poco cuidado del mobiliario escolar, consumo de estupefacientes, etc. En este sentido el paradigma de lectura, determina de manera directa el tipo y alcance de intervención que dispone y organiza la institución para darle solución, y esta solución implica dar fin al estado de alteración que provoca el conflicto castigando o coaccionando sobre los sujetos implicados. Este paradigma de los jóvenes no hace más que organizar la prevención y atención de estas situaciones en torno a la eliminación de los problemas y peligros sociales más que para el fomento del desarrollo integral de los grupos involucrados (Krauskopf, 1997).

En búsqueda de generar nuevas modalidades discursivas y relacionales y sobre todo institucionales, la cátedra ha comenzado, desde el año 2006, a planificar intervenciones que permitan generar espacios de participación estudiantil; estos espacios pensados como dispositivos de intervención pre profesional generan una construcción propia de la lectura de las problemáticas institucionales desde los sujetos involucrados en ella. En términos de Foucault (1991) pensar la construcción colectiva de espacios de participación protagónica de los adolescentes como dispositivo, es decir como una red o trama, conformada por discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados, etc. La intervención como dispositivo es la red que puede establecerse de manera que genere ampliación de derechos entre nuevas disposiciones y lecturas entre estos elementos. Estos espacios, pensados principalmente como Centros de Estudiantes, han sido reglamentados por leyes que obligan a las escuelas a la creación de espacios de participación adolescente (Res Min. Cba 124/10, Ley Nacional 26206, Ley 26061 y Ley 26877), y si bien algunas de estas normativas presentan más de diez años de reglamentadas, no encuentran lugar en ellas, presentando un notorio desconocimiento entre los planteles docentes en la mayoría de los casos.

En las experiencias obtenidas desde las intervenciones realizadas por los equipos de estudiantes de la cátedra, se ha podido observar que los Centros de Estudiantes permitirían una gestión de la conflictividad escolar por medio de una participación activa y protagónica de los adolescentes; sin embargo, no ha sido sencilla su implementación y su puesta en práctica. Esto ha llevado a continuos procesos de trabajo tras diversos ciclos lectivos sin posibilitar consolidar aquellos espacios en vistas de su institucionalización, funcionando de manera cotidiana sin la presencia de agentes externos, como somos el equipo de cátedra. Sin embargo es preciso señalar que este tipo de intervención ha sido visto como positiva por algunas personas dentro de las escuelas, quienes generan nuevas demandas en consonancia e indicando de manera explícita la necesidad de favorecer la construcción de estos espacios organizativos estudiantiles.

La escuela, como institución vertical y asimétrica de poder, encuentra a los adultos como actores sociales capaces de establecer no sólo las normativas institucionales, sino también las representaciones y puntos de vista debido a la acumulación de capital cultural, social y simbólico en relación con los estudiantes. Esta delimitación "adultocéntrica" (Krauskpof, 2000) de la realidad genera momentos de participación que han sido leídos como pasivos o generadores de una pseudo participación (Hart, 1993) en las instituciones, es decir, transcurren por ella sin intervenir en las instituciones. Miedos, prejuicios de los docentes y falta de acompañamiento de actores institucionales han sido vistos como los principales motivos por lo cual los Centros de Estudiantes no pueden sostenerse en el tiempo.

Los procesos desarrollados desde la función de docencia han permitido articularse con actividades extensionistas, organizando encuentros de centros de estudiantes de la provincia de Córdoba, trabajando desde éstos las principales problemáticas que presentan en su desarrollo y conformación. Junto con esto una siguiente y continua articulación con proyectos de investigación desde el año 2009, los cuales han sido realizados por la cátedra indagando

cuestiones como espacios de participación existente en las escuelas, procesos de institucionalización de estos espacios, prácticas instituyentes de éstos en el proyecto educativo y la cultura escolar, entre otros. Los insumos generados por la investigación permean las restantes funciones universitarias y permiten nuevas miradas respecto a las intervenciones de las prácticas pre-profesionales.

Más allá de las posibilidades efectivas de conformación y consolidación de espacios organizativos estudiantiles en las escuelas, el desarrollo de la intervención ha permitido a los estudiantes de trabajo social una lectura de los procesos de democratización de las instituciones de la sociedad Argentina y los actores que circulan en los escenarios, en este sentido como explica Carballeda (2010):

“los diferentes escenarios donde se desarrolla la práctica concreta y cotidiana se presentan como uno de los primeros espacios a observar y trabajar en la intervención social como proceso de análisis desde una perspectiva centrada en la idea de dispositivo, allí donde lo macro social se entrecruza inexorablemente con lo micro construyendo series singulares de inscripción tanto subjetivas como contextuales” ( p.12).

Como se explicó anteriormente, si bien no todas las escuelas solicitan la conformación de estos espacios, siendo solamente un 20% de ellas que se explicitan en torno a este eje, hay una decisión de implementar este tipo de dispositivos debido a su matriz eminentemente democratizadora, pues, como refiere Cazzaniga (2007, 31) el trabajo social se enfrenta cotidianamente a dos preguntas claves que se resumen en ese que y por qué respecto de los valores con los cuales el profesional se debería comprometer, y es en la construcción ciudadana, desde el ejercicio mismo de los derechos que tienen los jóvenes y como indica Acevedo (2003) la ciudadanía requiere un proceso de preparación, y esto supone la existencia de espacios que otorguen la oportunidad de constituirse en sujetos de derechos y responsabilidades en la práctica cotidiana de las instituciones escolares.

## **Educación Sexual**

El PUEE surgió en el año 2001, la Ley 26.150 – Programa Nacional de Educación Sexual Integral- fue sancionada en el año 2006. Posteriormente y como resultado de un consenso entre autoridades educativas de todo el país, se elaboraron y distribuyeron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2008, documento en que se definen contenidos para cada nivel del sistema educativo, desde el inicial al superior, con la impronta de transversalizar los mismos en todas las asignaturas. Así mismo, en el marco de esta ley se crearon dependencias gubernamentales a nivel nacional y provincial, se diseñaron y pusieron a disposición de los establecimientos educativos una multiplicidad de documentos, revistas, propuestas didácticas, además de cursos de capacitación para docentes. A pesar de todo lo dicho, y considerando que en el corriente año se cumplen 10 años de su sanción, la

implementación de la Ley en las escuelas es lenta, no es completa y podemos decir que ha encontrado múltiples resistencias.

En ese marco, desde el PUEE hemos recibido demandas de escuelas de diferentes niveles, en especial secundarias, con solicitudes diversas, tales como: diagnóstico sobre conocimiento y necesidades de los/as estudiantes sobre ESI; formación docente; abordaje de violencia de género entre jóvenes; aportes para la construcción de proyectos educativos transversales para implementación de la Ley; articulación de redes, entre otras. Algunas cuestiones que hemos podido observar de manera recurrente en estas intervenciones son las siguientes:

- Entre los y las estudiantes de nivel secundario existe un alto nivel de interés y de requerimiento de que la ESI sea implementada en la escuela<sup>2</sup>. Muchas veces los y las jóvenes desconocen incluso la existencia de la Ley, aunque también con el correr de los años, vamos identificando que existen propuestas de inclusión de esta norma en las escuelas, muchas veces puestas en práctica por docentes en sus materias, con proyectos específicos para el abordaje de alguna problemática específica, o con el aporte de otras instituciones como dispensarios, la UNC.

- Por parte de los y las docentes, se ponen en evidencia diferentes posicionamientos en relación a la sexualidad y también a la visión de los y las jóvenes, a veces atravesadas por diferencias de sector social. En las instituciones identificamos grupos, que desde los aportes de autores como Kaminsky (1994) se diferencian entre “grupos objetos” –apegados a lo instituido, a lo que ya existe- y “grupos sujeto” –portadores de la novedad, dispuestos a tomar la palabra-. Generalmente son estos últimos grupos quienes asumen como preocupación y desafío el abordaje de la ESI, poniendo de manifiesto el malestar ante la “falta” de formación y recursos metodológicos adecuados. Es con estos actores con quienes, desde la intervención de Trabajo Social, se produce: problematizando, diseñando dispositivos de intervención para el aula u otros espacios educativos, poniendo en práctica y evaluando. También, decíamos que están aquellos grupos aferrados a lo instituido, desde quienes se suelen manifestar resistencias, ligadas a mitos tales como “los chicos saben más que nosotros”; “vamos a tener problemas con las familias”; y también en el planteo de situaciones en términos de dilema, por lo tanto sin posibilidades de resolución, que se expresan en frases como “no estamos formados para esto”, “tenemos que dar educación vial, educación sexual, es un tema más que se suma a la escuela...” Estas resistencias se plantean como un obstáculo para que los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a sus derechos.

- En los últimos años, se hacen cada vez más frecuentes las demandas para el abordaje de la violencia de género en relaciones de noviazgo. Particularmente en escuelas secundarias para adultos/as (CENMA), donde se manifiestan situaciones de alumnas que viven estas problemáticas y que son conocidas en la escuela, lo que hace que se constituyan en contenido educativo. Desde la

---

<sup>2</sup> Esto lo hemos constatado tanto en las intervenciones en escuelas que demandaron al PUEE como en espacios de Encuentros de Centros de Estudiantes organizados por la Cátedra diferentes años 2007, 2008, 2009, 2010.

intervención de Trabajo Social Institucional acompañamos estos procesos mediante la construcción de espacios de reflexión colectiva, análisis de las raíces de la violencia de género e identificación de estrategias para su abordaje y prevención.

- A su vez, desde la función extensionista de esta Cátedra, hemos elaborado, ejecutado y acompañado diversos proyectos para la implementación de la Ley de ESI con enfoque de género en escuelas secundarias y para el abordaje de la violencia de género en relaciones de noviazgo entre jóvenes<sup>3</sup>. Así mismo, junto a otros actores de la UNC, hemos llevado adelante espacios de formación para docentes y profesionales en relación a al ESI y a la violencia de género<sup>4</sup>.

La ESI propone un cambio de paradigma en cuanto al modo de comprender y de educar(nos) en relación a la sexualidad, donde la palabra clave, la novedad es: *integral*, lo que implica pensar la sexualidad desde el marco de Derechos Humanos; en sus diferentes dimensiones (social, psicológica, biológica, histórica) y desde los planos del hacer, el sentir y el pensar. Porque siempre se ha dado educación sexual, de manera explícita o no en las escuelas, a través de gestos, mandatos, presupuestos, palabras, silencios y omisiones.

Los y las adultas, que hoy tienen la función de educadores han sido formados/as en otro paradigma, diferente, que recortaba la sexualidad a la genitalidad, desde una mirada predominantemente biologicista, que no cuestionaba los mandatos de género de un orden patriarcal. Esto requiere una disposición por parte de los sujetos a revisar, modificar, cuestionar modos de ver y de actuar, modos de educar en relación a la sexualidad. Reconocernos falibles y sin el monopolio del saber resulta difícil, pero necesario si consideramos que las nuevas generaciones tienen el derecho a acceder a sus derechos, entre los que se encuentra el acceso a una educación sexual integral, que abarque todas las dimensiones del ser humano: pensamientos, sentimientos y prácticas.

## **A modo de cierre: desafíos, posibilidades y límites del PUEE**

---

<sup>3</sup> Proyectos Beca Secretaría de Extensión de la UNC: “Educación Sexual Integral en la escuela pública. Una experiencia de abordaje desde la perspectiva de género” (2009); “Educación sexual integral en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos” (2010), ambos ejecutados por la Lic. Paula Gaitan y dirigidos por la Dra. Gabriela Rotondi. “¿Te amo o te temo?: construyendo una sociedad de iguales” (2015). “Promotorxs: Dibujando caminos” (2016), ambos ejecutados por Andrea Liascovitz y Gisel Molina y dirigidos por la Dra. Gabriela Rotondi.

<sup>4</sup> Curso de Formación Docente *InFormar educación sexual*, en convenio con el Diario La Voz del Interior, el con aval del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). Curso de Posgrado: *Violencia de Género: lectura y abordaje del problema*, en convenio -Escuela de Trabajo Social; CEA; en convenio con la Dirección de Violencia Familiar- (2015).

El programa nos permitió en términos de dispositivos atender una demanda social que, incipiente allá por el 2001, nos posicionó como agentes externos para intervenir en instituciones. Entendemos que los aspectos presentes para el desarrollo de la propuesta, se relacionan con:

- La necesidad de que las escuelas participantes **demanden el servicio**, lo que permite establecer un acercamiento más posicionado al escenario institucional y a través de la **convocatoria pública** desarrollando vinculaciones con las escuelas.
- La exigencia de realizar un **trabajo adecuado a las necesidades** presentadas por las organizaciones. Lo que permite a los/as estudiantes y docentes un **entrenamiento y un conocimiento más real** de las necesidades del sector. Y a las escuelas recibir un **servicio oportuno y de calidad**, difícil de obtener por otros medios.
- La confirmación de un supuesto extensionista: desde la universidad **para construir conocimiento necesitamos el contacto y el intercambio con el medio**.

Este intercambio consideramos que enriquece tanto a las escuelas como a nuestra Universidad Pública, retribuyendo en el marco de un sistema de educación debilitado, servicios que pueden potenciar la educación en una asociación entre Universidad y Escuela Pública que en definitiva aporte al fortalecimiento de los derechos de los ciudadanos/as.

Pensamos en que, algunos de los desafíos que nos apremian es desarrollar un aprendizaje que forme a los futuros profesionales y permita el desarrollo teórico de un campo como es el de la intervención institucional en trabajo social. En este proceso hemos visto que es preciso fortalecer la vinculación entre la docencia, la extensión y la investigación ya que las experiencias en el marco del programa constituyeron líneas de investigación que generaron conocimientos traducidos en aportes teóricos para la disciplina. Otro gran desafío es el ejercicio y la comprensión de que, las propuestas, proyectos, estrategias y acciones más críticas y sustentables son aquellas que son construidas desde espacios colectivos y democráticos.

Entre los límites de esta propuesta se encuentran los tiempos en los que se desarrolla la intervención en las escuelas dado que el tiempo académico no se condice con los tiempos requeridos para, junto a los actores, generar procesos de cambios. Otro, está siendo, haber acumulado prioritariamente en el área educación, estando en revisión la ampliación de la convocatoria a otras áreas.

En síntesis, es una práctica académico-extensionista por estar interesada en brindar un servicio a las escuelas y construir un aprendizaje que a su vez entrena a los futuros profesionales y permite el desarrollo teórico de un campo como es el de la intervención institucional en trabajo social.

## **Bibliografía**

- Aquín, N. (compiladora) y Rotondi, G.; Fonseca, C. y Verón, D. (co-autoras). (2006) "Necesidades que plantean las demandas de intervención en Escuelas al Trabajo Social", p. 171 a 190. ISBN 950-802-217-5. En: *Reconstruyendo lo Social*. Espacio
- Carballeda, A.J.M. (2006). *El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad*. Espacio Editorial.
- Carballeda, J. (2010). "La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales". Trabajo Social *UNAM VI Época (1)*, Ciudad de México.
- Foucault, M. (1991). *La Voluntad de saber*. Madrid: La Piqueta.
- Garay, L. (2006). "La cuestión institucional en la educación y las escuelas". En: Butelman, I. *Pensando las Instituciones*. Paidós
- Hart, R. (1996). La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica. En: *Ensayos 4*, 47-59. OEA.
- Kisnerman, N. (1999). *Reunión de Conjurados, Conversaciones sobre Supervisión*.
- Krauskopf, D. (1998). "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes". En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas
- Martinelli M. y Koumrouyan E. (2004). *El Diagnóstico Social. Un nuevo mirar sobre la cuestión de los instrumentos técnicos operativos en Trabajo Social*. Espacio Editorial
- Mundate Jaca, L. y Martínez Riquelme. (1994). *Conflicto y negociación*. Madrid: Eudeba.
- Peralta, Ml y Verón, D. (2002). *Demanda y Trabajo Social Institucional. Ficha de Cátedra Trabajo Social V- Instituciones*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Plaza, S. (2010). "Tras la huella de los 90". En *Hoy la Universidad*. ISSN: 1667-6289
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D. y Villarreal, M. (2004). Ponencia: "La Universidad Escucha a las Escuelas. La metodología del aprendizaje servicio en las prácticas de la formación profesional". Presentada en: *Encuentro Académico Nacional de la Asociación Argentina de Formación Académica en Trabajo Social (A.A.F.A.T.S.)*.
- Rozas, M. (2003). *La Intervención Profesional en Relación con la Cuestión Social*. Espacio Editorial.
- Tonón G. (2004). *La supervisión en trabajo social: cuestión profesional y cuestión académica*. Bs. As: Espacio.

