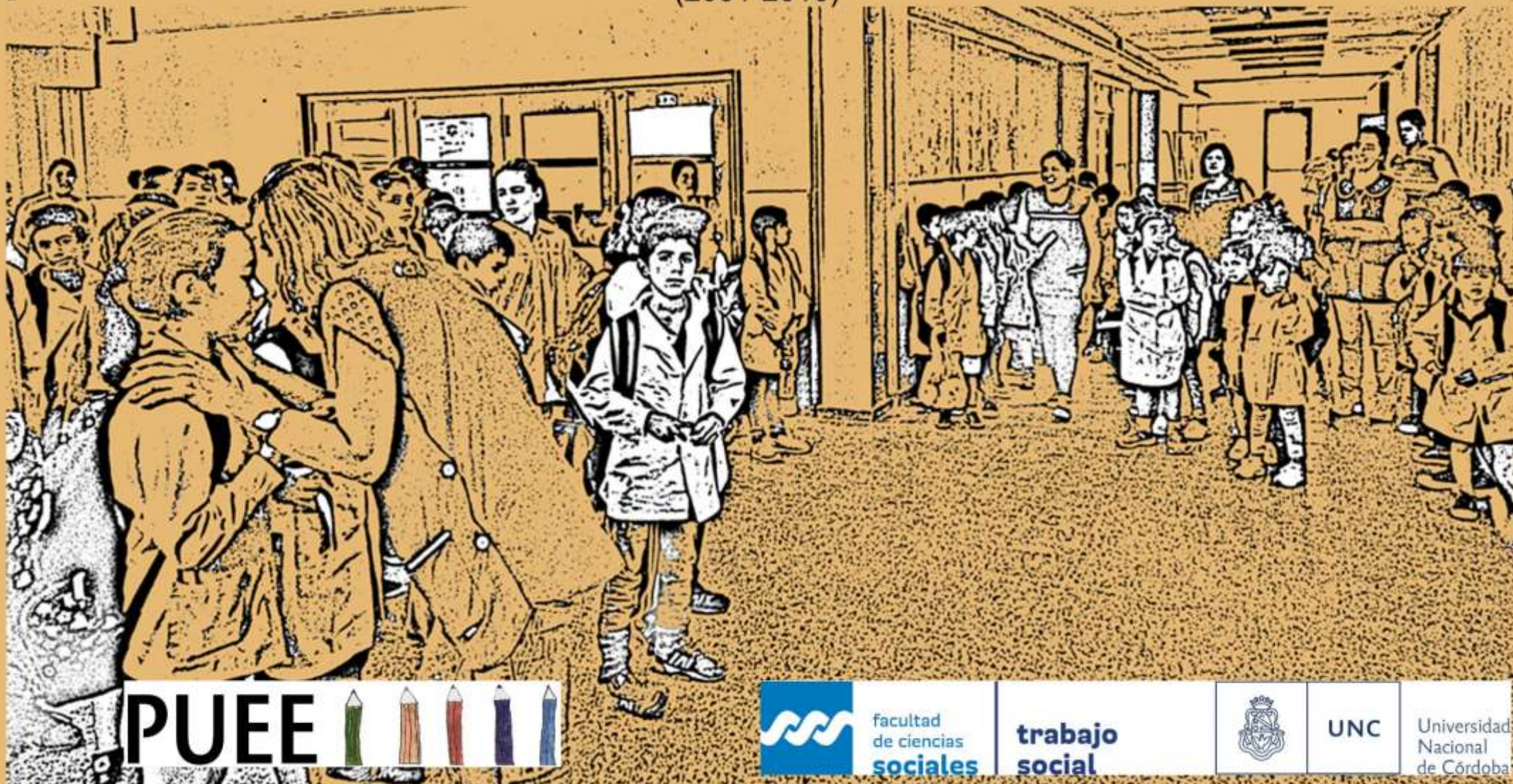


PUEE

PROGRAMA La Universidad escucha las escuelas

Compartiendo quince años del Programa "La universidad escucha las escuelas".
Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional
(2001-2016)



PUEE



Compartiendo quince años del Programa “La universidad escucha las escuelas”.
Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional
(2001-2016)



Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional, Lic. en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

Gabriela Rotondi
(Compiladora y autora)

Autores/as:

Dolores Verón
Lilian Gregorio
Paula Gaitán
Marcelo Corona
Cristina Fonseca
Rosa Giordano
Ana Miani
Adriana Varela
Gabriel Saal
Andrea Milesi
Elena Oviedo
Susana Santillán.
Olga Andrea Liascovitz
Andrea Gisel Molina
Cynthia E. Benedetti
Rocío Colomba
Enzo Rossi Rotondi
Marcos Mignola
Elizabeth Barraza
Bruno Rossi Rotondi
Maxime Tramontana
Cristina Gabriela Artazo
Gabriela Bard Wigdor

Compartiendo quince años del Programa La universidad escucha las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional / Gabriela Rotondi... [et al.] ; compilado por Gabriela Rotondi. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

DVD-ROM, PDF

ISBN 978-950-33-1312-1

1. Trabajo Social. 2. Instituciones. I. Rotondi, Gabriela II. Rotondi, Gabriela, comp.

CDD 361.3

Los/as autores/as

Incluimos en este párrafo autoras y autores tanto del libro digital como de su anexo de manera de presentar el equipo completo que desarrolló esta producción.

Gabriela Rotondi: Doctora en Ciencia Política, Magister en Ciencias Sociales, Licenciada en Trabajo Social. Profesora Titular por concurso de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional. Responsable del Programa “La Universidad escucha las escuelas” (2001-2016). Directora del Proyecto de investigación: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Dolores Verón: Licenciada en Trabajo Social. Profesora Adjunta por concurso de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – institucional. Miembro del equipo del Programa “La Universidad escucha las escuelas” (2001-2016) y del Proyecto de investigación: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, Facultad de Ciencias, Sociales Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Lilian Gregorio: Licenciada en Trabajo Social. Profesora Asistente por concurso de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV-Institucional. Miembro del equipo del Programa “La Universidad escucha las escuelas” (2001-2016) y del Proyecto de investigación: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Paula Gaitán: Licenciada en Trabajo Social. Profesora Asistente por concurso de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV- Institucional. Miembro del equipo del Programa “La Universidad escucha las escuelas” y del Proyecto de investigación: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Marcelo Corona: Licenciado en Trabajo Social. Profesor Asistente por concurso de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV-Institucional. Miembro del Programa “La Universidad escucha las escuelas” y del Proyecto

de investigación: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Cristina Fonseca: Licenciada en Trabajo Social. Profesora Asistente por concurso de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV-Institucional. Miembro del equipo del Programa “La Universidad escucha las escuelas” y del Proyecto de investigación: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Rosa Giordano: Licenciada en Psicología Educativa en la Universidad Nacional de México. Profesora titular de la cátedra Psicología y Trabajo Social y del Seminario Trabajo Social, Violencia doméstica y género de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Docente de Posgrado del Seminario Taller: Espacios de socialización y Género en el marco de la Especialización en Intervención Social en Niñez y Adolescencia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Ana Miani: Licenciada en Trabajo Social. Profesora Asistente de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Participante de diversos proyectos de extensión articulados al Programa la universidad escucha las escuelas, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Adriana Varela: Licenciada en Trabajo Social, Especialista en Salud Social y Comunitaria. Docente Titular de la Asignatura Educación Sexual Integral en el Nivel Superior de la Carrera de Profesorado de Nivel Inicial y Primario. Docente de la Cátedra de Teoría del Trabajo Social III- Intervención en Comunidad- del Instituto Terciario Dr. Ángel Diego Márquez- INESCER. Ejerce en el Área de Salud de la Municipalidad de Oliva, Córdoba. Participante de diversos proyectos de extensión articulados al Programa la universidad escucha las escuelas.

Gabriel Saal: Ingeniero Agrónomo, Magíster en Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos de Inversión. Profesor Adjunto de la Asignatura Extensión Rural, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba. Director de diversos proyectos de extensión articulados al Programa La universidad escucha las escuelas.

Elena Oviedo: Profesora del Ipem 43. Hipólito Irigoyen. Participante de múltiples instancias del Programa La universidad escucha las escuelas.

Susana Santillan: Profesora del Ipem 43. Hipólito Irigoyen. Participante de múltiples instancias del Programa La universidad escucha las escuelas.

Andrea Milesi: Magíster en Antropología Social (IFCH. UNICAMP. S. (P. Brasil) Docente Investigadora. Profesora Titular Regular de Antropología de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Córdoba.

Olga Andrea Liascovitz: Licenciada en Trabajo Social. Miembro del Equipo de Investigación del Proyecto “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos”, 2016. Becaria de Extensión de Proyectos articulados al Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social y de Proyectos de extensión de la cátedra, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Andrea Gisel Molina: Licenciada en Trabajo Social. Miembro del Equipo de Investigación del Proyecto “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos”, 2016. Becaria de Extensión en Proyectos articulados al Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Cynthia E. Benedetti: Magister en Ciencias Sociales con mención en Políticas Sociales. Licenciada en Trabajo Social. Miembro del Equipo de Investigación del Proyecto “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos”, 2016, de la Carrera de Trabajo Social y participante de Proyectos de extensión articulados al Programa la Universidad escucha las escuelas, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Rocío Colomba: Licenciada en Trabajo Social. Miembro del Equipo de Investigación del Proyecto “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos”, 2016 y participante de Proyectos de extensión articulados al

Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

Enzo Rossi Rotondi: Biólogo. Becario del Proyecto de Extensión “Inundaciones en Sierras Chicas” (2016) y participante de Proyectos de extensión, todos ellos articulados al Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Marcos Mignola: Estudiante avanzado de Biología. Becario de Extensión en el Proyecto “Inundaciones en Sierras Chicas” (2016) articulado al Programa La Universidad escucha las escuelas articulado al Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Elizabeth Barraza: Licenciada en Trabajo Social. Becaria de Extensión en el Proyecto “Educación sexual entre pares: articulando disciplinas, acciones y propuestas” (2009) y participante de Proyectos de extensión articulados al Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Bruno Rossi Rotondi: Biólogo. Becario de Extensión en el Proyecto “Educación sexual entre pares: articulando disciplinas, acciones y propuestas” (2009) y participante de Proyectos de extensión articulados al Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Maxime Tramontana: Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Miembro del Equipo de Investigación del Proyecto “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos, 2016. Participante de Proyectos de extensión articulados al Programa la Universidad escucha las escuelas de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Cristina Gabriela Artazo: Becaria de Investigación CONICET Tipo I. Doctoranda del Doctorado en Cs. Políticas del CEA, Master Internacional en “MERCOSUR y Unión Europea: Diferencias y Similitudes”. Licenciada en Trabajo Social. Trabaja

en Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María. Profesora Asistente por concurso de la cátedra Teoría, espacios y estrategias IV de intervención IV – Institucional desde 2016.

Gabriela Bard Wigdor: Becaria de investigación CONICET Tipo II. Tesista del Doctorado en Estudios de Género por el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Magister en Trabajo Social con mención en Intervención y Licenciada en Trabajo Social por la UNC. Trabaja en el Centro de Estudios Avanzados (CIECS), CONICET.

Agradecimientos

A cada una de las escuelas, directivos, docentes, personal no docente, estudiantes, padres y madres de los jóvenes, que se aprestaron a dialogar con el equipo del Programa “La universidad escucha las escuelas”

A nuestra Escuela de Trabajo Social, hoy parte de la Facultad de Ciencias Sociales de nuestra Universidad Nacional de Córdoba, que abrió espacios, y permitió desplejar ideas, propuestas, desafíos y producciones desde cada una de las funciones que el equipo se aprestó a desarrollar.

Agradecemos además los aportes en la evaluación de textos a la Lic. Susana Andrada y Lic. Cristina Fonseca.

Agradecemos los aportes en la selección de textos, evaluación y edición de Lic. Dolores Verón.

Corrección de textos: Lic. Alejandra Agostini.

Diseño: Arq. Alejandra Rotondi.

Agradecemos colaboración en diseño a Enzo Rossi y María Concepción Mulé.

Prólogo

El contexto de surgimiento (2001) del programa “La Universidad Escucha las Escuelas”, la naturaleza de las instituciones involucradas y el modo de su conexión en su misma denominación, pueden ser las primeras claves para introducirnos en la lectura y discusión de los temas que aborda el texto que se presenta, en oportunidad de cumplir quince años desde la aprobación del programa.

El comienzo de siglo nos encontró con una sociedad polarizada y la fragmentación del lazo social tuvo su impacto particular en las instituciones educativas, no solo porque las expresiones del conflicto social se expresaron en el escenario escolar, sino también porque se construyeron circuitos educativos diferenciados según la condición fundamentalmente de clase de la población escolar. Así la escuela pública quedó atendiendo las necesidades educativas y de sobrevivencia de los sectores pobres y empobrecidos, mientras se consolidaba la oferta privada, aportando de esta manera a profundizar las desigualdades sociales y alejándose de la pretensión universalista que orientó la escuela moderna, en tal sentido Tiramonti (2001:06) afirmaba “el espacio escolar ha ido perdiendo su carácter público en el sentido de común o de portador de un conjunto de valores, una definición del saber y una propuesta de socialización que expresa un deber ser sancionado socialmente....Hay entonces una nueva configuración educativa que a la vez que traduce la polarización de la estructura social da cuenta del status que ha adquirido lo particular en la esfera pública”

Las condiciones de empobrecimiento de la población, el deterioro de las condiciones laborales docentes, las dificultades presupuestarias y organizativas y la campaña virulenta de deslegitimación de la educación pública, incluido el sistema nacional universitario, son elementos centrales para comprender el contexto de surgimiento del Programa Universidad Escucha a las Escuelas y el comportamiento de las demandas realizadas a lo largo de estos quince años, cuyo análisis se encuentra incorporado en la publicación, en el mismo sentido que el equipo las concibe: “la demanda muestra y oculta, dice y calla lo que acontece en la organización. Tomarla como elemento de análisis nos permite adentrarnos en la vida de la organización, en el entramado de las necesidades, relaciones y saberes que fluyen en su interior y poner en evidencia vacíos, no saberes”.

Resulta interesante, en tal sentido, las estrategias que el equipo construye en torno a la modalidad de su ingreso en el espacio académico de la carrera, y su vinculación con la enseñanza, la investigación y la extensión. Su sostenimiento a lo largo del tiempo en diálogo con los sujetos sociales han tenido la pretensión de aportar a los procesos de modificación de problemas sensibles que afectan la condición de ciudadanía de los sectores populares, en una vinculación interesante entre

instituciones educativas del sistema público (universidad-escuela media). En este sentido los espacios de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social, han sido para la disciplina, un lugar estratégico en la construcción de diálogos que democratizan el saber y promueven la inserción de nuestra unidad académica a una extensa red social y política local. De ella son innumerables los procesos que, trascendiendo la enseñanza, han alimentado nuestras líneas de trabajo en la extensión y la investigación, trascendiendo las fronteras de la cátedra, de la unidad académica e incorporando a través de un trabajo colaborativo a otros actores sociales, dando cuenta el presente trabajo de dicha trayectoria.

Finalmente, interesa destacar la importancia que adquiere la publicación de éstas experiencias, que muestran nuestras acumulaciones en tanto apuestas políticas y académicas.

Lic. Silvina Cuella, Decana normalizadora de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción: un trabajo con historia

La presente publicación recupera y pone a discusión algunas de las producciones derivadas de la triple dimensión que mantuvo activo al equipo: la docencia, la investigación y la extensión realizadas en el marco de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV - Institucional, de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, entre 2001 y 2016.

En esta ocasión nos hemos detenido, particularmente, en aquellas producciones vinculadas al Programa “**La Universidad escucha las escuelas (PUEE) 2001-2016**” con motivo del cumplimiento de sus primeros quince años. Lo hacemos porque el Programa ha sido marco y ámbito de trabajo del equipo de docentes de la cátedra, que desarrolló en este período su tarea, incorporando, además, adscriptos, becarios, ayudantes, estudiantes, colegas y profesionales de nuestra Universidad de las más diversas disciplinas. Trabajo Social, Psicología, Ciencias Agropecuarias, Biología, Arquitectura, Ciencias de la educación, entre otras, sumaron, en ámbitos de reflexión, diversos debates, realizando de manera conjunta extensión e investigación, lo cual ha enriquecido y aportado en múltiples direcciones, haciendo visible los principales rasgos del programa: *la sinergia, la innovación y la interdisciplina*.

El programa se instala a partir de un contexto complejo. El año 2001 nos demandó e interpeló como equipo y nos desafió a gestar procesos de intervención social directa en escuelas que atravesaban situaciones difíciles, tanto desde lo social como desde lo político. Y que, por otra parte, demandaron a la cátedra ante situaciones de violencia; o dificultades para incorporar las políticas sociales en la trama institucional; o para efectuar el seguimiento y evaluación de proyectos, como lo fue en las escuelas en las que se intentaba incorporar la educación sexual, entre otras cuestiones.

Las demandas de las escuelas públicas definieron situaciones de intervención de trabajo social en aproximadamente 400 casos registrados entre 2001 y 2016, poniendo en diálogo necesidades visualizadas en las mismas a través de alguno de sus actores institucionales o detectadas por los equipos de docentes y estudiantes de la cátedra. Esto implicó la evaluación de las demandas en el espacio del equipo analizando la posibilidad de desarrollar prácticas académicas anuales con nuestros estudiantes e identificando aquéllas demandas con posibilidades de intervención institucional desde la perspectiva de Trabajo Social, siendo esta tarea solo una de las ricas expresiones de la acción del Programa que plantea la cátedra.

Simultáneamente, el programa se abría al desarrollo de proyectos de extensión articulados al mismo, acercando estudiantes y docentes con inquietudes extensionistas que, brindando servicios concretos en temáticas específicas,

posibilitaron acción y producción conjunta con escuelas públicas de nuestra ciudad y el interior provincial. Estas tareas, en general, se llevaron adelante a través de Becas de extensión de nuestra Universidad y por las diversas propuestas que el equipo construye y concursa a nivel nacional para obtener fondos que viabilicen acciones de extensión, investigación y publicación de sus producciones¹.

El programa permitió también articular las investigaciones del equipo de cátedra, desarrolladas entre 2004 y 2016, posibilitando la producción de conocimientos específicos que se pusieron a disposición de las comunidades educativas de nuestra provincia de Córdoba, impulsando un intercambio fluido y sostenido de conocimientos, relaciones, acciones conjuntas y el surgimiento de nuevas iniciativas de intervención e incidencia en las políticas públicas. Así como el acercamiento de la Universidad a la realidad institucional por la que transitaban las escuelas públicas de nivel medio, lo que generó una pauta de trabajo y acumuló experiencias empíricas que fueron fuente de información aplicada en la currícula de formación de nuestros estudiantes.

Los contenidos temáticos del programa fueron diversos, en los primeros años, y dado que la prioridad era la crisis institucional de las escuelas en un contexto complejo (el del 2001, concretamente y las condiciones de pobreza) se abordaron temáticas como la violencia escolar, social, la pobreza, la alimentación y, básicamente, las necesidades que se instalan en la escuela a partir del contexto. Posteriormente, la violencia en las escuelas fue adoptando diversas caras y el abordaje de derechos sociales y políticos en las instituciones escolares fue una demanda particular en lo relativo a la implementación de políticas particulares: la ley de educación sexual integral en las escuelas; el abordaje de la violencia en el noviazgo; el medioambiente y la problemática ambiental en nuestro medio cordobés, fueron instalando demandas específicas. Asimismo, las crisis del 2010 en las escuelas y las tomas de escuelas por parte de los estudiantes plantearon nuevos interrogantes sobre la participación y la agremiación juvenil, así como debates sobre la implementación de la resolución 124/10 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, sobre agremiación estudiantil. Otro de los atravesamientos significativos del programa fueron los debates de género que se expresaron en la escuela, mediados por demandas de abordaje de la salud reproductiva, la educación sexual y los derechos particulares. Así como otro eje transversal fue la problemática y los derechos de la infancia y juventud y, posteriormente, el consumo problemático de sustancias.

La intervención institucional de Trabajo Social y sus confluencias interdisciplinarias fueron claramente las coordinadas de este programa que permitieron reflexiones y nuevas intervenciones sociales realizadas por un equipo que construye de manera sistemática iniciativas diversas sobrepasando los límites de la misma cátedra. Presentamos, entonces, en este

¹ Detallamos las mismas en el capítulo referido a la extensión.

trabajo con motivo de los quince años, producciones que hemos realizado en los últimos años y que recuperamos para poner a disposición un mapa que muestre la diversidad que se expresa en un colectivo que acciona desde las tres funciones universitarias de manera simultánea.

Dra. Gabriela Rotondi.

¿Cómo organizamos este material?

Presentamos en esta producción diversos trabajos que el equipo fue desarrollando, fundamentalmente, en estos últimos años. Hemos recuperado artículos, ponencias y textos que fueron parte de los debates instalados en diferentes ámbitos: congresos, espacios de cátedra, seminarios compartidos con otros profesionales y fuimos dejando de lado aquellos que ya presentamos en los seis DVD previos que realizó el programa². El texto está en divido en tres partes.

En la **primera parte** presentamos nuestras opciones y acciones concretas, dando cuenta del contexto disciplinar y las definiciones que el equipo toma atendiendo a demandas reales que llegan a la cátedra. Así, en el **Capítulo 1 “Opciones y Acciones”** recuperamos trabajos que, a partir de evaluar las posibilidades de atención de esas demandas, dan cuenta de las opciones y presentan los antecedentes de la tarea y sus recorridos. Luego en el **Capítulo 2 “Nuestra temática prioritaria: Los derechos de ciudadanía”** nos centramos en las temáticas que fueron dando cuerpo a las acciones, investigaciones y propuestas extensionistas en orden a un eje transversal: los derechos de ciudadanía y sus diversas expresiones. Buscamos dar cuenta de las producciones en relación a violencia en la escuela; debates de género a través de dos temáticas, la educación sexual integral y la violencia en el noviazgo; la participación política y agremiación juvenil y las problemáticas ambientales.

En la **segunda parte del texto**, incluimos tres capítulos que refieren a la docencia, extensión e investigación. En el **Capítulo 3 “Aportes desde la docencia”**, recuperamos el Programa de cátedra y algunas herramientas de apoyo académico para el estudio de la intervención en instituciones. Fundamentalmente graficamos con fichas de cátedra aquellas temáticas del programa de la materia en las que entrenamos a nuestros estudiantes. Recuperamos, además, producciones que vinculan al Programa con acciones de formación e intercambio con otras instituciones. En el **Capítulo 4 “Aportes desde**

² *Las escuelas secundarias como lugar central de intervenciones e investigación. Aportes desde el trabajo social a la lectura institucional.* Corona, M. (comp.) (2014), ISBN 978-950-33-1126-4.

- *Agremiación Juvenil y Violencia en el noviazgo.* Rotondi, G. (comp.) (2013).E-Book. ISBN 978-950-33-1066-3.

- *Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social institucional: aportes desde la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV: institucional.* Rotondi, G. (comp.) (2013). ISBN: 978-950-33-1030-4.

- *Intervención institucional: desafíos y debates colectivos: aportes desde la Cátedra Teoría. Espacios y - Estrategias de Intervención IV- Institucional.* Rotondi, G. (comp.) (2011). ISBN: 978-950-33-0942-1.

- *Recursos y herramientas para la participación juvenil.* Paulín, H. y Rotondi, G. (comp.) (2011). ISBN: 978-987-27097-0-9.

Posición y Posicionamiento de los/las Trabajadores Sociales en sus instancias de Acción Profesional II. Rotondi, G. (comp.) (2009). ISBN 978-987-20115-3-6.

Publicado en disco compacto.

la Extensión”, tomamos en cuenta producciones de los últimos años en las que reflexionamos acerca de la dimensión extensionista del PUEE y presentamos un breve mapa de los proyectos que se articularon al mismo en estos quince años. Y, por último, en el **Capítulo 5: Aportes desde la Investigación**” recuperamos el Proyecto de Investigación vigente del equipo, iniciado en 2016 y algunas producciones acerca de este nuevo proyecto. Debemos señalar, sin embargo, que producciones derivadas de la investigación se presentan en el capítulo 2.

En la tercera parte de la producción y a efectos de graficar y dejar registro de la proyección que alcanzó el programa, recuperamos aquellas expresiones que articuladas desde el espacio de cátedra permiten dar cuenta y exhibir algunos debates que plantea la propia sinergia en las acciones del colectivo. La modalidad de llevar adelante esta cuestión, fue articular al libro digital **un anexo** del mismo que presenta algunas producciones en formatos digitales, videos, power point, textos breves recuperados del aula virtual del equipo de cátedra y otras producciones, plasmando así diversos aportes. De este modo, en el DVD que se articula al libro digital que aquí presentamos, recuperamos en tres bloques: introducción al programa, producciones derivadas de la docencia, y la extensión y materiales complementarios en formato de síntesis. Dejamos los aportes de investigación exclusivamente en los capítulos 2 y 5 del libro digital por motivos de mejor organización del material.

INDICE

PRIMERA PARTE	11
CAPITULO 1: OPCIONES Y ACCIONES DEL PROGRAMA.....	12
La Universidad escucha las escuelas: balance de una acción sinérgica – Rotondi Gabriela (2016)	13
15 años del PUEE: análisis de la demanda – Verón Dolores (2016)	24
Programa “La Universidad escucha las Escuelas”. Recuperando historia, analizando intervenciones – Corona Marcelo, Gaitán Paula, Gregorio Lilian, Rotondi Gabriela y Verón Dolores (2016)	31
CAPÍTULO 2: NUESTRA TEMÁTICA PRIORITARIA: DERECHOS DE CIUDADANÍA.....	45
VIOLENCIA EN LA ESCUELA.....	46
Abordar la violencia como desafío de la educación para la ciudadanía en los jóvenes – Verón Dolores y Gregorio Lilian (2016)	46
Violencia en la escuela desde la perspectiva de Bourdieu y Goffman – Alanis Adriana y Gregorio Lilian (2016)	57
EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS.....	73
La ESI y sus derroteros – Fonseca Cristina, Giordano Rosa, Miani Ana (2011)	73
Recuperación teórica y testimonial de una experiencia. Aportes de la Universidad Pública al proceso de institucionalización de la Ley de Educación Sexual Integral – Gaitán Paula (2011)	86
Una necesidad de Proyecto – Rotondi Gabriela (2009)	92
La mirada en perspectiva de la ley de educación sexual integral en las escuelas, en sus diez años – Rotondi Gabriela (2016)	99
Reflexiones y desafíos del abordaje de la ESI en el nivel superior de formación docente y su vinculación con el ámbito de la salud – Varela Adriana (2016)..	110
VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO	115
Violencia en el noviazgo y su abordaje en la escuela: alertas y desafíos – Rotondi Gabriela (2011)	115
Violencia en el noviazgo y desafíos de la intervención. “Amar en tiempos violentos” – Benedetti E. Cyntia (2016)	127
Interrogar (Nos) y reflexionar (Nos) en la construcción de vínculos – Liazcovitz Andrea (2016).....	134
La maté porque es mía: femicidios en la provincia de Córdoba – Artazo Gabriela y Bard Wiggdor Gabriela (2015).....	142
Solidaridad, paridad y equidad. Una ecuación ambiciosa para combatir la exclusión – Colomba María Rocío y Tramontana Maxime (2016).....	157

Perspectiva de Género y Trabajo Social: transversalizando la currícula – Rotondi Gabriela (2016)	173
PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES	183
El derecho a vivir en un ambiente sano como derecho humano – Saal Gabriel (2014)	183
Inundaciones: ¿fenómeno natural o racismo ambiental? Milesi Andrea (2016).....	194
Inundaciones en Sierras Chicas – Rossi Enzo, Mignola Marcos, Saal Gabriel y Rotondi Gabriela (2016)	201
Inundaciones: catástrofe ¿natural?Análisis de un conflicto ambiental – Gaitán Paula (2016).....	215
AGREMIACIÓN JUVENIL Y DERECHOS POLÍTICOS	229
Democratización y ciudadanía en centros de estudiantes secundarios – Rotondi Gabriela (2013)	229
Los Movimientos Estudiantiles en las democracias de América Latina durante los siglos XX-XI – Corona Marcelo (2014).....	240
Participación de centros de estudiantes secundarios en escuelas públicas y construcción de ciudadanía – Corona Marcelo y Verón Dolores (2014).....	253
Estudiantes secundarios a la hora de agremiarse: impactos de la participación política – Rotondi Gabriela (2015)	265
Participación Juvenil: ¿Jóvenes eran los de antes? – Corona Marcelo (2015).....	282
Para cambios verdaderos, caminemos distinto – Gaitán Paula, Liazcovitz Andrea y Molina, Andrea Gisel (2015)	294
Prácticas políticas en la escuela – Rotondi Gabriela (2016)	309
Experiencias de participación juvenil en la escuela. Límites y posibilidades – Gaitán Paula (2016)	321
SEGUNDA PARTE	334
CAPÍTULO 3: APORTES DESDE LA DOCENCIA.	335
NUESTROS MARCOS DE TRABAJO	336
Programa de la Cátedra: Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional 2016.....	336
Plan de Prácticas Académicas 2016	350
Las instituciones. ¿Nuevas gestiones? Límites y posibilidades – Rotondi Gabriela, Fonseca Cristina y Verón Dolores (2014)	356
HOJAS DE RUTA PARA LOS/AS ESTUDIANTES: FICHAS DE CÁTEDRA	371
Intervención Institucional en Trabajo Social. Pistas para el análisis de la Demanda – Rotondi Gabriela (2013).....	371
Reveladores de la institución: analizadores y llaves de lectura – Verón Dolores (2016)	381

El analizador: Herramienta para hacer posible el dispositivo de análisis – Gregorio Lilian (2016)	388
Estrategias de intervención en trabajo social institucional – Gaitán Paula (2016)	395
Las dimensiones: herramientas para la lectura de las Instituciones – Verón Dolores (2014)	415
Un acercamiento a la instancia de devolución en el análisis institucional desde el Trabajo Social – Corona Marcelo (2015)	424
PRODUCCIONES DERIVADAS DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN E INTERCAMBIO CON INSTITUCIONES	435
Construyendo intervención en Instituciones: encuentro con referentes Institucionales – Verón Dolores (2016)	435
Una mirada de las escuelas sobre el PUEE. Contextualización Institucional – Oviedo Elena y Santillán Susana (2015)	444
CAPÍTULO 4: APORTES DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	457
Intervención y acción: La escuela ¿Escenario de prácticas políticas? – Rotondi Gabriela (2015)	458
Proyectos y Becarios del PUEE. Mapa de proyectos articulados al Programa en procesos de Becas de Extensión o Afines – Rotondi Gabriela (2016)	472
CAPÍTULO 5: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN	475
Proyecto de investigación: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos (2016-2017)	476
Metodologías Complejas para mirar las escuelas en clave de ciudadanía – Rotondi Gabriela, Gregorio Lilian, Benedetti Cynthia y Colomba Rocío (2016)	487
Proyecto y cultura ¿Impactados por instituyentes juveniles? – Rotondi Gabriela (2016)	497
Escuela Pública: espacio de investigación, intervención y mutuo enriquecimiento con la Universidad – Gaitán Paula (2016)	507

PRIMERA PARTE

CAPITULO 1: OPCIONES Y ACCIONES DEL PROGRAMA.

LA UNIVERSIDAD ESCUCHA LAS ESCUELAS: BALANCE DE UNA ACCIÓN SINÉRGICA³

Gabriela Rotondi

Introducción

El presente trabajo se plantea el desafío de transmitir una experiencia que se define desde sus fundamentos como sinérgica. Se trata de las apuestas extensionistas de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV – institucional (en adelante TEEI IV), correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba y su equivalente, Trabajo Social V- Intervención Institucional denominada así hasta 2004. Intentaremos dar cuenta de algunos de los vínculos planteados entre las tres funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) y sus expresiones en la instancia de cátedra, en tanto núcleo básico de la acción entre docentes y estudiantes.

Trabajamos desde las tres funciones universitarias, la docencia, la extensión y la investigación, ya definidas en la trama curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, pero además planteadas a partir de la posición y la toma de posición del equipo docente. Tomaremos en particular el período desarrollado entre 2001 y 2016, período en el cual el trabajo extensionista se institucionaliza a partir de una propuesta de “*educación en servicio*”⁴ en el marco de la cátedra mencionada en el Programa “La Universidad escucha las escuelas”. El mismo toma cuerpo a partir de la hiperinflación de 2001, momento en que la cátedra lo fundamenta y diseña además como programa de extensión y de formación de estudiantes, esto planteado en el marco de un contexto que instala un fuerte cambio en las escuelas públicas, respecto de sus servicios

³ Trabajo publicado en +E Revista de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral 2016. Sitio web: <http://www.unl.edu.ar/categories/view/e#.WG-sUdLhAdX>.

⁴La propuesta de “educación en servicio”, en el marco de la cátedra TEEI IV- Institucional, plantea la oportunidad de dejar instaladas situaciones de aprendizaje a partir de una acción que se lleva adelante articulando la práctica académica de la materia (centrada en intervención en instituciones desde demandas genuinas) y las posibilidades que dicha experiencia permite a partir del servicio que llevan adelante los estudiantes y docentes en las instituciones, aportando desde el ejercicio pre-profesional. Se construyen experiencias y se aprende de ellas.

sociales a la comunidad. En ese momento, la escuela pública, se ve obligada a aportar, con mayor énfasis, en una necesidad básica de sus estudiantes, la alimentación, esto a través de los comedores que se instalan masivamente en las escuelas. Esta situación trae aparejado diversas conflictivas e interrogantes tanto a las instituciones como a sus sujetos/as.

Esta cátedra, que ofrece estudios y servicios concretos a instituciones y organizaciones, decide enfatizar su aporte a las escuelas, y hace su propuesta teniendo en cuenta el contexto social y político de las escuelas de Córdoba; los recursos propios relativos al conocimiento de instituciones y organizaciones; sus recursos docentes y estudiantiles; y una toma de posición ante un sector como la escuela pública, que se ve interpelado por la compleja realidad de los estudiantes.

Desde lo académico y dado que la cátedra se centra en el estudio y entrenamiento de la intervención social, en torno a las situaciones de malestar, conflicto y crisis institucional, desde una disciplina específica, el Trabajo Social, el equipo se propone: aportar a la comunidad con sus prácticas académico-extensionistas, *asumiendo como prioritarias (a nivel de espacios de práctica pre-profesional) las escuelas públicas, ubicadas en barrios populares, de diversos niveles.* Allí se centran los esfuerzos teóricos y prácticos de la cátedra. La misma, perteneciente al cuarto año del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, realiza acciones de docencia y extensión, y posteriormente el equipo, recién desde 2004, asienta en la misma área sus esfuerzos de investigación, año donde además nos encontramos ante el desafío de la implementación de un nuevo plan de estudios de la carrera.

Presentaremos entonces en este trabajo, algunas de las líneas y rasgos de un proceso que buscó, desde su origen, la sinergia de funciones, y que presentó diversas instancias de acción directa en la escena institucional, algunos logros y también dificultades presentes en una tarea que fuera diseñada desde las tres funciones.

Iniciando a través de la demanda social

Una primera cuestión considerada a nivel de la construcción del programa, y que sin duda encuentra relación con la disciplina, Trabajo Social, fue el *reconocimiento de los espacios universitarios como espacios de funciones múltiples*, donde la extensión es parte en una trama construida ya desde la visión curricular que tiene quien diseña. La tarea troncal de la carrera, es realizada por materias teórico-prácticas (denominadas: Teoría, espacios y estrategias e intervención I, I, II y IV), cuestión que aporta elementos para una mirada que trata de integrar y concebir la formación con los diversos componentes, y que se lleva adelante durante los diversos años de la carrera.

Se busca la mirada de un escenario particular, que en este caso son *las instituciones y organizaciones*, (así como en otros es la comunidad y la familia) y se asumen prioritariamente las escuelas en este caso, en consideración que opera como contexto la pertenencia a un mismo sector de la educación que estaba en un momento de crisis. Trabajamos en relación a *un sujeto social particular* (los sectores populares) pero también *particulares habitantes de las instituciones* educativas (estudiantes, docentes, no docentes y directivos) y abordamos *un objeto* de intervención con diversas aristas (aquello que desde el Trabajo Social plantea abordar las necesidades, las relaciones sociales y las representaciones sociales).

En este contexto el programa La Universidad escucha las escuelas, se lleva adelante en el marco de una cátedra pero, plantea sus propios objetivos, y por ello realizamos el recorte, atendiendo a que está centrado en capacitación, intervención e implementación de políticas y redes.

Objetivos del Programa:

1. Desarrollar servicios académicos y extensionistas desde procesos de intervención institucional en escuelas públicas de Córdoba (capital e interior) vinculados al abordaje de problemáticas sociales que se instalan en el espacio educativo y que son factibles de abordar desde el Trabajo Social.
2. Desarrollar proyectos de investigación vinculados a la realidad educativa y las problemáticas sociales presentes en la escuela.
3. Facilitar procesos de reflexión y transferencias de investigación en las escuelas públicas, involucrando los diversos actores institucionales a los fines de desarrollar estrategias de articulación escuela / universidad para resolver problemáticas concretas incidiendo conjuntamente en políticas públicas.
4. Producir herramientas para el abordaje de problemas sociales en las escuelas que facilitan los aportes universitarios y permitan la construcción conjunta de materiales entre los actores universitarios y los actores participantes de las escuelas.” Programa La Universidad escucha las escuelas.

(Rotondi y otros, 2015, p. 3)

Posibilitar la sinergia de las tres funciones de docencia, investigación y extensión tiene relación no solo con la posición de quienes conducen, los docentes, sino además con el posicionamiento de los actores universitarios y con las definiciones de la trama curricular tanto en su concepción, como en sus espacios de acción concreta. En tal sentido la cátedra TEEI IV,

que en ese momento se denominaba Trabajo Social V⁵ se plantea un proceso teórico con práctica académica-extensionista obligatoria para los estudiantes, tal como indica el plan de estudios, en la cual se plantea la instrumentación en relación a uno de los niveles de abordaje de la disciplina, el institucional - organizacional⁶. Y si bien el equipo en aquellos años, aun no contaba con investigaciones propias de la escena institucional, si algunos miembros, veníamos desarrollando procesos de investigación en torno a los valores y las prácticas de la ciudadanía cordobesa, y la vigencia de los valores ciudadanos en Córdoba; así como de la cuestión que establecía vínculos entre la ciudadanía y sus relaciones con la intervención social⁷.

Por otra parte, *la lectura del contexto y la identificación de la demanda social hacia la Universidad pública*, fue otro aspecto que permitió objetivar las cuestiones, diseñar un programa y encontrarnos con los/las sujetos/as que plantean y especifican problemáticas a partir de una modalidad que instala la cátedra en relación a la viabilidad del ingreso de estudiantes a las instituciones. Ya que, en todos los casos, y desde 2001 más precisamente, se ingresa a los espacios de escuelas, guarderías, clubes, centros de jubilados, etc. “únicamente ante la demanda de las instituciones”, ante una convocatoria concreta de los miembros de las organizaciones, que viven y señalan algún tipo de malestar, conflicto y/o crisis institucional. Por otra parte, la ubicación de la demanda social en un sector específico, como los sectores populares de Córdoba plantea un acercamiento a una realidad barrial en la cual se asientan el grueso de las instituciones educativas del sector público, y en torno al cual se define la intervención desde el programa mencionado.

Esta situación de trabajo solamente ante casos de demanda social, permanece hasta la fecha con el Programa y constituye, además, el antecedente de las prácticas de investigación y acción del equipo (que se inician en 2004 y continúan hasta el momento). El espacio del programa es, sin duda, el ámbito desde el cual se generan las preguntas de investigación respecto de las demandas abordadas y estudiadas. Así lo expresábamos en el año 2006:

⁵ El actual plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social data de 2004, mientras que las acciones en escuelas públicas, con mayor dedicación, se iniciaron en 2001.

⁶ A lo largo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, las materias troncales plantean la condición de ser teórico-prácticas. En el caso de la materia TEEI IV y dado que se encuentra en el cuarto año de la carrera, la posibilidad de habilitar un espacio teórico/ práctico de por sí aporta una particular sinergia, que se ve enriquecida con las líneas de investigación del equipo y con la mirada de la perspectiva extensionista de dichas prácticas.

⁷ En mi caso personal participé en los proyectos dirigidos por Nora Aquín entre 1998 y 2003, estudios que son un claro aporte tanto a la disciplina, como a mis particulares trayectos, lo cual realmente agradezco.

Dicho Programa, dirigido a las Escuelas Públicas que se encuentren atravesando situaciones de conflicto, crisis y/o malestar, y que requieran ser atendidas desde Trabajo Social, permite, bajo una modalidad de aprendizaje / servicio, establecer un acuerdo de intervención en torno a diversas problemáticas, malestares y conflictos institucionales entre los actores que habitan la misma. Sobre esa experiencia se formulan interrogantes que, posteriormente, dan sentido a la presente investigación.

Sin ánimo de agotar aquí las preguntas que nos surgieron, transcribimos algunas de ellas:

¿Son las instituciones educativas espacios abiertos a las políticas sociales? ¿Qué respuestas puede aportar el trabajo social a las múltiples demandas que plantean las Instituciones? ¿Qué desplazamientos provoca “lo social” en lo Institucional que requieran de la intervención del trabajo social? ¿Cómo se construyen las necesidades sociales en el escenario institucional?

(Rotondi, Fonseca y Verón, p. 171 y 172)

El proceso del seguimiento de la demanda social, constituye un elemento que articula el plan de trabajo de la cátedra a una línea concreta de docencia, extensión e investigación, consolidando líneas en los tres casos. Y los proyectos de extensión que se desarrollan desde la cátedra presentan ese rasgo integrador de articulación de funciones. Un ejemplo de ello, que consolida de manera significativa la línea de extensión del equipo, fue el Programa “Universidad y Escuela Pública: abordar la violencia para promover inclusión social”, el cual fue premiado en el concurso nacional del Programa de mejora de la escuela media del Ministerio de Educación de la Nación. El programa, llevado adelante entre 2005 y 2007 con fondos propios, permitió realizar procesos de evaluación y facilitar la acción directa del equipo, así como realizar producciones permanentes de artículos, textos, e inclusive libros y DVD que circulan retroalimentando los procesos. Estas tareas, en conjunto con la investigación de la cátedra (iniciada en 2004 sobre la misma temática), permitieron que el equipo realice un mapeo que facilitó la toma de decisiones extensionistas y de investigación. Por otra parte, el hecho de trabajar colectivamente sobre la base del equipo de cátedra, facilitó la articulación de un colectivo que *emprendía y accionaba sobre una estructura* que la misma Escuela de Trabajo Social sostenía desde su estructura.

En ese momento, sobre una casuística de 30 demandas, se identificaron seis problemáticas específicas que expresan demandas que la escuela pública plantea para la intervención social a la cátedra y que se exponen en una producción de la cátedra que se compila y publica en 2008. Las demandas se identificaron como:

- Convivencia escolar y violencia en la escuela.
- Dificultades organizativas.
- Problemas de autoritarismo.

- Reformulación de proyectos institucionales.
- Convivencia y prevención de conductas agresivas y maltrato.
- Fortalecimiento de redes sociales de apoyo a las escuelas.

(Rotondi, 2008, p.19)

Sobre estas demandas, la continuidad de la extensión universitaria articulada en el marco de la cátedra a docencia e investigación se profundiza y fortalece en el marco de la misma, con otros proyectos que fueron buscados y gestionados a tal fin. El Proyecto “Hacia la equidad de género en el sistema educativo”, que fuera premiado por FLACSO en el marco del Fondo concursable (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) en 2007 e implementado entre 2007-2008 con foco en investigación y que ofrece aperturas del asunto hacia otras cátedras. El proyecto “Universidad y Escuela Pública: conflictividad en la escuela, debates y abordajes”, que se desarrolla en el marco del Programa de Transferencia de Resultados de la Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba implementado entre 2008-2009 que facilita la llegada de lo investigado a las instituciones que referencian el conocimiento. Y más tarde, el proyecto “Agremiación y Acción juvenil: un derecho ciudadano que forma ciudadanos/as (2009-2010)”, y “Agremiación y Acción Juvenil (2012-2013)”, ambos premiados por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario en Convocatoria 2012, y que claramente facilitan la llegada a los sujetos con quienes se comparte la tarea al interior de la escuela, básicamente estudiantes secundarios.

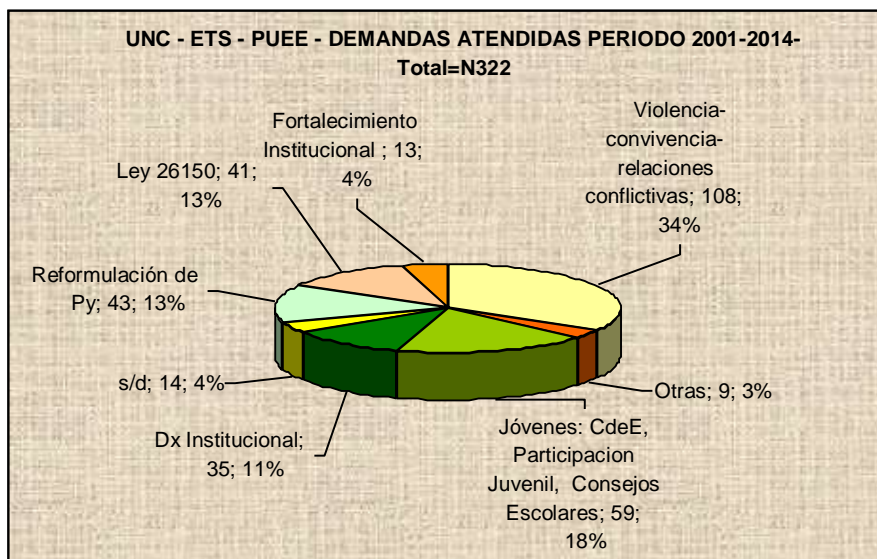
Para el equipo resulta claro que, *sin la sincronía de las tres funciones estas experiencias no hubieran sido posibles ni viables las acciones*. Los proyectos y las acciones se retroalimentan en diálogo con los actores de las instituciones, que acompañan a un *equipo de conformación múltiple*: docentes, estudiantes y egresados desde la Universidad y docentes, estudiantes y personal administrativo desde las escuelas.

Los proyectos de investigación de la cátedra (entre 2004 y hasta la fecha) plantean vínculos con aquellas situaciones, demandas y problemáticas que se expresan en escenarios de intervención concretos y hacia los cuales van dirigidas las estrategias y acciones de estudiantes y docentes. Por otra parte, las acciones interventivas se proyectan como conjuntas con las instituciones que *demandan pero que además reclaman* la devolución del conocimiento producido.

Funciones y misiones. La extensión en el curriculum

Debemos señalar, por otra parte, que el equipo que lleva adelante la tarea plantea varios movimientos, propios de la cátedra en sí, en los que diversos docentes circulan por el espacio y aportan visiones, e intervenciones concretas. La mirada va articulando funciones y estableciendo nexos entre las prácticas docentes y los proyectos extensionistas que se van creando y desarrollando. En tal sentido, debemos señalar además que, la mirada de problemas sociales particulares de las instituciones es un punto clave en la cuestión, pero también la consideración de la teoría, los espacios y las estrategias a la hora de intervenir en instituciones. El nivel de abordaje en instituciones y organizaciones desde el Trabajo Social es el más reciente, y debemos ubicarlo en nuestra escuela, al menos, a partir de los años noventa.

Estas prácticas se van particularizando en esa década y presentan problemáticas que se hacen factibles de ser intervenidas desde el Trabajo Social institucional en un espacio específico. Se van involucrando y desarrollando desde la docencia, pero además desde extensión de la cátedra, y se van respaldando desde el abordaje docente problemas concretos, de las instituciones. Tal el caso por ejemplo de la educación sexual integral en la escuela; la violencia en las instituciones; el trabajo sobre violencia en el noviazgo y agremiación juvenil, o las cuestiones ambientales que van permitiendo y dando desarrollo a las acciones concretas. Interviene el equipo docente e intervienen los estudiantes; se investiga y se extiende de manera colectiva, sumando ayudantes motivados por la política sinérgica de la cátedra. Las miradas que se llevan adelante permiten redefinir funciones y misiones institucionales.



Sistematización de la Información Cátedra TEEI IV. Casuística de las demandas atendidas por el equipo entre 2001 y 2014

(Verón, 2015)

Las estrategias y acciones desarrolladas hasta el momento en el marco de la cátedra, se han planteado en torno a las problemáticas señaladas, pero atendiendo a líneas de acción de las que resumimos las más frecuentes y de manera acotada por motivos de espacio:

- 1) Líneas de acción con *foco en la capacitación* de los actores institucionales de la escuela pública (docentes, directivos, estudiantes y preceptores), donde las definiciones de los focos se realiza en el marco de la actividad compartida y los diagnósticos desarrollados por las profesionales.
- 2) *Intervención social en situaciones de malestar, conflicto y crisis* institucionales relacionadas con la violencia institucional, y la construcción de proyectos institucionales, cuestiones que se llevan adelante a través de “demandas concretas de actores institucionales”.
- 3) *Implementación, seguimiento y crítica de políticas públicas* particulares, por ejemplo aquellas que se relacionan con la Ley 26150 de Educación sexual integral, en cuyo caso se abordan las problemáticas de la violencia en el noviazgo, la agremiación juvenil, problemas organizativos y las problemáticas ambientales.

- 4) *Construcción de redes y acción en el marco comunitario de las instituciones*, buscando encuentros, acuerdos y proyección de estrategias comunes que aporten a la continuidad y el sostenimiento.
- 5) *Producción y devolución de conocimiento* mediante materiales que se desarrollan con insumos de las investigaciones asociadas al proyecto, y de la recuperación de los procesos de intervención desarrollados, buscando incorporar la palabra de los/las diversos/ as actores sociales.

Estas líneas demandan una posición del equipo, de los docentes, de la cátedra, por lo que dejo expresado en el siguiente punto el posicionamiento impulsado.

Posición y posicionamiento

Un aspecto a considerar en este punto es el hecho de concebir la extensión como parte del insumo académico y las propias prácticas académicas como extensionistas. Las relaciones permanentes, los insumos en diálogo son claramente una de las aristas de la cuestión que permite y fortalece las prácticas concretas, así como la llegada a terreno con los estudiantes. Sin embargo, no siempre los docentes pueden dar desarrollo a su tarea desde ese ángulo y cuestiones como la masividad y la burocracia a la hora de los acuerdos y convenios con las instituciones son elementos que juegan respecto de la sinergia de las tres funciones.

Otro aspecto que debemos considerar es el hecho de asumir a los actores que se vinculan a la extensión universitaria, como los primeros receptores de las transferencias de investigación. Pedimos palabra, interrogamos, y debatimos, pero la palabra se devuelve en un diálogo que facilita el crecimiento de los diversos sujetos, siendo el equipo universitario un sujeto más de prácticas compartidas.

Diálogo y permanencia/continuidad son claves del asunto, a lo que debemos señalar también la búsqueda de institucionalidad y reconocimiento de lo que se realiza. Mediante el Programa “La Universidad escucha las escuelas” pretendimos establecer un puente universidad – sociedad, a través de propuestas concretas, consideramos que desde allí se puede desarrollar una política de extensión con alternativas concretas para que se indaguen, traten y aborden problemas sociales en articulación con otros actores sociales. La tarea se lleva adelante desde tres aristas que plantean ya en su acción su propia sinergia: la docencia (particularmente en lo relativo al plan de prácticas académicas del cuarto nivel); la extensión,

que llevan adelante docentes y ayudantes junto a las transferencias de investigación; y la investigación, que ha permitido desarrollar conocimientos articulados al programa desde diversos proyectos de investigación del equipo.⁸

Una clave tal vez, que aún no hemos mencionado, es el hecho que el equipo docente realiza, para receptor las demandas de las escuelas, convocatorias públicas. Las escuelas plantean sus demandas convocadas por los medios masivos universitarios que realizan lo que denominamos “convocatoria pública a escuelas” que deseen que el equipo de cátedra aporte al abordaje de situaciones de malestar, conflicto y crisis institucional. Esta convocatoria recepta de manera sistemática y anualmente demandas de escuelas públicas de Córdoba que entre 2001 y 2016 están cercanas a las 400. Discriminando a aquellas que serán abordadas por alumnos en su prácticas académico-extensionistas, y aquellas que abordará el equipo docente junto a los adscriptos y ayudantes, en relación a la extensión y/o investigación, o articuladas entre las diversas funciones.

Se articulan además a este Programa los proyectos interdisciplinarios de becarios extensionistas⁹, que concursan y llegan a pertenecer al Programa “Becas a proyectos de extensión”. La permanencia del Programa “La Universidad escucha a las escuelas”, por otra parte ha permitido que los resultados de los proyectos de investigación que se llevan adelante sean claramente transferidos de manera sistemática a escuelas y espacios de la política pública educativa por el mismo equipo. Este hecho, el diálogo, es tal vez, lo que ha permitido que se generen emprendimientos netamente extensionistas que han ido obteniendo sus propios fondos para la tarea y para la producción de sus transferencias mediante libros, textos y material digital diverso.

⁸Proyectos desarrollados: “Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional de las escuelas públicas” (2014-2015); “Participación – Agremiación juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía” (2012-2013); “Centros de estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía” (2010-2011); “Impacto de las políticas sociales en el Proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas” (2008-2009) y Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas “al” Trabajo Social I, II y III Parte (2004-2007), todos evaluados y financiados en el marco de la Secretaría de ciencia y técnica y dirigidos por mí.

⁹2016: Liazcovitz, A. y Molina, G. Que el amor valga la alegría y no la pena: promotores/as del IPEM N°15 contra la violencia y Rossi, E. y Mignola, M. Inundaciones en Sierras chicas; 2015: Liazcovitz, A. y Molina, G. Te amo o te temo? Construyendo una sociedad de iguales. 2012: Marton, V. y Noel, C. Educación sexual integral: construyendo consensos, lineamientos y redes articulados al Proyecto Educativo Institucional. “Educación Sexual Integral entre pares: Articulando Disciplinas, Acciones y Propuestas”. 2011: Rossi, B y Barraza, E. Educación sexual en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos. 2009: Gaitán; P. Educación sexual integral en la escuela: Un abordaje con perspectiva de género.

Bibliografía

- Rotondi, G; Fonseca, C. y Verón, D. (2006). Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas “al” trabajo social. En: Aquín N. (2006) (Comp.) *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación en Trabajo Social*. Córdoba: Espacio. pp. 171 a 190.
- Rotondi, G. (2008). *Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover la inclusión social*. Escuela de Trabajo Social. Córdoba: Espartaco.
- Rotondi, G. (2016). *Programa académico de Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV - Institucional*. Escuela de Trabajo Social, hoy Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Verón, D. (2015). Sistematización de la Información Cátedra TEEL IV. *Casística de las demandas atendidas por el equipo entre 2001 y 2014*. Documento de Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional, 2015.

15 AÑOS DEL PUEE: ANÁLISIS DE LA DEMANDA

Dolores Verón

Recuperando la historia. Demandas en marco del PUEE

Pensamos la relación demanda y Trabajo Social Institucional realizando dos recorridos que permanentemente se cruzan: uno conceptual, sobre el término demanda desde categorías propias del Análisis Institucional y del Trabajo Social; el otro, reflexivo y analítico, sobre las demandas de las organizaciones con las que se viene trabajando en la práctica académica de la asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional.

El concepto de demanda social se impone en Trabajo Social desde la fundamentación de su existencia como práctica profesional. En este sentido, definimos demanda social como “representación de la dinámica económica, política y social” (Salord, 1989), es lo que marca que un campo de problemas se constituya como tal para una sociedad, se imponga como cuestión social y como tema en las agendas públicas. Nos permite -como otra cara del mismo fenómeno- mirar la cuestión social desde las expresiones problemáticas que presentan las organizaciones específicas que la abordan. Este doble camino, desde el análisis del contexto a las organizaciones y desde las organizaciones al contexto, enriquece y profundiza significativamente el análisis de la cuestión social permitiéndonos, inclusive, plantear interrogantes teóricos y problemas de investigación que en estos años fuimos desarrollando.

Adentrándonos en los aportes teóricos del movimiento institucionalista, Ardoino (1987) define a la demanda como el acto fundante de la intervención. Diferencia **demanda** (expresión siempre ambigua en cuanto a las necesidades y expectativas, que en el curso del proceso de análisis y de las negociaciones se va elucidando) de **encargo** (formulación más contractual, formal jurídica y administrativa). También llama la atención sobre un componente de la demanda que es necesario tener en cuenta en el análisis y que es la “existencia indudable, en los intervinientes, de una demanda, de la demanda de los clientes”.

Desde el Trabajo Social en Instituciones, la **demanda** nos remite al análisis de su contenido para posicionar al trabajo social a fin de poder responder o derivar; esto es así, fundamentalmente, porque se constituye en un antecedente significativo

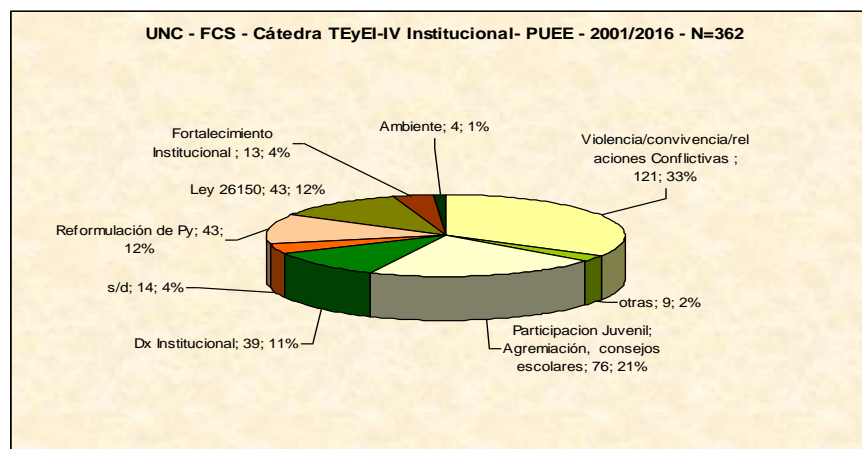
en tanto está ligada a la necesidad y el deseo de modificar aquello que implica y la contiene de algún modo, si no hay conciencia de falta no hay búsqueda y tampoco aprendizaje, en el sentido de intención de cambio, Castoriadis (2003).

Si la demanda implica, entre otras cosas, intereses, valores, creencias, es parte de nuestra intervención realizar una primera lectura. Comprenderla, interpelarla ya que remite directamente al acontecer institucional. Tiene contenidos y sentidos que son revelados por el que **escucha** (una escucha que tiene implicancias éticas, de compromiso, de decisión, de derivación, de hacerse cargo). Al decir de Gattino, S. (s/f), al analizar el abordaje familiar en Trabajo Social, es un emergente que acontece en una trama de relaciones que conforman un espacio social; en este caso nos referimos al escenario organizacional.

Entonces, la demanda muestra y oculta, dice y calla lo que acontece en la organización. Tomarla como elemento de análisis nos permite adentrarnos en la vida de la organización, en el entramado de las necesidades, relaciones y saberes que fluyen en su interior y poner en evidencia vacíos, no saberes. Estos no saberes, reconocidos y apropiados por la organización, abren el camino hacia uno de los objetivos de nuestra intervención profesional en las organizaciones, cual es el logro de la autonomía. Preguntarnos a quién o quiénes representa, es decir, si es **individual o colectiva**; si es expresión de aquellos que tienen el problema o es expresión de un emisario, es decir, si es **directa o indirecta**; si se realizó en forma **oral o escrita**; **qué motiva** la demanda y **que explícita acerca del problema** o necesidad que la vincula con la profesión... Son algunos de los interrogantes que posibilitan el análisis, proceso planteado entre la institución y la profesión.

Casuística

Desde la puesta en marcha del programa se han recibido en total 362 demandas, en promedio, 24 por año.



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: violencia y/o convivencia escolar; proyectos Institucionales que requieren revisión y necesidad de crear las condiciones para generar o modificar los problemas; situaciones de malestar, conflicto o crisis. Todas situaciones que no necesariamente se vinculan a la misión educativa.

Las problemáticas detectadas remiten a malestares o conflictos ligados a:

- Convivencia escolar, violencia en la escuela y/o relaciones conflictivas, el 33%.
- Participación Juvenil, Centro de Estudiantes y/o agremiación, el 21%.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral en las Escuelas Nº 26150, un 12%
- Apoyo a la reformulación del Proyecto Institucional, el 12%.
- Diagnóstico institucional para comprender dinámicas conflictivas en espacio escolar, un 11%

Asimismo van surgiendo problemáticas emergentes como, por ejemplo, lo relacionado a medio ambiente.

Ahora bien, historizando el proceso de surgimiento y evolución de las demandas al PUEE, es fundamental tener en cuenta el punto de partida contextual. En el año 2001 vivíamos una fuerte crisis económica, social, cultural, política en el que las instituciones, al decir de Fernández, A. M. (2010) estaban estalladas. En ese momento, recibíamos demandas vinculadas a violencia/convivencia; reformulación del proyecto institucional; deserción, fracaso y/o repitencia escolar; todas situaciones que generaban malestar y/o conflicto. Posteriormente, nuevos derechos sociales, garantizados en diversas legislaciones, atravesaron el espacio escolar, por ejemplo:

- Ley Nacional N° 26.877 (2013) sobre Representación Estudiantil
- Ley Nacional de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061 (2005) y Decreto Reglamentario N° 415 (2006), Argentina.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral en las Escuelas N° 26150, Argentina, 2006.

Las nuevas dinámicas sociales generadas por estos avances legislativos, les plantearon a las escuelas múltiples desafíos ligados a la deconstrucción y construcción de miradas e intervenciones. Y cuando los actores escolares se enfrentan a necesidades a las que no pueden dar respuesta o a problemas para cuya resolución no cuentan con las herramientas adecuadas; es decir, cuando el dispositivo escolar se muestra insuficiente como instrumento de abordaje, se generan situaciones de malestar y/o conflicto. Y han sido estas situaciones las que movilizaron a las escuelas en la búsqueda de satisfactores, movilizan los atravesamientos del contexto y, en particular, el tratamiento de derechos vinculados a los niños/niñas y adolescentes que involucra a los adultos desde su posicionamiento y matriz.

Y, en este marco, poder intervenir implica y nos implica, marcos conceptuales, concepción del sujeto y perspectivas desde donde miramos y leemos los problemas sociales. En este sentido, nos detendremos en dos miradas, una en relación a la profesión, en la que tomando a Salord (1989), entendemos que todo campo profesional se estructura en relación con ciertos imperativos sociales que plantean como necesario un tipo de práctica determinada. Dichos imperativos sociales se estructuran a partir de obstáculos que surgen en el proceso de producción y reproducción de la vida social, derivados de las contradicciones estructurales que caracterizan a cada sociedad, y que se expresan como “problemas sociales. Y, otra, vinculada al contexto que atraviesa las instituciones y nos desafía a nuevas lecturas; debemos reconocer que otra vez en Argentina estamos en presencia de políticas neoliberales, que comienzan a presentarnos un escenario de fragmentación, desocupación, pobreza y todo ello, como la historia nos ha enseñado, conlleva a fracturas en el lazo social, a nuevos padecimientos. En estos momentos, nos comenzamos a preguntar cómo afecta a nuestras prácticas y a las prácticas de los sujetos de la intervención. La mirada es más amplia que la que evaluamos en lo local, la región está atravesada por

movimientos que van a impactar en las instituciones, Argentina, Brasil, México, Colombia, Cuba viven procesos de cambio, tiempos de transición y espera para poder valorar el impacto en las instituciones y los sujetos.

Análisis desde el Trabajo Social

Travi (2001) señala que el análisis institucional define a la institución como todo lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales. Loureau (2000), en un seminario dictado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, planteaba que la institución es el movimiento de lo instituyente y lo instituido que producen institucionalización en el devenir.

La intervención de los analistas institucionales significó toda una concepción de la política y su práctica. Se planteaba a fines de los sesenta el problema de la significación y eficacia de la práctica microsocial, enfrentada a la problemática realidad macrosocial, adelantándose a desarrollos posteriores que intentarían desprender la política de su conexión exclusiva con lo macro. Más allá de las herramientas teóricas que proporciona el análisis institucional, su importancia radica en el planteamiento de ciertos problemas fundamentales en el análisis y las prácticas sociales: la relación teoría-práctica, el saber como poder, la vinculación-oposición entre la acción microsocial y el análisis/acción/macrosocial, el papel y las implicaciones del intelectual. Todos ellos problemas que atraviesan la práctica científica/profesional en tanto práctica social que constituye un determinado campo de poder

La intervención en lo social implica un “hacer ver” una serie de tensiones relacionadas con la forma de construcción de conocimiento, la percepción subjetiva de los problemas sociales, las mediaciones de éstos tanto desde lo histórico como desde lo territorial y su expresión simbólica en diálogo con la noción de experiencia. Así, la demanda nos habilita a intervenir, nos desafía a la construcción de una propuesta teórico/metodológica en un espacio institucional que da cuenta de múltiples marcos de comprensión de las problemáticas y de múltiples atravesamientos.

Nuestro primer acercamiento a la intervención, como aprendizaje, en el marco de las prácticas pre-profesionales, tiende a reconocer el espacio institucional, los sujetos y su posicionamiento respecto a los problemas que se constituyen en objeto de nuestra intervención, en función de la demanda. Si el objetivo que nos proponemos como cátedra, tiende a instalar dispositivos democráticos, generando espacios de encuentro donde participen la mayor cantidad de referentes involucrados en el problema, el sentido de hacer circular la palabra, reflexionar sobre el problema, pensarlo, armar agenda, recuperar la

historia del mismo, relacionarlo con las condiciones que posibilitan u obstaculizan en el ámbito institucional su tratamiento, la red de relaciones que tiene la institución en el territorio donde se encuentra, implica comenzar a trabajar el problema y despejar, es decir comenzar a organizar alternativas construidas colectivamente.

Para finalizar, queremos puntualizar entonces que la recepción de la demanda, su análisis y la construcción de respuestas a las mismas conlleva un proceso que prevé:

- El reconocimiento del espacio institucional, marcos normativos, contexto, proyecto Institucional, planificación, en función de una demanda social y particular, en un momento histórico determinado.
- Posteriormente, la intervención como proceso, esto es, accionar para producir cambios y mejoramientos en la capacidad organizativa de las instituciones, trabajar sobre aquello que causa el malestar y/o el conflicto, es decir, hacer efectivo derechos, sobre todo cuando están destinados al sujeto principal, los estudiantes.
- En términos de intervención, las estrategias se arman según demanda y consensos: así, la más frecuente es la de capacitación/formación/asesoramiento; contenidos pero también, herramientas, generar habilidades para el sostenimiento autónomo de propuestas, conocer acerca de cómo y porque realizar acciones que nos permitan reparar, enfrentar conflictos, posicionarnos, etc. etc.
- Y en este proceso acompañamos, desde distintas funciones: los equipos de estudiantes y los docentes de la cátedra.

Bibliografía

- Ardoino, J (1987).La intervención ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?". En: *La intervención institucional. Ediciones Plaza y Valdez*
- Carballeda, A.J.M. (octubre, 2013). La Intervención en lo Social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch. En: *Margen, 70*. Disponible: <https://www.margen.org/suscri/margen70/carballeda.pdf>
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Maxi-Tusquets. Barcelona.

- Escolar, C. y Travi, B. (2010). Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos. En: *TRABAJO SOCIAL UNAM, VI Época, 1 - Ciudad de México, p. 74 – 89*. Disponible en: www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/23883/22462
- Fernández, A. M. (2010). *Instituciones Estalladas*. Bs. As. Eudeba
- García Salord, S. (1986). *La especificidad del Trabajo Social*. México: UNAM.
- Gattino, Silvia. Mimeo: Propuestas para la intervención con familias desde el Trabajo Social: Análisis de las demandas. Diagnóstico Socio-Familiar s/f
- Peralta, M. I. y Verón, D. (2002). *Ficha de Cátedra: Demanda en Intervención Institucional*. Córdoba.: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social.
- Travi, B. (2001). “La investigación diagnóstica en Trabajo Social: la construcción de problemas a partir de la demanda de intervención profesional”. En: *El Diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Varios Autores. Buenos Aires: Espacio.

PROGRAMA “LA UNIVERSIDAD ESCUCHA LAS ESCUELAS”. RECUPERANDO HISTORIA, ANALIZANDO INTERVENCIONES¹⁰

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:

¹⁰ 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.

- 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.

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 as 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, Carballada (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” (Krauskopf, 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 Carballada (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 escuela¹¹. 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

¹¹ 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.

contenido educativo. Desde la 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 jóvenes¹². 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 género¹³.

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.

¹² 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.

¹³ 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).

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

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 Carballada, 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.
- Carballada, 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, MI 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.

CAPÍTULO 2: NUESTRA TEMÁTICA PRIORITARIA: DERECHOS DE CIUDADANÍA.

VIOLENCIA EN LA ESCUELA

ABORDAR LA VIOLENCIA COMO DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LOS JÓVENES¹⁴

Dolores Verón y Lilian Gregorio

Introducción

En el trabajo buscamos definir violencia desde la perspectiva de los actores en las escuelas y ciudadanía como conceptualización. De esta manera analizamos la violencia como mecanismo de resolución de conflictos que obtura la perspectiva de derechos en los actores, estudiantes y docentes. Desde esta visión, el abordaje de las demandas de violencia en el ámbito escolar en el PUEE nos permite pensar el tema de la investigación 2016 – 2017 de la cátedra.

Es central desde nuestra visión poder habilitar la conceptualización de la CIUDADANIA como el ejercicio de los derechos y la constitución del ciudadano en las acciones de intervención social que nos planteamos en la escuela. La escuela es un dispositivo de educación y por lo tanto su misión principal es formar a las futuras generaciones, sin dudas no es el único y las características y posibilidades que tendrá el ejercicio de la ciudadanía en estos niños y jóvenes variara de acuerdo a su posición social y a la otras institucionalidades que van atravesando el proceso. Entre ellas la violencia social como fenómeno complejo que se genera fuera y dentro de la escuela, la atraviesa y es parte también de sus modalidades de resolución. En este trabajo pretendemos compartir revisiones conceptuales y la experiencia del programa “La universidad escucha a las escuelas” como dispositivos validos de problematización y reflexión.

¹⁴ Trabajo presentado en el 4to Congreso Internacional sobre Violencia en las Escuelas. Tucumán: Fundación Sociedades Complejas, octubre de 2016. Modificado a los fines de la publicación, Diciembre de 2016.

Pensando la violencia desde la perspectiva de los actores

El concepto de violencia ha servido durante veinte años para aprehender ese desorden vg., ese caos de los fenómenos políticos. Su uso sin discriminación reenviaba, al mismo tiempo, al desorden de los pensamientos y de las conceptualizaciones frente a ese desorden. Hay violencia cuando nadie sabe a qué atenerse, cuando nadie puede contar con nada, cuando todo puede pasar, cuando se deshacen las reglas que hacen previsible los comportamientos y las expectativas de reciprocidad dentro de las interacciones. Ella ha existido a todo lo largo de la historia; lo que se ha modificado, desde el siglo XIX, es la escala y la eficacia de la gestión de la violencia.

(Gallimard, 1978)

La palabra violencia etimológicamente proviene de la raíz latina “vis” que significa fuerza. La violencia es entonces la fuerza física o psicológica que se ejerce intencionalmente contra otra persona o contra uno mismo, o contra sus pertenencias, o seres queridos, ya sea para conseguir un fin determinado, forzando la voluntad del sujeto agredido, etc En cuanto a sus dimensiones constitutivas, podemos considerar a la violencia como un problema complejo que incluye los siguientes aspectos:

- a) el aspecto psicológico: definido como una explosión de fuerza que toma un aspecto irracional y con frecuencia criminal;
- b) el aspecto moral: como un atentado a los bienes y la libertad del otro, y
- c) el aspecto político: como el uso de la fuerza para apoderarse del poder o para desviarlo a fines ilícitos.

En su dimensión política, como vemos, la violencia es una cuestión vinculada al poder y el poder tiene capacidad de performatear las organizaciones. Retomamos aquí aproximaciones desde la perspectiva de los actores, presentadas por Luis A. D’ Angelo y Daniel R. Fernández en su investigación de 2011:15 “En las escuelas encontramos definiciones sumamente amplias de violencia, que abarcan una gran variedad de actitudes, prácticas y disposiciones, tanto activas como pasivas, y diversos niveles de generalidad”.

¹⁵ D’Angelo, L. y Fernández, D. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Luis A. D'Angelo Y Daniel R. Fernández en su trabajo de investigación recuperan definiciones de los actores, las cuales frecuentemente giran alrededor de las formas específicamente físicas.

Los autores señalan que las definiciones de violencia, desde la perspectiva de los actores, giran frecuentemente alrededor de formas físicas. Señalan, no obstante, que aparecen otros aspectos considerados disruptivos de la vida escolar, que son, sin embargo, relativamente más invisibles desde el punto de vista de un actor adulto: aparecen allí los factores institucionales como el desorden, la inconstancia, la ausencia reiterada de docentes o la pérdida de días de clase y una renuncia generalizada de los adultos (no sólo directivos y docentes, sino también de los padres) a ejercer el control, intervenir o regular el espacio escolar, todo lo cual configura en conjunto una sensación de “deterioro”.

Para los alumnos la violencia es reconocida como las situaciones de maltrato o de falta de respeto en la relación docente alumno, si bien señalan que esto puede y suele ser mutuo, y a una falta de escucha generalizada. Mencionan situaciones extendidas de discriminación por parte del alumnado y un desinterés generalizado en las clases y en los contenidos (Miguez, 2009). Imputan una resistencia o desinterés de los adultos en general a escucharlos, lo cual es visto como causa inmediata del hecho de que decidan “retribuir” el maltrato “con la misma moneda”. La discriminación (ya sea por color de piel, por religión, por la condición de inmigrante, por preferencias musicales, futbolísticas o de vestimenta) ocupa un lugar central en los relatos de los alumnos de ambas jurisdicciones y de escuelas tanto públicas como privadas. Además de ser considerada una forma de violencia en sí misma, los estudiantes –y en ocasiones algunos docentes– señalan que las formas verbales de discriminación suelen dar paso con mucha facilidad a peleas o agresiones de tipo físico.

Siguiendo a los mismos actores, aparece la clasificación en relación con una doble tipología que opone versiones de “la escuela opaca” a versiones de “la escuela transparente” (Noel, 2009). Las versiones de la escuela opaca son aquellas que hacen abstracción de los contextos sociales mayores para concentrarse en una serie de explicaciones que ponen a la escuela (o bien, en una versión ampliada al sistema educativo) en el centro de una etiología de la violencia de la cual la misma sería causa directa o indirecta, por acción u omisión. Esta clase de explicaciones no suelen ser demasiado numerosas en los testimonios de nuestros entrevistados adultos, y en muchas ocasiones se descubre en ella un uso retórico del concepto de violencia como arma moral para “denunciar” problemas que les preocupan específicamente a ellos: la “falta de propuestas pedagógicas”, las “falencias de los equipos directivos” o el “malestar institucional”. Aún así, hay factores que aparecen recurrentemente señalados como potenciales fuentes o aún como causantes indirectos de violencia, tales como la distancia generacional, la estrechez de un “rol docente” concebido en épocas lejanas y que habría que “redefinir” a la luz de los “desafíos” contemporáneos o unas inespecíficas “condiciones del trabajo docente”.

En relación con este último punto hacen su aparición con frecuencia las reflexiones moralmente cargadas acerca del “rol” del docente o del “directivo”, que se expresan bajo la forma de una enumeración de las “cualidades” o “atributos” que el docente o directivo “debería tener” y que reflejan expectativas desmesuradas o incluso heroicas respecto de las capacidades concretas de cualquier persona de carne y hueso. A estas explicaciones podemos agregar las que adjudican los fenómenos de violencia a omisiones curriculares por parte de la escuela. Así, un docente que señala la “falta de abordaje de temáticas tales como la discriminación”, según el supuesto sumamente extendido y en parte deudor del intelectualismo ético de que la causa de los comportamientos moralmente censurables estaría en la falta de información. Muchos docentes describen sus relaciones con los directivos como sumamente conflictivas, atribuyéndoles una gran importancia en la configuración del clima escolar o incluso en la génesis de la violencia (consistentemente con lo señalado por Welsh y Cols, 1999). En numerosos casos, los docentes imputan a los directivos un desinterés pasivo o incluso un interés activo por minimizar los hechos de violencia, además de acusarlos de “presionar” para aprobar alumnos “a toda costa”. Los directivos, por su parte, realizan similares declaraciones en relación con las instancias superiores del sistema educativo, señalando que no se trata de desinterés ni de inacción, sino de que “tienen las manos atadas” por la burocracia gubernamental.

Resulta sumamente interesante que las visiones inspiradas en la idea de “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1988), o en la otrora hegemónica idea de “la sanción” como una forma de violencia (Pierella, 2006), hagan sólo una aparición puntual e idiosincrásica, revelando el vuelco que las hasta hace poco desprestigiadas ideas de autoridad han venido sufriendo en el panorama educativo de los últimos años (Noel, 2009). Correlativamente, apenas puede extrañarnos que aparezca la noción de violencia como “desorden”, “falta de límites” y “ausencia de sentido” ya señalada por Miguez (2009) y un reclamo activo hacia un ejercicio de un lugar de autoridad por parte de los adultos, que en ciertos casos puede llevar a pensar en “endurecer” la aplicación de las sanciones, acortar el circuito punitivo o incluso recurrir a instituciones de control social como la policía. La regla general suele ser, en cualquier caso, que los alumnos se muestren más exigentes en términos de disciplina que los agentes del sistema escolar o incluso que sus padres.

La ciudadanía: reconocimiento de los derechos

Un ciudadano es un miembro de una comunidad política. La condición de miembro de dicha comunidad se conoce como ciudadanía y conlleva una serie de deberes y de derechos, de los cuales los más importantes son los derechos de participación política, el principal de ellos el derecho al voto, que es la seña de identidad de las modernas democracias representativas predominantes en el mundo occidental.

El concepto de ciudadanía ha cambiado a lo largo de la historia, haciéndose cada vez más incluyente. En las democracias modernas normalmente tienen la condición de ciudadanos todos los hombres y mujeres mayores de edad (siendo la mayoría de edad fijada generalmente en los 18 años). En cuanto a su etimología, el término tiene su origen en ciudad, ya que originalmente esta era la unidad política más importante. Con el tiempo la unidad política pasó a ser el Estado y hoy en día al referirnos a ciudadanos lo hacemos con respecto a un determinado Estado.

El ser ciudadano es una calidad que se le reconoce a ciertos sujetos en el marco de una sociedad históricamente determinada y mediante la cual se relacionan e interactúan con sus congéneres. En la condición del ciudadano es importante su participación y compromiso con respecto a acciones en beneficio del colectivo. Las relaciones que establece el ciudadano con el mundo social, están referidas a la asociación de la cual hacen parte, al Estado y a las normas que ordenan el funcionamiento del colectivo. La condición de ciudadano se deriva del reconocimiento y titulación que hace la sociedad a los sujetos que tienen o que adquieren esa condición, lo cual implica que a otra parte de la población no se le reconoce dicha calidad; por esto, en muchos casos luchan por obtener dicho reconocimiento y acceder a las garantías que la ciudadanía otorga.

Se trata de visibilizar a los jóvenes, más que como destinatarios de servicios, como actores, como gestores o agentes del desarrollo, basados en sus demandas reales, en la concertación con los diferentes sectores de la sociedad para que puedan ser incluidos en las dinámicas sociales y, de esta manera, asegurar su participación en calidad de sujetos cuando se trate de crear sus propias condiciones de vida. Dado que los resultados se refieren a actores sociales que se desempeñan en el campo educativo, es posible que los hallazgos aquí expuestos puedan aportar al diseño de políticas públicas y a la educación de los jóvenes para que se formen como ciudadanos. De ello pueden surgir las bases para prepararlos en las competencias que requieran para desenvolverse adecuadamente en la convivencia social, partiendo de su vida cotidiana y asumiendo como referencia la cultura escolar. En esta medida, se puede aportar a construir democracia, fortaleciendo la sociedad civil, con base en las actividades escolares, asunto en el cual coincidimos con Roggi (2004) cuando dice:

En las últimas décadas se ha puesto de relieve la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de la Sociedad Civil y en la ampliación o profundización de la democracia. Ya teníamos desde hace muchos años, para la tarea educativa, la consigna de formar buenos ciudadanos, ciudadanos responsables de sus derechos y de sus responsabilidades para con la cosa pública. En el medio de todo ese debate el concepto de ciudadanía asume una importancia trascendental.

La evolución de los procesos sociales denominados “ciudadanía”, tiene que ver con las formas en que los sujetos han construido su vida en comunidad, lo cual permite aventurar la idea de que la ciudadanía es el resultado de un conjunto de prácticas sociales que se han realizado en determinados momentos de la historia en el marco de sociedades específicas. No sólo emergieron de ellas sino que, en razón de las mismas, han tenido significaciones específicas.

Es conveniente recordar que la ciudadanía en los jóvenes se relaciona con el papel que estos desempeñan en la vida social, las relaciones que establecen con los demás, sus intenciones, proyectos, ilusiones, banderas y sentidos que le dan a sus formas de ser en calidad de sujetos colectivos. Muchas de sus actitudes, comportamientos, compromisos y responsabilidades derivan de la forma en que perciben y plantean su relación con los otros. En esto se concreta la posibilidad de incidir en la toma de decisiones relacionadas con el conjunto social, sobre las cuales se expresan muchas preocupaciones: Los jóvenes tratan de incidir en la dinámica societal a través de estrategias muy diversas, ya sea procurando convertirse en actores sociales y políticos o desplegando diversas formas de expresión e identidad, que intentan transmitir al conjunto de la sociedad. Sin embargo, la mayor parte de las formas que este afán de participación juvenil ha asumido a lo largo de la historia, se ha caracterizado por su transitoriedad, alternando períodos de gran protagonismo y visibilidad pública con otros de fuerte retracción e invisibilidad... los jóvenes se movilizan por la paz, la democracia, la defensa de los derechos humanos, la ecología, y muchas otras causas eminentemente justas pero inespecíficas, que sólo se vinculan indirectamente con la propia condición juvenil... existe un marcado distanciamiento de los jóvenes respecto de las principales instituciones públicas (los partidos políticos, el parlamento, la justicia, la policía, y otros). En verdad, todo parece indicar que la real o supuesta apatía juvenil se relaciona con el desencanto que estarían produciendo instituciones que funcionan cada vez más en el marco de rutinas bastante más aburridas que espectaculares en materia de innovaciones... lo que contrasta con la mentalidad predominante en los jóvenes que quisieran ser testigos de cambios rápidos y de fondo en muy diversas esferas del funcionamiento societal. ... en los últimos tiempos han proliferado notoriamente las denominadas “tribus” juveniles, como espacios donde los jóvenes se sienten más cómodos y confortables... las tribus son ante todo una respuesta social y simbólica, frente a la excesiva racionalidad de la vida actual, al aislamiento individualista a que nos someten las grandes ciudades, y a la frialdad de una sociedad extremadamente competitiva.

Avanzar en la comprensión y práctica del concepto de ciudadanía, va más allá de la concepción formal y clásica, para promover la extensión de los derechos ciudadanos, de elección, expresión y consumo cultural, desde el reconocimiento de derechos y libertades de modo que se entienda a los jóvenes como sujetos de pleno derecho y actores protagónicos de su propio desarrollo. Las perspectivas tradicionales de ver los asuntos juveniles asumen la emergencia de las juventudes en un mundo preestablecido y orientado por los adultos. Sin embargo, la realidad muestra que se establecen nuevas formas de asociación social y de comportamientos colectivos, que permiten abordar de otro modo las motivaciones y sentidos de estos

acontecimientos. Además, las formas de participación han cambiado, los grupos sociales aparecen fragmentados y heterogéneos.

En esta trama de significaciones en las que hoy se reflejan y se trasmutan los procesos de la vida política y social, aún hay luz y no sólo opacidad. Nos resistimos a pensar de esta manera, ya que si así los hiciéramos, estaríamos también claudicando a un proyecto de futuro. Y preferimos adentrarnos en el ejercicio intelectual de la comprensión de estas nuevas formas en las que la política se está definiendo, aunque aún hoy sean incipientes. Según ella, las nuevas formas de participación y de expresión ciudadana corresponden a ideologías emergentes, que llevan a proponer lo que Feixa (2002) denomina los novísimos movimientos sociales. Estos son entendidos como movilizaciones de colectivos que históricamente viven en la era de la globalización y que hacen uso de las nuevas tecnologías para comunicarse y para luchar por sus intereses. Se caracterizan por ser heterogéneos, por tener estructuras no jerárquicas y desenvolverse desde lo local pero con perspectivas globales. Estos novísimos movimientos sociales generan nuevos retos relacionados con los asuntos políticos.

La escuela, en calidad de institución educativa, se ha orientado, entre muchas y diversas funciones, a la socialización de los niños y los jóvenes. Desde su aparición en el escenario social asume un papel clave en la formación de sujetos sociales, de tal manera que su función no se restringe a la transmisión del saber acumulado socialmente para reproducir la fuerza de trabajo, en cuyo caso formaría sólo trabajadores, sino que también forma ciudadanos, forma padres y madres, forma esposos, forma cuerpos sociales. La escuela ha contribuido a la emergencia de la juventud como paradigma cultural, puesto que en ella se dan cita grupos de jóvenes que no sólo quieren trabajar como lo hacen sus padres, sino que quieren crear, quieren divertirse, quieren convivir de modos diversos, quieren ubicarse de manera propia en el planeta, quieren contar sus historias, quieren reír y llorar a su manera.

En el contexto institucional, se plantean asuntos relacionados con los objetivos, finalidades, procedimientos, medios e intencionalidades, que se utilizan en la escuela para que ésta pueda cumplir con el compromiso de formación de sujetos sociales, cuyo ideal de perfectibilidad no cambia puesto que esa es su naturaleza, que respondan a las demandas de las sociedades contemporáneas, en el marco de las reconfiguraciones de los Estados y de los significados actuales de la democracia. Al respecto, se evidencian marcadas preocupaciones sobre la masificación, la calidad, los resultados de la formación en términos de logros y competencias, las relaciones entre docentes y estudiantes y el ejercicio de la autoridad.

Abordar la violencia para garantizar la ciudadanía

El Programa “La Universidad Escucha las Escuelas” surge a partir de la crisis del año 2001 y desarrolla una estrategia de capacitación en servicio.

Pretendimos establecer un puente universidad – sociedad y promover alternativas desde la convocatoria (pública y abierta) por los medios de la universidad y ponerla al servicio de quienes entendemos son los sectores donde más impactó y dejó sus huellas las crisis de 2001.

Las demandas surgen desde las escuelas públicas y son dirigidas a la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional. Las más frecuentes han sido las relacionadas a: violencia/convivencia, implementación ley educación sexual integral, participación juvenil, fortalecimiento institucional, diagnósticos institucionales, entre otras. Para el abordaje de estas demandas, se han implementado diversas líneas de acción, entre las más frecuentes mencionamos: capacitación de actores institucionales de la escuela; intervención en situaciones de malestar, conflicto y crisis; trabajo en redes, entre otras. A la fecha se ha trabajado con 362 escuelas y cada año se interviene en un promedio de entre 18 y 22 escuelas públicas, articulando la docencia, la investigación y la extensión. A continuación nos detendremos en analizar diversas cuestiones vinculadas al abordaje de la convivencia al interior de las instituciones educativas.

Violencia, convivencia, y relaciones conflictivas.

Las preguntas que habilitan la indagación en términos de Intervención: ¿Qué dispositivos de la institución y de la sociedad habilitan la violencia en lo cotidiano de las escuelas? ¿Cómo esa disposición obtura la garantía de los derechos? ¿Qué posibilidades de aprender ejercitar y reflexionar la ciudadanía hay en los escenarios escolares? ¿Qué prácticas construyen ciudadanía? ¿Qué entendemos por violencia? ¿En cuánto es válida la problematización de la violencia en la escuela como dispositivo de habilitación de derechos?

Partimos de entender que desde el trabajo social, se ponen en juego saberes y haceres, en el marco de una demanda, que visibiliza situaciones de malestar, conflicto y/o crisis en los espacios donde se genera. En términos simbólicos, la violencia, siguiendo el planteo de Lucia Garay y Sandra Gezmet (2001): “La violencia en las escuelas es un fenómeno complejo en el que la crisis social, cultural, valorativa e institucional..., incrementa su complejidad al abrir una multiplicidad de causas y una diversidad de efectos”.

A esta complejidad debemos agregar que las respuestas educativas e institucionales son, ensayos diversos y muy referidos a los valores y la cultura de cada comunidad educativa “La violencia en las escuelas, en su interior o en los espacio que las rodean, es a la vez, un problema temido y de imperiosos tratamiento; siempre nos implica emocionalmente y compromete valorativamente su estudio y comprensión” Garay – Gezmet (2001)

A su vez Duschatzky (2006-2007) plantea “La violencia en las tramas de relaciones y vínculos esta desencadenada por conflictos. Estos a su vez, tienen que ver con disputas por posiciones y lugares. Los conflictos remiten al modo en que son tramitadas las diferencias”

“somos los de infantería, somos la trinchera de la sociedad, que recibe de la droga, de la corrupción, de la agresión de la sociedad, entonces nosotros estamos ahí atrincherados tratando de mantener los valores. Estamos enfrentándonos con arco y flecha y nos piden que manejemos ahora misil también”

En este trabajo hablamos de violencia, como condiciones cotidianas. Digamos de esa violencia que emerge como un modo de estar “con” los otros, una forma de vivir la temporalidad. ¿De qué se trata la violencia?; ¿Qué nombramos cuando decimos violencia?; ¿Qué intervenciones producir para instalar formas plurales de estar con los otros, para que hagamos del otro un otro de la disputa y no de la eliminación? Será que tenemos que empezar a construir desde los desafíos a la que nos desafían estos interrogantes,

Nos aporta Garay y Gezmet (2001) “Los fenómenos de la violencia remiten a conflictos entre sujetos, entre grupos, que se originan, y obtienen su sentido, en la trama de relaciones y vínculos intersubjetivos; tienen que ver con los procesos profundos de estructuración psíquica y social de los sujetos; con las fallas en estos procesos de estructuración; con historias de privación¹⁶ vincular, afectiva y social. Tiene que ver con fracturas y carencias en sus vínculos: consigo mismo, con los otros, con la autoridad, la ley y las normas, con la institución y la sociedad.

“...la frustración que les produce sus reiterados fracasos puede llevarlos a comportarse agresivamente, generalmente con fines defensivos o para llamar la atención de alguien con quien anhelan vincularse”

¹⁶ Winnicott, Donald – Paidós -1998. En su libro Deprivación y Delincuencia explica que el término deprivación hace a la condición de un sujeto que, en su etapa constitutiva ha tenido algo significativamente bueno y luego se le ha quitado. Garay, L. y Gezmet, S, lo significan planteando que el sujeto deprivado busca incansablemente aquellos que perdió y está movilizado por la esperanza de encontrarlo.

La intervención nos moviliza a construir dispositivos que implican por un lado un posicionamiento, respecto a reflexionar, problematizar, analizar y construir alternativas a los problemas sociales, otra cuestión es intervenir en términos de análisis y aporte a modificación de aquello que la implica y la contiene y otra cuestión es que para poder comprender lo que pasa, la investigación, nos posibilita comprender.

Trabajo Social, nos propone Imbert, L. (2008) significa 'intervención con finalidad de modificación', pero también le asignamos el significado de disciplina en construcción, y por ende, reconocemos la capacidad y poder de producir conocimientos, con intencionalidad de lograr su proyección en la sociedad, promoviendo el entendimiento de las causas estructurales de los problemas sociales que atraviesan dolorosamente la vida de los sujetos con los que intervenimos; de los procesos socio-históricos que hacen posible la profundización y diversificación de los problemas y sus manifestaciones en múltiples miserias; y de la participación –a veces conciente, y muchas no- de los miembros de la sociedad en la producción y reproducción de tales procesos.

Un pensamiento reflexivo - crítico, no garantiza el cambio, pero genera mejores condiciones para que los cambios sean posibles. Conocer críticamente no es posible sin una actitud de problematización conciente en torno a lo real, ligado a un espíritu indagativo que promueva el conocimiento y se constituya en simiente de la relación inescindible entre conocimiento-interpretación-intervención-argumentación.

Tal relación es la que promueve la consolidación de intervenciones profesionales con carácter relativamente autónomo, lo cual se inscribe en el carácter político de la intervención.

Desde este marco y en este trabajo planteamos reflexiones y posicionamiento que surgen de la investigación e intervención, para poder abordar las diferentes situaciones que presentan las demandas, desde el reconocer, analizar e intervenir en problemas sociales presentes en los espacios institucionales y haciendo síntesis de investigaciones que tienden a darnos luz a porque sucede lo que sucede en las instituciones.

Bibliografía

- Batallan, G. y Campagnini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. En: *Cuadernos de Antropología Social* 28, pp.85–106. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. En: *Sociología y Cultura*, pp. 163 – 173. México: Grijalbo.

- Castoriadis, C. (1983). "La alienación y lo imaginario". En *La institución imaginaria de la sociedad 1 Marxismo y teoría revolucionaria*, pp. 227-235. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Duschatzky, S. (2006-2007). *Contenidos del curso sobre gestión educativa*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, 3, pp. 91-103
- Fernández, L. (1998). *Acerca del análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. – Gezmet, S. (2001) *Violencia en las Escuelas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Imbert, Laura (2008). Ponencia en el Marco del Seminario extracurricular "Violencia Institucional: Aportes para la Intervención" Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de trabajo Social. Res. HCACETS85/07
- Macor, D.; Lechner, N; Quiroga, H. y Cheresky, (2011). *Estado, democracia y ciudadanía*. Ed. La página SA
- O'Donnell, G. (2010). *Democracia, agencia y estado. Teoría con intención comparativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vélez Granada, F. (2003). "La construcción de ciudadanía: institucionalidad y juventud". En: *Revista Última década* 19, pp. 93-102, CIDPA, Viña del Mar.

VIOLENCIA EN LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE BOURDIEU Y GOFFMAN¹⁷

Adriana Alanis y Lilian Gregorio

Presentación

El hecho se conquista sobre la ilusión del saber inmediato
(Bordieu)

Nos proponemos en el siguiente trabajo producir una reflexión teórica que nos permita revisar el recorrido de la materia TEORÍA SOCIAL. Tener la oportunidad de reflexionar y producir lecturas analíticas de un problema social utilizando las categorías de BOURDIEU y GOFFMAN para dimensionarlo como problema sociológico.

El problema que nos planteamos mirar tiene que ver con las expresiones de violencia en el ámbito escolar y su continua manifestación en los medios de comunicación. Evidenciamos que las crónicas periodísticas denuncian semanalmente situaciones de “violencia” que involucran a adolescentes, niños y docentes. Sobre cada una de estas situaciones no se reflexiona demasiado sino que se presentan con morbo y escándalo. No se profundizan causas ni se da lugar a las voces de los distintos involucrados. Las situaciones son, sin duda, de lo más complejas e incluyen una heterogénea gama de conflictos.

La violencia en las escuelas aparece en agenda con mayor fuerza mediática a partir del trágico hecho de Carmen de Patagones. “**Desde que Junior disparó el arma de su papá en Carmen de Patagones y dejó a todo el país en estado de shock, los colegios empezaron a tomarse más en serio la violencia**” (“Violencia en escuelas: familias en la mira”. (Farber, 2005, noviembre, *Clarín*).

¹⁷ Trabajo presentado en Maestría en Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Una dimensión más del problema a tener en cuenta es el valor mediático del fenómeno y las diferentes visiones del mismo que se vuelcan a través de los medios periodísticos que colocan el tema en agenda pública. Crece en la última década mayor presencia del tema en los medios. No podemos asegurar que crecen las situaciones que se pueden identificar como violentas sino su visibilidad pública. Existe un momento histórico en el que determinada problemática hace “eclosión” y a partir de ello se identifican unos agentes como portavoces del problema y otros, soportando el peso del “estigma” sobre sí. Este hecho comienza a construir discursos y visibiliza acciones, actitudes y tipos de vínculos que se denominan violentos construyendo una alerta sobre algunos aspectos del fenómeno. Otros continúan siendo invisibilizados. De esta manera el fenómeno “dice” y “oculta” distintos niveles de violencia y conflictos propios de la compleja trama de vínculos que constituyen la institución escolar y nuestra sociedad.

Nos interesa el tema de la violencia del que se habla en nuestros entornos de intervención profesional. Hablan los docentes y directivos que demandan al Programa “La Universidad Escucha a las Escuelas”¹⁸ y de otras formas de violencias sin rótulo hablan los adolescentes cuando denuncian: “nos dicen negritos, no nos dejan usar el patio de la escuela!”¹⁹

Creemos que abordar el tema a través de este trabajo nos permitirá revisar y resignificar aspectos del problema, tener lecturas analíticas que comprometan posteriormente nuestros discursos y prácticas profesionales. Poner en juego nuestras prenociones, revisarlas, reconocerlas, apartarlas. Ensayar una forma de construir conocimientos desde la propuesta sociológica de Bourdieu.

Para analizar el tema nos planteamos utilizar dos autores para contraponer y enriquecer sus perspectivas. Por un lado Pierre Bourdieu y la perspectiva de reproducción de las estructuras de poder desde una visión dentro y fuera del individuo; a partir, principalmente, de sus textos “La Reproducción” (1979) y “Habitus, Illusio y Racionalidad” (1995). A él contraponer y complementar el enfoque de Erving Goffman, con su análisis de los fenómenos microsociológicos, a partir de sus obras “Internados” (1972) y “Estigma” (1963).

Escogimos a los autores atendiendo Bourdieu, P. (1997) cuando afirma:

En un modo muy general la ciencia, en antropología como en sociología o en historia oscila entre dos puntos de vista aparentemente incompletos dos perspectiva aparentemente incompletas "el objetivismo y el subjetivismo por

¹⁸ Proyecto Académico de la Cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional – UNC, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, donde Lilian Gregorio es docente.

¹⁹ Expresiones de los jóvenes de Barrio Chacra de la Merced, donde funciona el proyecto educativo donde trabaja Adriana Alanis.

un lado, puede tratar los hechos sociales como "cosas" según la vieja máxima Durkheimiana y deja así de lado todo lo que debe al hecho de que son objetos de conocimiento o de desconocimiento en la existencia social.

A partir de Durkheim se expresa de la manera consiente la posición objetivista: "*creemos fecunda la idea de que la vida social debe explicarse no por la concepción de aquellos que en ella participan, si no por las **causas profundas que escapan a la conciencia***".

Sin duda, es Schütz y los etnometodólogos en donde se encontraran las expresiones más puras de la versión subjetivista, cuando expresan "*el campo de observación, **la realidad social tiene un sentido y una estructura de pertenencia específica para los seres humanos que viven actúan y piensan en ella***"

La oposición entre ambos es total. Durkheim dice que el conocimiento científico no se obtiene sino por una ruptura con las representaciones primeras llamadas "prenociones". En el caso opuesto de Durkheim está el conocimiento del sentido común puesto que es "una construcción de construcciones".

Bourdieu propone superar estas posiciones. Por un lado las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones pero, por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta, especialmente, de las luchas cotidianas individuales o colectivas que tienden a transformar, o a conservar esas estructuras.

Esto significa que los dos momentos, objetivistas y subjetivista, están en una relación dialéctica.

El aporte principal de la revolución estructuralista ha consistido en aplicar al mundo social un modo de pensamiento racional, que es el de la Matemática y la Física moderna y que identifica lo real, no con sustancias, sino con relaciones.

La realidad social de la que hablaba Durkheim es un conjunto de relaciones invisibles, las mismas que constituyen un espacio de relaciones exteriores, las unas a las otras definidas, las unas por relación, a la otra por la proximidad: la vecindad o por la distancia y también por la posición relativa, por arriba por abajo o entre medio.

Es por esto que trabajamos las categorías de Bourdieu que atendiendo a esta dicotomía la aborda y resuelve en conceptos como *habitus* y *campo*. Complementamos con el aporte de Goffman que, desde una perspectiva interaccionsita,

pone énfasis en las relaciones y aporta a una mirada de la dinámica micro social, atendiendo al espacio / escenario de las organizaciones y los conceptos de estigma e identidad.

Finalmente conviene mencionar que en este trabajo utilizamos el concepto **AGENTE**, desde la perspectiva de Bourdieu, para referirnos a cada una de las personas en sentido general ya que “*agente*” presenta al individuo más bien como un reproductor de prácticas en el margen de su propio habitus desarrollando prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. En tanto, reservaremos el término **ACTOR** para referirnos a las personas que tienen roles en la dinámica escolar y aunque este concepto no ponga en evidencia el tema de los límites de poder y las condicionantes del actor, permite rescatar la dimensión de actores que juegan un rol, encarnado pero reemplazable en el marco de las instituciones.-

Violencia en las escuelas como problema sociológico

La violencia no es una conducta, sino un modo de llamar o de clasificar determinadas conductas”.
Gabriel Kesslerzo

La escuela es un escenario/campo²¹ permanente de conflictos de diversa índole. Múltiples diferencias en las definiciones, posicionamientos, expectativas y supuestos que de ellos resultan, son una fuente potencial de conflictos. No es la diferencia lo que provoca el conflicto, sino más bien la negación de las diferencias, o el desconocimiento de que las mismas existen, de esto resulta en gran medida esa conflictividad cuasi-permanente y regular que hemos mencionado y que se expresa habitualmente en “malestar”. Debemos tener en cuenta, además, que los agentes tienen posiciones de clase y es a partir de dichas posiciones que cada uno que se vincula con “el otro”, generando una particular trama o red de vínculos institucionales.

²⁰ Investigador de CONICET, Prof. Asociado Universidad Nacional de General Sarmiento. En su publicación en el observatorio de la Violencia

²¹ La institución escolar es, como espacio institucional, un escenario desde la perspectiva de Goffman, y también un campo en el sentido de Bourdieu.

Son estas situaciones diferentes, posiciones y formas de mirar al otro las que producen estigmatizaciones de clase. De unos sobre los otros. Los que vienen en auto a dar clases, los que se cortan el pelo o hablan de una manera particular. Ya que la posición y el trayecto particular de cada uno se materializa en el cuerpo. Además de los modos y formas materiales que corresponden a los agentes, existe una dimensión que tiene que ver con expectativas y representaciones en torno al campo educativo y a la escuela como organización. Estas generan prácticas y discursos diferentes, que pueden promover un nivel alto de conflictividad. La violencia es un fenómeno complejo que tiene base material y sustento simbólico en estas diferencias.

Otra dimensión del tema para analizar es la respuesta del Estado, a partir de que el problema se instala en el espacio público surgen respuestas gubernamentales. Se reconoce el fenómeno y se comienza a generar instancias que den respuestas: servicios telefónicos para denuncias, áreas de educación para trabajar “la convivencia”, la creación, en 2005, del Observatorio de la Violencia en la Argentina (iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y UNESCO)

Las fases esenciales de la constitución de un problema como tal es el reconocimiento de las instancias estatales. Y sobre esto nos planteamos ¿Cuál es el discurso de la escuela frente a estos hechos? ¿Cuál es la mirada hoy sobre los jóvenes? ¿Cómo construyen los jóvenes sus diferencias? ¿Qué dice / qué hace el estado sobre la violencia en las escuelas? ¿Qué hace y que dice sobre los jóvenes? ¿En cuánto escucha lo que los actores institucionales pueden o quieren decir?

Tomaremos de Lucia Garay²² diferentes términos a modo de categorizaciones que permiten identificar y desarrollan fenómenos que se ubican entre la violencia y la institución escolar.

Primeramente definir la **violencia escolar** como una “idea unicista que permite designar acciones que contienen el uso de la fuerza en un ámbito, la escuela donde no se espera que esto suceda y que ocasiona sufrimiento e injusticia” (Garay, 2006). El adjetivo “escolar” junto al término violencia evoca en la ciudadanía la idea de que “**violencia escolar**” solo sucede en el ámbito organizacional de las escuelas u otras situaciones vinculadas a las mismas: robos o golpizas alrededor, agresiones entre alumnos, agresiones entre de padres a docentes, entre otros hechos noticiados por los medios de comunicación. Otro de los términos es el de **violencia en la escuela**, es aquella que elige el escenario escolar para estallar pero tiene más que ver con los sujetos y sus problemáticas, sus contextos y condiciones de vida. La **violencia contra la escuela** refiere a aquellos actos destinados a destruir edificios públicos que son también actos de descalificación de las instituciones, hablan de la marginación y el abandono social de los establecimientos. Y, la **violencia institucional** que son realizados por la institución o por los actores por abuso de la función que desempeñan. Son actos que tienen efectos

²² Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC

violentos, difícilmente se trata de violencia física, si no sería fácilmente denunciabile, es una forma de violencia más sutil que entra en la categoría de **violencia simbólica**.

Existe una zona gris bastante amplia para la cual las atribuciones de violencia varían, alguna clase de hechos que algunos califican de violentos y otros no. También encontramos, sobre los modos de denominar la violencia, los posicionamientos morales en lo que podríamos llamar la “**legitimidad de la violencia**”, que hace que violencia no sea lo mismo para cada uno de los actores que conforman el espacio escolar. Debemos tener en cuenta que si la violencia no es una cosa, sino una evaluación un modo de clasificar lo que debemos hacer primero es estar atentos ante las **pre-nociones, o los conceptos irreflexivos o los que surgen del sentido común y reemplazarlos por el deber de pensar**. Lo que se "designa" problema social varía según las épocas, las regiones y puede desaparecer como tal en tanto que los fenómenos a los que se designa subsisten. Un mismo problema social puede estar constituido por razones diferentes.

En este sentido, entendemos que hace unos años un problema era la repitencia y la deserción, esta situación sigue vigente y la repitencia está relacionada con la deserción, la mayoría de los jóvenes de más de trece años que no se incorporaron al sistema expresan que la escuela no les interesa, que no aprehenden nada y desde la escuela se dice: "son vagos, no quieren estudiar, vienen a robar a la escuela".

Los principios de clasificación social hasta más naturales remiten siempre a fundamentos sociales, los estigmas (Goffman, 1972) físicos, el sexo, la edad sirven muchas veces de criterio de clasificación de los individuos en el espacio social. La elaboración de estos criterios está, en general, asociada al surgimiento de instituciones. Estos principios de clasificación no tienen su origen en la naturaleza sino en un trabajo social de producción de problemas que llevan a cabo según criterios jurídicamente constituidos de los que los más conocidos y los más establecidos son el sistema de protección social. Las categoría de sexo y edad son un buen ejemplo de lo que implica la clasificación, lo que se pone en duda es la manipulación de los poderes asociados a los diferentes momentos del ciclo de la vida, variando la extensión y el fundamento del poder según la naturaleza de lo que está en juego en cada clase o facción de clase en lucha entre las generaciones.

Lo que constituye el objeto de la investigación para el sociólogo, es analizar a los agentes que llevan a cabo estas luchas, las armas que utilizan, las estrategias que ponen práctica. Describir la génesis del problema social supone de estos intermediarios culturalmente favorecidos, que cumplan la función de portavoces. En este sentido pueden ser considerados, si bien no como representantes de un grupo social al menos de una causa implícitamente compartida que contribuye a explicar. Para que un problema adopte la forma de un problema social, no basta con que encuentre agentes socialmente reconocidos

como competentes para examinar la naturaleza del problema y proponer soluciones aceptables. Hay que imponerlo de alguna manera en la escena de los debates públicos, por ej.: denuncias, debates, movimientos.

La sociología, en su objetivismo, es una **topología social**, es un análisis de las posiciones relativas y de las relaciones objetivas entre esas posiciones. Así como el subjetivismo **se** inclina a reducir las estructuras a las interacciones y el objetivismo tiende a reducir las acciones y las interacciones de las estructuras. La ruptura objetivista con las prenociones, las ideologías, la sociología espontánea, es un momento inevitable necesario de la trayectoria científica pero es necesario operar una segunda ruptura más difícil con el objetivismo reintroduciendo, en un segundo tiempo, lo que fue necesario destacar para construir la realidad objetiva.

Las dificultades que el sociólogo/a encuentra tienen que ver con el hecho de que o está ante representaciones preestablecidas de su objetivo de estudio que inducen la manera de aprehender, de definirlo y de concebirlo. Entonces, el punto de partida de toda investigación está construida por representaciones que como escribió E. Durkheim en "Las reglas del Método Sociológico" *son como un velo que se interpone entre las cosas y nosotros; y que no las encubre tanto más cuanto más transparente creemos que es este velo*". Esto es lo que llamamos premoniciones, imágenes sensibles, conceptos burdamente formados o falsas evidencias. Es cierto que una de las particularidades de los problemas sociales, es que encarnan generalmente de manera realista en las poblaciones cuyos problemas se tratan de resolver. Por ejemplo, una noción como la de violencia escolar es hoy una categoría consciente elaborada y codificada jurídicamente.

Ahora bien, esta noción que hoy se ha vuelto tan evidente, ha sido el producto de todo un trabajo social conducente a crear una categoría de percepción social del mundo social. Esta categoría entabla toda una concepción de justicia social. Toda una relación con la educación y una actitud ante la vida. Entonces nos surgen preguntas ¿Cómo se vincula el poder aprender con las relaciones de poder que se establecen entre quienes aprenden y quienes enseñan? ¿Qué significa hoy para los jóvenes aprender en la escuela? ¿Qué significa hoy para los padres que sus hijos se eduquen en la escuela? ¿Que se establece de "lo nuevo" en el escenario escolar, qué está en juego? ¿Cómo se establecen las relaciones de poder? ¿Qué se reproduce como violencia simbólica? ¿Cómo se representa en el imaginario social la escuela?

La mirada de la violencia desde las categorías de Goffman y Bourdieu

Desarrollamos, a continuación, conceptos y categorías de los autores que contribuyen a la definición del problema.

Para Bourdieu **campo social** se define como “espacios estructurados (o de opuestos) y sus propiedades dependen de sus posiciones en dichos espacios y se pueden analizar en forma independiente de las características de sus ocupantes” (Gutiérrez, A, 2005). Este concepto nos ubica en el campo educativo como espacio de las interacciones de los agentes y sus capitales, es en este espacio donde toma cuerpo y se ubica la violencia simbólica. Un campo tiene leyes de funcionamiento propias, cada vez que se estudian nuevos campos se encuentran propiedades específicas propias de un campo en particular. Un campo se define entre otras cosas, por aquello **que está en juego** y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que está en juego en otros campos o a sus intereses propios y que no percibirá alguien que no haya sido construido en ese campo (Gutiérrez, A, 2005). Lo que está en juego en el campo educativo es la construcción de un determinado tipo de capital cultural y simbólico que se estructura en la escolarización.

La estructura de un campo, en el sentido de momento histórico, es un momento dado del tiempo, del capital específico que allí se juega. Se trata de un capital de que ha sido acumulado en el curso de luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes o las instituciones comprometidas en el juego. También la estructura es un estado de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones. En el campo social, como campo de lucha, tienen intereses fundamentales los que están ligados a la existencia del campo mismo como suerte de complicidad básica. Acuerdo entre los antagonistas acerca de lo que merece ser objeto de lucha, el juego, las apuestas, los compromisos, todos los presupuestos que se aceptan tácitamente por el hecho de entrar en el juego (Gutiérrez, Alicia , 2005). Al hablar de luchas permanentes, de acumulación de capital, de estado de las relaciones de fuerzas estamos considerando a los campos sociales en su aspecto dinámico y rescatando su dimensión histórica.

El principio a partir del cual se distinguen los campos sociales es el tipo de capital que está en juego."Un capital económico, da origen a un campo específico, que se llamara campo económico capital puede definirse como conjunto de bienes acumulado que se produce se distribuye, se consumen, se inventan se pierden (Costa ,1976)". (En Gutiérrez. A., 2005, p. 36). Hay distintas variedades de capital. Bourdieu distingue además del capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico.

El **capital cultural** está ligado a conocimientos, ciencias, arte y “se impone como un hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares”. Es decir que la escuela tiene aquí un poder intransferible de acreditación y el agente escolar, es decir la maestra, es la legitimada para transferirlo. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en **estado incorporado**, es decir bajo disposiciones durables (habitus) relacionadas con determinado tipo de **reconocimiento** ideas, valores, habilidades y, en **estado objetivado**, bajo la forma de bienes culturales, textos, libros, cuadros.

La escuela como institución posee capital cultural objetivado y le permite o niega el acceso a las nuevas generaciones. Además certifica su incorporación en ellos de ese capital como estado incorporado y tiene el poder de reconocimiento del mismo. En esto radica su poder y pone en juego en la sociedad el nivel de acceso y distribución de este capital. Aún a pesar de que esto es así siempre en relación a los otros: familias y niños. En la trama social más amplia cada institución se ubica dentro del campo educativo en un lugar particular, permitiendo e inhibiendo el acceso a este capital de acuerdo a como los agentes que lo conformen pongan en juego su capital social.

El **capital social** está ligado a un círculo de relaciones estables y se define como el conjunto de recursos actuales y potenciales que están ligados a la posesión de una **red duradera de relaciones** más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento y de inter-reconocimiento. En otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no solo están dotados de propiedades comunes sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles (Bourdieu, 1980).

Este interjuego de capitales nos permite conocer el **capital simbólico** de cada agente. Es decir, el poder simbólico, la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes para ejercer lo que el autor llama *violencia simbólica*, esa forma de violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. En la escuela, los maestros, los padres, los chicos, los directores, los porteros, la policía, etc. conforman una trama compleja de relaciones que movilizan estos capitales pero que se dan de una forma particular y diferente en un barrio periférico que en una escuela del centro, en un establecimiento privado que en uno público no reconocido o marginado. Pero en todos podemos encontrar este tipo de violencia simbólica. Se trata de una violencia aceptada, tan desconocida como arbitraria y con ello reconocida en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio. Como teoría de la magia, la teoría de la creencia o de la producción de la creencia necesaria para producir agentes dotados de los esquemas de percepción y de apreciación que les permitirán percibir las exhortaciones inscriptas en una situación o en un discurso y obedecerlas (Bourdieu, 1994). Esta creencia no es una creencia explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo sino una adhesión inmediata una sumisión doxica al mundo y a la exhortaciones de ese mundo. La creencia es a la vez derecho de entrada a un juego y producto de la pertenencia a un espacio de juego.

Analizar los distintos campos sociales como mercado de capitales específicos implica una redefinición del concepto de interés, sacándolo del ámbito estrictamente económico, para extenderlo a toda práctica social. Desde el momento en que se amplía el concepto de interés a otros campos, como el del honor, el de las relaciones, el de la salvación, **las prácticas en apariencia más desinteresadas comienzan a explicarse por una lógica estricta de interés**. Bourdieu utilizó especialmente el término *illusio* para subrayar que aquí se habla siempre de intereses específicos ligados a un juego específico que son a la vez presupuestos y producidos por el funcionamiento de campos delimitados históricamente (Bourdieu 1994 y 1992)

Las prácticas sociales se entienden primero en términos de estrategias implementadas por los agentes sociales para defender sus intereses (inconscientemente) ligados a la posición que ocupan. En esta línea nos preguntamos: ¿Cómo es el campo social en el que se insertan las prácticas educativas hoy? ¿Cuál es el capital específico que está en juego? ¿Cuáles son los intereses o *illusio* del campo? y ¿Cuál es el objeto de las luchas que allí se desarrollan? ¿Cómo influye el tipo de salario y la posición de trabajadores de los docentes? ¿Cómo interviene en el campo la perspectiva economicista de las políticas sociales y la sujeción a intereses exógenos al campo? ¿La priorización de los criterios económicos es “ajena” al campo? ¿Cuáles son las luchas históricas que ha venido dando la educación? ¿Qué es lo EDUCATIVO que está en juego en el campo? ¿Qué mueve a los agentes a permanecer, a estar en el juego?

Los vínculos, desde la perspectiva de Goffman, que unen al individuo a entidades sociales de diversa clase presentan características comunes. La participación del individuo en la entidad de una ideología país, una familia oficio o un simple diálogo tendrán los mismos rasgos generales: le creará obligaciones que le exigirán que se sientan integrantes de la entidad, que se identifique y que exprese adhesión afectiva. La participación en una identidad social implica compromiso y adhesión.

El **vínculo social** y sus restricciones constituyen el doble tema clásico de la sociología, en la sociedad occidental un símbolo de este doble tema es el convenio formal o contrato que consagren el vínculo que compromete y los límites reconocidos del compromiso que por su intermedio se contrae detrás de cada contrato, hay supuestos no contractuales que se refieren al carácter de las partes. Se acuerda tácitamente la validez general de los derechos y obligaciones que estipula el contrato, las diversas condiciones para su evaluación y legitimación. Al consentir el individuo un ceder ciertas cosas, y reservarse otras tácitamente, acepta acceder al tipo de persona que posee esa clase de cosa para cederla o reservarla y al tipo de persona que considera legítimo cerrar trato o propósito de dicho asuntos. Vínculos tales como los de parentesco o amistad en los que puede perderse todo cuando este contrato no esté excluido. Un vínculo supone una vasta concepción sobre la persona a quién sujeta.

Goffman centra su examen aquí principalmente en un tipo de **identidad social**, las organizaciones instrumentales formales. Una Organización instrumental y formal es definida como “un sistema de actividades deliberadamente coordinadas que tienden a la obtención de algunos fines generales explícitos”. Una organización formal puede tener múltiples objetivos formales conflictivos y cada uno contará con sus propios grupos de partidarios. La **organización instrumental formal** sobrevive en cuanto logra de sus miembros aportes útiles. En las actividades debe emplearse medios estipulados y alcanzarse fines estipulados.

La escuela es así una organización formal e instrumental, donde se trabaja explícitamente para el logro de fines estipulados. Esos fines están expresados formal y jurídicamente en leyes y claramente marcados en el imaginario. A la escuela se va a aprender. Qué cosas y cómo, se establece en muchos documentos formales que hacen a la normativa. Ahora cabe la pregunta: ¿Tiene vigencia y responden a las expectativas de todos los agentes esos fines? ¿Las escuelas, particularmente, tienen “otros” fines? Los padres “esperan que la escuela le permita a sus hijos qué logros? Y para los docentes, ¿Los fines de la organización son los propios?

Dada la notoria fragilidad del ser humano hay que hacer concepciones, mostrar miramientos y adoptar medidas de protección. La manera particular como se formulen dentro de una cultura determinada las antedichas limitaciones en el uso de los participantes parecería ser una característica esencial de esa cultura.

Goffman sugiere que el hecho de participar en una organización desde una perspectiva parcial, lo que se espera que haga el participante y lo que éste haga en realidad no será la principal preocupación. Interesa que el hecho, la actividad esperada por la organización presupone **un concepto del actor y que esto permite encarar a la organización como un lugar en el que se generan supuestos en materia de identidad**. ¿Cuáles son, entonces, las identidades posibles en la escuela hoy? ¿Qué jóvenes se forman? ¿Cómo se denominan, como se dan los procesos de construcción de identidad entre ellos? ¿Qué tenemos hoy sobre la identidad de los docentes?

Cuando un individuo coopera en una organización aportando la actividad requerida se va transformado en un cooperador. En lo sucesivo será el miembro "normal" construido en esta circunstancia. Se habla entonces de un **ajuste primario** del individuo a la organización y un ajuste primario de la organización al individuo. Lo que en realidad le interesa la autor es el **ajuste secundario** que define como cualquier arreglo habitual que permite al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados o bien hacer ambas cosas no esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer y alcanzar, en última instancia ,sobre lo que debería ser. Los ajustes secundarios representan vías por

las que el individuo se aparta del rol y del ser que la institución daba por sentado a su respecto. Comportamientos informales podrían ser el recreo de la escuela, donde la informalidad es parte integrante de un ajuste primario, se podría usar también lo extra oficial. También puede ocurrir según sea sugerido que no haya acuerdo amplio en lo referente a los legítimos voceros de una organización o que éstos, en caso de existir, no hayan determinado aún en su fuero íntimo donde trazar la divisoria entre ajuste primario y secundario.

Desde el punto de vista analítico hay que entender que así como siempre habrá quienes rechacen su adhesión a la identidad a la que pertenecen, también se encontrarán siempre unos pocos que están bien por sus excesivos celos. La doctrina oficial por la que en principios se rige una institución puede aplicarse muy poco en la práctica, sustituido por un punto de vista semi-oficial muy arraigado y difundido. Conviene aclarar que ajustes primarios y secundarios son asuntos de definición social y que una adaptación e incentivo considerado legítimo en un período dado de una sociedad, acaso no lo sea en otro momento de su historia o en una sociedad diferente. Aun dentro de la misma clase de establecimiento perteneciente a la misma sociedad, en una misma época, pueden existir diferencias apreciables en las líneas demarcatorias o trazos entre los ajustes primarios y secundarios. Una importante característica de los ajustes secundarios consiste en contribuir a la estabilidad institucional. El participante que se adapta de este modo a la organización probablemente seguirá integrándola mientras pueda serle útil y si se retira antes lo hará en forma que facilite la transición hasta su reemplazo. Este aspecto de los ajustes primarios nos lleva a clasificar los secundarios en dos tipos: a) pertenecen al primero los ajustes violentos propios de los participantes que con las intenciones de abandonar la institución, interrumpen su normal funcionamiento y B) el segundo tipo pertenece a los ajustes reprimidos, las partes más asentadas y estables de la vida subterránea.

Goffman en su libro "El Estigma" clasifica el vínculo existente entre el estigma y el problema de la desviación. Esto le permite utilizar una serie especial de conceptos: aquellos que tienen que ver con la información social. La información que el individuo transmite directamente sobre sí mismo. Los griegos crearon el término "**estigma**" para referirse a *signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el estatus moral de quién lo presentaba*. En la actualidad se designa preferentemente el mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales. La sociedad establece los medios para categorizar a las personas, el complemento y los atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar, el intercambio social rutinario nos permite tratar con "otros" previstos sin necesidad de dedicarles una reflexión o atención. Por lo que **al encontrarnos con un extraño nos permita prever en qué categoría está y cuáles son sus atributos, es decir su identidad social, en la que se incluyen atributos personales y atributos estructurales** como la ocupación. La categoría y los atributos que de hecho según puede demostrarse denominan su identidad real.

El término estigma será utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador. Un estigma es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. Propone modificar este concepto en parte porque existen importantes atributos que resultan desacreditadores en casi toda nuestra sociedad. Se pueden mencionar tres tipos de estigmas:

- A) los relacionados al cuerpo, deformaciones físicas.
- B) defectos como falta de carácter o voluntad o pasión
- C) triviales, como la raza, nación, religión. Son transmitidos por herencia. La vergüenza se convierte en una posibilidad central que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura de la que fácilmente puede imaginarse exento.

Dentro de los triviales podemos identificar algunos como un determinado corte de pelo es un atributo de identidad que ubica a un joven en una clase social y lo convierte en “potencialmente peligroso o agresivo”. El vestuario, el conjunto de accesorios que se utilizan, los tatuajes y peinados se constituyen en un emblema que opera como identificación, entre los iguales y como diferenciación, ante otros. No se trata de fabricarse un “look” si no se otorga a cada prenda una significación vinculada al universo simbólico que actúa como soporte para la identidad. Puede decirse que no existen identidades juveniles que no estén materializadas en objetos, que a su vez producen y son producto de esa identidad. Los objetos, las marcas, los lenguajes corporales, la relación con el espacio y el tiempo, no son materiales desechables en el análisis de las identidades sociales. Son componentes fundamentales ya que ayudan a completar la auto presentación que los agentes ponen en escenas con el fin de hacerse reconocer como únicos distintos. A este proceso de hacerse reconocer le llamó “dramatizaciones de la identidad”, formulación que retomó el concepto de Habermas (1989) y la elaboración de Goffman (1981), a propósito de la presentación de la persona en la vida cotidiana. Toda identidad necesita mostrarse, comunicarse para hacerse realidad, lo que implica por parte del actor individual o colectivo la “utilización dramática” de aquellos marcos, atributos y elementos que le permiten desplegar su identidad

Conclusiones

Para Bourdieu la realidad social es un conjunto de relaciones de sentido que constituyen la dimensión simbólica del orden social. La necesidad de reconocimiento social de los hombres en general; es un requisito inexorable para darle sentido a su existencia; por ello, la falta de reconocimiento social lleva a la pérdida de la identidad social de los jóvenes. La noción de exclusión es tributaria de los postulados de Bourdieu en torno a la posesión y privación de los capitales económicos,

culturales y sociales pero, muy especialmente, del capital simbólico, en la medida que produce una desorganización generalizada y durable de la conducta y del pensamiento vinculada al hundimiento de cualquier visión coherente del porvenir.

Para poder explicar las prácticas sociales no solo hay que tener en cuenta la posición del agente social sino también la trayectoria de esa posición y en ambos casos en relación con el conjunto de posiciones del que forman parte, las estrategias implementadas por los agentes y las estructuras sociales incorporadas por el agente que producen las prácticas, es decir los *habitus*, en tanto principio de generación y estructuración de percepción, apreciación de dichas prácticas”

(Gutiérrez, A., 2005).

La idea de que la apertura de los mercados a escala mundial, habría de reportar beneficios a todas las economías capitalistas ha probado ser falsa. La obscena concentración de capitales en las economías del primer mundo y las clases dominantes de esas economías es de constatación cotidiana. En lugar de los estados nacionales se levantan gigantescos conglomerados financieros que no tienen por finalidad la creación de riquezas o la acumulación de capital productivo, sino la especulación financiera en los términos de compras a futuro, transacciones virtuales y tasas de retorno intangible.

Este contexto nos lleva a no tener un proyecto de país y con no tener un proyecto educativo, se aspira a potenciar la educación privada o a privatizar la educación siendo esta accesible solo para la élite dominante. Este fenómeno que hace bien tangible la exclusión es la máxima expresión de la violencia simbólica supra nacional, que afecta a maestros, estudiantes y comunidad. Entendemos que se trata de un nivel que supera en lo particular y genera un marco propicio y potenciador de violencia que otorga “legitimidad” a la violencia institucional que a su vez refuerza la ejercida por agentes externos y superiores de poder.

Bourdieu define la violencia simbólica como una violencia que se ejerce sobre los individuos con su propia complicidad. De todas maneras "*de persuasión clandestina*" pero más implacable es la que se ejerce simplemente por el orden de las cosas, por lo que cada quién supone que le corresponde. De tal forma que los esquemas mentales y culturales que funcionan como una matriz simbólica de la práctica social, se convierten en el verdadero fundamento de una teoría de la dominación y de la política. Cuando se asume que los "maestros y profesores" saben más y pueden planificar desde lo que comemos hasta el tipo de función que nos toca, renunciamos a apoderarnos de nuestro propio destino, nos enajenamos de nosotros mismos. Es el momento que podríamos aceptar como válido el mensaje que para que dispongamos de bienes y servicios elementales en un futuro incierto es necesario que unos cuantos acumulen aquí y ahora riquezas que agotan en artículos

suntuosos o comportamientos degradantes o que la salud y la educación, por mencionar dos derechos sociales, son bienes meritorios y no públicos.

La violencia simbólica, más que la violencia física o cualquier otra forma de coacción mecánica, constituye el mecanismo principal de reproducción social, el medio más potente del mantenimiento del orden. Bourdieu observa que el núcleo de la violencia simbólica se encuentra en la "*doble naturalización*" que es la consecuencia de la "*inscripción en lo social, en la cosas y el cuerpo*".

Para Bourdieu son manifestaciones del capital económico los recursos materiales, del capital cultural adquiridos como el lenguaje, los conocimientos, los títulos académicos, y del capital social el conjunto de relaciones sociales que se posee por los orígenes sociales y que puede utilizar como capital. Es interesante rescatar el hecho que "*el interés*" de Bourdieu en el capital cultural proviene de sus investigaciones sobre el rol de la escuela. Y su constatación es que después de haber controlado las características económicas, los estudiantes salidos de familias más cultivadas tienen no solo tasas de éxitos escolar más elevadas sino que expresan modos de consumo y de expresión cultural diferente.

Sus estudios sobre el sistema de enseñanza le permiten inferir los modos en que ésta no constituye un proceso neutro, sino el grado de violencia simbólica. **Señala que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural.** Un trabajo pedagógico prolongado de inculcación dará como resultado la interorganización de un arbitrario cultural bajo la forma de *habitus duradero*.

Bourdieu explica la forma en que todos los modos de capital actúan como capital simbólico y la medida en que todas las formas de dominación, aún la que se basa en el uso de la fuerza bruta, tiene una dimensión simbólica. Sostiene que si los actos de sumisión, de obediencia son actos de conocimiento y reconocimiento, en toda forma de dominación se ponen en juego estructuras cognitivas que aplicadas a las estructuras sociales establecen relaciones de sentidos (percepción del hecho, connotación que se le atribuye, respuesta que evoca); así las relaciones de dominación deben ser legitimadas, reconocidas como legítimas, de manera que los dominados se adhieran naturalmente sin saberlo, al orden dominante. Una expresión tangible de esta adhesión se puede detectar en la observación con que los agentes ideológicos del presente orden de cosas se empeñan en defender un sistema que ha permitido la concentración de sus beneficios en una élite educada, que entre sus portaestandartes se encuadre profesores maestros dedicados a formar los futuros cuadros de esa élite, no hace sino cerrar el círculo vicioso de una profecía autosostenida a despecho del sufrimiento de los excluidos.

Bibliografía

- A.A.V.V: (2006). *Miradas Interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*. Argentina: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Noel, G. “Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares”.
- Kessler, G. *Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto*
- Bourdieu, P. (1990) (a). “Algunas propiedades de los campos”. En: *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- _____ (1990) (b). “Espacio social y génesis de clase”. En: *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975). *El oficio del sociólogo*. BsAs.: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama
- Fernandez, O. (2003). “Bourdieu: ¿Agente o Actor?”. En *Tópicos del Humanismo* 90.
- Garay, L. y Gezmet, S. (2006). *Violencia en las escuela – Fracaso Educativo*. Cuadernos de Posgrado. Córdoba.
- Goffman, I. (1972). *Internados*. Bs.As: Amorrortu.
- _____ (2006). *Estigma*. Bs.As: Amorrortu.
- Gutierrez, A. “Acerca de “campo” y “habitus” como categorías analíticas”, En: *Páginas N° 2-3*, Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, pp. 97-110. (s.f)
- _____ (2005). *Las prácticas sociales*. Córdoba: Fereyra Editor.

EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS

LA ESI Y SUS DERROTEROS²³

Cristina Fonseca, Rosa Giordano y Ana Miani

Introducción

El presente capítulo persigue el propósito de recuperar elementos conceptuales y metodológicos en la construcción de estrategias socio educativas y socio pedagógicas que faciliten la incorporación de contenidos de educación sexual con enfoque de género, mediante la construcción de estrategias que guarden coherencia con los principios fundamentales de la Ley 26.150, y reconocer las herramientas conceptuales y técnicas que permiten la incorporación integral de los contenidos en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), que han sido registradas en las diversas experiencias e investigaciones realizadas en este campo, por el equipo del Proyecto PROTRI y de VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO. Esta temática central en los encuentros de centros de estudiantes planteó el debate respecto de:

- La incorporación de la educación sexual en la propuesta curricular, como elemento que recupera el sentido transversal e integral que sugiere la normativa.
- Y respecto de la posición frente a la misma, ponemos énfasis en la idea y noción de oportunidad y cambio que implica esta nueva demanda del Estado hacia las escuelas, la cual ha generado desde rechazos, incertidumbre, corrimientos, indiferencia, temores, hasta la reiteración de mitos, tabúes y prejuicios, instalados a lo largo de la historia.

²³Artículo publicado en Rotondi, G. (comp.) (2011). Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública. (pp. 137 a 151). Córdoba: Espartaco.

El marco legal al que hacemos referencia, lo tomamos como un instituido que podemos convertir en un instituyente de cambio. Para ello será necesario construir y desarrollar dispositivos institucionales que favorezcan un clima de trabajo colectivo; una actitud promotora; una posición propositiva a partir del reconocimiento de las amplias capacidades de las/os docentes en cuanto a modificar y modificar-se; recuperar, identificando, las condiciones institucionales reales, actualizadas en un estado de situación, que faciliten acciones de cambio a asumir en la educación sexual de niñas y niños, adolescentes y jóvenes.

Implementación y aplicabilidad de la ESI

La implementación de la ESI abre las compuertas a la creatividad y a las posibilidades de recrear formas y contenidos que, seguramente, en la tarea docente y en la acción educativa, se mezclan con procesos rutinarios y burocráticos. En el campo de la educación sexual, el educador debe poder responder con conocimientos integrados e integradores, actitudes flexibles y de amplitud conceptual, con enfoques metodológicos que, en su aplicación, aborden los contenidos y las situaciones con énfasis en la participación y protagonismo de niñas/os y jóvenes, y que este sujeto, portador de necesidades de formación, sea respetado en su diversidad cultural y sus potencialidades

“Sexuar” la escuela involucra e interpela, también, un reconocimiento de las posibilidades que plantea esta institución para abordar la temática y para reconocer en su escenario un debate propio de los debates de géneros. Un debate del cual la escuela no sólo debe formar parte sino que, además, tiene una tarea por realizar en el marco de una Ley nacional que plantea la inclusión de esta cuestión en el Proyecto Institucional”²⁴.

La complejidad que adquieren los escenarios educativos por la sobredemanda que receptan, refleja variables de un contexto de crisis, cambios y/o procesos evaluativos, que impactan fuertemente en cada uno de los campos o dominios de su organización. En el juego de relaciones que forman la trama institucional se ha ido generando una dinámica singular, un tipo de interacción que a veces no se corresponde con las exigencias propias de la misión y funciones, al mismo tiempo que va legitimando e institucionalizando pautas que definen una cultura institucional. En esta interacción se afrontan los problemas que surgen con la identificación, el diseño y administración de las acciones, tanto directivas como las que surgen de las actividades de cada sujeto; con las necesidades de contención de los actores que componen la comunidad educativa:

²⁴ Rotondi, G. (2010). *Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas: Estrategias de implementación y aplicabilidad*, Fascículo 2, curso dictado en convenio UNC-Escuela de Trabajo Social, La Voz del Interior y Ministerio de Educación de Córdoba.

directivos, docentes, alumnos/as, padres, personal; la relación escuela - contexto, escuela - currículo, y, con la disponibilidad de recursos, su obtención y administración; y también de variables como: el espacio, el tiempo y la organización de las tareas de los sujetos en la dinámica cotidiana. Esto se pone en juego al hablar de implementación de la ley 26150.

Identificando posibilidades y obstáculos

¿Con qué soportes cuenta la organización/escuela? “Toda organización que materializa instituciones contiene un proyecto que, lógicamente, precede a su constitución”. Citando a Aldo Schlemenson, la pedagoga Lucía Garay (1997), se refiere a la necesidad e importancia de definir el “qué y cómo se pueden satisfacer necesidades educativas en y con las condiciones que se tienen, incluyendo las necesidades y condiciones de quienes prestan el servicio”. Aclaremos este concepto: El proyecto de fundación, el Proyecto Institucional (PI), no debe sustituir al Proyecto Educativo Institucional (PEI), sino tomar el lugar de mediación entre éste y los sujetos. Por lo mismo que ningún proyecto ni organización pueden pensarse sin la inclusión de las personas, quienes demandan, necesitan, crean y recrean, desde sus diversos espacios y lugares, en procesos colectivos, lo que la organización les ofrece, les propone y ha instituido como norma, función o servicio.

Creación es Proyecto- re invención, es re proyectar, es:

- Encontrar las condiciones que hagan posible esta reinversión.
- Actualizar los indicadores; elaborar un diagnóstico, reflexionar sobre las propias prácticas, las posiciones frente al cambio y despegar hacia la situación necesaria de intervención. Es seleccionar aquellos dispositivos que propongan y promuevan acciones reparadoras, que democratizen las relaciones, que horizontalicen las decisiones.

La Ley 26.150 del Programa Nacional de ESI, en su Art. 5º, enuncia: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su Proyecto Institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”.

En estos procesos, las contradicciones entre los objetivos del proyecto, que orientan el cumplimiento de la misión y las funciones, sus producciones y los logros en el servicio, ponen en riesgo o impiden la continuidad del mismo o el reaseguro de calidad que concentra la preocupación de los miembros de la organización. El enunciado de la ley es claro respecto de atender a la singularidad y particularidades de la institución educativa y la perspectiva de los derechos humanos seguirá

orientando el contrato escuela-sociedad, como un diálogo de partes que compromete a dar respuestas por lo que cada una espera de la otra y que tiene en la reflexión, en la autoevaluación, un elemento clave para pensarse.

¿Puede la escuela pensarse a sí misma?

Pensar la escuela hoy, pensar-nos en la tarea docente, es poner en tensión el deber ser y el es. Entre lo prescripto, lo esperado, lo adjudicado, aparece el ser real, actual, más concreto y menos ambicioso que el deber ser. Mirarlo a la luz de nuevas demandas, implica superar el sentido común, las idealizaciones, pero también las percepciones que, con el tiempo tomaron cuerpo en lo institucional. Hicieron mella en el cuerpo de la organización y en los cuerpos de cada sujeto que la habita. En estas expresiones está presente el componente de la sexualidad, constitutivo de la naturaleza humana, con sus múltiples dimensiones: desde la manera en que las personas se relacionan y se manifiestan consigo mismas y con otros diferentes hasta el modo de sentir, comunicarse, manifestar el afecto.

Pensar la escuela es pensar un cuerpo social, socializante. Y, al mismo tiempo, diferenciar “una escuela que actúa sobre los cuerpos, de una escuela sostenida por los cuerpos que la ocupan”. La construcción de una propuesta innovadora, con el acompañamiento de una gestión/conducción/dirección institucional, seguirá la línea de una estrategia que integre estos cuerpos en el espacio común y co- habitado.

En sus orígenes como modelo hegemónico, la escuela instituyó estructuras organizativas que respondieron más a las necesidades de auto conservación, con vacíos pedagógicos significativos que hoy, analizando los procesos en el tiempo, permiten considerar los primeros deslizamientos o sustituciones de la dimensión educativa hacia la organizativa, la conducción o la gestión, en términos actuales. No obstante esta observación, nos lleva a reconocer que toda intención planificada de educación integral -y hablando de la ESI, esto se acentúa-, la conducción, el equipo directivo, es un actor insustituible al momento de tomar la decisión política de innovar, de incorporar nuevos contenidos y el debate sobre los mismos.

Hoy, el sistema educativo, con una transversalidad aparente, abre el campo de la educación a la Gestión, entendida como procesos que permiten “analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos y responsabilidades” (Azzerboni y Harf, 2004), comprometida con la acción y el hacer con otros. Relacionado con la acción de un colectivo, el PI se materializa en planes, programas y proyectos, objetivos, actividades

y deseos, que escasamente son visibilizados por los sujetos institucionales en el marco de una dinámica cambiante, aunque rutinaria.

Los proyectos específicos en el marco del PEI

“SI LA ÚNICA HERRAMIENTA QUE UNO TIENE ES UN MARTILLO, TODO PROBLEMA LE PARECERÁ UN CLAVO.”

La formulación de un proyecto específico para atender una necesidad o tomar una iniciativa con perspectiva de inclusión, no deberá economizar esfuerzos en detectar aquellos actores promotores, capaces de movilizar acciones colectivas. Siempre integrados a los objetivos generales que guían la política institucional, son un elemento estratégico, porque convocan a la participación e involucra a los integrantes de la comunidad educativa, de tal manera que su extensión y proyección tiene un impacto medible más allá de las fronteras de la escuela.

La Ley 26150 de ESI ha movilizado estos principios orientadores, al punto de disparar un abanico de posibilidades, experiencias y proyectos que las escuelas vienen intentando como soportes a la educación integral.

Podemos hacer referencia a Proyectos que registramos en escuelas que se involucraron en la acción conjunta de proyectos de Voluntariado y con las que compartimos la transferencia de experiencias de investigación (PROTRI): “Habilidades para la vida”, “Educación entre pares”, “Todos a estudiar”, “Jóvenes solidarios”, entre otros específicos, como proyectos con la metodología del aprendizaje-servicio en los cuales está presente una forma de aprendizaje experiencial apoyado en la pedagogía de la solidaridad. Al respecto de esta propuesta que articula teoría y práctica, dice la especialista Cecilia Braslavsky (2000):

El aprendizaje en servicio ofrece oportunidades formativas sin igual para salir de los problemas de productividad de manera más enfática, consistente y persistente; para consolidar los afanes del sistema político por construirse democrático, para modificar los aspectos de esta cultura transitada por la anomia boba y por las interpretaciones conspirativas, para pasar a un equilibrio donde las diferentes personas, los diferentes grupos, con sus intereses, porque siempre van a existir y es legítimo que así sea, puedan asumir responsabilidades, preguntarse no sólo lo que el otro hace mal, sino qué es lo que uno hace mal, y qué es lo que cada uno puede hacer mejor.

Hasta aquí el marco institucional en el que se materializan las acciones. Pero ¿Cuál es la mirada de los actores institucionales?

Hablemos sobre sexualidad entre docentes

Con la aplicación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26150 en las Escuelas, los docentes comenzamos a debatir sobre el tema en climas emocionales diversos. Los interrogantes aparecían desde “¿qué voy a decir si los chicos saben más que yo!?” “Todo lo que puedo hacer es acompañar a los que realmente saben: los profesores de biología y los médicos”; “Hay cosas que no puedo hablar, me da vergüenza. Si trabajamos en equipo, y con un programa podemos hacer más y sentirnos mejor”. “Yo no me voy a arriesgar a que se me vengán los padres a levantarme un sumario. Los chicos preguntan cosas que yo no puedo responder”; “¿Qué decimos de la ley de matrimonio igualitario?” En la actualidad, en la ciudad de Córdoba, la aplicación de la Ley en las escuelas secundarias no ha logrado una implementación orgánica, supeditada, aún, a la voluntad e iniciativa personal de cada institución. De modo que este repliegue, en algunas escuelas, y fuerte resistencia y descalificación en otras, así como núcleos de docentes interesados y realizando ingentes esfuerzos por lograr instalar el tema, merece algunos análisis a fin de intentar salir de esta aplicación todavía forzada.

La incomodidad de los docentes

En las escuelas secundarias la franja etaria de docentes en actividad oscila entre los 30 y 55 años mayoritariamente. Si aventuramos una comparación simple podríamos concluir que entre ambos extremos existen representaciones disímiles frente a la formación sexual y, si aún simplificáramos el análisis, podríamos inferir que las más jóvenes tienen y están más capacitadas para la transmisión de temas en tanto recibieron y viven una sexualidad acorde a la época, atravesada por los logros de género que posiciona a la mujer actual y al varón en lugares menos encorsetados, con mayores posibilidades de expresar y vivenciar una sexualidad unida al placer y al deseo. No ocurre esto con aquellos docentes que entran dentro de la clasificación de adultos medios que atravesaron su etapa de inicio y aprendizaje en contextos donde el dispositivo de la sexualidad, sobre todo femenina, operaba, si bien de manera diversa, todavía soterrada y bajo vigilancia. Pero esta supuesta preeminencia atribuida a los más jóvenes sufre al igual que los mayores el peso de las significaciones simbólicas constitutivas de la subjetividad sexuada. Con esto queremos decir que no solo interesan los temas a transmitir, sino también los valores subyacentes que portan esas transmisiones. La importancia de ello radica en que los temas relacionados con la

sexualidad están atravesados por la categoría de género y encuadrados dentro de los Derechos Humanos, de modo tal que no pueden transferirse como una normativa más ni con propósitos meramente obligatorios, con riesgo de convertirse en transmisión forzada, ligada solo al cumplimiento. Para reforzar este comentario es útil recordar algunos aspectos de nuestra historia colectiva.

La educación sexual que recibimos los docentes, de nuestro país como del resto de América Latina, procede de un contexto donde las articulaciones políticas, filosóficas y científicas le dieron un formato dominante, que expresaba determinado tipo de concepciones y valores; dicho de otra forma, se construyó un “habitus” relacionado con el mundo de la sexualidad, expresión de sentimientos, valoraciones y percepciones procedentes de las clases y sectores dominantes; es decir, una concepción básicamente represiva de las prácticas sexuales. A modo ilustrativo vale recordar cómo en nuestro país la Iglesia católica se constituyó en la transmisora monopólica de la moral sexual, de modo que los denodados esfuerzos que llevó a cabo notoriamente desde fines del siglo XIX apoyada fuertemente por la normativa jurídica²⁵ dieron abundantes frutos. La construcción de la sexualidad femenina se basó en fuertes restricciones al placer y al deseo, mientras que se licenciaba al varón para tranquilizar su naturaleza sexual indómita. En concordancia con ello impulsó un modelo sexuado de hombres y mujeres centrándose en ejes que fijaron fuertes normativas: castidad, monogamia, sexo con fines reproductivos y heterosexualidad. Paralelamente, y con igual intensidad, declaró descalificaciones condenatorias para la homosexualidad, relaciones fuera del matrimonio; otras, consideradas perversas, tales como las prácticas masturbatorias y todo aquello relacionado con el placer erótico que vulnerara los límites de control y policiamiento establecidos. Ya avanzado el siglo XIX, los estudios sobre la sexualidad humana son cooptados por la medicina y el saber médico se constituye en un corpus legitimado imbuido de poder omnímodo, el cual refuerza con sus prácticas la moral cristiana; clasifica, erige la norma de lo sano y lo patológico de modo tal que determina la exclusión de aquellos que no cumplen con los requisitos establecidos. La homosexualidad sufrió los embates del saber médico, siendo patologizada en tanto se la consideraba “hecho contra natura” y, enmarcada dentro de la “teoría de la degeneración”²⁶, debía corregirse. La medicina no sólo estableció lo sano y lo patológico, sino también lo verdadero y lo falso, lo moral y lo inmoral.

²⁵ Ver Código Civil de Dalmacio Velez Sarsfield, donde incluye la Ley de matrimonio Civil en 1882. En el artículo 55 declara la incapacidad relativa de la mujer casada.

²⁶ Se refiere a textos de psiquiatría que enmarcaban la homosexualidad en la teoría de la degeneración de la especie humana. Ver Tratado de la Degeneración de la especie humana de Morel publicado en 1857. Disponible: www.scielo.org.ar/pdf

Los vestigios de la transmisión y los nuevos desafíos

Esta transmisión anidó en nuestra subjetividad, circuló a través de generaciones en medios familiares; fuertemente unidos los aprendizajes a la afectividad y a los rituales, de modo tal que, para deconstruir lo simbólico necesitamos tramitarlo mediante un proceso en el que el intercambio pactado y pautado de docentes con docentes²⁷, nos provea de un tiempo suficiente para abordar colectivamente nuestras ignorancias y nuestras perplejidades. Recordemos que los temas referidos a la sexualidad tienen una particularidad, incluirlos en el discurso pedagógico implica haber incursionado antes en nuestra propia sexualidad, de lo contrario nos arriesgamos a seguir cobijados en la transmisión de contenidos de corte biológico o puramente relacionados con la prevención o con la omisión; la omisión del deseo, del placer, de la complejidad de los vínculos erotizados, de la diferencia, de las neosexualidades. La ley de Educación Sexual Integral constituye un baluarte invaluable, pero todavía la aplicación es deficiente.

El Estado debe proveer al docente facilidades para esta formación específica, no es un agregado más a la currícula, la particularidad de los temas amerita el encuentro sistemático, organizando talleres desde lo institucional, garantizando encuentros interdisciplinarios, a la vez que un mayor acceso a material didáctico. Apoyando esta postura es interesante la demanda realizada por el denominado Informe Sombra a CEDAW²⁸ el cual en sus temas prioritarios señala los obstáculos para la efectiva implementación de la Ley de Educación Sexual Integral: "La falta de información presupuestaria es uno de los mayores obstáculos a la hora de analizar el diseño y ejecución de políticas públicas en materia de educación sexual integral". Y en consecuencia sugieren la siguiente recomendación:

..."El comité insta al Estado Argentino a que informe qué medidas adoptará para lograr que los lineamientos curriculares elaborados por el Consejo Federal de Educación se dicten en todas las jurisdicciones del país respetando los objetivos de la ley y evitando desigualdades en el acceso al derecho a la educación sexual integral de todos los niveles y jurisdicciones del país.

²⁷ Vale aclarar que la insistencia de la implementación de talleres entre docentes de ningún modo implica retacear el encuentro fructífero y de aprendizaje con los alumnos, lo que destacamos es la escasa atención a la demanda docente y sí la excesiva exigencia, a la respuesta académica.

²⁸ Informe sobre para el Comité de la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, CEDAW. 46 Período de sesiones, julio 2010. Este informe es la continuación de la lista de temas prioritarios presentados por ELA (Equipo Latinoamericano de Justicia y Género) junto a otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales de Argentina.

Acorde con la preocupación expresada, este informe convalida nuestra preocupación con la frase: Sin docentes capacitados no es posible hacer efectivo el cumplimiento de la ley.”²⁹

Una propuesta: monitoreo de la implementación de la ESI por parte de las y los estudiantes

“Asumir la educación sexual integral en la escuela, demanda introducir “contenidos curriculares específicos y transversales”. “A construir espacios de diálogo con los estudiantes y la comunidad educativa respecto a la sexualidad” (Ballaore, 2007). La efectiva implementación de la Ley de Educación Sexual plantea la necesidad de institucionalizar mecanismos en relación a su evaluación y monitoreo del proceso, en tanto el seguimiento se relaciona con nuevas estrategias y dinámicas de regulación de los recursos, incorporando acciones que obliguen al Estado a asumir su responsabilidad y habiliten la participación de actores en el marco de la sociedad civil. Entre esos mecanismos, el monitoreo, como práctica social, exige para su acción efectiva, un entrenamiento que posibilite actuar en el escenario institucional escolar con la inclusión de los jóvenes en el desarrollo del proceso. Esto hizo que en el marco de los encuentros y a demanda de los jóvenes se plantee un entrenamiento en nociones básicas de monitoreo, que aquí comunicamos a modo de ejemplo.

- **Elementos conceptuales y operativos:**

¿Qué es el monitoreo?

“El Monitoreo es el proceso continuo y sistemático mediante el cual verificamos la eficiencia³⁰ y la eficacia de un proyecto mediante la identificación de sus logros y debilidades y en consecuencia, recomendamos medidas correctivas para optimizar los resultados esperados”. “Asimismo, es el responsable de preparar y aportar información que hace posible sistematizar resultados y procesos y, por tanto, es un insumo básico para la Evaluación”³¹

²⁹ Ob.cit.: p 44

³⁰ Eficiencia interna: tiene que ver con el mejor uso de los recursos públicos disponibles para llevar a cabo las actividades seleccionadas y conseguir las metas definidas por la política social., CEPAL (1994) Cuadernos de la CEPAL N° 73: “El gasto social en América Latina: Un examen cuantitativo y cualitativo”. Naciones Unidas, Santiago de Chile páginas 7-83.

³¹ Género Formación y Trabajo “Monitoreo y evaluación”, Programa FORMUJER. Mención al Manual de Evaluación con enfoque de género para programas y proyectos de empleo de María Ángeles Sallé. Disponible: www.cinterfor.org.uy/public/...ca/m_eva.htm

En relación a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral y los derechos de ciudadanía, “es una forma de participación ciudadana para: observar, dar seguimiento, proponer mejoras sobre gestiones o acciones en instituciones/ organizaciones”³²

Las acciones de seguimiento y monitoreo tienden a fortalecer la capacidad de propuesta de la sociedad civil organizada para participar en el diseño de políticas públicas, y desarrollar una nueva cultura ciudadana que signifique el reconocimiento de la diversidad y pluralidad de actores que participen en ella (Ramos y Murúa, 2009).

Permite ejercer el derecho a la información, participar en el diseño de propuestas que respondan a las necesidades de los jóvenes ciudadanos, y rectificar o profundizar algunos contenidos e instrumentos para su implementación.

- **Monitorean los diversos actores de los establecimientos educativos**

Una vez identificado el tema a monitorear, se realiza una revisión continua de las acciones desarrolladas durante el proceso, como los instrumentos, contenidos, mecanismos y financiamiento que las concreten, según la realidad escolar y su Proyecto Institucional. Se mide el impacto en la formación y los cambios operados por los diferentes actores tendiendo a la institucionalización de prácticas y avances en los compromisos y consensos para abordar el tema.

¿Cuándo y dónde se monitorea? Un primer aspecto a considerar es: ¿cómo se obtiene información sobre el tema a monitorear? Se puede iniciar con una revisión documental para conocer el contexto en el que se inserta el tema. En la escuela: a través de observación, entrevistas, encuestas (Ramos y Murúa, 2009). La escucha “intencionada” en las conversaciones, en el aula, los recreos, la entrada y salida a clase, identificación y participación en eventos, fechas especiales, festejos, convocatorias, etc. Para ello es importante establecer el período de monitoreo a realizarse.

¿Cómo y que se comunica? Ubicándonos en cada escenario escolar, informar los resultados y procesos de incidencia, como así mismo, las acciones que tuvieron impacto positivo y aquellas que deberían ser mejoradas, en producciones como informes, registros, afiches, nota, diario mural etc., previo análisis y difusión de la información obtenida. Que la información identifique a los actores que apoyaron el ejercicio de monitoreo, así como a los destinatarios a quienes dirigirla. El resultado

³² Ramos, Delia; Murúa, Claudia; IPEN N° 30 EDUARDO S. NEMIROVSKY. MONTE CRISTO – CORDOBA. Presentado en el III Encuentro de Centros de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas “Participación juvenil y ciudadanía” Ciudad Universitaria . Octubre de 2009.

más importante del monitoreo ciudadano es la elaboración de propuestas para mejorar las acciones de la institución / organización, en este caso la implementación de una política.

A modo de cierre, diremos que el entrenamiento en el monitoreo de la implementación de la Ley 26.150 en los escenarios escolares presenta un desafío, considerando algunos aspectos actuales de la dimensión organizativa y su proceso decisonal, la propuesta de monitoreo por parte de los jóvenes estudiantes “no solo significa cambio en la organización, las tareas, los espacios, significa también pensar en la modificación de las relaciones sociales que los sujetos establecen en un escenario como las instituciones escolares a la hora de abordar esta temática.”³³

Recuperamos algunos testimonios de los jóvenes

Como conclusiones de las instancias de monitoreo con los jóvenes surge un dato importante y es el hecho que los chicos no conocen la ley de educación sexual ni su contenido:

“Nos dan educación sexual desde la biología solamente y asociado a temas como ciclo menstrual enfermedades de transmisión sexual y no se habla de derechos...en síntesis no está incorporado el concepto de educación sexual integral que vemos de la ley...”

...”también vimos que es importante fortalecer los espacios democráticos como los centros de estudiantes para tener mejor comunicación....Discutimos además la cuestión de género y además como a veces se discrimina la homosexualidad, tenemos roles que son estereotipados y que viene de hace mucho y que hacemos lo que la sociedad dice que es un hombre o una mujer... y a veces eso no nos conforma”

“Deberían generarse caminos para tratar esa desigualdad que hay y generar tolerancia. Encontramos que la ley es un camino que podemos además ser voceros de los derechos humanos y de los derechos de los estudiantes. Como propuesta decimos: más comunicación interna en los cursos, que haya una vuelta entre los delegados y los chicos; trabajar sobre la

³³ Rotondi, G. (2008). *Educación sexual en las prácticas educativas: una cuestión de derechos. (Acerca de la implementación y posicionamientos ante la ley 26150)*. Políticas educativas, Vol. 2, 1. Disponible: [Políticas Educativas \(PolEd\) > Vol. 2, N° 1 Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Núcleo disciplinario de Educación. \(2008\)](#)

información para prevenir embarazos no deseados y también sobre la transmisión de ITS y violencia...que se repartan preservativos.

“Queremos una ESI que sea en charlas informales pero también queremos una materia específica pero esa materia la tendría que dar un profe de confianza y no evaluar como las otras materias...que podamos hacer algo artístico con esos contenidos. ..Queremos que no se vean solo algunos temas sino que podamos usar la técnica de botellas en el mar...mensajes pendientes...y ahí descubrir qué somos, descubrir la dignidad que tenemos, aprender a accionar en la igualdad, romper tabúes y aprender el cuidado mutuo pero apropiándonos...ejercer la sexualidad con libertad y tratar de que se haga la ESI.

Queremos además nosotros ir viendo si se cumple, monitorear.
¡Exigimos el derecho a la ESI en nuestras escuelas!”

Bibliografía

- Azzerboni, D. y Harf, R. (2004). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Bs.As., Argentina: Novedades Educativas.
- Ballaore, M.E. (2007). *Sexualidad y Escuela. Hacia una educación sexual integral- Documento Base*. Material de apoyo para curso-taller. Córdoba, Argentina: Asociación Mutualista del Docente.
- Braslavsky, C.: (2000). “El servicio comunitario como instancia de aprendizaje y de enseñanza en el contexto de la transformación educativa argentina”. En: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, citada por Nieves Tapia, M. en “*La solidaridad como pedagogía*”, p. 24. Bs. As., Argentina: Ciudad Nueva.
- Celiberti, L. (Coordinadora de la Comisión Nacional de Seguimiento a los compromisos de Beijing). *Monitoreo de políticas públicas*. En: Comisión Nacional de Seguimiento (CNS) Mujeres por democracia, equidad y ciudadanía- Uruguay. Disponible: www.chasque.net/comisión/03docu.htm CNS Monitoreo. Introducción.
- Duschastzky, S.: (2007). *Maestros errantes*. Bs.As: Paidós.
- Fernández Soto, S. (2001): “El proceso de elaboración de diagnósticos locales desde una perspectiva estratégica”. En Escalada, M; Fernández Soto, S. y otras. *El diagnóstico social*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Fernandez, A, M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Bs As., Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1995). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G. (2006). *Las instituciones educativas y el contrato histórico*. Serie Flacso-Acción. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Garay, L. (1994). *Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gvirtz, P. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Bs.As, Argentina: Aique.
- INFORME SOMBRA PARA EL COMITÉ DE LA CONVENCIÓN PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER. (CEDAW). 46 PERIODO DE SESIONES. JULIO 2010.
- Kaminsky, G: (1994) “Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales”. Lugar Editorial. Bs. As. Argentina.
- Ley Nacional N° 26150 (2006) de Educación Sexual Integral, Argentina.
- Ministerio de Educación (2000). *Cuadernillo de capacitación: El Proyecto Educativo Institucional*. Córdoba, Argentina.
- Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas Capacitación en la Escuela (s/f.):Talleres Institucionales “El Proyecto Educativo Institucional. El Proyecto Curricular Institucional”. En: Cuadernillo N° 6. Córdoba, Argentina.
- Morgade, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Programa FORMUJER. Género Formación y Trabajo “MONITOREO Y EVALUACIÓN” mención al - Manual de Evaluación con enfoque de género para programas y proyectos de empleo de MARIA ANGELES SALLÉ. Página de Internet. www.cinterfor.org.uy/public/...ca/m_eva.htm
- Ramos, D.; Murúa, C.(2009). “IPEM N° 30 Eduardo S. Nemirovsky. Monte Cristo – Cordoba”. En: *III Encuentro de Centros de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas “Participación juvenil y ciudadanía”*. Córdoba, Argentina.
- Rotondi, G. (2009). *Hablar de sexualidad en la escuela*. Córdoba: Servicio a la Acción Popular – Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G. (2009). “Educación Sexual integral y debates de género. Cátedra: Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV- Institucional, presentado en Jornadas de actualización docente.
- Rotondi, G. (2010). *Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas: Estrategias de implementación y aplicabilidad, fascículo 2*. Ccurso dictado en convenio UNC–Escuela de Trabajo Social, La Voz del Interior y Ministerio de Educación de Córdoba
- Rotondi, G. (s/f). “Educación sexual en las prácticas educativas: una cuestión de derechos (acerca de la implementación y posicionamientos ante la Ley 26150)”. En: *Revista de Políticas Educativas 2*, ISSN: 1982-3207. Grupo Montevideo.

RECUPERACIÓN TEÓRICA Y TESTIMONIAL DE UNA EXPERIENCIA. APORTES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA AL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL ³⁴

María Paula Gaitán

En este artículo pondremos el acento en experiencias en las que se han vinculado escuelas públicas con la Universidad Nacional de Córdoba, con el objetivo común de avanzar en la implementación de la Ley 26150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que implica adecuaciones por cada jurisdicción provincial, los requerimientos que desde esos estamentos se efectúan a las instituciones educativas y la apropiación que cada una de ellas haga, dándole identidad propia en el marco de su Proyecto Educativo Institucional. En cada organización particular y concreta vuelven a reeditarse, en un espacio micro, las luchas discursivas para definir qué se entiende por educación sexual, quién se hace cargo y cómo. Finalmente, en cada aula, en el vínculo entre cada docente con sus alumnos/as, se pondrán a rodar, o no, aquellas propuestas y sentidos que se plasmaron en la legislación.

Compartiremos algunas reflexiones acerca de los avances y obstáculos alcanzados en el intento de aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral en una escuela pública cordobesa³⁵.

Acerca de la experiencia: acciones y espacios que facilitaron procesos de aprendizaje

Proyectos extensionistas fueron antecedente³⁶ de los proyectos denominados “*Educación Sexual Integral en la escuela pública. Una experiencia de abordaje desde la perspectiva de género*” y “*Educación sexual integral en la escuela*”

³⁴ Artículo publicado en Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública.* (p.p 153-160). Córdoba: Espartaco.

³⁵ Nos referimos al IPPEM 15, “Santiago Ayala” de B° San Vicente, Córdoba Capital.

³⁶ Proyectos extensionistas de la Escuela de Trabajo Social, en los que participó el IPPEM 15 Santiago Ayala: “Hacia la equidad de género en el sistema educativo” (2007-2008); “Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover la inclusión social” (2004-2007) y “La Universidad escucha a las escuelas” (2005 a 2007).

pública con enfoque de género. Comunidad educativa y redes sociales, todos y todas por nuestros derechos”, que por dos años consecutivos (2009-2010) fueron desarrollados en una escuela pública secundaria de la Ciudad de Córdoba, en el marco del Programa de Becas de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Con la finalidad de llevar adelante experiencias de aplicabilidad de la Ley 26150, nos propusimos los siguientes objetivos:

- ✓ Promover la formación y la participación activa en la implementación de la Ley 26150 – Programa Nacional de Educación Sexual Integral- de todos los actores de la Comunidad Educativa del IPEM 15.
- ✓ Aportar al afianzamiento y crecimiento de las redes sociales barriales y locales del IPEM 15, con organismos públicos y de la sociedad civil que aborden cuestiones vinculadas a los derechos sexuales y reproductivos y la sexualidad con perspectiva de género.

Dispositivos puestos en juego en la intervención realizada: principales aprendizajes logrados.

- **Sin demanda no hay intervención:** mencionamos que estas experiencias tuvieron como antecedentes proyectos extensionistas previos desarrollados en la escuela. En particular destacamos el proyecto “Hacia la equidad de género en el sistema educativo”, en el que se realizaron talleres de formación y un diagnóstico participativo acerca de las relaciones de género en la escuela. Estos espacios produjeron una fuerte movilización de grupos de docentes, que se sintieron interpelados en sus representaciones y prácticas pedagógicas –y personales- y demandaron la continuidad de la capacitación y la ampliación de la misma al tema de la educación sexual. A partir de esta demanda se pusieron en marcha los proyectos de continuidad.
- **Talleres de formación docente:** en el primer año se trabajó fuertemente con el colectivo docente de la escuela, en talleres de formación en educación sexual integral con enfoque de género. Es en estos espacios de taller con docentes de la escuela, donde quizás por primera vez, y de forma sistemática se explicitan representaciones y prácticas de los/as adultos/as acerca de la Educación Sexual, del lugar que esta tiene actualmente y el que debería tener en la escuela. En los talleres además de abordar conceptos teóricos y análisis de datos de investigaciones especializadas, se pone el eje en la verbalización de representaciones y experiencias de l@s participantes, el debate, la reflexión colectiva. Se construyen nuevos saberes, se reafirman, o bien se ponen en duda creencias y posicionamientos ante diversos temas. Particularmente en relación a las construcciones de género, se propicia un conocerse y reconocerse como individuos insertos en una trama social que ha dejado huellas profundas, imperceptibles en cada uno/a, que es necesario sacar a la luz, para iniciar un proceso de “des-deseducación”, como plantea Liliana Pauluzzi (2008) cuando dice que *“capacitarnos en estos temas se hace necesario, pero va mucho más allá de aprender una bibliografía y salir con una receta: mucho es lo que tenemos que*

desaprender para que la educación sexual no siga siendo la ocultación de la sexualidad real y menos aún de la sexualidad posible, que no reduzca lo sexual a lo genital...". En tanto procesos que implican profundos cambios a nivel social, cultural y personal, el tiempo es una variable que no puede soslayarse, ya que se trata de introducir elementos instituyentes en la cultura y el proyecto escolar. Los cambios esperados no se dan por imposición de acciones, sino a partir de acciones pensadas.

- **El lugar de l@s jóvenes en la implementación de la ley de Educación Sexual Integral:** en el segundo año de trabajo en la escuela, propusimos avanzar en la inclusión de l@s alumn@s como protagonistas en la implementación de la Ley. Para ello, el principal dispositivo consistió en la incorporación de la metodología de Educación Entre Pares (EEP en adelante), ejecutada mediante la coordinación conjunta entre un grupo de docentes y una preceptora de la escuela, junto a la becaria. “El concepto de Educación *Entre Pares* hace referencia a los procesos educativos que se desarrollan entre personas de un mismo grupo social, es decir, que comparten características identitarias semejantes en: sexo, edad, nivel socioeconómico, una actividad que les brinde cohesión, la vivencia de problemáticas similares y/u otras temáticas que le den identidad particular al grupo. Esta práctica plantea la posibilidad de que una minoría de representantes de un grupo o de una población de iguales intente transformar las actitudes y conductas de sus pares a través de distintas dinámicas de trabajo” (Fundación Egretta, 2008).

Sin embargo, a la hora de la implementación de una propuesta metodológica que propicie el protagonismo juvenil, es necesario remover ciertos obstáculos y prácticas instituidas en la población adulta, basadas en el paradigma tutelar: los/as adultos/as en esta propuesta debemos ir cediendo progresivamente responsabilidades y decisiones a los/as adolescentes. Aprender a escuchar sin juzgar sus puntos de vistas y opiniones, sin imponer modelos rígidos o “correctos”. La EEP consiste en una construcción de conocimiento que se desarrolla en un encuentro distendido, donde todos/as se sienten en confianza para poder opinar, preguntar y compartir vivencias sin vergüenza ni temor a ser juzgados o evaluados por lo que piensen, digan o hagan. Entonces en un plano, para hacer viable la incorporación de la metodología de Educación Entre Pares, es necesario abordar explícitamente el tema de las concepciones acerca de la niñez/adolescencia de los/as adultos/as. Los derechos a la participación y protagonismo juvenil, como ser respetados, escuchados y tenidos en cuenta en sus opiniones, son vitales si pretendemos promover la institucionalización de nuevas prácticas escolares.

Por otra parte, la escuela transmite, práctica y reproduce cierta “forma escolar”, entendiendo este concepto como aquel núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios, reglas mediante las que se definen las formas en que las escuelas organizan tiempos, espacios, clasifican a sus alumnos, estructuran contenidos y modos de promoción y acreditación (Dussel, 2007). La Educación Entre Pares requiere que la institución escolar flexibilice, y aún más, modifique algunas de estas formas.

Si apuntamos a establecer espacios de circulación del conocimiento de manera horizontal, esto ya implica una ruptura en el modelo tradicional y verticalista de educación. Además de ello, inaugurar nuevos tiempos y espacios dentro de la institución escolar, implica todo un desafío vinculado a la desestructuración de la organización –en el nivel medio- de disciplinas particulares. Esto sin dudas genera una tensión entre las formas instituidas, y las nuevas propuestas de formas instituyentes de vinculación y organización.

- **Las familias y la Ley de Educación Sexual Integral:** los dos proyectos desarrollados consideran la participación de la familia en la implementación de la Ley. En nuestra experiencia hemos articulado las convocatorias a familias con la ONG Se.A.P., en particular con promotoras comunitarias formadas por esa organización, a fin de establecer mejores puentes comunicacionales con las participantes. Las propuestas de trabajo con las familias consistieron en talleres en los que se abordaron las dificultades de las mismas para encarar la educación sexual de sus hij@s, analizando las trayectorias personales de las participantes, poniendo en palabras las experiencias de temores, de silencios y de sus escasas posibilidades para tomar decisiones autónomas en relación a su sexualidad.

- * **Escuela enredada:** decíamos que para que se institucionalice la ESI en las escuelas, será necesario modificar, en todo o en partes, la “forma escolar”, pero además, será necesario modificar las formas de vinculación con el “afuera”, pensar y experimentar nuevos modos de relacionamiento. Ante la complejidad que implica el abordaje de la Educación Sexual Integral, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la ESI, señalan que una dimensión que “deberá contemplarse en el proceso de educación sexual integral en las escuelas es la que atañe a la conformación de redes de alianzas. Estas redes deben abarcar a organismos del sector público, pero también incorporar a la sociedad civil, las ONGs, el sector privado, las familias, jóvenes, organismos de cooperación internacional”, etc.

En estos proyectos las redes continúan el camino de los vínculos que se van estableciendo, por ejemplo a partir de la participación en instancias de formación en educación sexual y Encuentros de Centros de Estudiantes desarrolladas por la Escuela de Trabajo Social. También se establecieron vínculos colaborativos con las ONG Se.A.P. y Fundación Egretta. Así mismo destacamos la vinculación con el Sector Salud, como una estrategia fundamental para aportar a la accesibilidad de l@s adolescentes a servicios de salud sexual y reproductiva, ya que est@s encuentran diferentes obstáculos para acceder a servicios y recursos adecuados.

Acerca de la replicabilidad de la experiencia

Tanto el presente proyecto como sus antecedentes se han planteado objetivos que apuntan a la institucionalización de una política pública, la Ley de Educación Sexual Integral en una experiencia concreta, en una escuela real, con sus docentes, sus alumn@s, sus formas escolares establecidas, sus rutinas y horarios. En este proceso instituyente podemos decir que, colectivamente, miembros de la escuela como de la Universidad hemos “aprendido haciendo”; ensayando nuevas formas de vinculación entre docentes y estudiantes, entre pares, con las familias, con agentes externos provenientes de la Universidad y de otras organizaciones sociales y estatales; reflexionando acerca de cuestiones naturalizadas como las relaciones entre los géneros, conociendo los derechos sexuales y reproductivos, dando lugar al abordaje de temas hasta ahora vedados para la escuela (diversidad sexual, violencia familiar y de género, trayectorias personales y sociales vinculadas a la sexualidad como tabú, etc.). Valoramos positivamente el proceso realizado, sin dejar de tener presente la necesidad de dar continuidad al vínculo escuela –Universidad, recalcando la necesidad de que este tipo de experiencias sirvan de sustento a propuestas y demandas ante las autoridades gubernamentales responsables directas de la implementación de políticas públicas.

Podemos señalar que de no mediar una intervención externa – en este caso desde proyectos de extensión universitaria-, en esta escuela difícilmente se hubiera dado lugar a la implementación de modo explícito y sistemático de la Ley de Educación Sexual Integral. Las escuelas son hoy receptoras de una multiplicidad de demandas sociales, atravesadas por numerosas, diversas y complejas políticas públicas. La escuela pública también puede considerarse una institución en situación de vulnerabilidad, cuando sólo es receptora de demandas y ejecutora de políticas públicas de diversa índole, para las que el Estado no brinda las condiciones suficientes para que desarrolle su tarea. A nivel de la escuela como institución, esta Ley no es “un tema más” que se delega a la escuela, sino que se trata de una política pública específicamente educativa, en la que se legitima a la escuela como institución social transmisora de conocimientos. Pero para que esta oportunidad se haga efectiva, será imprescindible que *“exista la voluntad política de implementar una educación sexual que no deje siempre al desamparo a las nuevas generaciones, dándoles herramientas para que asuman el compromiso personal y social de ser sujetos de derechos y de esta manera poder actuar sobre la propia cotidianeidad construyendo nuevos modelos vinculares”* (Pauluzzi, 2006).

Bibliografía

- Dussel, I. (2007). "La forma escolar y el malestar educativo. Psicoanálisis y práctica socio-educativa". Argentina: FLACSO.
- Fraser, N. (1991). "La lucha por las necesidades: esbozo de una crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío". En: *Debate Feminista*.
- Gaitán, M. P. (2009): "*Educación sexual integral en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos*". Proyecto presentado a la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC, en el marco del Programa de Becas y Subsidios. UNC. Córdoba.
- Gaitán, M. P. (2009): "*Educación Sexual Integral en la escuela Pública con perspectiva de género. Las potencialidades del vínculo Universidad – escuela*". CD del 3º Foro de Extensión. Encuentros y desencuentros entre extensión, docencia e investigación..
- Gaitán, M. P. (2010): "*Educación Sexual Integral en la escuela pública: se hace camino al andar*". CD del 4º Foro de Extensión. Encuentros y desencuentros entre extensión, docencia e investigación. UNC, Córdoba.
- Gaitán, M. P. (2010): "*Informe Final del Proyecto: Educación sexual integral en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos*". Presentado a la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC, en el marco del Programa de Becas y subsidios para proyectos de extensión. Córdoba.
- Pauluzzi, L. (2006). "*Educación sexual y prevención de la violencia*". Rosario: Hipólita Ediciones.
- Rotondi, G. (s/f). "Educación sexual en las prácticas educativas: una cuestión de derechos (acerca de la implementación y posicionamientos ante la Ley 26150)". En: *Políticas Educativas 2*, pp. 76-90, ISSN: 1982-3207, Grupo Montevideo.
- Solís, M.; Vaudagna, E. (2007). "*Cuaderno de Trabajo Educación Entre Pares: prevención del VIH/SIDA*". Fundación Egretta. Oficina de Educación de UNESCO en Montevideo.

UNA NECESIDAD DE PROYECTO³⁷

Gabriela Rotondi

Introducción

Los debates que instala la Ley de Educación Sexual en las Escuelas de Argentina abren un nuevo capítulo respecto de los Derechos de Ciudadanía y las Prácticas educativas, particularmente en lo que hace a los derechos de la cuarta generación, vinculados al conocer / decidir de las mujeres y hombres en temas referidos a la salud sexual y reproductiva. Y en este sentido, se interpela desde esta ley las posibilidades de instalar en el Proyecto Institucional de la escuela esta cuestión. Esto amerita debates pero además posicionamientos de los actores institucionales para que vean en la ley una oportunidad de aporte al conocimiento y la calidad de vida de sus estudiantes. Y en este debate cobra sentido la legitimidad de la ley y sus posibilidades de implementación en la escuela que hoy tenemos; así como las definiciones respecto de los derechos de las personas a recibir educación sexual como elemento clave en su formación para la toma de decisiones y el ejercicio de los derechos.

Habrá entonces que recuperar puntos claves y posibilidades de posicionamiento institucional de la escuela, articulando al debate de la ciudadanía y los derechos humanos a una perspectiva integral de la educación sexual planteada en una escuela que aun requiere realizar aprendizajes para encarar esta cuestión. “El espacio institucional escolar, nos remite a escenarios altamente conflictivos y complejizados por atravesamientos vinculados a los problemas que se instalan como demandas sociales hacia la organización escolar. Esta complejidad obviamente se potencia en un entramado casi constante con los debates de género, que operan en la escuela del mismo modo que en otro espacio social, pero con un componente: el impacto de la escuela en los procesos de socialización y sostenimiento de estereotipos. Actuar desde el conocimiento en una institución, significa además, *promover el conocimiento en los actores institucionales desarrollando capacidades de acción que superen los estados de malestar, conflicto y crisis que se viven cotidianamente en el espacio compartido: la institución*”³⁸. Esta cuestión se relaciona en profundidad con una ley que aun no es totalmente aceptada y consensuada, en una escuela que ha sido agobiada en los últimos años con la resolución de diversas demandas sociales en

³⁷ Trabajo publicado en *Hoy la Universidad*. (noviembre, 2009), 1(2). ISSN: 1667- 6989. Universidad Nacional de Córdoba.

³⁸ Rotondi, G. (comp.) (2009). *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.

su escenario³⁹. Hoy sin embargo la demanda social se vincula a la educación sexual, donde se pueden involucrar y promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas.

La implementación

En cuanto a los criterios de implementación de la ley será necesario el debate de algunos aspectos. En primera instancia aludimos a aquellos elementos referidos a los lineamientos curriculares que le implementación tendrá que considerar y la posibilidad de pensar propuestas de índole transversal. Será central, a nuestro criterio, incluir en los debates la dimensión de análisis de género⁴⁰, espacialmente cuando alude a los sujetos/as de derecho, así como abordar los reduccionismos que se plantean en torno al tema. Debatir la aplicación de la ley en un proceso que involucre a los diversos actores sociales, políticos y educativos, tomando en consideración a los actores que posibiliten/ faciliten la instrumentación de la ley. Evidentemente es un desafío considerar la trama institucional, los nudos y conflictos planteados en relación al Proyecto Institucional, las condiciones de trabajo de los docentes, entre otras cuestiones.

Atender la escuela implica aportar a las garantías de la implementación de la ley; analizar y proponer respecto de la conflictiva de estas instituciones, no solo significa cambio en la organización, las tareas, los espacios, significa también pensar en la modificación de las relaciones sociales que los sujetos establecen en un escenario como las instituciones escolares a la hora de abordar esta temática, cuestiones que evidentemente impactan en las prácticas educativas.

La escuela sexuada

El derecho a la educación sexual plantea además un cruce entre diversas dimensiones de la ciudadanía: **la educación** en sí como uno de los derechos sociales claves de los debates ciudadanos; **el conocimiento** para la decisión respecto de los

³⁹ Nos referimos a la escuela que educa pero además alimenta, ofrece becas, aporta en los espacios laborales de planes jefas y jefes, entre otras resoluciones de las políticas sociales. Al respecto podemos aportar las conclusiones de la investigación *Impacto de las políticas sociales en el Proyecto Institucional de las escuelas públicas cordobesas* (2008/2009), Universidad Nacional de Córdoba.

⁴⁰ Nos referimos a los debates acerca de la noción de género en sí como construcción social, histórica, política y cultural que condiciona las relaciones sociales entre los sexos y géneros.

derechos sexuales y reproductivos; **los marcos relativos a los derechos humanos** como un vértice clave en el sistema educativo; **los debates y las luchas de género** como un aspecto ineludible del marco que plantea la ley, **la perspectiva de integralidad de la educación sexual**, en tanto elemento para pensar los procesos de construcción de derechos de las/los sujetos. Esto define un nivel de expectativa activa que es motor hoy de múltiples apuestas, desafíos y propuestas. Acompañar el proceso de implementación de la ley desde la Universidad es sin duda un compromiso que nos acerca a nuestras luchas cotidianas por los derechos, así como al análisis de las prácticas y representaciones vigentes en el tema.

Por otra parte el debate de la educación sexual y su nuevo enclave en las aulas es parte también de la cosecha de arduas luchas feministas y del movimiento de mujeres de Argentina por los derechos sexuales y reproductivos a las cuales la Universidad o sus actores hemos estado vinculadas/os.

Abordar la temática de la sexualidad en la escuela plantea un cambio social significativo para la escuela que conocemos y su proyecto, pero además el abordaje de los derechos en el espacio público de la escuela, implica también un reconocimiento a esta institución, como posible instancia articuladora de ciertos cambios en los sentidos y las representaciones sociales relativas al sexo, la sexualidad, educación, decisión, derechos, salud sexual y reproductiva, género...Este hecho trae también aparejada la introducción de una temática escasamente abordada, eludida y soslayada en la trama social. La ley en sí que instala este debate en las escuelas es sin duda un elemento progresista. **“Sexuar”** la escuela, involucra e interpela también un reconocimiento de las posibilidades que plantea esta institución para abordar la temática y para reconocer en su escenario un debate propio de los debates de géneros. Un debate del cual la escuela no solo forma parte sino que además tiene una tarea por realizar en el marco de una ley nacional que además plantea la inclusión de esta cuestión en el Proyecto Institucional⁴¹.

Es evidente que sexuar la escuela involucra responsabilidades diversas de actores también diversos. En primera instancia las responsabilidades del Estado emergen como ineludibles a la hora de abordar los obstáculos y posibilidades institucionales en orden al escenario institucional de las escuelas y la implementación de la ley. Así también el abordaje que se plantea respecto de la formación docente se convierte en fundamental para poder ir validando la propuesta. Es indispensable que el Estado asuma su responsabilidad instalando en las escuelas el debate pero además la acción, informar

⁴¹ “La dimensión del proyecto refleja la construcción de las finalidades y destinos de la organización. Demandas, reclamos, ofertas y ofrecimientos institucionales, van dando formas que a su vez tienen el marco de las políticas sociales. El Proyecto institucional, desnuda además las intencionalidades de la institución misma, el tipo de necesidades que resuelve o no, la precisión de saberes y haceres que requiere, y por otra parte plantea marcos o límites a la misión de la institución en sí”. (Rotondi, G., 2008, p.8).

como plantea el instrumento de la ley la cuestión, pero también llevar adelante acciones para la instalación efectiva de la política ya que es altamente probable que sea repelida y que los consensos institucionales no permitan construir estrategias.

Emergen también como actores claves que puedan aportar y resolver: la sociedad civil, los movimientos de mujeres, las Universidades; entre otros actores relevantes; fundamentalmente para la cuestión de monitoreo y evolución de las propuestas de la ley. Esto implica una apelación a aquellas organizaciones que vienen trabajando el tema en el marco de la sociedad civil y que han acumulado capitales tanto temáticos como relativos a la implementación de políticas y redes de articulación. Así también a organismos representativos como la Universidad Nacional de Córdoba que acumuló en los últimos años experiencias en torno al tema, y amplió sus debates respecto de género, géneros, ciudadanías. En este marco no descartamos sino que alentamos el monitoreo a realizar por los actores principales de la implementación de la ley: *los estudiantes*.

Al respecto venimos trabajando desde la Escuela de Trabajo Social, en la instrumentación de estudiantes secundarios para realizar acciones de monitoreo de la ley 26150⁴². Esto atendiendo a que la ley alude de manera especial a la adolescencia como un momento evolutivo particular, teniendo en cuenta los roles. Es necesario que se incluya en este punto el debate respecto de los “estereotipos” que permite el análisis y debate sobre los roles /posiciones sociales, pero dando contexto más allá de la idea de rol, ya que los elementos socio – históricos explican la conformación de los roles y permiten un tratamiento desde los patrones de discriminación de género. Así también será necesario en el análisis de la adolescencia considerar las posiciones de los sujetos/as como activos y en creciente autonomía. Esta mirada es vital para poder incluir al sujeto en las propuestas de cuidado, prevención, apropiación de contenidos, e incluso monitoreo de la ley. Esto implicará que podamos considerar diverso tipo de sujetos/as en el proceso de trabajo sobre la ley pero que además pensemos diversas estrategias de abordaje de los sujetos.

Será clave además debatir la aplicación de la ley en un proceso que involucre a los diversos actores sociales, políticos y educativos, tomando además en consideración a los actores que posibiliten/ faciliten la instrumentación de la ley. En tal sentido el estudio de las necesidades institucionales sobre el tema es una clave. Construir consensos implicará tal como lo

⁴² El proyecto “Participación juvenil y ciudadanía” que se viene desarrollando desde la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional desde 2007 instala, junto a varias docenas de escuelas, la posibilidad de que los estudiantes secundarios aborden el monitoreo de la ley previendo en la instancia de los encuentros masivos de centros de estudiantes secundarios de Córdoba, llevar adelante estas propuestas. Sobre este proyecto se obtuvo recientemente el Premio de la Convocatoria *Voluntariado Universitario* con la Propuesta: Agremiación y Acción Juvenil: un derecho ciudadano que forma ciudadanos”, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

plantea el artículo octavo de la ley, abrir el juego a los diversos actores sociales, que operen el seguimiento, supervisión y evaluación de las acciones.

Otro tema relevante planteado y expresado en el enfoque de la ley que es necesario abordar y revisar es el enfoque de riesgo que aparece planteado respecto de problemáticas tales como el embarazo adolescente, violencia de género, abuso, ITS, etc. Es importante en este punto poder considerar una perspectiva *que no* introduzca la patología como abordaje, la mirada de la educación sexual integral está presente en el texto de la ley y no debe asociarse a la mirada patológica de la cuestión en su abordaje. La primacía del derecho es tal vez el antídoto para los deslizamientos que pueden producirse derivados de ciertos prejuicios.

Conflicto y demanda

Algo que opera en la trama del conflicto son las demandas sociales que tanto el Estado como la familia y la sociedad hacen a la escuela pública. Y en ese sentido la ley introduce una nueva demanda en la escuela. Estas demandas que operan en el espacio escolar no reciben iguales respuestas de parte de los docentes. Esto implica que cuando, por ejemplo, las políticas sociales aparecen en la escuela⁴³, dando respuestas a las demandas sociales, los docentes responden de diversa manera y lógicamente sus respuestas se vinculan a sus *posicionamientos* respecto del tema y a como analizan la realidad de los sujetos. Y en ese sentido, *el posicionamiento* es una clave que opera en este tema involucrando perspectivas, creencias, prejuicios, posiciones personales que tienen que ser objetivadas.

Sin embargo y pese a ello las demandas sociales 'excesivas' que se le plantean a la escuela, se constituyen en uno de los mayores obstaculizadores para resolver problemas sociales al interior de una institución cuya misión está ligada a la transmisión de conocimientos y plantea además una veta paradójica: por un lado el estado involucra a la escuela en la resolución de múltiples necesidades sociales específicas, (que van desde la alimentación, la parodia laboral de los planes jefas y jefes, etc.) para las cuales pareciera que no cuentan con recursos, y por otra parte es un dato concreto que la escuela por su potencial para convocar de manera cautiva

⁴³ Venimos estudiando el tema desde el Proyecto *Impacto de las políticas sociales en la Dimensión del Proyecto Institucional de las Escuelas Públicas de la Ciudad de Córdoba*, 2007-2009, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Y hemos relevado múltiples políticas sociales presentes en la escuela que constituyen en sí demandas sociales a una institución debilitada.

sujetos sociales, por su potencial social integrador, sus recursos, redes sociales y por su misión institucional en sí, se vincula de manera directa a la vida social de sus sujetos principales (los estudiantes).⁴⁴

En este caso particular, sin embargo, no es atribuible a modo de punto de fuga la sobrecarga respecto de la política. Ligamos a la escuela al conocimiento, a la educación sexual; el punto es que la educación sexual no solo se aprende con la apropiación de contenidos, esto es un alerta respecto de cuestiones tales como la transmisión de prejuicios. La escuela debe y puede hacerse cargo de esta cuestión, pero también es real que tendrá que recibir aportes, apoyos, y procesos formativos para el abordaje.

Analizar y proponer respecto de la conflictiva de estas instituciones, no solo significa cambio en la organización, las tareas, los espacios; el proyecto. Significa también modificación de las relaciones sociales que los sujetos establecen en un escenario como las instituciones escolares a la hora de abordar esta temática, cuestiones que evidentemente impactan en las prácticas educativas. La escuela se encuentra desbordada de problemas y demandas que superan lo pedagógico exigiendo el desempeño de competencias que se alejan – al decir de algunos de sus actores - del proceso de enseñanza y del proyecto curricular institucional, atravesadas por las propias situaciones personales que desvían el foco de atención y abordaje de los problemas sociales en el escenario escolar. *En éste sentido, sin duda, hay que repensar las políticas sociales que se instalan en la escuela y avanzar sobre estrategias de protección social de la educación y sus sujetos, aun desde esta ley.*

Bibliografía

- Aquín, N.; Acevedo, P.; Rotondi, G.; Custo, E. y otros (2003). *Investigación Jóvenes y adultos frente a la democracia. Análisis comparativos*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Ley Nacional N° 26150 (2006) de Educación Sexual Integral, Argentina.
- Quiroga, H. (2001). Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo. En: *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens.

⁴⁴ Rotondi, G. (2007). “Desafíos a la intervención institucional en escuelas”. En: *Las prácticas en la formación y en el ejercicio profesional del Trabajo Social. II Congreso Nacional de Trabajo Social. Encuentro Latinoamericano de profesionales, docentes, y estudiantes de Trabajo Social*. Tandil, Sede Centro de la Provincia de Bs. As. Universidad del Centro – Departamento Sociedad y Trabajo Social, Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas. ISBN 978 – 950 – 658 -191 – 6/ 2007.P. 8

- Rotondi y otros (2004). *Programa La universidad escucha las escuelas. Una estrategia del aprendizaje servicio en las prácticas de formación profesional*. Ponencia presentada en Encuentro Nacional de la Asociación Argentina de Formación Académica en Trabajo Social “Formación Académica y procesos de Reforma Curricular en las Carreras de Trabajo Social”, Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- Rotondi, G. (2007). *Desafíos a la intervención institucional en escuelas*. Ponencia presentada en “Las prácticas en la formación y en el ejercicio profesional del Trabajo Social. II Congreso Nacional de Trabajo Social. Encuentro Latinoamericano de profesionales, docentes, y estudiantes de Trabajo Social”. Departamento Sociedad y Trabajo Social, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas Tandil, Sede Centro de la Provincia de Bs. As.
- Rotondi, G.; Corona, M. y Rosacher, C. (2009). *Participación ciudadana: construcción y ejercicio de derechos*. Ponencia presentada en “III Foro de Extensión, Universidad Nacional de Córdoba”.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D. y otros (2006-2007). *Intervención Institucional de trabajo social en instituciones educativas*. Informe de Investigación (no publicado). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

LA MIRADA EN PERSPECTIVA DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LAS ESCUELAS, EN SUS DIEZ AÑOS⁴⁵

Gabriela Rotondi

Introducción

A diez años de la Ley 26150 de Educación sexual integral, los desarrollos y propuestas implementados junto a las escuelas públicas de Córdoba, desde la Escuela de Trabajo Social, hoy parte de la Facultad de Ciencias Sociales, instalaron desafíos en relación a las tres funciones universitarias (docencia, investigación y extensión). A diez años, y revisando, queremos abocarnos a analizar algunas de las estrategias que llevamos adelante con el objeto de proponer un pequeño balance de nuestras propias iniciativas colectivas y estrategias. Visaremos algunas de ellas: estrategias de capacitación de los actores responsables de implementar la nueva normativa, estrategias con énfasis en la incidencia en políticas curriculares, y estrategias de articulación para nuevas prácticas socio-educativas. Y lo haremos partiendo de una breve reconstrucción del contexto, experiencias, desafíos y avatares que se instalaron en nuestros equipos. Decimos distintos equipos porque si bien asentamos las bases de los proyectos en la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional, los mismos vincularon diversos equipos, personas, espacios instituciones, donde la diversidad y la interdisciplina fueron parte de la búsqueda.

El marco legal y sus aportes

En su momento (2006) la nueva ley nos ofrecía un marco legal que otorgaba ciertas garantías respecto del reconocimiento de los derechos de las mujeres y niñas desde la discriminación positiva; la importancia de la equidad de género y la igualdad

⁴⁵ Trabajo presentado en la Mesa debate sobre la ley 26150 – ESI a 10 años de la sanción: avances, posibilidades y obstáculos. Organizada por la Cátedra TEEI IV- Institucional. En el marco de los 15 años del Programa “La Universidad escucha las escuelas”. FCS, UNC. Declarado de interés institucional. Res. HCACETS 87/16. 31 de agosto de 2016.

de trato y oportunidades; y el asumir el acceso a la educación y la salud y el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos como parte de los derechos humanos universales. Rescatamos de la dimensión normativa, la noción de Educación Sexual Integral (ESI) y los marcos jurídicos que expresaban considerando la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer; el Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la utilización de los Niños en la Pornografía, que amplían el marco de interpretación de la Ley y el enfoque de género y la diversidad. Particularmente también es importante tener en cuenta los siguientes artículos: el segundo, de creación del programa; el tercero, que expresaba los objetivos del mismo; el octavo, que planteó jurisdicciones de implementación y el noveno, que planteó los tipos de información y enlaces. Queremos recordar hoy las bases a los fines de un anclaje concreto.

En este marco, y desde el Programa “La Universidad escucha las escuelas 2001-2016” recuperamos algunas *cuestiones claves* para el abordaje y la intervención institucional directa que realizamos junto a escuelas públicas y donde veíamos la necesidad de considerar ciertos criterios:

En cuanto a los criterios de implementación de la ley será necesario el debate de algunos aspectos. En primera instancia aludimos a aquellos elementos referidos a los lineamientos curriculares que la implementación tendrá que considerar y la posibilidad de pensar propuestas de índole transversal. Será central a nuestro criterio, incluir en los debates la dimensión de análisis de género⁴⁶, especialmente cuando alude a los sujetos/as de derecho, así como abordar los reduccionismos que se plantean en torno al tema. Debatir la aplicación de la ley en un proceso que involucre a los diversos actores sociales, políticos y educativos, tomando en consideración a los actores que posibiliten/ faciliten la instrumentación de la ley. Evidentemente es un desafío considerar la trama institucional, los nudos y conflictos planteados en relación al Proyecto Institucional, las condiciones de trabajo de los docentes, entre otras cuestiones. Atender la escuela implica aportar a las garantías de la implementación de la ley; analizar y proponer respecto del la conflictiva de estas instituciones, no solo significa cambio en la organización, las tareas, los espacios, significa también pensar en la modificación de las relaciones sociales que los sujetos establecen en un escenario como las instituciones escolares a la hora de abordar esta temática, cuestiones que evidentemente impactan en las prácticas educativas.

(Rotondi, 2009)

⁴⁶ Nos referimos a los debates acerca de la noción de género en sí como construcción social, histórica, política y cultural que condiciona las relaciones sociales entre los sexos y géneros.

Definiendo y accionando

En relación a las estrategias que plantean *articulación para el sostenimiento de nuevas prácticas*, queremos recuperar los diversos proyectos de extensión que se llevaron adelante de manera interdisciplinaria, todos con acción directa en escuelas públicas en el marco o junto al Programa. Pero además de estas acciones y de las respuestas a demandas concretas que surgían en la cátedra entre 2001-2014 entre las cuales podemos identificar un 13 % relativas al abordaje de la educación sexual en las escuelas⁴⁷, tomaremos en cuenta en particular el desarrollo del Proyecto “Equidad de género en el sistema educativo 2007-2008”, que se llevó adelante con fondos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y el Proyecto “Agremiación y Acción Juvenil 2012-2014”, financiado desde el Voluntariado Universitario. Ambos presentan la particularidad de instalar prácticas concretas (educativas, de articulación, asistencia, etc.) en escuelas públicas de Córdoba (capital e interior) en relación a la temática y mediadas por convenios concretos cuyo objeto era el abordaje de cuestiones particulares y con articulación expresa a las prácticas académicas.

La ley 26150, una ley buscada y requerida desde diversos sectores, entre ellos aquellas organizaciones y grupos involucrados con los debates de género y los derechos sexuales y reproductivos no contaba -necesariamente- con consenso en los espacios educativos, de parte de aquellos actores que desarrollan la tarea cotidiana con los jóvenes estudiantes secundarios. En este sentido, la articulación ofrecía justamente un diálogo e intercambio que enriquecía y posibilitaba desarrollar en las escuelas acciones con recursos que estaban en otros sectores. Esta cuestión planteaba un primer desafío, *construir consenso en las instituciones en torno a los derechos a la educación sexual integral. Hablar de sexo en la escuela no era una práctica habitual, había que **sexuar la escuela** y por ello era necesario el diálogo con otros actores/as y sectores.*

Sin embargo la ESI, sí constituía una demanda planteada por los jóvenes estudiantes que surgía ya en los encuentros de centros de estudiantes entre 2007 y 2010 y era definida como temática clave. Se sumaba además la temática de la *violencia en la escuela y la violencia en el noviazgo* como una cuestión que se desprendía de la nueva normativa. Y esto fue para el equipo un disparador que permitió encarar desde la agremiación y acción juvenil, la producción por ejemplo de la señalética de violencia en el noviazgo, o el desarrollo de diversos proyectos de becarios de extensión. La demanda del abordaje de la violencia en el noviazgo se hace presente hasta la fecha entre jóvenes y entre los docentes y en escuelas que

⁴⁷ Datos de sistematización realizada por la Profesora Dolores Verón sobre demandas recibidas en la cátedra entre 2001-2014.

solicitan intervención de la cátedra TEEI IV, y que se reiteran además en el estudio realizado en el marco de la tesis doctoral que presentara este año⁴⁸.

Al respecto, destacamos dos cuestiones específicas que surgen reiteradamente en las entrevistas realizadas con los delegados de sexto año, en las demandas que plantean las estudiantes a los docentes que acompañan las tareas de participación y en el taller colectivo inter-caso realizado junto a las demás escuelas. Se trata de la necesidad de abordar la problemática de la violencia vivida entre las mujeres jóvenes en sus relaciones de pareja, en general nominada como "violencia en el noviazgo", por una lado, y las preocupaciones por conocer acerca de temáticas particulares vinculadas con las relaciones sociales y con la salud sexual de los/las jóvenes.

(Rotondi, 2016, *Tesis Doctoral*, p. 79)

La nueva norma requería y requiere nuevas estrategias que acercaran conocimiento y opciones de abordaje para instalar en el particular espacio de la escuela los debates sobre educación sexual integral y derechos reproductivos. Asumir el desafío de la ESI en las escuelas tal como señala Pauluzzi (2006) implica:

Asumir la educación sexual integral en la escuela demanda promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas. Por cambios de tipo cognitivo se entenderán no solo el suministro de información científicamente validada acorde a cada etapa evolutiva, sino también al trabajo sobre prejuicios y creencias que sostienen actitudes discriminatorias, como también el conocimiento de derechos y obligaciones y los debates de género.

Consenso a construir desde el conocimiento y la práctica

El Programa constituyó el punto de partida para que diversos grupos y espacios de nuestra UNC, definieran acciones que plantearon como objetivo el reconocimiento, la implementación, y el acercamiento a una temática altamente significativa en la vida de los/las jóvenes de las escuelas públicas, pero que requería y requiere aún hoy de nuevas prácticas en la

⁴⁸ Rotondi, G. (2016). Tesis doctoral *Estrategias de organización político-gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía. Prácticas políticas en la escuela. Estudio de caso con cuatro escuelas*. Aprobada el 19 de mayo. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Apelaremos a algunos hallazgos de la tesis a lo largo de este trabajo.

escuela y en los territorios barriales. Los debates que instala la Ley de Educación Sexual en las Escuelas de Argentina abren un nuevo capítulo respecto de los Derechos de Ciudadanía; por ello, amerita conocimientos y debates pero también *posicionamientos de los actores* institucionales para que vean en la ley una oportunidad al conocimiento y la calidad de vida de sus estudiantes.

Las posibilidades de construcción de los consensos demanda también *posicionamiento institucional* de las escuelas, articulando al debate de la ciudadanía y los derechos humanos una perspectiva integral de la educación sexual en una institución educativa que tiene diversas complejidades, demandas y necesidades. Debemos mirar esos escenarios particulares, tal como advertimos en los estudios de 2007-2008:

El espacio institucional escolar nos remite a escenarios altamente conflictivos y complejizados por atravesamientos vinculados a los problemas que se instalan como demandas sociales hacia la organización escolar. Esta complejidad obviamente se potencia en un entramado casi constante con los debates de género, que operan en la escuela del mismo modo que en otro espacio social, pero con un componente sobre el que queremos llamar la atención: el impacto de la escuela en los procesos de socialización y sostenimiento de estereotipos. Actuar desde el conocimiento en una institución significa, además, promover el conocimiento en los actores institucionales desarrollando capacidades de acción que superen los estados de malestar, conflicto y crisis que se viven cotidianamente en el espacio compartido: la institución.

(Rotondi, Fonseca, Verón Gaitán, 2009, p. 88)

Esta cuestión se relaciona en profundidad con una ley que aún hoy no es totalmente aceptada y consensuada en una escuela que ha sido agobiada, en los últimos años, con la resolución de diversas demandas sociales en su escenario. Una escuela que educa pero además alimenta, ofrece becas, entre otras políticas sociales. Más allá de que podemos aludir, sin embargo, al sostén que ofrecen aquellas escuelas donde sus proyectos institucionales sí incluyen, por sus trayectorias, algunos elementos que dan cuenta de su aval a la ley y donde sus prácticas se diferencian incorporando contenidos en sus currículas, asesorando sobre la temática, etc.

Las experiencias de formación realizadas aportaron en orden a *los conocimientos que incidieron en ciertos consensos* de los docentes a la hora de enfrentarse a la temática y, en cierto modo, a la presencia en algunos proyectos institucionales de la temática. Cuestión que pudimos observar además en los instrumentos con los cuales se evalúan las diversas instancias y en los cuales predominan la construcción de estrategias para implementar la ley. La provisión de contenidos y de herramientas para su aplicabilidad ofrece opciones a la implementación de la ley en el ámbito institucional y en el aula

concreta. Sin embargo las construcciones de los posicionamientos respecto del asunto, son una cuestión que demanda otras reflexiones y otros actores en el escenario, por ejemplo los actores gremiales, ministeriales, etc. La construcción de los espacios y los aportes desde instancias como los diversos cursos de formación desarrollados aporta y construye agenda que, sin embargo sigue hoy planteando debates y necesidades de mayores consensos respecto del Programa de ESI en las escuelas. Y si bien podemos decir que vinculamos claramente a la escuela al conocimiento, a la educación sexual; el punto es que la educación sexual no solo se aprende con la apropiación de contenidos y esto es un alerta respecto de cuestiones tales como la transmisión de prejuicios. La escuela debe y puede hacerse cargo de esta cuestión, pero también es real que tendrá que recibir aportes, apoyos y procesos formativos para el abordaje. En este caso particularmente podemos decir que los aportes fueron claramente en orden al conocimiento, resta aún un recorrido en torno a la toma de posición de los docentes en torno a la cuestión. Consensos y posicionamientos siguen siendo cuestiones a desarrollar aun a diez años de la implementación de la ley.

En relación a los impactos generados en la escuela, queremos señalar *el valor otorgado a la presencia y desarrollo de acciones de intervención directa en espacios institucionales que demandan apoyo* para la implementación de la ley a la universidad (mediando demandas específicas de acción directa de parte de las escuelas y el desarrollo de propuestas de acción territorializadas planteadas por los equipos a partir de proyectos concretos). Y *la importancia de las acciones desarrolladas de manera continua y en diversos frentes institucionales* (dimensión organizativo-normativa de la escuela, abordaje de la temática en el marco de la trama curricular y desempeño de acciones con los sujetos principales de la escuela, inclusión en el proyecto institucional).

Los debates que instaló la ley plantearon en su momento desafíos, claves y rutas de análisis nuevas. Queremos detenernos a los acercamientos que los profesionales de la educación tenían respecto de la cuestión de la educación sexual integral, para empezar, cuando fue sancionada la ley. Nos centraremos en la mirada de los docentes, por razones de tiempo y espacio del presente trabajo, pero además porque los desarrollos del proyecto “Hacia la equidad de género en el sistema educativo⁴⁹ (2007-2008)” permitieron identificar cuestiones claves para comprender el estado de situación “in situ” en aquel momento. Dicho proyecto desarrolló la tarea junto a cinco escuelas, dos institutos de educación superior y dos organizaciones de la sociedad civil. Esta trama institucional permitió una mirada compleja y complementaria de las cuestiones y allí pudimos

⁴⁹ Proyecto *Hacia la equidad de género en el sistema educativo*, premiado y financiado por Flacso 2007. Directora: Gabriela Rotondi, Escuela de Trabajo Social - Universidad Nacional de Córdoba. Equipos involucrados: Seminario de Posgrado; Seminario de Grado; Docentes especializados en Intervención Institucional pertenecientes a la Cátedra de Trabajo Social V – Intervención Institucional, Docentes de la Cátedra de Psicología General, representantes de las escuelas Rodolfo Walsh, Deodoro Roca, Pte. Hipólito Irigoyen, República de Francia, Santiago Ayala. Representantes Centros de Formación Docente: Instituto Dalmacio Vélez Sarsfield e Instituto René Trettel. Y Organizaciones de la Sociedad Civil: Servicio a la Acción Popular y Católicas por el Derecho a Decidir.

ver algunas cuestiones que recuperamos en esta ocasión y que se relacionaron con las articulaciones planteadas entre la ESI y la perspectiva de género para su abordaje.

En relación a la formación de los docentes respecto de la perspectiva de género, pudimos identificar que los docentes planteaban, en un 60%, que tenían acercamientos concretos a la temática de género mediante la asistencia a cursos, lectura de artículos de diarios, y talleres de arte. Esta formación la identifican relacionada a ciertas temáticas como: violencia hacia la mujer, diferencias de género en las condiciones laborales y contenidos ligados a la construcción social de género. El 40 % de los docentes señala no tener ningún tipo de formación previa sobre el tema”. Por otra parte se señala que esos conocimientos “en muy escasas situaciones se ponen en juego en el aula” a excepción de algunas “actividades extracurriculares.

(Rotondi, Fonseca, Verón, Gaitán 2009, p. 23)

Por otra parte y atendiendo a la mirada que los docentes tenían respecto de problemas de género presentes en la escuela, se alude en ese momento, fundamentalmente a dos problemáticas: violencia de género y embarazo adolescente. Y a la hora de las estrategias de la escuela para intervenir en los problemas, se plantea la misma desde un rol que se desplaza y se enuncia como la “maternalización” de la intervención del docente, donde interviene desde su propio posicionamiento ante los temas, “como si lo hiciera con sus hijos/as”. Estas cuestiones marcaban una cierta mirada del punto de partida que nos lleva a desarrollar en 2011 el Proyecto *Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas: Contenidos, estrategias y aplicabilidad*, realizado en el marco de un Convenio entre la Universidad Nacional de Córdoba, el Ministerio de Educación y Diario La Voz del interior en 2010. Con este proyecto buscábamos mayor impacto y alcance de nuestras prácticas y la construcción de marcos teóricos conceptuales y metodológicos para el abordaje junto a los docentes. Así como también lectura de los escenarios escolares, y entrenamiento concreto en estrategias que permitieran incorporar al proyecto institucional la ESI. Así se plantea como objetivo general del curso: “Desarrollar procesos de formación a docentes del sistema educativo de Córdoba que aporten insumos para la formulación de estrategias teóricas - metodológicas y procedimentales de aplicación de la Ley de educación sexual integral en el marco del Proyecto Educativo Institucional”. Entre los objetivos específicos, se apuntó a aportar marcos teórico - conceptuales y nociones fundamentales a efectos de promover la construcción de condiciones y posibilidades de incorporación del concepto de educación sexual integral y el abordaje de problemáticas sociales tales como la violencia. Pero además, promover la lectura del escenario escolar como facilitador de la educación sexual y construir estrategias socio-educativas y socio-pedagógicas incorporadas al proyecto curricular institucional. Así como también entrenar en la aplicación de estrategias y dispositivos socio-educativos y en las articulaciones para que los contenidos de ESI sean incorporados al proyecto institucional de las escuelas. Esta instancia de capacitación fue

cursada por 3860 docentes de Córdoba, de los cuales 3320 aprobaron los exámenes correspondientes. Y permitió una producción de materiales amplia disponible tanto en el periódico como en formato digital.

Otra instancia de formación que llevamos adelante, fue el Curso de Posgrado *Educación Sexual Integral con Enfoque de Género en el marco de la Ley 26150 “Educación sexual para decidir: una cuestión de derechos”*⁵⁰. En este caso, que por otra parte nos dirigíamos a otro público, ya que no solamente invitamos a profesionales docentes de la educación, sino también a profesionales de las ciencias psicosociales y funcionarios, el énfasis que buscamos tenía relación con aportar desde diversas disciplinas y posiciones a remover obstáculos y oportunidades de implementar acciones a favor de la ESI. Entre los objetivos se planteó el análisis de los marcos normativos y sus posibilidades de aplicación en la escuela pública cordobesa, pero además el identificar obstáculos, posibilidades y oportunidades de la aplicación de la ley y la inclusión de la educación sexual en el Proyecto Institucional, caracterizar los escenarios institucionales desde dimensiones compatibles con el objeto de intervención del Trabajo Social, logrando producir propuestas de intervención en orden a la temática de la salud sexual y reproductiva y los derechos y el generar propuestas teórico – metodológicas de implementación de contenidos.

Ambas instancias plantearon un fuerte eje en la capacitación de los actores claves, a los fines de incidencia en las políticas públicas. Particularmente asistieron profesionales de la educación, encargados de llevar adelante la implementación de la ley, y profesionales de las ciencias sociales, responsables de equipos de articulación que contaban con el “encargo” de la implementación de la nueva norma. Las dos propuestas focalizaron en el conocimiento y debieron garantizarse con instancias de articulación entre diversos actores sociales y políticos y presentaron además una aproximación teórico – práctica para abordar la cuestión de la educación sexual integral en escuelas públicas. Transfiriendo contenidos teóricos y prácticos que facilitaron la construcción de estrategias. La mirada que ofrecía la nueva normativa abrió además un horizonte para el abordaje de los derechos de ciudadanía de cuarta generación, pero no se podía desconocer un contexto complejo.

Balance y propuestas

Haciendo balance, algunos aspectos a seguir trabajando:

⁵⁰ Proyecto aprobado mediante Resolución del Honorable Consejo Directivo Facultad de Derecho y Ciencias sociales y de la Escuela de Trabajo Social 05/09. Dictado durante 2009 y luego en 2011, en formato de curso de 60 hs cátedra y planteado ante las demandas recibidas respecto de trabajar la temática en escuelas públicas de Córdoba.

- **El abordaje de la cuestión de género desde la escuela:** “La educación, y en particular la escuela y su función de formación de las nuevas generaciones y de transmisión de los bienes culturales y del conocimiento científico producido es, sin duda, un espacio social que instala y reproduce las relaciones sociales, también las de género, y aun en sus desarrollos de prácticas gremiales. Las relaciones de género se redefinen en la sociedad, y en sus instituciones, pero no son estables, son dinámicas y se van modificando en relación a otros cambios sociales también producidos en instituciones como la escuela”. (Rotondi, 2016, *Tesis Doctoral*, p.35).
- **Los consensos sociales e institucionales en torno a la educación sexual integral que “habiliten”** la diversidad de estrategias a desarrollar, no solamente ante propuestas de los adultos, sino y básicamente de los jóvenes. Y en este sentido, los aportes a los trayectos de capacitación aportando la Universidad, es un compromiso del que no podemos apartarnos, buscando incidir en prácticas y representaciones sociales.
- **La profundización del conocimiento de contenidos que lleguen a transversalizarse** en las currículas y no sólo en aquellas que se vinculan “formalmente a los asuntos de contenidos tradicionales” ligados a la ESI. La condición histórica-social de la sexualidad permite su debate, su cuestionamiento, su modificación, rompiendo las condiciones de subordinación y los roles fijados ante los nuevos entrenamientos que operan ante prácticas concretas de participación posibilitadas, por ejemplo, a partir del abordaje de problemas sociales en materias relacionadas con los derechos.

“El otro aspecto a señalar es el que nos remite a los impactos relevados que tienen relación con derivaciones de políticas particulares instaladas en el ámbito educativo, tal es el caso, por ejemplo, de la ley de educación sexual integral en la escuela. En particular, aludimos a aquellos impactos que permiten "dejar planteadas" experiencias previas entre los/as jóvenes (desde diversos espacios y temáticas) que faciliten lecturas de su realidad en las cuales "se ponen en juego" relaciones desiguales o formas de subordinación propias de la reproducción del patriarcado. Al respecto son significativos los inventarios que realizan, tanto jóvenes como docentes, por ejemplo, los abordajes realizados por docentes de la escuela que pertenecen a cátedras de biología respecto de anticonceptivos, cuidados del cuerpo y conocimiento del mismo, o el realizado por cátedras de ciudadanía sobre derechos de las jóvenes a vivir sin violencia. En ese sentido, se recuperan además como experiencias positivas aquellas que se llevaron adelante en relación a la educación sexual integral mediadas por campañas de transferencia de conocimientos; producción de estrategias y/o incidencia en políticas públicas, vinculadas a la Escuela de Trabajo Social y a la Facultad de Psicología, ambas instituciones de la Universidad Nacional de Córdoba; particularmente, aquellas que involucraron a jóvenes universitarias/os en sus prácticas académicas. En algunos casos los/as jóvenes estudiantes secundarios refieren a experiencias particulares en las cuales no han participado, pero que les han sido referidas por algún docente que sí estuvo involucrado o de las cuales

existen registros gráficos y públicos en las institución sobre los que ellos han preguntado. No obstante cabe señalar que, en aquellos casos en los cuales los/las docentes han participado efectivamente de experiencias que involucraron el diseño específico de propuestas de abordaje de problemáticas sociales y/ o de incidencia en la política pública, los aportes e impactos en la lectura de las problemáticas juveniles y en la construcción de las estrategias de acción con los/as jóvenes, son diferenciados. Y particularmente se recuperan en objetivos y acciones en el Proyecto educativo institucional (PEI)”.

(Rotondi, 2016, Tesis Doctoral, p.130)

- **La inclusión inevitable y necesaria en los proyectos institucionales educativos**, como respaldo y para la formulación de estrategias de acción directa con revisión de la misión institucional de la escuela, que suele fragmentarse y acotarse al derecho a la educación, cuando la institución se encuentra atravesada por la búsqueda de diversos derechos de ciudadanía.
- **La mirada de problemas sociales que vinculados a la ESI** pueden ponerse en foco para aportar propuestas. El ejemplo más claro, tal vez, sea la violencia en el noviazgo pero, sin duda, el embarazo adolescente, la trata juvenil, la discriminación sexual en sus diversas formas, etc. son cuestiones a abordar.
- **Las articulaciones de actores y de instituciones**, el encuentro entre las instituciones educativas y de la salud, o las organizaciones de la sociedad civil son cuestiones que ya no pueden posponerse. Al respecto, en el marco de la tesis :
 Pudimos observar problemas y demandas que superan lo pedagógico y que relevamos a la hora de considerar los contextos barriales y las problemáticas que son identificadas por jóvenes que se posicionan desde lugares concretos y que construyen junto a otros involucrando perspectivas particulares de participación. Tomas de posición que se evidencian en la misma estrategia, y que impactan en los proyectos institucionales, exigiéndoles el desempeño de competencias que se alejan del proceso de enseñanza curricular proponiendo e instalando nuevas demandas”.

(Rotondi, 2016, Tesis Doctoral, p. 173)

Bibliografía

- Pauluzzi, L. (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia*. Rosario. Argentina: Hipólita.
- Quiroga, H. (2001). Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo. En: *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D.; Gaitán, P. (2009). “Diagnósticos y debates de género: recapitulando los puntos de partida”. En: *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G. (2009). “Una necesidad de Proyecto”. En: *Hoy la Universidad 1(2)*, pp. 20-23. ISSN: 1667- 6989. Universidad Nacional de Córdoba.

Investigaciones

- Rotondi, G. (Directora) y Fonseca, C.; Verón, D.; Villarreal, M.; y Gregorio, L. (Equipo docente) y Corona, M.; Chalita, R.; Benedetti, C. (Adscriptos) (2009). *Impacto de las políticas sociales en el Proyecto Institucional de las escuelas públicas cordobesas (2008/2009)*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G. (2016). *Tesis Doctoral Estrategias de organización político-gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía. Prácticas políticas en la escuela* (no publicada). Doctorado en Ciencia Política. Universidad Nacional de Córdoba.

REFLEXIONES Y DESAFÍOS DEL ABORDAJE DE LA ESI EN EL NIVEL SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU VINCULACIÓN CON EL ÁMBITO DE LA SALUD

Adriana Varela⁵¹

Introducción

Desempeñarse profesionalmente en el ámbito de la salud y el educativo brinda la posibilidad de poder compartir dos miradas sobre una misma temática. Es por ello que el presente artículo pretende expresar una reflexión sobre el abordaje de la ESI en la formación docente en el nivel superior y su relación con el ámbito de la salud planteando una mirada en torno a la construcción de los saberes desde ambas disciplinas.

El abordaje interdisciplinario y multisectorial de la ESI implica un enorme desafío y compromiso. Las intervenciones articuladas con el programa “La Universidad Escucha las Escuelas”, que desde hace 15 años se viene impulsando desde la Cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, permitieron ampliar las experiencias y conocimientos en este campo de intervención al facilitar el reconocimiento de la complejidad de este tema, que va más allá de las paredes de las instituciones educativas y de los servicios de salud. La ESI necesita del involucramiento de cada uno de los actores sociales de una comunidad para lograr los cambios esperados.

La formación profesional del docente en el nivel superior

La sanción de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral avala y legitima la educación sexual en las escuelas en los distintos niveles y modalidades constituyéndola en un derecho de todos y todas.

⁵¹ Licenciada en Trabajo Social. Especialista en Salud Social y Comunitaria. Docente Titular de la Asignatura Educación Sexual Integral en el Nivel Superior de la Carrera de Profesorado de Nivel Inicial y Primario. Docente de la Cátedra de Teoría del Trabajo Social III- Intervención en Comunidad- del Instituto Terciario Dr. Ángel Diego Márquez- INESCER. Ejerce en el Área de Salud de la Municipalidad de Oliva, Córdoba.

- A partir del año 2012 la ESI se incorpora a la currícula del nivel superior, como una nueva área del saber representando un desafío para los docentes formadores y las instituciones educativas.
- La transversalidad e integralidad de sus contenidos abrió un abanico de conocimientos y contextos, tan diversos, complejos y sensibles a nuestra condición humana, que generó resistencias, adherencias, temores y desafíos. Surgieron muchos interrogantes relacionados al perfil profesional adecuado para formar docentes, hasta el debate de los contenidos sugeridos en los lineamientos curriculares de la ESI.

La experiencia transcurrida como docente de ESI me convoca a reflexionar, en primer lugar, sobre la dimensión y significación real del área del saber a abordar. En este contexto es preciso tener presente algunos aspectos fundantes como punto de partida de reflexión. Evaluar críticamente quiénes y cómo se han construido y construyen hoy los saberes en el campo educativo y de salud, considerando la inexistencia de la neutralidad de las ciencias y del conocimiento que producen. La construcción del conocimiento de la ESI genera un análisis sólido, fundamentado y pormenorizado de la temática en cuestión, dada la complejidad que implica la construcción de este saber en medio del avance continuo y permanente de la investigación y la producción de conocimientos de distinto orden a los que es necesario vincularse e interiorizarse para poder aceptar o cuestionar con sólida argumentación, capaz de dar cuenta de críticas constructivas y fundamentadas, que hagan posible abrir nuevos espacios por donde seguir transitando.

Los objetivos de la educación en sexualidad en el nivel superior deben promover el desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite incorporar la sexualidad humana como una dimensión de las personas desde un punto de vista antropológico. Y también debe favorecer el proceso a través del cual es posible reconocerse, identificarse y aceptarse como ser sexual y sexuado durante todo el transcurso de la vida desde el desarrollo de roles sexuales, que propicie relaciones de respeto y equidad entre las personas, superando toda discriminación de género y desde la perspectiva de los derechos humanos.

Es por ello que el trabajo en conjunto de la institución escolar y de salud debe darse en un marco esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial, de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital, en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y la equidad y un proceso vinculado estrechamente a la formación de las personas para la comprensión del mundo en que vivimos, en su relación con el entorno y en la práctica de la tolerancia y el respeto hacia las otras personas, grupos, comunidades, cualquiera sea su situación o condición. Esto requiere procesos formativos profundos, permanentes y de largo alcance, en continua convalidación sobre su propia vigencia y

alcances. También es importante incorporar la ESI en el sistema de educación no formal y sistemas educativos hospitalarios y carcelarios, entre otros.

Pero esta perspectiva educativa resulta incompleta cuando no se agudiza la mirada en el ámbito social, cultural, legal, ético y antropológico. El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as.

Por ello se trata de formarse para abrirse a escuchar a otros y otras más que cerrarse en una posición, se trata de formarse para habilitar que emerja la afectividad y la curiosidad, se trata de formarse para encarar el trabajo desde el profesionalismo docente –y no desde la experiencia propia– Insistimos en la formación docente porque es evidente que estos contenidos no han tenido plena presencia en profesorados y cursos, pero también para marcar una vez más que maestra s/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad con otros profesionales y servicios, sin duda, pero en un papel protagónico.

(Morgade, 2006)

Aproximaciones a la construcción del conocimiento en el ámbito de salud

Tanto el ámbito de la salud como el educativo se encuentran unidos por los mismos destinatarios que es la comunidad de la cual también somos parte. La construcción del conocimiento en el ámbito de la salud también es un desafío. La tradición y la historia nos muestran que la información sobre la sexualidad era transmitida por “los médicos” bajo el discurso centrado en la reducción de riesgos y las amenazas para la salud. A la vez, debe considerarse que la problemática desde salud en relación a la educación en salud sexual no está solamente relacionada al cambio de posición y de “poder” relativa a los manejos de contenidos, sino también a la necesidad de contar con el sistema de salud como aliado.

Actualmente es necesario operar un cambio desde el sistema sanitario e incorporar nuevos paradigmas que vinculen la educación sexual con la perspectiva de género, derechos, afectividad, etc. De modo que interpelen a los equipos con sus propios hábitos, actitudes y prejuicios existentes. Es importante reconocer que los equipos de salud necesitan ser pensados como “sujetos de pedagogía” en ESI. Por ello es necesario evitar comportamientos hegemónicos e invasivos tanto del sector educativo como del de salud, respetando tiempos personales, familiares, institucionales y comunitarios, incorporando un lenguaje común y significativo. Apoyar en el desarrollo de actividades educativas fuera del ámbito escolar involucrando a

otros actores de la comunidad, y del propio sector salud. Prestar servicios de salud sexual para todas las franjas etarias accesibles y con enfoque de derechos, género e interculturalidad. En este sentido, es indispensable capacitar al equipo de salud de manera sistemática, no para que ellos ocupen los lugares en las escuelas, trabajando en torno a la ESI. Sino para que puedan actuar armónicamente con otros espacios de enseñanza disminuyendo las barreras sociales y culturales que se interponen en su relación.

El aporte del enfoque del Curso de Vida que realiza *Mercedes Blanco* brinda a la salud otros elementos para enriquecer este campo. Quienes trabajan en el área educativa comprenden el sentido de los procesos y de las trayectorias de aprendizaje, el logro de objetivos y metas educativas. Esta perspectiva no es tan común para las problemáticas de salud en general y para la salud sexual y reproductiva en particular; es por ello que el aporte que reconoce al *enfoque de curso de vida* en el ámbito de la salud como una manera comprensiva que atiende a reconocer el impacto que tienen los diferentes eventos vitales significativos con los posibles resultados sobre la salud y calidad de vida en el mediano y largo plazo.

El enfoque de curso de vida ofrece un marco para entender la relación de factores anteriores de la vida y los resultados ulteriores, así como la relación entre influencias negativas y positivas que pueden definir fuertemente las trayectorias de desarrollo humano y social afectando los resultados de salud a nivel individual como poblacional. El enfoque de curso de vida se centra fundamentalmente en la población y se arraiga firmemente en la vida social, los determinantes sociales de la salud

(Blanco, 2011).

La importancia de la perspectiva del curso de vida propuesto por esta autora ayuda al explicar los patrones de salud y enfermedad incorporando los determinantes sociales⁵², la perspectiva de género, etnia/cultura, y los modelos de equidad social, considerando eventos y exposiciones que ocurren temprano en la vida, los factores de protección y de riesgo, y las opciones de los individuos que influyen sobre las trayectorias y posteriores y los resultados tanto a nivel individual como grupal.

La ESI necesita del involucramiento de cada uno de los actores sociales de una comunidad para lograr los cambios esperados. Las acciones desde el sector educativo y sanitario deben ser armónicas, complementarias y potenciadoras (generadoras de sinergias). La educación para la salud (que incluye a la educación sexual), no está tan extendida en el campo sanitario, y en general la misma suele delegarse en las competencias del área de la salud comunitaria y atención primaria. A su vez, desde este sector, muchas veces el trabajo comunitario en estos temas se reduce al ámbito escolar y se

⁵² Determinantes sociales de la salud: expresan las condiciones en las que viven las personas y su influencia sobre la salud.

pierden así valiosas oportunidades de trabajar en otros espacios de la comunidad que podrían ser de gran apoyo y complemento a la implementación de la ESI. Por ejemplo los sectores relacionados con el deporte, centros de rehabilitación en discapacidad, neuropsiquiátricos, centros de jubilados y adultos mayores, instituciones del sistema carcelario, sindicatos, etc.

A la vez, debe reconocerse que en diversos territorios existen todavía grandes dificultades y barreras para abordar contenidos que hacen a la educación sexual en la comunidad, pero cuya necesidad de hacerlo es evidente. En este sentido, el sector salud tiene ciertas ventajas comparativas por sobre otros sectores ya que cuenta con un grado de habilitaciones al respecto, necesarias para sostener la comunicación y vencer las posibles resistencias existentes. Por lo tanto, se considera para ser efectivo el trabajo educativo y de salud con la comunidad éste debe tener carácter sistemático, personalizado, sostenido en el tiempo y basado en las necesidades propias de las personas.

Los objetivos de ESI son de largo alcance y compartidos con otros sectores de la sociedad y de los Estados. Esta relación de ida y vuelta descripta para el sector salud y educación tiene que ser considerada también, para los organismos responsables de la protección de derechos en el ámbito de la justicia y otros, que también ante las demandas de la ESI deben ajustar y mejorar su oferta de servicios ante situaciones de vulneración de derechos.

Bibliografía

- Blanco, M. (2011). “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”. En: *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, enero-junio, 2011. Asociación Latinoamericana de Población, Asociación Latinoamericana de Población, Organismo Internacional. Buenos Aires
- Cerruti, S. (2005). *Educación de la Sexualidad en el contexto de la Salud y el Desarrollo: desafíos para el futuro inmediato*. Ponencia presentada en el “Seminario de propuestas “Educación sexual en Uruguay: la materia pendiente”. Incluido en Publicación de Iniciativa Latinoamericana /ONUSIDA/INFAMILIA, edición “Miradas desde el Sur.
- Clement, A. (2007). (comp.) *Educación Sexual en la Escuela. Perspectivas y Reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2006). “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”. En *Novedades Educativas 184*. Recuperado de: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/03/Educacion-en-la-sexualidaddesde-el-enfoque-de-genero.-Morgade.pdf>

VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO

VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO Y SU ABORDAJE EN LA ESCUELA: ALERTAS Y DESAFÍOS⁵³

Gabriela Rotondi

Introducción

El presente artículo pretende desarrollar algunos contenidos ligados a la violencia de género y en particular a la violencia que se instala y aprende en la adolescencia y en una relación particular: los noviazgos. Si bien no es excluyente, la violencia en el noviazgo entre las/los más jóvenes define pautas y formas de relación que reproducen parámetros sociales del patriarcado como organizador social. Y en tal sentido cobra especial importancia su abordaje en el marco de las prácticas y representaciones juveniles de la experiencia que venimos desarrollando con Centros de Estudiantes Secundarios desde 2007, ya que permite instalar pautas preventivas de importante alcance entre los jóvenes secundarios. Introducir esta temática en los Encuentros de Centros de Estudiantes constituyó además para el equipo que trabaja la cuestión un enorme desafío por diversos motivos: en primera instancia porque el abordaje del tema plantea la oportunidad de dar desarrollo a contenidos preventivos con relación a la violencia temprana. En ese sentido pretendemos ligar esta temática con las posibilidades de la escuela de aportar a la comprensión de la violencia de género en las instancias de vida de las/los adolescentes, sumando al entrenamiento en pautas de autoanálisis para objetivar situaciones concretas e instalar así conductas preventivas entre los jóvenes. En segunda instancia, el abordaje de la temática de la violencia en el noviazgo entre los adolescentes implicó, para el equipo que viene trabajando desde 2007, la necesidad de plantear una interpelación a varones y mujeres que discutieron de manera simultánea y cooperativa estrategias para pensar la cuestión en un espacio común: la escuela, y fundamentalmente en el espacio de las organizaciones estudiantiles.

⁵³ Artículo publicado en Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. (pp 161 a 175). Córdoba: Espartaco.

Esto llevó entonces al equipo a pensar no solo una acción de problematización de la violencia de género en las relaciones de noviazgo, sino que planteó además otras necesidades tales como conceptualizar la idea de violencia en el noviazgo como una forma de subordinación social y de género, e identificar signos y alertas de presunción de violencia en el noviazgo desde las organizaciones estudiantiles, para poder transferir y gestar algunas estrategias de deconstrucción de mitos y estereotipos respecto a estas relaciones, y producir además herramientas de abordaje de la cuestión entre los jóvenes organizados.

Violencia de género en la escuela y sus organizaciones

El abordaje en la escuela de la violencia de género y violencia en el noviazgo en particular, señala una clara importancia en orden a las acciones de prevención y tratamiento de un problema instalado en nuestras sociedades, en nuestras instituciones y organizaciones sociales. Particularmente vemos una oportunidad informativa–formativa de prevención de la violencia fundamentalmente de género entre los jóvenes, que además puede vincularse a las posibilidades de abordaje que plantea el marco de la Ley 26150 de Educación Sexual en las Escuelas.

Pretendemos entonces abordar la temática, sus alternativas y posibilidades de trabajo con los docentes como sujetos aportantes –aunque no únicos– para desnaturalizar la problemática y debatir propuestas de acción directa; así como con los dirigentes estudiantiles que se involucran en la cuestión y que como pares ofrecen otras oportunidades para el tratamiento de la cuestión. Asimismo, consideramos que el abordaje colectivo de una problemática como ésta, de manera intergénero y en un marco institucional concreto, puede aportar significativamente en las historias personales de los sujetos niños/as y jóvenes, que de manera organizada van involucrándose y trabajando diversos temas de su vida cotidiana.

Dentro de las múltiples caras de la violencia, la violencia de género entre las/los jóvenes, en particular en el noviazgo, suele ser una de las caras menos estudiada. Esto tiene relación con el tipo de problema social ante el cual nos encontramos, con lo naturalizado de la violencia, con el fuerte enfoque de género que implica plantear esta problemática, con la visión de los jóvenes respecto de cómo deben ser las relaciones sociales en el noviazgo y con la escasa atención que nuestra sociedad le plantea a los/las jóvenes, entre otras tantas cuestiones. Es evidente para nosotros que la violencia de género en cualquiera de su forma es un atentado a la condición ciudadana de las mujeres. La violencia cotidiana, tanto en el ámbito público como privado, se enraíza en la trama social y política de nuestra sociedad (aludimos al sistema capitalista y patriarcal), y encuentra sus explicaciones en la forma en que se organiza nuestra sociedad (social, económica, cultural y políticamente). Y obviamente también las organizaciones que construimos y transitamos.

La reproducción de la violencia se lleva adelante a través de múltiples instituciones sociales y políticas, e interrumpir su repetición implica estudiar las razones, los motivos y los formatos de la violencia.

Nos interesa entonces abordar la violencia de género en el noviazgo porque:

- Es un problema social que nos aleja de nuestros derechos.
- La escuela y las organizaciones juveniles que allí se forman puede ser parte de las respuestas y propuestas para abordar el problema.
- Porque desde esta institución podemos apostar a la construcción de derechos de ciudadanía de mujeres y hombres. Y desde la organización centro de estudiantes podemos implementar nuevas estrategias ante el problema.

Algunas raíces del problema de la violencia de género y violencia en el noviazgo como una de las expresiones

Según la Organización Mundial de la Salud, tres de cada diez jóvenes denuncian que sufren violencia en el noviazgo. Por otro lado, muchas de las mujeres que son maltratadas durante el matrimonio vivieron violencia en el noviazgo⁵⁴. La violencia en una relación de pareja se refiere a toda acción u omisión que afecta, daña y vulnera, tanto física, emocional como sexualmente, con el motivo de dominar y mantener el control sobre la otra persona. Para ello, se pueden utilizar distintas acciones que van desde el ataque a su autoestima, las agresiones de diverso tipo, los insultos y las acciones verbales degradantes, el chantaje, la manipulación sutil o los golpes.

Para aludir a la problemática de la violencia en el noviazgo tendremos que hacer referencia a la violencia de género instalada social y culturalmente en nuestras sociedades, y a cómo el ejercicio de la violencia en la pareja es producto de una cultura capitalista y patriarcal que define diferencias de poder entre varones y mujeres en sus condiciones de igualdad.

⁵⁴ Uno de cada tres estudiantes universitarias reporta violencia en el noviazgo (OMS, 1998) (citado en Barilari, S., 2009). La violencia en el noviazgo afecta tanto a las mujeres como a los hombres, sin embargo, las mujeres sufren las agresiones mas severas (Fuentes, 2006) - La violencia en la relación de pareja afecta al 80% de las mujeres y al 11% de los hombres (Santiago, 2000) - El 50% de las parejas con relaciones violentas tuvieron noviazgos violentos y aún así se casaron (Navarro, 1992) - El 62% de los estudiantes que acuden a terapia de pareja en DAES reportan relaciones violentas (Documento interno DAES, 2006)

Los noviazgos con violencia tienen un patrón de conducta controladora, abusiva y agresiva, que el varón utiliza para obtener el poder físico y el control psicológico en una relación amorosa. La violencia en los noviazgos adolescentes es igual de seria que la violencia doméstica entre adultos y puede llegar a ser también fatal. Considere las siguientes estadísticas: las mujeres jóvenes están más propensas a sufrir violencia por parte de sus parejas, comparado con las mujeres mayores. El 7.3% de las mujeres entre los 18 y 24 años han experimentado violencia en sus relaciones sentimentales comparado con el 2.1% de las mujeres entre los 45 y 54 años de edad. El 50% de las niñas que viven en hogares violentos serán víctimas de la violencia entre parejas, mientras que el 85% de los niños viviendo con violencia, adoptarán un comportamiento abusivo con sus parejas, el 78% de los agresores comienzan agredir o han estado en una relación violenta antes de cumplir los 20 años de edad. Podemos asumir que la violencia en el noviazgo casi no es reportada, partiendo de que aproximadamente el 30% de las y los jóvenes en relaciones sentimentales con violencia no le comentan a nadie nada de sus situaciones, y cerca del 61% se lo dicen únicamente a un amigo. Menos del 3% de los jóvenes han reportado algún incidente violento a las autoridades (ya sea a un trabajador social, a la policía, a un consejero o a un maestro), y cerca del 3% se lo han comentado sólo a algún familiar. (Barilari, 2009)

Los privilegios de género obtenidos por los varones desde su nacimiento van minando las posibilidades de igualdad con las mujeres. Esta cuestión que valida socialmente condiciones de inequidad entre los sexos va asignando y construyendo estereotipos sociales y culturales que consolidan la desigualdad. En este sentido, es la escuela una institución más que promueve esta estereotipia que marca desigualdades. La escuela y las diversas organizaciones sociales (incluidos los centros de estudiantes) pueden ser vehículo de la reproducción social o del cambio.

Reflexionar respecto de la violencia hacia las mujeres nos plantea como primera cuestión la necesidad de posicionamiento respecto del innegable derecho humano de las mujeres a vivir sin violencia y la necesidad de identificar las condiciones y raíces estructurales de los problemas. Así como también el anclaje social, político y cultural de la subordinación de género. En esta dirección, **La Convención de Belem do Pará (1994)** señala un marco claro en sus artículos 1 y 2, donde alude que “debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (...) Se entenderá que violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica:

- a. que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual;

- b. que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, donde quiera que ocurra”.

Esta alusión a la violencia y a las relaciones de género identifica un debate necesario y clave para comprender lo que ocurre a las mujeres tanto en ámbitos privados como públicos y las diferentes formas que adopta la violencia, permeando diversas relaciones sociales y atentando de diversa manera hacia la integridad de la mujeres.

La mirada de la violencia de género implica analizar las relaciones que se construyeron en nuestro sistema social y el particular “habitus de género” (Bourdieu, 1988) que se ha institucionalizado⁵⁵. Al respecto, la posibilidades de des-institucionalizar (mecanismos, percepciones, condiciones de rol, parámetros de complicidad de la violencia de género) las condiciones de la violencia de género operan de manera acompasada a las posibilidades de construir nuevos paradigmas de abordaje del problema, así como nuevas prácticas y representaciones sociales en nuestro medio.

Para comprender estos procesos de institucionalización de la violencia consideramos valiosa la noción de habitus de Pierre Bourdieu. (1988): “Noción que nace de la voluntad de recordar que junto a la norma, existen otros principios organizadores de las prácticas”. (...) “El habitus, en tanto sistema de disposiciones para la práctica, es un fundamento objetivo de conductas regulares, por lo tanto de la regulación de las conductas y permite prever prácticas. Hace que los agentes dotados de él se comporten de una cierta manera en determinadas circunstancias. También el habitus tiene una relación con lo impreciso y lo vago, de apertura, de incertidumbre”.

En el contexto de institucionalización de las relaciones de género, un punto clave será analizar las condiciones y relaciones de poder de las mujeres (poder social, político, cultural, familiar), cuestión que evidencia por un lado las asimetrías sociales, políticas y culturales, y por otro lado aporta en la comprensión del fenómeno de la violencia de género. Celia Amorós (on line) señala “que el género es la construcción misma de la jerarquización patriarcal”. Para Michel Foucault (1979) “el poder no es un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de un grupo sobre otros, de una clase sobre otras; el poder contemplado desde cerca no es algo dividido entre quienes lo poseen y los que no lo tienen y

⁵⁵ La noción de *habitus* de Bourdieu nos permite comprender claramente los procesos de institucionalización, entre otros procesos sociales, y en tal sentido consideramos contribuye a la comprensión de cómo se instala la discriminación y violencia de género en las sociedades.

lo soportan. El poder tiene que ser analizado como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allá, no está nunca en manos de algunos”. (...) “El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes circulan los individuos quienes están siempre en situaciones de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consistente del poder ni son siempre los elementos de conexión. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos”.

La violencia y las relaciones de subordinación plantean una presencia sutil, permanente, que se instala en nuestros cuerpos y nuestras acciones. Y que desarrolla actitudes de restricción, de autocensura, de miedo. Desde este tipo de mecanismos, la violencia puede volverse además invisible y natural para quienes la padecen y quieren la ejercen. La instalación en la cultura de formas de violencia permite su reproducción y su omnipresencia, lo que la hace poco objetivable. En ocasiones, los espacios que la violencia ocupa la remiten frecuentemente al ámbito privado e íntimo de las privadas de poder. La noción de mundo público y privado, sin duda un elemento que fortalece el sexismo discriminando las mujeres, privándolas de aspectos que se mueven en el mundo público. El cuestionamiento a la división entre lo público y privado es propio del feminismo y de su forma de ver la realidad social. Remitir al mundo privado a las mujeres implica privarlas, de cultura, de vida social, de política, etcétera; la idea de reina del hogar pretende ofrecer una cuota de poder al mundo de las privadas.

La violencia en el noviazgo

Deja huellas de diverso tipo, situaciones de conflicto, depresión, dificultades en el rendimiento escolar, embarazos no deseados, sexualidad forzada, enfermedades de transmisión sexual, intentos de suicidio y, fundamentalmente, la reproducción de la violencia. Es de difícil objetivación, debido a que los innumerables dispositivos de instalación y sostenimiento de la violencia de género en nuestra sociedad hacen que aparezca a los ojos de los sujetos como natural y hasta valorada en algunas de sus expresiones. Nos referimos por ejemplo a los celos, entendidos como muestra de amor: “Es que me quiere y quiere saber donde estoy...”, “me halaga que me busque a cada rato...”.

Además de las dificultades que plantea el problema para su objetivación, como una de sus características, podemos señalar además las dificultades para instalar rupturas. A esto se articulan las complicidades sociales, políticas e institucionales, que visualizan en muchas ocasiones esta realidad como una situación natural de la cual no hay que hacerse cargo. La violencia durante el noviazgo en la adolescencia es un grave problema que afecta en grado considerable la salud física y mental de las adolescentes. “Este tipo de violencia se identificó como un problema social a partir del estudio que

realizó Kanin en los años cincuenta, cuando se encontró que 30% de las estudiantes femeninas de la población de estudio tuvo amenazas o relaciones sexuales forzadas durante el noviazgo. A principios del decenio de los ochenta, la investigación de Makepeace llamó la atención del público sobre el problema de la violencia durante el noviazgo, tras encontrar que 20% de la muestra de estudiantes padeció violencia en la etapa del noviazgo adolescente. Al comparar las prevalencias arrojadas por diferentes estudios, debe considerarse que las investigaciones sobre violencia durante el noviazgo utilizan distintas definiciones conceptuales y parámetros para medir la violencia, lo cual suministra cálculos variables de la magnitud de este tipo de violencia". (...) "Diversos estudios han reconocido que la violencia durante el noviazgo se vincula con factores individuales, entre ellos la depresión, baja autoestima y ciertas conductas de riesgo como el consumo de alcohol, inicio temprano de las relaciones sexuales y bajo rendimiento escolar. Se ha demostrado que la violencia durante el noviazgo puede ser un precursor de la violencia durante la vida marital. Además, la violencia física que se presenta en las relaciones de noviazgo puede aumentar hasta en 51% en los primeros 18 meses de vida de pareja. En virtud del efecto de este fenómeno sobre la salud, la violencia durante el noviazgo debe estudiarse para prevenirla o detectarla de manera temprana, así como reducir su frecuencia y manifestaciones más graves" (Rivera-Rivera, Betania Allen, Rodríguez Ortega y otros, 2006).

Podemos reconocer que la adolescencia, y por ende las relaciones sociales que se definen en este período, plantea un rasgo de vulnerabilidad respecto de las posibilidades de ser víctimas de la violencia de género. Y suele ser difícilmente objetivable debido a que es considerada una "situación normal, habitual entre parejas o frecuente y además un halago".

Suele suponerse que la violencia en el noviazgo tiene topes y que raramente va a avanzar en las relaciones; esto hace que sea permitida y tolerada, considerando que no avanzará ni planteará situaciones límites. En este sentido, y como en otros casos de violencia de género, la violencia en el noviazgo se plantea como una relación de subordinación con una presencia que no siempre es visible. Suele ser sutil, casi invisible, pero que va dejando huellas de restricción, de autocensura, de miedo encubierto, lo cual demandará de una instancia de reflexión, de acción educativa intencionada, de objetivación.

Cómo vive la situación quién está siendo víctima de violencia

- Un aspecto importante a considerar es la subestimación que la joven plantea acerca de sus propias posibilidades y potencialidades. Siente que es la responsable de la conflictividad de la pareja, de los problemas enunciados y de los "vínculos contrariados".
- La víctima pierde contacto con sus propios proyectos personales, sus propias búsquedas y deseos de acción, sintiéndose culpable si mantiene sus proyectos.

- Considera que la otra persona es quien debe tomar aquellas decisiones complejas o importantes, tal es el caso del dinero, entre otros. Y en ocasiones, esa dificultad para tomar decisiones la estereotipa en actitudes infantiles.
- Vive en situaciones de temor o tensión. Aporta en la pareja tratando de mantener la armonía y sostener los deseos del otro, aun a pesar propio.

Alerta: violencia

La condición de educadores/as nos plantea la posibilidad indiscutible de transferir los posibles alertas a tener en cuenta cuando tratamos de identificar o ayudar a identificar posibles casos de violencia en el noviazgo. En tal sentido, queremos señalar algunos alertas importantes para ser analizados y transferidos fundamentalmente a las adolescentes, y que tienen como fuente el material "Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social". Buenos Aires: Editorial Sudamericana. (Capítulo 4, "Novias maltratadas") de Graciela Ferreira, 1992. *(Vemos que todos los materiales posteriores en orden al tema se basan en este detallado trabajo de Ferreira).*

Prevención de la violencia durante el noviazgo. Características a observar en los varones

1. El novio o acompañante de una muchacha controla todo lo que ella hace, exige explicaciones por todo y pretende conocer hasta su pensamiento más recóndito, pues no quiere que tenga "secretos" con él.
2. Quiere saber con lujo de detalles a dónde va, dónde estuvo, con quiénes se encontró o a quiénes va a ver. También los horarios y el tiempo que permaneció en cada lugar, cuánto tiempo estará fuera y el horario de regreso, lo cual comprobará con sucesivas llamadas telefónicas o "pasadas" por la casa de ella.
3. De manera permanente vigila, critica o pretende que ella cambie su manera de vestir, de peinarse, de maquillarse, de hablar o de comportarse.
4. Formula prohibiciones o amenazas respecto de los estudios, el trabajo, las costumbres, las actividades o las relaciones que desarrolla la joven.
5. Fiscaliza a los parientes, los amigos, los vecinos, los compañeros de estudio o trabajo, sospechando, desconfiando o criticándolos después de querer conocerlos a todos para ver cómo son.

6. No expresa ni habla acerca de lo que piensa, o desea, pero pretende que ella adivine todo lo que le sucede y actúe de manera satisfactoria, sin que él deba molestarse en comunicar nada.
7. Demuestra frustración y enojo por todo lo que no resulta como él quiere, sin distinguir lo importante de lo superfluo.
8. Culpa a la novia de todo lo que sucede y la convence de que es así, dando vuelta a las cosas hasta confundirla o dejarla cansada e impotente.
9. No reconoce ninguna responsabilidad sobre la relación ni sobre lo que les sucede a ambos.
10. No pide disculpas por nada.
11. Compara a la muchacha con otras personas, dejándola incómoda y humillada.
12. Ejerce la doble moral "haz lo que yo digo pero no lo que yo hago", reservándose el derecho de realizar cosas que le impide hacer a la novia.
13. Ante cualquier pregunta o cuestionamiento de ella, declara que los parientes o amigos "le calientan la cabeza" contra él, que no lo quieren y que están "envenenando" el afecto entre ellos, que los otros "sienten celos o envidia de su relación". Así desvía la cuestión y nunca responde por su conducta.
14. Amenaza a su novia con abandonarla si no hace todo lo que él desea.
15. Induce sentimientos de lástima, al justificarse o insistir con su vida desdichada o su infancia infeliz.
16. Recibe cariños, mimos y atenciones, pero nunca los devuelve.
17. Pretende que lo acepten tal cual es y acusa de "castradora" o posesiva a la novia si se hace alguna observación sobre sus actitudes.
18. Es poco sociable, se aísla y es desconsiderado con la familia y los amigos de ella.
19. Pone a prueba con subterfugios y engaños el amor de su novia, le pone trampas para ver si lo engaña, para averiguar si miente, si lo quiere, etcétera.
20. Es caprichoso, cambiante y contradictorio. Dice que no se va a dejar dominar.
21. Se niega a conversar o a discutir con franqueza acerca de los conflictos o los desacuerdos de la pareja.
22. Mantiene en vilo a la novia en fiestas y reuniones, coqueteando con otras de manera abierta o solapada.
23. Es seductor y simpático con todos, pero a ella la trata con crueldad.
24. Decide por su cuenta, sin consultar ni pedir opinión a la novia, ni siquiera en cosas que atañen a ella sola.
25. Promete cambios y mejoras en sus defectos o en sus adicciones. Nunca cumple, pero siempre renueva sus ofrecimientos.
26. Para obligarla a mantener relaciones sexuales, pone en práctica toda clase de artimañas: la acusa de anticuada, pone en duda sus sentimientos o su amor por él, la acusa de frígida, la avergüenza haciéndola sentir como un bicho raro, como si fuera la única en el mundo que no se acuesta con el novio, etcétera.

27. Se burla, habla groseramente o en términos agraviantes acerca de las mujeres en general. Es una amenaza velada, para que la novia no se parezca al resto de las mujeres y sea sólo como a él le gusta.
28. Es bueno y cumplidor en el trabajo, pero con la novia siempre llega tarde, no cumple lo prometido y se muestra irresponsable por sus olvidos o descuidos.
29. Se muestra condescendiente y magnánimo, como si fuera un ser superior tratando con una nenita.
30. No le presta atención a ella y con prepotencia asegura saber más o tener más experiencia.
31. Se muestra protector y paternal. "Yo sé lo que es bueno para ti, quiero lo mejor para ti, hago lo mejor para ti (hay que reemplazar el "para ti" por el "para mi" y se captarán las verdaderas intenciones).
32. Se irrita y tiene estallidos de violencia. Luego actúa como si no hubiera pasado nada y deja a todos desorientados y confusos.
33. Se burla de los enojos de ella.
34. Acusa injustamente a su novia de coquetear, salir o verse con otros hombres. La acusa de "acostarse con otros".
35. Tiene antecedentes policiales o se ha visto envuelto en asuntos un poco turbios o nunca aclarados del todo.
36. Su forma de expresarse es grosera; constantemente utiliza palabras vulgares y habla en términos de acciones: "los reventamos", "a esos los vamos a matar"; "si viene le rompo la cara"; "a esa habría que darle una paliza"; "este se está buscando una piña".

Centros de estudiantes: ámbito de prevención privilegiado

Desde el inicio de los Encuentros de Centros de Estudiantes en 2007, se planteó el enorme desafío de instalar entre los jóvenes debates derivados de las diversas prácticas escolares y juveniles. Y entre estas temáticas la violencia en el noviazgo emerge como un tema claro en las diversas instancias colectivas de formación que fueron precediendo a los encuentros año tras año. Así vimos la importancia de trabajar algunos aspectos que podemos sintetizar en:

- a) Desnaturalizar el problema.
- b) Analizar las prácticas que se plantean en la escuela, entre chicos/as.
- c) Analizar el hecho de que no es un problema privado sino de salud pública. Pero que es un problema que no está en agenda a nivel social y mucho menos en la agenda escolar.
- d) Explorar y analizar algunas complicidades de la violencia y cómo juega el poder como elemento de manipulación.

Y trabajar sobre las situaciones de violencia enfatizando algunos alertas:

- La importancia de diferenciar: violencia de género - violencia en el noviazgo - acoso y trata.
- Tratar de no estereotipar a los adolescentes y no dar rasgos del violento como estigma de manera que los chicos no se vean como acusados a priori.
- La necesidad de enfatizar la prevención.
- Trabajar sobre la idea de la necesidad y pedido de ayuda, hablar del tema con gente confiable antes de plantear denuncias y herramientas de ese tipo.

En los procesos apuntamos a:

Instalar alertas en relación a la problemática de la violencia en el noviazgo, el acoso sexual y la trata de mujeres.

Ofrecer marcos de información y derechos: derivado de esta tarea queremos recuperar en particular lo planteado por los/las jóvenes sobre el tema a lo largo de los diversos encuentros realizados entre 2007 y 2010, de manera de dejar expresada esa fundamental palabra para seguir profundizando la temática. En este sentido, encontraremos a continuación del presente artículo algunos párrafos procesados por algunas personas del equipo que organiza los encuentros de centros de estudiantes y que además han coordinado grupos y debates sobre la cuestión. Ponemos entonces a disposición también ese material en la medida del espacio con que contamos en este libro⁵⁶.

Bibliografía

- Amorós, C. *Las mujeres y el Poder*. (on line). Disponible en: <http://www.ispm.org.ar/paridad/biblio.html>
- Barilari, S. (2009). *Noviazgos violentos* (on line). Disponible en: www.sandrabarilari.blogspot.com
- Bourdieu, P. (1998). Los ritos de institución y la fuerza de la representación. En *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA.
- Colas Bravo, P. y Jiménez Cortes, R. (2006). “Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares”. *Revista de Educación* 340. España: Universidad de Sevilla.

⁵⁶ Recordamos que estamos recuperando este artículo de una producción previa, por lo que la consulta se podría hacer en el material citado.

- Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, de Belem do Pará suscripta el 09/06/1994 en Brasil.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2007). *Documento base Sexualidad y Escuela. Hacia la educación sexual integral*.
- Ferreira, G. (1992). *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Rivera Rivera, L.; Allen, B.; Rodríguez Ortega, G.; Chávez Ayala, R. y Lazcano Ponce, E. (2006). “Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años).” Artículo original publicado en *Revista Salud pública de México* / vol.48, suplemento 2.
- Rotondi, G. y Fernandez, M. (2007). *Vivir sin violencia: derecho de las las/los ciudadan@s*. Córdoba: SEAP.
- Rotondi, G.; Giordano, R. y Gaitán, P. (2009). Violencia de género: representaciones, prácticas e incidencia en las políticas educativas. En: Rotondi, G. (comp.). *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G. y Fernández (2001). *Desplegable Vivir sin violencia: derecho de las/los ciudadanos*. Córdoba: SEAP.
- Rotondi, G. (comp. y autora). (2010). *Ley de educación sexual integral: Oportunidades y prevención de la violencia de género*. Córdoba: SEAP; UNIFEM y Fundación Egretta.
-
- (2010). *Fascículo Prevención de diversas formas de violencia en el espacio escolar*, en el marco del Proyecto: Ley de Educación Sexual: contenidos y estrategias de aplicabilidad. Universidad Nacional de Córdoba – Ministerio de Educación y Diario La voz del Interior.
- UNESCO. “Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje”. Este documento resulta sumamente útil para el sector docente, en tanto presenta directrices para el uso correcto de sustantivos, adjetivos y su forma genérica, gentilicios, reglas de concordancia entre los diferentes elementos de la oración, entre otros. (on line). Disponible en: www.usal.es/~igualdad/documentacion/UnesSex.pdf

VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO Y DESAFÍOS DE LA INTERVENCIÓN. “AMAR EN TIEMPOS VIOLENTOS”

Cynthia E. Benedetti

Introducción

La Violencia en el Noviazgo es una problemática social que ha tomado dimensión en los últimos quince años, al punto de convertirse en un tema de agenda pública.

Desde la sanción de la Ley N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, en 2009, su abordaje no solo se ha convertido en el accionar cotidiano de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se sienten comprometidas con su prevención y tratamiento, sino que a su vez se ha instalado en el imaginario colectivo de la sociedad en su conjunto, demandando acciones concretas dirigidas a concientizar y sensibilizar en torno a la cuestión.

El Consejo Nacional de Mujeres implementa, desde 2013, la línea 144 destinada a brindar información, orientación y contención ante situaciones de violencia de género. Según un informe bianual⁵⁷ de esta entidad, sobre el funcionamiento de dicha línea se señala que, durante los dos primeros años se recibieron 60.543 llamadas relativas a casos de violencia de género. Es importante tener en claro que 50.492 corresponden a llamados recibidos por primera vez y 10.051 corresponden a re-llamados de casos registrados en el sistema informático -por estar ya registrados no vuelven a contabilizarse como nuevos casos-. A su vez registró que un 49,7% de las víctimas fueron agredidas por el novio o pareja, un 34% por la ex pareja y el resto, en menores porcentajes, por hijos, padres, desconocidos y otros. Estos datos denotan la existencia y magnitud del problema, de un problema que ha comenzado a desnaturalizarse.

⁵⁷ *Plan Nacional de acción para la prevención, asistencia y erradicación de la violencia contra las mujeres*, pp. 36 y 44. (2017-2019).

En este contexto, tras mi experiencia como adscripta en el equipo de investigación dirigido por la Dra. Gabriela Rotondi durante los años 2008-2009, en el marco del Programa “La Universidad escucha las Escuelas”, pretendo a través de este artículo abordar la problemática social de la violencia en el noviazgo, referenciándola a aspectos teórico-prácticos que dan cuenta de su relevancia y de la urgencia de la intervención temprana en ámbitos que tiene por misión la socialización primaria y secundaria del joven.

Reconociendo conceptos

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Durante esta etapa de la vida, suceden cambios físicos, psicológicos y sociales que van determinando la personalidad de los sujetos. Y el noviazgo es uno de los acontecimientos característicos que vivencian los adolescentes en tanto comienzan a incursionar en materia de relaciones de pareja más o menos duraderas, soliendo proyectarse hacia la constitución familiar. Cabe aclarar aquí que el noviazgo no siempre constituye un vínculo sano, si no que suele ser atravesado por situaciones de violencia.

La violencia es definida por la OMS como “el uso intencional de la fuerza o poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga probabilidades de provocar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. En esta línea, es posible reconocer tres tipologías de violencia⁵⁸ más comunes durante el noviazgo:

Violencia psicológica: es la que causa daño emocional y disminución de la autoestima, o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal, o busca degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de una persona, mediante amenazas, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonor, descrédito, manipulación, aislamiento. Incluye también la culpabilización, la vigilancia constante, la exigencia de obediencia, sumisión, coerción verbal, persecución, insultos, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

⁵⁸ Informe *Violencia en el Noviazgo Adolescente. Programa Construyendo Igualdad De Género. Una primera aproximación sobre la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente*. Defensor del Pueblo de la Provincia de Córdoba (2013), pp. 6, 12, 14.

Violencia física: es la que se emplea contra el cuerpo de la persona produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física.

Violencia sexual: es cualquier acción que implique la vulneración, en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho a decidir voluntariamente acerca de la vida sexual. Se manifiesta a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la manipulación, y el abuso de confianza en el contexto de la relación de noviazgo. En este marco se dan frecuentemente los tocamientos y el abuso sexual.

Lo que aún asombra es la viralización⁵⁹ de la información referente a esta problemática social y, en paralelo, el incremento de la tasa de femicidio a nivel local, provincial y nacional.

Amar en tiempos violentos

La violencia en el noviazgo no discrimina edad, género ni clase social. Cuando una persona se encuentra inmersa en una relación violenta le resulta difícil reconocer los límites entre una relación sana y una enferma. La aceptación de ciertos comportamientos que sus parejas tienen para con ellas, ya sea por falta de conocimiento, por miedo a la ruptura y/o “por amor”, son detonantes de violencia en el noviazgo pudiendo acabar en femicidio.

Al momento de abordar la violencia en el noviazgo como problemática social, es necesario situarla en la actual realidad social. Cuando las prácticas violentas irrumpen en la relación de noviazgo se debe analizar el contexto en el cual han sido internalizadas por las partes.

En este sentido es posible reconocer tres aristas para abordar la cuestión:

- 1) Reproducción de estereotipos de género: la irrupción de prácticas de violencia de género de escala social al ámbito íntimo de la relación, aparecen como conductas naturalizadas cuando en realidad no lo son. Dichas prácticas se encuentran cimentadas sobre estereotipos negativos atribuidos al género femenino alimentados por una cultura patriarcal de antaño que aún sigue dejando huellas. En este contexto se reconocen, por ejemplo: chistes machistas que sitúan a la mujer en el ámbito privado y le asignan como función natural la realización de tareas domésticas (lavar, planchar, cocinar, educar a los hijos), invisibilizando su desempeño personal en otras esferas de la vida

⁵⁹ Concepto de viralización: dar a una unidad de información la capacidad de reproducirse de forma exponencial en la sociedad.

(formación académica, mundo del trabajo, vida social) y opiniones retrógradas que rotulan a la mujer de inmoral cuando desea rehacer su vida sentimental tras fracasos amorosos.

- 2) Reproducción de prácticas violentas al interior del ámbito familiar: el acopio de prácticas violentas vivenciadas por los jóvenes en su ámbito familiar tienden a reproducirse en sus relaciones de noviazgo y a ser consideradas naturales. El ejercicio de la violencia entre padres o referentes, cuando resulta parte de la vida cotidiana familiar, promueve la institucionalización de patrones de conducta considerados aceptables, cuando en realidad no lo son.
- 3) Reproducción de prácticas violentas en el grupo de pares: al interior de algunos grupos de pares son relativamente comunes y hasta considerados aceptables el uso de prácticas violentas: llamarse por insultos en vez de por el nombre, celos, chantaje emocional, tirones de pelo, pellizcos, palizas a modo de broma o rituales, extorción en torno a la viralización de escenas sexuales en las redes sociales, haciéndose extensivas a la relación de noviazgo.

Durante el noviazgo, y tras la incorporación de conductas que aparentan ser naturales, el ciclo de la violencia tiende a reproducirse constantemente en sus tres fases: acumulación de tensión-explosión de la violencia-luna de miel sin límite alguno. Hablar de violencia en el noviazgo conlleva a analizar las prácticas sociales instauradas a nivel macro social en torno a las relaciones de género; es preciso reconocer que estamos ante una cuestión cultural que debe poder desnaturalizarse a fin de ponerle punto final al ciclo de la violencia.

La experiencia cuenta

Durante el mes de octubre del año 2009, en el marco del “Programa la Universidad Escucha las Escuelas” se desarrolló el tercer Encuentro de Centros de Estudiantes, con sede en el comedor universitario de la Universidad Nacional de Córdoba, en el que tres temáticas fueron motivo de debate y reflexión: violencia en el noviazgo -acoso sexual – trata / salud sexual y procreación responsable / derechos ambientales.

En este apartado, trataré de recuperar la experiencia vivenciada durante la coordinación del taller Violencia en el noviazgo, acoso sexual y trata, haciendo referencia a un artículo sistematizador⁶⁰ que han desarrollado compañeras del

⁶⁰ Barraza, E.; Pedrazani, P. y Guerrero, G. (2011). Violencia en el noviazgo, experiencias y testimonios de las instancias de encuentro. En Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. (pp a 176 a 181). Córdoba: Espartaco.

equipo y que incluyen no solo los registros tomados de aquella instancia sino de otras, a fin de reconocer que se trata de un proyecto que se viene trabajando desde el año 2007 hasta la actualidad.

Como espacio de concientización, el encuentro inició con la lectura de relatos que denotaban situaciones de violencia en el noviazgo y que tenía por consigna el reconocimiento del tipo de violencia (psicológica, física, sexual y económica) presente en cada uno. Los resultados obtenidos fueron favorables por cuanto los jóvenes pudieron cumplir correctamente con lo solicitado sin inconvenientes; seguidamente se profundizó en aquellos elementos o acciones que los jóvenes podrían tener en cuenta para prevenir la violencia.

Podemos agrupar los testimonios registrados en tres apartados que dan cuenta tanto de aprendizajes construidos por los/as jóvenes, como de aspectos sobre los que es necesario seguir trabajando desde los múltiples espacios de pertenencia o tránsito de los/as jóvenes (escuelas, instituciones de salud, clubes, etc.):

1. Buscar ayuda:

“Recurrir a terceros, respetarse a uno mismo”

“Buscar tratamiento psicológico”

“Es necesario el respaldo de la familia para que te den seguridad”

“Denunciar”

“Lo primero que hay que hacer es hablar, no tener miedo ni vergüenza”

2. Conocerse y trabajar la relación del noviazgo:

“Es necesaria la confianza en una relación para lograr un noviazgo sin violencia”

“Poder hablar ante un problema, valorar la palabra”

“Cumplir con las promesas, por ejemplo el casamiento”

“Nos ponemos de novios para tratarnos bien, porque nos queremos, nos amamos, nos respetamos” “Hacer saber los Derechos”

3. Difundir y educar:

“Trabajar más el tema, que los temas no sólo sean hablados, también hagamos actividades para comunicar y contar, para que salgan de acá”

“Trabajar más porque se habla poco de la violencia hacia la mujer y al hombre también lo violentan”

“Para lograr hacer algo, pienso que hay que fomentar más el tema, hacerlo más público”

“Es necesario poder hablar del tema con la familia, los amigos, docentes que escuchen y sepan cómo orientar a las víctimas”

“Tratar más el tema en la escuela y la relación que tiene la violencia con las adicciones, el consumo del alcohol”

Finalmente se procedió a la entrega de cartillas informativas con motivo de compartir datos referidos a: concepto de violencia en el noviazgo; tips para prevenirla; Ley N° 9283 de Violencia Familiar (en aquél entonces); órganos competentes en la materia; lugares en Córdoba donde denunciar. Cabe destacar que el encuentro tomó carácter promotor, por cuanto se decidió abordar la problemática social a partir de las perspectivas que los jóvenes presentaban respecto a posibles estrategias de prevención y tratamiento, y de la entrega por parte del equipo de investigación de información pertinente dirigida a su reconocimiento, desnaturalización y denuncia.

Desafíos de la intervención

Como profesionales en Trabajo Social nos vemos en la obligación moral y ética de abordar la problemática social de la Violencia en el Noviazgo. Natalio Kisnerman ya nos atribuía el rol de educadores sociales cuando en su texto *Pensar el Trabajo Social (1998)* refería a un doble nivel en el marco de la actuación profesional del Trabajador Social: *microestructura*, que caracteriza su actuación por una relación directa y un alcance restringido (institución); y *macroestructura*, con un alcance social más vasto pero una escasa relación directa con los usuarios de los servicios.

Desde la microestructura, como profesionales miembros activos de las instituciones de la sociedad civil, debemos abordar la Violencia en el Noviazgo mediante estrategias que permitan desnaturalizar la situación. La conformación de equipos interdisciplinarios conformados por Trabajadores Sociales, Psicólogos, Médicos resulta elemental para lograr un abordaje integral. En la escena barrial existen escuelas, clubes, iglesias, centros de salud, centros deportivos desde los cuales pueden trabajarse actividades dirigidas a dialogar en torno a la temática, a fin de poner a disposición material referido a ella (folletería, películas, relatos de vida, artículos periodísticos) permitiendo su reconocimiento, tratamiento y solución. Las instituciones de barrio deben constituirse en espacios de contención del/la joven a fin de evitar su victimización en torno a problemáticas sociales (violencia en el noviazgo, consumo de sustancias, delincuencia) que obstaculicen su óptimo desarrollo.

Y, desde la macroestructura, debemos acompañar en la difusión de políticas sociales que el estado en sus distintas jurisdicciones (nacional, provincial, municipal) se encuentre implementando, a fin de que la sociedad en su conjunto adquiera conocimiento de la acción estatal en materia de problemáticas sociales.

Para ir concluyendo, quiero valorizar el rol del Programa la Universidad Escucha las Escuelas que durante estos quince años ha transitado en ambos niveles micro y macro, abordando la realidad de la institución escolar, trabajando de manera directa con sus actores sociales, difundiendo materiales que tienden a repensar las problemáticas actuales a fin de hacerse extensivo para el conjunto de los ciudadanos de la sociedad. En definitiva, trabajando en torno a lo que Pierre Bourdieu (1986) sostiene:

Para cambiar el mundo es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir, la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos.

Bibliografía

- Consejo Nacional De Las Mujeres (2017-2019). Documento: “*Plan Nacional de acción para la prevención, asistencia y erradicación de la violencia contra las Mujeres*”. Disponible: www.cnm.gov.ar
- Defensor del Pueblo de la Provincia de Córdoba. (2013). *Informe Violencia en el Noviazgo Adolescente. Programa Construyendo Igualdad De Género. Una primera aproximación sobre la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente.*, pp. 6, 12, 14.
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Organización Mundial de la salud. Disponible: www.who.int/es/Conceptos de Adolescencia, Violencia.
- Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba: Espartaco.

INTERROGAR (NOS) Y REFLEXIONAR (NOS) EN LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS⁶¹

Andrea Liascovitz

En este artículo profundizaré en la reflexión sobre la escuela pública hoy, y sobre la multiplicidad de actores que la integran y sus relaciones, contexto particular donde realicé mi intervención de grado de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, referida a la violencia en los noviazgos jóvenes.

En un balance general, debo reconocer que el posicionamiento institucional para el desarrollo del proceso propuesto fue positivo en la medida en que la escuela abrió sus puertas y brindó aportes concretos que se constituyeron en facilitadores (personal docente involucrado, espacio físico para el trabajo y viabilización de la construcción y el sostenimiento de un espacio colectivo con los/as jóvenes); asimismo, hubo una buena receptividad e involucramiento por parte de diversas instituciones/organizaciones del entorno barrial lo que permitió una visibilización tanto de la problemática de la violencia en el noviazgo, como de las acciones colectivas llevadas a cabo por el grupo de promotores/as. No obstante, debo explicitar también que al interior de la escuela se manifestaron diversas situaciones de tensión y malestar que, por momentos, se tradujeron en obstáculos que debieron ser eludidos para minimizar su impacto en el proceso colectivo llevado a cabo. Al respecto, entiendo que dichas situaciones se enraízan en una cultura adultocéntrica que sustenta los modos de relación que los/as adultos establecen con los/as jóvenes y su mirada hacia ellos/as, vinculada a esta una convicción que ubica al joven no sólo en un lugar de subordinación y pasividad, sino también como un sujeto carente de la preparación necesaria que lo habilitaría a participar en la búsqueda de soluciones a los problemas que los/as afectan, vulnerando, de esa manera, su condición de sujeto de derechos.

Desde la disciplina del Trabajo Social pienso que es necesario una permanente revisión y evaluación de nuestras intervenciones y, consecuentemente, una sistematización de tales procesos. Es importante reconocer, a su vez, la dimensión ética basada en principios y valores ya que fundamenta el qué hacer en los procesos de intervención profesional. Sostengo que en el acto ético se reconocen circunstancias concretas del contexto y se habilitan espacios de reflexión crítica. Mario Heller (2001) sostiene que toda práctica humana, específicamente la práctica del trabajo social, está atravesada por una

⁶¹ Artículo desarrollado en base de la tesina de grado de la Licenciatura en Trabajo Social: *¿Por qué nos cuesta tanto el amor? Jóvenes, noviazgos violentos y escuela pública (2016).*

dimensión ética. Es necesario que a la hora de la toma de decisiones exista una reflexión ética acompañada y enriquecida con una elucidación que conlleve a decisiones responsables, proceso que debe ser asumido por el/la trabajador/a social. Dicha reflexión ética está orientada a consolidar una identidad profesional crítica, lo cual me permite la posibilidad de mirar(Nos), percibir(Nos) y reflexionar sobre la existencia misma no solo desde mi subjetividad sino también en relación con el/la otro/a.

Es por ello, que durante el transcurso del proceso se identificaron diferentes posicionamientos, puntos de vista e intereses entre los diferentes actores institucionales (jóvenes, docentes, preceptores y directivos) que si bien son válidos y necesarios a considerar, puntualice que tanto la reflexión, discusión y abordaje debe plantearse y ejecutarse colectivamente, teniendo como foco un objetivo común que es la educación de los/as jóvenes con los/as jóvenes. Educación como derecho, que no sólo responda a un derecho social sino que contemple el derecho a vivir sin violencia, de ciudadanía y de participación protagónica de los/as jóvenes.

Lo descrito anteriormente me lleva a interpelarme en relación a la posesión y ejercicio efectivo de los derechos ¿Qué podemos esperar de un Estado que habilita y promueve una forma de organización en base a un sistema que oprime, violenta y reproduce estereotipos? ¿Cuál es la orientación de las políticas públicas educativas en torno a la realidad de sus “receptores”? ¿Qué sentidos y significaciones conllevan? Respecto a ello, la respuesta del Estado, materializadas específicamente en las políticas sociales, deben ser reconocidas como derecho que corresponde a todas las personas, y no como “un mero asistencialismo”. Debe implicar la aceptación y compromiso de una responsabilidad del Estado frente a las mismas garantizando el ejercicio pleno de sus derechos. Se precisa una reorientación de las políticas sociales que proponga enfoques integrales e intersectoriales. Para ello es necesario la participación activa de las juventudes, como protagonistas de la sociedad, a partir de un diálogo y comunicación que los/as reconozca y considere como sujetos dinámicos, y no como simples receptores/as de beneficios. Dicha participación activa implica que sean tales sujetos los/as que puedan aportar a la construcción de las políticas sociales, quienes definan el tipo y calidad de servicios y recursos recibidos, ya que son ellos/as quienes viven, accionan, perciben y comprenden su situación en la marcha de su cotidianidad.

Ha sido clave para mi intervención mirar la situación de vulneración de derechos, quiénes son los/as responsables de la misma y quiénes de su restitución. La corresponsabilidad se refleja en la mirada integral de las situaciones en las que se interviene, incorporando a todos/as los/as actores, entre los cuales se prioriza a los/as jóvenes, comunidad escolar y barrial desde los diferentes niveles gubernamentales. “Es a partir de las leyes que el Estado debe garantizar y tiene la obligación de formular políticas públicas que garanticen a todas las personas el derecho a vivir una vida sin violencias”. (Consejo Nacional de las Mujeres, Programa de género, 2014, p. 2)

Resulta significativo señalar la impronta que tiene el vincularse en las juventudes, en diversas experiencias como noviazgos, amistades, gustos, creencias e intereses y cómo eso va atravesando a la persona; en ese sentido, no podemos desconocer la importancia de poder reflexionar, interpelarse, pensar y repensarse sobre estas cuestiones que hacen a la vida misma. No como algo ajeno a la escuela sino con la participación y acompañamiento constante ya que es un espacio cotidiano del/la joven, el cual habita por largos años de su vida. Y que en dicho proceso de intervención se logró visualizar cómo es posible el aporte de cada materia en la búsqueda de soluciones colectivas sobre problemáticas que atraviesan los/as jóvenes; en este caso la violencia en el noviazgo. Por esta razón es fundamental abordar la temática violencia en el noviazgo, desde un enfoque prevencionista y “transformador”. Considero que el ciclo de la violencia puede comenzar en el noviazgo, lo importante acá es aprender a detectar y problematizar señales (de control, autoritarismo, manipulación, entre otras) con fines preventivos.

Por ello me resulta pertinente reflexionar sobre la escuela hoy, como espacio de conflicto y contención, que está atravesada por una heterogeneidad de realidades que sobrepasan sus funciones tradicionales y le demandan algo más que el solo hecho del cumplimiento de una currícula. Entiendo que es en la búsqueda de respuestas a tales demandas en donde la institución entra en crisis. Frente a tal crisis se plantean estrategias y posibles caminos de superación, ahora bien: ¿Cuáles son esas estrategias? ¿Desde dónde se construyen, quiénes lo hacen? ¿Cuáles son los/as actores que entran en juego? ¿Cuáles son las políticas que se construyen en dicha institución formadora? Al respecto es importante tener en cuenta que “La escuela es un ámbito donde se encuentran en conflicto los sentidos que poseen actores con desiguales capitales y en donde se imponen los valores y sentidos relacionados con el mundo adulto”. (Rotondi, G, et al. 2016, p.7)

En el recorrido de la intervención visualicé un conjunto de problemáticas que al “ponerlas sobre la mesa”, en distintos espacios de trabajo con adultos/as de la institución (directivos y/o docentes), para posibilitar su abordaje se generó un clima tenso, de evasión con una tendencia a depositar la responsabilidad por tales problemáticas en determinados actores: los/as jóvenes. En palabras de Núñez (2010), citado en Rotondi, G, et al. 2016: “respecto a esta tensión, la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, y esto no es correlativo respecto del modo de distribución de las voces y del poder en el espacio escolar”. (p.7)

Considero que si el objetivo más ambicioso de la escuela actual es cumplir con el ejercicio de la currícula que exige una formación tradicional, no solo se estaría pensando en soluciones a corto plazo en relación a una crisis institucional, sino que se estaría dejando por fuera situaciones, representaciones, significados y vivencias que hacen y que son parte de la vida de ese/a joven que habita la escuela. Es difícil pensar en la función de una institución formadora sin una organización previa,

donde cada actor tenga voz y voto frente a la toma de decisiones y la creación de estrategias conjuntas a posibles soluciones. Es decir, la falta de diálogo, la puesta en común de puntos de vista, de debates frente a problemáticas que los/as atraviesan como escuela, considero que al ser escasos la promoción y propuesta de dichos espacios por parte de diferentes actores institucionales, se generan obstáculos al momento de movilizar a los/as jóvenes desde otro lugar.

Creo fundamental reflexionar y reflexionarnos al mismo tiempo como adultos, ya que una de las cuestiones en donde jóvenes y adultos coincidieron fue en las distintas situaciones de violencias que se generan en la escuela. Es fundamental posicionarme desde allí para intentar pensar en relación a las causas y quienes se encuentran involucrados/as, entendiendo que resulta dificultoso poder construir vínculos equitativos si, previamente, no nos preguntamos qué tipo de vínculos construimos al interior de uno/a mismo/a, en nuestras propias intervenciones.

Pensar al joven como el problema, como responsable de las violencias, por traer consigo una cultura diferente, es caer en paradigmas estigmatizantes depositando en un/a otro/a un problema conjunto que demanda respuestas colectivas. Es tiempo de entender y de tomar decisiones respecto a lo que produce y reproduce una cultura adultocéntrica, que exige al joven “determinado respeto y conducta” con carácter verticalista, refiriéndome a un trato no recíproco. Se trata de promover un reconocimiento de un/a otro/a mas allá de una distancia etaria y clase social, y contrariamente a un sistema que expone a ejercitar una cultura donde siempre hay inferiores y superiores.

Según Krauskopf (1998) el adulto siempre tiene la responsabilidad de ser una imagen fuerte para el/la joven pero, en ese marco, teme a una educación transformadora que les permita dudar y debatir con el/la joven, si es necesario, temen dejar de ser una imagen que ese joven respete. Cuando hablo de temor me refiero al miedo. Miedo que ronda el espacio educativo, tal como lo expuso muy bien Freire (2014): “Cuando hablo con los profesores, el miedo es una presencia palpable que ronda el aula. Sospecho que la mayor parte de las personas siente este miedo, pero no habla abiertamente sobre eso” (p .90). Es miedo a salirse de la currícula, a que se los/as señale por eso, a ser despedidos/as, a que no se valore su trabajo o a que, al buscar otras pedagogías y metodologías, sean rechazadas por los/as estudiantes. En este sentido, apelo nuevamente a Freire (2012) con su argumento de que lo central acá no es negar el miedo, sino impedir que nos paralice frente a las situaciones que se nos presentan en el cotidiano escolar, que no nos permita desistir a enfrentarlas. Porque de ser así caemos en estigmatizaciones que nos llevan a vincularnos desde la verticalidad y es ahí donde “los jóvenes deslegitiman una intervención adulta que no esté basada en una comunicación clara y sincera que permita la apertura. Este cambio va a influir en nuevas relaciones entre los jóvenes y adultos”. (Krauskopf, 1998, p.124)

En esta línea de pensamiento me pregunto: ¿Cuál es el paradigma hegemónico respecto de las juventudes? ¿Qué impacto tiene sobre tales sujetos? Es importante poder develar como los distintos discursos que manejan los/as adultos sobre las juventudes influyen en sus vidas, debemos ser conscientes y responsables de ello. Desde hace tanto tiempo las juventudes vienen siendo invisibilizadas por su condición etaria, dando cuenta una vez más de otra de las manifestaciones del patriarcado. Por ello, para la construcción de vínculos equitativos entre el joven y el adulto, considero necesario, en palabras de Krauskopf (1998), una visibilización positiva de las juventudes, ya que de lo contrario una visibilización aterradoramente de ellos/as mismos/as, provoca consecuentemente la desvalorización y negación como sujetos de derecho y capital humano.

Los/las jóvenes construyen su identidad a partir de cómo se autodefinen, paralelamente a como los/as define y percibe el mundo adulto, teniendo como consecuencia la construcción de subjetividades. Hoy, en tal contexto educativo, es posible dar cuenta que dicha construcción de subjetividades posee una carga valorativa negativa que coloca al joven en un lugar contradictorio de protección y exclusión “Ayer Agustín trajo un arma al colegio, me dijeron los chicos, y como medida tomamos la decisión que no venga para el día del estudiante, que no entre porque pone en riesgo a los otros” (...) “Siempre que tienen un problema nosotros los ayudamos”(…) “Nosotros sabemos que es seguro para ellos” (...) “Ellos mienten”.

Es así que en la relación directa y concreta con el/la joven se percibe una auto-definición desvalorizante reflejada en vergüenza, inhibición, baja autoestima al momento de vincularse y de tomar decisiones, de conformarse con lo dado porque es así, ya definido y establecido por un otro “adulto”, por ende incuestionable. Al momento de definirse como sujetos activos de derechos se manifiestan conductas de autoboicot constantes, de negación de sus capacidades, aptitudes y fortalezas que, al determinarse por discursos impuestos, no se habilitan los espacios al/la joven donde pueda pensarse o repensarse si esa subjetividad construida por otros los/as identifica y define. Las consecuencias de esta situación, generada por la falta de espacios de reflexión y diálogo constructivo, son muy bien descritas por Correa (2006):

La falta de diálogo con los alumnos(as) conduce a una visión, sobre ellos, altamente simplificada que se expresa en una homogenización de los estudiantes, donde desaparece la persona y se ve restrictivamente como alumno; una etiquetación que hace distinciones entre alumnos a partir de estereotipos y de una desconfianza en ellos, ya que se cree que el joven solo actuará correctamente si es vigilado (p.12)

Sin embargo, es posible identificar la existencia de conductas de reacción y resistencia por parte del/la joven frente al ejercicio de esa cultura adultocéntrica, advirtiendo con ello que, en cierta medida el/la estudiante es consciente de la imposición del poder adulto. Tiene una lectura, quizás no acabada, de dicha relación desigual que atraviesa sus cuerpos y les permite expresara sus formas sentimientos de desacuerdos a esos modos autoritarios “es un viejo culeado” (...) “Que sabe la

vieja gorda de...”(...) “Me hacen enfermar”. Para poder entender la complejidad de estas relaciones entre el mundo adulto y el juvenil, apelo al interesante aporte de Correa (2006) quien señala la existencia de una triada en estas relaciones intergeneracionales que da cuenta de su conflictividad:

Hoy las relaciones intergeneracionales presentes en los establecimientos de educación secundaria se debaten entre tres vértices de una tríada que es una misma realidad: (a) la de un mundo adulto que victimiza al mundo juvenil, donde los jóvenes son invisibilizados, al ser tratados solo como alumnos, sin reconocimiento de las singularidades personales y donde el poder de decisión está absolutamente en manos de los adultos; (b) en un segundo vértice, la de un mundo adulto que se debilita frente al mundo juvenil que se posiciona; y (c) la presencia de los miedos adultos ante un mundo juvenil que rechaza las posturas adultocéntricas, que cuestionan las relaciones de poder hasta ahora existentes y que busca cambiar la asimetría (p.20).

Los/as jóvenes acostumbrados a desarrollar actividades a partir de una directividad, cuando se les brinda otro espacio en donde ellos/as le es posible desenvolverse y tomar sus propias decisiones en función a sus ganas e intereses, se dificulta el apropiarse del mismo, quedando en muchas oportunidades en silencio. En este sentido ¿cómo es posible pensar en la posibilidad de toma de decisiones propias, si han sido otros/as quienes siempre han decidido por ellos/as y no con ellos/as? Observé que en el espacio colectivo construido con los/as jóvenes cada uno/a fue aportando sus distintas potencialidades para organizarse y lograr sus metas, en el cotidiano de este proceso fueron creando vínculos entre ellos/as en donde se reconocían como seres humanos capaces de planificar actividades en conjunto y realizarlas, como grupo les abría una puerta que los/as atraía cada vez mas. Cuando visualizan sus logros y se reconocen en un espacio, comparten con otros/as en donde se puede hablar, apoyar, debatir sobre cómo trabajar, se manifiestan motivados/as y con vitalidad, aportando lo que desean expresar. Cuando menciono el trabajar, refiero a la distribución de tareas que desempeñaron, por ejemplo: la creación de spots publicitarios, el armado de dicha producción, grabación, edición de audios, elaboración del panfleto, guión de radio, sumado el aporte de compañeras sobre artículos periodísticos, la actuación y escritura del radio teatro y los compañeros que expresaron su participación a través de su música, en donde previamente se detuvieron a escribir esa letra relacionada a la violencia en el noviazgo.

Considero fundamental, rescatar cada aporte que los/as jóvenes han realizado en el transcurso del proceso y la relación que existe con lo aprendido en la escuela expresado en las distintas currículas, desde lengua y literatura, formación para la vida y el trabajo, psicología, historia, biología, matemáticas, entre otras asignaturas. Con esto quiero resaltar, lo importante que es abordar desde la escuela problemáticas que a ellos/as los/as atraviesan, ya que dicha institución tiene los recursos y las potencialidades para realizarlo, retomando las voces de los/as jóvenes, como así también la articulación de

otras formas de expresión como lo es el arte, arte como derecho de expresión de lo que se crea, reconociendo, valorando la organización y la participación por parte de las juventudes logrando así incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje una metodología de Educación Entre Pares. Esto es también muy bien señalado por Correa (2006):

Acciones de construcción cultural, como la producción musical de numerosos jóvenes, siguen siendo, para la cultura escolar, conductas extramuros, desaprovechando el potencial educativo que ellas poseen. En la juventud actual, el producto cultural de mayor consumo es la música y, en torno a ella, se crean grupos musicales que les permiten insertarse en circuitos culturales alternativos más amplios. La producción musical permite que los jóvenes pasen desde espectadores pasivos a creadores activos; posibilita el ejercicio de decidir y comprometerse por lo que se ha escogido, que educa en la forma de relacionarse con lo demás y facilita la construcción de identidad. Cada una de estas potencialidades es ignorada por la cultura escolar por la falta de diálogo con la cultura juvenil” (p.19).

El exponerse frente a un/a otro/a y la construcción de un nuevo vínculo con otros/as actores de la comunidad, les permitió articular actividades e identificarse como pares, estando también presentes el miedo, la vergüenza y la inhibición. Pero considero que las prácticas más concretas y cotidianas que vivencian día a día son el punta pie inicial para comenzar a vencer esos miedos y recuperar la confianza en ellos/as mismos/as, reconociendo paralelamente aquellos/as otros/as pares o no en quien confiar y apoyarse frente a situaciones adversas. Sostengo que dicho proceso apostó a la creación de un espacio, en el cual pudieron identificarse como parte, vincularse desde un lugar más sincero y verdadero con ellos/as y con el/la otro/a, teniendo como base un ejercicio constante del diálogo colectivo. Un espacio que habilitó la expresión de sus emociones e intereses, lo que implicó el reconocerse a ellos/as mismos/as, el poder resolver situaciones, donde entró en juego el ejercicio de toma de decisiones y la responsabilidad en torno a las mismas, lo cual va abriendo margen a la libertad bien entendida, donde se reconocen como sujetos de derechos, se miran, y se respetan.

Para finalizar este apartado quiero destacar lo esencial de la tarea educativa, lo que debiera estar presente cotidianamente en ella y que tan acertadamente es señalado por Lipnzzky, Pablo, perteneciente al colegio mundo Montessori de Colombia, en el documental La Educación Prohibida plantea:

“Si queremos una sociedad diferente, lo único que realmente tenemos que hacer, es amar a los niños, a que ellos aprendan a amar a otros. El conocimiento va a venir solo, los resultados del mundo vienen solos, pero un niño que no fue amado, difícilmente va a prender amar”. (Lipnzzky, P. 2012.2:09:10)

Bibliografía

- Foro internacional Juventud y violencia de Género. (2009). “Mesa redonda: amor romántico”. Madrid, 23 y 24 de Noviembre del 2009.
- Correa, B, J. (2006). “Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica más allá de las fronteras y análisis coyunturales”. En publicación: Investigaciones Ceju. CEJU. Centro de Estudios en Juventud. UCSH.
- Correa, C; Faur, E; Re, M, I; y Pagani, L. (2011). Manual de capacitación. “Sexualidad y salud en la adolescencia: Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos”. Tercera edición actualizada junio 2011. Responsable Mabel Bianco.
- Doín, G. (2012). (Película documental). “La educación prohibida”. Argentina. Disponible: www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc
- Freire, P. (1984.) Cartas a quien pretende enseñar. 2ª ed. 6ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1987). Miedo y osadía: la cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora, 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hart, R. A. (1994). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, citado en Manfred, L. (1993): Protagonismo Infantil. Nicaragua: Nueva Nicaragua.
- Heler, M. (2001). La toma de decisiones responsables en la práctica del trabajo social. La reflexión ética como recurso. *Conciencia Social Nueva Época, año 1, N° 1. Córdoba, Argentina: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.*
- 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
- Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba, Argentina: Espartaco.
- Rotondi, G; Verón, D; Fonseca, M, C; Gaitán, P; Corona, M; et al (2016). Informe de Investigación “Participación juvenil en relación a derechos: Impactos en Proyecto y Cultura Institucional de las escuelas públicas, 2014-2015.”.
- SeAP. (2010). Ley de Educación Sexual Integral. Oportunidades y prevención de la violencia de género. Córdoba: Ediciones SeAP. Córdoba.
- Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar. “En *Guía del Taller Prevención de la Violencia*”. SEP (Secretaría de Educación Pública), SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), SSP (Secretaría de Seguridad Pública). (2007). Distrito Federal-México.

LA MATÉ PORQUE ES MÍA: FEMICIDIOS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA⁶²

Gabriela Bard Wigdor y Cristina Gabriela Artazo

Introducción

La violencia de género es un crimen por convicción

Montero Gómez

La mató porque era suya, porque lo desobedecía, porque quería dejarlo, porque se enamoró de otro, porque eligió otra forma de vida, porque se animó a dejar de ser violentada y denunciar, porque sencillamente no hizo la comida esa noche, no limpió la casa o no bañó a los niños para cuando él llegara de trabajar. La mató porque no era su esclava, porque pretendió que se pertenecía a sí misma, porque creyó que también era una persona pensante y de deseo. “La mate porque es mía”, parece ser el hilo conductor del discurso de los femicidas. Acompaña el silencio de una sociedad que se vuelve cómplice al justificar de diferentes maneras la culpa de las víctimas sobre su propia victimización: “ella lo engañaba”, “el hombre tenía problemas psicológicos”, “ella también era violenta”, “su matrimonio estaba enfermo”, etc. Toda clase de enunciados que nos liberan como sociedad, de la responsabilidad en la reproducción generacional de personas violentas y misóginas.

Pareciera que pretender ser una mujer sujeta de derechos mata y, en un sentido literal, así lo demuestran los diferentes casos de femicidios que se han producido en Córdoba los últimos años. Y tal como Túñez (2015) destaca, si bien en nuestro país existe una “buena legislación” sobre la problemática, la Argentina padece un triste récord: es el país de América del Sur en el que se mata a más mujeres: hay un femicidio cada 30 horas. Si se incluye a los países de América Central, la Argentina ocupa el quinto lugar. De las provincias de Argentina, Córdoba es la segunda, después de Buenos Aires, con los mayores índices de femicidio por año.

⁶² Trabajo publicado en Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad *URVIO* 17.

En este escenario, el artículo reflexiona sobre la cuestión de los femicidios desde una perspectiva histórica, feminista y decolonial. Para lo cual, proponemos un breve recorrido teórico reflexivo por las claves históricas que originarían el femicidio, particularmente situamos su génesis en el genocidio de la colonización de América y la instauración de un modelo de sociedad colonial. Asimismo, lo analizamos en sus expresiones simbólicas y desde la perspectiva de la masculinidad, para luego abordar casos concretos de la provincia de Córdoba, la última marcha nacional en repudio de los femicidios, denominada “#Ni una menos” y la situación legislativa en la materia. Finalmente, acercamos nuestras reflexiones y posibles caminos para avanzar en el abordaje de la violencia de género.

El sistema capitalista es un orden femicida

El cuerpo de la mujer es un campo de batalla
Anónimo

Para comenzar, podemos sugerir que los femicidios son expresiones de violencia radicalizadas, emergentes del sistema de acumulación capitalista desde sus orígenes y que se centran básicamente en tres ejes: la explotación de la naturaleza, la explotación del hombre y la mujer por el hombre, la globalización, el monopolio y la capitalización financiera.

La explotación de la naturaleza

El sistema capitalista se basa en la explotación de la naturaleza. De hecho, Europa se modernizó a partir de los procesos de saqueo sistemáticos sobre los recursos naturales de América, a partir de la expropiación del excedente económico y del dominio sobre el resto del mundo (África y Asia). El punto de partida cultural de esa relación de saqueo y dominación fue el establecimiento de una diferencia radical entre conquistadores y pueblos originarios. El genocidio de la conquista de América es la base fundante de los Estado Nación y las sociedades actuales.

En tal sentido, desde sus comienzos, el sistema capitalista responde a un modo apropiador y destructivo de intervenir en “el paisaje⁶³” (o naturaleza), que busca maximizar recursos y potenciar la productividad económica. En nuestro continente

⁶³ Sobre el paisaje dice Segato (2015): “Nos falta pensar un poco más qué es el paisaje. Por qué los paisajes humanos que son la referencia de historias, las referencias de la memoria de las personas no pueden ser destruidos. Por qué aquellos que son los agentes de la acumulación capitalista, aquellos que están principalmente

ha sido una práctica recurrente desde la conquista de América, hasta el desarrollo de las sociedades modernas. Allí nació la división de la vida entre esfera pública-privada y se constituyó la actual división internacional del trabajo por Estados. Las mujeres acabaron relegadas al ámbito de lo privado (reproductivo) y los varones al público (productivo), los países centrales redujeron a América Latina a mera productora de materias primas para el mundo, adjudicándose la producción de maquinaria y tecnologías, tras apropiarse de las riquezas y de la fuerza de trabajo nativa.

De hecho, la división internacional del trabajo precisó y necesitó de manera simultánea, de un tipo específico de relaciones con el paisaje, de carácter extractivista, de producción y de división sexual del trabajo sexista y basada en relaciones heterocentradas. Para Lugones (2008), “el heterosexualismo, como el patriarcado son característicos de lo que llamó el lado claro/visible de la organización colonial/moderna” (p. 78). Heredado de la época colonial, el sistema económico/social se organiza en términos de género tal como hoy lo comprendemos, donde las relaciones heterosexuales y patriarcales son la norma.

Además, la colonización de América, logró separar y antagonizar por primera vez en la historia de América, los seres humanos/as de la naturaleza, para instrumentalizar esta última y dividir la producción del consumo. De ese modo, los varones se dedicaron a la producción y la exportación (esfera pública), mientras el trabajo de las mujeres fue asimilado al llamado trabajo doméstico y de reproducción (esfera privada). Con la instauración del patriarcado moderno, las mujeres como reproductoras de fuerza de trabajo, fueron minimizadas y consideradas sujetos débiles e inferiores por naturaleza. En tal sentido, si a la naturaleza se la saqueaba, expropiaba y vulneraba, a las mujeres, asociadas a la misma, también.

Tanto las mujeres indígenas como las negras y mestizas, no sólo fueron explotadas sexualmente por el hombre blanco, sino que económicamente por todos los varones y las mujeres blancas en complicidad. A pesar de las diferencias de posición entre las propias mujeres (blancas, indígenas o negras), es difícil calcular la plusvalía expropiada a todas ellas como género, que sirvió para constituir la acumulación originaria del capital a escala mundial y para sostenerlo hasta hoy en día.

La explotación del hombre y la mujer por el hombre

La producción capitalista patriarcal se legitima a través de modelos socio-culturales que legalizan un modo de producir la vida en sociedad, donde las mujeres hemos sido confinadas a la esfera privada-doméstica y a la re-producción compulsiva

interesados en participar del mercado global tienen tan poca empatía, tan poca sensibilidad con relación a los paisajes, como si el paisaje no importara, no fuera una referencia de la vida humana, del sentimiento, de la afectividad, del vínculo. Todo eso demuestra un movimiento de gran crueldad y esa crueldad se expresa en el cuerpo de las mujeres” (sd).

de las nuevas generaciones de trabajadores. Por tanto, la conquista de América se realizó a partir del cuerpo de las mujeres, quienes tienen el poder de continuar o no, el legado de toda una raza y una cultura. Por eso el odio racial recae sobre las mujeres, quienes son las responsables de la procreación y del sostenimiento de los grupos sociales.

En América Latina el cuerpo nativo de las mujeres tiene color y a partir de la conquista, también la pobreza. Cuando hablamos de color, estamos hablando de fenotipos que se convierten, por la operación de la ideología, en raza. La raza⁶⁴, por tanto, no tiene que ver con una diferencia biológica o por efecto de una herencia genética, sino con una historia de opresiones (Cfr. Quijano, 2000). Según Carneiro (2005), la violencia sexual latinoamericana como es el femicidio, podría ser considerada reminiscencia del racismo propio del período colonial: “La violación colonial perpetrada por los señores blancos a mujeres indígenas y negras, y la mezcla resultante está en el origen de todas las construcciones sobre nuestra identidad nacional” (2005, pp. 21-22). El fin de las colonias no resultó en el fin del colonialismo ni del racismo, porque los valores, lenguajes, ideas y relaciones sociales, se siguieron actualizando y perpetuando en esa dominación.

El orden capitalista, como sistema de género colonial/moderno (Cfr. Lugones, 2008 y Quijano, 2001), disuelve los vínculos de solidaridad práctica entre los/as sujetos, especialmente entre las víctimas de la dominación y explotación. Quijano (2001) entiende que el poder de este sistema está estructurado sobre relaciones de dominación, explotación y conflicto, entre sujetos que se disputan el control de los cuatro ámbitos básicos de la existencia humana: “sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos” (2001, 2002: 1). El capitalismo patriarcal crea y recrea la servidumbre de las mujeres para aumentar la producción de mano de obra y mantener intacta la dominación masculina, porque se sustenta sobre la privación de recursos y derechos a las mujeres (Cfr. Cobos, 2015).

Globalización, monopolio y capitalización financiera

El desarrollo de la modernidad y su posterior expansión hacia las sociedades Latinoamericanas, conjugó tres elementos claves: un fuerte sesgo de colonialidad por parte de las elites nativas, inserción periférica en la economía mundial y prácticas violentas para la imposición de elites gobernantes. Sustentada en discursos y prácticas que posibilitaban el exterminio del otro/a nativo/a por salvaje, sucio/a, ignorante, promiscuo/a, negro/a o por obstaculizar el desarrollo de una

⁶⁴ Anibal Quijano (2007) define raza como “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial” (p. 201).

sociedad moderna; la matriz colonial se constituyó en parte de la subjetividad colectiva de las elites conservadoras gobernantes, lo que desarrolló un radical rechazo de la sociedad y el Estado, a todo lo considerado propio o nativo.

Sin intentar hacer aquí un estudio historiográfico del desarrollo de la modernidad Argentina, queremos explicitar que la constitución misma del Estado Nación, a pesar de haber sido una declamación de desarrollo y democratización, se levantó sobre numerosos asesinatos, desapariciones y rechazo del otro/a por originario/a, ahora considerado/a extranjero/a y diferente, especialmente a las mujeres.

En la actual fase del modelo de acumulación capitalista, que ha tomado como modo de maximización de la renta la especulación y la concentración financiera, la sumisión de naciones enteras a los países centrales es el eje. Sustentado sobre la reproducción de prácticas culturales patriarcales, que tienen por fin la explotación y opresión de las mujeres, así como la mercantilización de su cuerpo, a través de violencias cotidianas como la pornografía televisiva o violaciones directas de los derechos humanos con la prostitución y el tráfico de mujeres y niñas.

A partir del escenario descrito hasta ahora, nos preguntamos: ¿Es acaso el femicidio un fenómeno aislado o responde más bien a patrones mundiales de explotación y violencia? ¿La masculinidad hegemónica que se traduce en prácticas de exterminio y muerte hacia las mujeres, no es acaso una expresión más de la contradicciones del capital y el trabajo? ¿Un sistema de acumulación que discrimina e invisibiliza a mujeres, jóvenes y niños/as puede cuestionar los privilegios que él mismo produce? ¿Es suficiente la promulgación de leyes que reconozcan estos mecanismos y los combatan?; ¿Qué aspectos de la cultura están produciendo y legitimando los femicidios?

La amenaza masculina: el femicidio como expresión simbólica

Son como perros, cuando agarran una víctima no la sueltan
Clara, víctima de violencia de género

Tomando a Segato (2013), podemos situar el femicidio como violencia expresiva y no únicamente instrumental, dirigida a expresar el control absoluto de la voluntad de la mujer y a advertir a otras sobre las posibles consecuencias de desobedecer el mandato patriarcal. Este acto público goza de la complicidad de otros varones, quienes se benefician del

terror que siembra en las otras mujeres y de su mensaje amenazante: “todas están en riesgo”. Por eso, el femicidio debe ser comprendido en el contexto de una sociedad patriarcal, donde el dominio masculino sobre las mujeres se encuentra naturalizado y se expresa en el control que ejercen sobre sus cuerpos y vidas en general. El hombre se siente soberano sobre el cuerpo de la mujer, él decide si ella vive o si muere. En tal sentido, el femicidio expresa un tipo de masculinidad hegemónica que como característica recurrente, casi universal, expresa rechazo y odio hacia la mujer que no se deja poseer.

Desde niños, la primera norma de género para todo varón es no ser mujer y despreciar cualquier manifestación femenina que haya en su cuerpo y conducta. Así lo demuestra el caso Barreda: “(...) No me veían como a un hombre”, decía Barreda⁶⁵ cuando lo entrevistaban por el cuádruple femicidio que cometió, “(...) ellas me decían conchita todo el tiempo”. Para Barreda, la vida familiar que llevaba y el apodo con que lo llamaban despectivamente su esposa e hijas, cuestionaba su virilidad y su hombría, traicionando la principal premisa de todo hombre: no ser mujer. Ser juzgado como femenino y puesto en ese rol, parece no poder ser soportado por el varón ni por la sociedad en general, que lo observa y juzga. De hecho, gran parte de la sociedad se sintió conmovida por el relato del asesino, quien no hacía más que justicia al matar a quienes pretendían convertirlo en mujer. De allí la importancia de analizar los femicidios haciendo hincapié no sólo en las desigualdades que sufren las mujeres, sino en los privilegios, condicionamientos y motivos que llevan al varón a ese extremo de la violencia de género, como es asesinar a mujeres que generalmente son de su círculo íntimo o más cercano.

En consecuencia, el género como construcción social que moldea a las personas, según estereotipos de lo que es femenino o masculino (como pares binarios) que limitan, excluyen y subordinan; se dirige a afianzar las relaciones de poder y de supremacía de lo masculino sobre lo femenino. La violencia es producto de estas relaciones desiguales de género, en tanto recurso para controlar, agredir, dominar, manipular a las mujeres y a otros varones subalternos, como modo compulsivo de apuntalar la masculinidad. El modelo hegemónico de masculinidad supone estereotipos sobre cómo deben ser los varones: agresivos, competitivos, violentos y temerarios en aspectos como la salud o la sexualidad, los vínculos, etc.; apuntala un tipo de masculinidad que es ofensiva y violenta, donde los varones aprenden a subvalorar a las mujeres y a las actividades que ellas realizan. Las consideran su propiedad y ejercen violencia sobre quien se rebele al mandato.

⁶⁵ Ricardo Barreda es de profesión odontólogo. Asesinó, en 1992, a su esposa, sus dos hijas y suegra. En 1995 fue condenado a prisión perpetua. Lo sorprendente de este caso es que el femicida contó con apoyo de muchos sectores de la sociedad civil y cierta prensa, que lo colocaba como la verdadera víctima del caso, a causa de la posición “femenina” que sus familiares mujeres lo obligaban a asumir, al tener que contribuir con la limpieza del hogar. Según contara Barreda a los diarios locales, la mañana del asesinato despertó y le dijo a su mujer que iba a limpiar las telarañas del techo, ante lo que ella respondió despectivamente: "Anda a limpiar, que los trabajos de conchita son los que mejor haces". Ese fue el detonante del crimen según Barreda.

Asimismo, Arteaga y Valdés (2010) consideran a la violencia de género, específicamente al femicidio, como una respuesta a los acomodados originados por una mayor participación de las mujeres en los espacios de poder, especialmente, en los que antes pertenecían exclusivamente a los hombres. Para los autores, el objetivo del asesinato no es sólo o siempre la posesión de las víctimas, sino poner un alto al proceso de construcción de las mujeres como sujetos de derechos, lo que lleva inevitablemente al declive de su papel dominador. Por eso, podemos pensar que el femicidio es un asesinato-producto del fracaso del violento para someter a la mujer. En igual forma, Cobo (2015) sostiene que lo que ha puesto en alerta a los patriarcados contemporáneos, es la conquista de autonomía y libertad por parte de las mujeres y la influencia de las ideologías de la igualdad de género y de los derechos humanos.

No obstante, mientras las sociedades intentan lentamente crecer hacia formas más igualitarias de género, las mujeres continúan siendo asesinadas en manos de varones, aunque no todas las mujeres que mueren valen lo mismo. Las mujeres de clase alta, blanca y heterosexuales cotizan más en la prensa y escandalizan más a la sociedad. Mientras mujeres pobres, lesbianas, travestis, indígenas o negras mueren diariamente en el anonimato o en la revictimización, sólo las mujeres blancas y burguesas concentran la atención. Vivimos en un mundo que no sólo es misógino sino y sobre todo, es racista. La justicia se gesta y sigue desarrollando entre códigos coloniales. Para ilustrar esta idea, tomamos dos femicidios ocurridos durante el año 2014: el asesinato de Lola Chomnalez⁶⁶ y el de Melina Romero⁶⁷.

En estos casos, tenemos una muestra del racismo, el sexismo y la misoginia que sigue atravesando el discurso público, sobre todo, el de los medios de comunicación. Mientras el femicidio de “Lola” fue tratado constantemente por los medios de comunicación, como un homicidio que merecía ser resuelto y durante meses no dejó de ser noticia, el de Melina se caracterizó por un tratamiento mediático que enfatizó, más que en los hechos o en el reclamo de justicia, en dar un perfil de la víctima como promiscua, drogadicta y responsable de su muerte por llevar “una mala vida”. No obstante, ambas jóvenes asesinadas fueron, en diferentes grados, víctimas del mismo lente sexista y misógino de la prensa que, como caras de una misma moneda, buscaba culpar a las propias víctimas por los homicidios. En el caso de Lola, destacando el carácter “inocente” de la joven que, siendo blanca, burguesa y una excelente estudiante, “una buena niña de familia”, se atrevió a salir sola a caminar por el espacio público, violentando el principio de género de que la mujer debe ser siempre tutelada. Mientras, de Melina se señalaba su propensión “a la fiesta”, sospechada de peligrosidad por ser joven de sectores populares,

⁶⁶ Lola se encontraba de vacaciones con sus tíos. Su cadáver fue hallado enterrado entre dunas del balneario Barra de Valizas, Uruguay. Había salido a caminar por la playa. Fue golpeada en la cabeza con un objeto o con un puño y presentaba tres cortes poco profundos en el cuello. La autopsia reveló que los cortes no le produjeron la muerte, sino que murió por asfixia, sofocada contra la arena. No hay detenidos por el hecho.

⁶⁷ La joven fue hallada muerta horas después de festejar su cumpleaños en un boliche de San Martín en Buenos Aires, y luego de dos o tres días de sometimiento sexual. Fue asesinada a golpes, su cuerpo envuelto en bolsas y luego descartado en un arroyo.

acusada de “promiscua” e indecente. Melina volvía a ser víctima de la trama que sustenta el “se lo buscó” por “puta” o “fiestera”. Tal como sostiene Segato (2013) la violencia de género, específicamente la violación y el femicidio, son actos hechos en sociedad, nunca individualmente y se dirigen a comunicar un mensaje claro y que está en el imaginario de todos/as: las mujeres les pertenecen a los varones y si se rehúsan, mueren.

CÓRDOBA, “corazón de la violencia de género”⁶⁸

Los datos relevados en los diarios locales, muestran que una mujer fue asesinada cada 19 días en la provincia de Córdoba. Sólo durante este año (2015) suman siete los femicidios. Entre los casos se cuentan los de Valeria Borgiani (asesinada en Marcos Juárez, en su trabajo, por su ex pareja); Rosa Barbieri (su ex la mató en Monte Cristo); Andrea Castana (su cuerpo apareció en el Cerro La Cruz con indicios de abuso, no hay detenidos); Carina Simoneta (descuartizada por su pareja en Villa María); la maestra jardinera Eugenia Lanzetti, apuñalada por su ex frente a los alumnos en San Francisco y una vecina de Pilar a quien la mató el dueño de la casa que alquilaba. En todos los casos, el femicida era del círculo íntimo de la víctima, generalmente su pareja o ex pareja.

Si ahondamos en las cifras de los últimos siete años, Argentina acumuló 1.808 casos de femicidios, desde que en el año 2008 "La Casa del Encuentro" comenzara con relevamientos sistematizados sobre violencia de género y creara el observatorio de femicidios. De los datos más relevantes del informe anual de la ONG, se desprende que, en el 80 por ciento de los casos, las víctimas tenían un vínculo conocido con el femicida. Del 56 por ciento de los casos, el presunto femicida era pareja o ex pareja de la víctima; en el 20 por ciento el agresor no tenía un vínculo aparente con la víctima, mientras que en el 7 por ciento eran otros familiares.

Entre los casos de femicidios que conmovieron a la provincia de Córdoba, y al país en general, se encuentra el de Paola Acosta. Sucedió en la ciudad de Córdoba durante la noche del 17 de septiembre del año 2014 cuando su ex-novio, quien se había negado a aceptar la paternidad de su hija, expresa la repentina decisión de entregarle la cuota alimentaria estipulada por el poder judicial y “regalarle a su hija” un oso de peluche. Así, cita a Paola durante la noche y la apuñala,

⁶⁸ El título ironiza el eslogan de campaña del gobernador J.M. de la Sota de la provincia, quien acompaña todas sus publicidades con la frase: “Córdoba, corazón de mi país”.

asesinándola y arrojando su cuerpo a una alcantarilla de barrio Alto Alberdi, junto con su pequeña hija de un año y tres meses, aún viva. La niña sobrevive y logra ser rescatada por vecinos que escucharon su llanto ochenta horas después.

Este caso conmocionó a la sociedad, sobre todo porque se trataba no sólo de una mujer adulta sino de una pequeña, que tal como mencionaban algunos medios televisivos “era verdaderamente inocente”, deslizándose la posibilidad de culpar a la víctima de su propia muerte ya que tal vez, “no era tan inocente”. Este femicidio fue el detonante en la provincia para, que en articulación con todas las provincias del país, se originara la marcha masiva del día de 3 junio del presente año, denominada “#Ni una menos”. En Córdoba la marcha se centró en el reclamo de justicia por los 24 femicidios que aún esperan sentencia. Según diarios locales, cerca de 30.000 personas se manifestaron por las calles principales de la capital.

Ya dijimos mil veces basta: la marcha “#Ni una menos”

La resistencia política puede ser acto corporal
Judith Butler

Varios/as escritores, historicistas (Maitena, Liniers, Rep, entre otros/as) confeccionaron afiches promocionando concurrir a la movilización “#Ni una menos”. La convocatoria circuló por diferentes redes sociales, canales de televisión y radios. Expertos/as fueron invitados/as a disertar acerca del tema y a difundir el alcance y significado del término femicidio que rápidamente estuvo en boca de todos/as aquellos/as que querían condenar la violencia extrema de los casos propulsores de la marcha.

También se manifestaron políticos/as y personajes públicos controversiales, acusados ellos mismos de violencia y misoginia. Personalidades oscuras de la historia Argentina como Cecilia Pando⁶⁹ y actuales conductores televisivos como Marcelo Tinelli o Jorge Rial⁷⁰, reconocidos por sus programas sexistas que cosifican a las mujeres. En estos programas las mujeres se transforman en cuerpos-objetos y se les asigna un lugar social: el de ser deseadas por otros. Así, las mujeres son

⁶⁹ Activista argentina de derecha ultraconservadora, esposa del mayor retirado Pedro Rafael Mercado y presidenta del grupo político AFyAPPA (Asociación de Familiares y Amigos de los Presos Políticos de la Argentina). Defensora pública de la desaparición de militantes y de la apropiación de bebés durante la última dictadura militar de la Argentina (1976-2015).

⁷⁰ En estos últimos días, el conductor Jorge Rial fue cuestionado por hacer declaraciones de extrema violencia contra las mujeres. Para más información, consultar en el siguiente link la noticia: <http://www.diariofemenino.com.ar/jorge-rial-otra-vez-llamado-reflexionar-observatorio-de-medios/>

consumidas diariamente por la televisión, en las publicidades, desde donde se impone un modelo de belleza como universal y como norma, que dictamina cómo debieran lucir todas las mujeres y al que deben parecerse sin importar los costos.

Como consecuencia, las mujeres reales dejaron de existir ante la mirada pública, aparecen en cambio cuerpos estirados, rellenos, operados hasta reducirse a rostros de máscaras inexpresivas. Construidas a través de la mirada del varón, las mujeres se muestran y son miradas a través de ellos, renegando de la propia experiencia personal expresada en el cuerpo. Al servicio del varón y del consumo, de los valores de los hombres de nuestro entorno, las mujeres se encuentran presas de este control social, que nos lleva a la pérdida de salud física y psíquica.

Transformar a las mujeres en cuerpos objetos es un fenómeno constituyente de los femicidios y responde al objetivo de quitarle entidad humana a las mujeres, generar estereotipos de belleza que nos incitan a agredirnos y morir lentamente en el intento de ser perfectas. Mientras, se difunde que los femicidios son casos aislados, problemas individuales de algunas mujeres que eligen varones “enfermos”, “locos” o “psicópatas”. Niegan, de esa manera, que son las relaciones sociales capitalistas patriarcales, que todos/as reproducimos diariamente, las responsables de estas muertes y de tantas violencias cotidianas.

En ese sentido, el discurso que se impuso con la marcha del “Ni una menos” encuentra un claro límite. Si bien sirvió para visibilizar la violencia de género y reclamar al Estado acciones urgentes, no iluminó la necesidad de producir cambios culturales radicales. De hecho, es paradigmático que mientras parte de la sociedad se manifestaba masivamente en la calle, al mismo tiempo, mataban a una mujer, desaparecían a una joven y semanas más tarde apuñalaban a otra. Sucede que acabar con la violencia machista, requiere de nosotros/as esfuerzos cualitativamente mayores que participar de una manifestación.

Sin embargo, no podemos negar que a partir de la legitimidad y masificación de la marcha, el problema de la violencia tomó estado público. De hecho, las llamadas para denunciar violencia de género aumentaron en los días subsiguientes a la marcha. Según Gras (2015), titular del Consejo Nacional de las Mujeres en Argentina, el promedio de llamadas diarias pasó de 1500 a 13.700. Asimismo, la palabra “femicidio” comenzó a ser parte del vocabulario popular, muchas mujeres se alertaron sobre la necesidad de cuidarse y cuidar de las otras. También el estado, en sus diferentes niveles de gobierno, tuvo y debe responder ante el reclamo y proponer nuevas medidas y legislaciones, que se dirijan a atender el genocidio que se está perpetuando contra las mujeres.

Con la ley no alcanza

*Las leyes no son iguales pa' los que no andan unidos,
con que advierta el que ha sufrido,
dónde están sus propios males*
Alfredo Zitarrosa

La provincia de Córdoba, además de ser una de las ciudades con más femicidios a lo largo del país, posee en su haber altos índices de muertes por “gatillo fácil” en manos de la policía, como parte de una política de tolerancia cero hacia determinados sujetos que se considera peligrosos e indeseables, que tal como sucedía en la época colonial, son los/as negros/as y los/as pobres.

Por tanto, no es sorprendente que la provincia se encuentre atrasada en materia legislativa, en lo que respecta a derechos y especialmente en el abordaje de la violencia de género. Si bien ha sancionado la Ley nº 9283 de Violencia Familiar y creado conjuntamente la Dirección de Violencia Familiar, aún el gobierno provincial no ha adherido a la ley Nacional contra la Violencia Género Nº 26.485 y pocos son los esfuerzos presupuestarios para integrar equipos especializados que aborden los casos más graves. Entre los recursos estatales con los que contamos para abordar la problemática de la violencia de género, la Dirección de Violencia Familiar que crea la ley Nº 9283 y que dispone de escasos recursos para tomar denuncias, asiste a las mujeres víctimas de violencia de género y a los varones que ejercen dicha violencia, a través del acompañamiento de las mujeres para realizar la denuncia y espacios terapéuticos para agresores.

Debido al alto índice de denuncias y casos a atender, el poder judicial desde sus juzgados de violencia familiar, dictamina la mayoría de las veces, tratamientos psicológicos para el agresor en hospitales, de lo que se desprende que se lo considera un “enfermo”. Lo cual contradice años de investigación feminista (Giberti, 2014; Chejter, 2009; Maffia, 2004; Femenías, 2009; entre otras), donde se demuestra que en la mayoría de los casos, el agresor es consciente de lo que hace y cuenta con la legitimidad y complicidad de sus pares y de la sociedad. Al respecto, Giberti (2014) señala que no se puede hablar de cura o de rehabilitación para un golpeador o un femicida, porque no se trata de una enfermedad, sino de una personalidad que siente placer por el abuso del más débil. Por lo que precisamos revisar los paradigmas con que se interviene y los recursos con los que contamos, para replantear de fondo el abordaje estatal de la cuestión.

Avanzar en materia legislativa y en programas que aborden la violencia y la prevengan es urgente, pero tal como venimos argumentando, no alcanza. En Córdoba, tenemos un caso paradigmático sobre los límites y falla de las medidas

legislativas de prevención de la violencia. Es el caso de una mujer de San Francisco de la provincia de Córdoba, la maestra jardinera María Eugenia Lanzetti, quien fue asesinada por su ex-marido frente a los niños del jardín en donde se encontraba trabajando a plena luz del día. Ella tenía botón antipánico, pero no pudo activarlo.

En ese sentido, si bien el feminismo ha logrado innumerables avances en materia legislativa para la ampliación de los derechos de las mujeres, existe un desfase entre esos logros, las políticas públicas sobre género y los cambios culturales necesarios, que parecen desarrollarse lentamente. Necesitamos trabajar con los efectores de justicia, como los jueces y la policía, con la comunidad que rodea a las mujeres, que continúan operando bajo concepciones patriarcales. Se requiere de la construcción de un movimiento cívico amplio que cuestione los valores, prácticas y actitudes enraizadas en la desigualdad. Especialmente difícil es el desafío de trabajar con los agresores y con la situación en la que se encuentran los/as hijos/as de las familias judicializadas por violencias, crear nuevos enfoques teóricos sobre el tema y apostar a intervenciones novedosas.

Reflexiones finales

*El mundo de las cosas tiene una retórica muy fuerte.
Nosotros hemos fallado,
Los que estamos en el mundo de las palabras,
En un trabajo indispensable que el norte lo ha hecho siempre muy bien,
el norte siempre ha hecho la propaganda de su proyecto*
Rita Segato

En los primeros apartados del artículo nos hemos ocupado en desarrollar la relación instrumental “del régimen de las cosas”, colonial capitalista y patriarcal, tanto con el paisaje como con el cuerpo de las mujeres. Esa relación, de tipo instrumental, se legitima mediante la construcción de un mundo simbólico intersubjetivo con pretensiones de totalidad que racionaliza narrativas y prácticas irracionales, como el femicidio, sustentado en la supuesta inferioridad de determinados sujetos frente a otros/as. Nada es más representativo de la explotación capitalista del cuerpo de las mujeres, que los femicidios masivos en Ciudad Juárez (México)⁷¹ por ejemplo, donde el Estado y el poder del narcotráfico se unen para imponer el terror y la impunidad.

⁷¹ Ciudad de Juárez se encuentra en el Estado de Chihuahua, al norte de México y lindando con la frontera estadounidense. Desde la firma del tratado económico de Libre Comercio de América, en México proliferaron diferentes negocios, entre los cuales se establecieron las denominadas “maquiladoras”. Estas, explotan mano de

De las problemáticas más acuciantes que ha desarrollado el capitalismo financiero en estos últimos años, las mujeres somos la variable de ajuste. Jefas de familias de los hogares más pobres, cargadas por dobles y triples jornadas laborales; asesinadas, secuestradas y mutiladas en las redes de trata, acosadas en la calle y por los discursos sexistas, en un mundo “moderno” que sigue siendo colonial. Por tanto, hablar de femicidios en la actualidad, nos demanda desafíos similares a que las que se vieron en el proceso político de abolición de la esclavitud. No se pudo acabar con la esclavitud por ley o decreto, todavía hoy los grupos afro-descendientes que dan batallas diarias por su libertad.

Al respecto, Fraser (2012) plantea la necesidad de repensar las cuestiones de género a la luz de los fenómenos culturales y económicos transnacionales. Sostiene la necesidad de un contrapunto mundial de instituciones globales que reconozcan, mediante nuevos acuerdos y tratados, más derechos, más garantías para los Estados, pero que también desarrollen acciones políticas que tiendan a cuestionar a lo largo y a lo ancho del mundo el patriarcado y el modelo de sustentación que lo motoriza hoy: el capitalismo financiero mundial. Para poder configurar ese contrapunto global es necesario crear polos de poder, América Latina y en especial la Argentina, se constituyen en usinas de producción crítica hacia los nudos centrales del sistema, como son la soberanía nacional y los derechos de la diversidad sexual, enfrentando al poder concentrado que intenta moldear a sus intereses la economía de la región. Requiere también, que el movimiento feminista plural este ampliamente inserto y representado en la esfera política, poniendo al descubierto las formas y modos en que se cuele una matriz patriarcal y machista en las intervenciones que el Estado realiza.

Por eso, el trabajo más arduo se encuentra no sólo en el orden de la legislación, sino en la economía, la cultura y los vínculos sociales. La violencia se desarrolla en un entramado discursivo y de prácticas que involucran a los medios de comunicación, a los efectores de justicia, las instituciones públicas y las relaciones cotidianas de la familia y la comunidad. En ese sentido, es necesario discutir la reprivatización que el Estado y los medios de comunicación han realizado sobre el problema de la violencia de género al situarlo sólo en la familia. Visibilizando los casos de femicidios como producto de varones enfermos, la violencia se reduce a un problema psicológico. Así como violencia es también volver a la mujer sólo una víctima, olvidando su capacidad de agencia y su posición de sujeta de derechos. Hay que respetar y reconocer que las mujeres son capaces de bregar por su libertad y su autonomía, hacerlas participes de su liberación. Y para lograrlo, debemos

obra barata de mujeres de sectores populares mexicanos, principalmente jóvenes indígenas. Ya son 1.024 mujeres violadas y asesinadas, 111 casos en el año 2008, 125 en 2009, 401 en 2010, 220 en 2011, 108 en 2012 y 59 muertes violentas de mujeres en 2001. Estos femicidios continúan creciendo en la impunidad, ya que están involucrados el poder judicial, la policía, el Estado y los grupos de narcotráfico. Todos los que según Rita Segato, constituyen un paraestado o Estado paralelo, o dice Ravelo Blancas (2015): "una industrial criminal transnacional".

trabajar en la recomposición de los lazos entre las mujeres, entre los vecinos/as, la comunidad y en los valores que se reproducen día a día.

Bibliografía

- Arteaga, B. N. y Valdés F. J. (2010). “¿Qué hay detrás de los feminicidios? Una lectura sobre redes sociales y culturales y la construcción de la subjetividad”. En B.N. Arteaga (Coord.). “*Por eso la maté...*” *Una aproximación sociocultural a la violencia contra las mujeres*. México: Porrúa y UAEM.
- Artes, B. (2012). “NANCY FRASER: Los mercados se benefician de un vacío del gobierno global”. En: *Revista Letras-versión digital*. Disponible en: <http://revistadeletras.net/nancy-fraser-los-mercados-se-benefician-de-un-vacio-de-gobierno-global/> (Consultado el 2 de agosto del 2015).
- Beñoga Pintos M. y Vega Solís C. (2002). “Gobernar la violencia: apuntes para un análisis de la rearticulación del patriarcado”. En: *Política y Sociedad* 39(2) pp.415-435.Madrid. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Documents/art%C3%ADculos/como%20gobernar%20la%20violencia.PDF> (Consultado 7 de julio de 2015)
- Berlanga Gayón, M. (2014). “El color del feminicidio: de los asesinatos de mujeres a la violencia generalizada”. En: *El Cotidiano* 184, pp. 47-61. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Carneiro, S. (2005). “Ennegrecer el feminismo. La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género”. En: *Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe*, pp. 21-22. Argentina: fem-e-libros
- Chejter S. (2009) “Violencia de género: modelos de abordaje”. En: *Abordajes frente a la violencia familiar desde una perspectiva de género y de infancia Fortalecimiento de equipos de trabajo en género*. UNICEF, Argentina. Disponible en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/abordajes.pdf> (Consultado 28 de julio del 2015).
- Cobos R. (2005). “Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres”. En: de Miguel, A. y Amorós Puente, C.(coord.) *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. España: Minerva.
- Diario Notimérica.com (2015). *Los feminicidios de Ciudad Juárez revelan “pornografía sádica”*. México. Disponible en: <http://www.notimerica.com/sociedad/noticia-feminicidios-ciudad-juarez-revelan-parametro-pornografia-sadica-20150717201907.html> (Consultado el 1 de Agosto, 2015).
- Femenias, M.L y Rossi, P. (2009). “Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres”. En: *Sociologías* 21, pp. 42-65, Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/04.pdf> (Consultado 25 de junio del 2015).

- FMSOLDIGITAL (2015). *Femicidios: el drama de las mujeres asesinadas por sus hombres*. Entrevista a Fabiana Túñez, Blogs disponible en: <http://fmsoldigital.blogspot.com.ar/2015/04/femicidios-el-drama-de-las-mujeres.html> (Consultado el 3 de Agosto del 2015).
- Fraser N. (1997). *Iustitia Interrupta-Reflexiones Críticas desde la condición "postsocialista"*. Sta Fe, Bogotá Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Gago, V. (2015). "Pedagogía de la Crueldad", entrevista a Rita Segato. Suplemento Las 12, Diario *Página 12*, versión digital. Disponible: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html> (Consultado 23 de julio del 2015).
- Giberti, E. (2014), "Las Violencias y el Género". En *Página 12*, 1 de abril. Disponible en <http://lasvictimascontralaviolencias.blogspot.com.ar/search?updated-max=2014-05-08T13:33:00-03:00&max-results=3> (Consultado 1 de Agosto del 2015).
- Larrea Maccisse, R (2011). *Feminismo(S), Perspectiva de Género y Teorías jurídica feminista*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Derecho, Instituto Tecnológico Autónomo de México. Disponible en: http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca_virtual/doctrina/50.pdf (Consultado el 4 de agosto del año 2015).
- Maffia D. (2004). *Géneros, sexualidades y subjetividades*. Diálogo en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. Argentina. Disponible en: <http://www.nodo50.org/americalibre/> (Consultado 12 de junio del 2015).
- Montero Gómez A. (2015). *Femicidios: ¿Por qué las matan?* Disponible en: <http://www.aapvf.com.ar/03violencia-familiar,femicidio-causas.phphttp://liberacionmx.com/nota.php?NotaID=2164#sthash.MFRPRYVv.mIVCGd2e.dpuf> (Consultado el 3 de junio del 2015).
- Morgado N. (2012). "Feminicidio físico y económico de la mujer hispanoamericana". En *Amerika 7*. Disponible en <http://amerika.revues.org/3319> (Consultado 10 de junio del 2015).
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y America latina". En Lander, E. (comp). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales.*, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf> (Consultado 20 de julio del 2015).
- Rowbothani S. (1980). *La mujer ignorada por la historia*. Bogotá: Pluma/Debate.
- Segato R (2007). "El color de la cárcel en América Latina: Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción". En: *La Nueva Sociedad Venezolana 20*, (pp.142 – 161. Venezuela.
- Segato R. (2013). *La Escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Argentina: Tinta limón..
- Segato R. (2013). *Las Estructuras Elementales de la Violencia*. Argentina: Prometeo.

SOLIDARIDAD, PARIDAD Y EQUIDAD. UNA ECUACIÓN AMBICIOSA PARA COMBATIR LA EXCLUSIÓN.

María Rocío Colomba y Maxime Tramontana

Introducción

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; el conjunto de la civilización elabora este producto intermedio entre el macho y el castrado que se suele calificar de femenino. Sólo la mediación ajena puede convertir un individuo en alteridad.

Simone De Beauvoir, 1908 - 1986

Desde siempre, pero en la actualidad con inusitada relevancia, la violencia de género atraviesa el contexto social, político, cultural y económico en el que estamos insertos. Las manifestaciones de la violencia de género son cada vez más periódicas, visibles y agresivas. Múltiples femicidios salen a la luz en las noticias diarias, en diferentes lugares de la Argentina, y puntualmente en Córdoba, son numerosas las expresiones de la violencia de género, desembocando en el femicidio como último escalón de un largo proceso de sometimiento, control y violencia verbal, psicológica, física, y económica.

Desde 2008 y hasta 2015, en Argentina hubo 2094 femicidios, en los que 2.518 hijas e hijos quedaron sin madre. En 2015 hubo 286 femicidios que dejaron sin madre a 214 niñas y niños (Télam, 2016, marzo 31). Y, hasta la mitad del año 2016, se registraron 275 femicidios, es decir el doble en menor tiempo. “El 58% de los homicidas fueron parejas o ex parejas de las víctimas, mientras que otro 12% fue cometido por familiares. De esa manera, 7 de cada 10 mujeres fueron asesinadas por personas de su círculo íntimo” (La Nación, 2016, junio 3). De una forma más visible, “La estadística de un femicidio cada 30 horas en Argentina se sostiene en los últimos años (Télam, 2016, noviembre 22).

Al escribir este artículo, no quisimos dejar de mostrar las estadísticas que evidencian un aumento de femicidios, ocurridos a lo largo y ancho del país, que no encuentran un sistema judicial que se responsabilice y actúe acordemente, para amparar y prevenir a dichas víctimas. En este mapa de situación buscamos exponer los ejes que sustentan la violencia de género como lo son el androcentrismo, racismo, patriarcado, capitalismo haciendo un breve recorrido que demuestra la conexión de estos elementos con el fin de poner en cuestión las formas impuestas de ser hombre y ser mujer en una sociedad heterónoma, basada en dichas características. Luego de ello, realizamos un análisis reflexivo de las normativas que atraviesan la cuestión de violencia de género, para exponer la diferencia existente e importante, entre ciudadanía formal y real. Develar la posición predeterminada de la mujer en la sociedad que la ubica o le impone ser “lo otro” en un mundo hecho por y para los hombres y, consecuentemente, exponer la necesidad de un posicionamiento crítico⁷² para afirmar su libertad y autonomía. Por último, sin ninguna pretensión de dar respuesta acabada a la problemática en cuestión, proponemos a la educación como forma de interpelar los modos de ser y hacer, los roles, estereotipos, oportunidades y accesos, así como posibilitadora de la deconstrucción y resignificación del imaginario social. Puntualmente, el medio al cual apuntamos, es una educación a la par, sentimental, hacia la solidaridad.⁷³

En síntesis, el texto aborda desde un análisis y recorrido teórico el modo en que se construyen los géneros y las dominaciones en el sistema patriarcal y capitalista, fuente de la violencia hacia las mujeres. Para luego reflexionar sobre las implicancias que la violencia hacia las mujeres tiene en el desarrollo de la ciudadanía plena y activa. Por un lado, para adentrarnos en este escrito, queremos dejar asentadas dos cuestiones. Una de ellas, es la cuestión de la diversidad, que reconocemos y sumamos a la problemática de la violencia de género. Por otro lado, cuando hablamos de marginación y exclusión de la mujer de la vida política, económica y de la falta de reconocimiento como sujeto, hacemos referencia a una DOBLE EXCLUSION, primero, por su género y luego, por su condición de etnia, nacionalidad o ubicación en la estructura social. Es decir, además de sufrir las vejaciones propias de un sistema patriarcal y capitalista subsumido en el modelo hegemónico reinante, que busca moldear los comportamientos y homogeneizar a los sujetos a través de roles establecidos, y de determinados accesos, y restricciones para cada género, la mujer sufre una segunda discriminación que produce una segregación aún más profunda.

El género y sus atravesamientos

⁷²Entendemos el posicionamiento crítico como proceso conjunto de una sociedad, es decir, no sólo de las mujeres.

⁷³ La educación a la que nos referimos, es aquella que: se basa en la igualdad, superadora de las diferencias, teniendo como raíz el ser iguales por formar parte de la humanidad; donde los sentimientos son un eje transversal de esta educación, y de esta humanidad, puestos al mismo nivel que la razón. Esta educación tiene entonces como objetivo la solidaridad, una contrapropuesta al tipo de relaciones dicotómicas internalizadas, por ejemplo: dominadx - dominadx ; superior - inferior, entre otros.

Etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social
Anne Fausto-Sterling

Conceptualizamos el *género* como una construcción socio-histórica pero también política y cultural, que atribuye roles, funciones, jerarquías, actitudes, posibilidades, conductas y actividades diferenciadamente para lo femenino y masculino. Se construyen así, estereotipos de género asignándoles deberes y derechos a cada uno⁷⁴. En esta trama que se plantea, subyacen relaciones de subordinación donde hay una distribución desigual/asimétrica del poder, que *"definen el lugar que ocupan las personas en la sociedad desde el punto de vista de su pertenencia a una clase, edad, etnia, opciones sexuales y el género"* (Rotondi, 2011). Es decir que la estructura sociocultural descansa en una idea de *permanencia corporal* y para mantener viva esta idea, se recurre a completos mecanismos de control y represión⁷⁵. Aquí la biologización y medicalización de las conductas que se aparten de la norma y la construcción de imaginarios estigmatizadores constituyen las prácticas de control más frecuentes. En estas prácticas, el cuerpo no ocupa un lugar menor sino que está en el centro de estas estrategias. De ahí que poder imaginarlo estable en el tiempo requiere obligatoriamente de un mecanismo de control social. La creencia de permanencia o inmutabilidad de las conductas sirve para normalizar y sellar procesos fluidos dándoles entonces apariencia de permanencia, apariencia definitiva (Juliano, 2010). Siempre fue así, siempre es así y siempre será así al momento de mirar la subordinación de la mujer respecto al macho⁷⁶. En nuestra sociedad, nada parece más evidente que la diferencia entre mujer y hombre. Pero este modelo heteronormativo, el cual sólo acepta dos polos, se constituye entonces en una verdadera estrategia de rechazo a la ambigüedad y a la diversidad.

En este contexto se establecen relaciones de dominación, expresadas en actos violentos, ya sea de manera económica, psicológica, verbal, cultural, física, institucional, política o social y conductas que buscan anular, controlar/dominar, o decidir por y sobre el Otrx. Se produce así, la denominada *"violencia de género"*. En el intento y deseo de salir de tal heteronormatividad, incluimos en ésta problemática las diferentes identidades de género que expresan la *diversidad* existente. Diversidad que a menudo se ve reducida a unos pocos modelos de género en una sociedad donde la heterosexualidad es obligatoria y representa el único modelo "sano o normal" para el ser humano. Sin embargo, como lo sugiere la autora Fausto-Sterling (2006, citada en Juliano, D., 2010), *"(…) no es que hayamos fabricado dos géneros (es decir dos modelos de conducta diferenciados) porque disponemos sólo de dos sexos, si no que creemos que sólo hay dos sexos"*

⁷⁴ Al utilizar el término "UNX", "OTRX," nos referimos a la diversidad de expresiones de género, queriéndonos correr así, de la heteronormatividad.

⁷⁵ Aquí, al hablar de mecanismos de control y represión, nos referimos obviamente a todos estos mecanismos visibles tales como la violencia física o verbal pero también y sobre todo a todas a las formas de violencia más implícitas, sutiles como la violencia simbólica o psicológica.

⁷⁶ Retomaremos más adelante la explicación del carácter definitivo de una diferencia y su implicación en nuestra subjetividad.

porque hemos construido sólo dos modelos de género”. (p. 151). Judith Butler (2008) concibe la cuestión de la forma siguiente:

“La estabilidad del género, que es la que vuelve inteligibles a los sujetos en el marco de la heteronormatividad, depende de una alineación entre sexo, género y sexualidad” (...) “la idea de un 'sexo natural' organizado en base a dos posiciones opuestas y complementarias es un dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual que caracteriza a nuestras sociedades” (...) “el no encarnar el género de forma normativa o ideal supone arriesgar la propia posibilidad de ser aceptable para el otro, y no sólo esto, sino también, incluso, supone arriesgar la posibilidad de ser legible como sujeto pleno, o la posibilidad de ser real a los ojos de los otros, y aún más, supone en muchos casos arriesgar la propia vida” (p.43).

Reconocemos que la violencia de género se encuentra estrechamente integrada en una temática más amplia que es el *racismo*. El racismo, como fenómeno social refiere a prácticas de discriminación, segregación, persecución, humillación o dominación, que conllevan a la deshumanización de personas, debidas a una supuesta diferencia biológica o étnica-cultural. Aquí, retomamos a Franz Fanon (2010, citado en *Grosfoguel, 2012*), quien lo define como una jerarquía global de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano. Línea políticamente producida y reproducida como estructura objetiva y subjetiva de dominación durante siglos por el sistema imperialista/occidentocéntrico/cristianocéntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial (2012, p. 93). Alberto Memmi (1997), por su parte, da cuenta de una de las características propias y fundamentales del racismo: la diferencia. Ésta diferencia⁷⁷ debe aparecer *definitiva* porque al hacerlo el racismo se convierte en mito. Proceso en el cual de la simple acusación al mito establecido, se suceden las diferentes etapas de desvalorización o deshumanización progresiva de la víctima. En términos del autor: *“En suma, si el racismo tiende al mito, este mito reenvía al racista. Las motivaciones de la actitud racista se hallan en el mismo racista”* (p.40). Y si bien tales motivaciones son individuales, el componente social juega un papel primordial en toda actitud racista. De esta forma, el racista asume su pensamiento y ejecuta acciones justificándolas a través de esta diferencia real o imaginaria, la cual marca una frontera de superioridad/inferioridad que se propaga en la sociedad, a la velocidad de un virus, y se instala para siempre dejando sus huellas en el ser de las personas (racista como su víctima), en su ser corporal pero también espiritual, y entonces en su conducta con ella misma y con lxs demás.

⁷⁷Diferencia que puede ser real o imaginaria. Esto no le importa al racismo. A esta gangrena no le importa quién odia a quién. Mientras unx odia a otrx el racismo vive, perdura y espera latente la oportunidad de manifestarse siempre más fuerte/violento y masivo/colectivo.

Esta estructura de dominación se encuentra atravesada por tres grandes ejes interrelacionados que comprueban su fundamento racista:

- Un sesgo *androcentrista*, el cual concibe al hombre como medida de todas las cosas y unidad de análisis, pero no cualquier hombre sino el hombre blanco, de edad mediana, propietario y heterosexual (Dolores Reguant, s/f, siguiendo a Bourdieu, 1998. En *Derechos Humanos, Género y violencias*, 2009:

“la fuerza del orden masculino se encuentra en el hecho de no necesitar justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra, y no requiere enunciarse en los discursos para legitimarse. El orden social, capitalista, funciona como una gran máquina simbólica tendiendo a ratificar la dominación masculina sobre la cual se fundó” (p. 51).

- Un fuerte atravesamiento del *patriarcado*, el cual corresponde a *“una forma de organización política, económica, social y religiosa basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón (...)”*⁷⁸ en el que se fomenta *la socialización de género*, que refiere a lo simbólico, al imaginario social en tanto representaciones e ideologías que mantienen estas estructuras de desigualdad, que se transmiten explícita e implícitamente desde las instituciones como la familia, la escuela, iglesia y el Estado entre otros. En otras palabras, se establecen *“modos de sentir, pensar, comportarse de mujeres y varones, más que tener una base natural, universal e invariante, se deben a construcciones sociales, históricas y culturales que van definiendo lo que se espera de cada uno”* (Soldevila, 2009, p.26)
- Por último, *el capitalismo*, en el que se impone *la división sexual del trabajo*, que asigna una división entre la producción (varón) y la reproducción (mujer) y, por consiguiente, entre lugares donde esas funciones transcurren, mundo público/mundo privado, respectivamente. *“Se sostiene asignando funciones, espacios diferenciados que poseen valoraciones y jerarquías sociales - relaciones de poder en términos de dominación- incorporándose luego como mandatos sociales”* (Soldevila, 2009, p. 24).

La situación de la mujer se traduce en un eterno vaivén entre el estar y el no estar, el ser y no ser. Se la glorifica en su rol materno, de cuidados, reproductor biológico y sociocultural que termina cuidando y aceptando ese lugar, mientras que a su vez se la invisibiliza fuertemente como actor social y parte de la producción económica. Se la excluye de la esfera pública, de las cuestiones políticas y económicas, e individuales; se le niega la posibilidad de ser sujeto; se la posiciona así como lo OTRO, no como algo equivalente, sino más bien se la saca del juego colocándola en una posición subalterna, no es lo masculino, ni lo no masculino, es lo otro. En palabras de Simone De Beauvoir (2015):

⁷⁸Ídem Dolores Reguant

“El hombre se piensa sin la mujer. Ella no se piensa sin el hombre. Y ella no es otra cosa que lo que el hombre decida que sea; así se la denomina 'el sexo', queriendo decir con ello que a los ojos del macho aparece esencialmente como un ser sexuado: para él, ella es sexo; por consiguiente, lo es absolutamente. La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; la mujer es lo inocencia frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo absoluto; ella es lo OTRO” (p. 18)

Este ser lo Otro, se sustenta en un fuerte adoctrinamiento que se produce y reproduce a nivel subjetivo, y material, en las instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, como así también desde los medios de comunicación, que buscan mantener un orden simbólico que sostiene la estructura socioeconómica. Desde pequeños y en el hogar, se interioriza a los niños/as en los roles, estereotipos y deber ser para cada sexo. Generando un carga muy pesada para los sujetos ya que determina posibilidades, oportunidades y accesos. Así es que a la mujer se la ubica como aquello que no es, aquello inesencial, pero a la vez “tan esencial”, dice la autora al respecto:

“Todo individuo que tenga la preocupación de justificar su existencia, experimenta ésta como una necesidad de trascenderse. Ahora bien, lo que define de una manera singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo donde los hombres le imponen que se asuma como lo OTRO: se pretende fijarla en objeto y consagrarla a la inmanencia, ya que su trascendencia será perpetuamente trascendida por otra conciencia esencial y soberana” (p. 31).

Ahora bien, estos rasgos componentes de esta estructura de dominación construida socioculturalmente alimentan y al mismo tiempo son alimentadas por sistemas de valores, creencias e ideologías, llamados *prejuicios*. Éstos dan sentido a la acción humana de forma simple y generalizadora, permitiendo la creación y el mantenimiento de estereotipos sociales, culturales, sexuales, entre otros. Según Mazatelle y Sabarots (1998):

“nuestro sentido común (...) está permeado de prejuicios. Su influencia en nuestro sistema de valores y en nuestra conducta depende del contexto sociocultural”. No obstante los mismos agregan una precisión importante: “Los prejuicios por muy generalizados y difundidos que se encuentren, son en alguna medida materia de elección por parte del individuo, y su aceptación o no, forma parte de su libertad personal (...)” (p.360).

No obstante, a pesar de ser elecciones individuales, los prejuicios referidos a la violencia de género encuentran un valiente apoyo en las relaciones de poder y subjetivación que emergen de nuestra cultura machista/androcéntrica/patriarcal/capitalista. Se busca, a través de diferentes mecanismos de selección y exclusión, como lo son los requisitos laborales, las remuneraciones y puestos diferenciados según el sexo, la doble jornada laboral que la espera cuando vuelve a casa, mantener su posición subalterna. Esto permite que la mujer no se empodere como sujeto activo, y

sobre todo, que no desestabilice la estructura hegemónica, que se sostiene por este rol pasivo de la mujer como cuidadora y organizadora del hogar, mantenerla “ocupada” y que no tome conciencia de la posibilidad de ser sujeto no a partir de un otro, sino partiendo de sí misma. Al mismo tiempo, desde los medios de comunicación se refuerza la imagen de “mujer adorno” aquellas que deben poseer despampanantes figuras y someterse a todo tipo de cosificaciones hechas cuerpo o simbólicas. Todas estos mecanismos van cavando profundo en el inconsciente colectivo, que termina avalando un “deber ser” determinado para cada sexo, avalando también, prácticas y pensamientos violentos para quien se corre de esta norma socialmente establecida. La mujer autónoma, sujeta, con deseos, necesidades, intereses y metas no “normales” es víctima de violencia, como también aquella que por su condición de dominada busca salirse de la norma y sumisión, o cuando lo patriarcal la asume como propiedad y objeto, sin autonomía, voz, ni voto, se produce el femicidio como mayor expresión de un “control perdido” en aquel dominador.

En este punto lo que queremos exponer es que la violencia de género se manifiesta como un sentimiento racista internalizado por nosotrxs debido a la reproducción histórica, forzada e invisibilizada de creencias socioculturales que relacionamos con la sin-razón de la superioridad del hombre sobre la mujer. Es en este sentido es que reconocemos a la violencia de género no como un fenómeno natural sino, al contrario, como una construcción sociocultural y política, presente en cada ámbito de la sociedad, reproducida cotidianamente a gran escala por instituciones y prácticas tanto individuales como colectivas. Creemos que, como toda construcción, esta violencia como forma de tratar a las mujeres es sujeta a una posible deconstrucción, y entonces a una posible y necesaria reconstrucción de este orden de relaciones producto del capitalismo, androcentrismo, patriarcal y racista.

La violencia de género: una espina en el ejercicio de una ciudadanía plena⁷⁹

Entendemos e intervenimos en la violencia de género desde una perspectiva de derechos, respecto al acceso y cumplimiento del derecho a vivir una vida libre de violencia. El autor Boaventura De Sousa Santos (2002) expresa perfectamente esta idea de vida libre de violencia. *“(…) las personas tienen el derecho a ser iguales, cuando la diferencia las haga inferiores, pero también tienen el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro la identidad” (p.81).*

⁷⁹Entendemos por ciudadanía plena, a la conjunción de la ciudadanía formal con la ciudadanía real, borrando así la distancia que existe entre ambas.

Profundizando en la perspectiva de derechos, debemos tener en cuenta una serie de instrumentos jurídicos que ofrecen marcos de actuación al respecto, a saber: la *Convención Contra la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* y la *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, de Belem Do Para*; Ley Nº 26.485 de *Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres*⁸⁰; Ley Nacional Nº 25.673 de *Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*; Ley 26.150 de creación del *Programa nacional de Educación Sexual Integral*, y por último la Ley 9283 de *Violencia Familiar de la provincia de Córdoba* que sanciona la creación del Programa Prevención y Erradicación de la Violencia Familiar. La Dirección de Violencia Familiar junto al Polo Integral de la Mujer⁸¹, son los organismos que llevan a cabo el cumplimiento de dicha ley.

Con respecto a la ley de Educación Sexual Integral, vale una observación particular. Consideramos que urge problematizar y demandar el cumplimiento real y efectivo de la Ley de Educación sexual Integral, con su programa correspondiente, que lleva más de 10 años de sancionada y aún se encuentran irregularidades en el cumplimiento y en la forma de ejecución de la misma. Si bien se estableció un plazo de adecuación para que los centros de salud y escuelas tomaran parte activa de la misma y, desde la promoción y prevención, promovieran la accesibilidad a los derechos y vinculaciones no violentas, repetimos, lleva 10 años sin ser una normativa ejecutada y valorada como tal. Lo que se traduce en una doble vulneración de derechos, ya que cuando la mujer logra pedir ayuda o denunciar (hecho no menor) las instituciones están tan alejadas de su situación que generan respuestas fragmentadas, tardías, débiles, se produce un distanciamiento y exclusión aún mayor de la mujer como *sujeta* parte de la sociedad.

Es necesario interpelarnos como sujetxs e interpelar también, a las normas que muchas veces suelen estar sustentadas en una heteronormatividad, para ir logrando una ciudadanía con mayor conciencia crítica. Es prioritario desarrollar una intervención interdisciplinaria que abarque necesidades, representaciones y relaciones sociales como un trípode que instale prácticas con su propia sinergia. En este sentido consideramos de suma importancia, problematizar e intervenir sobre los tan naturalizados roles y estereotipos de género determinados previamente. Los derechos y obligaciones por ser hombre y mujer son diferentes y posicionan al género femenino en subordinación de lo masculino. En concordancia con Rotondi (2009), creemos que existe un abismo entre la ciudadanía formal, que se sustenta en una base heterónoma⁸² y

⁸⁰Si bien Argentina adhiere a "la Convención Contra la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer" y la "Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, de Belem do Para"; en Córdoba, por ejemplo, hubo una adhesión tardía, recién en junio de 2016.

⁸¹ Creado en Córdoba recién en marzo del 2016. Cumpliendo con uno de los objetivos planteados en la "Convención de Belem do Para" sancionada en el año 1994.

⁸²Cornelius Castoriadis (1994) considera que una sociedad heterónoma es una sociedad que se basa en la imposición de la norma y el impedimento de cuestionarla. En donde hay heteronomía no hay autoinstitución explícita, no hay autointerrogación colectiva, y por ende no se puede hablar de democracia. En toda la historia de la humanidad, la sociedad se ha instituido, de manera heterónoma en oposición directa a la posibilidad de autonomía. Es un estado de dominación total (totalitarismo) donde los individuos no tienen capacidad de cambiar. En esta sociedad, ella misma se enajena ante sus propias instituciones porque se les atribuye un origen

heteronormativa definiendo derechos y deberes, posibilidades y accesos, y entonces, obstáculos y la ciudadanía real, como aquella que demuestra la concordancia de la primera. Se traduce en la realidad, a través de un accionar restringido de las instituciones socio-jurídicas y del Estado, que genera una brecha entre los derechos y el acceso real a los mismos, profundizando una vulneración de lxs sujetxs. Así es que:

“La distancia entre la igualdad formal y la igualdad real fragiliza la ciudadanía de las mujeres (...) Y se expresa en las particulares formas de exclusión, segregación ocupacional, en las representaciones estereotipadas que devalúan los trabajos de las mujeres y en la distribución del poder” (Rotondi, 2009, p. 45).

Es por esto que resaltamos las consecuencias reales que acarrearán el no cumplimiento eficaz de la ciudadanía formal, y la importancia de develar la dicotomía presente que trunca el proceso hacia una ciudadanía plena. Al entender a la violencia de género como una violación a los Derechos Humanos, no podemos soslayar la relevancia de una atención y responsabilidad estatal activa. En este sentido, es importante resaltar el *concepto bivalente de justicia* que propone Nancy Fraser (1996), el cual comprende tanto la distribución como el reconocimiento sin tener que reducirse el uno al otro. En el centro de este concepto está la noción de paridad participativa. Esta noción implica que la justicia requiere arreglos sociales que permitan que todos los miembros (adultos) de la sociedad interactúen entre ellos como iguales. Para que la paridad participativa sea posible, no basta con el establecimiento de normas básicas de igualdad legal formal sino que, en un primer lugar, la distribución de recursos materiales debe ser de tal manera que asegure la independencia y la “voz” de los participantes. Esto es lo que Fraser (1996) denomina la *precondición objetiva* de la paridad participativa. Y por otro lado, la autora llama *intersubjetiva* a la segunda precondición para la paridad participativa. Ésta requiere que los modelos de interpretación y valoración permitan expresar un respeto mutuo para todos los participantes y asegurar la igualdad de oportunidades para conseguir una estimación social. La primera precondición centra su atención, sobre todo, en cuestiones pertenecientes a la estructura económica de la sociedad y en la diferencia de clases definida económicamente. Por el contrario, la segunda se interesa sobre todo en el orden cultural de la sociedad y en jerarquías de estatus definidas culturalmente. En términos de la autora, *“De esta manera un concepto bivalente de justicia orientado hacia la norma de la paridad participativa abarca la redistribución y el reconocimiento, sin reducir el uno al otro”.* (p. 35).

Retomamos en este punto la cuestión de la ciudadanía plena, como aquella que se relaciona estrechamente con el concepto de justicia y, como expone la autora, la necesidad de ampliar la mirada y reconocer la ambivalencia de la misma. Es decir, en lo que refiere a la violencia de género, como anteriormente señalamos, se produce una distancia entre ciudadanía

extrasocial: dios o los dioses, los antepasados, los héroes fundadores, las leyes de la naturaleza, de la razón o de la historia. *“Los sujetos atribuyen un origen extrasocial a las leyes que los gobiernan, como si no fuera obra de los humanos, como si todo fuera un instituido, perdiéndose la noción de la capacidad instituyente del colectivo”* (p. 177).

formal y real, que no permite el acceso a una ciudadanía plena. Es necesario, entonces, que se den las condiciones materiales para que lxs sujetxs puedan establecer una base de igualdad de oportunidades y, al mismo tiempo, condiciones subjetivas que permitan cuestionar las estructuras del ser y deber ser. De esta forma creemos que no hay ciudadanía plena sin una paridad participativa, o de la misma forma, no hay paridad participativa sin una ciudadanía plena.

La autora, asimismo, propone un análisis sobre la *“interpretación de necesidades”*, donde existen tres momentos a la hora de satisfacerlas. En un principio sucede, lo que se llama, *“lucha por el estatuto político, o no, de una necesidad dada”* para que la necesidad ingrese a la agenda de gobierno y se convierta en cuestión social; luego, al adquirir estatuto político, comienza una *“lucha por la interpretación de la necesidad”* donde se busca imponer una concepción hegemónica de la misma, negándose otras; y por último, una *“lucha por la satisfacción de la necesidad”* donde se produce una disputa compleja de valoración, capitales, poder, recursos, estrategias y disponibilidad (prioridad) de satisfacción.

A partir de esto, vemos cómo aun habiéndose convertido en cuestión de estado e ingresado a la sociedad civil, la problemática de la violencia de género encuentra su paroxismo de disputa en la lucha por la interpretación de la necesidad en correlación directa con la satisfacción de ésta. De modo simultáneo podemos observar un giro epistemológico en la forma de concebir esta cuestión social, incorporando concepciones como la diversidad, heteronormatividad, ciudadanía plena, autonomía, recuperación del propio cuerpo, creando así un abanico de rupturas, como aquellas logradas con los estereotipos y roles asignados por lo cultural⁸³ de un sociedad; y, una toma de fuerza tanto del pensamiento crítico individual, como en los movimientos sociales y feministas, que en los últimos años, globalización mediante, pudieron conectarse desde diferentes puntos del mundo y generar estrategias y posicionamientos conjuntos.

De este modo, se produjeron cambios en las formas de dar respuesta a la cuestión, formas que se encuentran inacabadas por la falta de recursos tanto humanos como materiales y económicos, que desembocan en instituciones de corto alcance, restringidas en la posibilidad de desarrollar estrategias integrales muchas veces y menoscabados por intereses conservadores de todo tipo. Traducido en la realidad, se puede visualizar que muchos programas y políticas públicas que intentan abordar dicha cuestión, no logran generar estrategias que abarquen los atravesamientos reales, cotidianos, estructurales de la violencia hacia la mujer, generando así respuestas que suelen profundizar el malestar o la condición y que conciben a la mujer como víctima negando sus potencialidades. No queremos decir con esto que no existan acciones pertinentes en determinadas situaciones, pero predominan las políticas de urgencia y asistencia que, con escasos recursos, no permiten dar soluciones a largo plazo. Por eso es necesario seguir profundizando la lucha por la interpretación

⁸³Por lo cultural, nos referimos a lo social, político, jurídico, económico, lo sentimental, etc. Es decir, la totalidad de lo que se compone una sociedad.

de la necesidad, para que el interés de su satisfacción implique estrategias y políticas más adecuadas, que abarquen de manera integral tanto las condiciones objetivas como las subjetivas de la cuestión.

La educación en la paridad, para la solidaridad, construyendo equidad

Llamar a la mujer el sexo débil es una calumnia, es la injusticia del hombre hacia la mujer. Si por fuerza se entiende la fuerza bruta, entonces, en verdad, la mujer es menos brutal que el hombre. Si por fuerza se entiende el poder moral, entonces la mujer es inmensamente superior.

Mahatma Gandhi, 1869-1948

Resaltamos la necesidad de una práctica crítica y reflexiva que ayude a visibilizar ese poder oculto, esa rebeldía escondida entre tanto control y sumisión, que logre un pensar y actuar colectivo, que tome consciencia de este “deber ser” que controla y limita, desde una solidaridad como grupo excluido de la participación social y desde la sororidad⁸⁴ reconociendo un nosotras. Retomamos, en este sentido, a Simone De Beauvoir (2015) cuando señala que:

“si la mujer se descubre como lo inesencial que jamás retorna a lo esencial, es porque ella misma no realiza ese retorno. Los proletarios dicen `nosotros´, los negros, también. Presentándose como sujetos transforman en `otros´ a los burgueses, a los blancos. Las mujeres (...) no dicen `nosotras´, los hombres dicen `las mujeres´ y estas toman estas palabras para designarse a sí mismas; pero no se sitúan auténticamente como Sujeto” (p. 21).

⁸⁴Marcela Lagarde, en “Pacto entre mujeres y sororidad”, define la sororidad como “una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas formas de opresión y a apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer. (...) La sororidad tiene un principio de reciprocidad que potencia la diversidad. Implica compartir recursos, tareas, acciones, éxitos y un largo etcétera. Reconocer la igual valía, está basado en reconocer la condición humana de todas. Otro aporte de la sororidad, es dar a conocer las aportaciones de las mujeres, para construir la valoración no sólo de la condición humana, sino de también de sus hechos.” (Publicado en www.celem.org (Coordinadora Española para el lobby europeo de mujeres)

Creemos que es necesario poner en crisis la estructura cultural, política, económica que sostiene un orden social que, en palabras de Juliano (1992) “...equivocadamente presupone en la mujeres una aceptación pasiva y sumisa de las condiciones dadas”. Es por esto que necesitamos una crisis social entendida como aquella que cuestiona el orden establecido, permitiendo una apertura a la diversidad y a la incorporación de la mujer como actor social en bases de igualdad. Coincidimos con la autora, entendiendo la crisis social como situación dinámica que pone en jaque el orden establecido, y permite una reestructuración del mismo, pudiendo o no ser acompañada por los sectores de poder. Frente a esto, el orden hegemónico realiza algunas concesiones para acallar el conflicto suscitado y aquí es necesario afinar la mirada crítica para entender que son pequeñas concesiones para negociar, y no verdaderas inclusiones traducidas en oportunidades reales.

Haciendo referencia a lo planteado anteriormente, en la necesidad de resignificar las vinculaciones, los espacios y los accesos igualitarios, es que visualizamos a la educación como un espacio donde se interpelen nuevas formas de sentir, pensar y actuar con las otredades. Creemos que el ejercicio de una ciudadanía real puede acortar la brecha existente con la ciudadanía formal y que un auténtico proceso educativo nos puede llevar a la conquista de nuestra libertad⁸⁵.

Por esto mismo, creemos que trabajar desde una educación liberadora a través de un *proceso dialógico*, es la piedra angular de las relaciones a la par⁸⁶. Un ejercicio dialógico que reconoce al Otrx y lo incorpora como igual, puede lograr un posicionamiento crítico y reflexivo en el espacio público, político, social e institucional, que se convierta, además, en una herramienta para la exigibilidad de nuestros derechos y acceder así, a una ciudadanía plena, siendo sujetos partícipes de la vida comunitaria, social y política. Si bien nos referimos al término *igualdad*, consideramos que en la sociedad capitalista contemporánea la igualdad no significa unidad sino más bien identidad⁸⁷. Pero esta creciente movilización para esta igualdad, pertenece al movimiento hacia la eliminación de las diferencias. Significa que las mujeres son iguales porque ya no son diferentes. Esto es el precio que se paga por la igualdad.

“La sociedad contemporánea predica el ideal de la igualdad no individualizada, porque necesita de átomos humanos, todos idénticos, para hacerlos funcionar en masa, suavemente, sin fricción; todos obedecen los mismos órdenes y, no obstante, todos están convencidos de que siguen sus propios deseos. Así como la

⁸⁵ Art 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros; Art 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona; Art 7. Todos son iguales ante la ley, y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Declaración Universal de los Derechos Humanos. En Taleva Salvat, O.,(1995) *Derechos Humanos*, p. 49 a 56. Bs As: Valleta.

⁸⁶ Piedra angular por el simple, pero tan fundamental, hecho que estamos continuamente dialogando con otrxs, y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos.

⁸⁷ “Es la identidad de las abstracciones, de los hombres que trabajan en los mismos empleos, que tienen idénticas diversiones, que leen los mismos periódicos, que tienen idénticos pensamientos e ideas”. (Fromm, 2015, p. 31)

moderna producción en masa requiere la estandarización de los productos, así el proceso social requiere la estandarización del hombre, y esa estandarización es llamada igualdad”. (Fromm, E., 2015, p. 31)

Siguiendo esta lógica, nuestras relaciones se ven determinadas por un cierto principio de *equidad*⁸⁸ que representa “(...) *la máxima ética predominante en la sociedad capitalista. Hasta podría decirse que el desarrollo de una ética de la equidad es la contribución ética particular de la sociedad capitalista” (Fromm. E., 2015, p. 170).*

El interés es provocar, interpelar constantemente el imaginario social, las subjetividades, la cultura hegemónica, con el objetivo de modificar la estructura patriarcal de división y reproducción social y así, posibilitar nuevos sentidos en los sujetos y sujetas, diferentes modos de vinculación y de convivir en sociedad. Para esto, incorporamos el cuestionamiento crítico de los mandatos socioculturales, los roles, y estereotipos que nos atraviesan por la condición de género, incidiendo en nuestra forma de ser sujetx social y político. Se trata de implementar el ejercicio de relaciones ciudadanas A LA PAR, donde el género no sea un condicionante, sino que pueda ser trascendido como una característica más del sujeto. Y para lograr esto, coincidimos con una *educación hacia la solidaridad*. Solidaridad concebida como capacidad de priorizar las similitudes que nos acercan (reír, llorar, asustarse, amar, enojarse, y una infinidad más), sin negar las diferencias que nos separan. Rorty, citado en Vásquez Rocca (2006), propone para alcanzarla tomar en cuenta que:

“El progreso moral signifique una mayor solidaridad humana, esto será así sólo en cuanto se convierta en la capacidad de percibir todas las diferencias tradicionales como irrelevantes, cuando se les compare con las similitudes y diferencias en torno al dolor y la humillación. (...) La solidaridad no puede ser un algo descubierto sino algo creado”. (p. 31-32)

La respuesta que propone Rorty para llevar a cabo esta educación hacia la solidaridad, la llama *educación sentimental*.

“Ese modo de educación hace que personas de distintos tipos obtengan suficiente familiaridad entre sí para que tengan menos tentación de creer que los que les son diferentes sólo son cuasi-humanos. La meta de esta clase de manipulación del sentimiento es la de ampliar la referencia de los términos nuestra clase de gente y gente como nosotros”. (Rorty, R., s/año, p. 12)

De ahí que el progreso moral consiste entonces en una capacidad progresiva para comprender y romper con las creencias sociales, los imaginarios racistas, los estereotipos de género construidos por una sociedad androcéntrica, machista, patriarcal, narcisista y desprovista de sentimientos de amor en su gran mayoría. En conclusión, se trata de un

⁸⁸Equidad como no engañar ni hacer trampas en el intercambio de servicios, artículos pero también en los sentimientos.

progreso moral a través de un progreso de nuestros sentimientos. En este progreso de nuestros sentimientos, en nuestro deseo de educar hacia la solidaridad, juega un papel primordial el *aprendizaje del arte de amar*. Con pena no vamos a poder extendernos sobre este arte transformador, creador, sano y valiente. No obstante, no podemos tampoco cerrar este artículo sin decir nada.

El arte de amar, como cualquier otro arte, requiere *auto-disciplina*, entendida acá como una expresión de su propia voluntad, una disciplina elegida por el/la mismo/a que se la auto-impone y la sigue. No como una disciplina autoritaria donde el/la que no la sigue se va castigado. Podríamos ver acá, como ejemplo, el ser humano moderno excesivamente disciplinado en el trabajo pero demasiado indisciplinado fuera de esta esfera.

“Cuando no trabaja, quiere estar ocioso (...), 'relajarse'. Este deseo de ociosidad constituye, en gran parte, una reacción contra la rutinización de la vida. Precisamente porque el hombre está obligado durante ocho horas diarias a gastar su energía con fines ajenos, en formas que no le son propias, sino prescritas por el ritmo del trabajo, se rebela, y su rebeldía toma la forma de una complacencia infantil para consigo mismo” (Fromm, E., 2015, p. 144)

Se solicita también *concentración*, sin embargo nuestra cultura conlleva una forma de vida difusa y desconcentrada. Se lee, se escucha radio, se mira tele, se come, se hacen miles de cosas a la vez. Esta ausencia de concentración se refleja directamente en nuestra incapacidad para estar a solas con nosotros mismos. Y aquí reside un problema importante porque esta habilidad de concentrarse es una condición esencial para la capacidad de amar.

“Estar concentrado significa vivir plenamente en el presente, en el aquí y ahora, y no pensar en la tarea siguiente mientras estoy realizando otra. (...) El comienzo de la práctica de concentración es difícil. (...) Ello implica, evidentemente, la necesidad de tener paciencia”. (Fromm, E., 2015, p.152)

Y *paciencia* porque si queremos aprender un arte no podemos esperar a obtener resultados rápidos. Sin embargo, toda nuestra sociedad industrial capitalista hace del aprendizaje de la paciencia un verdadero desafío, una dificultad de gran tamaño puesto que esta misma sociedad alienta lo contrario: la rapidez. La producción más rápida, la acumulación más rápida, los autos, el rendimiento laboral, todo.

“La máquina que puede producir la misma cantidad en la mitad del tiempo es muy superior a la más antigua y lenta. (...) Lo que es bueno para la maquina debe serlo para el hombre -así dice la lógica-. El hombre moderno piensa que pierde algo -tiempo- cuando no actúa con rapidez; sin embargo, no sabe qué es hacer con el tiempo que gana -salvo matarlo”. (Fromm, E., 2015, p. 146)

El último punto al que hace referencia el autor es la *preocupación*. Plantea que *“Si el arte no es algo de suprema importancia, el aprendiz jamás lo dominará. Seguirá siendo, en el mejor de los casos, un buen aficionado, pero nunca un maestro”* (Fromm, E., 2015, p. 146)

Después de todo lo expuesto, consideramos a la violencia de género como una cuestión social pero también, cultural, política, económica, de salud, derechos humanos y, fundamentalmente, de todos y todas, de ahí la urgencia de trabajar dicha problemática. Urgencia también, por combatir lo que Appadurai (2007) llamó **“identidades predatorias”** *“(...) aquellas identidades cuya construcción social y movilización requieren la extinción de otras categorías sociales próximas, definidas como una amenaza para la existencia misma de determinado grupo definido como ‘nosotros’”* (p.69). Se trata de luchar contra las identidades predatorias existentes como, por ejemplo, situaciones en las que el hombre ve amenazada su virilidad y dominio reaccionando a través de la cosificación e inferiorización de la mujer llegando, en la mayoría de los casos, al femicidio y, al mismo tiempo, evitar que se fomenten nuevas, por ejemplo, a través de talleres socioeducativos reflexivos sobre roles y estereotipos, la inclusión de la cuestión de género en la currícula escolar, la desestructuración de los mitos construidos alrededor de los géneros, entre otras. Es necesario, entonces, deconstruir las formas hegemónicas de vincularnos apuntando a la caída de este orden androcéntrico, patriarcal y capitalista, para construir nuevas formas de ser y estar en sociedad. Y creemos que una herramienta posible para esto es la solidaridad, construida desde una educación en la paridad, como estrategia de conmovir el orden existente con la utopía de construir un nuevo orden de equidad e igualdad.

Bibliografía

- Arjun Appadurai (2007). *“El rechazo de las minorías: Ensayo sobre la geografía de la furia”*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bourdieu, P. (1998). *“La dominación Masculina”*. París: Edición Du Seuil.
- Butler, J. (2008). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Secretaría de Extensión Universitaria: programa de Género, Universidad Nacional de Córdoba (2009). *“Derechos Humanos: Género y Violencia”*.
- De Beauvoir, S. (2015). *“El segundo sexo”*. BsAs, Argentina: Editorial Debolsillo.
- De Sousa Santos, B. (2002). “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. En *El Otro Derecho* 28, ILSA. Bogotá D.C, Colombia.

- Fausto-Sterling, A., (2006). *“Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad”*. Barcelona: Editorial Melusina.
- Fraser, N. (1996). “Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género”. En: *Revista internacional de filosofía política* 8, pp. 18-40, ISSN 1132-9432.
- Freire, P. (1967). *“La educación como práctica de la libertad”*. Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, (19^a ed, 1989).
- Freire, P. (2012). *“La pedagogía del oprimido”*. Buenos Aires: Edición Siglo XXI.
- Fromm, E. (2015). *“El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor”*. Edición Paidós. Buenos Aires
- Grosfoguel, R. (2012). “El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?” En: *Tabula Rasa* 16, pp. 79-102. ISSN 1794-2489. Bogotá – Colombia.
- Juliano, D. (2010). “El cuerpo fluido: una visión desde la antropología”. Em: *Quaderns de Psicologia* 1, 12(2) Barcelona. Disponible en: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/772>.
- Mazatelle, L. y Sabarots, H., (1998). “¿Qué es la raza?” y “El racismo como problemática científica”. En: Lischetti M. (comp.). *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Memmi, A., (1997). “Ensayo de definición de Racismo”. En: *El hombre dominado*. Edición Humanitas
- Reguant, D. (s/f.). Citado en *Derechos Humanos Género y violencias*, 2009.
- Rorty, R., (s/f), “Derechos Humanos, Racionalidad y Sentimentalismo”. En: *The Yale Review* 81 (4) octubre 1993, p. 1-20. Traducción: Anthony Sampson. Publicado originalmente en Praxis filosófica Ética y Política, número 5 de octubre 1995, Departamento de Filosofía, Universidad del Valle, Cali.
- Telam, Agencia de Noticias (2016, noviembre 22). *Se mantiene la cifra de un femicidio cada 30 horas*. Disponible: <http://www.telam.com.ar/notas/201611/171182-femicidios-informe-argentina.html>
- Telam, Agencia de Noticias (2016, marzo 31). *Hubo 286 femicidios en 2015, cifra que sube a 2094 en los últimos ocho años*. Disponible: <http://www.telam.com.ar/notas/201603/141526-femicidios-cifras.html>. 31/03/2016
- Vásquez Rocca, A., (2006), “Pragmatismo y política en Rorty. Construcciones del espacio público”. *Astrolabio* 2. Revista internacional de filosofía. ISSN 1699-7549

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y TRABAJO SOCIAL: TRANSVERSALIZANDO LA CURRÍCULA⁸⁹

Gabriela Rotondi

Introduciendo

El Simposio *Género, Democracia y Ciencias Sociales*, nos acercó nuevamente a reflexionar en torno a temáticas altamente significativas para nuestra disciplina Trabajo Social, y para nosotros en particular, constituyendo un nuevo mojon de encuentros y reflexiones colectivas con los colegas rosarinos.

Abordar la transversalidad de los debates de género en las currículas de Trabajo Social es un desafío permanente, que nos convoca a una revisión de las propias experiencias docentes y a una lectura crítica de los procesos de los que formamos parte desde nuestro propio espacio laboral, la Escuela de Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Córdoba⁹⁰.

Los desafíos del conocimiento y la necesidad de formación, tanto como la producción en los colectivos de trabajadores sociales nos plantearon, desde los años ochenta, imperativos de carácter estratégico, y definiciones políticas y éticas, donde el género fue una constante que permeó espacios y propuestas de formación e intervención en nuestra Escuela, si bien no siempre integradas y/o aceptadas desde la trama institucional. Pero además la disciplina, en particular Trabajo Social, plantea sus propios debates y raíces históricas relacionadas con los debates de género. Al respecto podemos consultar, Grassi (1989) Genolet (1997) y Genolet, Lera, Gelsi, Muso y Schoenfeld (2005). Por este motivo, aquellas ideas que expondremos tienen que ser reconocidas como parte de una historia y una construcción que toma para sí elementos vinculados a los procesos formativos de quienes transitamos la vida profesional impactados no solo por esa historia a la que aludimos sino también por las coyunturas que vinculan los debates disciplinares a los debates del movimiento de mujeres en Argentina.

Las reflexiones sobre temas de género transcurren por marcos teóricos que se han ido construyendo con aportes del feminismo y que se encuentran con ideologías, deseos, desafíos, experiencias desarrolladas o en curso, interpelaciones

⁸⁹ Trabajo publicado en Rovetto, F. y Fabri, L. (comp.) (2016). *Sin feminismo no hay democracia..* ISBN 978-987-3852-10-7. Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.

⁹⁰ Hoy Facultad de Cs. Sociales.

cotidianas y un horizonte que resta por construirse. Nos proponemos entonces en este trabajo, abordar algunos aspectos vinculados a este particular debate.

Incluir la categoría de género en Trabajo Social

A la hora de acercarnos a los fundamentos de las relaciones entre Trabajo Social y Género, son diversos los argumentos que podríamos señalar de acuerdo los trayectos realizados. Sin embargo queremos proponer en este trabajo dos vías de acceso para transversalizar los debates de género en Trabajo Social. Y decimos proponer, porque con certeza podríamos encontrarnos con otros accesos a la temática y seguramente plantear otras posibilidades de encuentro y debate para lograr el objetivo.

En primera instancia vemos necesario señalar la importancia que tiene para una institución educativa expresar su voluntad política y compromiso institucional a la hora de transversalizar su currícula con un enfoque de género. Claramente esto alude a recorridos previos, pero además plantea la necesidad de dar desarrollo a acciones específicas que apuesten a políticas igualitarias, debatidas y consensuadas (o en proceso), que expresen puntos de encuentro y acuerdo entre los actores institucionales. En ese sentido, se vuelve clave recuperar algunas nociones que planteamos como apoyo a la hora de iniciar el camino y que acompañan interrogantes como por ejemplo: ¿Por qué incluir la categoría de género en los desarrollos de Trabajo Social? ¿Qué categorías son claves en relación a la mirada de la disciplina? ¿Podemos tender puentes entre la problemática de género y el Trabajo Social?

Género, ciudadanía y capitalismo - patriarcal⁹¹

Un punto clave de reflexión en la disciplina, buscando transversalizar los debates de género, es el que nos conduce a la noción “ciudadanía” y sus relaciones con el contexto estructural de capitalismo-patriarcal. La idea de ciudadanía alude a

⁹¹ Nos basaremos en este punto en un trabajo previo: Rotondi, G. (2011). Género y Ciudadanía, pp. 43 a 59. En: Domínguez, A. (comp.). *Derechos Humanos, Género y Violencias*. ISBN978-950-33-0862-2. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Gobierno de la Provincia de Córdoba.

derechos y obligaciones pero aparece como un concepto a veces inasible o abstracto, donde está todo dado. Asunto que expresa diversas contradicciones y motivaciones para su estudio, sobre todo si se trata de proponer desde el Trabajo Social diseños de intervención, políticas y temas de investigación que transversalicen de manera efectiva los debates en torno al género. Los cuales atienden a una idea de construcción social, económica, histórica y cultural de los géneros.

Las mujeres y los hombres, en su desarrollo, se vinculan con un orden político, social y cultural específico que se plantea desde el nacimiento como proceso de constitución del ser hombre o mujer, con pautas específicas vinculadas al contexto. Y que se lleva a cabo en el marco de una situación específica de clase social. No podemos hablar de un "apriori" sino de una construcción en el marco de las formaciones sociales y culturales. En el campo social se generan relaciones, saberes, instituciones. Este conjunto alude y encuadra a las relaciones entre los sexos, las características de dichas relaciones, las pautas de poder, de autoridad, las formas de crear, sentir, hablar, las diferencias entre el mundo público y privado y la organización de la cotidianidad en cada caso. Este marco plantea como clave estructural la vigencia de un sistema capitalista y patriarcal que opera como encuadre de las relaciones sociales. Y en ese sentido, la mirada que realicemos de la "ciudadanía", como otra de las categorías a considerar, será en ese marco estructural donde tanto capitalismo como patriarcado sientan sus bases en torno a parámetros de subordinación (social, de clase, de género, de culturas, de edad). Al respecto, y dado que por razones de espacio no podemos abundar sugerimos para la lectura a los autores: Arraigada y Torres (1998) Castan, Nicole, Collomp y otros (1991) y Fraser (1996), entre otras.

La reflexión en torno a la ciudadanía, teniendo en cuenta la perspectiva de género, plantea diversas contradicciones; por momentos paradójica, la ciudadanía de las mujeres puede entramparnos en el debate de la "igualdad aparente" tanto desde el capitalismo como desde el patriarcado. Al respecto, autoras como Carole Pateman (1989) plantean que la ciudadanía es una categoría patriarcal. La construcción acerca de quién es el ciudadano y cuáles son los espacios del ejercicio de la ciudadanía aparecen a imagen y semejanza del varón. Para autoras como ella, exigir igualdad en las democracias actuales es aceptar la concepción patriarcal de la ciudadanía.

No obstante, creemos que la categoría -ciudadanía- es clave, en tanto podamos analizar la condición de "fragilidad ciudadana de las mujeres" (Rotondi, 2011). Y, en este sentido, analizar el contexto estructural del capitalismo patriarcal y, particularmente, cómo opera en nuestras instituciones, familias, comunidades, y políticas públicas, se hace imprescindible. Comprender cómo se juega la ciudadanía de las mujeres en los espacios públicos y privados nos conduce a la lectura de estas relaciones de poder construidas de manera asimétricas y naturalizadas. Relaciones que definen el lugar que ocupan las personas en la sociedad desde el punto de vista de su pertenencia a una clase, pero, además, respecto del género, la

situación etaria, lo étnico, o la opción sexual. Estas subordinaciones, sostenidas en la cultura y sus instituciones, son entonces uno de los elementos claves a la hora de realizar la lectura del contexto y también los escenarios de intervención.

Transversalizar la currícula considerando estos aspectos nos plantea la necesidad de abordar las categorías ciudadanía y capitalismo patriarcal en relación a dos cuestiones: el contexto (social, político, cultural e institucional) y los escenarios de intervención profesional, por un lado; y los elementos constitutivos de la disciplina: sujetos/as; objeto (en sus diversas aristas) e intervención profesional, por el otro.

El contexto de nuestra intervención demandará entonces una lectura compleja donde las herramientas del debate de género se vuelven cruciales a la hora de comprender por qué la ciudadanía de las mujeres tiene este rasgo de “fragilidad” y cómo esta condición se expresa en las políticas de las instituciones en las cuales intervenimos y aún en nuestras intervenciones. Teniendo en cuenta además que cuando aludimos a la mujer en tanto ciudadana tendremos que tener en cuenta las intersecciones raciales, étnicas, o de clase, entre otras. Si es necesario abandonar la concepción de patriarcado universal y monolítico, otro tanto debe hacerse con la noción de “mujeres como sujeto del feminismo” –exclusivamente-, o con la noción de género. La noción de sujeto-mujer, tal como se la suele utilizar, depende de otros tanto supuestos y construcciones, los cuales se expresan en los espacios sociales y en la cultura. Por otra parte los escenarios en los cuales el Trabajo Social opera son un punto de partida para la comprensión de la fragilidad ciudadana de las mujeres en espacios cotidianos, la familia, la comunidad, las instituciones, las políticas públicas. Estudiar la realidad institucional para intervenir en ella, por ejemplo, implica poder realizar las lecturas necesarias para identificar esas formas de subordinación que en el espacio social institucional se sostienen. Una escuela, un dispensario, una familia, un espacio social barrial, una red comunitaria serán analizadas de diferentes formas si consideramos o no en ese análisis, las tramas que sostienen, discriminan o solamente mantienen las condiciones de subordinación patriarcal. Preguntándonos por ejemplo: ¿Cómo se distribuye el espacio social de acuerdo al género? ¿Qué tramas de poder es factible identificar en una organización comunitaria? ¿Cómo demandan las instituciones responsabilidades a los/las sujetos de acuerdo al género?

Reconocer la distancia que existen entre la igualdad formal y la igualdad real de las mujeres de carne y hueso, en su vida diaria, es claramente un punto ineludible para comprender la fragilidad ciudadana y como impacta en términos políticos, económicos y culturales. Las diversas y variadas formas de exclusión, segregación ocupacional, las representaciones estereotipadas que devalúan los trabajos de las mujeres y en la distribución del poder son lecturas claves para comprender cómo y cuánto acceden las mujeres a la condición ciudadana. En verdad, la idea de ciudadanía que surge en el período moderno está en crisis, la idea de ampliación de ciudadanía a través del estado está casi en desuso, y ha sufrido retrocesos, desmantelamientos, desarticulación de estructuras institucionales y de programas de aplicación; en definitiva, de formas de

afiliación y de integración. Tal vez sea el momento de repensar la idea de ciudadanía acercando ideas inclusivas. Esto opera como *oportunidad* para la transversalización de los debates de género en las currículas de Trabajo Social. ¿Es factible entonces relacionar nuestros diseños de intervención operando en la modificación de estas cuestiones? ¿Podemos diseñar en orden a un objeto que desde necesidades; relaciones sociales y representaciones sociales sobre las cuales operar con enfoque de género? ¿Qué cuestiones involucraría?

Espacios y Sujetos/as

El espacio público de la sociedad civil es un ámbito de afirmación de la democracia que plantea la alternativa de restaurar condiciones de ejercicio de la ciudadanía, condiciones de convivencia colectiva y de re-politización de la vida ciudadana, en un momento de descrédito y de amplia complejidad en los problemas sociales, además de crisis de representación. En ese sentido aquello que desde Trabajo Social podemos desarrollar, es central en términos de nuestra intervención en la construcción de relaciones sociales re-politizadas y de representaciones que apunten a consolidar bases democráticas de los ciudadanos con menor capital (ciudadanías de baja intensidad, O'Donnell (1993); ciudadanías parciales)

Como interventores sociales, resolver las tensiones entre la democracia y la ciudadanía incompleta nos lleva a la necesidad de enfatizar y extender derechos fundamentales. Ampliar derechos será entonces una estrategia de re-afiliación de los sectores des-afiliados. Estas prácticas plantean la posibilidad de articulación con valores instalados a nivel social, que se expresan en espacios sociales concretos. En éste sentido los ámbitos generados desde las instituciones de la política pública, u organizaciones de la sociedad civil, plantean diversos recursos y posibilidades para la participación ciudadana; sin embargo, analizar los espacios sociales con enfoque de género nos permitirá tramitar posibilidades de ampliación del espacio social.

Reconocemos la importancia de comprender espacios sociales con los aportes de Bourdieu (1988) respecto de la noción de campo y la importancia de la lectura del espacio social en tanto trama de relaciones sociales y posiciones en el campo se vuelven claves, así como la noción de habitus Bourdieu (op. cit.) y los ritos de institución que se instalan en el espacio de la escuela Bourdieu (2001). Asimismo, y tal vez especialmente, la mirada de las/los sujetos con enfoque de género habilita lecturas de necesidades y problemas sociales complejizando y aportando nuevas respuestas y explicaciones a problemas sociales. Incluir la categoría de “sexismo” a la hora de analizar la posición y la situación de las mujeres, por ejemplo, ante una problemática de violencia doméstica, involucra elementos centrales para el análisis, tan importantes como

la inclusión de las nociones de mundo público y privado a la hora de comprender obstáculos ligados a la anticoncepción y el derecho a decidir de las mujeres respecto de su sexualidad. Del mismo modo podríamos aludir al debate de la nueva masculinidad en estos párrafos.

Las nuevas lecturas acerca de la condición de los/las sujetos plantean formas novedosas de participación que tal vez abran un nuevo arco de posibilidades y permitan poner en acto prácticas pedagógicas, sociales y políticas que, desde la acción social o la intervención, señalamos en diversas ocasiones. Es probable que encierren nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía, en definitiva, nuevas formas de resistencia. El tiempo permitirá establecer si se está conformando un nuevo habitus de clase, de generación, o de enclasmiento local que genera otras formas de expresión en niveles micro-sociales pero que, por el momento, aparecen como las únicas puertas abiertas a cierta participación ciudadana. En ésta cuestión las expresiones de participación del movimiento de mujeres, plantean consideraciones particulares. Las mujeres, en tanto sujetas, portan una multiplicidad de identidades, posiciones y una identidad contingente y plural. No podemos definir a priori una identidad de género desvinculada de una trama social, política, sectorial; así como tampoco analizar problemas sociales con meros patrones de reproducción social. Implicará para nosotros, entonces, una relectura de la ciudadanía que abandone la idea unitaria y clasista incluyendo a las mujeres como tales pero que incluya, además, a hombres y mujeres como pertenecientes a una comunidad política democrática y múltiple.

Algunas pistas: abordaje con enfoque de género

Retomando el motivo del debate que nos condujo hacia estas líneas, no podemos cerrar el trabajo sin apuntar algunos elementos respecto de la transversalización de una currícula con los debates de género. Allí vemos necesario recorrer tres aspectos:

- a) La necesidad de formación sobre la problemática y la construcción de un posicionamiento profesional en el actual contexto social, político y educativo (la mirada estructural del problema de la subordinación de género).
- b) La búsqueda de una formación específica relativa a contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales que permitan construir propuestas y/o definir objeto de intervención para construir estrategias de intervención con el enfoque desde la mirada disciplinar y la construcción de aportes particulares.
- c) El entrenamiento de una práctica profesional que permita debatir las marcas de género en el hacer, y sus marcos teóricos, ideológicos, y técnicos.

El primer aspecto enraíza en la idea de que los debates de género aportan a la construcción de ciudadanía. Abordar este problema estructural implica la lectura del capitalismo patriarcal como obstaculizador de la ciudadanía de las mujeres y papel de las instituciones en la reproducción social pero también su aporte en los cambios sociales. Será necesario además posicionarse en relación a aquellos valores que habiendo sido internalizados axiológicamente operan como referencia a la hora de diseñar y expresar los giros de nuestra propia intervención profesional; valores como libertad, igualdad y solidaridad, en particular. Al respecto un trabajo que aporta sin duda es Aquín y otros (1999 y 2001). Informes de investigación *Vigilancia de los valores de ciudadanía en la sociedad cordobesa*. Claramente, cuando aludimos a valores, la vigilancia epistemológica es una clave que aporta en la objetivación de las propias repeticiones y formas de reproducir el sistema social que plantea la disciplina Trabajo Social.

El segundo, la búsqueda de una formación específica relativa a contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales que permitan construir propuestas y/o definir objeto con el enfoque, nos plantea una necesidad de apelar al conocimiento acumulado como elemento de transformación, para visibilizar problemas sociales, (violencia de género, estereotipos, represiones sexuales) pero además para mirar, desde la perspectiva de género problemáticas que tal vez han sido resueltas desde la disciplina con diversos, enfoques reproductivos. La mirada de problemáticas como la pobreza, incluyendo las diferencias y diversidad de subjetividades a la hora de vivir y resolver, se volverán claves centrales para el diseño de estrategias que no sigan reproduciendo, por ejemplo, desde estereotipos de participación y distribución del poder. Incluir diseños donde la participación se piense junto a los/las sujetos, de manera equitativa, aportará a la superación de la eliminación de estereotipos sexistas. Rescatar el papel de las mujeres en la historia, claramente es una apuesta.

El tercer aspecto, constitutivo para el atravesamiento del género en la currícula es el entrenamiento de una Práctica profesional que permita debatir las marcas de género en el hacer, y sus marcos (teóricos, ideológicos, y técnicos). Reconocemos en nuestra disciplina y formación la importancia de las práctica sociales, el hacer profesional, cuestión que opera como uno de los pilares claves de la disciplina pro además como una oportunidad para desaprender la discriminación de género desde el espacio de formación universitario. Y en este sentido vemos necesario “rupturar” la idea de práctica como “antesala” y valorar los aportes que las experiencias pre-profesionales realizan tanto a los sujetos/as con quienes trabajamos, como a los estudiantes en formación. Las diversas funciones que se desempeñan en el marco universitario; la formación académica, la extensión y la investigación y los debates del colectivo profesional puestos en diálogo con otras disciplinas permiten la construcción de mapas conceptuales donde se observan caminos que confluyen.

Es para nosotros evidente que los procesos e instancias de formación de los/as futuros/as colegas, transitan por estos diversos caminos y en ellos, de una u otra manera, emergen las propias condiciones y/o rasgos de la disciplina en la que los estudiantes aspiran formarse, pero también aquellas políticas que vemos necesarias y además viables. Desaprender la discriminación de género desde las funciones universitarias aparece como una oportunidad.

Desafíos a la Intervención y a la educación

Un aspecto a considerar en este cierre transitorio, es la lectura de la currícula con su carácter eminentemente político. La mirada que hacemos de los/las sujetos, las relaciones entre los procesos educativos de los trabajadores sociales y la lectura del contexto, de la vida cotidiana, de la estructura social, de las relaciones de clase, son aspectos de esa mirada política con enfoque de género que pueden aportar a la lectura de la realidad social. Pero también relaciones sociales, políticas y sus diversos formatos a la hora de dominar; la historia, la mirada del otro, aluden a una posición y posicionamiento político que se vuelve ineludible.

Analizar cómo se plantea el conocimiento, qué enfoque epistemológico plantea la currícula y como involucramos los estudios de género a la hora de reflexionar en torno al conocimiento que circula en la misma es otro aspecto clave a tener en cuenta. ¿Qué contenidos circulan y cuál es la visión de los sujetos? ¿Qué visión de la estructura plantea el currículo? ¿Qué explicación de las relaciones sociales y de género aparecen en él? Serán preguntas posibles a considerar.

Las relaciones que se plantean entre lo social y lo educativo, y la necesidad de una lectura de las relaciones de subordinación en diversas direcciones, en los procesos que llevamos adelante desde lo educativo, serán imperativos necesarios.

Dar cauce a estrategias que provoquen rupturas y logren nuevas producciones desde la disciplina, puede ser un aporte para interrumpir la reproducción. Nos preguntamos de qué manera comprender las aristas del objeto de intervención, cómo delimitar necesidades, relaciones o representaciones sociales sin la precisión de casos concretos desde los que podamos analizar esto. ¿Cómo precisar estrategias de intervención, herramientas técnicas, y demás elementos sin analizar los vericuetos de la vivencia del sujeto en torno a sus problemas, necesidades y realidades? No pretendemos decir que es suficiente con plantearnos interrogantes, pero si decimos, que es altamente eficiente profundizar en la mirada de los sujetos para poder darle "carne" a ciertas formas de diseño de nuestras estrategias de trabajo. Porque en la búsqueda de una mirada

propia de los/las sujetos/as, los/las trabajadores sociales precisamos un recorte que tal vez nuestras “disciplinas – insumo” no aportan. Recorte al cual no pretendemos ponerle nombre en éstas simples conclusiones, pero que reconocemos aluden a la impronta de “una mirada atenta para la intervención con enfoque de género”, llena de búsquedas específicas en torno a la vida cotidiana, a las relaciones que el sujeto establece; a las respuestas que planteamos.

En ese sentido cuando aludimos a formas de la ciudadanía en relación a las mujeres e identificamos la fragilidad del ejercicio ciudadano nos estamos refiriendo a la necesidad de una intervención que fortalezca o modifique esa condición de fragilidad. Cuando cuestionamos capitalismo y patriarcado como un par que hacen de nuestro ejercicio ciudadano un ejercicio desigual, apostamos a generar estrategias de acción que promuevan la igualación... y para esto, el enfoque de género es un aporte.

Bibliografía

- Aquín, N.; Acevedo, P.; Nucci, N.; Rotondi, G.; Gonzalez, C.; Britos, N. y Custo, E. (1999 y 2001). *Informes de investigación Vigencia de los valores de ciudadanía en la sociedad cordobesa*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Arraigada y Torres (1998). *Género y pobreza. Nuevas dimensiones*. Chile: Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2001) Los ritos de institución y La fuerza de la representación. En: *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA
- Castan, N.; Collomp y otros (1991). *Historia de la Vida privada, La comunidad, el Estado y la familia*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, SA
- Castel, R. (1991). *La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión*. En: Acevedo, M. J.. *Espacio Institucional I*. Buenos Aires, Argentina, Lugar editorial.
- Quiroga, H.; Villavicencio, S. y Vermeren, P. (2001). *Filosofía de la ciudadanía, sujeto político y democracia*. Santa Fé: Homo Sapiens.
- Fraser, N. (2008). “La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. En: *Revista de Trabajo*, Año 4(6)
- García Delgado, D. (1996). “Crisis de representación, nueva ciudadanía y fragmentación en la democracia argentina”. En *Desarrollos de la teoría política contemporánea*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Genolet, A. y otras (1997). *Trabajo Social y Género*. Paraná, Entre Ríos : Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Genolet, Lera, Gelsi, Muso y Schoenfeld (2005). *La profesión del trabajo social ¿cosa de mujeres?*. Buenos Aires: Espacio

editorial y UNER.

Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Grüner, E. (1991). "Las fronteras del des- orden". En: *El Menemato*. Buenos Aires: Ediciones Letra Buena.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo democracia radical*. Paidós Ibérica, Barcelona., España.

O'Donnell, G. (1993). "Estado, democratización y ciudadanía". En: *Revista Nueva Sociedad 128*. (p.p 62-87)

Rotondi, G; Fonseca, C y Verón, D (2014). "Las instituciones: ¿nuevas gestiones? Límites y posibilidades". En: Lera, C. (comp.) (2014). *Debates y proposiciones del Trabajo Social en el marco del bicentenario*. Red Rioplatense de unidades académicas de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Rotondi, G. (2011). Género y Derechos. Género y Ciudadanía. En: Domínguez, A. (Comp.) (2011). *Derechos Humanos, Género y Violencias* (p.p 43-59). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Rotondi, G. (2001). "Violencia, Instituciones y derechos de ciudadanía". En *Red Nacional por la Salud de la Mujer. Hecho en red por la salud de la mujer*. Buenos Aires: Ed. Dunken.

Pateman, C. (1989). *El contrato sexual*. Madrid: Anthropos.

PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES

EL DERECHO A VIVIR EN UN AMBIENTE SANO COMO DERECHO HUMANO⁹²

Gabriel Saal

Argentina vivió en 2010 un año de celebración, se conmemoraron los 200 años de existencia como país independiente. En medio de los festejos, la mayor parte de la sociedad argentina se tomó un tiempo para mirar hacia atrás, buscando en el proceso histórico vivido elementos para mirar el futuro con esperanza. Entre los acontecimientos vividos, sin duda, aparece la recuperación de la democracia en 1983 como uno de los hitos significativos de nuestra historia. En ese último período, se destaca el esfuerzo por lograr que, en base a la memoria de lo que nos ocurrió durante la dictadura, poder conocer la verdad y que, el conocimiento de esa verdad, nos lleve a lograr la justicia a través de los juicios a los responsables de terribles delitos considerados violaciones a los derechos humanos.

El tema de los derechos humanos afectados por la dictadura y, movilizado a través de una creciente participación de la ciudadanía en este período democrático, empezó a plantear la necesidad de ver a los derechos humanos en un sentido amplio, poniendo el eje en diversos derechos a los que no pueden acceder todos o algunos de los ciudadanos de éste país. Entre estos se pone atención a las acciones del hombre sobre el ambiente que afectan derechos de las personas que viven, trabajan o necesitan de los elementos del ambiente para su vida.

Como manera de orientar el texto voy a plantear algunos temas a manera de preguntas:

1- ¿Entendemos el derecho a gozar de un ambiente sano como derecho humano?

⁹²Artículo publicado en Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. (pp 205 a 218). Córdoba: Espartaco.

La República Argentina, como miembro integrante de las Naciones Unidas adhiere a lo que se denomina la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta declaración reconoce que: “todas las personas, cualquiera que sea su condición, poseen una serie de derechos innatos e inalienables que las protegen de prácticas discriminatorias que, desde hace mucho tiempo, han limitado las posibilidades de mujeres, niños, personas discapacitadas, minorías, pueblos indígenas, inmigrantes y otros grupos vulnerables”. Esta declaración fue aprobada el 10 de diciembre de 1948. Por esta razón el 10 de diciembre es considerado el Día Mundial de los Derechos Humanos.

Sobre aspectos que podemos ver en relación a los derechos a gozar de un ambiente sano, la declaración en su artículo 3 plantea que “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”; en su artículo 5 dice que “nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes”. Además, plantea “los derechos que tenemos todas las personas de petitionar cuando sentimos que nuestros derechos están siendo vulnerados”. En este sentido, en su artículo 8 dice que “toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley”.

A nivel nacional, el tema de preservación del ambiente es tratado en la Constitución Nacional. El art. 41 plantea que, como ciudadanos de Argentina, nos comprometemos a preservar el ambiente en el que vivimos. En el mismo se incluyen, además de los derechos de los habitantes actuales, los derechos llamados de “tercera generación”, que son los derechos de los ciudadanos argentinos que van a nacer en el futuro y que también dependerán de los elementos del ambiente para poder gozar de una vida plena, entendiendo en esto un ambiente sano. Aquí se establecen los principios rectores de derecho ambiental, y nos lleva a reflexionar sobre nuestro deber de dejar a nuestros descendientes el ambiente en el mismo estado en que lo recibimos nosotros. Y esto, en definitiva, nos conduce a utilizar los elementos del ambiente según nuestras necesidades básicas, pero sin utilizar lo que no es necesario e intentando favorecer el uso sustentable, permitiendo que el ambiente reponga lo que extraemos. También reemplazar el uso de elementos no renovables por otros renovables y terminar con los hábitos de acumulación y consumo ilimitado e innecesario; además de no afectar el ambiente con el uso de elementos contaminantes u otras formas agresivas que en definitiva destruyen el ambiente. El artículo 41 dice:

Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica y a la información y educación ambientales. Corresponde a la Nación dictar las normas que contengan

los presupuestos mínimos de protección y a las provincias las necesarias para complementarlas, sin que aquellas alteren las jurisdicciones locales. Se prohíbe el ingreso al territorio nacional de residuos actual y potencialmente peligrosos y de los radioactivos.

Este artículo, de manera sintética, pero a su vez muy clara, define lo que como sociedad nos comprometemos. Intentando hacer un breve comentario sobre el artículo planteo: ¿cómo entendemos éstos principios que marca la ley?

"Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano,...". Si nos preguntamos ¿qué es un ambiente sano?, todos pensaremos en un espacio natural, original, con el ambiente poco transformado. Pero la realidad es que el hombre, para su desarrollo, ha modificado significativamente el ambiente original para construir sus viviendas, construir caminos, industrias y áreas de cultivo, entre otras. Estas transformaciones del ambiente no se dan en todos los casos de la misma manera, en este sentido se puede intentar el desarrollo conservando el ambiente sano sin contaminar el agua, el aire y el suelo con elementos químicos, conservando grandes espacios de ambientes naturales como bosques y pastizales que permitan que los distintos elementos de la naturaleza se puedan multiplicar sin extinguirse, reemplazar actividades que generan impactos sobre el ambiente por otras menos agresivas, por ejemplo, reemplazando el uso de automóviles particulares por transporte público, reemplazando motores que consumen combustibles fósiles por otros de energía solar.

"...equilibrado..." un ambiente equilibrado es el que mantiene su biodiversidad, donde no se altera de manera significativa el sistema natural. Un ejemplo simple de ambiente no equilibrado puede ser el que sufre la alteración de manera destructiva de su vegetación nativa. Aquí se dice que el sistema pierde o disminuye sus funciones, al afectar la vegetación nativa disminuye la capacidad del sistema de captar el dióxido de carbono y liberar oxígeno, lo que en definitiva lleva a un proceso de envenenamiento del aire que respiramos y afectan a un sinnúmero de otras funciones que cumplen los bosques, que lleva a perder el equilibrio.

"...apto para el desarrollo humano..." El desarrollo humano es posible si sigue disponiendo de los elementos del ambiente, no podemos vivir sin aire para respirar, agua dulce y espacios para producir alimentos que, para poder producirlos, necesitamos también suelo, aire y agua.

"...y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras;..." Esto habla del principio de tercera generación del que ya se habló, la Constitución argentina contempla los derechos de las generaciones siguientes a disponer de un ambiente sano para su propio desarrollo.

"...y tienen el deber de preservarlo..." Además del derecho a usar del ambiente los elementos para satisfacer las actuales necesidades, habla de nuestra obligación de preservarlo para las generaciones futuras que también tienen los mismos derechos que nosotros.

"...El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. ..." Propone que quienes realicen acciones que dañen el ambiente tienen la obligación de reparar el daño causado.

"...las autoridades proveerán a la protección de este derecho,..." La ley deja en claro que hay responsables de su cumplimiento y tienen la función de velar porque no sea vulnerado el derecho a vivir en un ambiente sano de todos los ciudadanos.

"...a la utilización racional de los recursos naturales..." Como racional se puede entender el hacer uso de manera sustentable y responsable de los recursos, sin extinguirlos, sin usar más de lo que se necesita, sin arruinar un recurso con contaminantes y generando las condiciones para que se repongan en la medida de lo posible.

"... a la preservación del patrimonio natural y cultural..." Se espera que el país, las provincias y los territorios sigan conservando la riqueza que disponen, que además de lo natural incluye otros aspectos valiosos de su patrimonio. Por ejemplo, al eliminar los bosques, las poblaciones que los habitan como los grupos originarios o los campesinos son forzados a emigrar. Además de que son violados los derechos de estos ciudadanos, se pierden muchos aspectos de su cultura como por ejemplo el conocimiento sobre hierbas medicinales, o usos alimenticios de los recursos del bosque que podrían ser de gran utilidad para las generaciones presentes y, sin duda, de perderse no podrán tener las generaciones futuras.

"... y de la diversidad biológica..." La diversidad biológica abarca a todos los seres vivos existentes en los ecosistemas. Entre ellos existe una interacción que en gran parte permite cumplir los llamados servicios "servicios eco sistémicos", que son los que nos permiten vivir en un ambiente sano.

"... corresponde a la Nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección y a las provincias las necesarias para complementarlas, sin que aquellas alteren las jurisdicciones locales..." Al ser la Argentina un país federal, las normativas a cumplir en cada espacio administrativo corresponden a las autoridades locales. A nivel nacional existen leyes de presupuesto mínimo, como es el caso de la preservación de bosques nativos. A nivel de cada provincia debe existir una ley provincial que, teniendo en cuenta la ley nacional, sea aplicable a cada realidad provincial, y lo mismo puede verificarse a nivel de los municipios o comunas. En el caso de las instituciones de control de aplicación de las

leyes de ambiente, existe una Secretaría de Ambiente de la Nación, así como secretarías de Ambiente en la provincia de Córdoba y en el municipio de la ciudad de Córdoba.

En línea con lo planteado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución Nacional, en el artículo 43, se define de la siguiente manera que las personas pueden solicitar el auxilio de la justicia en el caso de sentir que sus derechos han sido vulnerados:

Toda persona puede interponer acción expedita y rápida de amparo, siempre que no exista otro medio judicial más idóneo, contra todo acto u omisión de autoridades públicas o de particulares, que en forma actual o inminente lesione, restrinja, altere, amenace, con arbitrariedades o ilegalidad manifiesta, derechos y garantías reconocidos por esta Constitución, un tratado o una ley

2- ¿Cuáles son los principales problemas y amenazas del ambiente?

La acción del hombre sobre el ambiente se puede ver a nivel local, regional, nacional o global. Debe quedar claro que los límites políticos no frenan las acciones de los hombres sobre el ambiente. Un ejemplo es la problemática de calentamiento global que afecta a todo el planeta, y que está en parte explicado por la emisión de gases resultantes de los procesos industriales, del consumo de combustibles fósiles y la emisión de otros elementos gaseosos que se acumulan y generan el efecto invernadero. Esto hace que el planeta se vaya calentando y a su vez provoca el derretimiento de los casquetes polares, lo que impacta en el nivel de los océanos, la biodiversidad planetaria, y tiene efectos como sequías prolongadas, inundaciones, tormentas destructivas, entre otros.

Sin querer abarcar la totalidad de los problemas ambientales, me voy a referir en pocas líneas a tres de las amenazas al ambiente que han movilizadado a la población de Córdoba en la búsqueda de lograr conciencia en la ciudadanía, han petitionado ante las autoridades y luchan por lo que se considera son sus derechos a vivir en un ambiente sano. Esos problemas son la mega minería contaminante, el desmonte de los bosques nativos y la contaminación con agrotóxicos debido a la agricultura industrial.

La mega minería es una práctica que combina la minería con la química. A diferencia de la minería tradicional, en donde el hombre excava con diferentes herramientas en busca de los minerales que encuentra en la vetas de la montaña, ésta se basa en volar la montaña entera y a la montaña molida se la sumerge en una gigantesca cuba electrolítica en donde a través de un proceso químico, el metal se desprende del resto de la roca. Para poder hacer este proceso se utilizan millones

de litros de agua dulce que es mezclada con sustancias químicas altamente tóxicas, como el cianuro, y que son los que permiten la separación de los metales. Esta agua contaminada en muchos casos vuelve a los cursos acuíferos, envenenando todas las fuentes de agua que son utilizadas por la población, contaminando los cultivos, envenenando la fauna y flora silvestre. Su efecto muchas veces abarca miles de Km. Un solo ejemplo es el emprendimiento minero de Mina La Alumbra de Catamarca. Además de privar de la fuente de provisión de agua a un gran número de poblaciones que se abastecían de esa cuenca desde hacía miles de años, por el sistema de transporte del mineral que se basa en un conducto (mineraloducto) envían una mezcla del mineral con agua contaminada a Tucumán, y luego en esta provincia se separa el mineral del agua y el agua contaminada. En algunos casos que tuvieron difusión, fue arrojada sin tratar, contaminando los ríos cercanos, las napas y otras fuentes de agua que desembocan en el dique frontal de Termas de Río Hondo. De ahí seguramente se contaminó el río Dulce, del que se abastece en gran medida la población de Santiago del Estero, y por este río llegan contaminantes a la laguna de Mar Chiquita en la provincia de Córdoba.

Vemos en este solo ejemplo el efecto de un emprendimiento que contamina desde el noroeste argentino hasta el centro del país. Si observamos los derechos humanos violados, parten desde la destrucción del ambiente sano que tenían las poblaciones de esa región de Catamarca, ya que con las voladuras de montañas contaminan su aire por el polvo en suspensión, con el ruido de las voladuras pierden el silencio del que gozaban, pierden la fuente de agua potable para consumo y producción agropecuaria, pierden el paisaje del que disfrutaban y las actividades turísticas; además del efecto sobre la salud debido al aire, los alimentos y el agua contaminada. Las poblaciones de toda la cuenca también pueden ser afectadas gravemente en su salud por la contaminación. Estos emprendimientos, una vez extraídos los minerales, se abandonan, dejando todo contaminado. Los efectos de su acción llegan no sólo a las poblaciones actuales, sino a las futuras, ya que el agua contaminada permanece así por siglos.

En la provincia de Córdoba, la amenaza de este tipo de minería tendría sin duda un efecto destructivo muy difícil de imaginar. La mayor parte de la provincia es árida o semiárida. La población y buena parte de su actividad agropecuaria o industrial dependen de unas pocas cuencas cuya agua es hoy muy limitada, llegando en muchos casos a crisis de provisión de agua y políticas de racionamiento. Si alguno de estos emprendimientos se desarrollaran en las sierras, que son la cuenca de captación y reservorio del agua, sin duda utilizarían esas fuentes de agua para su actividad minera, contaminando las cuencas, los lagos artificiales y afectando la salud de los habitantes y la mayor parte de las actividades que permiten su desarrollo, como el turismo, la actividad agropecuaria bajo riego y la industria alimenticia, entre otros. Alertados de la amenaza, grupos de diferentes regiones o localidades como Pocho, Nono, Ongamira o Córdoba Capital, en un proceso colectivo, desarrollaron organizaciones que tomaron el nombre Despierta, con el objeto de despertar la conciencia de los habitantes de sus regiones sobre esta amenaza. Sus organizaciones se llaman así: Córdoba Despierta, Ongamira Despierta,

Pocho Despierta, etc. A partir de su lucha y su reclamo ante los poderes públicos provinciales, la provincia de Córdoba ha prohibido este tipo de emprendimientos demostrando la fuerza de la comunidad organizada en el reclamo por sus derechos.

El proceso de desmonte realizado para utilizar los campos para cultivos agrícolas (en particular el cultivo de la soja) y la ganadería de tipo empresarial basada en la siembra de pasturas exóticas, ha significado para la provincia de Córdoba la pérdida de sus sistemas naturales. A principios del siglo XX la provincia contaba con más del 80% de su superficie cubierta de bosques nativos y el resto era pastizal pampeano, un ambiente nativo muy rico en biodiversidad. En todos los ambientes con vegetación nativa se asentaron poblaciones que vivieron durante siglos de los elementos que la naturaleza les proveía. Diferentes grupos de pobladores originarios se asentaron en los márgenes de los cursos de agua desde hace unos 12000 años, aprovecharon los elementos del ambiente para alimentarse, construir sus viviendas y sus herramientas. Al momento de la conquista española, muchos tenían sistemas de riego para sus chacras y vivían en una relación armónica con la naturaleza. El algarrobo, por ejemplo, era considerado un árbol clave en su economía y los territorios con algarrobales estaban delimitados y protegidos. De la cosecha de sus frutos dependían, en gran medida, para su supervivencia. Hacían harina con los frutos seco y esta harina de gran valor alimenticio era la base de muchos de sus alimentos como el patay, que todavía se hace en el norte argentino. También hacían bebidas que eran usadas en sus celebraciones. Con la entrada de los conquistadores, la provincia vive sin duda una gran transformación, comienza otro tipo de explotación del ambiente, por ejemplo con la cría de mulares para la venta, la cría bovina a gran escala, etc. Pero estos sistemas estaban basados en el uso de los elementos del ambiente sin modificarlos de manera significativa, preservando la biodiversidad y con ella las funciones ambientales.

La agricultura empresarial actual es un sistema que no tiene más de 50 años en la provincia. Hasta ese entonces los agricultores tenían chacras en sistemas en los que se preservaban grandes espacios con vegetación nativa para el ganado y la cría de equinos (que eran la fuente de tracción para las labores agrícolas y el medio de transporte). En la década del 60 se generaliza la mecanización de las labores agrícolas, en los 70 aparecen las semillas híbridas y, de manera incipiente, lo que se convertiría en el monocultivo argentino a partir de mediados de los '90: el cultivo de la soja. Este cultivo, casi inexistente en ese momento, toma un impulso desenfrenado a partir de la entrada en el país de la soja transgénica (resistente al glifosato) conocida como soja RR y el sistema de siembra directa. Las grandes ganancias que genera la soja hacen que, en pocos años, ocupe el primer lugar entre los cultivos del país y transforma a la Argentina en el tercer productor mundial de soja, con más de 20 millones de hectáreas sembradas actualmente con este cultivo (de las 30 millones que dispone para la agricultura). Este avance, considerado una especie de "fiebre del oro", destruyó un sinnúmero de sistemas productores de alimentos como el sector lechero, frutihortícola y ganadero bovino, entre otros. El fenómeno, conocido como avance de la frontera agrícola, progresó sobre los bosques nativos de la provincia de manera incontrolada, al punto que hoy se considera que se ha perdido más del 95 por ciento de la superficie con vegetación nativa. Este fenómeno destructor del ambiente

también abarca la mayor parte de las provincias del norte argentino y también países limítrofes como Bolivia, Paraguay, Uruguay y Brasil.

Con la pérdida de los ambientes nativos se afectan muchos derechos. Podemos nombrar la expulsión de pueblos originarios y campesinos que habitan esos territorios, condenándolos a vivir en la miseria en los lugares poblados. También la eliminación de un gran número de especies del ambiente y con ellas las funciones que cumplen. Por ejemplo, al eliminar la vegetación de las cuencas hídricas se modifica el sistema de captación y almacenamiento de agua. Así ocurren por un lado inundaciones, en muchos casos trágicas, como la que afectó a la ciudad de Santa Fe en 2002 o a Tartagal en 2009. Esa agua que corre sin control en épocas de lluvia es la que falta en épocas secas, como el caso de la provincia de Córdoba, en que la primavera llega con los ríos secos, los diques sin reservas y genera un gran interrogante hacia el futuro cuando la población aumente y las actividades productivas demanden mayor cantidad de agua. Así aparecen entonces personas muy importantes del ámbito público soñando con obras faraónicas para traer agua desde cientos de kilómetros, cuando se hace muy poco por cuidar el sistema de captación y reservas de agua, que son las sierras con su vegetación nativa.

Al alterar de manera irracional los distintos ambientes, también se altera el equilibrio del que habla la Constitución Nacional. Como ejemplo se puede mencionar la aparición de enfermedades tropicales como el dengue en zonas donde no había antecedentes, en gran parte explicado por el avance de un mosquito vector debido a la falta de controladores ambientales como los peces, sapos y aves, ya que sus ambientes fueron destruidos. En este solo ejemplo se ve cómo se afecta el derecho a la salud.

En 2007, en gran medida por la lucha de organizaciones civiles y de grupos de campesinos, la Nación sanciona la llamada Ley de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos, llamada también Ley de Bosques (Ley 26331). Como ley nacional, da principios generales y su objeto es la defensa de los bosques nativos. Otorga un plazo a las provincias para que sancionen una ley provincial, para lo cual propone un proceso participativo con los actores vinculados a la problemática del ámbito académico, institucional y de la producción. En 2008, a propuesta del Gobierno de la Provincia de Córdoba, se conformó la Comisión de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos de la Provincia de Córdoba (COTBN) la que, de manera participativa y con amplio consenso, presentó una propuesta de ley provincial de ordenamiento territorial de los bosques nativos. Por presión de algunos grupos ligados a los sectores responsables de los desmontes, la propuesta fue modificada en algunos aspectos, lo que deja espacios para poder seguir desmontando lo poco que queda en la provincia. Esa ley provincial es la Ley de Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos de la Provincia de Córdoba N° 9814⁹³.

⁹³ Debido a que el presente artículo es producción de 2011, ofrecemos datos actualizados por el equipo en el artículo de Paul Gaitan sobre la misma temática.

El tercer tema significativo, por la amenaza al ambiente, es el de contaminación con agrotóxicos, muy relacionado con el punto anterior. Con el avance de la frontera agrícola, la destrucción de los espacios naturales circundantes a los lugares habitados, la eliminación de campos familiares de producción de frutas y hortalizas, al igual que tambos y granjas, los cultivos agrícolas han llegado hasta el borde de las zonas pobladas. Además, los métodos de cultivo han cambiado. Se ha generalizado la llamada siembra directa, que depende de productos químicos para la mayor parte de las actividades, como control de malezas, de insectos y de hongos. Esos productos generan contaminación del aire, del agua y del suelo; mortandad de flora, de fauna; y esa contaminación también se manifiesta con graves daños para la salud de las personas expuestas a los mismos, como los trabajadores y pobladores rurales, comunidades de entornos agrícolas y también de barrios colindantes a zonas agrícolas de ciudades. Un ejemplo, por su trascendencia y por la acción de un grupo de vecinos, es el de de barrio Ituzaingo, en el sur de la ciudad de Córdoba. Al detectar la aparición de enfermedades como leucemia o cáncer en muchos vecinos, se pidió apoyo a instituciones públicas responsables de velar por el cumplimiento de los derechos, en este caso de la salud. Entre las causas de los problemas de salud se destacó la existencia de contaminantes químicos provenientes de los cultivos agrícolas cercanos al barrio. La organización barrial que movilizó al barrio en el reclamo es conocida a nivel nacional como las Madres de Barrio Ituzaingó. Este tipo de organizaciones espontáneas surgidas en las comunidades afectadas por las contaminaciones hoy tiene una red que trabaja en aspectos como legislación, observación del cumplimiento de las leyes ambientales, estudios sobre la problemática y labores de concientización. Esta organización es conocida como Paren de Fumigar.

3- ¿Cuáles son nuestros derechos a poder vivir en un ambiente sano?

Ya hemos visto que el derecho a vivir en un ambiente sano es un derecho de todos los habitantes de la Argentina, hemos analizado la legislación que es parte de la Constitución Nacional y, por tanto, es un derecho de todos los habitantes actuales y también de los que van a nacer. También es clara la legislación en relación a nuestro derecho a petionar ante las autoridades cuando entendemos que nuestros derechos han sido vulnerados. En el caso de los problemas vinculados a acciones sobre el ambiente se afectan otros derechos. Por ejemplo podemos decir que al afectar al ambiente se afecta uno de los derechos humanos esenciales, la salud pública. Si entendemos al hombre como una parte del ambiente, cuando se ataca al ambiente se ataca al hombre y viceversa. En definitiva, al atacar el ambiente se afecta el derecho a la vida.

4 - ¿Cuáles son las instituciones públicas responsables de que podamos gozar de nuestros derechos a un ambiente sano?

En Argentina existe una división en tres poderes; legislativo, ejecutivo y judicial. Esa estructura en relación a la problemática ambiental y, al tener el país una organización federal, se traduce en leyes nacionales que son consideradas de presupuestos mínimos, ya que las provincias para cada contexto deben determinar sus leyes provinciales. La Nación posee una Secretaría de Ambiente que es la responsable de ejecutar las políticas ambientales propuestas por el Gobierno nacional. En las provincias existen a su vez leyes provinciales que son debatidas y aprobadas por el Poder Legislativo, que en Córdoba es la Legislatura de la Provincia de Córdoba. El Ejecutivo tiene como institución responsable de las políticas ambientales a la Secretaría de Ambiente Provincia de Córdoba. Esta secretaría tiene una estructura organizativa, como por ejemplo una Dirección de Recursos Naturales que tiene a su vez áreas responsables del cuidado del agua, de la fauna, de la flora y de los suelos de la provincia. Posee una red de áreas naturales protegidas que son espacios de nuestra geografía que por su ubicación, por poseer especies en riesgo de extinción o por sus funciones, tienen una reglamentación y un control sobre los usos. Pueden ser reservas provinciales estatales como es el caso de la Reserva Chancaní, que conserva un bosque poco modificado de la región chaqueña occidental; la laguna La Felipa, que conserva un ecosistema de peri laguna pampeano muy rico en biodiversidad; o la reserva Monte de las Barrancas, que conserva una región de monte y de salinas con especies en algunos casos endémicas (es el único lugar de la tierra donde existen, como la monjita salinera) o en grave riesgo de extinción.

También hay reservas de propiedad privada, pero su uso está regulado con el objeto de proteger valores ambientales y culturales. Entre ellas se encuentra la reserva de Cerro Colorado, donde se preserva una parte de las Sierras del Norte y un gran patrimonio cultural como las pinturas rupestres realizadas por los grupos originarios que las habitaban, la Laguna de Mar Chiquita y Bañados del Río Dulce, un territorio protegido y que ha sido declarado reserva mundial, ya que entre sus muchas funciones, es un sitio donde las aves migratorias pueden alimentarse y reproducirse. La reserva Pampa de Achala protege la cabecera de la mayor parte de las corrientes de agua de la que se abastece la población de la provincia, además de proteger un ecosistema único con especies en algunos casos endémicas; mientras que el llamado corredor biogeográfico de El Caldén busca proteger los pocos bosques con esta especie en el sudoeste de la provincia; y el corredor biogeográfico del Chaco Árido cumple la misma función con el territorio del noroeste de la provincia, una de las zonas que actualmente posee mayor cantidad de bosque nativo.

De manera breve y para ejemplificar cuáles son las instituciones responsables de la problemática ambiental, en los espacios poblados tomamos el caso de la ciudad de Córdoba, en donde la política ambiental es ejecutada por la Subsecretaría de Ambiente. Para cumplir sus funciones tiene una estructura basada en direcciones de espacios verdes, de higiene urbana, de educación y conservación ambiental, y cuenta además con un cuerpo de guardambientes honorarios, entre otros.

5- Cuál es nuestro papel en defensa de nuestros derechos a un ambiente sano?

Hemos visto que algunas de las problemáticas significativas de acciones contra el ambiente afectan el derecho de muchos ciudadanos a vivir en un ambiente sano son generados por grupos con mucho poder, las empresas mineras internacionales, los laboratorios -mayoritariamente extranjeros- productores de agro tóxicos, las empresas agrícolas y de desmontes, entre otras. Es un hecho que, con su poder económico, parecen poder hacer lo que ellos quieren, aún violando los derechos de los demás, pero eso sólo es posible si la gente que sufre las consecuencias de sus acciones no toma conciencia de los problemas que está viviendo, no conoce cuáles son sus derechos y no actúa ante los organismos estatales responsables de que sus derechos sean velados.

En Argentina, en los últimos años se han multiplicado las organizaciones locales que luchan para que sus derechos a vivir en un ambiente sano no sean cercenados. Son numerosos los grupos locales que luchan para impedir que la mega minería contaminante, la contaminación con agro tóxicos o los desmontes no vulneren sus derechos a seguir viviendo, trabajando, manteniendo su cultura y su territorio en un ambiente sano, tanto para las generaciones actuales como para las que vendrán.

INUNDACIONES: ¿FENÓMENO NATURAL O RACISMO AMBIENTAL?

Andrea Milesi

Introducción

Febrero de 2015 dejó una marca que aún perdura en la ciudadanía cordobesa. La provincia fue escenario de tremendas inundaciones que colocaron en discusión una multiplicidad de cuestiones todas vinculadas al ambiente. Hablar de ambiente implica mucho más que sustrato físico material. Incluye las actividades que realizamos, las relaciones que construimos, las prácticas que llevamos adelante cada día de nuestras vidas.

En este trabajo, y desde una mirada atravesada por los aportes teóricos de la Antropología Ambiental, indagamos a cerca del ambiente, las representaciones sociales sobre el mismo, los riesgos (creados y percibidos) y los manejos a que son expuestas las poblaciones. Aspectos que, en su conjunto, acaban configurando un escenario particular.

El ambiente: naturaleza y cultura

El impacto de las condiciones ambientales en nuestra vida diaria se ha tornado imperiosamente evidente. Aquellas formulaciones que sostenían una división clara y precisa entre la naturaleza y la cultura van evidenciando, progresivamente, su falta de correspondencia con una realidad que muestra la interrelación necesaria y permanente entre el sustrato natural, los ecosistemas y las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales; en fin, con todo aquello referido a la actividad humana. No obstante ello, es posible observar cómo frente a eventos “naturales” adversos, se actualizan construcciones sobre la naturaleza como elemento autónomo, independiente, ocultándose las vinculaciones y responsabilidades de la gestión humana en los mismos. Esto resulta particularmente significativo al considerar los efectos catastróficos causados por diversas situaciones de inundación en la provincia de Córdoba.

La respuesta organizada desde el Estado ha estado orientada, habitualmente, a destacar las inclemencias de la naturaleza, los cambios en el clima que afectan al planeta y otros tantos argumentos que permitan distanciar el análisis de los hechos, de las implicancias sociales, políticas y económicas causantes del desastre. Pero las estrategias de ocultamiento, invisibilización, o corrimiento, habilitando un abordaje parcializado, de la situación no son una novedad. En 1755 un temblor inicial al que se sumó un

tsunami, ambos fenómenos climáticos, destrozaron prácticamente la ciudad de Lisboa en Portugal y, por aquel entonces, Jean Jacques Rousseau escribía a Voltaire:

La gran mayoría de nuestros males físicos son obra nuestra. Teniendo el caso de Lisboa hay que considerar que si no hubiera 20 mil casas de 6 ó 7 pisos, y que si los habitantes de esta gran Ciudad hubieran estado mejor y más ligeramente distribuidos, el daño hubiera sido mucho menor y quizás nulo, como si nada hubiera ocurrido (en Gracia Acosta, 2005).

Estas reflexiones, hoy reiteradamente citadas, ponen al descubierto la impronta del accionar humano. No obstante ello, como decíamos, frente al desastre ambiental, la mirada es dirigida sistemáticamente a la naturaleza, considerada entonces como puro sustrato físico impredecible e incontrolable. Esto nos lleva a considerar la cuestión del riesgo ambiental que presenta diversas aristas y, como veremos más adelante, suele presentar un nexo no siempre considerado con el racismo ambiental.

Las distintas caras del riesgo

En materia ambiental la divisoria entre la construcción social del riesgo (percibido) y el o los riesgos socialmente construidos (generados) da cuenta de una línea tenue constantemente desdibujada. Convergen en un mismo espacio ideas, representaciones, percepciones, y situaciones, contextos y realidades donde las condiciones de vulnerabilidad se incrementan, a veces, de modo exponencial. De allí la necesidad de delimitar cómo esos espacios fragilizados y fragilizantes son percibidos e interpretados por los actores; es decir, qué significados construyen los colectivos sociales en contextos ambientalmente adversos, sin perder de vista las relaciones de poder subyacentes a la situación en análisis.

Entre los estudiosos de la sociedad actual, encontramos a Ulrich Beck, quien sostiene que el riesgo constituye una característica estructural de las sociedades modernas. Para este autor, en las sociedades actuales, la producción de riqueza va acompañada de la producción de riesgos, siendo ambos objeto de reparto. No obstante, riquezas y riesgos son bienes diferentes y dan origen a conflictos también diferenciados: “Los riesgos, generalmente son invisibles (...) son un producto adicional, es necesario impedirlos, evitarlos o negarlos” (Beck, 2006, p. 29). Otros autores reconociendo la existencia de esta “sociedad de riesgo”, al mismo tiempo señalan la necesidad de considerar las condiciones del contexto en que se generan las percepciones sociales acerca del mismo (Douglas y Wildavsky, 1982). El hecho de encontrarse los sujetos inmersos en una situación objetiva de riesgo, no necesariamente implica que estos actores sociales se sientan en situación de riesgo. Con lo que además de las condiciones objetivas, hay que recuperar las condiciones culturales y simbólicas, los significados compartidos para comprender la conformación de las representaciones sociales en la “sociedad de riesgo”.

En esta línea Mary Douglas (1996) sostiene que al ser las nociones de riesgo construidas culturalmente, esto supone considerar la posibilidad de que los actores recuperen algunos aspectos y minimicen, o incluso, ignoren otros, por lo cual dentro de un mismo contexto es posible encontrar posiciones disímiles respecto a una misma situación. De este modo, el riesgo, la amenaza, el peligro, todas estas formulaciones cobran existencia y características específicas sólo al relacionarlas con una cuestión concreta, en donde las construcciones simbólicas y culturales adquieren un valor explicativo fundamental para comprender las percepciones sociales, los significados compartidos por los sujetos involucrados. Con lo que, más allá de ser “el riesgo” una característica propia de las sociedades actuales, una condición general (Beck), un contexto particular puede dar origen a construcciones igualmente positivas o negativas de una misma situación (Douglas). Esto es, la presencia de elementos de riesgo, no necesariamente tendría como correlato la conformación del mismo en el imaginario social (Milesi, 2008).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas declaró a los 90 como decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales (DIRDN). Si bien se parte de la idea de fenómenos cuya producción escapa, en principio, al control humano, lo importante es que pone en foco que la magnitud de los desastres, incluso los desastres mismos, es provocada en buena parte por prácticas humanas (Lavell, 1997). La producción de amenazas es necesario que sean asociadas directamente con una creciente y acumulativa construcción material de riesgos de desastres. De allí la importancia de no tomar el evento en su singularidad, sino referirlo al conjunto de situaciones que contribuyeron a que suceda.

Así, y teniendo en cuenta el escenario originado a raíz de las inundaciones en las Sierras Chicas de Córdoba, el panorama varía significativamente si nos focalizamos exclusivamente en el fenómeno de las cuantiosas precipitaciones, a si agregamos al cuadro los procesos de violenta deforestación que azotan sostenidamente a la provincia, o los emprendimientos urbanísticos de dudosa habilitación. Justamente a eso refiere la consideración del conjunto de procesos, situaciones y prácticas que confluyen ante una situación de desastre.

Una larga historia

Si abordamos el problema desde una óptica más abarcativa, Latinoamérica toda ostenta una triste historia signada por la colonialidad del poder. La colonialidad pone en evidencia la existencia de un esquema de poder que maniobra a partir de la naturalización de jerarquías socialmente construidas. A través de estos mecanismos se habilita la reproducción de relaciones de dominación tanto material como simbólica (Quijano, 2000). Se extiende este patrón de dominación tanto sobre los territorios cuanto sobre los saberes, permitiendo la explotación de personas y bienes en igual medida.

Estos mecanismos, vigentes desde el momento mismo de la conquista, reformulados y recreados con diversas modalidades a través de la historia, garantizan el mantenimiento de distintas formas de subalternización (tierras, formas de vida, conocimientos, relaciones, etc.). Como destaca Rita Segato (2014):

Es importante todavía advertir que, a pesar de ser concebida a partir de una mirada localizada en el paisaje latinoamericano y aunque reconfigura el discurso de la historia de las relaciones de América en la estructura de poder mundial, esta perspectiva teórica no solamente se refiere a América Latina, sino al conjunto del poder globalmente hegemónico (p. 16).

Las poblaciones latinoamericanas, sometidas a los patrones de consumo mundial, son condenadas a la tarea de aportar materias primas que una vez procesadas son devueltas para un consumo altamente diferenciado de acuerdo a las condiciones adquisitivas. La tierra, el territorio es la contra cara de la apropiación. Señala Fernando Coronil (2000):

“La materialidad de las mercancías es inseparable de su capacidad para constituir y representar la riqueza. Como unidad de riqueza, la mercancía encarna tanto su forma natural como su forma de valor. A pesar de sus diferentes modalidades, la explotación capitalista implica la extracción del trabajo excedente (plusvalía) de los trabajadores así como de las riquezas de la tierra. La explotación social es inseparable de la explotación natural, de distinto sentido pero fundamental relevancia” (p. 55).

Por caso, la provincia de Córdoba, en el marco de estos procesos globales, ha reconvertido su actividad productiva orientando su superficie a la explotación de cultivos intensivos principalmente soja transgénica.

Racismo invisible

Recurrentemente ha sido señalado que los fenómenos ambientales no reconocen las fronteras territoriales. Es común ilustrar esta afirmación citando el caso de los países nórdicos, cuyas políticas ambientales de marcado tinte conservacionista no lograron impedir que la nube tóxica derivada del accidente nuclear, ocurrido en abril de 1986 en la planta de la ciudad de Chernobil, Ucrania, se depositara sobre sus territorios. Pero si bien esa es una cara del problema, tenemos una cara oculta no siempre considerada, más aún, habitualmente invisibilizada: el racismo ambiental.

La teoría social frente al avance de estrategias transnacionales de exportación de tecnologías peligrosas, residuos tóxicos, industrias contaminantes etc., desde los países centrales a los periféricos, con el consecuente afianzamiento de la desigualdad y la dependencia, han destacado la configuración de un tipo de racismo particular – racismo ambiental- en cuya configuración le corresponde un papel preponderante al Estado. Eso porque es el propio aparato del Estado, en sus distintos niveles, quien habilita que este tipo de situación tenga lugar. Esto, fuertemente asociado a un modelo de desarrollo que impacta de modo diferenciado en

los sectores más desfavorecidos, acaba teniendo un impacto negativo en las condiciones de vida de amplios sectores de la población (Kevin, 1997 y Pacheco, 2007).

El racismo ambiental constituye una forma de discriminación institucional y estructural en el que los programas, políticas e instituciones niegan la igualdad de derechos y oportunidades, o bien dañan de forma diferencial a miembros de un determinado grupo en particular (Kottak, 1999). Los sectores más vulnerables continúan soportando las peores consecuencias de sus hábitat contaminados. Continúan relegados a condiciones límite de vida por un modelo de desarrollo socialmente excluyente.

Reiteradamente, en la sociedad actual en materia ambiental encontramos una distribución espacial y social altamente inequitativa, donde los impactos negativos de las actividades acaban alcanzando desproporcionadamente a los sectores menos favorecidos, no ocurriendo lo mismo con los beneficios. Las consecuencias indeseables del maltrato ambiental no adquieren los mismos contornos para todos los colectivos sociales. Suelen ser los más pobres los que habitan los ambientes más degradados y los que tienen menores recursos para resistir nuevas ofensivas contra su hábitat. Asimismo, son los más pobres y en especial las mujeres, quienes peores consecuencias enfrentan ante igual situación.

En nuestra casa

Muchos de los problemas ambientales suelen ser incorporados acríticamente al saber cotidiano y solo recién cuando se constituyen en foco de conflicto se genera un quiebre, impactando en la comprensión material y simbólica de la temática ambiental. Esto se vincula a un rasgo común en la mayoría de los casos: los problemas ambientales no comunicados o incomunicables no existen socialmente (Luhmann, 1996).

Las inundaciones ocurridas en 2015, que afectaron preponderantemente a las Sierras Chicas de Córdoba y otros sectores de la provincia, dejaron un terrible saldo de muerte y destrucción. Personas fallecidas, familias destruidas, sin viviendas, sin recursos y daños materiales de todo tipo. Si bien las lluvias alcanzaron entre 270 y 300 milímetros en la jornada del 15 de febrero, a partir del trabajo elaborado por un equipo de especialistas de la Universidad de Córdoba (Barchuck 2014/2015), queda claro que el factor preponderante para que esa cuantiosa precipitación deviniera en desastre se vincula directamente con las modalidades abusivas de uso del suelo, ya sea por la existencia de urbanizaciones indebidas, o bien por la pérdida escandalosa de monte nativo derivada de procesos sostenidos de desmonte (en siete años se perdieron dos mil hectáreas de bosque en esa zona).

Como hemos podido analizar, progresivamente se va perfilando el camino que une ambiente, riesgo y racismo. Ambiente en tanto espacio social donde desarrollamos nuestra existencia, los riesgos que lo afectan y que *nos* afectan, y las manipulaciones de sentido que orientan a considerar beneficios económicos habilitando proceso de mercantilización de las relaciones, los bienes y la vida, dando origen a un racismo sutil camuflado, que habilita la posibilidad de considerar que unas vidas son más importantes que otras.

Se inundó porque llovió. Llovió mucho *más allá de lo imaginable*, quizás. Pero consentir una gestión del territorio sin considerar la exposición a que queda sometida parte de la población es inaceptable. Es racista. Es una clara expresión de racismo, expresado en la valorización de unos sobre otros, de los intereses de algunos por encima de la vida de toda una población.

Bibliografía

- Barchuck, A. (2015). *Efectos de los cambios de cobertura y uso de la tierra en cuencas hídricas en la provincia de Córdoba: impactos y riesgos socio-ambientales*. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. (2014-2015). SECyT. UNC
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. En: Lander, E. (comp.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Douglas, M; Wildavsky, A. (1982). *Risk and Culture*. Oxford: Basil Blakwell, U.K.
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Durand, L. (2002). “La relación ambiente cultura en Antropología: recuento y perspectivas”. En *Nueva Antropología* 61. Revista de Ciencias Sociales, México. ISSN 0185-0636.
- García acosta, V. (2005). “El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos”. En: *Desacatos. Revista de Antropología Social*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Geertz, C. (1995, 6ta, reimpresión). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Kevin, D. (1997). Environmental Racism and Locally Undesirable Land Uses: A critique of Environmental Justice Theories and Remedies. *Villanova Environmental Law Journal*, 8:121-160. E.E.U.U.
- Kottak, C. (1999). “The New Ecological Anthropology”. En: *American Anthropologist*, 101, 1, pp 23-35. E.E.U.U.

- Lavell, A. (comp.) (1997). *Viviendo en riesgo. Comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina*. La Red. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. FLACSO/CEPREDENAC. América Central.
- Luhmann, N. (1996). *El concepto de riesgo. Las consecuencias perversas de la modernidad*. J. Berain (comp). Barcelona, España: Anthropos.
- Milesi, A. (2008). "Darse Cuenta: La construcción social del riesgo ambiental en un barrio de la ciudad de Córdoba. En: *Estudios en Antropología Social* 1(1), Buenos Aires, Argentina: Centro de Antropología Social - Instituto de Desarrollo Económico y Social (CAS-IDES).
- Milesi, A. (2013). "Naturaleza y Cultura: una dicotomía de límites difusos". En: *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* 2(2). ISSN 2250-6942. Corrientes, Argentina.
- Pacheco, T. (2007). "Desigualdad, injusticia ambiental y racismo: una lucha que trasciende el color de la piel". En: *Polis* 5(16), *Revista de la Universidad Bolivariana, Venezuela*.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: E. Lander (comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rodríguez Mir J. (2012). "Los sinuosos caminos del racismo: el racismo ambiental en Argentina". En: *Revista de Antropología Experimental* 12, pp. 43-59. España: Universidad de Jaén.
- Segato, R. (2014). *La Perspectiva de la Colonialidad del Poder*. En: Palermo, Z. y Quintero, P. (comp.) Aníbal Quijano. *Textos de Fundación*. Buenos Aires. Argentina: Ed. del Signo.

INUNDACIONES EN SIERRAS CHICAS⁹⁴

Enzo Rossi, Marcos Mignola, Gabriel Saal y Gabriela Rotondi

Introducción

Los “desastres naturales” se refieren a sucesos ocasionales que muchas veces ocurren de manera repentina y resultan difíciles de predecir. Provocan efectos desastrosos que afectan de manera severa a la población, causan pérdidas de bienes materiales, pérdidas humanas y, entre las consecuencias post catastróficas, se cita la proliferación de enfermedades y numerosos daños ambientales. Esta cuestión plantea impactos en la vida cotidiana de la población, y claramente demanda acciones desde la política pública. La vinculación de este concepto (desastres naturales) con la problemática de las inundaciones ocurridas en la zona de Sierras Chicas, en febrero de 2015, es motivo de la intervención extensionista, desde parámetros que se expresan de manera interdisciplinaria y que aportan desde una intervención que involucra aristas educativas, de asesoramiento, acciones territoriales y producción de materiales de difusión y transferencia. Se entiende que la forma de analizar la misma no se corresponde con la ocurrencia de un hecho extraordinario sino más bien a una construcción social que se asocia íntimamente a la forma en la que se pretende dar explicaciones a eventos de esta naturaleza, en los que se observan hechos causales como la ausencia de planificación urbana a largo plazo, violación de normativas y ordenanzas sobre asentamientos inmobiliarios, omisión de cartas de predicción de catástrofes por parte de entidades gubernamentales, avance de la frontera agrícola y otras acciones que ocasionan pérdida de cobertura de la vegetación nativa, entre otras. Por otra parte y desde una mirada social, la necesidad de comunicar y explicar estas razones de las catástrofes constituye un imperativo que amerita una acción interdisciplinaria y el desarrollo de intervenciones de las que da cuenta el proyecto de extensión.

El proyecto se originó en la necesidad de abordar esta problemática que ha tenido un impacto significativo en la región la que ha sido, además, priorizada para la acción extensionista de la UNC en la convocatoria de 2016. Se propone abordar con miradas críticas y constructivas los problemas asociados a las inundaciones urbanas, dando lugar a dos estrategias

⁹⁴ Trabajo realizado en el marco del Proyecto *Inundaciones en sierras chicas, 2016*, dirigido por el Prof. Gabriel Saal y ejecutado a través del Programa de Becas a Proyectos de Extensión, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba en el marco del PUEE.

metodológicas: la producción de herramientas para la comprensión y difusión de la problemática mediante la elaboración de un material audiovisual y el desarrollo de procesos educativos en 4 escuelas de la zona afectada. Estas escuelas se encuentran articuladas dentro del programa “*La Universidad Escucha las Escuelas*”, desarrollado desde la cátedra de Teoría Espacios e Instituciones IV de la Facultad de C. Sociales de la UNC.

Mediante actividades de video-debate, apoyado con el material audiovisual desarrollado en el proyecto, se plantea aportar a la concientización sobre los sucesos de las inundaciones cordobesas, analizando y proponiendo miradas críticas y constructivas sobre las raíces del problema. Esta búsqueda se realiza desde una mirada interdisciplinaria involucrando de manera activa a los sujetos que padecen el problema. Se recopilaron además, para profundizar la lectura y el intercambio entre universidad-sociedad, testimonios de vecinos y profesionales de distintas áreas para explicar conjuntamente este fenómeno y pensar colectivamente propuestas y acciones para realizar en las localidades afectadas de la zona. En suma, el proyecto se centra en una mirada del problema que nos convoca a reflexionar y accionar sobre el asunto, buscando construir herramientas de divulgación y concientización que aporten en particular al abordaje de esta problemática con jóvenes de escuelas cordobesas.

Acerca de las actividades educativas

Las acciones que se llevaron adelante en las cuatro escuelas plantearon la participación de los diversos sujetos que las integran: docentes, estudiantes, directivos, personal de apoyo. Esta cuestión planteaba como objetivo la posibilidad de acercar a la institución un debate que circulara en los diversos espacios y en donde se pudieran involucrar actores con distintas tareas en la escuela.

- *Escuela primaria Florentino Ameghino – Unquillo*

Se trabaja con modalidad de talleres participativos, trabajando en conjunto con docentes a través de las siguientes estrategias: exposiciones dialogadas, con apoyo de materiales gráficos y audiovisuales para luego debatir los temas abordados. Se entregaron materiales de apoyo didáctico a cada uno de los docentes participantes para su posterior uso y difusión en actividades con alumnos. A lo largo de las actividades, se tomaron registros fotográficos del evento. Se prevé continuar la acción con esta escuela mediante la organización de actividades de debate con apoyo del material audiovisual que se elabora desde el equipo de becarios.

- *Escuela secundaria I.P.E.T. N° 78 Juan José Ambrosetti – Unquillo*

Se trabaja con modalidad de talleres participativos con alumnos de 4º y 5º año. Las actividades se desarrollan en conjunto con docentes de la asignatura de la especialidad del colegio, minería. Se realizaron encuestas a los alumnos referidos al conocimiento y opinión acerca de la problemática. Se abordó el taller con exposiciones dialogadas de la problemática de las inundaciones en Sierras Chicas, promoviendo la participación de los alumnos. Se entregó un afiche didáctico relativo a la importancia de la vegetación nativa y su relación en la problemática, el cual fué delegado a la coordinadora de curso para su posterior utilización en actividades docentes.

- *Escuela secundaria I.P.E.M N° 130 Raúl del Llano Anexo – Villa Allende*

Se trabaja con modalidad de talleres participativos en la escuela desarrollados en horario de la asignatura “Artística”, a cargo del profesor Leandro Brarda. En el marco de dicha asignatura, el docente había realizado previamente talleres prácticos abordando la problemática de las inundaciones en Sierras Chicas.

Se trabajó con la modalidad de exposición dialogada con el apoyo de una presentación digital sobre la problemática. En el taller, se tuvo participación activa de los docentes a cargo. Se realizaron encuestas a los alumnos referidos al conocimiento y opinión acerca de las inundaciones en Sierras Chicas. Se presentó y trabajó sobre un afiche relativo a la importancia de la vegetación nativa en la problemática, producido en el marco del proyecto, el cual fue colgado en la pared del curso. Durante todo el evento se tomaron registros fotográficos del encuentro.

- *Escuela Primaria Domingo Faustino Sarmiento - Mendiolaza*

Se trabaja con la modalidad de taller en acciones diseñadas por el equipo integrado por estudiantes avanzadas de trabajo social y los becarios. Se llevaron a cabo actividades prácticas, acompañadas por una breve presentación digitalizada, detallando conceptos sobre la problemática de las inundaciones urbanas. En un primer momento se inició el taller realizando una breve exposición fotográfica, con imágenes que los niños obtuvieron de un taller anterior promovido por estudiantes de trabajo social. Se promovió el debate con los estudiantes de la escuela en base a preguntas sobre los cambios en el territorio a causa de las inundaciones. En un segundo momento se realizó una actividad de dibujo en la cual cada alumno plasmó en papel lo que piensa cuando se les habla de “Bosque”. Luego, al aire libre y en ronda, se propuso jugar al juego “tela de araña” con un ovillo de lana, donde cada alumno cuando le llegó su turno dijo su nombre y compartió el dibujo realizado; los mismos fueron colocados en un afiche que quedará para el curso. Posteriormente, se realizó una breve presentación teórica abordando conceptos de bosque, biodiversidad e importancia del mismo, haciendo hincapié en el bosque serrano de las sierras chicas. Por último se compartió un audiovisual de corta duración, relativo a la importancia de los bosques en las sierras de Córdoba. Al finalizar el encuentro se procedió a dar entrega de un afiche, aportado por Administración de Parques

Nacionales (APN) a uno de los docentes para ser colgado en la pared del curso. Durante el taller se tomaron registros fotográficos del evento.

A principio del mes de septiembre se llevó a cabo el segundo taller en esta escuela, en conjunto con estudiantes avanzadas de trabajo social. En el mismo se realizaron actividades prácticas y se dividió el encuentro en dos instancias.

En la primera actividad se reprodujeron audios con sonidos de ambientes urbanos y rurales; a partir de ellos los estudiantes debían relatar lo que sentían que estaban escuchando, dónde se encontraban y qué les transmitía el sonido.

En una segunda instancia, se dividió al curso en cuatro grupos, se prepararon diversas figuras con elementos urbanos y naturales en los cuales cada grupo elaboró afiches representando al bosque serrano de las sierras chicas. Al finalizar, cada grupo compartió a modo de exposición las representaciones de su afiche detallando elementos del mismo y si se correspondía a un bosque en “buen estado” o en “mal estado” y por qué.

Acerca de las actividades de producción

El proyecto lleva adelante diversas producciones que se constituyen en soporte del mismo. Por un lado, materiales didácticos que se elaboran y comparten en las escuelas, transfiriendo contenidos y conocimientos específicos sobre la problemática en estudio (incluimos algunas de estas producciones que reflejan las búsquedas de los becarios en el anexo digital del presente trabajo). Y, por otro lado, la construcción de un diagnóstico en torno a percepciones de los participantes en el proyecto respecto del problema que abordamos; para ello se aplicaron encuestas, cuya sistematización presentamos a continuación.

Sistematización de las encuestas

Las encuestas analizadas fueron realizadas por alumnos de 4to y 5to año de los colegios: I.P.E.T y M (Instituto Provincial de Enseñanza Técnica y Media) N° 78 “Juan Bautista Ambrosetti”, e I.P.E.M N° 130 “Raúl del Llano” (Anexo) de las localidades de Unquillo y Villa Allende, respectivamente. Se analizó la información provista por 32 encuestas, cada una compuesta por 10 preguntas obligatorias y una opcional, con la cual arribamos a las siguientes conclusiones.

- La mayoría de los encuestados no fue afectado de manera directa por las inundaciones ocurridas en febrero de 2015, aunque sí lo fueron en forma indirecta, debido a cortes de los servicios de luz y agua, entre otros.
- Aparte del hecho de la inundación del 15 de febrero, la mitad de los encuestados recordaba eventos similares ocurridos en la zona de sierras chicas y consideraba que no se trataban de eventos ocasionales sino que se encontraban asociados a otros factores, principalmente a la deforestación: *“No se trata de un evento ocasional, está relacionado con otros hechos como desmontes indiscriminados, urbanización desmedida, contaminación, entre otros”* (Alumno del I.P.E.T y M N° 78 Juan Bautista Ambrosetti). Asimismo, destacan que otras de las causas de esas inundaciones, fueron las intensas lluvias y el mal manejo del Dique La Quebrada.
- La mayoría de los encuestados destaca que en los últimos años perciben cambios en el desarrollo de construcciones y pérdida del ambiente natural en la zona: *“Debido a las construcciones, el escenario natural se ve modificado fuertemente. La presencia de fauna nativa está en disminución al igual que la flora”*. (Alumno del I.P.E.T y M N° 78 Juan Bautista Ambrosetti)
- En relación a las áreas naturales protegidas de la zona, casi la totalidad de los encuestados tiene conocimiento de la existencia de al menos una de ellas, siendo la Reserva municipal “Los Quebrachitos” la más conocida. Asimismo, más de la mitad le atribuyen un beneficio a la presencia de estas áreas naturales en la zona, que cumplen su función de protectoras de sus bosques, flora y fauna autóctona y el agua.
- Todos los encuestados, que respondieron la consigna de la pregunta N° 9 (ver encuesta más adelante) consideran que es importante la necesidad de conservar los bosques y la vegetación nativa de las sierras ya que son esenciales para prevenir inundaciones, protegen flora y fauna nativa, el paisaje y consideran saludable para la vida la presencia de los mismos: *“Es importante conservar los bosques y la vegetación nativa porque mejoran la calidad del aire, protegen fuentes de agua, ofrecen refugio y alimento a la fauna nativa y evitan la erosión hídrica directa del suelo”* (alumno del I.P.E.M. N° 130 Raúl del Llano (Anexo)
- Los encuestados describieron brevemente algunas propuestas preventivas que podrían implementarse para evitar problemas asociados a las inundaciones urbanas en la zona. Entre las más frecuentes se destaca la necesidad de evitar los desmontes, controlar las urbanizaciones y la reforestación como alternativa de remediación.

A continuación se detallan los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos de 4to y 5to año de los colegios: I.P.E.T y M N° 78 Juan Bautista Ambrosetti, e I.P.E.M. N° 130 Raúl del Llano (Anexo)

1) ¿Fue afectado directa o indirectamente por las inundaciones urbanas ocurridas en Febrero de 2015 en Sierras Chicas?
¿De qué manera?

a) Directamente	5
b) Indirectamente	12
c) No responde	9
d) No fue afectado	6

2) ¿Existe algún otro evento de esta naturaleza ocurrido en la zona que recuerde?

a) Si	16
b) No	16

3) ¿Considera que se trata de un evento ocasional o puede estar asociado a otro hecho?

a) Evento ocasional	5
b) Asociado a otro hecho	22
c) No responde	5

4) ¿Cuál cree que pueden llegar a ser las posibles causas o los principales factores involucrados en relación a la problemática de las inundaciones urbanas?

a) Deforestación	18
b) Lluvias constantes	11
c) Apertura de compuertas del dique	11
d) Fenómeno del niño	5
e) Mala ubicación geográfica de la ciudad	5
f) Falta de desagües	4

5) ¿Percibe algún cambio en cuanto a la infraestructura o a la cantidad de construcciones en la zona en los últimos años?

a) Si	23
b) No	3
c) No responde	6

6) ¿Nota cambios en el entorno natural de la zona en los últimos años?

a) Si	23
b) No	3
c) No responde	6

7) ¿Tiene conocimiento de la existencia de algún área natural protegida en la zona?

a) Si	25
b) No	2
c) No responde	6

7.1) ¿Cual/es?

a) Reserva natural Los Quebrachitos	16
b) Reserva Natural Villa Allende	4
c) Camino a "San Fernando/Cerro Pan de Azúcar"	2
d) Reserva hídrica La Quebrada	1
e) Reserva natural La calera	1

8) ¿Le encuentra algún beneficio a la existencia de estas áreas naturales protegidas?

a) Si	18
b) No	2
c) No está seguro/a	5
d) No responde	5

8.1) ¿Cuale/s?

a) Preservación de flora y fauna nativa	9
b) Preservación de bosques	6
c) Cuidado del agua	5
d) Cuidado del "Medio ambiente"	1

9) ¿Considera importante la necesidad de conservar los bosques y la vegetación nativa de nuestras sierras?

a) Si	23
b) No responde	5

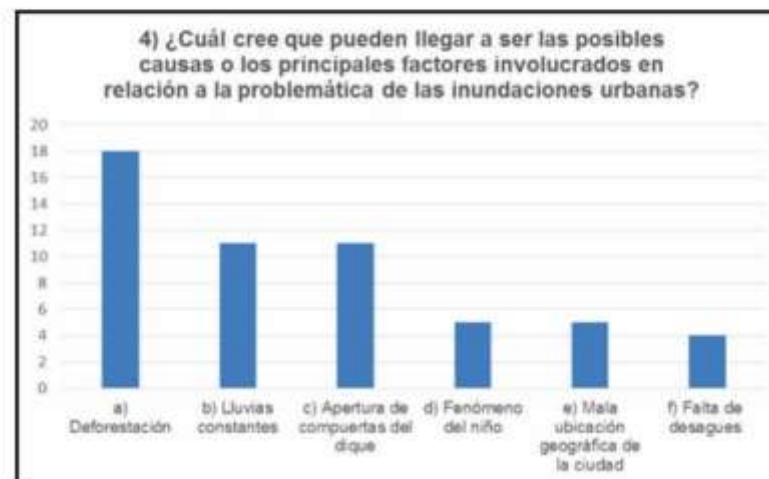
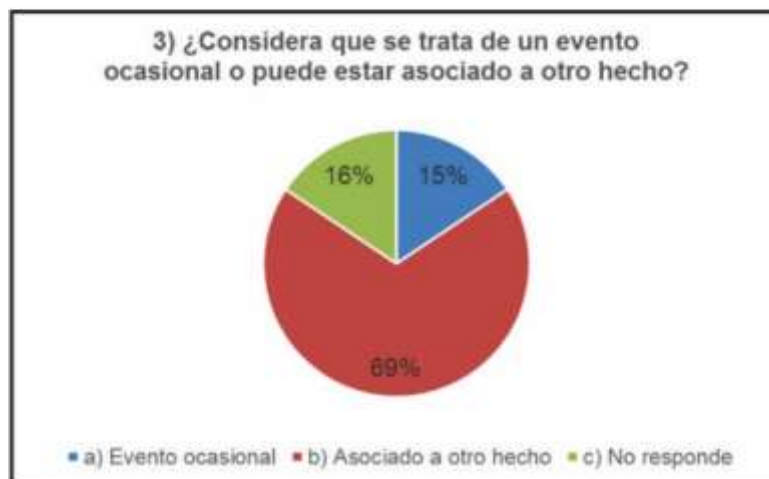
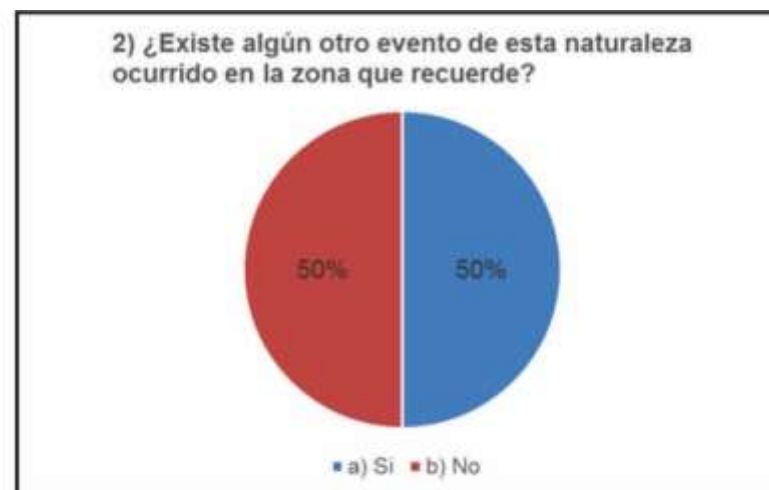
9.1) ¿Por qué?

a) Prevención de inundaciones	14
b) Saludable para vivir	10
c) Protección de flora y fauna para vivir	8
d) Preservación del paisaje	4
e) Preservación de los suelos	1
f) Preservación de identidad	1

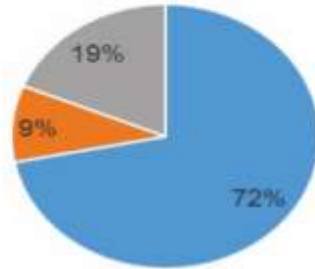
10) Describa brevemente algunas propuestas preventivas que podrían implementarse para evitar problemas asociados a las inundaciones urbanas en la zona.

a) Evitar los desmontes	16
b) Controlar las urbanizaciones	13
c) Reforestación	5
d) Mantener cursos de agua limpios	4
e) No dejar que el agua del dique La Quebrada pase su límite	3
f) Construcción/limpieza de desagües	3
g) Mejorar el manejo del agua	3
h) Protección de Reservas Naturales	1

Gráficos descriptivos de resultados de las Encuestas Diagnóstico

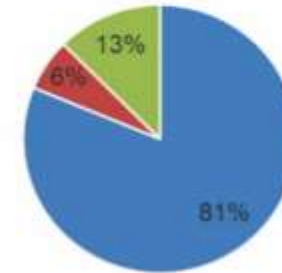


5) ¿Percibe algún cambio en cuanto a la infraestructura o a la cantidad de construcciones en la zona en los últimos años?



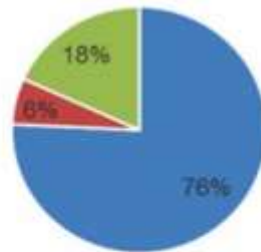
■ a) Si ■ b) No ■ c) No responde

6) ¿Nota cambios en el entorno natural de la zona en los últimos años?



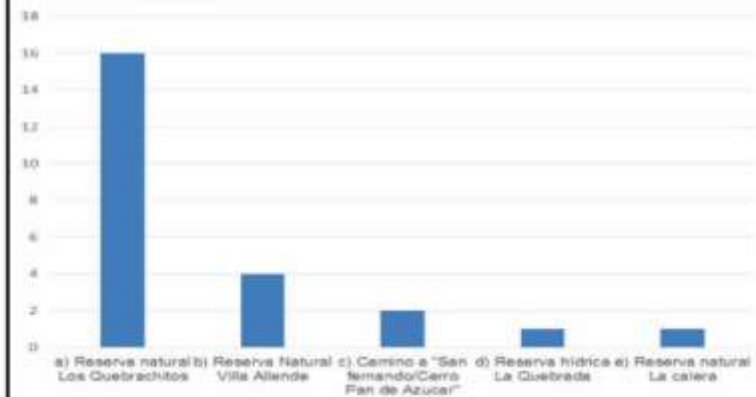
■ a) Si ■ b) No ■ c) No responde

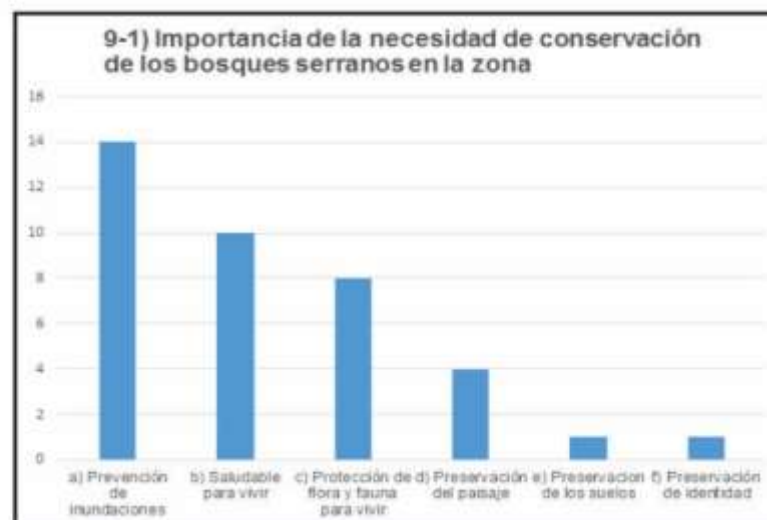
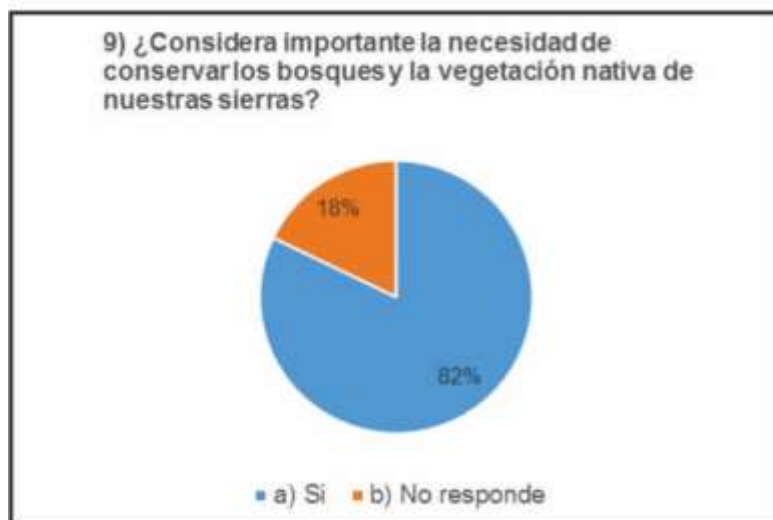
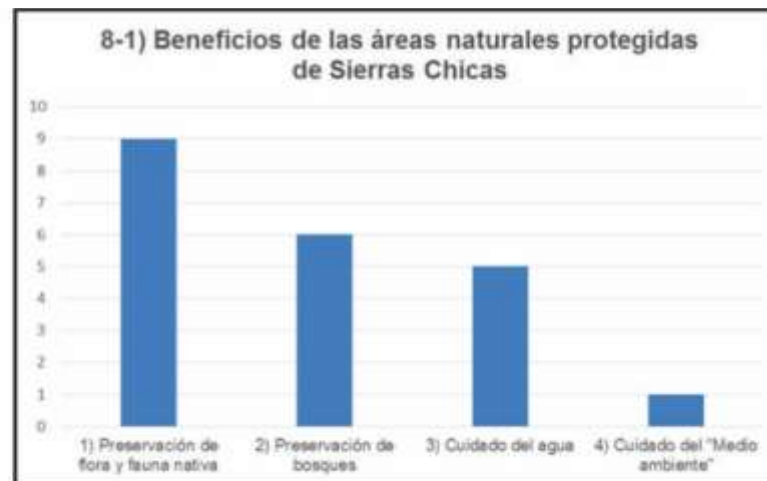
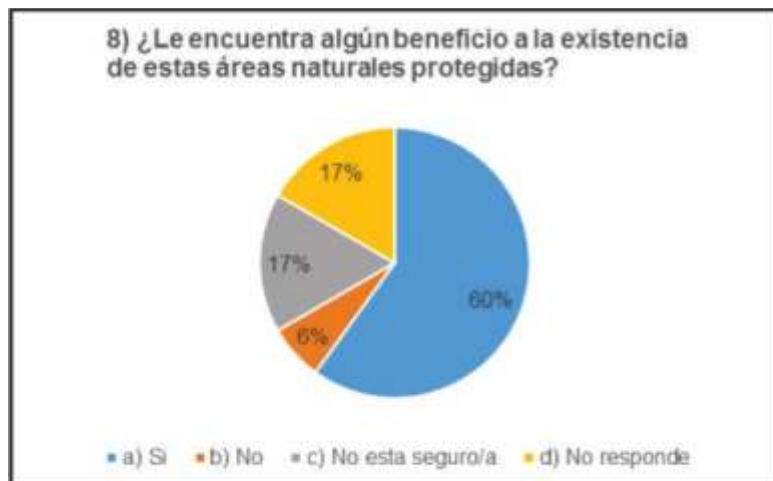
7) ¿Tiene conocimiento de la existencia de algún área natural protegida en la zona?

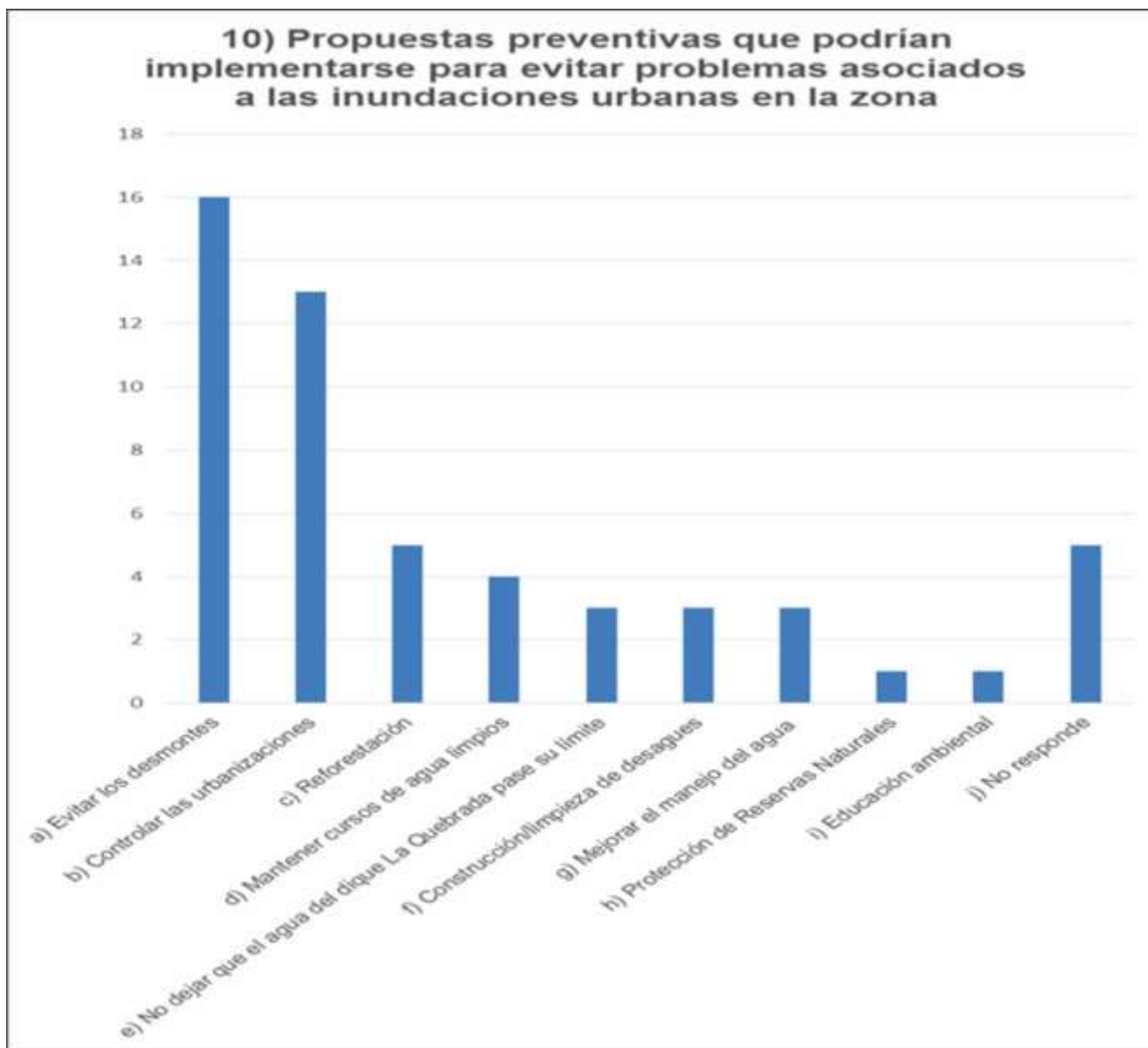


■ a) Si ■ b) No ■ c) No responde

7.1) Áreas naturales protegidas de Sierras Chicas







Al cierre

Vemos importante destacar brevemente tres aspectos que consideramos claves respecto del presente proyecto y que seguiremos profundizando hacia el cierre del mismo. En primer lugar, la importancia que le atribuimos a la mirada del problema que se aborda en el proyecto entendiéndolo de manera compleja, en un contexto donde se hace imperiosa la lectura desde diversas aristas. Como decíamos, la cuestión no se corresponde con lo extraordinario, sino con una construcción que impacta en la realidad ambiental, pero que involucra, a modo de causas, planificación urbana a largo plazo, violación de normativas y acciones concretas con responsabilidades concretas también en las políticas públicas. En segundo lugar queremos señalar la importancia de un abordaje que involucre miradas interdisciplinarias pero además acciones de diverso tipo; una diversidad que impacte en los sujetos con quienes se trabaja (desde la acción educativa), pero además en las instituciones que se involucran (escuelas) y accionan sobre el problema y que instalan temáticas a seguir profundizando. Y, en tercer lugar, queremos remarcar la importancia de ofrecer desde la Universidad, aportes didácticos para poder prever la continuidad de la tarea con herramientas concretas (videos, afiches, fotos) herramientas que el proyecto se aboca a producir. Cuestiones éstas que consolidan la tarea extensionista de este equipo de trabajo.

Bibliografía

- Silvio, A., Barbeito, O., Bertoni, J. C., Daniele, A., Maza, J. A., Paoli, C. U., y Serra, J. J. (2004). *Inundaciones urbanas en Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. (pp. 254).
- Cingolani, A. M., Gurvich, D. E., Zeballos, S. R. y Renison, D. (2010). *Sin ecosistemas saludables no hay agua segura: El caso de Córdoba*. Revista Única. Córdoba: Asociación de Profesionales del Agua y la Energía. vol. 111 (pp. 48–52). ISSN: 0325-2140.
- Primeras jornadas de debate sobre riesgo hídrico, inundaciones y catástrofes (2004). Centro Argentino de Ingenieros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Demaio, P., Karlin, U. O. y Mariano, M. (2002). *Árboles nativos del centro de la Argentina*. Buenos Aires: L.O.L.A. ISBN 950-9725-51-X.
- Greco, M. G. (2011). *Ocupación del espacio y problemáticas ambientales: Las inundaciones en la ciudad de Buenos Aires*. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL. Costa Rica II Semestre (pp. 1-15).
- Gurvich, D. E., Renison, D. y Barri, F. (2009). *El rol del ecólogo ante la crisis ambiental actual*. Asociación Argentina de Ecología. Ecología Austral 19:233-238.

- Fenoglio, E., Argerich, M., Del Valle, M., Castillo Marín, N., Di Pietro, L. P., Gonzalez, S., Torchia, N., Viand, J. y Moscardini, O. (2015). *Inundaciones urbanas y cambio climático: recomendaciones para la gestión*. Secretaría de ambiente y desarrollo sustentable. Editorial Abrapalabra consultora. ISBN 978-987-29340-7-1.
- Viand, M. J. y González G. S. (2012). *Crear riesgo, ocultar riesgo: gestión de inundaciones y política urbana en dos ciudades Argentinas*. Ponencia presentada en Primer Encuentro de Jóvenes Investigadores en Recursos Hídricos, Instituto Nacional del Agua, Ezeiza, Argentina.
- Deón, J. (2014). *Sierras chicas entre baja disponibilidad de agua y crecidas de arroyos-Aportes para el entendimiento de las inundaciones recientes en Sierras Chicas*. Recorte del trabajo de investigación: Conflictos por el agua y el uso del suelo en las Sierras Chicas. El caso de la cuenca del Río Chavascate
- Cabido, M., Giorgis, M. y Tourn, M. (2010). *Guía para una excursión botánica en las sierras de Córdoba*. Bol. Soc. Argent. Bot.vol.45, n.1-2 (pp. 209-219). ISSN 1851-2372.

INUNDACIONES: CATÁSTROFE ¿NATURAL? ANÁLISIS DE UN CONFLICTO AMBIENTAL⁹⁵

Paula Gaitán

Descripción

El 15 de febrero de 2015 la zona de Sierras Chicas de la Provincia de Córdoba, Argentina, fue afectada por un fenómeno meteorológico inusual: cayeron cerca de 300 mm de lluvia en el lapso de 12 horas, lo que ocasionó una gran inundación. Las consecuencias de la misma fueron la pérdida de once vidas humanas, más innumerables vidas de animales, árboles y plantas, viviendas e infraestructura (rutas y calles, puentes, plazas, etc.), tal como era cronicado en periódicos locales: “Once muertos, más de 2000 evacuados, 500 mil hectáreas anegadas y millones de pesos en pérdidas materiales” (Aranda, 2015).

En medio de esta catástrofe, que poco tiene de exclusivamente “natural”, comenzó una lucha discursiva por establecer las causas del fenómeno, sus consecuencias y posteriormente las estrategias para la remediación y prevención en el futuro. Es este el conflicto ambiental que pretendo analizar, en tiempos diferentes y tomando como eje el día de la catástrofe, conocido localmente como 15F.

Antes

La zona de Sierras Chicas se encuentra ubicada a escasos kilómetros de la ciudad de Córdoba Capital y está compuesta por un conjunto de pequeños pueblos y ciudades emplazados en un paisaje de gran belleza, compuesto por sierras, pequeños arroyos y ríos. Esta zona, que en décadas pasadas se constituía de casas de veraneo, en los últimos 30

⁹⁵ Trabajo final del Seminario Virtual *Ética y conflictos socio-ambientales*, dictado por el Profesor Augusto Castro - Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales, realizado entre los meses de junio y agosto de 2016.

años ha mostrado un crecimiento exponencial de su población, convirtiéndose en “localidades dormitorio”, además con la instalación de numerosos barrios privados (countries) y abiertos.

Estas ciudades han visto crecer su mancha urbana en las cuencas en que se encuentran, al igual que la población que pasó de 39.000 habitantes en la década de 1970, a más de 140.000 en 2010, fundamentalmente debido a la migración desde la ciudad de Córdoba distante a entre 17 y 50 km. (Chiavassa y Ensabella, 2016)

El crecimiento demográfico en esta zona explica el desmonte de gran parte del bosque nativo de las laderas de las montañas. Las poblaciones crecieron sobre las cuencas hídricas, sin respetar los márgenes de las mismas y hacia las cumbres de las montañas.

En la actualidad las Sierras Chicas poseen más de 111 km² de áreas urbanizadas y con reemplazo de vegetación en áreas urbanas. El 70% de estos desmontes, impermeabilizaciones y reemplazo de vegetación se realizaron en los últimos 30 años.

Se constituyeron en la zona múltiples organizaciones civiles de defensa del ambiente, formando incluso organizaciones de segundo grado que las nucleaban, como la Coordinadora Ambiental de Sierras Chicas. Estas organizaciones venían reclamando el cese de los desmontes y un ordenamiento territorial participativo, a fin de afrontar los múltiples problemas ambientales que afectan a la zona: falta de agua para el consumo humano; incendios; inundaciones que afectaron a diferentes ciudades o pueblos; sequías.

Durante

Si bien no se discutió demasiado⁹⁶ que la caída de agua en poco tiempo fue excepcional para los promedios habituales, probablemente como parte de los fenómenos derivados del cambio climático, sí hubo divergencias en cuanto a las razones que llevaron a la catástrofe desde el punto de vista humano y material. El Gobernador⁹⁷ de la Provincia de

⁹⁶ Cabe destacar que no hay consenso al respecto, por ejemplo el geólogo Osvaldo Barbeito, considera que estas lluvias no son excepcionales, remontándose a datos históricos recientes. Lo que afirma este científico es que ha cambiado la forma de ocupar el suelo por parte de los humanos. Ver: <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2015/marzo/el-informe-cientifico-de-la-unc-que-explica-las-inundaciones-en-las-sierras-chicas-de-cordoba/201clas-ciudades-estan-inundando-a-los-rios201d>

⁹⁷ En ese momento José Manuel de la Sota, perteneciente al partido Unión por Córdoba.

Córdoba, a horas de ocurrida la catástrofe, anunció ante los micrófonos y cámaras de un medio masivo de comunicación: «Un tsunami nos cayó del cielo». Como las lluvias afectaron además a otras localidades de la provincia, días después el mismo gobernante aseguró:

La situación en la provincia de Córdoba sigue siendo crítica: las cuencas están saturadas y hay [alerta máxima por más lluvias y tormentas para hoy y mañana](#). En ese contexto, el gobernador José Manuel de la Sota dijo anoche en un mensaje televisado que se trata de la "peor catástrofe climática de los últimos 50 años para Córdoba". (Diario Clarín, 03/03na/15 –destacado en el original)

Esta fue la única explicación a la que recurrió la máxima autoridad provincial. Un tsunami quizás pueda ser predicho con nuevas tecnologías, pero es incontrolable, es “natural”. Lo que no es natural en este caso que analizamos y que se oculta tras los dichos del gobernador son las modificaciones realizadas por el ser humano en la zona de Sierras Chicas, de manera no planificada y menos aún, teniendo en cuenta los derechos de la naturaleza. Lo mismo ocurre en las otras localidades que en 2015 fueron afectadas por grandes inundaciones, donde otros factores, como el desmonte para la producción agrícola de monocultivos, en particular la soja, es determinante.

En todas las explicaciones oficiales, la “naturaleza” es la causa y explicación de toda catástrofe, sin hacerse mención de la intervención humana en las mismas. La visión de ambiente sitúa a éste como algo amenazante, externo, en el cual el ser humano es un receptor pasivo de los designios de la naturaleza, o divinos. Visión que de ninguna manera podemos considerar “desinteresada” ya que, a la vez, muestra y oculta. Muestra un intento por parte de los políticos de naturalización y despolitización de las catástrofes y desastres. Oculta que hay información disponible, científicamente validada, pero que no es considerada a la hora de tomar decisiones porque prevalecen ciertos intereses, como los económicos de grandes poderes concentrados. También se oculta la historia y el contexto de esos fenómenos, que se presentan como si fueran únicos y aislados de la realidad.

En este sentido, por ejemplo, investigadores⁹⁸ de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2013 habían presentado un estudio alertando sobre zonas de riesgo de inundaciones en Sierras Chicas:

⁹⁸ Proyecto de investigación *Efectos de los cambios de cobertura y uso de la tierra en cuencas hídricas en la provincia de Córdoba: impactos y riesgos socio-ambientales*, que cuenta con el aval de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (2014-2015). Equipo: Dra. Alicia Barchuk (UNC); Víctor Díaz y Alberto Daghero (integrantes de la asociación de vecinos ACUA).

A fines del 2013, la Universidad Nacional de Córdoba difundió un trabajo científico que alertaba sobre los riesgos de deslizamientos (tierra, roca y agua) e inundaciones en la zona de las Sierras Chicas de Córdoba, particularmente en la cuenca de los ríos Ceballos y Saldán.

El avance descontrolado de la frontera urbana y el desmonte de bosque nativo eran señalados como factores de estos riesgos. Ya desde entonces, miembros del Equipo de Ordenamiento Territorial del Instituto Superior de Estudios Ambientales (ISEA), autores de ese estudio, reclamaban la protección de esa cuenca hídrica. (Gianre, 2015)

Si bien este informe era público y había sido presentado ante las autoridades políticas de las diferentes poblaciones, no se tomaron medidas de prevención y remediación ante los factores de riesgo señalados. Los datos de la investigación, entre los que se encontraban demarcadas en un mapa las zonas inundables, coincidentes con aquellas más densamente pobladas, a la vera de ríos y arroyos, fueron (lamentablemente) corroborados por el equipo de investigación durante el catástrofe. Luego de la misma, este equipo difundió un detallado informe que le atribuía las siguientes causas, interrelacionadas entre sí:

- **Uso y abuso del suelo:** *Las urbanizaciones en Sierras Chicas, tanto las antiguas como las actuales, están ubicadas en las zonas de mayor riesgo de inundación. A esto contribuyó el desmonte de bosque nativo. Según estimaciones del propio equipo del ISEA, en siete años se perdieron dos mil hectáreas de bosque en esta zona. Los mayores riesgos de inundación recaen sobre las ciudades, porque el agua tiene pocos obstáculos en su recorrido. Y lo opuesto sucede en la zona de mayor cobertura vegetal.*
- **Efecto “tobogán”:** *Los especialistas denominan “pendiente” a la cantidad de declive de un terreno, su inclinación en relación con un plano horizontal. (...) Y la cuenca estudiada es una región de altísima pendiente.*
- **Altura:** *Otra variable que aporta a una explicación integral de lo sucedido, es la altura en relación al mar. En las zonas altas, el agua baja rápidamente por el propio efecto gravitatorio. Y en las zonas bajas ocurre lo contrario, es más probable que se estanque.*
- **Demasiado cerca:** *quizás (esta sea), la causa más importante de los desastres ocurridos. Se trata de las construcciones en proximidades de las orillas de los ríos y de los arroyos más importantes. (...) la mayor densidad de urbanizaciones sigue el camino del agua. (...) El impacto del agua decrece a medida que las urbanizaciones se alejan de los ríos.*
- **El mapa de las inundaciones:** *Integradas entre sí, las cinco variables estudiadas conforman un mapa de la cuenca que delimita claramente cuáles son las zonas con distintos niveles de riesgo de inundación. Hay 12.052 hectáreas “sin riesgo” de inundación, principalmente las zonas donde se conservó el bosque, los*

*pastizales y roquedales, y donde se registra mayor altura sobre el nivel del mar y altos niveles de pendiente. Luego, existen 4.804 hectáreas con “bajo riesgo” y otras 1.968 hectáreas con riesgo “medio”. El aspecto que sobresale son las 859 hectáreas con riesgo “alto” y las 330 hectáreas con riesgo “extremadamente alto” de inundarse: **es principalmente aquí donde se despliega el trazado urbano**. En estas más de mil hectáreas es donde están ubicadas las casas, los comercios y las instituciones”. (Idem, 2015 - subrayado mío)*

Además de este informe, que fue el más contundente y detallado, numerosos científicos ratificaron que las consecuencias de la catástrofe no hubieran sido tales si el estado del territorio hubiese sido diferente, particularmente, si se hubiera conservado una mayor cobertura de bosque nativo.

Por otra parte, otra zona afectada por el mismo fenómeno, ubicada en otra cuenca hídrica, fue la del Norte de la Provincia de Córdoba. En este caso, la principal causa del desmonte es el avance de la frontera agrícola por monocultivos. En esta cuenca, además de pérdidas de viviendas e infraestructura, muchos campos quedaron inundados e inhabilitados para la actividad agrícola.

Después

Pasados los primeros días y meses de la catástrofe, las soluciones a cuestiones urgentes, como las de familias que se quedaron sin viviendas, fueron resueltas de forma más o menos satisfactoria. Algunas familias estuvieron muchos meses sin contar con una respuesta estatal efectiva y muchas de las consecuencias emocionales de esta catástrofe no fueron abordadas, quedando acalladas por el paso del tiempo y el retorno a lo cotidiano. Desde algunos municipios se iniciaron trabajos para la formulación de protocolos de actuación ante catástrofes, pero no tuvieron continuidad y no se logró la concreción de estos acuerdos. Asimismo, se iniciaron algunas obras de “reparación” de la cuenca, pero sin el suficiente respaldo técnico y planificación para las mismas⁹⁹, por lo que los vecinos detuvieron las obras.

A un año de ocurridas las inundaciones, agrupaciones de vecinos seguían reclamando por el incumplimiento de promesas en cuanto a reparaciones de viviendas e infraestructura, pero especialmente porque desde la mayoría de los gobiernos se han seguido autorizando loteos y desmontes. Pero lo más importante, es que los vecinos reclaman ser

⁹⁹ Ver: <http://www.lavoz.com.ar/regionales/rio-ceballos-vecinos-se-oponen-intervencion-sobre-el-rio>

participes de las decisiones sobre el territorio que habitan y formar parte de las definiciones de políticas públicas sobre el ambiente.

Los vecinos y los legisladores Eduardo Salas y Exequiel Perissini elaboraron un proyecto de ley por la declaración de emergencia ambiental y la reconstrucción de Sierras Chicas. En dicho proyecto, piden: concreción de obras, entrega de las viviendas, establecer los protocolos de Defensa Civil y el sistema de alertas tempranas, ser parte del concejo de planificación de Sierras Chicas, obras en infraestructura, entre los principales ejes.(Vivas, D. 2016)¹⁰⁰

Actualmente, de manera simultánea se están desarrollando dos iniciativas: una para la reparación, restauración y conservación ambiental de Sierras Chicas, mediante la Creación del área natural protegida reserva provincial hídrica, natural y recreativa: **“CORREDOR BIOGEOGRÁFICO DE LAS SIERRAS CHICAS, VERTIENTE ORIENTAL”**. Esta propuesta se plantea como una herramienta para el ordenamiento territorial. Las organizaciones sociales plantean una “nueva modalidad de ordenamiento territorial en el seno del campo político territorial y sus propias reglas de juego al interior del campo: el ordenamiento territorial se hace desde la comunidad y después se presenta en el Estado” (Chiavassa y Ensabella, ob.cit.). Y, por otra parte el gobierno provincial, que asumió su mandato en diciembre de 2015, ha anunciado obras de ingeniería que comprenden la **construcción de mini diques**, con el objetivo de contener el agua de las crecientes, para que no llegue a los sectores más poblados.

En ambas iniciativas se establecen instancias de participación de diferente carácter. En la primera, surge de una iniciativa de la Coordinadora Ambiental de Sierras Chicas y Parques Nacionales, sumando luego a representantes de los gobiernos locales y de la provincia. Lo que se está discutiendo en diferentes instancias participativas es la necesidad de puesta en valor de un Corredor Ambiental, con el objetivo de preservar y restaurar la región. En el caso de la construcción de mini diques, el gobierno provincial difundió a través de los medios masivos de comunicación las obras, como “la” solución al problema de las inundaciones. Se pretende realizar de manera rápida y para ello se encargó a agentes de la Universidad Nacional un Estudio de impacto ambiental que fue discutido en una audiencia pública, realizada en el mes de agosto de 2016. En esta Audiencia hubo una participación masiva de ciudadanos/as dando su visión sobre el tema. Me interesa exponer algunos de los discursos esgrimidos desde integrantes de una ONG ambiental¹⁰¹, a fin de analizar el modo como los

¹⁰⁰ Disponible en: <http://noqueremosinundarnos.blogspot.com.ar/2016/02/inundacion-en-sierras-chicas-un-ano.html>

¹⁰¹ Mesa del Agua y Ambiente La Granja.

mismos son construidos y cómo estos/as ciudadanos se constituyen en actores sociales del conflicto, en la disputa por el ambiente.

Análisis

Las inundaciones del año 2015 en Córdoba pueden ser consideradas un *analizador social*, es decir un fenómeno que devela los resortes ocultos del poder en la sociedad; descompone la realidad y a partir de allí pueden identificarse las contradicciones y coherencias que hasta entonces pasaban desapercibidas; el analizador provoca a salir a la luz. También, un analizador es, según los aportes de Michel Seguíer (1976) un catalizador valioso de las fuerzas difusas, dispersas, no expresadas, de elementos de transformación y creación.

Gabriela Merlinsky (2013) expresa que los procesos histórico sociales que se producen en torno a conflictos ambientales pueden ser considerados a la manera de “un analizados social, un caso testigo o ejemplar que pone en evidencia problemas del orden social que están escondidos, que han sido históricamente invisibilizados pero que, a su vez, representan momentos importantes para la construcción del orden público” (Merlinsky, 2013: 40-41). Los conflictos son entendidos como “medios de expresión y toma de la palabra, una modalidad de intercambio entre los actores donde se construyen escenarios en los que confrontan discursos. En ese sentido, representan momentos que permiten la inscripción de las prácticas sociales en la esfera pública” (Merlinsky, 2013: 39). Los conflictos ambientales ponen en evidencia las luchas por el uso, manejo, apropiación, distribución, producción y/o gestión de los recursos naturales en cada lugar. En estas disputas, lo que se pone en tensión son las relaciones de poder entre actores. En los conflictos ambientales, a lo largo de sus procesos de desarrollo y hasta su resolución, lo que se disputa no son sólo bienes naturales, sino también económicos, sociales y culturales. En este sentido, hablamos de un conflicto ambiental cuando, en una dinámica contenciosa, los actores utilizan argumentos ambientales, aun si estos no son los prevalecientes (Merlinsky, ob.cit.).

Propongo que nos centremos en el momento actual del conflicto en torno a las inundaciones, particularmente en la propuesta encabezada por el gobierno de la provincia como forma de solución a futuro al problema de las poblaciones que fueron afectadas.

Actores a considerar:

- El gobierno provincial
- Organizaciones Ruralistas

- Organizaciones Ambientales
- La Universidad y los/as científicos/as

El Estado provincial presentó públicamente el plan de construcción de 4 mini diques en las cuencas altas de las Sierras Chicas con caída en la región norte de la provincia (afectan a la localidad de Jesús María, dedicada principalmente a la producción agrícola). Desde el gobierno, ésta aparece como la única medida para la solución del problema de las inundaciones, desconociendo los informes científicos acerca de la influencia de los desmontes por el avance de la frontera inmobiliaria y agrícola, la impermeabilización de suelos como efecto de los monocultivos, la modificación de cuencas y la falta de planificación en el trazado de urbanizaciones. En este sentido, esta respuesta gubernamental ante el problema, parece satisfacer la demanda de sólo uno de los actores “damnificados”: los productores rurales.

Las Organizaciones Ruralistas, nucleadas principalmente en la Sociedad Rural de Jesús María vienen demandando al gobierno soluciones ante las inundaciones de campos que, en muchos casos han quedado anegados e improductivos. Para ello constituyeron la Unidad Coordinadora de Cuencas del Norte Córdoba. Entre sus objetivos señalan:

El propósito central del reciente Ente Coordinador será generar instancias de trabajo mancomunado en todo el norte provincial, a modo de agilizar las obras que sean necesarias -curvas de nivel, microembalses, diques de contención, lagunas de retardo, sistema de alertas tempranas, reforestación en zonas incendiadas, entre otras cosas-. Más allá de esto, sus integrantes aspiran a trascender la problemática coyuntural, para dar lugar a una política de estado regional que perdure en el tiempo. (Sociedad Rural de Jesús María, 2016)¹⁰²

Como puede observarse, las medidas que consideran necesarias para la prevención de futuras inundaciones se basan fundamentalmente en el desarrollo de obras de infraestructura; apenas se menciona la reforestación de zonas incendiadas. Pero no se pone en cuestión de ninguna manera el actual modelo productivo. En las localidades representadas por esta entidad, existe un discurso que es hegemónico y sin fisuras, donde las cuestiones ambientales que se plantean desde científicos y organizaciones ambientalistas no tienen cabida. Cabe tener en cuenta que este sector fue el que presionó para que en el año 2010 se sancionara una Ley de Bosques por debajo de los estándares mínimos de protección. Tal como plantea Merlisnky (ob.cit), explorar la constitución de los conflictos permite rastrear, en un campo social concreto, el modo como los actores sociales piensan sus ámbitos cotidianos de vida. Claramente, los intereses del sector agropecuario resultan antagónicos a los intereses y formas de comprensión del ambiente y de la vida misma expresada por organizaciones

¹⁰² Disponible en: http://www.srjm.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=435

ambientalistas. Los costos del modelo productivo actual son externalizados hacia otros actores, incluso sin reconocer que ellos mismos hoy están siendo víctimas de sus propias políticas productivas.

Por su parte, y aquí quiero profundizar, desde las Organizaciones Civiles denominadas ambientalistas, los cuestionamientos a las obras impulsadas por el gobierno son múltiples. Esto pudo observarse en la Audiencia Pública¹⁰³, donde sus integrantes expusieron sus perspectivas. En primera instancia es interesante ver el modo como se presentan a sí mismos/as y luego la construcción de argumentos que realizan.

*Con vecinos de mi pueblo, trabajé para lograr la declaración de la Reserva Natural de la Defensa Ascochinga. En 2012 atravesábamos una época de sequía. En nuestras casas no salía ni una gota de agua por la canilla en pleno verano, con temperaturas altísimas. Era una situación desesperante. **Los vecinos nos reunimos y entendimos que necesitábamos informarnos sobre lo que nos pasaba. Necesitábamos conocer, instruirnos para tener elementos de análisis.** Teníamos la necesidad de elaborar una base teórica para poder actuar prácticamente en la solución de nuestros problemas y no solamente sentarnos a criticar a los gobernantes. **El objetivo que nos movilizaba era mejorar nuestra calidad de vida.** Entonces fue cuando empezamos a investigar sobre el tema del agua. A leer, a escuchar, a buscar información sobre la falta de agua, a hablar con especialistas sobre las causas de la sequía.*

(A. vecina integrante de ONG – presentación en Audiencia Pública – agosto 2016)

Mi análisis parte de la observación y el sentido común del ciudadano que mira y siente cómo las decisiones gubernamentales pueden modificar, y en este caso para mal, su forma de vida. Este hombre, no tiene bagaje técnico, no necesariamente es profesional pero vive y comparte su forma de vida con sus semejantes, en un territorio al que ama y contribuye. Desde ese punto me sitúo y analizo lo enviado por los técnicos contratados por la provincia; y lo primero que fluye al contacto con el EsIA son los antecedentes que conozco, con los que interactúo y veo con preocupación, en el convencimiento de que existen otras formas más efectivas y duraderas de lograr beneficios. Beneficios que además, considero que deben ser de todos los que viven en el territorio y no de unos pocos. Como integrante de una comunidad puedo decir que nuestra forma de vida busca la convivencia

¹⁰³ Realizada el día 13 de junio de 2016 en la sede de la Sociedad Rural de Jesús María. Debido a la gran cantidad de personas inscriptas para dar su opinión sobre la obra (cerca de 300), la Audiencia debió desdoblarse en dos jornadas. Ver: <http://www.987mas.com/mas-de-300-participantes-en-la-audiencia-publica-por-el-dique-de-el-carape/>

armónica con la naturaleza, la producción de recursos renovables para nuestra subsistencia en el convencimiento de qué mundo pretendemos legar a nuestros hijos.

(J. vecino integrante de ONG – presentación en Audiencia Pública – agosto 2016)

En ambos casos se parte desde el posicionamiento de habitantes del territorio que sería afectado por la implantación de obras hídricas. Se describe, en primera persona, que el ver afectado su medio, les impulsó a involucrarse en la búsqueda de información junto a otros vecinos. En este sentido, ambos vecinos reconocen que no tienen, a priori, un capital cultural institucionalizado, no son técnicos ni científicos, son vecinos/as, que se han informado y formado colectivamente para defender un modo de vida. Se han constituido como actores colectivos porque han visto amenazado su espacio vital, su cultura y el futuro de los mismos. La construcción de un discurso ambiental desde esa posición implica una salida de lo particular para establecer puentes cognitivos que permitan relacionar cuestiones como: manejo de recursos hídricos, formas de vida y culturas territoriales, participación ciudadana y otros, a fin de argumentar en contra de la implantación de obras de infraestructura sobre las cuencas que, desde esta comprensión generaran modificaciones y perjuicios ambientales severos.

Luego de esta presentación, estos actores sociales argumentan, poniendo el acento en diferentes puntos del Estudio de Impacto Ambiental (EsIA) para la implantación de mini diques. En esto se puede observar una estrategia organizativa en la que cada individuo que expone desde la ONG, pone de relieve diferentes aspectos críticos: la escasa consistencia técnica y científica del EsIA en un caso; la falta de acceso a información por parte de la población; aspectos legales que se vulnerarían con la implantación. En este sentido, lejos de construir sus discursos desde el “sentido común” emplean información científica, teórica, legal, lo que da cuenta de la acumulación de capital cultural que estos actores han realizado en el proceso del conflicto:

Cualquier persona con sentido común al leer el EIA sobre la construcción de un dique sobre el Rio Carapé estaría sorprendida por su pobreza. Es difícil creer que tal trabajo salió de nuestra respetada Universidad Nacional de Córdoba. Seguramente los docentes universitarios que son partes del equipo que formuló el estudio no aprobarían semejante “estudio” viniendo de sus propios alumnos con la falta de datos, las mediciones inadecuadas o faltantes, mapas improvisados /equivocados, la omisión de datos necesarios los cuales son fácilmente accesibles en la bibliografía universitaria y en los archivos del mismo Ministerio que los emplean.

(C. vecina integrante de ONG – presentación en Audiencia Pública – agosto 2016)

Podríamos decir que hasta somos ‘constitucionales’ ya que el artículo 41 de nuestra constitución reza

Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales...

...y bajo ese espíritu pretendemos desarrollar nuestras vidas. Pero como versa este artículo de nuestra constitución, esperamos que nuestras autoridades ‘provean para la protección de este derecho’. Y apelamos también bajo nuestra ley provincial 10208 que nos habla del principio de ‘equidad intergeneracional’: Los responsables de la protección ambiental deben velar por el uso y goce apropiado del ambiente por parte de las generaciones presentes y futuras’.

(J. vecino integrante de ONG – presentación en Audiencia Pública – agosto 2016)

(...) Esta información y el EsIA en general no han sido divulgados ampliamente, por diferentes canales para que los vecinos podamos analizarla. No es de fácil acceso para la población (...) El artículo 56° reconoce que el “acceso a la información pública ambiental es un derecho reconocido en la Ley Nacional N° 25.831 -Régimen de Libre Acceso a la Información Pública Ambiental- y en la Ley Nacional N° 25.675 -General del Ambiente” y que es responsabilidad de esa Secretaría de Ambiente y Cambio Climático profundizar su instrumentación.

El Artículo 54° de la Ley 10208 dice claramente que “Las personas físicas y jurídicas -públicas o privadas- deben proporcionar a la Autoridad de Aplicación la información que esté relacionada con la calidad ambiental y referida a todas las actividades que desarrollan en el territorio provincial” -en este caso la Cámara Argentina de la Construcción- Por lo tanto, la información debió facilitarse y ser de acceso público y no fue así. Los vecinos necesitamos información veraz, inmediata, accesible.

(A. vecina integrante de ONG – presentación en Audiencia Pública – agosto 2016)

Si bien las Audiencias Públicas son mecanismos establecidos constitucionalmente para garantizar la participación ciudadana en las decisiones que les afectan, en la práctica y por ser no vinculantes, no habían sido hasta ahora tomadas como un espacio de disputa política. La Audiencia Pública que se analiza aquí resultó un hito por el alto número de participantes inscriptos para exponer sus posiciones, tanto desde las organizaciones ambientalistas como desde las ruralistas. Desde las primeras se apeló además a la movilización en las calles e intervenciones de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias que exponían la necesidad de preservación del ambiente y cuidado del bosque nativo, solicitando posicionamientos responsables con el futuro ambiental a los adultos.

Finalmente, la Universidad y los/as científicos/as: cabe recalcar que aquí se pusieron de manifiesto las disputas al interior del campo académico. Por un lado quienes elaboraron el Estudio de Impacto Ambiental avalaron la implantación de las obras hídricas. Mientras otros grupos científicos vienen acompañando y transfiriendo conocimientos especializados a las organizaciones ambientalistas y emitieron informes con duras críticas a los argumentos esgrimidos en el EsIA. Así mismo, cabe reconocer que hay también académicos que avalan y asesoran a las entidades ruralistas y sus modelos de desarrollo. En este sentido, el campo científico/académico resulta en sí mismo un ámbito de conflicto permanente frente a cuestiones ambientales. Por ello, no puede considerarse a una Universidad como un actor homogéneo, dada su complejidad. La ciencia no es para nada un “instrumento neutro”, sino que participa activamente en las disputas ideológicas, económicas, culturales y políticas en torno a lo ambiental.

Propuesta

Tal como explica Merlinsky y ha podido observarse en el análisis de este conflicto, lo que organiza la acción colectiva es un marco en el que se incluyen un amplio conjunto de demandas en relación al acceso y utilización de recursos, sistemas de propiedad, derechos y poder que pueden ser reconfigurados. Ni las demandas puramente “ambientalistas”; ni la defensa de recursos materiales para la sobrevivencia. Sí más bien, se trata de que los conflictos ambientales actúan como catalizadores de diversas demandas económicas, culturales, sociales. Diferentes significaciones de lo natural, el territorio, el ambiente; los modos de producción y los derechos de grupos particulares se ponen en tensión.

Del mismo modo, podemos ver cómo las formas de acción colectiva que se ponen en juego en conflictos ambientales suelen constituirse en dispositivos de exploración y aprendizaje colectivos, ya que es necesario elaborar discursos que puedan resultar legítimos como pruebas y elaborados por actores también legitimados. Se pudo ver cómo desde las organizaciones ambientalistas se incluyeron en el debate aspectos poco considerados (como el derecho al acceso a la información, las legislaciones ambientales que protegen los derechos de las generaciones futuras, etc.), introduciendo en el debate público aspectos que antes no habían sido considerados.

Finalmente, se pone en evidencia cómo la ciencia, los científicos, profesionales y las instituciones como las Universidades (o partes de estas) asumen posicionamientos frente a los conflictos ambientales. Es interesante profundizar el análisis acerca de cómo estos actores, poseedores a priori de un conocimiento legitimado socialmente, participan en los

conflictos avalando y dando legitimidad a discursos y prácticas, actores y posiciones a veces contrapuestas y enfrentadas. También hay que decir, en cuanto a la relación entre ciencia y decisiones políticas, que no bastan los datos científicos que demuestren cierto daño ambiental para que esta información influya en la toma de decisiones políticas; debe haber activa participación de diferentes agentes (estado/medios de comunicación/sociedad civil) que conceptualicen una situación como anómala y la conviertan en motivo de preocupación social (Bravo, 2015).

Por lo manifestado hasta aquí, queda claro que además de construcción sociales, los problemas ambientales son construcción políticas, en tanto implican disputas de poder, tal como afirma Bravo (2015): “aparte de ser producto de una construcción social, el ambiente es también resultado de una elaboración política donde concurren relaciones de poder, ideologías e intereses materiales” (p. 21).

Mi propuesta se basa en mi particular posición como docente e investigadora de la Carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y tiene que ver con la inclusión de las discusiones ambientales en la currícula de la carrera –en su dimensión teórica y práctica-. En este sentido, y como parte de una organización compleja y contradictoria como la Universidad Pública de la que formo parte, me interesa afianzar vínculos con quienes desde dentro de la misma aspiran a la construcción de un ambiente sano, viable y sustentable para toda la población. Del mismo busco promover vínculos colaborativos con organizaciones civiles que demanden apoyo desde la Universidad para el cuidado y/o defensa de sus territorios cuando sufren amenazas de deterioro ambiental, como la promoción de modos de vida cuidadosos del ambiente.

Concluyo con palabras del Profesor Augusto Castro (2016), coincidiendo en que **“Una nueva mirada de la naturaleza, entendiéndola como una realidad viva con la que se interactúa, puede mejorar a ambas: a la propia naturaleza y a la especie humana”**.

Bibliografía

- Aranda, D. (2015). *“Un giro de timón urgente”*. *Diario Página 12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-268758-2015-03-23.html>
- Bravo Alarcón, F. A. (2015). *El pacto fáustico de La Oroya: el derecho a la contaminación «beneficiosa»*. Lima: INTE-PUCP. (Cuadernos de investigación Kawsaypacha n.º 5).

- Chiavassa, S. y Ensabella, B. (2016). *Sierras Chicas después de la inundación de 2015*. Departamento de Geografía / FFyH -UNC. Revista digital AIFilo – Agosto 2016. Disponible en: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/sierras-chicas-despues-de-la-inundacion-de-2015/>
- Glanre, L. (2015). *El informe científico de la UNC que explica las inundaciones en las Sierras Chicas de Córdoba*. UNCiencia. Disponible en: <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2015/marzo/el-informe-cientifico-de-la-unc-que-explica-las-inundaciones-en-las-sierras-chicas-de-cordoba>
- Merlinsky, G. (comp.) (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS - CLACSO.

AGREMIACIÓN JUVENIL Y DERECHOS POLÍTICOS

DEMOCRATIZACIÓN Y CIUDADANÍA EN CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS¹⁰⁴

Gabriela Rotondi

Introducción

La democratización de las instancias sociales y políticas en la Argentina post dictadura demanda una lectura desde diversas vertientes así como el análisis de espacios, sujetos y sus trayectorias. *En particular, el análisis de la conflictiva política y movilización social nos conduce a establecer puentes con los debates en torno a la ciudadanía y sus controversias.* Esto se relaciona con la trayectoria que la misma noción ha tenido en los últimos cincuenta años; del mismo modo que podemos plantear parangones con el debate de la crisis del capitalismo, el capitalismo y la democracias, o las nuevas formas de democracia. Y, obviamente, los procesos de democratización instalados en el país desde 1983.

En particular nuestro interés específico **son los procesos de Agremiación juvenil y participación en los centros de estudiantes secundarios de las escuelas públicas de Córdoba.** Abordaremos la importancia de analizar la dimensión política de las prácticas de los centros de estudiantes secundarios, sus aportes a la ciudadanía y los puntos de tensión y conflicto que plantean estos procesos, en orden a la dimensión organizativo-normativa de los centros de estudiantes (como organizaciones), y su relación con la institución escuela. Reconocemos que esta es una tensión entre institución-organización para los procesos de democratización de las organizaciones juveniles.

En este sentido, la noción de participación opera como una clave, y reconocemos que en las ciencias sociales y políticas define diversos debates. Tal como explica Francés García (2008) el uso y abuso de la noción plantea ciertas dificultades para su conceptualización. Una primera mirada conduce a la idea de participar y ser parte como cuestiones

¹⁰⁴ Trabajo presentado en el *I Congreso internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. VIII Congreso interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humana*, CIFFYH, 2013.

iniciales, donde puede plantearse la participación como acción colectiva tendiente a aumentar el control de los recursos, decisiones o beneficios de los sujetos, ya sea individual o colectivamente. Para autores como Franco (1979) la cuestión del control es clave, en tanto que se trata de modificar el dominio que un grupo ejerce sobre esas variables mencionadas. En esta línea de pensamiento, las relaciones entre participación y acción colectiva para el acceso a derechos constituyen un punto inicial del asunto.

Comprender la noción de participación, por otra parte, nos convoca a una revisión de significados que vincula la noción a diversos momentos históricos, espacios sociales, movimientos y acción colectiva; un fenómeno complejo y variable que relaciona al sujeto con las instancias de la vida pública. Ser parte, partícipe de los momentos que nos tocan vivir implica una idea de participación–artífice articulada a la propia historia y a la historia colectiva. Vincularse a la vida pública, por otra parte, nos relaciona a los sistemas sociales, políticos y económicos de cada tiempo en el cual los sujetos viven, pero también a las particulares formas de la vida cotidiana en la que los sujetos transcurren su vida, buscando resolver sus necesidades y acceder a sus derechos.

Por otra parte, nos preguntamos además, respecto de la **incidencia de los elementos normativos y de los discursos argumentativos en torno a la realidad organizativo – gremial estudiantil secundaria, en el medio local de Córdoba**. Esto porque las instancias de agremiación juvenil constituyen una de las prácticas políticas más tempranas de los jóvenes secundarios y más repelida. Y en tal sentido los discursos puestos en juego han gravitado en la posibilidad – imposibilidad de implementación de la acción colectiva de los estudiantes secundarios, que se expresaron fundamentalmente en los últimos años en acciones y modalidades de lucha particulares, los encuentros y la toma de escuelas.

Pese a que la normativa -en la Provincia de Córdoba - define no solo criterios y plazos de implementación respecto de las posibilidades de agremiación estudiantil mediante una resolución particular del Ministerio de Educación de Córdoba (Res. 124 del 21 de abril de 2010), es importante detenerse en los procesos políticos gremiales de los jóvenes, en relación a los debates argumentativos y de persuasión en torno a la cuestión de la agremiación en el espacio escolar. Donde, por otra parte, observamos particulares conflictos y disyuntivas a la hora de vincular estas prácticas sociales con los procesos de democratización y de ciudadanía de los jóvenes.

Democracia y ciudadanía

Los procesos de democratización en orden a la ciudadanía en las instituciones, particularmente en las instituciones educativas, plantean relación con diverso tipo de dimensiones presentes en la vida institucional tales como la dimensión organizativo normativa; cultura; comunicación; el proyecto institucional; los juegos de poder y la verticalidad del mismo, entre otras. Pero además, si se trata de estudiar las organizaciones presentes en las instituciones (en nuestro caso centros de estudiantes secundarios), estos procesos se vinculan a las posibilidades que l@s sujet@s jóvenes tienen de conformar y dar desarrollo a sus propias organizaciones político/gremiales de acuerdo a sus propias necesidades en el seno de las instituciones. La conformación de centros de estudiantes en la Escuela pública -en particular- con foco en lo político-gremial, involucra lecturas a partir de los procesos de representación que contribuyen a la construcción de prácticas, valores y representaciones en torno a los derechos y la ciudadanía de l@s jóvenes.

En estudios previos locales, nos abocamos a los procesos de institucionalización de centros de estudiantes de escuelas medias¹⁰⁵ y su relación con los valores, prácticas y las representaciones sociales de los estudiantes en torno a la ciudadanía, cuestión para nosotros por demás significativa. En estos procesos entre las necesidades y las posibilidades de participación, organización y agremiación juvenil, surgen como cuestiones relevantes las siguientes:

- La necesidad explícita de l@s jóvenes de receptor aportes en lo organizativo gremial para conformar espacios y centros de acción gremial;

¹⁰⁵ *Centros de Estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía*. Convocatoria SECYT 2010, desarrollado entre 2010 y 2011. Directora: Mgter. Gabriela Rotondi. Miembros docentes: Lic. Fonseca, María Cristina; Lic. Verón, Dolores. Auxiliares graduados: Lic. Marcelo Corona; Lic. Adriana Varela y Lic. Elizabeth Barraza. Lic. Paula Gaitán. Lic. Paula Pedrazzani. Las dificultades encontradas en los estudios y experiencias previas pareciera que tienen relación con la posibilidad de instalar en la trama institucional de la escuela una organización estudiantil de carácter gremial. Nos interrogamos entonces en este proyecto respecto de estos procesos de conformación y/o consolidación de organizaciones juveniles en el ámbito escolar como centros de estudiantes; las acciones y problemas que los nuclea, las normativas que los avalan, las articulaciones posibles. Así estudiamos los procesos de institucionalización de estas organizaciones, en el marco de las acciones que los jóvenes realizan como pautas de entrenamiento de su condición ciudadana ya que consideramos que las prácticas desarrolladas en organizaciones gremiales estudiantiles podrían aportar en orden a las representaciones sociales relacionadas con la condición ciudadana de los sujetos. Observamos además que aún no han sido exhaustivamente relevados los procesos de constitución de organizaciones gremiales estudiantiles en el ámbito institucional de la escuela media desde la ciencia política. Y en ese sentido nos interesa estudiar la relación entre la presencia de estas organizaciones estudiantiles y los procesos de formación ciudadana de los estudiantes de las escuelas medias teniendo en cuenta otros aspectos que superen la demanda planteada respecto de la necesidad de identificar y hacer visibles acciones que contribuyen al protagonismo juvenil y el desarrollo de la condición ciudadana en los ámbitos escolares.

- la necesidad de entrenamiento en formas de participación estudiantil atendiendo a roles diferenciados entre dirigencia y base social
- y las dificultades para plantear la coexistencia y permanencia de una organización al interior de la escuela como institución con su propia misión y proyecto.

La complejidad de las prácticas político gremiales entonces, y sus posibilidades de aporte a la democracia y la ciudadanía de l@s jóvenes, se vincula al hecho de que estas prácticas se instalan en instituciones cuya misión no es la misma de las organizaciones gremiales obviamente y, en tal sentido además, las normas planteadas para dar cabido a lo político gremial de l@s jóvenes aún no han sido exhaustivamente consensuadas en las instancias de la escuela media cordobesa. Si bien existen actualmente nuevas normativas que habilitan la conformación de estas organizaciones en el marco del a escuela, como la resolución 124¹⁰⁶ que plantea la autorización de la constitución y funcionamiento de los centros de estudiantes secundarios, planteando algunos recaudos, los debates respecto de la agremiación juvenil no han sido instalados en el ámbito de la escuela como instancias de la política, que aporten mediante discursos argumentativos a impulsar, sostener o validar las prácticas de agremiación juvenil. Y podríamos decir además que tampoco se han validado los discursos que vinculen las prácticas políticas gremiales con los derechos de los jóvenes y su condición ciudadana. Recién en el presente año relevamos la nueva normativa nacional Ley 26877 respecto de Centro de estudiantes, Derechos Estudiantiles, Creación de las organizaciones y su Funcionamiento, y Principios generales y Estatuto y es claro que los consensos aun deberán construirse respecto del tema. (No abordamos esto en detalle por lo novedoso y aún en estudio del tema).

Es para nosotros necesaria una lectura que pueda hacer visibles las acciones que contribuyen al protagonismo juvenil y el desarrollo de la condición ciudadana en los ámbitos escolares. En este transcurso de cuestiones, la realidad organizativa de los estudiantes cobra la fuerza necesaria que impulsa a la gestión de acciones con eje en la dimensión de la participación y la construcción de derechos entre l@s jóvenes. Los derechos ciudadanos -sean civiles, políticos, sociales o reproductivos- permanecen condicionados en términos estructurales, por la lógicas de organización social capitalista, tanto como por los espacios que resultan cada vez más estrechos para su ejercicio efectivo en el marco social y político. Es en la práctica de todos los días, en sus relaciones, en la vida cotidiana, donde se construye la credibilidad y la confianza de los ciudadanos/as. *Este hecho trae aparejado entonces la necesaria búsqueda de posibilidades de la escuela de transformarse en una de las instituciones viables para la formación y el fortalecimiento de las prácticas y representaciones vinculadas a la dimensión político gremial de los sujetos y a la construcción de la ciudadanía. Esto, al menos, en términos teóricos.*

¹⁰⁶ Res 124. 2010, Gobierno de la Pcia. de Córdoba, Argentina.

Ahora bien, las dificultades encontradas en los estudios y experiencias previas pareciera que tienen relación con la posibilidad de instalar en la trama institucional de la escuela una organización estudiantil de carácter gremial. En la actualidad, un consenso fundamental logrado en el campo de la educación entre los países de América Latina y el Caribe está claramente reflejado en el Proyecto Regional de Educación de UNESCO 4: “promover cambios en las políticas educativas a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida” (p. 8). Será clave, en vistas a esto, considerar el principio de “que la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas tengan como centro promover cambios en los diferentes actores involucrados y en las relaciones que se establecen entre ellos” (p. 9). Esto supone -indica el Proyecto Regional- pasar:

“del lenguaje de los actores al de los autores. El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción” (p. 9).

Esto marca un horizonte de alumnos que son sujetos de derechos y en tal sentido la educación como proceso tendrá que potenciar su desarrollo y permitir “insertarse e influir en la sociedad en la que están inmersos” (p. 10). Más allá de todas las barreras y dificultades en orden a las instancias educativas, el proyecto Regional plantea, “todavía persiste una cultura muy instalada de considerar a los alumnos como meros receptores y reproductores de información y no como sujetos activos en la construcción de conocimientos” (p. 10). “La educación -afirma el Proyecto Regional de UNESCO- ha de tener como centro a los alumnos y considerarlos como protagonistas de su aprendizaje y no como receptores de la enseñanza” (p. 15). Sin embargo, nos interrogamos entonces respecto de estos procesos de conformación y/o consolidación de organizaciones juveniles en el ámbito escolar como centros de estudiantes; las acciones y problemas que los nuclean, las normativas que los avalan, las articulaciones posibles. Observamos además que las dificultades organizativas se encuentran relacionadas con las estructuras de poder institucional, en el caso particular de los escenarios escolares, el interjuego se complejiza por la dinámica de los diversos actores y el ejercicio de poder que cada uno hace –donde los estudiantes son actores con escaso poder institucional- poniendo en evidencia la complejidad de las relaciones en el campo abordado.

Esto se complejiza aún más si analizamos las implicancias de la implementación de las políticas gremiales en la escuela, donde nos parece importante atender a un punto clave que vemos que emerge, la idea de implementación, aquello que Pressman y Wildavsky (1998) llamaron “La complejidad de la acción conjunta”. El político que lleva adelante la implementación, no puede prescindir de la persuasión como plantearía Majone (1997) y de la gestión de los procesos de negociación que involucran el juego de actores diversos, dado que no tendrá manera de lograr que los diversos actores

cooperen. Es claro entonces que el proceso de implementación de políticas (aun las gremiales) pondrá en acción diverso tipo de juegos de poder, y diverso tipo de estrategias para la implementación que involucran actores heterogéneos y el juego de procesos persuasivos. Sabatier y Mazmanian (1981) señalan que la implementación es la forma de llevar a cabo una decisión política básica. Estos autores plantean como causa del fracaso de algunas de estas políticas las teorías causales inadecuadas y al respecto señalan algunos elementos claves como: los recursos financieros disponibles para la instancia encargada de la implementación, el grado de integración jerárquica dentro y entre las instituciones encargadas de la implementación; el grado de normas de decisión, que las instancias responsables prestan apoyo a los objetivos normativos; la asignación del programa a funcionarios comprometidos con los objetivos; el grado en el que las oportunidades de participación a los actores externos favorecen a los partidarios de la ley. Según estos autores el proceso de implementación involucra diversas etapas. Y en su enfoque aluden a la implementación de un estatuto, entendiendo por el mismo a una ley que ha sido formalmente pasada por el cuerpo legislativo. En este sentido vemos una necesaria articulación con Pressman y Wildavsky y las posibilidades que plantea la normativa para la implementación.

Comunicación y persuasión

Queremos detenernos especialmente en los estudios de Majone (1997) sobre el análisis de políticas públicas ya que plantea una clave vinculada a la comunicación y persuasión como un elemento significativo en la acción de gobernar y de la actuación de la administración pública. Esto nos interesa de manera especial por tres motivos. En primera instancia, porque estamos aludiendo a políticas de acción gremial; esto implica que tanto dirigentes como administradores deben estar dispuestos a abrirse a la comunidad política y civil y dar las explicaciones, argumentos, debatir, persuadir, corregir. Las distinciones que plantea sobre administración y política, entre burocracia y administración llaman la atención sobre el hecho de que la administración pública obedece a reglas propias de racionalidad técnica que es la condición de eficacia de las acciones de gobierno. El autor plantea que la política es más que la decisión, reivindica la política en las políticas al mismo tiempo que recupera la racionalidad en la acción política. La clave de su planteo que nos interesa, apunta a que *la racionalidad política es una racionalidad comunicativa política y no solamente estratégica y productiva, orientada simplemente al logro de metas y obtención de resultados*. Esto implica un proceso de decisión complejo donde va más allá de la política en oposición a las decisiones, e incorpora la idea de que en el proceso hay actividades de argumentación explicativa y justificatoria para ofrecer a la ciudadanía las razones por las que un gobierno decide hacer algo, y define objetivos metas e instrumentos particulares. Aun pensando en el gobierno de las instituciones y los consensos que allí se generan respecto de algo tan complejo como la participación política de los estudiantes. Esto involucra dar desarrollo a una lógica instrumental y

una lógica de racionalidad comunicativa en la acción concreta. En suma, nos interesa recuperar algo que Majone aporta, y es un argumento en relación a la factibilidad política en el momento pre-decisional y la reivindicación de una necesidad de comunicación pública racional y convincente en la pos-decisión de la política. El enfoque argumentativo se concentra en el estudio de cómo el lenguaje define la forma en que el mundo adquiere sentido para las personas. Y se hace relevante en el caso de los consensos y los argumentos en este tema debido a que la normativa que se instala respecto de la agremiación juvenil, además de ser reciente, es además insuficiente –como toda mera norma- como argumento para habilitar la participación política de los jóvenes secundarios. Decimos esto porque la misión de la escuela, instala además a los adultos como árbitros de la misma acción, participación y expresión de los jóvenes en el ámbito de la escuela.

El análisis de las políticas públicas en lo gremial, implicará explorar los discursos de las políticas públicas de manera de analizar cómo los argumentos que enmarcan las mismas delinean las miradas en torno a los cuales se construyen los problemas y la agenda. El punto es analizar cómo se construye el problema en la agenda, en particular en un espacio social y político donde operan diversos actores. *“La lucha por el poder es una lucha por instalar el discurso en el que se enmarca un problema”*, y entonces en este sentido el análisis de las políticas públicas puede conceptualizarse como un proceso de argumentación y, considero, de construcción de consensos. Aun en un tema complejo y repelido como la agremiación estudiantil, y aun teniendo en cuenta en lo relativo a la agremiación, que estos procesos se vienen desarrollando de manera discontinua y dispersa, atendiendo a momentos en los cuales emerge de manera particular la cuestión, ante problemáticas en las cuales los estudiantes secundarios visibilizan desde sus prácticas gremiales (problemas de infraestructura, problemáticas sociales como la violencia en el noviazgo, derechos ambientales incumplidos, entre otros).

Agremiación y práctica política

Llegar a este punto e intentar considerar las políticas de agremiación juvenil, nos remite nuevamente a las normativas que sustentan el asunto y a los consensos que dichas cuestiones tienen cuando se trata de esta temática. El lenguaje enmarca y estructura el proceso de las políticas públicas. Así desde esta perspectiva, la etapa agenda/problema constituye la parte determinante del proceso: los problemas y las agendas son en consecuencia objeto de análisis de textos. Y por ende los argumentos en juego son claves a la hora de elaborar las políticas, que además legitiman o no las decisiones. La complejidad involucra por una parte la multiplicidad de actores y la diversidad de procesos y factores en juego que puestos en diálogo operan en la trama social y política planteando una lucha de poderes expresada en luchas de sentidos y en acciones concretas. Al respecto, podemos señalar las diversas instancias y actores que operan en la implementación de la política

vinculada a la Resolución 124 y las luchas instaladas entre los sectores responsables de la implementación, los movimientos, particularmente, de secundarios y otros actores sociales y políticos, así como las relaciones que esta cuestión tiene con la noción de ciudadanía y sus construcciones en la escuela (cuestión que podríamos debatir en otra ocasión).

Por otra parte, la ciudadanía en tanto proceso social y político, se ha construido históricamente y se ha ejercido con una diversidad de prácticas, y en lo gremial, la posición de los sujetos en la trama social, la edad: el género, entre otras, instala consecuencias importantes para la cultura política de las sociedades y en ese marco para las prácticas de las organizaciones en la escuela. Creemos que es en torno a la noción de ciudadanía que se plantean los debates vinculados a la participación social, política y gremial, y particularmente esta cuestión es para nosotros de alto interés en el estudio de los centros de estudiantes secundarios. Vincular los particulares derechos políticos que se ponen en juego en la dimensión gremial plantea una tensión interna entre las diversas clases y tipos de derechos; en tanto, los de primera generación — civiles y políticos— exigirían, para su plena realización, un Estado mínimo, los derechos de segunda generación -derechos sociales- demandarían una presencia más fuerte del Estado para ser realizados, lo cual nos remite a la tensión tradicional entre igualdad y libertad. En tanto los derechos gremiales pareciera que tensionan aquellos valores que de por sí instala la acción colectiva; básicamente solidaridad-libertad y demanda de justicia y derechos.

Nos interesan además de manera particular los debates planteados por Quiroga, Villavicencio y Vermeren (2001) en torno a la ciudadanía política, el sujeto político y la construcción del espacio democrático. Y las derivaciones propias del concepto cuando nos acercamos a las crisis que la noción en sí misma encierra, relacionada con los diversos momentos y cambios sociales y políticos, así como a las transformaciones sociales y estructurales de los últimos cincuenta años. Así una noción de **ciudadanía que se vincula a la participación juvenil** es la noción de **ciudadanía como proceso**. En este sentido, y solo para aludir brevemente, la mirada de la ciudadanía como proceso (Procacci, 1999) más que como un derecho opera además desde las contradicciones y siendo un proceso contradictorio, su análisis no soporta perspectivas lineales o evolucionistas, ni puede reducirse a procesos jurídicos, ya que el proceso de constitución de la ciudadanía es básicamente social y político. Como lo señalaría Burchell (1995), la ciudadanía es una creación social en tanto es producto de la autodisciplina y de la disciplina social. Se trata de una perspectiva sociocéntrica según la cual los derechos y los valores surgen dentro de un proceso general de subjetivación de la sociedad, en tanto no se originan ni en el ámbito del Estado ni en el de los individuos, sino en el ámbito de la sociedad, considerada sujeto de exigencias, necesidades e intereses no identificables con los que corresponden al Estado o a los individuos; este reconocimiento de la sociedad como ámbito en el que se producen procesos específicos, necesarios e involuntarios, exige al mismo tiempo el reconocimiento de que tales procesos imprimen sus huellas en las preferencias individuales Procacci (1999).

En esa dirección *la universalidad de las políticas, así como la exigibilidad de los derechos, son algunas de las claves que nos desafían a preguntarnos respecto de las normativas y los discursos argumentativos de la agremiación juvenil*. Pero además estos interrogantes se relacionan con los modelos sociales y la idea misma de ciudadanía y otras nociones como la participación político gremial como cuestiones que están interpeladas. Si bien el punto de partida para la titularidad de los derechos ha sido el referente normativo de los acuerdos y normas internacionales en torno al cuerpo integral de derechos, la posibilidad de instalar la titularidad ha estado condicionada por las diversas formas en que esos parámetros se traducen en leyes en cada país, y además en cómo se instalan y plasman en políticas y prácticas públicas democratizantes de la relación entre el Estado y la sociedad civil. Este no es un debate menor, fundamentalmente porque estamos aludiendo a derechos políticos y gremiales de jóvenes estudiantes secundarios, cuyos discursos y normativas aun no cuentan (como ya dijimos) con los consensos necesarios ni en los institucional, ni el espacio social y menos aún en los espacios políticos.

En el caso de los centros de estudiantes la normativa existente en Córdoba, plantea elementos relevantes para poder dar desarrollo a este debate analizando la normativa, sus discursos argumentativos ya su relación con la construcción de ciudadanía desde una práctica político gremial. En primera instancia la normativa cordobesa (Res 124 del 21/4/2010) del Ministerio de Educación, plantea en sus considerandos dos elementos que asumimos como significativos. “Centro de estudiantes como instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste sus expectativas, aspiraciones” y demandas y en tal sentido menciona que “por sus objetivos y fines es el organismo apropiado para que los alumnos inicien y consoliden prácticas ciudadanas que apunten al desarrollo de una conciencia democrática y republicana”. En su capítulo segundo, en los fines y funciones de los Centros de Estudiantes, la resolución ministerial se muestra acorde a las necesidades planteadas de ejercicio ciudadano adolescente en cuanto que establece como fines de dichos organismos estudiantiles:

Propiciar el ejercicio de una ciudadanía comprometida y democrática. Respetar y defender los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas (...) Desarrollar y fortalecer la formación integral de los estudiantes desde los valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, respeto a la diversidad, no discriminación y bien común. Contribuir a la construcción de una cultura política pluralista (...)

Posteriormente las funciones hacen una declaración algo más explícita de las actividades que se deben promover desde los centros de estudiantes, sin embargo, las titularidades en orden a los derechos aportan enfáticamente a la posibilidad de construcción ciudadana, el análisis de las prácticas y las representaciones que se plantean ante la cuestión permiten analizar desde otro ángulo el ejercicio que de la normativa se plantea y en tal sentido el estatuto planteado es un elemento de análisis fundamental que debe realizarse de modo plural entre los diversos actores institucionales. Es preciso

recordar las resistencias que plantea la institución educativa en incorporar nuevos modos de operar en su ejercicio cotidiano, esto puntualmente referido a lo dificultoso que ha resultado la puesta en práctica de leyes como por ejemplo la Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral y otras.

Ahora bien en el desarrollo de las prácticas y representaciones una noción que opera de manera concreta son los valores vigentes entre l@s jóvenes y la incidencia de los elementos normativos y de los discursos argumentativos en torno a la realidad organizativo – gremial estudiantil secundaria, en el medio local de Córdoba. Las relaciones sociales que se plantean entre los sujetos tienen como referentes tiempos históricos y sociales y espacios concretos, y en ese marco de historicidad los valores se construyen socialmente vinculando a los sujetos con pautas de sociabilidad. Las cuestiones abordadas con l@s jóvenes en las instancias organizativo/ políticas de los centros de estudiantes definen un primer foco de articulación en orden a la condición y entrenamiento ciudadano. El abordaje involucra la Participación y Organización de los estudiantes y, simultáneamente, problemáticas que tienen su propuesta de abordaje en espacios públicos, de la Violencia en el Noviazgo; la Implementación de la Ley de Educación Sexual y los Derechos Ambientales. Estas cuestiones abordan noción de derechos, en ámbitos de acción pública, poniendo en tensión la titularidad y el entrenamiento - ejercicio ciudadano. Aún sigue siendo rígida, desde algunos espacios, la apertura a la participación de adolescentes, suele considerarse un ámbito sin autoridad y sin chance de decisiones, planteadas como desafiantes y transgresores de normativas, rebeldes. Esta visión que , obviamente no compartimos, aleja de los debates y entrenamientos de su condición ciudadana a l@s jóvenes pero especialmente de su ejercicio político gremial. Esto es parte entonces, tal como lo vemos, de los disensos y las dificultades aún existentes en relación a la confrontación de los discursos argumentativos respecto de la agremiación juvenil. Como dijimos, los derechos ciudadanos permanecen condicionados en términos estructurales, y es en la práctica de todos los días, en sus relaciones, en la vida cotidiana, donde se construye la credibilidad y la confianza de los ciudadanos/as. Esta cuestión nos interpela entonces y nos convoca de manera concreta a analizar y hacer de la escuela una de las instituciones viables para la formación y el fortalecimiento de la ciudadanía, y en particular en relación de los derechos políticos gremiales de los jóvenes.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2001). Los ritos de institución y La fuerza de la representación. En: *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA
- García Delgado, D. (1996). “Crisis de representación, nueva ciudadanía y fragmentación en la democracia argentina”. En: *Desarrollos de la teoría política contemporánea*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Kessler G. (1996). Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. En Konterllnik, I. y Jacinto, C. (1996). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada.
- Majone, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: Fondo de cultura económica.
- Majone, G (1992). “La factibilidad de las políticas sociales”. En: *La hechura de las políticas*. México: Grupo Editorial M.A.P.
- Procacci, G. (1999). “Ciudadanos pobres: La ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar”. En García S. y Lukes S.: *Ciudadanía, Justicia Social, Identidad y Participación*. España: Siglo XXI.
- Quiroga, H. (2001). Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo. En: *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia*. Bs As, Argentina: Manantial.
- Rotondi, G. (comp.) (2009). *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Escuela de trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, con aporte de Flacso.
- Sabatier P. y Mazmanian, D. (1996). “La implementación de la política pública: un marco de análisis”. En: Aguilar Villanueva, L. *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
- Tenti Fanfani E. (1990). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IPEE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN LAS DEMOCRACIAS DE AMÉRICA LATINA DURANTE SIGLOS XX – XXI¹⁰⁷

Marcelo Alejandro Corona

Introducción

El siguiente texto hace un recorrido exploratorio por algunos conflictos relacionados con movimientos estudiantiles en Argentina principalmente y algunos de América latina durante el siglo XX y XXI. La intención no es abordar en profundidad el conocimiento de los actores, las luchas, los escenarios o análisis más estructurales, sino de alguna manera establecer puntos de encuentro en el sistema de relaciones y negociaciones entre los actores en los escenarios particulares. Iniciaremos con una aclaración respecto del término de juventudes, puntualizando su notable heterogeneidad y complejidad a la hora de analizar similitudes entre esta categoría, siendo una manera de acotar esta población a aquellos que se encuentran insertos en instituciones educativas. Y, posteriormente, realizaremos un recuento exploratorio de las problemáticas sociales emergidas a partir de la presencia de demandas de estudiantes secundarios y universitarios en Argentina y otros países de América Latina hasta confluir en una lectura de las negociaciones y las disputas de poder entre los actores existentes dentro del campo social.

Las juventudes en América Latinas. Definiciones. Heterogeneidades

Hablar de juventud de manera unívoca y homogénea en América Latina y definirla tiene en sí una carga de sobre valoración de los términos o una excedida ignorancia de intenciones universalistas en términos prácticos. Es así que en vistas

¹⁰⁷ Trabajo presentado en el *II Encuentro Nacional de Estudiantes de Historia (ENEH), Jornadas de estudiantes y jóvenes investigadores en Historia y Ciencias Sociales*, Córdoba 4, 5 y 6 de Septiembre de 2014.

a dar los primeros pasos hacia la caracterización de los movimientos estudiantiles en nuestro continente iremos despejando los rasgos de absolutización de los términos que pretenden incluir, en sí mismos, las heterogeneidades históricas, sociales y culturales.

En primera instancia y retomando a una variedad de autores, Krauskopf (1998), Duarte (2001), Urcola (2003) y Dávila León (2004), haremos mención al término de **juventudes**, y no de juventud solamente, en tanto reconocer diversidades de modos de ser joven, con la pluralidad y diversidad que ello supone, facilita encontrar en esta categoría una modalidad de diferenciación que no permite asimilar en características o rasgos análogos a quienes conviven de manera compleja bajo el límite estricto de la normativa lingüística. Reconociendo, en términos de Bourdieu (2002, p. 163) que “*las divisiones entre las edades son arbitrarias*”, y estas se construyen socialmente, es decir que forma parte de una definición en disputa permanente, categoría relacional que no puede abocarse de manera cabal a términos etarios.

Un segundo punto para remarcar recae sobre las modalidades en que las juventudes se presentan en cuanto a sus contextos sociales, geográficos, históricos, etc. Es decir, considerar las juventudes como enclave de disputa relacional situada implica alejarnos de la idea de *universalización de la homogeneidad*, tal como explica Duarte Quapper (2000), en tanto ésta no “*elabora ningún nivel de distinciones entre los tipos de jóvenes, ni entre géneros, razas ni clases sociales, estilos (contra) culturales, etc. De esta forma existe solo una juventud, singular y total al mismo tiempo*” (p. 65). Acompañando esta posición, Margulis y Urresti, (1996) señalan que la juventud presenta características diferentes de acuerdo a la incidencia de una serie de variables, como *la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género* (p. 10). Es, entonces importante considerar a la juventud como “*portadora de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los diferentes espacios sociales*”, como muy bien señala, como refiere Duarte Quapper (2000, p. 71).

Es decir, nos referimos a juventudes en América Latina y agrupaciones, conglomeraciones, personalidades, heterogéneas, disímiles que refieren de manera directa a un producto social, histórico, geográfico, económico, cultural y político, entre otras dimensiones.

Instituciones educativas como portadoras de sentido

Dentro de la complejidad que presenta la categoría de juventudes nos interesa trabajar, al menos en este texto, en torno a aquellos sujetos que se encuentran transcurriendo por instancias de educación secundaria o nivel medio, y educación

universitaria o terciaria; es decir que nuestro primer corte encierra a aquellos sujetos insertos en instituciones de la sociedad de orden educativas.

Ahora bien, de acuerdo a los aportes de Barembly (2005, p. 35) “la sociedad es un tejido de instituciones que se interpenetran y se articulan entre sí para regular la producción, la reproducción y la antiproducción de la vida humana”; en ese sentido la educación, como institución formadora de sentidos, capitales culturales, sociales y simbólicos tuvo en América Latina notables y múltiples reconfiguraciones desde el siglo XX hasta la actualidad. Dichas reconfiguraciones fueron objetivables en el marco material de las instituciones educativas, es decir en las Universidades y Escuelas medias o secundarias, en disputas entre actores sociales alrededor de políticas educativas inclusivas, presupuestos educativos, democratización de espacios institucionales y otras reivindicaciones, no sólo en el plano educativo sino en los más diversos aspectos de la sociedad y/o en solidaridad con otras organizaciones o movimientos sociales; es decir estas reconfiguraciones de las instituciones educativas configuran una lucha política entre actores.

Según Marguilis y Urresti (1996, p. 10) la juventud es definida material y simbólicamente de acuerdo a la malla de las instituciones en las que se pone en juego la vida social, es así que estos espacios, más allá de las críticas que han acumulado como reproductores de un orden social establecido, definido e incuestionable, las escuelas han logrado concentrar en sí mismo un foco de construcción horizontal de sentidos, es decir que dentro de sí mismas, en se han dispuesto espacios formales y no formales de pertenencia entre pares, caracterizados principalmente por la identidad y la solidaridad. Estos espacios se han manifestado desde lo material como Centros de Estudiantes, Asambleas Estudiantiles u otra forma acción directa como Toma de Escuelas o Universidades y en el plano no material, como umbrales simbólicos de pertenencia donde se configuran modos alternativos o al menos disímiles, en tanto superadores, de los establecidos por el mundo adulto o el status quo. Estas valoraciones alternativas de los procesos históricos sociales, han irrumpido en muchas ocasiones, de modo contundente y drástico, realizando cambios importantes en las estructuras sociales en algunas ocasiones, o al menos en las leyes de juego del campo social.

La trayectoria del movimiento estudiantil en Argentina. Proyectos políticos estatales y proyectos juveniles alternativos

Si bien pueden caracterizarse los movimientos estudiantiles como heterogéneos a partir de las diferencias geográficas, culturales, históricas y sociales, los mismos logran congregarse, al menos de manera analítica, en un eje que parecería que

los nuclea y les da su mención característica: *la desigual posesión de capitales en la disputa por establecer prioridades o líneas estratégicas en las políticas sociales, culturales y educativas*, entre otras; esta parecería ser una constante en la lectura de los movimientos estudiantiles.

Las demandas que han realizado en nuestro continente los diversos movimientos u organizaciones estudiantiles han sido vistas como una desestabilización al orden instituido, provocando el repliegue por parte de los Estados en un tipo de respuesta caracterizada, en muchos casos, por la violencia y, en otros, por negociaciones propias de una puja de fuerzas de intereses contradictorios. Estas demandas han sido desplegadas en todo el mundo desde ámbitos institucionales, como referimos en el caso actual en relación a las instituciones educativas, o no formales, en tanto organizaciones populares que se nuclearon en torno a una causa común. Podemos pensar en este sentido algunos ejemplos: La Reforma Universitaria de 1918, el Mayo Francés de 1968, la Primavera de Praga de 1968, la Masacre de Tlatelolco de 1968, el Cordobazo de 1969, El Otoño Caliente de 1969, El Movimiento de los Pingüinos de 2006, etc. De este modo puede observarse cómo los diversos sucesos protagonizados por los jóvenes fueron considerados mojones cardinales de la historia dentro de los cuales pueden mencionarse como punto de inflexión en ciertas trayectorias históricas que debieron ser menguadas por la inercia misma del poder o en su defecto ingresando en el debate o negociación con los actores sociales.

A continuación mencionamos, de manera exploratoria, algunos puntos de debate en torno a la participación estudiantil. En algunas ocasiones los jóvenes se han manifestado en relación a problemáticas que tienen que ver con la vida cotidiana de la vida estudiantil, es decir problemas edilicios, falta de presupuesto para mejoras escolares, malestar en la relación vertical docentes-alumnos, etc.

Argentina se ha caracterizado por un compromiso importante de los jóvenes en la participación estudiantil desde muy temprana edad del siglo XX, manteniendo su estado de alerta y movilización permanente y si bien por momentos ha disminuido sus niveles de “politicidad” o de movilización producto de situaciones de clausura, persecución o desgaste desde el contexto socio histórico, ha mantenido su presencia en diferentes hitos de la historia del siglo XX y XXI.

Se podría indicar como uno de los casos primigenios de participación estudiantil al Centro de Estudiantes, conformado en 1871, denominado “13 de diciembre” en conmemoración al suicidio del estudiante Roberto Sánchez ocurrida en esa fecha, el cual llegó a este fatal desenlace al verse abrumado por los sistemas arbitrarios de examen, las presiones y la reprobación reiterada que sufrió en los mismos. Este hecho dio origen a la movilización de los estudiantes, la separación de los profesores responsables, la conformación del primer Centro de Estudiantes en la Universidad de Buenos Aires y la

creación de un órgano de prensa. Según relata Carlos Garberí¹⁰⁸ el avance del movimiento estudiantil fue cualitativo desde 1900 en diversas facultades de la UBA estableciendo, por medio de la huelga, la personería jurídica correspondiente para los Centros de Estudiantes cuyas demandas giraron en torno a designaciones fraudulentas en las cátedras, reformas de sistemas de exámenes, pedido de cátedras libres, etc.

El acceso de Irigoyen al poder posibilitó una reestructuración del sistema social y económico en base a un proyecto político popular y democrático. Los principios de movilidad social ascendente de los sectores trabajadores, provenientes en su mayoría de las olas inmigratorias, permitieron anclar en el acceso a la universidad una estrategia importante de las nuevas generaciones hacia mejores niveles de vida; hasta el momento, la educación superior era vista como lugar de privilegio, vedado para algunos sectores, principalmente conservadores.

En la Universidad Nacional de Córdoba, en 1917, se produce un conflicto menor en relación al Hospital de Clínicas dependiente de dicha universidad, por el cual una ordenanza prohibía su internado y modificaba modalidades de cursado. El descontento por parte de los estudiantes comienza a crecer con una acumulación de otras situaciones que convergen en el problema emergente y solicitan a Irigoyen la intervención de la universidad. El conflicto se transformó en un conjunto de hechos violentos en el que participó la policía para reprimir y retornar el orden; esta situación se sosegó hasta que llegó la intervención de la Nación, en el mando del Procurador General de la Nación, José Matienzo, quien recogió los reclamos estudiantiles. Se realizaron algunos cambios en relación a la modalidad de conformación y elección de los decanos aunque faltaban las del rector. Se intensificaron las luchas estudiantiles, invadieron la sala de elecciones ante una situación desfavorable para sus intereses pues continuaban disparidades en la ponderación de elección. La disputa, que tomó fuerza en 1918, alcanzó notoriedad en todo el país y en toda América Latina siendo un foco de contagio hacia el resto de las Universidades. Finalmente se logró una reforma en los estatutos en relación a la organización del gobierno de la universidad compartida por profesores y estudiantes, junto con esto un sistema de concurso para el nombramiento de profesores, es decir se logró democratizar de alguna manera el ámbito universitario y clarificar el sistema de concursos y accesos a los cargos. Según refiere Carlos Borches (2008) *“para los estudiantes la experiencia dejaba en claro que futuras transformaciones que demandaran las universidades deberían garantizarse con su participación”* (p. 34).

De acuerdo al recorrido que hace Califa (2007) podemos ver que, entre 1955 y 1976, el movimiento estudiantil experimenta cambios drásticos siendo un *“férreo adversario a las políticas gubernamentales”* (p.63) apoyando, en su mayoría, a la Unión Democrática. La ley 13.031 de 1947 reducía la representación de los estudiantes en el Consejo Directivo de las Facultades. Esta normativa no hizo más que acrecentar las diferencias con el peronismo y, según explica el autor, “la

¹⁰⁸ Disponible en : <http://www.mov-estudiantil.com.ar/terceras/200813.pdf>

militancia estudiantil, al ser prohibidos los centros de estudiantes, pasó prácticamente a la ilegalidad (p. 63)”. Baña de Schor (2009) refiere, respecto a ésta época, que:

...la ley 13.031, y una posterior modificación de 1954, rigió el destino de las universidades nacionales en permanente conflicto con el movimiento estudiantil que no dejó de reclamar la autonomía y el autogobierno, hecho que finalmente se consiguió luego del golpe de estado de 1955 (p. 7).

En septiembre de 1958 se realizan movilizaciones en distintos puntos neurálgicos educativos del país (Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario y Tucumán) reclamando una reforma hacia una educación laica. A este movimiento se contrapuso uno, conservador en cuanto a la línea de pensamiento, instaurado luego del derrocamiento de Perón, que defendía la posibilidad de una educación libre, es decir aquella brindada por organismos privados de educación superior con contenidos religiosos, principalmente. Es en este sentido ante la consigna “¿Laica o Libre?” se discutieron los sentidos de los bienes culturales, públicos o comercializables. De acuerdo a lo que expresa Manzano (2011, p. 35) la lectura estatal del conflicto tenía como eje el activismo estudiantil o “gimnasia rebelde” juvenil, la que era producto de una falta de cultura cívica tan difundida en la época anterior (en referencia al peronismo).

El movimiento ocurrido en 1969, denominado como el Cordobazo, que produjo un quiebre importante en el gobierno de facto del General Onganía tuvo una nutrida participación de movimientos estudiantiles en distintos momentos y etapas del mismo, siendo dicho movimiento netamente obrero-estudiantil, en el cual los estudiantes no asumen al sector trabajador desde una representación paternalista, como lo indica Delich (1994), no asumen un rol de *intelligentzia* del mismo sino que forman parte del mismo como masa movilizada. Grandes núcleos de la universidad, conformada por sectores de la clase media trabajadora, algunos insertos en industrias, permite a éstos defender sus propios derechos como trabajadores y facilita un repliegue solidario generalizado por parte de ambos movimientos ante un mismo objetivo. A medida que pasan los días de mayo de 1969 se presenta un aumento en escalada de la violencia policial la cual debe replegarse, ante la contundente resistencia de la protesta obrera-estudiantil, para dar paso al ejército, quien finalmente triunfa en la contienda. No obstante, esa victoria tuvo altos costos para el gobierno de facto. Es preciso comprender esta movilización estudiantil teniendo en cuenta el suceso de 1966, denominado “La noche de los Bastones Largos”, de acuerdo a lo que explica Julio Cesar Moreno (2005), en el cual el estudiantado argentino se pronunció en contra de la intervención de las universidades y sobre todo de aquella represión.

Posteriormente, otro caso ejemplar ha sido la desaparición forzada de diez jóvenes estudiantes, en septiembre de 1976 en la ciudad de La Plata, Buenos Aires, quienes formaban parte de la Unión de Estudiantes Secundarios y que, de

acuerdo al informe de la CONADEP, fueron secuestrados por su presunta participación en la protesta a favor del Boleto Estudiantil durante el año 1975. Si bien el proyecto político puesto en juego por el Estado Represivo, impuesto en marzo de 1976, era limpiar el escenario de posibles grupos ideológicos capaces de cuestionar el orden establecido, el equipo de inteligencia no resolvió secuestrar a la totalidad de jóvenes (contada en miles) que participaron de la protesta y movilización por el boleto estudiantil un año antes, sino que optaron por perseguir a aquellos que formaban parte de proyectos políticos importantes, en tanto cuadros futuros trascendentes en el campo cultural y social; revisiones posteriores, entre ellas las de Raggio (2011) explicitan que existió una argucia en la modalidad de entablar las causas, las consecuencias y la recopilación documental que favorecieron una tergiversación de los hechos narrados, atomizando un movimiento estudiantil y una puja desigual en un caso particular de protesta.

En el marco de las políticas privatistas que se elaboraron en la década del noventa, durante el gobierno de Carlos Menem, en 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior cuyos objetivos se encuentra en la misma lógica de los lineamiento neoliberales, desfinanciando la educación considerada un gasto que puede ser cubierto por el sector privado y reduciéndose la participación e injerencia estudiantil en los destinos de las universidades, entre otros objetivos implícitos y explícitos. La participación estudiantil se hizo notar en contra de esta normativa en el momento de su sanción, dicha ley se planeó sin prestar atención de los intereses de los principales actores sociales de las comunidades universitarias respondiendo, para disuadir a los estudiantes disconformes, con detenciones y represiones de manifestantes estudiantiles.

Durante el año 2010 se produjeron en la República Argentina diversas actividades de acción directa emprendidas por estudiantes de escuelas secundarias, las mismas consistieron en tomas (ocupación) de las escuelas a los fines de concretar reclamos en relación a condiciones edilicias de cursado. Estas situaciones edilicias constituyeron el puntapié inicial de la organización juvenil que luego fue profundizando en los debates en torno al sistema educativo, las políticas educativas públicas y el rol del Estado. Las provincias de Córdoba y Buenos Aires fueron las principales en mostrar esta situación, siendo el conflicto más prolongado en Bs. As. Allí, el Estado Provincial contestó con una fuerte represión a la marcha estudiantil que se movilizó a la Legislatura provincial donde se sancionaría una ley que dejaba afuera a los intereses y la participación estudiantil. Aquí, se tomaron alrededor de 30 escuelas porteñas solicitando mejores condiciones edilicias mientras que, como refiere Manzano (2011) los medios de comunicación y los sectores conservadores vieron con *“preocupación la erosión del principio de autoridad sobre la dirección de una gimnasia rebelde”* (p. 35).

La situación en Córdoba empezó casi a modo de contagio de lo ocurrido en la capital Argentina, sin embargo logró desvincularse de los primeros reclamos en torno a mejorar las condiciones edilicias de las escuelas y proyectaron sus reclamos a una educación libre de injerencias privadas. Este movimiento iniciado por estudiantes de escuelas secundarias

fue acompañado posteriormente por los terciarios y universitarios quienes organizaron el movimiento a través de numerosas asambleas orgánicas que ocuparon numerosas escuelas de la ciudad de Córdoba (aproximadamente, 40 entre secundarios y terciarios). La consigna definitiva se centró en la posibilidad de participar en la creación de una nueva ley de educación provincial, la cual posteriormente terminó aprobándose sin la participación efectiva de éstos actores sociales, no sin introducir en esta puja de intereses, niveles importantes de represión a la protesta estudiantil.

Algunos rastros del movimiento estudiantil en Latinoamérica

Si bien se establecen diferencias acentuadas en relación a las políticas educativas entre los países de la región, resulta importante una aproximación a las demandas establecidas por los movimientos estudiantiles. Cabe destacar que la Reforma de Córdoba (1918) tuvo un efecto contagio hacia otras regiones del continente. Faletto (1987, p. 267) refiere que la “Revolución de los tenientes” (1924) y el “Movimiento de la juventud militar”, junto a otros conflictos antioligárquicos, tuvieron una participación importante de estos sectores de las juventudes en el continente.

En México ha sido evidente la falta de conciliación y diálogo en relación a la conflictividad de los movimientos sociales, principalmente la referida a los estudiantiles, hacia fines de los años 60. Diversas movilizaciones estudiantiles han sido reprimidas durante ésta década mientras enarbolaban consignas de las más variadas, desde aumentos en tarifas de transporte hasta la imposición de candidatos gubernamentales (el caso de Faustino Félix Serna como candidato del PRI). Sufrieron detenciones, apremios ilegales y represiones que, en el punto más agudo del conflicto, costaron la vida de un total de doscientas y trescientas personas, éste último conocido como la masacre de Tlateoloco, en 1968. Las estrategias utilizadas por los estudiantes fueron la movilización, la huelga y la ocupación de instituciones educativas y de lugares públicos, siendo una manifestación pacífica en la Plaza de las Tres Culturas el lugar central de la represión y la matanza referida. En dicha manifestación se solicitaba una mayor libertad de expresión, a algunas semanas de dar inicio a las olimpiadas en México. Según datos de diversas fuentes los heridos fueron 700, llegando a un total de 5000 heridos y aproximadamente 300 muertos, estos hechos efectuados desde la fuerza policial y cuerpos para policiales. Las consignas de los manifestantes, de raigambre multisectorial, fueron contenidas en un petitorio de 6 puntos que fueron desestimados por el orden institucional.

En el caso chileno, haciendo referencia al siglo XXI, desde los meses de mayo a diciembre de 2006, se sucedieron medidas de fuerzas en diversas instituciones de educación secundaria y universitaria que implicaron el paro estudiantil y la toma de los establecimientos, concluyendo en lo que se denominó, posteriormente, “La revolución de los pingüinos”. Vera

Gajardo (2011) explica que, en sus demandas iniciales, el movimiento estudiantil, planteó la gratuidad del sistema de transporte para los estudiantes y la modificación del sistema de ingreso a las universidades, posteriormente el reclamo devino en un “cuestionamiento profundo al sistema escolar chileno, derivado de la reforma realizada durante la dictadura y materializada en la Ley Orgánica Constitucional de Educación” (p. 290). La lucha estudiantil se radicalizó solicitando en sus principios una modificación completa de la educación chilena y no cambios aislados que mantuvieran el viejo sistema reproductor de desigualdades de acceso. A estas consignas adhirieron diversos actores de la sociedad, organizaciones sociales, movimientos políticos y un amplio abanico político. Estas movilizaciones fueron atravesadas por duras represiones por parte del Estado, hasta lograr algunos acuerdos que devinieron en cambios superficiales pero, según refiere Gajardo (2011) *“no se han producido cambios en los resultados de la educación chilena en términos de calidad y segregación educacional”* (p. 292). Durante el año 2011 se retoman las consignas de los jóvenes de 2006 conformando lo que se denominó “Revolución de los Pingüinos 2.0”, en esta oportunidad las posiciones estudiantiles se endurecen debido a la desconfianza por las promesas incumplidas de los representantes del gobierno en 2006. Las encuestas otorgan legitimidad y acompañamiento a los reclamos estudiantiles desde los más amplios sectores de la sociedad, mientras decae en su imagen el presidente Sebastián Piñera. El movimiento estudiantil aumentó en sus integrantes, realizando marchas que alcanzaron los casi 200.000 personas, junto a cacerolazos en diversos puntos del país por parte de ciudadanos que apoyaban la lucha estudiantil, mientras el Estado respondía con la intervención policial en las calles intensificando la represión. desplegada durante la manifestación estudiantil de 2006.

Según Faletto (1987, p. 268) hay tres ejes centrales en los movimientos estudiantiles de la época en nuestro continente que conformaron de alguna manera la ideología de los jóvenes, estos son, los conceptos de Latinoamérica, pueblo y nación. Esto se intensificará con la experiencia concreta de la Revolución Cubana, un efecto contagio hacia el resto del continente, un nuevo eje será central en estos procesos, principalmente el antiimperialismo.

Negociaciones complejas

Jean Meyer (2008, p. 182) expresa, desde una mirada del conflicto estudiantil como estrictamente acotada al mundo educativo: “el problema político y el problema universitario son inseparables y no se puede comprender la actitud política de los estudiantes excepto en el marco de la crisis universitaria”. El autor parecería centrar su análisis en la relación estrecha

entre el problema universitario y sus actores en disputa, en este sentido naciendo y muriendo en el predio material y simbólico de la universidad. Sin embargo, de acuerdo a las lecturas de la complejidad que presentan los movimientos estudiantiles, podemos pensar que ésta problemática deviene de espacios anteriores que nuclean y dan sentido a la sociedad. Meyer explica que el problema es ciertamente complejo, pero sin embargo no se podría concebir si no se analiza la tensión existente entre sociedad y coyuntura aunque, “ello no significa que el movimiento estudiantil sea la proyección fiel de la sociedad”. Por el contrario, el movimiento es muy capaz de encerrarse en sí mismo y de abstraerse de la sociedad” (p.183). Avanzando hacia esa lógica actoral, Meyer refiere a una “*soledad del movimiento estudiantil argentino*” y realiza esta proyección en el caso latinoamericano explicando que las revoluciones más importantes que presenta el continente en el siglo XX, (Cuba, Bolivia y México) no contaron con el papel activo de los estudiantes. Sin embargo, exitosos o no, los movimientos estudiantiles han servido como emergentes de conflictividades latentes en el sistema de relaciones en el campo de juego en torno a la disputa por el capital cultural, principalmente, y con esto los capitales simbólicos, sociales y económicos en la lógica de los campos de Pierre Bourdieu.

Las negociaciones planteadas en el caso de los movimientos estudiantiles se han visto, en la mayoría de los casos, fracasadas por la falta de diálogo por parte de los Estados que, salvando algunas situaciones donde se han llegado a acuerdos convenientes para ambas partes, no han logrado mayores cambios en el horizonte de objetivos planteados en sus consignas. ¿Cómo se presentan, pues, las negociaciones de estos movimientos sociales? Dauder & Bilbao (2002, p. 2) plantean algunas características para leer la negociación, ellas son: la negociación supone una interdependencia, reconoce un conflicto, existe una relación motivacional contradictoria, mediatizada por relaciones de poder, percepción del propio proceso de negociación, medio de negociación, llevando todo esto hacia un acuerdo como objetivo propio de la misma. Estos puntos de acuerdo, según lo que hemos observado, se han visto fraguados en algunas situaciones debido principalmente a un no reconocimiento del otro como un interlocutor válido en el planteo de las políticas educativas. La mirada adultocéntrica de los Estados ha impedido involucrar la voz de los jóvenes en la distribución de recursos y establecimiento de prioridades. Según Krauskopf (1998) esta mirada “se traduce en prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad” (p.124). Por su parte, Duarte Quapper (2012, p. 13) explica que este adultocentrismo puede leerse, en un plano material, como un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, delimita roles y actividades por grupos de generación y género.

En este sentido, diversos paradigmas entran en tensión en la lectura de los jóvenes en relación a los conflictos estudiantiles. Así, desde los paradigmas que propone Dina Krauskopf (1998), se puede hacer referencia a la consideración de esta etapa de la vida como preparatoria para la vida adulta, es decir, en transición hacia una consolidación psicoemocional de la vida humana. Por otro lado, la juventud como etapa problemática es contemplada como una crisis en la aprehensión de las

normas de la sociedad. Es así que la juventud, como etapa de transición o como sujeto problemático, disuade toda posibilidad de diálogo en común debido a que no existe una contemplación del otro como sujeto válido.

La asimetría de poder pre-existente en el campo de negociación deja sin sentido toda posibilidad de establecer prioridades de trabajo conjunto, corroe toda posibilidad de diálogo entre pares en la medida en que establece un orden vertical de relación, casi abismal.

Las conflictividades en el marco de las disputas estudiantiles han sido “resueltas desde los mundos adultos, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas y discurso autorreferidos como científicos en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan las condiciones de dominación” (Duarte Quapper, 2012, p. 121). Las negociaciones han podido dar curso cuando se ha reconocido el conflicto por ambas partes, es decir, cuando no ha sido contemplada como una vivencia personal y excepcional de un minúsculo grupo de actores aislados sin preponderancia en la toma de decisiones de políticas públicas (o por un grupo de chicos rebeldes e inconformes). El tránsito de variados movimientos estudiantiles de la lectura de problemáticas de orden edilicia o de situaciones particulares de cursado hacia cuestiones más estructurales, si bien no ha sido simple, sino producto de una complejidad que tiene sus raíces en la conformación heterogénea de los movimientos, ha sido inevitable.

A modo de cierre

El recuento realizado ha pretendido echar una mirada exploratoria sobre las construcciones de las juventudes en América Latina en algunas conflictivas particulares en relación a su condición de estudiantes, especialmente en la configuración de movimientos estudiantiles.

El primer esbozo de las conclusiones nos permite referir de manera clara a una construcción relacional de las identidades de la categoría juventud, principalmente desde una lógica dispar de poder. En este sentido, esta categoría se define desde el lugar que ocupan en el campo social, en particular en su condición de estudiantes, en relación con las otras categorías; es decir, el movimiento social estudiantil en relación a otros actores sociales como el Estado, las instituciones educativas, el sector privado, la iglesia católica, etc.; y a su vez se define por una historia propia de disputa y tensión por acceder a una redistribución de capitales en juego, debido a una asimetría evidente del poder en el mapa social.

En segundo lugar se ha podido observar que las demandas planteadas por los movimientos estudiantiles se han iniciado como pequeños cúmulos de malestar en torno a problemáticas puntuales relacionadas a la vida cotidiana estudiantil o situaciones de conflictividad que evolucionaron en una lectura estructural de las políticas educativas y de la región, realizando un proceso particular o individual a una postura crítica en torno a políticas públicas a nivel general con un alcance de estudio macro en relación a la región. Es en este caso en el que estos movimientos estudiantiles se enmarcarían en la condición de nuevos movimientos sociales, caracterizados por nuevas modalidades de relacionamiento entre pares, una identidad conformada por fuera del sentimiento de clase y modalidades innovadoras de exposición, expresión y comunicación de las problemáticas emergentes.

Un tercer punto que puede plantearse como eje de lecturas es una “mirada de continente social” de las juventudes de América Latina, es decir una lectura inclusiva de reclamos y derechos multisectoriales de la sociedad. La juventud, como construcción socio histórica y relacional, se caracteriza y une en consignas contestatarias o críticas ante proyectos políticos económicos privados individualistas, caracterizándose por su mirada global, no regional sino universal, siendo la solidaridad en proyectos globales de ampliación ciudadana su principal característica.

Bibliografía

- Barembliitt, G. (2005). *Compendio de Análisis Institucional*. Buenos Aires: Editorial Madres de Plaza de Mayo.
- Borches, C. (2008). “Autonomía y Cogobierno”. En: *Exactamente* 14(40).
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. En: *Sociología y Cultura*, pp. 163 – 173. México: Grijalbo.
- Califa, J. (2007). “El movimiento estudiantil en la UBA entre 1955 y 1976. Un estado de la cuestión y algunos elementos para su estudio”. En: *El movimiento estudiantil argentino*. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones DEI.
- Dauder S. y Bilbao R. (2002). *Introducción a la teoría de la negociación*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Dávila León O. (2004). “Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes”. En *Última Década* 12 (21).
- Delich, F. (1994). *Crisis y Protesta Social, Córdoba 1969*. Fundación de la Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados UNC. Córdoba
- Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En: *Última Década* 13, septiembre. Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Faletto, E. (1987). “La juventud como movimiento social en América latina”. En *Realidad Universitaria* 3. Pp 58-62.
- Fischer, J. (1963). “The University Student in South East Asia”. En *Minerva* II.

- Gajardo, V. (2011). "El Resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile en 2011". En: *Anuario del Conflite Social 2011*, pp.286-309.
- Bonavena, P. A.; Califa, J.S y Millán, M. (comp.) *Historias con presente*, pp.61-86. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas
- 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.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. En *Propuesta Educativa* N° 35. Año 20. Vol. 1. pp. 41 a 52
- Margulis, M.; Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud (Cap 1)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Meyer, J. (2008). "El movimiento estudiantil en América Latina". En: *Sociológica* 23(68), pp. 179-195
- Moreno, J (2005). *La espuma de la cerveza. Córdoba derrotada y recuperada*. Córdoba: El Emporio Ediciones.
- Raggio, S. M. (2011). *Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente*. [En línea] Aletheia, 1(2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4815/ pr.4815.pdf
- Urcola, M. (2003). "Juventud, cultura y globalización". En: *Perspectivas sociales* 10(8), pp. 11-31

PARTICIPACIÓN DE CENTROS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA¹⁰⁹

Marcelo Corona y Dolores Verón

Introducción

El presente trabajo toma fundamentalmente la categoría participación y su aporte a la construcción de ciudadanía, forma parte de los estudios que venimos realizando en la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional, de la Escuela de Trabajo Social¹¹⁰ de la Universidad Nacional de Córdoba. Busca dar cuenta de las tensiones que se viven al interior de las dinámicas institucionales vinculadas a los diversos procesos de organización e institucionalización de las organizaciones estudiantiles de los jóvenes secundarios en los centros de estudiantes. Así como de diversos tipos de situaciones de malestar, conflicto y crisis, que suelen ser el motivo de la intervención institucional del Trabajo Social.

Analizar, en este marco, la diversidad de prácticas de participación de los jóvenes, de acuerdo a su participación en las organizaciones, es una realidad compleja que nos convoca a la reflexión y el análisis particularmente de una categoría: la participación estudiantil, su relación con la construcción de ciudadanía.

La Investigación se desarrolla a partir de los siguientes objetivos:

- Relevar las principales instancias de participación con motivos de agremiación de los jóvenes en Centros de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas de Córdoba que participaran de los procesos de Encuentros de Centros entre 2007/2011.

¹⁰⁹ Trabajo presentado en las *I Jornadas regionales de investigación educativa VA (I-JORINVEDUC-2014)*, Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional”, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu, San Salvador de Jujuy, 17,18 y 19 de Junio de 2014.

¹¹⁰ Hoy, Facultad de Ciencias Sociales.

- Analizar la diversidad de prácticas de participación de acuerdo a su inserción en la organización desde la mirada de los estudiantes.
- Identificar las perspectivas de los jóvenes respecto de la participación y su aporte a la ciudadanía.

Antecedentes que instalan el tema

Hemos identificado, a través de los proyectos y antecedentes previos desarrollados entre 2004-2011, las necesidades y los problemas que se presentan en las escuelas medias y que son reconocidas por los diferentes actores institucionales (estudiantes, docentes, directivos y preceptores) susceptibles de ser abordados por el Trabajo Social. Entre ellos, los debates en orden a la agremiación juvenil y a la conformación de centros de estudiantes es tal vez uno de los más relevantes y de mayor interés para nuestra disciplina. Esto, por su vinculación a los debates de la participación ciudadana de los/las jóvenes y la incorporación de la formación ciudadana activa a partir de una experiencia concreta de participación y protagonismo juvenil en el ámbito de la educación.

Entre 2010 y 2011 el equipo ha investigado en torno a los procesos de institucionalización de estas organizaciones gremiales juveniles¹¹¹, avanzando cualitativa y cuantitativamente respecto de las acciones de puesta en marcha de los centros de estudiantes secundarios, en el marco de las nuevas normativas vigentes en Córdoba (Res. 124/10) y de los procesos impulsados por diverso tipo de actores del ámbito educativo (estudiantes, pero, además, docentes y en algunas instancias directivos, que impulsan, estudiantes – practicantes en la escuela, entre otros). Habiéndose observado además entre los resultados, la necesidad de profundizar aspectos que emergen con cierta relevancia:

¹¹¹ Proyecto de Investigación que se convierte en antecedente: *Centros de estudiantes: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía*. Convocatoria Secretaría de Ciencia y Técnica, 2010; desarrollado entre 2010 y 2011. Equipo: Directora Mgtr. Gabriela Rotondi. Integrantes docentes: Lic. Cristina Fonseca, Lic. Dolores Verón. Integrantes egresados: Lic. Marcelo Corona, Lic. Adriana Varela

- a) Las estrategias de participación, que llevan adelante los estudiantes secundarios teniendo en cuenta las diversas posiciones planteadas en sus organizaciones y su relación con la construcción de ciudadanía¹¹².
- b) Los diversos motivos y razones que dan cauce a los procesos de institucionalización de los centros de estudiantes.
- c) La importancia de analizar la acción política en las prácticas de los centros de estudiantes y sus aportes a la ciudadanía.
- d) Los puntos de tensión y conflicto que plantea la dimensión organizativo-normativa de estas organizaciones y su relación con la institución escuela. Es decir la tensión entre institución-organización.

El equipo por otra parte, ha desarrollado entre 2007 y 2013 una línea de extensión universitaria altamente significativa, y premiada en diversas oportunidades, que recuperamos debido a que aporta insumos empíricos que son articulados a la investigación, produciendo así una particular sinergia de datos, experiencias y contenidos relativos a la participación estudiantil. Esto a través de una experiencia en torno a Encuentros de Centros de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas. En tal sentido y ya centrándonos ya en el presente estudio, entre 2012 y 2013, se pretendió investigar **de qué manera las prácticas de participación en centros de estudiantes secundarios, en tanto organizaciones, aportan a la construcción de ciudadanía de los jóvenes, en su paso por la escuela media pública**. Nos interesa de manera particular, la relación entre las organizaciones centros de estudiantes y su aporte a la construcción ciudadana de los sujetos jóvenes, teniendo en cuenta las formas y tipos de participación.

El diseño metodológico

En este bienio avanzamos en un Proyecto de corte exploratorio-descriptivo, de carácter cualitativo y etnográfico. Abordamos la tarea con un muestreo intencional¹¹³: Centros de Estudiantes de nivel medio de escuelas públicas que

¹¹² Tema que se constituye en Proyecto de Tesis de la Directora del Proyecto del Doctorado en Ciencia Política, 2013- 2014. Centro de estudios avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

¹¹³ Es aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional. En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser incluido. Muestreo opinático: El investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero,...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista,...),

los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (Muestreo de bola de nieve) (Selltiz, 1976)

demanden atención al Programa la Universidad Escucha a las Escuelas¹¹⁴, Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV – Institucional (de ahora en más TEEI IV), de la Escuela de Trabajo Social entre 2007/2012. Asumimos como unidad de análisis: Centros de estudiantes que participaron en los Encuentros de Centros de Estudiantes Secundarios organizados por la Cátedra TEEI IV entre 2007 y 2012.

Realizamos un estudio documental y análisis de los registros de los Encuentros de Centros de estudiantes de los años 2007-2011; observaciones de espacios colectivos tales como instancias organizativas y encuentros de centros de estudiantes; estudio de artículos, declaraciones y notas periodísticas a jóvenes participantes de centros de estudiantes secundarios de Córdoba y Gran Córdoba y entrevistas a participantes de los Encuentros de Centros de estudiantes en torno a nociones y representaciones en orden a la ciudadanía estudiantil. En este caso se trabajó con referentes de ocho Centros de Estudiantes, correspondientes a las escuelas: Jerónimo Luis de Cabrera; Carande Carro; Dean Funes, Jorge Abalos, Cassaffouth, Deodoro Roca, IPEM 30 e IPEM 182. Las entrevistas en cuatro casos fueron individuales, tomando como referencia a integrantes de la comisión directiva de la organización y en los otros cuatro casos, fueron grupales incluyendo a los delegados por curso.

En cuanto al estudio documental y análisis de registros, informes, sistematizaciones y observaciones se trabajó con material proveniente de:

- Registros de Encuentros de Centros de Estudiantes de los años 2007-2011, en tanto uno de los ejes de convocatoria fue agremiación, y los jóvenes realizaban en función de consignas trabajos en grupo sobre el tema.
- Sistematizaciones de procesos de intervención social realizados por alumnos de la cátedra TEEI IV Instituciones producidos entre los años 2007-2011, y supervisados por miembros del equipo de investigación. Estas intervenciones tuvieron como motivo de la misma: formación, reorganización o fortalecimiento de Centros de estudiantes secundarios. Correspondieron a intervenciones en las escuelas:
- Observaciones de encuentros colectivos tales como instancias organizativas y encuentros de centros de estudiantes.
- Además, se realizó el Estudio de artículos, declaraciones y notas periodísticas a jóvenes participantes de centros de estudiantes secundarios de Córdoba y Gran Córdoba que participaron de las tomas de 2010.

¹¹⁴ PUEE: convoca a instituciones educativas públicas de diferentes niveles y modalidades de la Ciudad de Córdoba y localidades aledañas a presentar demandas de intervención vinculadas a problemáticas sociales identificadas en el ámbito escolar. Se implementa desde 2001 y hasta el 2011 se atendieron 252 escuelas con diferentes situaciones. Entre las demandas que llegaron el 10.13% fueron relacionadas al tema de Investigación.

Algunas aproximaciones teóricas y aportes desde la investigación

Abordar estos espacios implica detectar y delimitar aquellos que contribuyen de manera directa en la conformación de un sujeto activo, caracterizados por el aprendizaje y la experiencia ciudadana, pues, como indica Acevedo (2003) “la ciudadanía requiere un proceso de preparación, supone la existencia de espacios que otorguen la oportunidad de constituirse en sujetos de derechos y responsabilidades en la práctica cotidiana”. Por lo tanto, debemos acotar la categoría de participación a los fines de determinar aquella que nos permita una lectura conforme a los objetivos presentados por el presente proyecto de investigación. Esta tarea no resulta sencilla, puesto que presenta en sus inicios una cuota de no menor complejidad, debido a las múltiples concepciones, usos y abusos con que se utiliza esta noción, en diversos espacios informales, institucionales, de política pública etc. Es por ello que trabajar en la instancia investigativa alrededor de esta categoría precisa un acercamiento a los objetivos de nuestro planteo. ¿Cuál de estas concepciones nos permite relacionarla de manera directa con la categoría ciudadanía?

Para poder estudiar **la participación con motivo de agremiación** de los jóvenes en los centros de estudiantes de las escuelas medias públicas de Córdoba y su relación con la construcción de ciudadanía comenzamos identificando cuales son, según la mirada de los jóvenes, las instancias de participación, las prácticas, y las necesidades e inquietudes que los motivan a la acción. Identificar cuáles son los mecanismos y los procedimientos que usan los jóvenes ante la puesta en marcha de sus organizaciones es otra de las claves de este proyecto. Entendemos que éstas hacen al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público, en el espacio escolar y/o en el espacio más amplio de la escuela que contiene a la organización estudiantil.

En el caso de los Centros de Estudiantes, cuando estos emprenden acciones colectivas en defensa de sus derechos en tanto estudiantes y/o jóvenes, cuestionan y desafían el orden instituido de la escuela, aportan a la democratización de esta institución al reclamar el derecho a ser escuchados, a participar activamente de la vida institucional. El hecho mismo de la existencia de una organización como el Centro de Estudiantes, cuestiona el carácter jerárquico de la escuela, al admitir que el estudiantado es un sujeto de derecho de enunciación y no sólo receptor de decisiones de otros. Se cuestiona asimismo el lugar de “sujeto tutelado” que aún opera en las prácticas y representaciones de muchas escuelas y en general en la sociedad. Reflexiona Naishtat (s/f, p. 3), que la acción colectiva no puede ser presentada como una “panacea” ante los problemas que entraña la democracia, sin embargo, por más excepcional y extra-rutinaria que sea, incluso aunque no logre concretar exitosamente sus objetivos, o no llegue a institucionalizarse, deja su impacto en la agenda pública y en la opinión pública, como también aporta a abrir el debate a lo político -más allá de las disputas electorales-. “Esta limitación no las priva sin

embargo de su trascendencia política en cuanto precedente irreversible para la regeneración democrática del espacio público y del ejercicio de la ciudadanía” (Naishtat, s/f., p. 3). Siguiendo la lógica que propone este autor, cuando hablamos de acciones colectivas de los/as jóvenes en el ámbito educativo, podemos decir que éstas pueden dejar marcas en la subjetividad de quienes son parte de ellas, contribuyendo así a la construcción de ciudadanía, y/o entrenando pautas para el ejercicio de la condición del ser ciudadano/a.

Los procesos de conformación de los centros de estudiantes, tienen una relación directa con la construcción del espacio en los escenarios escolares, una construcción casi invisible pero que organiza las prácticas y las acciones de los jóvenes con diferentes visiones y significados, que aluden a los diferentes niveles de participación e involucramiento en los procesos de aprendizaje, entrenamiento y acción. En relación a **las prácticas de participación**, las mismas forman parte de una trama que se constituye desde varios componentes: uno, se va construyendo en la medida que las necesidades presentes en el espacio los motoriza a la acción, la modalidad que adquieren y como se organizan para llevarlos adelante. Otro componente estaría dado por las lecturas que realizan de sus propias prácticas y, por último, una tendencia a la organización, el movimiento y la acción desde lo situacional, “...reconocernos con el derecho en los procesos en los cuales se toman las decisiones que afectan nuestra vida, implica la necesidad de comprometernos para poder llevar adelante cualquier proyecto...” (Frigerio y Poggi, 1992). Como señala Gómez Botero (2008) consideramos que la categoría participación plantea otros puntos de debate cuando pretendemos aludir a participación ciudadana-política juvenil. Implica trascender el concepto de participación ciudadana sólo como el acto o conducta de voto y comprender la instancia de la participación juvenil como conflicto de intereses en la lucha por la inclusión y el reconocimiento de los actores sociales, en este caso, en la esfera educativa y en la lucha por los derechos gremiales juveniles.

Para hacer entonces referencia a la **noción de participación ciudadana política**, tal como lo señala, es importante resaltar que ésta se encuentra en relación directa con los sistemas de gobierno y modelos políticos y socio-económicos que la constituyen desde las necesidades específicas de la época; pero, asimismo, tiene que ver con los ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos. Los conceptos centrales que organizan el pensamiento y la práctica política son objeto hoy de un intenso debate, particularmente si se trata de registrar experiencias colectivas de jóvenes sujetos en espacios como la escuela, ámbito en el cual el sujeto principal hacia el cual se dirige la misión de la escuela, los jóvenes en nuestro caso, es aquel que cuenta con el menor poder institucional, y al cual se pretende socializar, educar, transferirle normas, etc.

El abordaje involucra la participación y organización de los estudiantes y, simultáneamente, problemáticas que tienen su propuesta de acción en espacios públicos: la reforma de la ley provincial de educación (una toma representativa en 2010), la implementación de la Ley de Educación Sexual y, en orden a lo material, visibilizar la ausencia de la política pública en lo que hace a las condiciones básicas donde se desarrolla el hecho educativo, las aulas, mantener y conservar la organización

escuela. Estos temas implican una noción de derechos, y su abordaje colectivo en ámbitos de acción pública, desde la titularidad y el entrenamiento- ejercicio ciudadano.

En términos de tiempo se perciben dos líneas de proyección: una, que proviene de jóvenes cuyas prácticas se sostienen en militancias, donde la organización estaría aportando a una transformación política respecto a condiciones puestas en juego en lo público: por ejemplo, presupuesto: cómo se distribuye, qué planes de acción intermedian y si estos se cumplen o no; Otro punto fueron las propuestas de modificación de la ley, donde el planteo es que su palabra sea tenida en cuenta, y según su mirada, perdieron, pero fue un hecho que los convocó a debatir y posicionarse. La otra línea estaría más relacionada a necesidades que los atraviesan en los espacios particulares, por lo que la organización y participación es a corto plazo.

Según la información que aportó esta investigación, los temas de preocupación de los/as jóvenes que forman parte de estas últimas organizaciones, se centran en problemáticas edilicias, actividades recreativas y educativas dentro de su escuela. En cuanto la visión de los jóvenes que formaron parte de las tomas de escuelas secundarias durante el año 2010, su visión y análisis exceden a la escuela, y se sitúan en el ámbito público societal, con conflictos ligados a medio ambiente o violencia institucional como temas que debieran abordarse en la escuela, y en los que a veces ellos se involucran. En definitiva, se realiza una crítica a la escuela y al divorcio entre los contenidos que formalmente se abordan y las necesidades y temas de interés de los/as jóvenes. Ahora cabe el interrogante acerca de aquellas visiones negativas de los/as jóvenes cuando son calificados/as como apáticos/as y desinteresados/as... pero sin considerarlos como sujetos de enunciación y decisión, sin que sean parte de la definición de los contenidos a trabajar. Baeza Correa (2006) realiza un interesante análisis acerca de las demandas y organizaciones de estudiantes secundarios en América Latina y remarca la paradójica distancia que puede evidenciarse en los establecimientos educativos secundarios entre la “cultura escolar” y las “culturas juveniles”¹¹⁵. Si bien se considera que la escuela secundaria es una organización destinada y dedicada a la educación de este sujeto joven, es frecuente que su voz no sea escuchada ni tenida en consideración, negando de este modo el protagonismo juvenil, aunque este se suponga deba ser el centro del quehacer educativo. Cuando este autor profundiza acerca de la distancia entre la cultura escolar y las culturas juveniles, expresa que esta última generalmente no es considerada en el ámbito escolar, lo que produce una lectura simplificada y homogeneizadora del sujeto joven. Este sujeto joven es considerado “alumno”, fuera

¹¹⁵Baeza Correa cita a Carles Feixa (1998) para definir a las culturas juveniles: “en un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre o en espacios intersticiales de la vida institucional” (p. 21). Expresiones heterogéneas entre sí, que no están exentas de influencias del medio, pero que permiten diferenciar a los jóvenes de los adultos y a los jóvenes entre sí.

de contexto y de situación (Baeza Correa, op. cit.). Así lo expresa un estudiante: *“Muchas veces que los Directivos y los docentes se preocupan en terminar el programa que tienen para la clase, pero se olvidan que en la escuela está dentro de una Provincia, se tiene un contexto por fuera...”* (Carlos, ex presidente CE Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

Las trayectorias individuales y colectivas de participación marcan distancias y generan heterogeneidad entre los/as jóvenes y entre las organizaciones que conforman. Cuando las organizaciones estudiantiles se consolidan y logran permanecer en el tiempo, las necesidades que plantean -en ocasiones- trascienden el plano particular de las escuelas en las que habitan para instalar debates y articulaciones en el ámbito público societal, como también críticas a la institución escolar. Es interesante que también, desde las organizaciones estudiantiles más consolidadas se planteen como política el apoyo y acompañamiento a sus pares más incipientes, creando lazos de solidaridad en base a la transferencia horizontal de capitales. Esto, sin embargo, se expresa de manera precaria, ya que los dirigentes estudiantiles se mantienen entre los años altos y por ende la transferencia no llega a los más jóvenes.

Conclusiones parciales

Desde los aspectos normativos pareciera que la participación en Centros de Estudiantes puede ser la única que se identifica y que hoy está reglamentada. Sin embargo, los jóvenes visualizan las instancias de participación más allá de la norma y proyectan posibilidades que ofrecen nuevos canales y opciones de interés que los movilizan hacia un horizonte de expectativas por encima de estos espacios de agremiación. Ejemplo de ello son las demandas de implementación de políticas públicas que no logran desarrollarse hoy en la escuela, como el caso de la implementación de la ESI, las políticas ambientales u otras cuestiones. Es necesario volver a destacar la diversidad de realidades que se observan en los escenarios escolares al respecto. Si bien es reconocida la reglamentación provincial que promueve la conformación de CE, ésta no es determinante al momento de elaborar el estatuto, al punto de que el anexo que contiene el “modelo” de estatuto, es la parte que más se debate y que lleva a la elaboración de una modalidad propia de acuerdos, funcionamiento y reglamentación. Así como decíamos de nuevas experiencias y prácticas sociales y políticas (tomas de escuelas en 2010, conformación de asambleas para tomas de decisiones, organización de estudiantes para participar en mesa de discusión de reforma de la ley, etc. etc.). Si bien aun no podemos adelantar un pronóstico al referirnos a la nueva legislación nacional y su aplicabilidad real y concreta¹¹⁶, cuestión que además no se incluye en el presente estudio por lo nuevo de la norma, consideramos que deberá

¹¹⁶ Nos referimos a la Ley Nacional N° 26.877 (2013) sobre Representación Estudiantil.

este hecho ser motivo de nuevos estudios a futuro, en tanto plantea el reconocimiento de tiempos y espacios para el funcionamiento, lo que hasta el momento no estaba contemplado.

Respecto de la idea de participación y representación vemos que se manifiestan contradicciones respecto de lo que implica participar en la escuela, u operar políticamente en ella desde una organización. Quienes “participan” son quienes forman parte del Centro de Estudiantes, sin embargo estos espacios no son las únicas instancias y la mirada de la participación. Sin embargo, suele encapularse en el marco del debate entre quienes están participando en estas frágiles organizaciones. Debemos señalar además que las organizaciones presentes plantean, por otra parte, un debate que no instala la noción “agremiación” como cabecera del mismo, sino más bien observamos un vacío en la noción agremiación. En algunos casos inclusive llega a análisis contradictorios y negativos de la noción como planteaban algunos jóvenes <... es *agremiación porque implica a-gremiarse, o sea “no agremiar”*... > Las situaciones de malestar entre quienes forman parte del Centro de Estudiantes y quienes no, el reclamo de la participación y la representación negativa de quienes participan en estos espacios por parte de otros estudiantes es una constante que además deja poco espacio para el debate respecto de los motivos y posicionamientos ante la idea de agremiación.

A lo largo de la investigación nos preguntamos respecto de la palabra “agremiación” como término o concepto que aparece intalado como impuesto y sin contenido enraizado en la cultura estudiantil. Estos parámetros además plantean la necesidad de analizar el hecho de quienes participan en los centros de estudiantes, haciendo alusión a los secundarios. Y en este sentido la posibilidad de reproducción del espacio (Centro de Estudiantes), su consolidación e institucionalización se encuentra vinculada además a aquellos sujetos que participan en el espacio, en general los estudiantes que ya han transitado por varios años de secundario y que cursan entre el cuarto y el sexto año. Este hecho, de alta implicancia además por la forma y construcción de la memoria de las organizaciones, tiene connotaciones claves en la vida de los Centros de Estudiantes. Al respecto nos preguntamos acerca de lo que limitaba la posibilidad de reproducción del espacio, su consolidación e institucionalización como organización de base. Vemos, además, que se plantea un vaciamiento permanente de la memoria institucional-organizacional de los centros en la medida de los egresos y las dificultades temporales para compartir prácticas y procesos entre los más jóvenes secundarios. Así como también nos preguntamos acerca de los contenidos y representaciones que se reproducen en estas prácticas, y también si existe una transmisión “generacional” desde los estudiantes “mayores” hacia los menores en cuanto a participación y agremiación escolar. Estas son, sin dudas, cuestiones que habrá que seguir indagando.

A partir de una mirada situada en el ámbito escolar podemos mencionar, en primera instancia, ciertas dificultades respecto de la disposición institucional para instalar espacios tales como la constitución de asambleas, para propiciar

debates y establecer encuentros de discusión, entendidos como construcción de sentidos en torno a situaciones emergentes. Las actividades planteadas de debate y o discusión estudiantil se realizan como actividades a contra turno, al final de las clases o en recreos, sin posibilidades de acción colectiva más allá de los cuarenta minutos (medio módulo) que les ofrecen los directivos escolares por ejemplo ante la ausencia del algún docente. No logramos relevar en las escuelas espacios de participación autónomas, ya que la estructura y los tiempos institucionales operan como una norma superior que oscurece o bloquea la posibilidad de encontrarse en ámbitos de debate y acción política. En este sentido, se realiza una permanente supervisión desde el mundo adulto y se dejan las decisiones –incluso para su existencia- a expensas de la gestión directiva de la escuela. Este punto plantea una particular importancia debido a que asumimos la participación como un concepto relacional donde se expresan además posibilidades y limitaciones relacionadas con la asimetría de los capitales que operan en el interior de la escuela desde parámetros y relaciones de poder que se definen de acuerdo a los capitales de diverso tipo que circulan. Esto podemos complementarlo con el hecho que observamos, derivado de los datos recogidos, que en las representaciones de los docentes está instalada la idea de que los jóvenes no quieren participar o no están preparados para involucrarse en los asuntos de la escuela. Si bien hay otras opiniones frente a ésta, creemos que es un aspecto relevante a analizar porque la promoción de la participación requiere ser un consenso a nivel de la comunidad educativa para que esta logre concretarse en el ámbito escolar. La mayoría de las propuestas que se implementan en la escuela tienen que ver con que los jóvenes ejecuten actividades planificadas por los docentes y no con que ellos se involucren en las decisiones de aquellos temas que les interesan o les competen. Esta realidad se reitera en las instituciones escolares en las que se dialogó con los estudiantes.

Así como heterogéneo es el mundo adulto, heterogéneas y disímiles se configuran las posibilidades de participación. En este sentido hemos podido observar diversos tipos y modalidades de la misma. De acuerdo a la escala (o escalera) de participación que propone Roger Hart podemos mencionar diversos niveles dentro de las instituciones escolares caracterizándose principalmente aquellas que fomentan niveles inferiores o precarios de participación (manipulación, decoración, política de forma, etc) no logrando alcanzar niveles de participación protagónica debido a las diversas barreras institucionales que deben sortear los jóvenes. La ascensión instituyente que presentan los jóvenes en las escuelas encuentra un límite concreto en la negociación de sus posibilidades de ser y estar dentro de las instituciones escolares.

Se ha podido observar que los jóvenes se han visto movilizados por problemáticas concretas que vulneran o lesionan de alguna manera necesidades de orden material o simbólico, o algún derecho, viéndose, en muchos casos, disueltos luego de alcanzadas las conquistas o visibilizaciones de las problemáticas puestas en discusión. Entre ellas podemos mencionar, situaciones de precariedad o problemas edilicios, desatención de obligaciones estatales en relación a presupuesto educativo, relaciones conflictivas entre docentes y alumnos, etc. Estas movilizaciones o instancias de participación ciudadana, como

refiere Hart, surgen ante el encuentro con situaciones de **emergencia conflictiva** que ponen de manifiesto diversas modalidades de acción directa, entre las que podemos mencionar la toma de escuela, el corte de calle, el uso de los medios de comunicación, las asambleas estudiantiles, etc. Estas forma de acción directa se ha visto disueltas una vez solucionado o puesto en agenda de discusión los tópicos de conflictividad que aparecen como cruciales en la movilización estudiantil, no lográndose realizar una continuidad generacional luego de egresados los jóvenes que se mostraron activos, como cuadros políticos preponderantes para la manifestación estudiantil. Es así que no se registran “rastros mnémicos” en el claustro estudiantil en general y se reinician de manera periódica las experiencias de participación con los nuevos jóvenes que ingresan a estos espacios participativos. Tendríamos que adelantar que los niveles de participación real al interior de las instituciones suele ser un referente necesario para captar hasta qué punto los discursos teóricos y prácticos sobre la participación de los niños y niñas con los que se trabaja, son un componente efectivo de las acciones institucionales.

Bibliografía

- Batallan, G. y Campagnini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. En: *Cuadernos de Antropología Social* 28, pp.85–106. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores
- Baeza Correa, J. (2006). “Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una sociológica lectura más allá de fronteras y análisis coyunturales.” En: *Investigaciones Ceju*. CEJU. Centro de Estudios en Juventud. UCSH: Octubre 2006. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/ceju/demandas.pdf>
- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 6(2), pp. 565-611 (en línea).
- Francés García, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. En: *OBETS 2*, Revista de Ciencias Sociales. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. Universidad de Alicante.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (2006). *Las instituciones educativas y el contrato histórico*. Serie Flacso-Acción. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- García Delgado, D. (1996). “Crisis de representación, nueva ciudadanía y fragmentación en la democracia argentina”. En: *Desarrollos de la teoría política contemporánea*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Malacalza S.(2000). *La autonomía del Sujeto: Diálogos desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

- Más Rocha, S.M. (2008). "Regulación de los Centros de Estudiantes Secundarios en los '90. El caso de la Ciudad de Buenos Aires". Presentado en: *II Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*, Bahía Blanca (Argentina), 11 al 13 de septiembre de 2008. Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS).
- Naishtat, F. (1998). Academic Autonomy and Social Property of Public University: A Glance from Political Philosophy" Boston: 20th World Congress of Philosophy, Boston University. Obtenida de <http://web.bu.edu/wcp/section/PhilEduc.html> Carrera de Ciencia Política e Instituto Gino Germani de la UBA.
- Selltiz, C. (1976). "An Introduction to Sampling". En: Selltitz, C. *Research Methods in Social Relations*, p.516. Holt, Rinehart, New York.

ESTUDIANTES SECUNDARIOS A LA HORA DE AGREMIARSE: IMPACTOS DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA¹¹⁷

Gabriela Beatriz Rotondi

Introduciendo

El presente trabajo busca reflexionar en torno a algunos de los impactos planteados en la subjetividad política de los estudiantes secundarios cordobeses a la hora de agremiarse en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina. Esto en el marco de los avances de la investigación "Estrategias colectivas de participación político gremial para el abordaje de necesidades de los estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía", trabajo de Tesis doctoral en curso para acceder al Doctorado en Ciencia Política¹¹⁸.

Los procesos de agremiación juvenil de los/las estudiantes secundarios; planteados en contextos institucionales, sociales y políticos complejos; se constituyen en los primeros aprendizajes políticos en una particular etapa de la vida: la escolarización secundaria, cuestión que entendemos, deja profundas huellas. Los procesos organizativos y educativos que se plantean nos remiten a una diversidad de instancias y formatos (centros de estudiantes, agrupaciones, centros de acción juvenil, etc.), pero además a una diversidad de trayectorias que abren un rico horizonte para la mirada de los procesos de subjetivación política de esta población.

A la hora de analizar las estrategias de participación juvenil, a través de la agremiación (en tanto práctica social y política escolar con rasgos propios), es claro el corte generacional y una posición diferenciada de los/las sujetos (dirigentes y representantes) en una organización específica (centro de estudiantes). Organización que es regulada, en un marco

¹¹⁷ Trabajo publicado en CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) (2015, 1era edición). *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica*, pp. 265-281. ISBN: 978-958-20-1195-6.

¹¹⁸ Trabajo de Tesis Doctoral, dirigido por la Dra. Alicia Gutiérrez, en el Doctorado en Ciencias Políticas, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

institucional: la escuela. Allí, partimos de una mirada del/la joven como sujeto histórico social, político y cultural, que acciona, conoce, y se desarrolla en un escenario contradictorio, como es la escuela pública secundaria ubicada en barrios de la ciudad. La escuela como institución, involucra como plantea Gregorio Kaminsky (1990): “espacios concretos de producciones de sentido y de formas de organización, en las cuales existe un coeficiente y umbral de transversalidad determinado, lo cual hace singulares y difícilmente generalizables a las instituciones en un contexto socio-histórico determinado” (p. 12). Escuela y contexto barrial, conformados como espacios producidos, a partir de relaciones e interacciones sociales que tienen rasgos particulares, sociales, históricos, políticos e institucionales propios.

Para nuestro análisis, recuperamos entonces los aportes de Pierre Bourdieu en este sentido, respecto de la noción de habitus o disposiciones (lo social hecho cuerpo), y aun su revisión de la noción donde le confiere apertura y posibilidades de modificación del mismo. Así como los ritos de institución que se instalan en el espacio de la escuela (Bourdieu, 1988 - 2001). Pero además, apelamos en este párrafo introductorio, a la noción de “trayectoria” de Rosanvallon (1995), cuestión que nos interesa en orden a los sujetos. El autor remarca la importancia de vincular variables explicativas de las problemáticas de los propios sujetos, con las variables biográficas, experiencias anteriores, entre otras. Y esto a los fines de estudiar procesos se torna altamente relevante. Trabajamos sobre la importancia de construir propuestas saliendo de la idea de “recetas aplicables, generales” para poder considerar la mirada y el abordaje singular, en el marco de procesos estructurales sociales, culturales, donde se comparten condiciones de vida pero se plantean aspectos particulares.

Por otra parte, algunos elementos se tornan claves a la hora de aludir a las identidades juveniles que emergen contingentes y precarias. Recuperamos a Laclau y Chantal Mouffe (2010) y sus aportes vinculados a la multiplicidad de posiciones sociales por las que es atravesado el sujeto. Posiciones de género, clase, etárea, etnia, y diríamos además, la de estudiante secundario en sí, articulan prácticas y espacios. Con lo cual no podemos referirnos a sujetos pre-constituidos, sino procesos sociales y políticos que construyen y operan en las experiencias de agremiación juvenil, como una suerte de ingreso concreto a las prácticas políticas de los/las jóvenes secundarios, esto con diversos impactos.

Repensamos además, en este camino, la noción de ciudadano/a joven, que nos ubica en procesos de democratización que los/las jóvenes transitan desde posiciones específicas y luchas otrora silenciadas (en ocasiones bajo pautas que encuadran al/la alumno/a en una posición subordinada y claramente dependiente en la escuela). Una necesaria lectura crítica de la noción de ciudadanía nos convoca a preguntarnos sobre las paradojas en relación a la necesidad de acceder a derechos en un momento de la vida donde la condición de ciudadano/a no está consolidada. La ciudadanía, en tanto proceso, se define pero además se ejerce mediada por prácticas históricas, que plantean consecuencias en la cultura política de una sociedad, y en sus sujetos. Convergen en ella elementos como la posesión de derechos y la obligación de ciertos deberes en el marco de una sociedad específica; pero además la pertenencia a una comunidad política determinada y la posibilidad de

contribuir a la vida pública a través de la participación. La ciudadanía no es simplemente una condición legal (que podría ser invalidada entre los jóvenes secundarios por su edad) sino una actividad deseable. Y, además, el conjunto de percepciones (sobre derechos y obligaciones) que constituye autopercepción del/la actor/a social.

Recuperar la relación entre participación gremial y construcción ciudadana es tal vez una opción para enunciar necesidades que permitan colectivizar asuntos públicos y ser abordados por los jóvenes (en consenso o disenso con los adultos), pero además para ser campo de entrenamiento de la subjetividad política, gestando organizaciones y produciendo estrategias de participación político gremial, que dejarán sus propios impactos individuales y colectivos.

Queremos recuperar en este tránsito que proponemos, además, la mirada que realizan algunos autores respecto de nociones y procesos y en particular un señalamiento de Fernando González Rey (2008):

El concepto de subjetividad representa una opción productiva en un momento en que el reduccionismo discursivo-lingüístico dificulta modelos de inteligibilidad sobre ciertas cuestiones, entre ellas, la forma en que las diferentes formas de organización y los procesos de la vida social se expresan en la organización de cada espacio y forma de organización de esa vida social, y la forma en que esa intrincada red subjetivo social adquiere en la organización subjetiva de las personas concretas, quienes, a su vez, constituyen en su acción nuevos momentos de desarrollo del tejido social. (p. 230)

Atendiendo a la agremiación en la escuela, nos parece clave recuperar teniendo en cuenta el contexto histórico-cultural, las nuevas opciones que se plantean para la mirada de la subjetividad en relación a la lectura de las representaciones y relaciones sociales y la posibilidad que la noción habilita respecto de una integración entre lo individual y lo social.

Organizados pero heterogéneamente

Cuando aludimos a organizaciones juveniles de estudiantes secundarios, un primer aspecto sobre el cual nos detenemos a reflexionar, es la heterogeneidad de las experiencias con las cuales podemos encontrarnos, especialmente si nuestra mirada transcurre por escuelas públicas, donde se identifican, de parte de sus actores, diversas necesidades, y derechos puestos en juego. Las lecturas que, de necesidades y problemas realizan los/las jóvenes se instalan como dispositivos que instan a la organización y que los/las convocan como sujetos, en defensa de sus derechos. En este punto debemos señalar que ofrecerán distintos impactos en los procesos de subjetivación política: tanto *la identificación de las*

necesidades-problemas que realizan los/las secundarios; como también *las estrategias que surjan-definan para el abordaje de las mismas*. Ambos elementos plasmarán en las prácticas políticas de los/las jóvenes impactos en representaciones y relaciones sociales.

Los trayectos y trayectorias de los secundarios, se articulan a recorridos por problemáticas concretas –en lo individual o en lo colectivo– que inspiran a los/las jóvenes a abordarlas. En este sentido, los problemas que identificamos oscilan desde la problemática de infraestructura de la escuela pública en Córdoba (cuestión de la cual obviamente debería hacerse cargo el Estado); el abordaje de problemas sociales entre los que relevamos dificultades para el tratamiento de la educación sexual en la escuela; violencia en el noviazgo; la participación y sus múltiples debates; los derechos ambientales; entre otras cuestiones. Y además problemas propios de la vida escolar y sus procesos de aprendizaje que involucran relaciones con los otros actores de la escuela: docentes y directivos.

Y en tanto se transitan experiencias educativas, lo político y la acción política, surgen como una construcción que se da en tiempos y espacios específicos, con sus propios rasgos sociales e históricos. Se conciben propuestas y proyectos desde una diversidad de sentidos provocando impactos en las condiciones subjetivas de los jóvenes. Prácticas y representaciones que se expresan e impactarán nuevamente en los aprendizajes obtenidos por los/las jóvenes a la hora de dar respuestas desde sus propias organizaciones a los problemas identificados.

Los sujetos y los colectivos juveniles que intentan agremiarse buscando resolver derechos transitan y debaten entre lo deseable y lo empíricamente posible y viable en una escuela que no necesariamente acuerda, habilita o procesa la agremiación de los jóvenes. En ese tránsito de prácticas políticas tempranas recorren trayectos, construyen nuevos saberes, pero además relaciones sociales y un re-diagnóstico de sus necesidades. Construcciones que involucran espacios y procesos de participación, toma de decisiones, trabajo y acción colectiva para la transformación de sus propios mapas de necesidades y problemas. Claro que, entre necesidades, relaciones y saberes, los impactos entre los jóvenes también surgen diversos. Las dificultades referidas a la participación y/o a la construcción de derechos gremiales en particular, –dificultades encontradas en estudios y experiencias previas– (Botero Gómez, 2008; Batallán y Campanini, 2008; Beltrán y Falconi, 2010; Rotondi, 2011) pareciera que tienen relación con la posibilidad de instalar en la trama institucional de la escuela una organización estudiantil de carácter gremial con la autonomía necesaria para operar. Esto es central para nuestra mirada ya que la autonomía es un aspecto clave en la construcción de estrategias socio-políticas de la organización y en la lectura crítica que estas organizaciones juveniles pueden o no hacer respecto de sus problemas.

En tal sentido las particulares relaciones entre el sujeto joven y sus prácticas de participación política, plantean como señalan Batallán y Campagnini (2008), la necesidad de desnaturalizar los presupuestos que sostienen la exclusión de las

nuevas generaciones del campo de la reflexión de la teoría política, por una parte, y por otra, explicitar la imbricación que tiene el pensamiento y la acción de los miembros de esta franja de edad con el debate político más inclusivo sobre la profundización de la democracia, el que incluye, desde luego, a la escuela y a otras instituciones o ámbitos de la vida social.

Los problemas sociales que los jóvenes registran, podemos decir que en todos sus casos expresan un trasfondo político y una inevitable convocatoria a construir propuestas de acción, de incidencia en políticas educativas y/o de reclamos gremiales. El acceso al conocimiento sobre su sexualidad como un derecho; el abordaje de la violencia en el noviazgo; o el derecho a los árboles y un barrio sin basura, interpelan a los/las jóvenes en tanto presumen mejores condiciones de vida posibles. La crítica a la propia realidad, define el desarrollo de procesos que van dejando huellas concretas entre los que se involucran y que requieren ser reconstruidas o leídas críticamente para establecer puentes con los debates de la ciudadanía gremial juvenil.

Ahora bien, en estas particulares y amplias prácticas políticas, ajustaremos por motivos de espacio, el tratamiento del asunto, en torno a dos aspectos que plantean fuerte incidencia en las marcas que instalan en la subjetividad política de los/las jóvenes a lo largo de los procesos de agremiación. Uno de estos aspectos es el *marco normativo*, que, presente en la escuela, habilita y deshabilita los procesos de agremiación juvenil. Y lo abordaremos atendiendo a dos normativas de las que daremos cuenta más adelante, la Resolución 124/2010 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y la Ley Nacional 26877/2013. El segundo aspecto a desarrollar es la *posición y el posicionamiento político de los/las jóvenes en el ejercicio de la acción gremial* que se juega en el espacio de la escuela.

Ambos aspectos, gravitan en las dificultades organizativas que hemos encontrado, y los consideramos cruciales por su incidencia en los procesos y prácticas políticas. Posicionamientos y normativas, incidiendo en el juego de los diversos sujetos presentes en la institución, complejizando la dinámica y ejercicio del poder en la escena institucional escolar, donde si bien los/las estudiantes son los sujetos principales de la institución escuela (atendiendo a la misión institucional), no dejan de ser sujetos subordinados para el mundo adulto escolar, cuestión que impacta en la cultura institucional y por ende en las representaciones sociales vigentes respecto de la participación estudiantil.

Se deberían abordar además ciertas particularidades atribuibles al género en la construcción de las estrategias que operan de manera transversal y las contradicciones que plantea el desarrollo de prácticas políticas que aporten a la condición ciudadana en jóvenes que aún no alcanzan la condición formal de “ciudadanos/as”. Un desarrollo en relación a la ciudadanía de las jóvenes secundarias en particular, implicaría una lectura en torno a la condición de “particular fragilidad ciudadana de

las mujeres jóvenes” relacionada con la construcción ciudadana en el marco del capitalismo patriarcal. Sugerimos consultar al respecto a: Rotondi, G. (2003) y Domínguez, A. (2009).

Normativas y posicionamientos: dos claves de impacto

Los diversos juegos planteados en el escenario escolar nos han llevado a interrogarnos en torno a la participación de los jóvenes estudiantes; la viabilidad de los gérmenes organizativos de estudiantes secundarios en los formatos actuales para la agremiación juvenil, entre otras cuestiones; pero, en particular *nos preguntamos respecto de los procesos y los impactos que estas prácticas plantean entre los sujetos jóvenes, mujeres y varones, en tanto se entrenan en una experiencia política de acción gremial.*

Ahora bien, esta experiencia plantea marcos normativos sumamente concretos que inciden inevitablemente. A la hora del contexto, las experiencias de agremiación Juvenil de los estudiantes secundarios en Córdoba en los últimos años, han planteado desde la vigencia de las nuevas normativas algunas novedades tanto en la trama organizativa que se construye, como en los impactos que se plantean individual y colectivamente entre los sujetos que habitan la escuela a la hora de accionar políticamente desde la gremialidad.

Con relación a las dificultades que se presentan a la hora de organizarse, las mismas se encuentran relacionadas – entre otras– con las trayectorias estudiantiles en las diversas instancias organizativas (entre las cuales los centros de estudiantes son solo una de las modalidades) y su relación con las estructuras de poder institucional. Así como también la vigencia de nociones y consensos donde la “banalización de las prácticas políticas de los jóvenes” o “la infantilización de sus propuestas políticas” son moneda corriente. El juego que se plantea en la institución complejiza la dinámica y el ejercicio del poder gremial de los jóvenes en la escena institucional escolar; entre algunas de las razones que observamos destacamos por ejemplo las pautas adulto-céntricas vigentes en las escuelas.

Las experiencias de agremiación, por otra parte plantean un primer vínculo con el entrenamiento de la condición ciudadana de los y las jóvenes, en su dimensión política, pero contextualizados social, histórica e institucionalmente y en un espacio que se aboca a dar respuestas a un derecho social, como es la educación. Pero que suele (o puede) restringir los derechos políticos que no son identificados en el período escolar como válidos o urgentes por los actores que habitan la escuela, impactando esto de diversas maneras.

Las normativas que coexisten expresando o aludiendo en diversas direcciones a los derechos gremiales son, sin dudar, un punto clave del contexto que demanda una lectura especialmente crítica, por su surgimiento y por sus contenidos. Un particular elemento que opera es el hecho que una de las demandas respecto a la reformas a la ley 8113, planteadas ya en 2010, con motivo de las tomas de escuelas en Córdoba¹¹⁹, es que la misma no plantea la obligatoriedad de la formación de centros de estudiantes como espacio de representación gremial de los mismos estudiantes¹²⁰. Este hecho particular, aún en el marco de la nueva ley nacional respecto de la agremiación juvenil (Ley nacional 26877/ 2013) se pone en diálogo con la normativa provincial, Resolución 124/10 que, expresamente alude a la confirmación de los centros de estudiantes. Normativa que, por otra parte emerge en un contexto de conflicto y crisis durante 2010, ligado a las tomas de escuelas realizadas en Córdoba por diversas agrupaciones juveniles, escolares y políticas. Al respecto podemos consultar Beltrán y Falconi (2011) y Verón y Rotondi (2011).

La normativa cordobesa, Resolución 124/10 del 21/4/2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba plantea en sus considerandos dos elementos que asumimos como significativos respecto de los impactos que plantean en los derechos políticos de los jóvenes y en la construcción que de ellos se realiza en la escuela. La normativa alude al “Centro de estudiantes como instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste sus expectativas, aspiraciones y demandas” y en tal sentido menciona que “por sus objetivos y fines es el organismo apropiado para que los alumnos inicien y consoliden prácticas ciudadanas que apunten al desarrollo de una conciencia democrática y republicana” (p. 1). En su capítulo cuarto, en los fines y funciones de los Centros de Estudiantes, la resolución ministerial se plantea acorde a las necesidades planteadas de ejercicio ciudadano adolescente en cuanto que establece como fines de dichos organismos estudiantiles:

Propiciar el ejercicio de una ciudadanía comprometida y democrática. Respetar y defender los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas (...) Desarrollar y fortalecer la formación integral de los estudiantes desde los valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, respeto a la diversidad, no discriminación y bien común. Contribuir a la construcción de una cultura política pluralista (...) (p.3 y 4).

¹¹⁹ Las tomas de escuelas que se llevaron adelante en el tramo final de 2010 en Córdoba tuvieron como detonante la crítica planteada, desde los estudiantes secundarios, a la Ley Provincial de Educación y a la problemática de la infraestructura de las escuelas en Córdoba. Los secundarios expresan sus reclamos sociales vinculados a diversos aspectos de la educación secundaria interpelando desde sus discursos las prácticas ético políticas que se instalan desde el Ministerio de Educación. Las tomas se extendieron en Córdoba articulando reclamos con la provincia de Buenos Aires y generando impactos diversos que en Córdoba se vinculan al surgimiento de la resolución 124/10 de la provincia.

¹²⁰ Art. 12 – de los derechos de los alumnos inc. e) A asociarse para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, a través de centros, asociaciones y clubes de estudiantes en relación con las edades y de acuerdo con lo dispuesto por las reglamentaciones que al efecto se dicten.

Estas funciones, expresadas de manera concreta, luego se retoman y hacen una declaración explícita de las actividades que se deben promover desde los centros de estudiantes. Sin embargo, las titularidades en orden a los derechos que aportan a la posibilidad de construcción ciudadana, se contraponen en ocasiones con las prácticas y las representaciones que se plantean ante la cuestión y permiten analizar desde otro ángulo el ejercicio que de la normativa se plantean. El estatuto propuesto es un elemento de análisis fundamental donde habrá que tener en cuenta de modo plural los discursos entre los diversos actores institucionales, por sus diferencias y divergencias respecto del derecho a la agremiación.

Si bien el elemento normativo opera como convocante respecto de la instalación de espacios particulares de ejercicio político en la escuela, también es real que pone coto a la participación de los/ las jóvenes con una noción, la de “acompañamiento” a los centros de estudiantes de parte de los docentes, figura mediada por un docente asesor. Y en tal sentido esta figura también instala debates en relación a la autonomía de los estudiantes secundarios que reclaman, para sus organizaciones de base, posibilidad de constitución y de acción autónoma (si bien en algunos casos reclaman también el apoyo de los docentes). La lectura de estas condiciones, opera en ocasiones desalentando la oportunidad organizativa y la práctica política de los/las jóvenes.

Por otra parte, debates y prácticas junto al docente asesor, plantean diversos impactos teniendo en cuenta el perfil del/la profesor/a y la legitimidad que dicho docente le asigna a la posibilidad juvenil de agremiarse, y a sus propias trayectorias respecto de la política. La tarea “tutorial” es parte de la tarea docente, en cuanto a la orientación teórica en materias afines, en cuanto a la presencia en las instancias de preparación y práctica del ejercicio democrático de planificar las elecciones, elegir candidatos y ejercer el derecho de voto, como funciones tribuidas al tutor. Y por el tipo de formato que instala en una trama de relación existente entre docente-alumno/a, queda sujeta en gran parte al posicionamiento docente. La aprobación por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba de la Resolución N° 124 en la que al mismo tiempo se aprueba un Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes, dio un paso adelante respecto de la instalación de un marco normativo en el que se reconoce el grado de desactualización de la legislación vigente, considerando que, “el Centro de Estudiantes es el instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste....”, tal como dijimos antes.

Ahora bien, ¿de qué manera se instalan o traducen estos enunciados normativos al interior de las escuelas y operan como contexto concreto en cada caso para la construcción de prácticas y representaciones en torno a la vida política estudiantil? ¿Cómo definimos los aportes, consensos y discensos que finalmente operan en los procesos de subjetivación política de los jóvenes? ¿Cuántas mediaciones requieren las trayectorias de los agremiados a la hora de dar curso a sus propuestas? Estos interrogantes, arrojan tantas respuestas como escuelas relevamos. A tres años de la aprobación de la Resolución N° 124/10 se sanciona la ley N° 26.877 sobre Representación Estudiantil-Creación y funcionamiento de los

Centros de Estudiantes, sancionada el 3 de Julio de 2013 y promulgada el 1º de Agosto de 2013. Si bien la promulgación es reciente, las escuelas cuentan con este instrumento, aún no analizado ni mucho menos puesto a debatir entre autoridades, docentes y estudiantes. Sin embargo, y a efectos de establecer parámetros en el marco de este trabajo, hacemos una breve lectura de algunos aspectos de la norma, esbozando algunos comentarios preliminares que sin duda deberán profundizarse conforme la norma vaya instalándose en las escuelas.

En su Art. 1º, la Ley 26.877, enuncia:

Las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

Y, en su art. 2º:

“...deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes.” Ley 26.877. Representación estudiantil. Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes. Sancionada: Julio 3 de 2013. Promulgada: Agosto 1 de 2013. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (p.1)

La nueva ley nacional (Ley 26877/ 2013) además de responsabilizar a las instituciones educativas plantea el hecho de que las instituciones deben difundir la ley y su alcance, a los fines de brindar las condiciones necesarias para el funcionamiento y por otra parte ofrecer un espacio físico. Se incorpora una tarea educativa que involucra la responsabilidad de la institución para hacer efectiva a la ley. Y donde si bien, se avanza en las condiciones y amplía el campo del protagonismo y la oportunidad de los estudiantes en participar sin condicionamientos en la conformación de los Centros de Estudiantes, cuando establece que estos organismos surgirán como iniciativa de los estudiantes en cada establecimiento, y entrega potestades a los docentes, reproduce de cierto modo una trama social y organizativa en la misma institución. Reconocer este asunto además plantea una necesaria mirada de la posición y el posicionamiento de los docentes ante los derechos políticos de los estudiantes, cuestión a la que inevitablemente queda sujeta la práctica gremial estudiantil. La ley nacional, supera la Resolución Nº 124, en el sentido que aquella no dejaba claro o en todo caso, permitía la adecuación de la participación estudiantil a las valoraciones personales e individuales. Sin embargo, el enunciado ya da por sentado que la creación de los centros de estudiantes como forma de participación democrática, será un objetivo del Proyecto Institucional, atribuyéndoles el derecho a: g) “Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa”; h) “Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados” y i) “Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados.”

La nueva ley introduce una nueva demanda en la escuela. Y podemos mencionar que las demandas que se inscriben en la escuela, no reciben iguales respuestas de parte de los actores institucionales, específicamente docentes. Los enfoques y respuestas que podrían plantearse respecto de la realidad organizativa de los estudiantes es múltiple y demandará la gestión de ciertos consensos. En este sentido, el posicionamiento docente es una clave que opera involucrando perspectivas, creencias, prejuicios, posiciones personales que tienen que ser objetivadas. Y que inciden de diverso modo en las prácticas políticas de los jóvenes. Sin embargo y pese a ello las demandas sociales ‘excesivas’ que se le plantean a la escuela, se constituyen en uno de los mayores obstaculizadores para resolver situaciones diversas (podríamos decir, problemas sociales pero también agregaríamos problemas políticos, que en este caso aluden a la formación). Al interior de una institución cuya misión está ligada a la transmisión de conocimientos se plantea una veta paradójica: por un lado el estado involucra a la escuela en la resolución de múltiples necesidades sociales y políticas específicas, para las cuales pareciera que la escuela no cuenta con recursos. Y, por otra parte es un dato concreto que la escuela por su potencial para convocar de manera cautiva sujetos sociales, por su potencial social integrador, sus recursos, redes sociales y por su misión institucional en sí, se vincula de manera directa a la vida social y política de sus sujetos principales (los estudiantes) pudiendo dar desarrollo (al menos en términos teóricos) a una dimensión política en su formación, que no necesariamente es consensuada.

Sin embargo, no es atribuible a modo de punto de fuga la sobrecarga respecto de la inclusión de la política o el debate de la agremiación juvenil. La escuela debe y puede hacerse cargo de esta cuestión, pero también es real que tendrá que recibir aportes, apoyos, y procesos formativos para el abordaje, e incidirá de manera diversa en las subjetividades políticas de los jóvenes, entre otros motivos por los diversos posicionamientos sobre el asunto. Ligamos a la escuela el conocimiento y el entrenamiento de las nuevas generaciones; el punto es que la formación y acción política no solo se aprende con la apropiación de contenidos, esto es una alerta respecto de cuestiones tales como la transmisión de prejuicios, de aspectos ligados a la participación y sus prácticas de entrenamiento y obviamente respecto de los procesos de apropiación de los derechos políticos.

Las relaciones que se plantean en el espacio social de la escuela respecto de la participación política estudiantil y los derechos opera como un elemento que nos convoca a reflexionar considerando las relaciones con nociones como la de ciudadanía, identidad juvenil, género, entre otros conceptos. La participación requiere consolidar un “nosotros” en el núcleo juvenil, en un espacio organizativo, como lo expresa construyendo una identidad colectiva anclada en intereses comunes, valores y motivaciones compartidas, buscando resolver intereses colectivos, comunes al grupo, en los cuales no existe una injerencia externa en la definición de los mismos. Esta misma afirmación podría interrogarse si consideramos las

posibilidades que habilita la norma respecto de la injerencia en los espacios organizativos juveniles. La otra cuestión en la que podríamos detenernos también sería aquella que plantea diversos tipos de participación estudiantil, ya que no necesariamente organizarse implica un recorrido por las cuestiones netamente gremiales¹²¹.

Otro elemento que podríamos considerar a la hora de aludir a los contextos que plantean la mirada que del/la joven sostienen los que conducen los destinos institucionales, es aquel que considera la noción de participación en sí. Asumiendo, por ejemplo, los desarrollos de autores como Krauskopf (2008) en torno a la participación, recuperamos su idea acerca de que la participación involucra una relación de equidad intergeneracional en los cuales la tensión producida por la asimetría de capitales dentro del plano de negociación se relativiza y se funde una relación entre generaciones que parte de una equidad contractual. Propicia, en este sentido, relaciones de solidaridad, de escucha mutua, de colaboración y respeto entre los grupos de diferentes edades, reconociendo la importancia que poseen los aportes de cada uno. Estas nociones, sin embargo, se encuentran con un sentido pluridimensional de la participación que muestra diversos posicionamientos en las instituciones educativas en torno al asunto. Un particular aporte realiza Martín Criado (1998) en su texto *Producir la juventud*, texto que contribuye sin dudas a realizar una lectura de las diversas vertientes a considerar para la lectura de la cuestión y recuperando a Bourdieu plantea las relaciones que se establecen entre la problemática de la juventud y las estrategias de reproducción de los grupos sociales, rupturando la idea de juventud unificada.

Por otra parte aludimos a la participación político gremial en la escuela, y en tal sentido el contexto escolar plantea la presencia de una estructura rígida en los espacios institucionales que también ha favorecido la emigración de los jóvenes a espacios no formales de participación, inscribiendo sus actividades en procesos no controlados por el mundo adulto o institucionalizados por ellos. En particular, en los centros de estudiantes la cuestión se complejiza en tanto los adultos se encuentran en una disyuntiva en la cual por un lado opera el derecho y la palabra de las organizaciones y por otro lado, la insistencia en la reproducción de pautas, normas, conceptos sobre el tema, en un marco institucional con misión propia. Como expresa Núñez (2010) frente al debilitamiento de los mecanismos de integración social tradicionales, las y los jóvenes recrean lazos de corresponsabilidad que asumen un carácter selectivo. Esto plantea también diversos tipos de intereses e inquietudes de los jóvenes secundarios respecto del hecho de la agremiación donde, en ocasiones, el centro de estudiantes no aparece como una instancia de interés, que convoque a los jóvenes.

Ahora bien, hay aspectos significativos respecto de las construcciones que se plantean a la hora de aludir a los centros de estudiantes y que se vinculan al hecho de quienes participan en las organizaciones. Particularmente observamos una

¹²¹ Identificamos diversos intereses, motivos y formatos a la hora de la organización y participación de los /las jóvenes en la escuela. Organizaciones vinculadas a intereses particulares, actividades deportivas, centros de acción juvenil, centro de estudiantes; agrupaciones musicales, entre otras.

precarización de las organizaciones y dificultades para la consolidación que presentan los Centros de Estudiantes. Cuestión que dificulta la reproducción del espacio, vedando de alguna manera su continuidad. Esto se encuentra relacionado con quienes son los/las estudiantes que participan y se sienten convocados por estos particulares derechos, en general alumnos de los últimos años, que al egresar plantean un vaciamiento de la organización. Esta pierde fuerza y vigencia para garantizar su reproducción y consolidación hacia el siguiente año, iniciando desde cero los impulsos de agremiación estudiantil, viéndose vaciada la memoria histórica institucional, planteada por Caraveo y Stoopen (2001, 46) sufriendo de alguna manera una amnesia institucional, en la cual no se acumulan en la memoria de la misma los acontecimientos formados a largo plazo, por lo cual debe re-iniciarse el proceso. Proceso que en sí mismo vemos valioso en términos de entrenamiento de los derechos políticos de los jóvenes, pero que sin embargo, esta mirada no es generalizada en la escuela. Aun así entonces cabe preguntarnos por los impactos en los sujetos y su subjetivación política, los valores que se juegan y las representaciones que se construyen y que permanecen entre lo individual y/o colectivo en las prácticas políticas juveniles.

Posicionados y agremiados

Queremos señalar un particular asunto en torno al vacío exploratorio que presenta la palabra “agremiación” entre algunos representantes de centros de estudiantes, tal vez por ser la misma una categoría ajena al ámbito educativo y provenir del ambiente laboral. Leslie Serna (1998) refiere algunos puntos para comprender los nuevos movimientos juveniles. Algunos de estos puntos explican que se otorga prioridad a las acciones inmediatas intentando transformar lo local, lo micro para luego influir en lo global; los procesos de participación no son verticales sino presentan estructuras más horizontales, buscando la conformación de redes; por último señala que las causas de movilización no son exclusivamente de mejoras de educación o democratización de gobierno, sino que influyen también otras temáticas. Esta desigualdad además también alude a los significados que plantea la participación política para los diversos sujetos.

Si bien logramos inventariar en la trama institucional distinto tipo de impactos, derivados de experiencias de participación en la vida, en la escuela (impactos en dimensiones normativas, relativas al proyecto institucional, la cultura; entre otras), nos detendremos en particular en los impactos que plantean estos particulares procesos respecto de la subjetividad política de los jóvenes. Las trayectorias y los recorridos de los y las jóvenes a la hora de involucrarse en procesos de agremiación juvenil entrenan de manera específica den erechos políticos pero no de manera espontánea o inevitable. Y en relación a dichos entrenamientos, un aspecto que contribuye de manera activa, son los procesos en los cuales los jóvenes logran desarrollar estrategias de acción colectiva, de manera autónoma respecto de los adultos, desde la

posición de agremiados. Las acciones políticas que demanda la posición de agremiados, plantean procesos de configuración de una nueva subjetividad, donde juegan de manera específica dos aspectos, la condición de representantes y la posición de dirigentes estudiantiles.

En tanto se están modificando las identidades de los sujetos ante sus pares surgen, junto a estas posiciones y posicionamientos, nuevas relaciones y representaciones, como expresión del resquebrajamiento de la validez de evidencias compartidas en cuanto a relaciones intersubjetivas, instituciones y reglas de juego que se plantean de por sí en la escuela. Pensemos, por ejemplo, en las modificaciones en las evidencias compartidas que orientan las relaciones en el espacio escolar, o entre los géneros a la hora de abordar la violencia en el noviazgo en la escuela, en una condición de estudiante que asume compromisos respecto de su vida política entrenando la condición de ciudadanos/as para acercar derechos. Las nociones de posición y posicionamiento permiten trabajar sobre las condiciones y los discursos que operan en la escuela, entre los/las jóvenes donde sujetos que comparten posición operan desde distintos posicionamientos construidos en el escenario público de la escuela.

En este sentido, si tomamos en consideración los aportes de Bourdieu, para la reconstrucción de la realidad objetiva, es indispensable la comprensión de la misma realidad, ya que de otro modo no podríamos comprender por qué los sujetos piensan como lo hacen, actúan como actúan. Por qué tienen ese habitus y no otro. Para el autor, los puntos de vista de los sujetos son comprensibles porque son construidos/tomados a partir de un punto, esto es, desde una posición en el espacio social: “los puntos de vista son vistas desde un punto”. Por lo tanto las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social (...) (Bourdieu, 1998, pp. 133 -134).

El ejercicio de la condición de jóvenes agremiados en la escuela está mediada por las organizaciones de diverso tipo que operan y plantean procesos que van dejando mojones en la experiencia y en las trayectorias de participación política de los secundarios donde expresiones como “reconocerse entre iguales” o “ser iguales en una condición, la de estudiante secundario”; o el planteo de “vivir problemáticas y realidades comunes que requiere ser comunicadas”, o la necesidad de “construir interlocutores” con otros actores escolares, son los primeros elementos que relevamos como constitutivos de las prácticas políticas.

Esta interlocución implica expresarse en aspectos que requieren ser tratados entre el colectivo estudiantil y los referentes institucionales de la escuela, en definitiva, con otros actores institucionales. Actores que, aun reconociéndolos como jóvenes organizados, no necesariamente identifican estas prácticas como prácticas político-gremiales y no

necesariamente las validan como tales. Donde además es frecuente la alusión a estas prácticas como banales o innecesarias, desvalorizando el potencial aporte al entrenamiento ciudadano y subestimando las incidencias a la hora de impactos en la subjetividad de los jóvenes. Esta cuestión es un elemento que opera en el posicionamiento de agremiados que ejercen los/las jóvenes. Producir estrategias de acción colectiva en un espacio público regulado por adultos, instala una cuestión a debatir, donde "lo juvenil", requiere de un enfoque que permita visualizar una construcción social, que refiera – entre otras cuestiones– al carácter relacional que esa producción de prácticas políticas plantea. En ese sentido, construir prácticas políticas en la escuela, implica identificar cómo se llevan adelante las formas de participación política juvenil en ese contexto institucional, donde habrá que reconocer además aspectos de índole social, política y cultural; posiciones ligadas al género, o la producción de normas adulto-céntricas que rigen allí, entre otros aspectos que operan como marcos de las experiencias juveniles y de la producción de subjetividades políticas que se lleva adelante.

Concluyendo provisoriamente

Para cerrar, consideramos necesario analizar las prácticas políticas que se instalan en la escuela y avanzar sobre estrategias de análisis crítico de las experiencias que se validan desde las nuevas normativas que aportarían en torno a los derechos gremiales. Este punto, aspecto clave de nuestro estudio, demanda lecturas que involucren aquellas estrategias de los jóvenes desde su posición de agremiados, pero además aquellas estrategias que, desde diversas políticas abordan el asunto de la participación política estudiantil. Tal vez, una de las claves de los nuevos marcos legales, tenga que ver con los procesos de apropiación (consensos y discensos) que se llevan adelante en la escuela en torno a los derechos políticos de los jóvenes. En ese sentido, la inclusión en el proyecto institucional de aspectos que potencien las prácticas políticas de agremiación, instala desafíos concretos en tanto planteen el desarrollo de estrategias mediante la cuales se instalan los centros de estudiantes. Sin embargo y si bien identificamos detonantes concretos que convocan a la participación, estos no necesariamente se canalizan vía organizaciones gremiales.

Y si bien podríamos, desprevenidamente, aludir a que la inclusión en el proyecto institucional pueda operar como una "garantía" de los derechos políticos, esto solamente podemos señalarlo en términos teóricos ya que aún no podemos aludir a estrategias estudiantiles que logren instalar pautas en el proyecto institucional de la escuela. Esta interlocución implica poder expresarse en aspectos que requieren ser tratados entre el colectivo estudiantil y con los referentes institucionales de la escuela, con otros actores institucionales. Actores que, aun reconociéndolos, no necesariamente identifican estas prácticas como prácticas político-gremiales y que no necesariamente las validan, donde el contexto (en sus diversas expresiones) opera con relación a la lectura que realizan los involucrados e impacta de maneras diversas. La construcción de participación

política juvenil ha de analizarse, entonces, a partir de las múltiples relaciones que establecen los sujetos, desde sus diversas posiciones y posicionamientos en la escuela pública. Es en ese contexto institucional, donde habrá que reconocer aspectos de índole social, política y cultural, tales como la subordinación etaria fundadas en relaciones de poder asimétricas; o las posiciones ligadas al género, o la producción de normas adultocéntricas, entre otros aspectos que operan como marcos de las experiencias juveniles y de la producción de subjetividades políticas que se llevan adelante.

La “agremiación juvenil”, como una de las primeras experiencias políticas de los jóvenes escolarizados, se articula con el amplio debate de la ciudadanía, pero además, con los debates de género instalados en la escuela, y la construcción de las subjetividades políticas que emergen en un espacio público que tiene sus propias complejidades. Estas experiencias –por otra parte– plantean un primer vínculo con el entrenamiento de la condición ciudadana de los y las jóvenes, en su dimensión política, en un espacio que se aboca a dar respuestas a un derecho social, como es la educación. Este asunto, nos invita a analizar entonces las trayectorias de participación y la importancia que en esas trayectorias adquieren los mojones de participación juvenil en la escuela. Cuestión que también interpela los modos de conocer y estudiar el asunto. Desde estas experiencias, lo político no es posible de analizar desde formatos rígidos o ya instalados en la escuela; opera más particularmente como una construcción intersubjetiva que se juega en contextos y espacios particulares, donde las historias van pincelando múltiples formas de hacer y sentir la política en la escuela, y donde los sentidos que se construyen son también diversos. Los contextos relativos a los movimientos juveniles y estudiantiles, serían sin dudar, otro capítulo del asunto, pero la mirada del /la estudiante agremiado/a es una oportunidad para repensar las prácticas en la escuela y sus impactos en la subjetividad política de los jóvenes secundarios.

Bibliografía

- Batallán, G. y Campagnini, S. (2005). Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. En: *Actas electrónicas I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: UNR. CELS-UBA-UNICEF.
- Batallan, G. y Campagnini, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. En: *Cuadernos de Antropología Social* 28, pp.85–106. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Beltrán y Falconi (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. En: *Propuesta Educativa Número 35 (1)*, Jun 2011, pp. 27-40.

- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 6(2), pp. 565-611 (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360205>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid:Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). “Los ritos de institución y La fuerza de la representación”. En: *¿Qué significa hablar?* España: Editorial Akal. S.A.
- Caraveo, Y. y Stoopan, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Domínguez, A. (2009). Coordinadora. Derechos humanos, género y violencias. Universidad Nacional de Córdoba; Dirección de violencia familiar. Córdoba, Argentina.
- Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En: *Última Década 13*, septiembre. Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Francés García, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. En: *OBETS 2*, Revista de Ciencias Sociales. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. Universidad de Alicante.
- González Rey, F. (2008). “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”. En: *Diversitas: Perspectivas en Psicología 2(4)*, pp. 225-243, Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Guerra García, F. (1989). “Las estrategias de participación en América Latina”. En: *Nueva Sociedad 49*, pp. 44-56.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Krauskopf, D. (2008). “Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas”. En: *Revista Pensamiento Iberoamericano (3)*. Madrid.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase social*. Madrid: Alianza.
- Martin Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. España: Ediciones ISTMO.
- Núñez, P. (2003). “Aportes para un nuevo diseño de políticas de juventud: La participación, el capital social y las diferentes estrategias de grupos de jóvenes”. En: *Serie Políticas Sociales 74*, Comisión Económica para América Latina (CEPAL).
- Quiroga, H. (2001). Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo. En: *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rotondi, G. (2012). “El debate de la ciudadanía y agremiación juveniles”. En: *Desafíos del contexto Latinoamericano al trabajo social*. Publicación del Seminario y Encuentro Académico Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social en su XXV Aniversario. Córdoba, Argentina.

- Rotondi, G. (2003). "Ciudadanía fragilizada: género y ciudadanía". En: Aquín, N. (comp.) *Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el trabajo social*. Córdoba. Espacio Editorial
- Ruiz Botero (2006). *La escuela territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares. Un estudio comparado entre Bogotá, Cali, y Medellín*. Medellín: IPC.
- Verón, D. y Rotondi, G. (2011). "Contexto: reflexiones en torno a las tomas de escuelas y los debates de la reforma a ley 8113". En: Rotondi, G. (comp.) *Jóvenes derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad pública*. Córdoba: Espartaco.

PARTICIPACIÓN JUVENIL: ¿JÓVENES ERAN LOS DE ANTES?

Marcelo Alejandro Corona

Introducción

Durante las últimas cuatro décadas nuestro país se ha visto atravesado por acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales que han influido, favorecido, obstaculizado o denegado el acceso de la sociedad a espacios de participación. A partir de ello, las nuevas generaciones que surgieron de estas sociedades reflejaron estas situaciones y la resignificaron, tanto a favor de las circunstancias coyunturales o en contra de ellas, estableciendo fuertes oposiciones y generando climas de importante conflicto generacional.

Organismos nacionales e internacionales han desarrollado discursos y acciones a favor de la participación de los jóvenes en cuestiones que les atañen en tanto problemáticas que atraviesan un sector poblacional clave en las sociedades. Esto ha favorecido la sanción de leyes, se han abierto espacios y facilitado oportunidades (en algunos casos) para la participación juvenil. La problemática toma dimensión cuando estos grupos a partir de procesos participativos exigen ampliaciones de sus derechos y acrecientan el caudal participativo, entrando en contradicción las diversas concepciones que se desenvuelven en torno a la participación.

Procuraremos explorar estos puntos alrededor de los procesos que afectaron la participación juvenil en Argentina en los últimos años, al mismo tiempo reflexionar sobre los conceptos de juventud y participación y la disputa de poder que se entabla por las definiciones de éstos.

Juventudes como categoría relacional

Diversas definiciones se han propuesto en torno a los conceptos de niñez, adolescencia y juventud, estableciendo entre ellas perspectivas de lectura que no logran constituirse como únicas dentro de las ciencias sociales (aunque sí hay

miradas que logran establecerse en hegemónicas); resulta por tanto dificultoso fijar fronteras estrictas y definitivas del “adentro / afuera” de estas categorías etéreas. Es así que el límite de edad entre estos grupos no es parte de los acuerdos absolutos con los que pueden contar las Ciencias Sociales, por lo tanto a los fines de facilitar la exposición, consideraremos de manera indistinta los términos jóvenes / adolescentes en el presente trabajo.

Comprendemos la juventud como una construcción en la cual las dimensiones históricas, políticas, culturales y sociales adquieren trascendencia; es decir que las fronteras que se imponen a estas definiciones varían y se encuentran en movimiento de acuerdo a los vaivenes coyunturales. Pero en este sentido no sólo este concepto se estructura enraizado en la turbulencia del contexto, sino también los referidos a niñez, adolescencia, adultez, ancianidad entre otros relacionados a categorías de edad, por lo tanto presentan una esencia relacional y no puede definirse desde una visión endógena. Krauskopf (1994) en este sentido afirma que “el desarrollo juvenil se da en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; tiene como referente no sólo la biografía individual, sino también la historia y el presente de su sociedad”.

Las tensiones que se presentan en el contexto social, fundamentalmente relacionado con los procesos de socialización dentro del enclave globalizador y de diversas situaciones de vulnerabilidad y exclusión, generan diversos modos de comprender la juventud, instituyéndose como hegemónicos aquellos que resultan funcionales a la lógica conservadora dentro de las disputas por la redistribución del capital social, económico y cultural; en este sentido, las definiciones son una constitución y un acontecimiento esencialmente político. Así, lo plantea Tamayo (2004):

Tanto las juventudes como los modelos de adultez, se constituyen identitariamente en una lucha entre hegemonías y resistencias de carácter económico, político y social, donde las identidades juveniles se mezclan con las de carácter social, local, regional, de género, políticas y religiosas (p. 5).

Algunos autores han advertido la característica heterogénea de estos grupos¹²², es por ello que han encaminado sus investigaciones haciendo referencia a “juventudes” en lugar de juventud, notando la diversidad de “culturas” dentro de una misma clase de edad establecida, es decir, que se advierte una notable variedad dentro de la categoría juventud y disímiles “culturas juveniles” dentro de ella.

¹²²Entre los cuales podemos mencionar Krauskopf (1998), Duarte Quapper (2001), Dávila León (2004) Carrano (2009), Tamayo (2004) y otros.

El “sentido común”¹²³ de la sociedad promueve un discurso de subvaloración a las nuevas generaciones, estableciendo comparación con las generaciones anteriores, por las cuales la “juventud actual” está vaciada de valores, compromiso y rumbo social e individual; invitándonos a pensar que algo han perdido respecto a los jóvenes de antaño. Junto a Marcelo Urresti (2000, p. 177) nos preguntamos si “¿Es comparable ser joven hoy con el ser joven de hace 30 años?” pues los encargados de realizar dicha comparación revisten la respuesta de un sesgo altamente moralista en desmedro de las generaciones recientes. Este autor se opone a dicho cotejo generacional debido a que se ponen en una misma línea de valoración actores inmersos en “*épocas históricas que definen los conflictos de manera diferente*” y por lo tanto “*mas que comparar generaciones debemos comparar sociedades*”.

Por lo tanto, despejando cuestiones, será preciso detenernos en estos puntos: la heterogeneidad dentro de la categoría juventud, es decir la falta de precisión en el discurso que expone que los jóvenes poseen culturas idénticas, reaccionan de igual manera ante las situaciones del contexto, consumen o participan de igual manera. En segunda medida considerar la esencia relacional de la juventud, y como tal dependiente de manera asimétrica del mundo adulto, en tanto éste define cuáles son las incumbencias que le corresponden a las nuevas generaciones, las obligaciones, el traspaso de joven a adulto, en fin, delimita e instituye la modalidad única de ser joven en la sociedad, donde cualquier matiz forma parte de las neotransgresiones que no logra incorporar ésta en su rígida estructura. Por último la consideración del concepto de juventud como dependiente del terreno contextual desde el que se lo define, sin el cual no se lo puede comprender, permite una lectura mas cercana a la conflictiva generacional.

Un breve repaso a los hechos históricos

La presencia del Estado en la vida cotidiana de la sociedad Argentina se imprimió de manera trascendente en la construcción de representaciones luego de la posguerra, habiéndose inscripto la idea de Estado “fuerte” o de Bienestar debido a la atención y a la presencia en las disputas por las reivindicaciones sociales, la creación de empleos, servicios fortaleciendo las pequeñas y medianas industrias, ejerciendo el rol de principal intercesor en los conflictos por los derechos sociales y laborales; y desarrollando fuertes políticas sociales, educativas y de salud a favor de la clase trabajadora. La

¹²³ Este “sentido común” se constituye desde las clases dominantes y se filtra luego hacia la sociedad entera, tiene como principal objetivo hacer frente a la matriz instituyente con la que se presentan las nuevas generaciones. Es por ello que alimentado de miedo, prejuicio y resistencia al cambio, el sentido común procura la inmovilidad e instala desde el status quo dispositivos para identificar, advertir y alarmar a la sociedad con respecto a las “culturas transgresoras” de las nuevas generaciones, donde se evalúa lo nuevo desde la moral adulta. Discursos como la pérdida de valores, la pérdida de la cultura del trabajo, la cultura del estudio, se instalan y procuran diversos dispositivos de control en torno a la actitud juvenil.

educación se erige, fuertemente, en la representación de las clases bajas y medias como una base por el movimiento social ascendente.

La participación juvenil estaba limitada a integrar espacios dentro del mundo laboral y estudiantil; de manera incipiente, los sindicatos comenzaron a contar con esta población, de donde tomaron fuerte conciencia política partidaria y de clase. La ley 13.010 permite el sufragio femenino, implicando una ampliación democrática, por lo tanto la apertura de espacios de participación para jóvenes varones y mujeres de clases trabajadoras y logra consolidar la idea de la política como instrumento de participación democrática.

A partir de 1955, tras la ocupación militar denominada “Revolución Libertadora”, las Fuerzas Armadas junto al apoyo de sectores conservadores de la sociedad, comienzan a desmontar lo que se había edificado en la década anterior; se restringen las posibilidades de participación democrática proscribiendo al peronismo e interviniendo los sindicatos, intentando de esta manera despojarse del estado de politización que había instalado la participación popular en manos del sindicalismo y el peronismo; sin embargo la lógica de bienestar social y construcción democrática serán representaciones fuertemente ancladas en estos sectores atravesando varias generaciones posteriores, en especial, de los jóvenes que reavivarán estas consignas durante las próximas décadas exigiendo la participación en el espacio político.

La década del 60 da inicio, con la revolución cubana, al sentimiento antiimperialista que comienza a difundirse por los países denominados de tercer mundo, siendo los jóvenes los principales receptores de estas ideas. Otros escenarios de conflicto bélico y político en Argelia, Angola, Vietnam repercuten en los principales países en pugna en lo que se denominó guerra fría, en la cual dos ideas se oponían como únicas concepciones de organización social, política y económica; por un lado, el liberalismo democrático con economías capitalistas, y los regímenes de gestión estatal (socialistas), por el otro. Este aire de revuelta, de reivindicación de derechos, de independencias, de consignas antiimperialistas, de emancipación, favorece el nacimiento a diversos movimientos: pacifistas, guerrilleros, feministas, ecologistas, sacerdotes del tercer mundo, etc. Junto a los acontecimientos mencionados anteriormente, la revolución cultural china, la primavera de Praga, el mayo francés, el Cordobazo repercuten de manera honda en las poblaciones generacionales más jóvenes, que tomaron en sus manos las posibilidades de construir un mundo distinto, caracterizado por la igualdad, libertad y la felicidad, pero principalmente de participación política y compromiso social.

No todo era conflicto bélico durante esta década, en el orden cultural, un clima de transformación permite un quiebre con las generaciones anteriores, cuestionando las tradiciones y las instituciones pilares de la sociedad. Una de las primeras murallas a derrocar por parte de esta nueva ola será la de la concepción del cuerpo, abrazada la idea tradicional a una matriz

altamente moralizante y restrictiva; esta nueva generación empapada de un pensamiento renovador reclama el derecho al goce y la desculpabilización de la sexualidad, sólo enmarcada y válida en el ámbito del matrimonio. En cuanto a la producción cultural los jóvenes “crean y consumen”, siendo la música a través del rock and roll el estilo preponderante que incluía a la mayoría de las nuevas generaciones. Estas nuevas “olas de consumo cultural” atravesarán las fronteras planetarias y se enfrentarán a las herencias culturales de las tradiciones locales, abriendo la brecha entre jóvenes y adultos de una manera significativa; sin embargo, cada uno de los países logrará resignificar las influencias de las “potencias de industria cultural” (principalmente EE.UU.) con aportes regionales que darán nuevos sentidos y diferencias entre las juventudes dentro y fuera de las diversas fronteras.

La participación juvenil estudiantil, sindical y partidaria toma notable presencia en algunas revueltas, entre ellas el Cordobazo, la noche de los lápices, la noche de los bastones largos; el regreso de Perón produce un enfrentamiento clave entre sectores tradicionales del peronismo caracterizados por los adultos y aquellos que formaron parte del peronismo joven, mas radicalizado en sus exigencias. Es así que hacia la siguiente década se observa una afluencia de sectores de la juventud excluidos de los sistemas partidarios hacia el arco político de agrupaciones guerrilleras que exigían cambios radicales en las estructuras sociales, políticas y económicas.

A partir de la década del 70 se intensifican y propagan, por América Latina, irrupciones militares con fines de reorganización social, política, cultural y económica para hacer frente a la “avanzada del comunismo” en la región. Con estos fines reciben la asistencia de servicios secretos de EE.UU. junto con el apoyo de sectores conservadores de cada región que temían a la pérdida de los valores democráticos por parte de una sociedad altamente politizada, logrando instalarse por largos períodos. Se da inicio a cruentas dictaduras que implementan metodologías de terror y políticas de exterminio hacia grupos opositores. La dictadura iniciada en 1976 produce una desfinanciación del Estado en áreas donde éste era sumamente fuerte para su vínculo con la sociedad y el mercado, entre ellos el plano laboral, la educación, la salud y diversas políticas públicas que iniciaban la sepultura al antiguo Estado de Bienestar. Los sindicatos y la participación política, lejos de ser espacios para disputas y negociación por mejores condiciones laborales y de vida, son prohibidos siendo considerados subversivo cualquier espacio de “desestabilización del orden”.

La democracia retornará en 1983, pero ya nada será lo mismo. Una parte de sí misma quedará lacerada. Las subjetividades han sido mutiladas, la participación política es considerada peligrosa, cargándose de miedos y prejuicios. Si bien la etapa democrática permite una oxigenación en las dimensiones participativas, desde lo económico, se inicia con ajustes, altos niveles de inflación, endeudamiento externo, desempleo y pobreza. Los juicios que se realizan a la junta militar permiten reforzar la idea y el sentimiento de democracia y justicia, sin embargo posteriormente se indultará a los mismos a

través de decretos del gobierno menemista. Hacia fines de los años 80, y durante la siguiente década, el Estado continuará la lógica iniciada por la dictadura militar en sus proyectos económicos en tanto librarse de los denominados “gastos sociales”. Los déficits que produce la mano de obra estatal, el sistema de salud, la educación son foco principal de ajustes. Privatización de empresas del Estado, reformas laborales en detrimento de los logros conseguidos por las luchas obreras, estatización de deudas privadas y privatización de trabajadores pasivos serán algunos resultados de las medidas neoliberales que producirán resultados de crecida pobreza e indigencia en nuestro país.

Durante estas décadas el proceso conocido como globalización cambió de algún modo el poder del Estado en las disputas económicas dentro de sus fronteras. La mundialización de los mercados y el surgimiento de capitales trasnacionales se transforman en actores de suma importancia en los países “periféricos” logrando mayor poder que los Estados Nacionales, ante la posibilidad de imponer intereses y presionar en políticas públicas. Estos cambios producen transformaciones importantes, entre ellas en el orden tecnológico, también en las formas de organizar la producción económica, la circulación de capitales, los sistemas de manejo de información y comunicación. La capacidad de presión de los trabajadores disminuye, los dirigentes sindicales se “vician” en su relación con sectores de gobiernos, otros pierden fuerza o se les impide la participación de diversas maneras. Esta situación, unida al masivo desempleo, a los altos índices de empobrecimiento y la aparición de situaciones de indigencia impactaron de manera importante en el plano subjetivo del trabajador, volviéndolo sumiso y temeroso, fomentando altos índices de trabajos no formales, sub ocupaciones, malas remuneraciones y precarización laboral masiva; provocándose una *profundización de la brecha entre economía y política* que Barbeito y LoVuolo (1992) denominan “modelo de modernización excluyente”.

El avance de tecnologías relacionadas a la informática y las comunicaciones permite volver permeables las fronteras nacionales, logrando multiplicar los dispositivos de transmisión de información, planetarizar su uso y su intercambio. Las juventudes toman contacto de inmediato con estas nuevas tecnologías, forjándose en importantes consumidoras de ellas, creando y recreando contenidos culturales múltiples, esto generó una fisura con las raíces culturales propias, mundializando códigos y modismos, logrando una fractura con el pasado histórico. En este sentido como indica Urresti (2000) “la ruptura de los tiempos históricos implica la rearticulación de la memoria colectiva y de los relatos personales”. Esto, acompañado del denominado “fin de las ideologías”, con la caída del muro de Berlín y de los grandes relatos, permitieron nuevas maneras de entender la historia y las identidades, realizando intercambios e influencias importante entre los jóvenes de diversas regiones del planeta, principalmente, de las potencias hacia la periferia. En el sentido del manejo de las nuevas tecnologías, los jóvenes vuelven a diferenciarse de los adultos, pues logran adaptarse con facilidad a estos nuevos mecanismos de comunicación que las generaciones anteriores logran resistir en su uso y adaptación.

La participación política pierde el contenido con el cual se forjó durante cerca de medio siglo; se vacía de los sentidos de emancipación, antiimperialismo, lucha, rebeldía y cambio social. La política como espacio de inserción o como actividad adquirió una faz negativa, era fruto entre otras cosas de los altos índices de pobreza, los movimientos subterráneos con los que el gobierno menemista actuaba dando cuenta de altos grados de corrupción, el engaño y la mentira con la que actuaba el gobierno, los espurios acuerdos con empresas privadas, organismos internacionales y gobiernos extranjeros, la participación partidaria o sindical que implicaba una persecución política y económica produciendo despidos y censuras. Todo esto favoreció a la pérdida de la política como instrumento de bienestar, como proceso de participación democrática, como espacio de identidad colectiva y compromiso social. Este sentimiento es trasladado del mundo adulto hacia los jóvenes, que tomaron dicho sentimiento inculcado directamente favoreciendo la “mentalidad a-política” que profundizó la ruptura del vínculo social, y ensalzó el individualismo.

La desigualdad se convierte en un aspecto característico e indiscutible en la sociedad Argentina. En un polo, las clases más privilegiadas acumulan cada vez más la rentabilidad de las nuevas inversiones en las que refugian su capital; en el otro polo, grupos heterogéneos de personas que integran las filas de la pobreza y de la indigencia en la espera de un ascenso social que se negaba o en vísperas de un eterno miedo al descenso social, la clase media cierra sus filas a actividades individuales. Es así que toma características sociales propias de las ciudades duales con un notable ensanchamiento de las brechas sociales, con producciones culturales fuertemente marcadas en diferencia unas a otras. Se incrementa de la guetificación (country vs. villas de emergencia), unos y otros otorgan desmovilización política, desterritorialización, diferenciación cultural. Los jóvenes, expulsados del sistema educativo, encuentran amplias dificultades para insertarse al mercado laboral, se profundiza la situación de jóvenes en la calle realizando diversos tipos precarios de trabajo que permitan la subsistencia, incursión en circuitos relacionados al estupefaciente y actividades delictivas. Se profundiza la visión del joven como delincuente, la inseguridad comienza a relacionarse fuertemente con los jóvenes y los pobres.

De este modo, las juventudes también se diferencian unas a otras. Por un lado, las que tienen acceso a innumerables productos que ofrece el mercado, tecnología de punta, objetos de electrónica y micro electrónica que los incluye dentro de una cultura propia mundializada que los asemeja a los jóvenes entre sí en las distintas ciudades de los “países centrales” o de las “grandes ciudades”; mientras que los sectores excluidos a estos avances son invitados de igual manera al consumo por parte del mercado aunque ofreciendo por otro lado un sistema penal y un sentimiento de inseguridad desde los medios de comunicación que los iguala a los jóvenes excluidos de los distintos lugares del mundo. “Las juventudes, más claramente, se constituyen en sujeto múltiple, expuesto a diversos grados de vulnerabilidad y exclusión” (Krauskopf, 1998).

Hacia fines de los años 90 se generan nuevos espacios de participación que evaden “lo político” o el aparato partidario. Resurge lo comunitario, fruto de las políticas descentralizadoras que hicieron ocuparse a menor escala de las problemáticas barriales. Los vecinos comenzaron a analizar y a actuar en movilizaciones diversas por la exigencia de algunas reivindicaciones. De esta manera, los jóvenes comienzan a participar de espacios culturales, artísticos, de formación que, lejos de los sistemas políticos tradicionales, procuraban cambios en la estructura económica y social y donde la propuesta y la protesta perforaban las antiguas y tradicionales formas de “hacer política”, donde el slogan preponderante “que se vayan todos” exigía de alguna manera el ingreso de nuevas generaciones y nuevas modalidades de la política.

El nuevo siglo ingresa de manera tardía con un estallido social en diciembre de 2001 destituyendo al presidente De La Rúa, se caracteriza por una fuerte presencia juvenil en las movilizaciones. Diferentes organizaciones sociales van a consolidarse durante esta época, los jóvenes van a incluirse de manera activa en diversos espacios y organizaciones sociales. Luego de la transición de 2002, un nuevo gobierno inicia actividades de reforma política, económica y cultural. El crecimiento de la economía, junto a algunos nuevos aires de bienestar social, la reducción de índices de pobreza, nuevas políticas sociales que procuraron la recuperación de la ciudadanía y la participación democrática y la política de Derechos Humanos permite recuperar, a paso lento, a la política como factor de cambio. Los juicios a los dictadores, torturadores, asesinos van a reforzar este renacer de la política, donde los jóvenes se movilizarán para exigir justicia sobre lo ocurrido durante la última dictadura.

Nuevos debates que se suceden en la opinión pública desnaturalizando ciertas estructuras de injusticia, espacios culturales y artísticos que se fortalecen, de la misma manera agrupaciones políticas que incorporan nuevamente a jóvenes permiten repensar la participación política como una manera que se reinventa a través de una coyuntura particular. En este último decenio los jóvenes ya no piden que se vayan todos, sino que se les permita ingresar a ellos en las discusiones políticas, los jóvenes exigen un lugar dentro de las estructuras para modificarlas.

La participación

Si bien dentro del ámbito educativo existe un consenso en el deseo de los diferentes actores en cuanto a la participación adolescente, se parte de una base conceptual diversa con respecto a la participación y sus alcances. Como explica Francés García (2008) “el uso y abuso que se hace de éste término es lo que dificulta su definición, y bajo una misma forma descansan lógicas y contenidos muy diversos, cuando no enfrentados”.

Roger Hart (1994) elabora lo que él denomina la escalera de la participación en la cual expone que existen dos grados de participación; una aparente, caracterizada por la manipulación, decoración y participación simbólica de los niños y adolescentes; y una participación efectiva en la cual a nivel de mayor emancipación éstos adquieren mayor grado de participación y distribución de información, de las decisiones y de las actividades a desarrollar. En este último sentido parecería encolumnarse Krauskopf (1998, p. 127) pues entiende como adecuada la *participación protagónica*, en tanto “participación social efectiva de los y las jóvenes abandonando el adultocentrismo y permitiendo escuchar la voz de las juventudes en todos los ámbitos donde estos se encuentren incluidos”.

Es así que consideramos la participación juvenil ciudadana, como un proceso en el cual los jóvenes logran emprender de manera colectiva una lectura de las problemáticas que los atraviesan como generación, logrando negociar con otros actores, de manera horizontal, sentidos y prácticas a los fines de llevar a cabo estrategias de cambio. Este espacio se plantea como una disputa de poder por mejoras en sus condiciones de vida, comprende una expresión colectiva de empoderamiento y de memoria histórica. La participación permite *la revisión de las herencias familiares y sociales pues los adolescentes presentan un valor transformador*, como lo presenta Liwiski (2005). Los jóvenes exigen la apertura de espacios y como lo expone Nirenberg (2006) dicha participación debe:

incluir protagónicamente a los diversos actores, especialmente a los destinatarios, en las diferentes etapas; desde la identificación y priorización de la problemática, la determinación de las actividades a desarrollar, las apropiadamente dicha de las acciones, la sistematización de la experiencia y la evaluación de procesos y resultados.

Resulta evidente la resistencia que conlleva esta actividad debido al capital simbólico, social, cultural que se pone en juego, principalmente en las instituciones educativas donde la asimetría es uno de los aspectos característicos con que se funda y se mantiene. Por lo tanto, la estrategia utilizada por el sistema anti democrático que existe en algunas escuelas es descolectivizar a los actores y modificar el sentido “emancipatorio” de la palabra participación.

Conclusión

Hemos procurado realizar un breve repaso de los acontecimientos de las últimas décadas a los fines de exponer fugazmente las modalidades de “ejercer” la juventud en el plano temporal. Atravesada por contextos disímiles, la juventud se ha forjado de diversos modos, complejizándose en los últimos tres decenios, ampliando la franja que los incluye, demorando el traspaso a la etapa adulta. Por lo tanto, cualquier intento de comparación entre generaciones no hace más que transitar sobre un terreno caracterizado por la imprecisión, considerando las sociedades estáticas, cristalizando los procesos

culturales, denegando la conflictiva generacional y de poder, sobre todo accediendo a aspectos superficiales donde el tamiz entre lo bueno y lo malo posee una malla signada por la moral conservadora.

De la misma manera, resultaría impreciso considerar que definitivamente la juventud ha vuelto a comprometerse con la política, o en su polo opuesto, como lo exponen los medios masivos de comunicación, que la juventud se encuentra extraviada, perdida, sin rumbo, pues existen diversos modos de ser joven, no existe “una juventud”. Diversos grupos juveniles se encuentran atravesados por conflictivas disímiles, influencias multiculturales, instituciones diversas, etc. lo que permiten matrices de configuración juvenil múltiples. Como lo indica Pombo (2000):

no puede hablarse de un solo movimiento juvenil, las conductas de las organizaciones y grupos de jóvenes son extremadamente variadas (...) desde la desintegración, delincuencia, y violencia hasta grupos de acción comunitaria, grupos religiosos, organizaciones estudiantiles, movimientos de rock o juventudes políticas” (p. 108).

Podemos, eso sí, afirmar que existe en estos últimos diez años un cambio en la sociedad, donde lo político pugna por volver a tomar lugar en las discusiones públicas, por lo tanto esto lleva a un cambio en sectores de la juventud que vuelven a confiar en la política. Dichos sectores, atravesados por características familiares, barriales o comunitarias, han vuelto a ingresar al plano político en tanto escenario de participación; y si bien algunos de estos conforman una trayectoria de participación política y social en las “nuevas acciones colectivas”, como refieren Cerda, Nuñez (2006), a las formas de política no tradicional, éstos grupos juveniles resignificaron la palabra política exigiendo su lugar en ella.

La conjunción entre nuevas modalidades de participación a través de movimientos sociales, y las tradicionales formas de hacer políticas permiten comprender la participación adolescente como una forma residual¹²⁴ de agregación juvenil, en el cual como indica Acevedo (2003) “los jóvenes se debaten entre el resentimiento y el desafío de conformarse en ciudadanos y ciudadanas activas y protagonistas, constructores de una sociedad mas inclusiva”.

Estas juventudes militantes a las que hacemos referencia se han reconocido víctimas y herederos de un pasado de injusticia y han tomado las viejas consignas derrotadas. Llegan fatigados, pero no abatidos, de un largo período de oscurantismo político, de procesos de profunda crisis donde la participación ha sido vista, en los mejores de los casos, de manera formal o nominativa únicamente y es en torno a ella que hoy se debaten en la participación protagónica dentro de las escuelas, por medio de los centros de estudiantes. Este movimiento juvenil implica una relectura de la conflictividad desde

¹²⁴ Este término tomado desde Jaramillo, A.y Aringoli, F. en cuanto analizan la organización juvenil como forma residual en tanto se inscriben en el presente con rasgos que pertenecen al pasado y reactualizan sus historia en un eje de continuidad atravesado por las marcas de la época que permiten mantener su vigencia.

una tensión de poder, como refiere Reguillo (2000) implica la “presencia de un conflicto y de un objeto social en disputa que convoca a los actores juveniles al espacio público”, posee un carácter táctico e implica la alianza de diversos colectivos o grupos en pos de sus objetivos.

La exclusión de los jóvenes de la posibilidad efectiva de participación en las escuelas y sobre todo en el espacio público implica continuar apostando a un sistema democrático representativo, adultocéntrico en el cual los adultos pueden disponer sobre la información y las políticas que involucren a los niños, adolescentes y jóvenes. Como lo indica Touraine (1996) los jóvenes necesitan sentir que su participación influye en las decisiones que afectan a su vida colectiva, y estos espacios de expresión y participación requieren de políticas concretas.

Bibliografía

- Acevedo, M. P. (2003). “El aprendizaje ciudadano: desafío ineludible en la consolidación del sistema democrático”. En: *Ensayos sobre Ciudadanía. Reflexiones sobre el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Carrano, P. (2009). “Identidades culturales juvenis e escuelas: Arenas de conflictos e posibilidades” . En: *Revista Diversia 1*, pp. 159-184, Chile.
- Cerda, Chávez y otras (2006). Acción colectiva y prácticas políticas juveniles. En: *Revista Última Década 25*, Ciudad de Valparaíso, Chile.
- Dávila León, O. (2004). “Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes”. En. *Revista Última Década 21*, pp. 83-104, Ciudad de Valparaíso, Chile, diciembre 2004,
- Francés García, F. (2008). “El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud”. En: *Revista OBETS 2. Universidad de Alicante. Alicante, España. 2*.
- Jaramillo Alfredo; A. F. (2009). *Juventud y Política: Tensiones culturales en la posmodernidad, en Red de Investigadoras/es en Juventudes Argentinas*. Editorial Universidad de La Plata. Argentina
- Liwiski, N. (2005). “El adolescente sujeto de derecho”. En: *Anales de la Educación Común 1-2*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes en proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Quapper, D. (2001). “¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”. En: *Revista Pasos 93*, Chile.

- Tamayo, V. (2004). "Imágenes y estudios cuantitativos en la construcción social de «la juventud» chilena. Un acercamiento histórico (2003-1967)". En: Revista *Última década* 20, , pp. 71-94, Ciudad de Viña de Valparaíso, Chile, junio 2004.
- Urresti, M. (2000). "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico". En: *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo de CLACSO.
- París Pombo, M. D. (1990). *Crisis e identidades colectivas en América latina*. México: Ed. P&V/UAM.

PARA CAMBIOS VERDADEROS, CAMINEMOS DISTINTO¹²⁵

Paula Gaitán, Andrea Liascovitz y Andrea Gisel Molina

Introducción

El presente trabajo refleja los resultados del proyecto de investigación “**Participación juvenil en relación a derechos: Impactos en Proyecto y Cultura institucional de las escuelas públicas**”, que cuenta con apoyo de SECyT 2014-2015, desarrollado por el equipo de investigación¹²⁶ asentado en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Tiene como antecedentes investigaciones previas y la articulación de la tarea investigativa con las funciones universitarias de docencia y extensión de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV- Institucional. Por ello, el espacio en que investigamos es la escuela secundaria pública y los sujetos que la habitan, y nuestros intereses se centran en las relaciones y representaciones que se construyen en esas organizaciones sociales acerca de la participación juvenil. En este proyecto indagamos acerca de las huellas que las experiencias de participación juvenil organizada en la escuela dejan en el Proyecto y la Cultura institucional.

En este trabajo analizaremos una de las escuelas públicas de zona sur de la ciudad de Córdoba que conforman la muestra. Nos interesa considerar el modo como las prácticas de participación estudiantil impactan o no en el Proyecto y Cultura Institucional, para lo cual nos parece importante atender los marcos normativos vigentes que piensan la participación de niños, niñas y adolescentes como un derecho. Esto último desafía la estructura tradicional de la escuela de la modernidad, basada en una distribución piramidal del poder. ¿De qué modo las normativas aportan, inducen, promueven cambios en la cultura institucional de la escuela? Y como otra cara de la moneda ¿De qué modo las experiencias de organización y participación estudiantil impactan en el Proyecto y la Cultura institucional de la escuela?

¹²⁵ Trabajo presentado en el *III Encuentro Latinoamericano de profesionales, docentes y estudiantes de Trabajo Social, IV Congreso Nacional de Trabajo Social y IV Encuentro Nacional de Estudiantes*, 12 al 14 de noviembre de 2015, Tandil.

¹²⁶ Directora: Mgter. Gabriela Rotondi. Integrantes: Lic. Dolores Verón; Lic. Marcelo Corona; Lic. Paula Gaitán. Andrea Liascovitz; Lic. Gisel Molina; Lic. Gabriela Cansino; Rocío Colomba; Maxime Tramontana; Exequiel Roldan; Lic. Ana Argañaraz y Lic. Amelia Pirrocello.

Mucho se escribe y se habla acerca de la participación de los diferentes actores en la construcción del Proyecto Institucional de las escuelas; sin embargo, es necesario observar críticamente las experiencias que se desarrollan en el cotidiano escolar, los modos de interacción entre diferentes actores, las relaciones de poder y la incidencia de los aportes de los/as estudiantes en cuestiones institucionales.

Objetivos y metodología

Nos propusimos investigar los impactos instituyentes de la participación estudiantil organizada en el Proyecto y Cultura Institucional de Escuelas Públicas de Córdoba. Para ello realizamos un estudio descriptivo – explicativo, de carácter cualitativo y etnográfico. Construimos una muestra intencionada formada por seis escuelas secundarias públicas de diferentes zonas de la Ciudad de Córdoba (Zona Sur; Centro y Zona Norte), en las que se hayan desarrollado experiencias de participación juvenil en los últimos diez años, vinculadas a procesos institucionales auto-diagnosticados por los sujetos o provocados por instituyentes normativos. Las técnicas de recolección de información fueron diversas, y comprenden: entrevistas en profundidad a directivos/as, docentes, preceptores/as; coordinadoras/es de curso y a algunos/as estudiantes. Observaciones de instancias colectivas institucionales. Grupos focales en las escuelas e inter-escuelas (de directivos, de docentes y de preceptores). Estudio documental, en el que se destaca el análisis del texto del Proyecto Educativo Institucional y se complementa con los documentos de sistematización de prácticas pre-profesionales realizadas por estudiantes de la Cátedra y los textos de diversos proyectos escolares.

Marco conceptual

Las dimensiones teóricas que caracterizan nuestro proyecto de investigación refieren a Proyecto Institucional, Cultura y Participación Estudiantil.

Cuando hablamos de ***Proyecto Institucional*** en el marco de las Escuelas Públicas entendemos que dicha categoría refiere a una herramienta que tiene la institución escolar para explicitar su propuesta general. Se crea desde la propia identidad de cada institución y de la construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación. Contiene los acuerdos básicos que encuadran la vida de la institución por lo que se convierte en un instrumento orientador que enmarca todas las acciones educativas. Esta herramienta permite a la institución educativa organizarse,

reflejando la construcción de finalidades y destinos de la misma. “Demandas, reclamos, ofertas y ofrecimientos van dando formato al proyecto” (Rotondi, 2005), que a su vez tiene el marco de las políticas públicas y el contexto sociopolítico y cultural. “El Proyecto Institucional desnuda además las intencionalidades de la institución, el tipo de necesidades que resuelve o no, la precisión de saberes y haceres que requiere y por otra parte plantea marcos o límites a la misión de la institución en sí” (Rotondi, ob.cit.).

Según los aportes de Burgos y Peña (1997), el Proyecto Institucional es un puente en que se entrelazan lo macro y lo micro. Lo macro se refiere a las políticas generales y sus tendencias a nivel nacional, regional y mundial, los cambios en los modos de producción y sus impactos en la organización de la sociedad, las tecnologías, la comunicación, etc. También se incluyen aquí las políticas educativas que marcan las tendencias específicas para el sistema educativo nacional y provincial: definición de fines y objetivos de la educación, relaciones entre los actores que forman parte del campo educativo (docentes, estudiantes, familias, autoridades, etc.), modelos institucionales y concepciones acerca de la educación. Definiciones que se vinculan y desprenden de los proyectos políticos vigentes. “La micro política tiene que ver con las estrategias que se plantean en la escuela, es decir con los cursos de acción que debe seguir la institución para responder a la complejidad de demandas que se plantean desde las estructuras sociales (la sociedad global y la comunidad particular) y que deben ser resignificadas y con los objetivos que le son específicos”. En este último sentido es que el Proyecto Institucional se vincula con la vida cotidiana de la organización escolar, al definirse allí objetivos y metas, la construcción de viabilidades para alcanzar los mismos, la distribución de recursos; es en definitiva donde se materializan las demandas y la participación de los actores institucionales (Burgos y Peña, ob.cit., p. 25).

Consideramos de suma importancia apoyarnos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 ya que, en su Art. 67 inc. d, insta a docentes a la elaboración e implementación del Proyecto institucional en la escuela y el art. 86 dice:

Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.

También retomamos la Ley de Educación Provincial N° 9870, donde en su Art.7 plantea “Deberes y derechos docentes”: A) Derechos inc d. “A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela” y el Art. 11 “Derechos y deberes de los padres” A) Derechos inc h. “A participar en el planeamiento del proyecto educativo institucional”. Sin embargo, respecto a los/as jóvenes, no se expresa su participación en cuanto a la planificación, ni elaboración del mismo, sino que solo se enuncia el deber en su Art.12. Deberes y derechos de los/as estudiantes. B)

Deberes. inc. C “Respetar el proyecto educativo institucional y las normas de convivencia y organización de la escuela”. En este sentido, participar en la construcción del proyecto institucional como propuesta que surge de la ley nacional y provincial de educación, es un derecho de los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa, que implica tener incidencia en la toma de decisiones, es proponer, dialogar, concertar, desde todos aquellos que forman parte de la comunidad educativa, con diferentes niveles de responsabilidad y decisión, pero desde una convocatoria con rostros y voces locales. Entendemos que el Proyecto Institucional no es algo definido, concluido, presentado en carpeta, sino que se trata de un proceso en construcción, que facilita la explicitación de la propuesta institucional y sintetiza la oferta educativa de una escuela a la comunidad.

En relación a la categoría **Cultura Institucional**, nos planteamos pensar la cultura como espacio de reproducción social en términos de Bourdieu, y al mismo tiempo como espacio privilegiado para la innovación y la resistencia. Desde una perspectiva antropológica, retomamos el concepto de cultura definido por Geertz, (1995), quien entiende que se trata de construcciones sociales, de un conjunto de tramas tejido por el hombre donde, a partir de ciertas “... normas, creencias, asunciones y prácticas...” (...) se define un determinado modo de hacer (Sallán, 2000). Este modo de hacer se produce y reproduce a través de las interacciones sociales y su naturalización.

La cultura institucional se produce en simultáneo al proceso de constitución de las instituciones (institucionalización):

instituye fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa; favorece u obstaculiza procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos” (Garay,1994).

Al hablar de cultura, el juego instituido instituyente siempre está presente. Kaminsky (1994) explica que lo instituido es la estructura ya estructurada, lo dado, mientras que lo instituyente tiene que ver con una ruptura de lo habitual, una situación paradójica de lo hablado, de lo establecido. Es decir, como algo que se va haciendo, conformando. Esta lucha entre lo instituido y lo instituyente, genera un malestar que según Garay (op.cit), proviene del hecho de que ni la institución, ni la cultura institucional, ni el proceso de socialización, pueden determinar por completo la conducta institucional de los individuos, sus posicionamientos dentro y respecto de ella. Se genera un malestar entonces, porque todas las instituciones nos sostienen pero a la vez nos violentan. Crean valores, normas y reglas que la mayoría de las veces sirven para regular (controlar), pero no para resolver. Uno de los dispositivos más importantes que se despliega para mantener lo instituido, desde el punto de

vista de Foucault, es el efecto disciplinador que posee la cultura, en tanto un sistema de normas, reglas y valores que buscan mantener un determinado orden social, que reprime y excluye otras formas y modos de ser y hacer.

Cultura e identidad son dos conceptos que se retroalimentan permanentemente. A partir de la cultura se definen diferentes identidades, y a su vez, nuevas identidades emergentes van modificando la cultura. Gilberto Giménez (2005) señala:

Nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social. (...) La primera función de la identidad es marcar fronteras entre un “nosotros” y los “otros”. (...) La identidad no es más que el lado subjetivo o intersubjetivo de la cultura. La cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores (p.1)

A partir de lo desarrollado y en relación al trabajo que venimos realizando aseguramos que no se puede transformar la institución sin modificar organizadores que regulan el funcionamiento: espacio – tiempo; toma de decisiones, nuevos estilos de comunicación y participación, nuevos modos de acceder a los puestos de trabajo, nuevos modos de dirigir, gestionar, evaluar.

Respecto a nuestro acercamiento a la categoría **Participación Estudiantil**, Peña y Burgos. (ob.cit.) afirman:

... la participación tiene que ver con la posibilidad de opinar, ejecutar y decidir, y estas acciones se llevan a cabo incidiendo en la vida escolar (...) Participar da cuenta de un cambio profundo en las relaciones de la vida institucional, en el hacer cotidiano, en la cultura institucional. Significa una modificación en la estructura del poder; del verticalismo, donde unos pocos deciden; a una relación de tipo horizontal, donde todos puedan ejercer una parte de su poder, incidiendo de algún modo (p. 149).

Estas autoras consideran que se trata de una “participación simbólica” cuando los miembros de la comunidad educativa son invitados a asistir a eventos en los que no han tenido ninguna influencia; así mismo cuando son informados de decisiones ya tomadas. Consideran que la participación requiere que las escuelas se coloquen en situación de adquirir nuevos aprendizajes institucionales, que incluyen la construcción de vínculos democráticos.

Estos conceptos se acercan a la noción “política” de participación que propone Tenti Fanfani (1999: 111) que supone “el saber hablar, saber qué decir, cómo decirlo, a quién y cuándo decirlo, etc.” y esta participación conlleva a un ejercicio de

ciudadanía activa. Roger Hart (1994), por su parte, considera a la participación como la posibilidad de debatir y actuar en torno a motivaciones personales; en este sentido discutir y concebir estrategias de trabajo en torno a problemáticas que los/as involucran como actores, presenta un ámbito de ejercicio ciudadano que pondera la posibilidad del diálogo y de la constitución intersubjetiva de un espacio simbólico para la movilidad conjunta en torno a intereses comunes. Este autor afirma que esta categoría presenta dos momentos: la “no participación” y los “diferentes grados de participación”. Específicamente, en lo que hace a la participación de niños, niñas y jóvenes, los grados de participación hacen referencia a momentos en los cuales estos/as son informados/as, consultados/as, con decisiones compartidas, iniciadas por ellos, alcanzando finalmente aquellas que son iniciadas por los niños/as o jóvenes y compartidas en fases posteriores con los adultos. Es decir que, los y las jóvenes pueden diseñar y administrar proyectos, siempre y cuando sientan que esos proyectos les pertenecen. La participación protagónica de niños/as y jóvenes, según Dina Krauskopf (1998, p.127), se vincula al empoderamiento juvenil y “promueve un desarrollo humano de calidad necesario para nuestras sociedades y la misma es una participación social efectiva de los y las jóvenes”. Esto supone abandonar la cultura adultocéntrica para poder permitir y escuchar abiertamente la voz de las diversas juventudes en sus diversos contextos.

Nos posicionamos entendiendo a la participación estudiantil desde un enfoque de derecho, es decir abandonando el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema, lo que permite concebir al joven como actor estratégico y reconocer su valor como sector flexible y abierto a los cambios, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo (Krauskopf. ob.cit.). En esta línea, la Ley de Educación Nacional se refiere a la participación como derecho y expresa en el Capítulo III, Artículo 11 que son Fines y objetivos de la educación nacional:

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

Asimismo, la Ley Provincial de Educación Art. 4 Fines y objetivos de la Educación Provincial Inc. C, señala: “La capacitación para el ejercicio de la participación reflexiva y crítica y el comportamiento ético y moral de la persona que le permita su activa integración en la vida social, cultural y política”. Consideramos además al Art. 12 sobre los Deberes y Derechos de los/as estudiantes, inc. E: “A asociarse para participar en el desarrollo de la vida institucional a través de

centros, asociaciones y clubes de estudiantes, en relación con las edades y de acuerdo con lo dispuesto por las reglamentaciones que al efecto se dicten”.

Este recorrido de significados en torno a la palabra participación nos permite anclar la categoría, de manera decidida, dentro de aquellas definiciones que albergan una noción de acción conjunta, donde se construyen redes y elaboran un mundo de significados e imaginarios propios, con posibilidades de reflexionar, expresar y comprometerse, logrando de este modo un empoderamiento juvenil que permita cambios consistentes dentro del ámbito donde se desenvuelven de manera cotidiana. Los procesos de democratización en orden a la ciudadanía en las instituciones, así como los contextos de las instituciones, plantean relación con diverso tipo de dimensiones de análisis presentes en la vida institucional tales como la organizativo, la normativa; la cultura; la comunicación; el proyecto institucional; los juegos de poder y la verticalidad del mismo, entre otras. Pero si se trata de estudiar los impactos que instala la participación juvenil desde las propias organizaciones presentes en las instituciones, estos procesos se vinculan a las posibilidades que los/as jóvenes tienen de dar desarrollo a sus propias acciones participativas de acuerdo a sus necesidades en el seno de las escuelas y dejar instaladas en la trama institucional sus propuestas y construcciones. Chaparro, et al (1996) expresan que:

es bueno reiterar que en las prácticas educativas no sólo circulan relaciones con el conocimiento sino que se definen y propagan relaciones de poder que es necesario develar y analizar, en especial cuando se busca imprimir a tales prácticas un sentido de transformación de la realidad social.

Resultados

Como dijimos en la introducción, en este apartado realizaremos un análisis tomando sólo una de las escuelas que forman parte de la muestra, ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba. En primer término analizamos el texto de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se plasman: su historia e identidad; finalidades, misión y visión; objetivos; se analizan fortalezas y debilidades de la institución y las propuestas para superación de estas últimas; también se explicitan un perfil de docente y de egresado; finalmente se mencionan los proyectos específicos vigentes. A fin de complementar la información y acercarnos a los modos como aquello planteado en el texto se lleva a la vida cotidiana de la escuela, es que realizamos entrevistas a directivos y docentes, por lo que articulamos ambas fuentes para estas reflexiones. Nos interesa enfocar en el lugar de los/as estudiantes, tanto en la construcción de este PEI, es decir si han sido parte del proceso de toma

de decisiones que concierne a la definición de un proyecto; como en las diferentes explicitaciones vinculadas a los/as jóvenes y a la participación juvenil que se realizan en los apartados mencionados y desde la visión de directivos y docentes.

El primer apartado del PEI consiste en una presentación de sí, que da cuenta de la historia y la identidad institucional. En el caso que analizamos, se menciona la historia de esta escuela, que es una “escuela nueva” ya que cuenta con 17 años desde su creación, en el año 2006 se implementa el Ciclo Superior y en 2010 egresa la primera promoción. Cuando se describen las características de la población estudiantil, se sitúa a la escuela como la única institución capaz de brindar posibilidades para el desarrollo de capacidades de jóvenes que habitan un medio hostil. Esta mención del contexto social y del barrio en que se encuentra la escuela como un medio “peligroso, violento, agresivo” es constante. Se marca fuertemente un “afuera” y un “adentro” de la escuela, donde pareciera que se buscara despojar a los/as estudiantes de su cultura, experiencias, vivencias, para que puedan recibir aquello que la escuela les ofrece: “En un marco socio-económico adverso, donde las familias atraviesan grandes dificultades de toda índole, la escuela se torna un medio especial y en muchos casos único donde los jóvenes puedan desarrollar sus habilidades” (PEI, E2, p.2).

Se confirman, a través de las entrevistas a directivos y docentes, visiones y prácticas institucionales restringidas en relación a la participación juvenil, despolitizadas y donde las decisiones son principalmente tomadas por directivos y docentes. Se refuerza la visión de la escuela como lugar privilegiado desde el que se generan oportunidades diferentes y positivas, a diferencia del medio social de los/as estudiantes:

E: “Primero que nada ver si usted puede identificar algunos espacios de participación de los chicos acá en el colegio”.

Directora: “Bueno en distintas actividades del CAJ participan, (...) han hecho una colecta para juntar fondos (...) Hay proyectos, distintos proyectos solidarios, se va al [Hogar de ancianos] (...) ¿a qué otro nivel de participación te referís vos?”

E: “¿Cuáles son aparte de los espacios los motivos por los que ellos pueden llegar a participar en la escuela?”

*Directora: “si **generalmente tiene que ver con la solidaridad, en eso participan mucho**”.*

E: “ah, sobre esos temas”.

Directora:” si a ellos les gusta participar por ejemplo si vos los llevas a alguna feria de ciencias o a un lugar así como un museo, si, les gusta, les gusta salir, ver... y se portan re bien... se quedan asombrados por muchas cosas porque por ahí ellos no tienen modo de participar, o se salir del ámbito en el que están, los chicos están en el barrio permanentemente”

E: “y a esos espacios ¿los promueven ellos, o generalmente son promovidos por docentes, por directivos?”

Directora: “si, si hay una oferta que viene generalmente de la universidad, de inspección o de distintos organismos, y bueno la escuela en la medida de lo posible participa”.

En relación a las normativas, se expresa que la escuela se fue adaptando progresivamente a las diferentes modificaciones normativas, tanto a nivel provincial como nacional. Es necesario destacar que sólo se mencionan en el PEI las normativas específicas de educación, sin incluir, por ejemplo la Ley 26.150 –Programa Nacional de Educación Sexual Integral-, la Ley 26.061 –Protección Integral de Niños, niñas y adolescentes; y para este estudio es fundamental mencionar la ausencia de la Ley 26.877 de Centros de Estudiantes:

“En el ciclo lectivo 2014 la escuela se adecuó completamente a la Ley de Educación Nacional y Provincial.” (PEI, E2, p.3)

En las entrevistas, esto se ve reflejado claramente:

E: “y con respecto a las normativas estas de las Ley Nacional que avala a los centros de estudiantes, ¿lo trabajan acá, o las conocen?”

Directora: “mira, con respecto a los centro de estudiantes creo que no se trabajó nunca, porque quienes tienen esta parte e todo lo que es las normativas son las profes que dan formación para la vida y el trabajo, los que dan ética, pero no creo que se trabajen, sinceramente no creo. Incluso hay como, no sé si un desgano, no sé cómo sería la palabra para calificar esa sensación que tiene el docente, no tiene ganas de comprometerse demasiado, por distintos motivos viste” (...)

E: “¿Usted dice que se desconocen estos marcos normativos?”

Directora: “si, si se desconocen y si se conocen no se trabajan”.

En el PEI se explicitan las **finalidades** que se plantea esta escuela en particular, su misión institucional y la **visión**. Si bien aquí se menciona que se buscará que los diferentes actores asuman un papel activo en la construcción de una sociedad democrática, se hace mención explícita acerca de la participación juvenil en la escuela, en las que los/as jóvenes puedan ejercitar la ciudadanía desde prácticas concretas en las que puedan opinar, debatir, decidir, etc.

“ Desarrollar un quehacer educativo innovador, eficiente e integral...donde todos los actores del proceso mantengan un rol activo, comprometido, creativo y reflexivo...en la construcción de una sociedad más justa y democrática...Educar a partir de la individualidad para construir comunidad, con conciencia a ecológica”...

Sin embargo, en las entrevistas vemos que directivos y docentes reconocen una actitud pasiva por parte de los/as estudiantes, pero también desde los/as docentes y autoridades, donde no se incentiva ni se generan acciones para propiciar la participación juvenil. En cuanto a los/as estudiantes pareciera que esperan que “otros” sean quienes los motiven, incentiven y decidan por ellos/as. Pero simultáneamente desde los/as directivos/as y docentes no se realizan acciones educativas que aporten a la construcción de experiencias y habilidades en ese sentido. Las razones que se atribuyen a estas situaciones son diferentes: falta de tiempo; desgano y falta de compromiso; organización del trabajo del/la docente de secundario (dar la materia e irse). Cabe destacarse que el perfil docente expresado en el PEI abonaría una tarea pedagógica creativa y de incentivación del estudiantado, aunque en la vida cotidiana escolar, sea difícil llevarla a cabo.

*Profesora: “falta estimular los espacios y la escuela desde nosotros y de ellos mismos también, como que ellos lo ven como un reclamo no? como una necesidad de que necesitamos juntarnos para armar la matiné, la cena de fin de año de los de sexto (...) [Pero los estudiantes] ponen la responsabilidad en algún docente, están como acostumbrados a delegar, no hacerse cargo y tomar la rienda y decir nosotros podemos hacer cosas a ver (...) están acostumbrados a que nada, a que no quieren hacer nada, todo lo tienen que proporcionar, **por ahí uno les debe dar las herramientas para que ellos por ahí puedan hacer una carta, pedir el lugar, organizarse con los otros cursos, pero también uno tiene que darles el espacio**, a ver ustedes quieren hacer eso está bien porque hay una serie de condiciones que la escuela les puede proporcionar digamos”...*

E: “Faltan experiencias digamos”.

Profesora: “Falta mucha experiencia y falta un poco la incentivación de ellos, de “nosotros podemos hacer cosa también, no es que venimos acá somos pasivos”, yo siempre les digo ustedes (...) por ahí habría que apoyarlos, escucharlos sobre lo que quieren hacer y de negociar ahí con ellos, (...) nosotros estamos muy acostumbrados a que vengo a dar clases y me voy y viene hacen como un trámite y me voy no hay como una algo más trabajado, que ningún actor institucional tiene tiempo de por ahí ponerse a hacerlo”(...)

Profesor: “Es una cuestión de inspección también más que nada, digamos el día que se haga va llevar su tiempo no se va hacer de un día para el otro”.

Los **objetivos** tienen en primer término la impronta de la nueva Ley de educación Nacional, en que se destaca el esfuerzo institucional por garantizar la permanencia de los/as estudiantes en el sistema educativo. Luego se plantean objetivos centrados en las particularidades de esta escuela y finalmente destacamos uno de los objetivos que se aproxima a la participación democrática:

“Fortalecer el desarrollo de los vínculos sociales orientados a una visión democrática y participativa de los miembros de la comunidad educativa” (PEI, E2, p.4 y 5)

Particularmente, en relación a la participación estudiantil organizada en la escuela, las experiencias han sido escasas y no han podido capitalizarse como aprendizajes a nivel institucional. En este sentido, la ausencia de consideración de la Ley de Centros de Estudiantes y otras normativas vinculadas a derechos de los/as jóvenes en el PEI, deja en las decisiones individuales de los/as docentes la posibilidad de abordar o no contenidos y prácticas que promuevan la participación juvenil.

E: “decía que no tenían centro de estudiante”

*Directora: “No, **no tenemos centro de estudiantes, hubo una vez un intento de realizarlo pero quedo ahí**, y los chicos que eran los que movilizaban todo esto, se recibieron el año pasado, así que nos quedamos”...*

E: “¿y los chicos de este año?”

Directora: “Mira la escuela nunca tuvo centro de estudiantes, es más hubo una sola directora que puso a los chicos en cuanto congreso en cuanto salida en cuanto proyecto, y después las otras direcciones que no, que cerraron todo los proyectos, y la escuela quedo encerrada (...). Ahora cuando yo asumí como directora trate nuevamente de abrir, pero te cuesta porque cuesta movilizar a los chicos, hay que decirles: hay que hacer, hay que moverse, ustedes tienen que hacer, ustedes tienen que prepararse, están acostumbrados a no hacer nada”.

Cuando se mencionan las **debilidades** institucionales, se identifican algunas debilidades como infraestructura que podrían atribuirse a la actual gestión de gobierno provincial¹²⁷, y lo que se considera como escases en cuanto a las redes interinstitucionales, que demandarían de una política del establecimiento en ese sentido. Sin embargo, se observa que la mayoría de los problemas/dificultades giran en torno de los/as jóvenes y de sus familias y el entorno (barrio), no reconociendo debilidades en el resto de los actores institucionales, aunque en las entrevistas se advierte que entre los/as docentes existen diferentes posicionamiento frente a la tarea, como se vio en el apartado anterior, que condicionan las posibilidades de gestar nuevos modos de vinculación y de aprendizajes en los/as jóvenes.

“Ausentismo, fracaso escolar, abandono, horas libres, infraestructura, canales de comunicación deficientes, netbooks rotas y robadas, escaso interés y participación de los/as padres y madres, escasas redes institucionales, imagen de la escuela por zona desfavorable; entorno inseguro, agresivo y violento”. (PEI, E2, p. 5,14, 18)

¹²⁷En la Provincia de Córdoba las demandas de los/as estudiantes por el mantenimiento de la infraestructura de los establecimientos escolares han sido fuertes y sostenidas, teniendo su máxima expresión en el año 2010 con la masiva toma de escuelas secundarias.

Como **fortalezas**, se identifican diferentes programas nacionales o provinciales que se asientan en las escuelas. Así mismo se valoran modalidades de trabajo y actitudes del cuerpo directivo y docente y las estrategias para contención de los/as estudiantes, que previamente son descritos desde aspectos negativos: *“dificultades de aprendizaje, dificultades de disciplina y convivencia, carencias afectivas”* (PEI, E2, p. 16)

“CAJ, Plan de Mejora Institucional, PAICOR, proyectos- vínculos con la Escuela de Trabajo social, trabajo en equipo, colaboración, compromiso de los docentes, predisposición a los cambios, acciones de contención, apertura a la comunidad, recursos materiales. Contención de los alumnos teniendo en cuenta la diversidad y heterogeneidad”. (PEI, E2, p. 5, 14, 15)

En las **propuestas superadoras** aparece una expresión de las expectativas en cuanto a la participación de los/as estudiantes en la vida escolar, que remite a actos escolares y salidas educativas. Este modo de participación excluye la dimensión política de la misma y no toma en cuenta las normativas vigentes en relación a la opinión, toma de decisiones, autonomía, organización colectiva que se ponen en juego tanto en la Ley de Educación Nacional, en la de Protección Integral de NNyA y en la de Centros de Estudiantes. Las propuestas superadoras se concentran más bien en los programas y lineamientos definidos desde la política educativa general (áreas, capacitación docente, tutoría, CAJ, etc.)

“Reuniones areales periódicas, capacitación docente, participación de los/as estudiantes en actos escolares, salidas extracurriculares, tutorías, reuniones de padres/madres por curso, trabajos interdisciplinarios con el CAJ, PMI Y TICS”. (PEI, E2, p. 14, 15,

Los/as docentes entrevistados también mencionan al CAJ como espacio de participación donde se hacen actividades ligadas al arte, por fuera del formato escolar, aunque con diferentes significaciones y expectativas, ya que uno de ellos lo valora positivamente y otra plantea una visión crítica, desde donde se apuesta a una participación política estudiantil de forma institucionalizada, que hasta el momento no se ha desarrollado en esta escuela. Esta docente encuentra en el nivel institucional la dificultad para pensar, proponer e implementar espacios de acción colectiva juvenil.

Profesor: “Yo creo que el espacio de participación de los chicos es el CAJ, el lugar de encuentro por ahí es el CAJ (...) como un espacio de encuentro de estudiantes para hacer cosas, que por ahí no son tenidas en cuenta” (...)

*Profesora: “Si por ahí el CAJ es más extra institucional, no están institucionalizados espacios donde ellos puedan decir bueno vamos a organizar una matiné (...) eso se vio imposibilitado porque había profes que no les iban a dejar salir o porque **no hay un espacio en donde ellos digan bueno nos juntamos los delegados** en el recreo.*

*Creo que no hay, yo la verdad creo, a ver no es que la escuela lo impida o ponga algún límite, **creo que no está asimilado por ninguno de los actores institucionales para generar estos espacios** ni los profes, ni los preceptores, ni la dirección está generándolo ni ellos tampoco, no hay una cultura de decir bueno nos juntemos después del cole, ni siquiera se juntan para hacer un trabajo práctico que yo les pido (...) la escuela es un lugar muy de paso para ellos y me parece que estaría bueno un poco como cambiarlo a eso”.*

El **perfil del egresado** plantea una serie de habilidades que los/as estudiantes debieran adquirir en su trayectoria educativa. Se piensa en “un joven a futuro” y no se trabaja con un joven en “presente”. Es aquí donde se pone de manifiesto la principal contradicción que encontramos en el texto del PEI de esta escuela ¿De qué modo los/as estudiantes podrían adquirir las habilidades esperadas sin experiencias que las propicien, sin espacios y contenidos que contemplen la construcción de las mismas?

“Identificar, plantear y resolver problemas del mundo natural, asumir compromisos con responsabilidad, organizar e implementar con metodología participativa proyectos que atiendan diferentes problemáticas, propiciar valores ciudadanos de participación y democracia con responsabilidad, tolerancias hacia las diferencias”. (PEI, E2, p. 7)

Se visualiza en el transcurso del análisis, en el marco de las normativas específicamente la Ley de Educación Provincial N° 9.870, que se habla de una capacitación para el ejercicio de la participación reflexiva y crítica; y la participación en la construcción del proyecto institucional como un derecho de los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa. Sin embargo, identificamos contradicción, entendemos que a los/as jóvenes no se los/as considera como parte de esa “comunidad”, ya que se enuncia que deben “obedecer” el PEI vigente y no se menciona explícitamente el “derecho a participar” en dicha elaboración;... “se habla de ellos y no con ellos” (Correa y Manríquez, 2010).

Conclusiones

La nueva Ley de educación Nacional, a partir de la inclusión de la educación secundaria como obligatoria, insta a cada escuela en particular a diseñar estrategias para garantizar la permanencia y egreso de los/as estudiantes. La obligatoriedad de la educación secundaria es una política que debe leerse en clave de clase social, ya que para los sectores altos y medios desde hace mucho tiempo este nivel educativo está indiscutiblemente asociado a las trayectorias vitales de los y las jóvenes

que las integran (Garay, 2006). La incorporación de sectores de pobreza, de forma sostenida en la última década¹²⁸, pone en cuestión los mandatos originarios de la educación secundaria, y demanda cambios instituyentes en todas las dimensiones institucionales. A su vez, es necesario pensar cuáles son los verdaderos fines de la educación secundaria ante los jóvenes de sectores de pobreza, cuando las expectativas en relación a la obtención de titulación no tienen un reflejo claro en las condiciones estructurales del mercado laboral y de estudios superiores.

Parece existir una cultura institucional en la que la acción colectiva no forma parte del “*habitus*” institucional. Pareciera que la cultura institucional se asienta más bien en prácticas asistenciales hacia los/as estudiantes, donde algunos adultos son quienes proponen y deciden, mientras los/as estudiantes están en lugar de receptores de esas definiciones. En consecuencia, ¿Cuál es el papel de la escuela en el cotidiano de los/as jóvenes? ¿Es una institución que los/as visibiliza reconociéndolos/as como sujetos de derecho pleno? ¿Un espacio que no brinda respuestas propicias a las diversas problemáticas de dichos sujetos, que no tiene en cuenta sus intereses y potencialidades, favoreciendo la segmentación y exclusión social?

Bibliografía

- Bloch, E. (1973). “*Espíritu de utopía*”. Ediciones Frankfurt.
- Burgos, N. E. y Peña, C. M. (1997): *El proyecto institucional. un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Chaparro, C.; Orozco, J. y Martínez R., C. (1996): “Pensar La Escuela: Políticas Educativas Vs. Proyecto Educativo Institucional”? En: *Revista de la Red de Cualificación de Educadores 1(2)*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Correa, B, J y Manríquez, S, M. (2010). América Latina un espacio de rostros juveniles diferentes. Santiago –Chile: Centro de Estudios en juventud (CEJU). Universidad Católica Silva Henríquez.
- Garay, L. (1994). *Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Geertz, C. (1995) - Parte I-1: *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la Cultura*. Gedisa: Barcelona.

¹²⁸Según el estudio de UNICEF (s/f) en términos generales hubo un aumento del 10% de inscriptos a la escuela secundaria entre 2000/2010.

- Giménez, G. (s/f): *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. (Mimeo).
- Hart, R. A.(1994). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, citado en Manfred, L.: *Protagonismo Infantil*. Nicaragua: Nueva Nicaragua.
- Kaminsky, G: (1994) “Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales”. Lugar Editorial. Bs. As. Argentina
- 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.
- Rotondi, G. (2005). “*Repensando la intervención institucional en trabajo social*”. Ficha de cátedra. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Sallán, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.

PRÁCTICAS POLÍTICAS EN LA ESCUELA¹²⁹

Gabriela Rotondi

Introducción

Los debates acerca de la participación juvenil, plantean variadas lecturas, construcciones teóricas y recorridos por autores y disciplinas. Pero si además abordamos la participación política de los/las estudiantes secundarios, en el marco de la trama institucional de la escuela pública, vemos necesario plantear algunas precisiones que permitan su tratamiento.

Aludimos a una forma de participación particular, la participación política de los/as estudiantes secundarios, la cual inicia, interpela e instala preguntas y desafíos en el complejo escenario de la escuela pública. Si analizamos su costado gremial, la cuestión, nos remite a la posición de los sujetos (estudiantes secundarios) en una organización específica (aunque no excluyente) los centros de estudiantes; espacios que, en definitiva, operan en un marco institucional: la escuela, y que además en tanto espacio gremial, ha sido normado recientemente (Córdoba Res. 124/2010 de alcance provincial y Ley Nacional N° 26.877/2013 Ley de Representación estudiantil, la cual legisla sobre la creación y el funcionamiento de los Centros de Estudiantes Secundarios).

El estudio de la participación política en la escuela, sobre todo si se trata de analizar las estrategias que se desarrollan a la hora de impulsar derechos, demanda atender a cuestiones transversales, como por ejemplo los debates de género; los parámetros que se instalan en el espacio de participación de acuerdo a las necesidades e intereses de los participantes; los contextos de las instituciones que habilitan o no la participación y las trayectorias en construcción de los espacios en sus diversas dimensiones (organizativas, subjetivas, relacionales). La acción colectiva de personas orientadas a alcanzar una finalidad, un objetivo común, en base a intereses comunes, instala distintos formatos de participación, en los cuales las acciones plantean la necesidad de aumentar los recursos, decisiones o beneficios de personas o grupos sociales que tienen distintos tipos de injerencia en una comunidad educativa...que además, suele resistirse a poner en diálogo su misión

¹²⁹ Trabajo presentado en V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes: *Juventudes en disputa, permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas*, realizada los días 21, 22 y 23 de Noviembre de 2016, Rosario, Santa Fe,

institucional y el derecho que refleja, con otros derechos que pugnan por desarrollarse e instalarse en la escuela (por ejemplo, los derechos políticos juveniles). Actores institucionales, trayectorias y normativas serán parte del contexto a analizar a los fines de comprender algunos debates.

Al respecto entonces, vemos necesario abordar algunos puntos que ofrecen pistas para la reflexión y que serán parte del planteo de este trabajo: Una primera cuestión son las relaciones que plantea el debate y la práctica de participación en la escuela con énfasis político-gremial. Una segunda cuestión que vemos central es el análisis de las diversas estrategias de organización que se instalan en el escenario. En tercer lugar, vemos importante tener en cuenta las transversalidades de género y sus implicancias. Y por último (solo por motivos de espacio) no porque pretendamos cerrar el tema, vemos necesario especificar la importancia que le atribuimos al debate de las prácticas políticas y la ciudadanía con relación a la condición ciudadana de los/las jóvenes.

Cerrando el trabajo, pretendemos concluir con algunas propuestas vinculadas a la temática en diálogo con la intervención social en los espacios educativos. Para el desarrollo de este trabajo pondremos en diálogo dos investigaciones recientes, “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos”¹³⁰ y la Tesis doctoral “Estrategias de organización político-gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía. Prácticas políticas en la escuela”¹³¹.

Discusión y acción

La mirada de los espacios públicos, asumiendo las instituciones escolares como uno de ellos, donde se juegan la construcción y el aprendizaje del ejercicio de derechos y obligaciones sociales y políticas es hoy un marco para las búsquedas respecto de la agremiación juvenil. Y en tanto práctica política de participación juvenil, la agremiación establece diversos puentes y debates con la noción de ciudadanía instalando desafíos propios en esta particular población. En tal sentido y aludiendo a la participación política de los/as jóvenes, Batallan (2003) aporta sus conceptos sobre la conflictividad de las relaciones en la escuela y, posteriormente, Batallán y Campagnini (2008) se detienen respecto de la participación en la

¹³⁰ Proyecto de investigación en curso, Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Equipo conformado por: Directora: Gabriela Rotondi, miembros docentes: Corona, Marcelo; Gregorio, Lilian, Gaitán, Paula, Verón, Dolores y Zamarbide, Alicia. Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados): Andrea Liascovitz Rocio Colomba, Maxime Tramontana y Gisel Molina.

¹³¹ Tesis dirigida por la Prof. Alicia Gutiérrez con la que accedí al título de Doctora en Ciencia Política, Universidad Nacional de Córdoba, mayo, 2016.

escuela y las relaciones con los procesos de democratización, cuestión que se vincula a nuestros interrogantes sobre los valores en juego a la hora de la organización y los entrenamientos que instala la práctica política juvenil. Utilizando un enfoque histórico-etnográfico, las autoras analizan las experiencias y expresiones políticas de niños y jóvenes escolarizados. Botero Gómez (2008), por su parte, señala aspectos y rasgos de la participación política y plantea las relaciones que se establecen entre los contextos de los escenarios cotidianos de los/as jóvenes y las expresiones de la participación juvenil, buscando comprender, desde las narrativas, experiencias y críticas de los jóvenes, los procesos de socialización política y de construcción de subjetividades. Estos aportes nos permitieron bucear en nuestros interrogantes relacionados con la dimensión del contexto, teniendo en cuenta que los aspectos normativos constituyen un particular elemento del contexto organizativo de la escuela, así como establecer nexos con la construcción de subjetividades que se plantean mediando prácticas gremiales sociales y políticas.

Nuestros estudios previos sobre los centros de estudiantes secundarios (Rotondi, Fonseca y Verón, 2010-2013) nos permitieron analizar las condiciones en que desarrollan sus procesos de institucionalización las organizaciones gremiales estudiantiles y el aporte que dichos procesos realizan a la construcción ciudadana en esos momentos iniciales de constitución. Esto planteó la posibilidad de tener en cuenta las relaciones entre el debate que se suscita respecto de la participación juvenil cuando porta particulares rasgos gremiales. Asimismo, los procesos de intervención social en los Encuentros de Centros de Estudiantes Cordobeses (2007 a 2010) plantearon impactos en la construcción de estrategias relacionadas con políticas públicas como, por ejemplo, las derivadas de la ley de educación sexual en la escuela; la violencia en el noviazgo o las políticas ambientales.

Considerando además trabajos realizados en Latinoamérica (Botero Gómez y Torres Incapié, 2008; Fraser, 1989; Torres, 2010; Portillo Santos, 2004) se presentan nuevos interrogantes acerca de la continuidad de los procesos formativos vinculados a la ciudadanía, que se instalan con las prácticas gremiales a la hora de la participación. La participación política de los/as estudiantes secundarios plantea un corte generacional, respecto de las formas de participación política de los sujetos, que interpela e instala conflicto en la escuela y, además el costado gremial, que remite a la posición de los sujetos (estudiantes secundarios) en una organización específica (aunque no excluyente) nos permite analizar las organizaciones, centros de estudiantes como espacios que operan en un marco institucional: la escuela expresando particulares prácticas participativas. En ese contexto institucional, y atendiendo a la participación política, habrá que reconocer además otros aspectos de índole social, donde la cuestión etarea define una estrategia de organización social fundada en relaciones de poder, asimétricas y naturalizadas que subordinan expresamente al sujeto joven y en particular desde su posición de estudiante secundario. Por ende, se condicionan los canales de participación posibles, más aún en un espacio adulto-céntrico como es la escuela. Autores como Krauskopf (1998) aluden a la participación protagónica en tanto participación social

efectiva de los/as jóvenes estudiantes secundarios, abandonando el adulto-centrismo y proponiendo estrategias de participación particulares. Por su parte, Marín Criado (1998) plantea que lo juvenil y las juventudes han sido incorporados en el debate como una producción diferenciada que exige considerar las posiciones -con diversidad y dinamismo- que las y los jóvenes tienen en la estructura social, las situaciones específicas que en tanto grupos sociales experimentan y al mismo tiempo, las condiciones en las cuales despliegan-inhíben sus vidas.

Tomamos en cuenta, en este caso, la participación de un sujeto secundario joven que no tiene una experiencia común u homogénea; por el contrario, habita la escuela de manera particular transitando por espacios físicos, sociales y políticos heterogéneos. Por tal motivo, nos interesa considerar en este caso la idea del joven secundario, como *sujeto múltiple* al cual aludimos desde una posición particular: la de estudiante. Y aun desde esta posición, analizamos el hecho de que participa en espacios y con motivos diversos. En ese marco de diversidad, podemos decir que se trata de jóvenes estudiantes motivados por el abordaje de problemas o necesidades particulares que los afectan como sector, jóvenes que se encuentran expresándose y accionando sobre sus asuntos, en organizaciones particulares, en un espacio público también particular, como es el caso de la escuela.

Ahora bien, las dificultades referidas a la participación y/o a la construcción de derechos gremiales en particular, y la construcción de estrategias concretas pareciera que tienen relación con *la posibilidad de instalar en la trama institucional de la escuela una organización estudiantil de carácter gremial con la autonomía necesaria para operar*. Esto es central para nuestra mirada ya que la autonomía es un aspecto clave en la construcción de estrategias socio-políticas.

Imposible homogeneidad

Para referirnos a aquellas estrategias de acción directa que implementan los/as estudiantes secundarios cuando abordan problemas o necesidades que visualizan colectivamente, operando desde sus organizaciones, tendremos que precisar algunos elementos. Podemos decir que la noción plantea el transcurrir de un recorrido mediante el cual buscamos una finalidad, un objetivo. Tomamos en cuenta -en ese recorrido- decisiones desde la posición de quien diseña las estrategias, para acceder a cierto estado futuro que pretende instalar un cambio concreto, un instituyente organizativo. Y en este sentido, uno de los planos involucrados en el asunto, es la mirada de la realidad tal como es y cómo cree quien diseña lo que “debe ser” esa realidad y otro, es la previsión, puesta de manifiesto en la acción previa de pensar y diseñar, para luego ejecutar. El diseño de estrategias en sí, implica procesos de reflexión sobre los haceres previos, prácticas y desarrollos y en tal sentido, como señala Poggi (2001):

el pensamiento a posteriori tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional” (p. 35)

Las estrategias en tanto dispositivos, o, en tanto actividad de “disponer acción” involucran una lectura de la trama social donde operan los actores sociales y políticos, que además está hecha en un contexto social, político, cultural y en diálogo con un proyecto político. Esta mirada nos aleja de aquellas perspectivas “instrumentalistas” o meramente metodológicas y también de aquellas visiones “mesiánicas” que solo plantean como necesario el compromiso con los sectores populares y/o las bases involucradas en la acción social, política y gremial. En este sentido, nos parece fundamental identificar aquellas perspectivas como la de Margarita Rozas (2001) que recuperan la noción de estrategia, en particular desde la intervención social, en sus relaciones con la cuestión social. Así como visibilizar aquellos elementos externos a las estrategias (los aspectos propios del contexto y el proyecto político vigente y la mirada de los escenarios institucionales) que son claves en la lectura que realicemos. En el mismo sentido, los aportes de Bourdieu (1988) respecto de la noción de campo, y la importancia de la lectura del espacio social en tanto trama de relaciones sociales y posiciones en el campo se vuelven claves, así como su noción de habitus y los ritos de institución que se instalan en el espacio escolar (Bourdieu, 2001).

En el particular caso de las estrategias de participación y organización de los/as estudiantes secundarios surgen distinto tipo de interrogantes, algunos que gravitan en relación a las formas y estructuras mediante las cuales los/as jóvenes secundarios se organizan y las diferencias y matices que se instalan, por ejemplo, en los centros de estudiantes y las agrupaciones que conviven en las escuelas. Las identidades construidas aún desde los movimientos juveniles, centros de estudiantes y otras organizaciones instaladas en las escuelas, plantean diversos motivos y formatos e inclusive una cierta ambigüedad y contingencia. Lo mismo ocurre con las estrategias que se definen e instalan en los espacios de estas organizaciones. Es decir que es central considerar, en este punto de análisis, que las estrategias que se instalan en el escenario claramente aportan una condición heterogénea no solo relativa a la conformación organizativa, y sus formatos sino también a las necesidades e intereses que involucran, a su identificación o no como prácticas políticas, a los contextos que son tenidos en cuenta, entre otros aspectos.

El/la joven estudiante secundario, también transita desde un conjunto de posiciones de sujeto que nunca quedan totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias (de género, de clase, de opciones sexuales, intereses, etc) y se constituye por una diversidad de discursos y prácticas, entre los cuales no necesariamente hay relación, sino un movimiento

constante de sobre-determinación y desplazamiento. Esto implica que no podemos referirnos a los/as “jóvenes estudiantes secundarios” como una entidad y/o colectivo unificado y uniforme, tal como ya dijimos, y menos aún a sus organizaciones como homogéneas, o a sus estrategias como mecánicas; sino que las aproximaciones que realicemos deberán enfocar la mirada hacia esta pluralidad dependiente de las diversas posiciones de los/as sujetos. Estas posiciones se constituyen dentro de diferentes espacios públicos, diversos saberes y expresiones de los mismos y variados formatos organizativos. Habrá que tener en cuenta entonces el vínculo entre la participación política de los/as jóvenes y los formatos organizativos de los centros de estudiantes; relación en la que se plantean dos elementos claves: las formas de participación (donde se destacan la inserción en colectivos y asambleas) y los impactos que plantea “el rasgo de la desoligarquización de la dirigencia” (González, 2006).¹³²

Las necesidades relevadas por los/as jóvenes a la hora de encontrarse con sus pares en una organización concreta aportan en relación al tipo de organización y las formas que le otorgan. De acuerdo a diagnósticos que los estudiantes esbozan, se dibujan espacios, modalidades, canales de expresión y tipos de acción estudiantil. La diversidad opera como un punto de partida y de llegada a la hora de aludir a las formas de organizarse, aun en el espacio de la escuela y teniendo en cuenta los marcos que dicha institución impone. Podemos señalar, entonces, matices y diversidades en relación a la juventud o juventudes que se ven involucradas en los procesos de participación y en las organizaciones y los procesos de autonomía que estas obtienen a partir de los debates y consensos que expresan los sujetos. Este es otro elemento clave del análisis, tener en cuenta quienes son los/as sujetos y cuáles sus prácticas de participación y sus trayectorias personales y familiares.

Transversalidad de género

Estas cuestiones relacionan las prácticas de las organizaciones a debates de género que se reflejan en indicadores propios de la trama organizativa, no solo en términos de problemas sociales que se identifican en ese espacio, sino además en relación a los aspectos referidos al funcionamiento de la organización, los consensos respecto de los temas a abordar y los liderazgos. Y en este sentido, un elemento de análisis que tomamos en cuenta, es aquel que plantea Fraser (2005), aludiendo a la noción de paridad participativa:

¹³² La desoligarquización prioriza una puesta de palabra en marcos colectivos y de horizontalidad que rompe con otras propuestas organizativas que jerarquizan roles y funciones. Nos acerca a organizaciones que no responden a las lógicas tradicionales de jerarquización institucional y/o representativas, sino que producen y replantean la construcción de un movimiento que no cuenta con una forma única de manifestarse, ni tampoco una única ideología, sino que opera con diversos aportes en lo que hace a la tecnología en particular, y crece sobre la base de redes (sociales y tecnológicas) de diverso tipo, que evitan la constitución de una clase política única y centralizada.

A mi entender, el sentido más general del concepto de justicia es la paridad participativa. De acuerdo con esta interpretación democrático-radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere disposiciones sociales que permitan que todos participemos como iguales en la vida social. Acabar con la injusticia implica el desmantelamiento de los obstáculos institucionalizados que impidan que algunos participen en pie de igualdad con el resto, como miembros plenos, en la interacción social. (p. 72)

Observamos que esta noción permite analizar la paridad (en este caso, en la organización estudiantil) cuando señala a la justicia y a las pautas planteadas, en particular, la consideración de las precondiciones objetivas y subjetivas a la hora de su análisis. Las organizaciones podrían validar su paridad, entre otros aspectos, recuperando las preocupaciones de sus sujetos(as), instalando objetivos respecto de ellos/as y pautas culturales que favorezcan o no condiciones de paridad de género. La presencia mayoritaria de las jóvenes entre las/los delegadas/os y los liderazgos a la hora de construir estrategias son aspectos claves para el análisis.

Otro elemento central en el análisis de este caso es cómo se desarrolla en el colectivo estudiantil la búsqueda de autonomía de parte de los/las jóvenes respecto de los adultos en la trama organizativa (teniendo en cuenta los diversos adultos que circulan en la escuela). Este aspecto, que demanda una mirada particular al espacio organizativo centrado, en este caso, en los aspectos culturales, nos permite preguntarnos además respecto de las relaciones entre la juventud y la política. Cuestión estudiada en Latinoamérica por múltiples autores en diversos contextos histórico-sociales, referida a la participación política de los jóvenes (Braslavsky, 1986), o el abordaje de la dimensión política en el espacio escolar (Núñez, 2010) y la repolitización de los espacios (Reguillo Cruz, 2000).

En este caso, el tratamiento del tema nos demanda una mirada que ofrece matices a la hora de considerar las expectativas que plantean los/as jóvenes respecto de su autonomía y de las condiciones objetivas con que cuentan a los fines de lograrla o materializarla en el espacio escolar. Por momentos, el debate surge de manera ambigua y contradictoria, donde no se comparte como colectivo sino que surge en forma fragmentada en algunos jóvenes esta necesidad de “poder decir, poder hacer, sin que estén allí los adultos atrás”. En otras ocasiones se plantea una expresión clara de necesidad y deseo de los estudiantes secundarios respecto de sus condiciones y sus límites, expresando la aspiración de autonomía en la organización; sin embargo, es tal vez uno de los temas que queda abierto y planteado en diversas direcciones: como deseo, como expectativa “de”, como necesidad; como dificultad, etc.

Identificamos distintas referencias que podemos analizar respecto de las relaciones jóvenes-adultos y que aportan a la lectura de la autonomía de la organización. Una primera cuestión, donde los/as estudiantes secundarios consideran que su vínculo con los adultos es requerido *en función de las actividades* que desarrollan y también de acuerdo a ello es el “tipo de adulto” que necesitan para determinadas actividades. Los/as jóvenes aluden a la necesidad de autonomía respecto de padres y docentes, en ciertas circunstancias, pero no de manera absoluta. Se establecen diferencias entre aquellas actividades que implican recreación y deportes o acciones colaterales para sostener estas actividades de su interés como, por ejemplo, el caso de búsqueda de fondos para una actividad deportiva. Y aquellas actividades que aportan a necesidades vinculadas, específicamente, al conocimiento o aprendizajes específicos, por ejemplo, sobre métodos anticonceptivos o trabajo en equipo y desarrollo de acciones culturales o de articulación barrial. Se señalan también actividades que se relacionan con aquellas necesidades “propias de la escuela” que aparecen como cuestiones a abordar (por ejemplo: infraestructura, arreglo de baños, pintura de la escuela) pero que no constituyen una motivación para encarar acciones por propia iniciativa.

Un rasgo relevante es el concepto que expresan los/las jóvenes respecto de la organización y el trabajo en equipo, concretamente, manifiestan que “a trabajar en equipo se aprende”. Ello se explica por los contactos que los/as jóvenes han tenido con estudiantes universitarios en diversas ocasiones y que se han constituido en experiencias enriquecedoras de encuentro, en claros mojonos que han dejado huellas sobre este aprendizaje. Las trayectorias que plantean las organizaciones de jóvenes en esta escuela ponen en evidencia los impactos de estas experiencias que operan como referentes y aportan en la dimensión organizativa posibilitando señalamientos respecto de determinados “haceres”: Los/las jóvenes hacen inventario del contacto con jóvenes universitarios (de diversas carreras pero, fundamentalmente, con futuros trabajadores sociales y psicólogos) como espacios en los que “se aprende mucho y, especialmente, se aprende a trabajar en equipo”.

Al referirse a sus organizaciones los/as jóvenes no necesariamente aluden a la conformación de centros de estudiantes. La organización emerge en torno a intereses y acciones que se proponen realizar pero no necesariamente ancladas en la normativa que involucra el proceso eleccionario de un centro de estudiantes. Esta cuestión genera desconcierto entre los adultos quienes plantean cierta insistencia en mantener la organización en el marco de la nueva normativa vigente.

Práctica política y ciudadanía...

Antes del cierre, queremos dejar planteadas algunas cuestiones que se reflejan en las conclusiones fundamentalmente de la Tesis y que aluden a las expresiones de las prácticas políticas en la escuela y sus relaciones con la ciudadanía de los/las Jóvenes. Queremos mencionar las influencias que se observan en el ejercicio y la expresión de la condición ciudadana de los/as estudiantes relacionadas con el impacto de los diversos contextos institucionales y la toma de posición de los actores de la escuela ante las prácticas políticas juveniles. Cuestiones ambas que se expresan junto a las tensiones que se registran a la hora de aludir a la importancia de la construcción de derechos juveniles, en su dimensión política.

Debemos señalar la heterogeneidad que se manifiesta en los contextos escolares que varían de acuerdo a sus condiciones organizativas, la cultura institucional, el proyecto institucional de cada escuela y que operan como marcos concretos de cada realidad institucional. La organización de la institución en sí y sus diversos formatos de burocracia; el sistema de poder y los canales de comunicación de la institución, el conocimiento y ejercicio de la normativa operan sobre prácticas políticas en la escuela, entre otras cuestiones. Estos aspectos se vinculan a las posiciones y tomas de posición de los actores que circulan en los espacios escolares, donde encontramos nuevamente un abanico diverso que oscila desde la expresión “a la escuela se viene a estudiar” hasta “el entrenamiento de los derechos es fundamental en la escuela”. Y particularmente si aludimos a prácticas políticas, un aspecto que se observa es la relación de las prácticas con algo que podríamos enunciar como “supervisión del mundo adulto en estas particulares prácticas”. Esta cuestión -la mirada adulta- en ocasiones, limita pero también alienta a un ejercicio de la política juvenil en la escuela, ya sea por afinidad, contraste, interpelación y/o acercamiento educativo. Y en este sentido observamos que se plantean relaciones diferenciadas entre las instituciones y la organización juvenil, que se encuentran articuladas a las tramas de poder institucional y las formas de comunicación en el espacio institucional.

Las formas de participación, como ya dijimos, son claramente heterogéneas y en tal sentido también son diversas las prácticas políticas juveniles que se expresan en la escuela. La perspectiva planteada por los/las diversos sujetos que tienden a organizarse se relaciona con las trayectorias recorridas en el espacio escolar (en grupos, en espacios institucionales como los centros de acción propuestos por la escuela, en prácticas de resolución de problemas estudiantiles). Pero además por las trayectorias y las articulaciones políticas que son, por ejemplo, reflejos partidarios, o las prácticas vinculadas a problemas sociales y/o de género que se recorren junto a otros actores sociales y/o políticos; entre otras. Recorridos en la escuela y fuera de ella, operan alimentando o retrotrayendo prácticas políticas juveniles. Pero si observamos sobre todo las prácticas recorridas en las escuelas, veremos que las organizaciones se relacionan además al conocimiento y reconocimiento de las

normativas vigentes en torno a los formatos organizativos y al reconocimiento que se hace de las mismas organizaciones desde los directivos y docentes en la escuela.

Otro aspecto relevado y relevante es la paridad participativa y los debates de género que se instalan. Aspectos que condicionan y aportan en la expresión de las prácticas políticas y a las acciones que se plantean. Las necesidades relevadas a la hora de organizarse, que dan contenido a las acciones de las organizaciones, suelen estar articuladas a debates relativos a la salud sexual, la educación sexual, violencia en el noviazgo, entre otros. Si aludimos a las acciones plasmadas en estrategias concretas podemos mencionar aquellas estrategias donde se priorizan, en algunos casos: las relaciones sociales (para abordar la violencia y convivencia en la escuela); ciertos “énfasis” vinculados a las necesidades identificadas desde un debate de género (violencia en el noviazgo, por ejemplo) y relaciones particulares que se establecen para dar desarrollo a acciones colectivas y representaciones juveniles sobre los diversos tópicos que alientan o no las prácticas políticas (por ejemplo la demanda de educación sexual en el marco de la ley de educación sexual en las escuelas). Estas cuestiones se relacionan además con aquellos procesos de autonomía y consensos en torno al poder en la organización y las relaciones con la alternancia que se plantea entre los motivos que convocan a la hora de organizarse, y las diferencias que se expresan entre las prioridades construidas por los/as jóvenes que se relacionan con agremiación, cultura; búsqueda de asistencia y la mirada sobre la perspectiva laboral, cuestiones que ya serán motivo de otro debate a compartir.

Por último, queremos recuperar en relación a estas prácticas el aporte que realiza Boaventura de Souza Santos (2006) cuando alude a la participación en el marco de la búsqueda de una democracia emancipatoria o de alta intensidad y el criterio participativo que implica "re-politizar la práctica social". La importancia que le asigna el autor a la participación directa opera como horizonte fundamental en la vida política y la plena ciudadanía, y las experiencias políticas en la escuela operan en esa dirección.

Bibliografía

- Batallan, G. y Campagnini, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 28,85–106. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). “Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 6 (2): 565-611 (en línea). Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

- Bourdieu, P. (2001). "Los ritos de institución y La fuerza de la representación". En: *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA
- Bourdieu, P. (2002). "La Juventud No es Más que una Palabra". En: *Sociología y Cultura*, pp. 163 – 173. México: Grijalbo.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Femenias, M. (2012). "Sobre sujeto y género. (Re)lecturas feministas desde Beauvoir a Butler". En: *Colecciones Universidad* 12, p. 216. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Fraser, N. y Honneth, A, (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2009). Entrevista. En: *Revista Metrópolis*. Barcelona.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar.
- 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.
- Martin Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. España: ISTMO.
- Mouffe, C. (1993). "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical". En: *Debate Feminista* 7, año 4. México.
- Núñez, P. (2003). "Aportes para un nuevo diseño de políticas de juventud: La participación, el capital social y las diferentes estrategias de grupos de jóvenes". En: *Serie Políticas Sociales 74*. Comisión Económica para América Latina (CEPAL).
- Poggi, M (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Sede Regional Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIP/UNESCO.
- Quiroga, H. (2001). "Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo". En: *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia*. Bs As, Argentina: Manantial.
- Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba, Argentina: Espartaco.
- Rotondi, G. (2012). El debate de la ciudadanía y agremiación juvenil. En: *Desafíos del contexto Latinoamericano al trabajo social*. Publicación del Seminario y Encuentro Académico Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social en su XXV Aniversario. Córdoba, Argentina.
- Rozas, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Torres, R. (2010). *Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de Estudiantes secundarios como un "actor político" en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)*. En: Axe XI. Symposium. Independencias - Dependencias - Interdependencias, VI Congreso CEISAL 2010, Jun 2010, Toulouse, France.

Verón, D. y Rotondi, G. (2011). Contexto: reflexiones en torno a la toma de escuelas y los debates de la reforma a ley 8113. En: Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad pública*. Córdoba: Espartaco

Informes y Proyectos de Investigación:

Rotondi, G. (Directora); Fonseca y C.; Verón, D.; Gaitan, P. y Corona, M. (equipo de docentes investigadores) (2012-2013). *Participación – Agremiación Juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Resolución de la Secretaría de Ciencia y Tecnología N° 162/12. Resolución Rectoral N° 2093, del 29 de agosto de 2012

Rotondi, G. (directora) Corona, M.; Gregorio, L. Gaitán, P., Verón, D. y Zamarbide, A. Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados): Liascovitz, A.; Colomba, R.; Tramontana, M. y Molina, G. (2016-2017). Proyecto de investigación en curso *Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos*. Córdoba: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Rotondi, G. (2016). Tesis doctoral *Estrategias de organización político-gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía. Prácticas políticas en la escuela*, dirigida por la Prof. Alicia Gutiérrez, aprobada mayo, 2016. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Normativas y Legislaciones:

Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061 (2005) y Decreto Reglamentario N° 415 (2006), Argentina.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral en las Escuelas. N° 26150 (2006), Argentina.

Ley General de Educación N° 8113 (1991), Córdoba, Argentina,

Resolución N° 124 (2010), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, sobre creación de estatuto modelo para centros de estudiantes.

Ley Nacional N° 26.877 (2013) sobre Representación Estudiantil.

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LA ESCUELA. LÍMITES Y POSIBILIDADES¹³³

Paula Gaitán

En un mundo que censura tan a menudo la apatía de su juventud, podemos abrir los brazos a los millones de adolescentes que están ansiosos por contribuir con nuevas ideas y un entusiasmo contagioso.
Nelson Mandela

Idas y vueltas para comenzar a pensar

Desde el equipo de investigación del Proyecto: “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos.” (SeCYT 2016 -2017)¹³⁴, constituido por docentes, egresados/as y estudiantes avanzados de la Cátedra “Teoría, espacio y estrategia de intervención IV – Institucional”, ubicada en el cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social, de la nueva Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, les invitamos a realizar un recorrido con idas y vueltas para pensar los límites y posibilidades de la participación juvenil en la escuela, en particular, la participación política. Es que en la vorágine de la actividad académica, solemos pasar por múltiples actividades, que nos demandan mucho tiempo y esfuerzo, lo que a veces nos lleva a no detenernos en las producciones que realizamos, ya que tenemos que comenzar una nueva, sin alcanzar a saborear ese saber. Este es el caso de nuestras investigaciones, por lo que en esta ocasión hemos decidido entrelazar conceptos y resultados de estudios pasados, con nuestro proyecto actual, a fin de dar cuenta de esta espiral de conocimiento, siempre inacabado, que nos va llevando hacia nuevos interrogantes.

¹³³ Trabajo presentado en el “Grupo de Trabajo 2: Acción, participación, opciones y estrategias políticas” de la V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas, “Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas”, realizada los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016, Rosario, Argentina.

¹³⁴ Integrantes del Equipo: **Directora:** Dra. Gabriela Rotondi. **Miembros docentes:** Marcelo Corona; Cristina Fonseca; Lilian Gregorio; Paula Gaitán; Dolores Verón y Alicia Zamarbide. **Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados/as):** Andrea Liascovitz; Gabriela Cansino; Rocío Colomba, Maxime Tramontana y Gisel Molina.

Para empezar, entonces, volveremos a algunos de los hallazgos del estudio que desarrollamos entre los años 2010 y 2011¹³⁵, en el que, nos abocamos a los procesos de institucionalización de centros de estudiantes de escuelas medias y su relación con los valores, prácticas y las representaciones sociales de los estudiantes en torno a la ciudadanía. Destacaremos algunos aspectos de ese estudio que se vinculan con nuestras preocupaciones actuales ligadas a la investigación, pero también a las intervenciones que realizamos desde la Cátedra a través de las prácticas académicas que realizan nuestros/as estudiantes.

En principio nos preguntábamos cuáles eran los motivos por los que se creaban estas organizaciones, y allí aparecían una diversidad de intereses:

La información acerca de los momentos claves en esa fundación, corrobora la realidad institucional y el contexto en cuanto al concepto y función que se le asigna a estas organizaciones estudiantiles:

“Y ...antes era porque se arruinaban los bancos, estaban sucias las paredes había que limpiar, los vidrios que se rompían, y la cooperadora no hacía nada. Entonces los de 6º formaban el Centro. Pero el Centro no es solo para eso, yo digo, hay muchas cosas para hacer, o temas que nos interesan, por ejemplo este año no se hizo el taller de educación sexual, y es importante porque hay mucho para aprender y la escuela no te lo da.” (Presidente CE 1)

“...que tenga un poco de participación, interesar a los chicos en la democracia, en defender nuestros derechos, de aprender a valorar esos derechos, defender nuestra libertad y que nos escuchen, porque si es eso lo más importante del Sistema Educativo, pero son a los que menos nos escuchan, hay que enseñar a los demás y defender los derechos nuestros y los de los demás” (secretario de difusión). (Rotondi, Fonseca, Verón y otros, 2012).

Veíamos que, entre las escuelas estudiadas, existían diferencias en las funciones atribuidas y asumidas como propias de las organizaciones estudiantiles. Desde aquellas ligadas al cuidado del edificio y mobiliario, hasta las que se vinculaban claramente a los derechos de los/as jóvenes en tanto estudiantes y ciudadanos/as, donde los/as jóvenes identificaban necesidades y aprendizajes muy precisos: ser escuchados/as, abordar temas que les interesen, como la educación sexual, ser parte de la construcción de la escuela. También observamos la ausencia de acciones institucionales tendientes a aportar en la creación, gestión y/o sostenimiento de los Centros de Estudiantes.

¹³⁵ Proyecto: *Centros de Estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía*. Convocatoria SECYT 2010, desarrollado entre 2010 y 2011.
Directora: Mgter. Gabriela Rotondi. **Miembros docentes:** Lic. Cristina Fonseca; Lic. Dolores Verón. **Auxiliares graduados:** Lic. Marcelo Corona; Lic. Adriana Varela y Lic. Elizabeth Barraza; Lic. Paula Gaitán y Lic. Paula Pedrazzani.

En los procesos de conformación de estos organismos juveniles, es claro observar, cómo el ámbito escolar sigue reproduciendo las contradicciones del sistema que proclama los derechos de niñas/os, adolescentes y jóvenes, obviando articular acciones y dispositivos pedagógicos e institucionales que favorezcan, faciliten y fortalezcan los procesos de ejercicio y entrenamiento en la elección, la delegación, la propuesta, la representatividad, la función política, en definitiva, que da razón de ser a los centros de estudiantes como experiencia de agremiación juvenil. La escuela, sin embargo, seguirá siendo el espacio, el escenario propicio a efectos de promover organización y representatividad”. (Rotondi, Fonseca, Verón y otros, 2012).

En este mismo sentido, analizamos las contradicciones e insuficiente implicación de los adultos de las escuelas en la promoción de la participación política del estudiantado, lo que se debate entre la omisión y a veces en la obturación de la misma.

...en lo que refiere a los actores institucionales, hay escasa información entre los directivos, docentes y preceptores en lo que respecta al centro de estudiantes, sus funciones dentro de la institución, el compromiso de los alumnos a la hora de participar de las reuniones, la predisposición de algunos docentes en permitir o no la salida de los jóvenes para que participen en este espacio. Esto dificulta y obstaculiza el proceso de institucionalización y/o fortalecimiento del Centro de Estudiantes, fundamentalmente, en la organización de las reuniones, al momento de fijar días y horarios de encuentro, no logran acuerdos con profesoras/es, en relación a considerar la prioridad entre las materias y la participación. Por otra parte, no se articulan contenidos curriculares que aporten a la formación y entrenamiento en el proceso metodológico y operativo de la función del centro de estudiantes. (Rotondi, Fonseca, Verón y otros, 2012).

El escaso involucramiento de la mayoría de los/as docentes y directivos para favorecer los procesos de organización política juvenil, resulta ser una constante que vimos en ese entonces y que continúa apareciendo en las investigaciones e intervenciones que realizamos. Esto se evidencia, por ejemplo, en el desconocimiento de normativas específicas¹³⁶ ya que relevamos que se continúan argumentando cuestiones como “mala conducta” o que “las reuniones deben hacerse sin interrupción de clases”, cuestiones que ya han sido reglamentadas por las normas en vigencia. Aquí aparece una tensión entre la escuela tradicional, donde el saber estaba exclusivamente en el docente, que lo transfería al “alumno”, con una escuela que forma ciudadanos/as, donde las legislaciones sobre derechos de niños, niñas y jóvenes ponen en jaque a las visiones de sujeto “tutelado”, promoviendo la de sujetos de derecho, lo que implica que sean escuchados/as, que participen

¹³⁶ Resolución 124/2010, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y más recientemente, la Ley 26.877/2013, sobre constitución y funcionamiento de Centros de Estudiantes.

activamente en las decisiones en los ámbitos donde desarrollan su vida cotidiana, entre estos la escuela. Sin embargo, los lastres de los viejos paradigmas siguen operando, cuando los espacios de participación política de los/as jóvenes no son reconocidos como ámbitos generadores de experiencias y aprendizajes significativos.

...cuando se les pregunta si el centro de estudiantes es una herramienta que contribuye a resolver problemas, o una forma de entrenamiento para otras instancias de la vida:

“Y si, porque vas aprendiendo a participar y opinar, y te organizas para hacer trabajos fuera de horario...” (Vice presidenta)

“Si, los edificios, la Ley que se quiere dictar. Que no están de acuerdo...no sé, por muchas cosas que dice. Nosotros dijimos que sí, porque así nos escuchan y entre todas las escuelas juntas podemos presionar más. Es que el gobierno no se hace *cargo*, dice pero no hace y a la Directora es como que no le dan bolilla.”(Presidente)

“Además hay otros problemas que no los tocamos como la convivencia, los robos en la escuela, siempre estamos discutiendo por las sanciones, que las amonestaciones y las faltas que te quedas libre y el Centro de estudiante tiene que participar en todo esto. Yo creo que el trabajo en conjunto con la cooperadora, por ejemplo, nosotros ni sabemos qué hacen, cobran la cuota pero no hacen mejoras para la escuela.”(Vice presidenta).

“El Centro es para ayudar en todo, pero si los profes no te dejan reunirse, no tenemos un espacio, y siempre lo pedimos desde el año pasado, hicimos el buzón de sugerencias, porque de otra forma no puedes comunicarte, no somos escuchados ni tenidos en cuenta. Los profesores no ven bien lo de la participación, parece que les molesta que participemos, que tenemos “mala fama”, porque ellos pensaban que usaban las horas, que supuestamente los chicos se reunían para “zafar” de las clases. Hay profes que si te entienden y saben que los delegados tienen que reunirse a veces en su hora pero otros dicen que “eso no sirve para nada” (Presidente)

(Rotondi, Fonseca, Verón y otros, 2012)

Los/as jóvenes que eran parte de los Centros de Estudiantes, identificaban claramente los aprendizajes que esa práctica les aportaba: argumentar, escuchar, opinar, organizarse con otros, generar vínculos, etc. Sin embargo, al no ser reconocidas, estas experiencias juveniles pierden la potencia de constituirse en instituyentes institucionales, que aporten a promover cambios que democratizen las relaciones en las escuelas y la educación misma, ya que no es el aula el ámbito donde se gesta el aprendizaje, sino la organización colectiva de pares.

Pensar en la democratización de las instituciones, hasta en sus microfísicos gestos, es un desafío que requiere de voluntad política. No sólo desde las políticas públicas y las normativas, sino también de quienes habitan la escuela, en particular de docentes y estudiantes. Pero cabe una responsabilidad ineludible a los/as adultos/as ya que los/as jóvenes

estudiantes realizan un tránsito breve por las escuelas, marcado por el ingreso, permanencia y egreso (sin desconocer las dificultades con que muchos/as jóvenes se encuentran para realizarlo). Sin embargo, somos los/as adultos/as quienes permanecemos porque se trata de nuestro espacio laboral. Esta obviedad viene a cuento de que queremos resaltar la necesidad de que las experiencias juveniles instituyentes, que marcan rupturas con las tradiciones por los temas que abordan, por las formas, por los cambios que requieren de las estructuras escolares y de los modos de relación y distribución del poder que en ese marco se establecen, debieran ser capitalizadas institucionalmente, constituirse en aprendizajes colectivos, integrarse a los Proyectos Institucionales. Dejar huellas. Para que esto ocurra, encontramos estas dificultades:

...la necesidad de los/ las jóvenes de referenciarse con experiencias previas de participación (propias o no). Ellos buscan referenciar experiencias en las que no han estado y en esa búsqueda exponen el “vaciamiento de la cultura institucional de manera permanente respecto de las prácticas de participación juvenil”. Los centros de estudiantes se construyen anualmente y en esa conformación opera el hecho de que es la formación de la organización es permanente, una actividad a reciclar año a año (la conformación de la organización en sí) que pareciera no presenta valor en sí misma (aun cuando es un claro aprendizaje y entrenamiento de derechos) y se presenta desde los adultos como un desgaste el tener que accionar año a año para la conformación. (Rotondi, 2016).

La participación juvenil se encuentra escasamente incluida (ya sea como objetivo, como fundamento o como desafío) en los Proyectos Educativos Institucionales. Lo mismo ocurre con las normativas actuales que la estipulan como un derecho. Los PEI resultan una herramienta que tiene la institución escolar para explicitar su propuesta general. Se crea desde la propia identidad de cada institución y de la construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación. Contiene los acuerdos básicos que encuadran la vida de la institución por lo que se convierte en un instrumento orientador que enmarca todas las acciones educativas (Gaitan, Liascovitz y Molina, 2015). Estos PEI, que en teoría debieran ser construidos y revisados periódicamente por la “comunidad educativa”, en la práctica representan un espacio restringido para los/as estudiantes.

A pesar del sustrato común que podemos identificar en las escuelas en general, es necesario señalar las singularidades que en cada establecimiento se evidencian, en función de las complejidades que configuran las relaciones entre sujetos, las formas como son interpretados, incorporados o resistidos los cambios normativos derivados de políticas públicas generales y educativas en particular. Estas singularidades son cristalizadas por un lado en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), en los que cada escuela manifiesta su lectura del contexto en que está inserta, de las problemáticas y fortalezas, de sus propias políticas y estrategias. Sin

embargo, en base a los datos de este estudio, podemos constatar que muchas de las experiencias, prácticas, significaciones y propuestas que se dan en la vida cotidiana escolar no son incluidas en los P.E.I, y este es el caso que suele presentarse ante las experiencias vinculadas a diversos modos de participación juvenil”. Informe de investigación. (Rotondi y otros, 2016).

En definitiva, lo que estamos planteando es que la visión del sujeto principal de la escuela, en este caso los/as jóvenes, condiciona tanto las prácticas de los actores, como sus discursos, incluso cuando quedan objetivados en documentos públicos como los PEI. Las propuestas, experiencias que se proponen o habilitan en las escuelas, tienen como margen estas visiones de sujeto que no son unánimes, que a veces se encuentran en disputa, aunque podamos reconocer, en cada escuela particular alguna tendencia, que le da identidad y se pone de manifiesto en los rasgos de la cultura institucional.

...la promoción de prácticas de participación, requiere un cierto consenso a nivel de la comunidad educativa (docentes, directivos preceptores, y aún los estudiantes) para que logre concretarse en el ámbito escolar en espacios y en tiempos institucionales. Es decir entonces, que es necesario tener en cuenta, *la noción de participación que se juega entre los actores que conviven en el espacio escolar, pero además los espacios concretos que se dibujan y las valoraciones que en dichos espacios realizan tanto los jóvenes como los adultos.* (Rotondi, 2016)

Por supuesto que, a pesar de que la tendencia en las investigaciones se reafirma las dificultades para que la participación política juvenil se fortalezca en las escuelas, también hemos podido relevar que en los movimientos institucionales, además de los/as jóvenes que propician cambios democratizantes, hay adultos/as que apuestan y aportan en el mismo sentido. Por ejemplo, aquellos docentes que son elegidos por los/as jóvenes como tutores¹³⁷ de los Centros de Estudiantes.

Por su parte, docentes referentes que acompañan estos procesos, coinciden con los estudiantes, sobre que es positivo, saludable y necesario que los estudiantes se organicen en un centro, porque refleja claramente qué tipo de valores democráticos proyecta la escuela.

El Centro de estudiantes en sí es un avance cualitativo en las relaciones humanas: en primer lugar, ayudan a crear ciudadanía, permite que desarrollen un pensamiento crítico y un accionar consecuente respecto de la realidad del momento. En la práctica participan en diferentes actividades que ayudarán en su formación socio-política: presentar diferentes proyectos, aportar ideas, indicar que es lo que les molesta y que podría o debería ser

¹³⁷ Figura prevista en la Resolución 124/10 sobre Centros de Estudiantes, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

cambiado. Les enseña a manejarse para tiempos futuros, al tiempo que les ayuda a formar su propia opinión sobre qué es lo mejor a la hora de representar o elegir un representante para la sociedad. (Rotondi, Fonseca, Verón, 2012).

Lo mismo identificamos en nuestro último estudio, en una de las escuelas, donde algunos/as docentes se posicionaban y accionaban claramente en la formación política de los/as jóvenes, lo que ha aportado en la construcción de una cultura institucional en la que el protagonismo juvenil es bienvenido, y la toma de decisiones en relación al devenir institucional puede considerarse colectiva.

En la investigación que realizamos entre 2012 -2013¹³⁸, analizamos la participación de jóvenes en centros de estudiantes, en tanto acciones gremiales. En esa ocasión, para definir las categorías de estudio, comenzamos definiendo qué es un gremio y llegábamos a la siguiente definición:

...cuando hablamos de agremiación nos referimos a la acción de asociarse por parte de sujetos que comparten una misma actividad en el marco de la institución en que ésta se desarrolla, con el objetivo de defender sus propios derechos e intereses en el plano material, social y cultural, lo que constituye una asociación de carácter eminentemente político. En este sentido, hablamos de la agremiación como una forma de acción colectiva. (Rotondi, Fonseca, Verón, Corona, Gaitán, 2014)

Pensamos que las acciones gremiales, que encaran organizaciones como los Centros de Estudiantes, o los Cuerpos de Delegados, son las principales formas que asume la participación política estudiantil en la escuela. Sin embargo, no siempre estas organizaciones asumen acciones de tipo gremial, ya que hemos registrado que también, o a veces exclusivamente, realizan acciones deportivas, recreativas, solidarias, entre otras. Incluso, a veces por pedido de las autoridades, otras por iniciativa juvenil, dedican sus esfuerzos a mejorar la infraestructura edilicia, sin que medien reflexiones acerca de la responsabilidad gubernamental de garantizar las condiciones para que se desarrolle la labor educativa. En estos casos, encontramos que, aunque la forma organizativa es igual, existe una gran heterogeneidad de significaciones y prácticas en las diferentes escuelas, en muchos casos, despolitizadas.

La inclusión en el proyecto institucional de aspectos que potencien las prácticas políticas de agremiación, instala desafíos concretos que habrá que estudiarlos en sus relaciones con las diversas expresiones de lo pedagógico que se manifiestan en las escuelas públicas. La importancia que adquiere la mirada de estos procesos -muchas

¹³⁸ Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D.; Corona, M.; Gaitán, P. (2014). *Informe de investigación Participación/Agremiación juvenil en Centro de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas y Construcción de Ciudadanía (no publicado)*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

veces devaluados como prácticas sociales y políticas plantea diversos ángulos para el análisis. Y ante la devaluación de la que son objeto, objetivar las construcciones estratégicas se vuelve un imperativo. Producir estrategias de acción colectiva en un espacio público regulado por adultos, siendo joven, instala una cuestión a debatir, donde "lo juvenil", demanda un enfoque que permita visualizar una construcción social, que refiera -entre otras cuestiones- al carácter relacional que esa producción de estrategias plantea. (Rotondi, 2016)

Es entonces en el modo como se establecen las relaciones entre los diferentes actores que habitan la escuela, en los modos como el poder se distribuye y en las significaciones que se juegan allí acerca de la educación, las juventudes, donde residen las posibilidades y límites para la participación política estudiantil en la escuela.

Tomas de escuelas: un analizador social que sentó precedente

Durante el estudio realizado en 2010-2011 muchos de los reclamos de los/as jóvenes, que les llevaban a organizarse, se vinculaban con los déficit en la infraestructura de los edificios escolares, situación ante las que se agotaban las instancias administrativas formales sin que los problemas fueran resueltos. De hecho, en esos años, se produjeron tomas de escuelas en Córdoba y otras provincias, como modo de acción directa de los/as estudiantes ante estas problemáticas. Estos hechos pueden ser entendidos como “analizadores sociales” ya que pusieron en evidencia las contradicciones entre discursos, prácticas y decisiones de los gobernantes de turno, así como las representaciones acerca de los/as jóvenes como “manipulables”, sujetos sin capacidad para la reflexión y definición autónoma de posicionamientos políticos, ya que siempre se deslizaba la sospecha de que “alguien” les imponía ideas. Esta visión buscaba, de manera velada, deslegitimar los reclamos de los/as jóvenes, y restaurar el orden jerárquico instituido.

Luego, en la investigación de los años 2014-2015 pudimos evidenciar el modo como este acontecimiento había marcado las formas de posicionarse de los/as estudiantes de las escuelas que habían sido tomadas, como en las modalidades de participación y de reclamo ante las autoridades educativas, donde la acción directa, con difusión en los medios de comunicación, ha resultado un modo que se ha instituido por su eficacia. A continuación presentamos el caso de una escuela que formó parte de nuestro estudio:

“En relación a la participación política juvenil, la experiencia que ha resultado más significativa aquí ha sido la toma de la escuela por parte de los/as alumnos/as en el año 2010. Este hecho resulta un hito para la escuela, en el que si bien son los/as jóvenes quienes asumen el protagonismo, siendo visibilizados de esta manera por los/as entrevistados/as, se da con consenso y apoyo de gran parte de los/as docentes y padres/madres, debido a que esta aparece como única vía efectiva para conseguir respuestas gubernamentales ante problemas edilicios graves que impiden que la escuela desarrolle su actividad cotidiana. La toma de escuelas, como medida de acción directa, llevada adelante por varias escuelas de la ciudad en simultáneo en el año 2010, marcó una bisagra en las formas de reclamo hacia el gobierno y autoridades educativas, donde la mediatización de las mismas resultó un factor fundamental para el logro de respuestas. Los/as estudiantes “pusieron el cuerpo” en este proceso pero acompañados/as por adultos/as que aportaron a discutir, decidir y sostener las medidas” (Informe de investigación)

“Cuando dijeron que iban a hacer la toma, se los habló a los chicos, se les explicó las causas, las consecuencias, de las posibilidades que tenían, la responsabilidad de los padres. Dijeron que no se iban a mover y bueno se quedaron, vinieron los padres para charlar las idas y las venidas con los padres acá también, una mamá se quedó a dormir con los chicos. Y bueno después como recién se había organizado el Centro de Estudiantes, venían los chicos de un instituto privado, y bueno hacían asesoramiento y así se construyeron”.

(Directora – Caso 1)

Nos interesa destacar aquí el modo de vinculación que se establece entre adultos/as y jóvenes y cómo se tomaron las decisiones. Por un lado, claramente quienes impulsaron la medida de la toma de la escuela son los/as estudiantes quienes recibieron la solidaridad, asesoramiento y apoyo de pares de otras escuelas. Mientras los y las adultos/as acompañan la medida, ya que evidentemente comparten el malestar por los déficit de infraestructura y la falta de respuestas del gobierno. El acompañamiento consiste en analizar la situación, en evaluar las respuestas que va dando el gobierno, en cuestiones concretas y palpables como alimentos, cuidado, etc. Sería una experiencia de participación real, en el escalón más alto, según la propuesta de Hart, R. (1993) ya que es iniciada por los/as jóvenes y acompañada, con decisiones compartidas con adultos/as, como parte de una comunidad. Hart afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (R. Hart, 1993, citado por Botero G. op.cit.:590).

Y es justamente esta definición que anuda conceptualmente a la ciudadanía con la participación, ya que lo que define al ciudadano y ciudadana es la primacía de los intereses colectivos y el bien común por sobre los intereses

individuales. Las mismas autoras citan a Hoyos, quien expresa que podría concebirse a los “ciudadanos como protagonistas, capaces de participar democráticamente en la definición de políticas para el bien común.” (Hoyos, 2003: 2, citado por Botero, et. al. - op.cit: 571). (Rotondi y otros, 2016)

Pensar la participación como categoría relacional implica, necesariamente, reconocer las posiciones de los diferentes actores en un campo en el que se disputan significaciones y recursos. Actores que cuentan con volúmenes heterogéneos de capitales, que ponen en juego de diversas maneras, según sus intereses, lo que habla de sus posicionamientos. Y en la investigación de los años 2014-2015 nos interrogamos justamente por los/as adultos/as que habitan la escuela.

En cuanto a la participación política de los/as jóvenes, nos preguntamos ¿por qué se plantean tantas dificultades a la hora de iniciar, continuar o consolidar experiencias de participación desde organizaciones como los Centros de Estudiantes? ¿Por qué resulta más fácil a los/as jóvenes organizarse en torno a otras cuestiones más cotidianas? ¿Cuál es el lugar de la política en la vida de estos/as jóvenes? A pesar de que en el curriculum de todas las escuelas secundarias existen asignaturas comunes como “Ciudadanía y Participación; Ciudadanía y Política, Formación para la vida y el trabajo sólo en una escuela (Caso 1) quedó claramente plasmada la intencionalidad de formación política de los/as jóvenes a través de una asignatura. ¿Es que los/as docentes en su mayoría no cuentan con capital político para transferir? ¿Los/as docentes participan en organizaciones sociales, gremiales, políticas? Pareciera que la despolitización que observamos en la mayoría de las experiencias de participación juvenil que se dan en las escuelas trasciende este ámbito y refleja cuestiones que atraviesan la cultura de la sociedad en su conjunto”. (Rotondi y otros, 2016).

Es a través de la participación política desde donde se plantean transformaciones a la realidad de manera intencionada, con cierta direccionalidad. Sabemos que la escuela, como toda institución tiende a su conservación, sin embargo también sabemos que es allí donde pueden gestarse las transformaciones, donde se ponen en tensión las dimensiones de lo instituido y lo instituyente.

Instituyentes ¿De qué?

Una de las categorías que venimos trabajando en la investigación actual¹³⁹ es la de “instituyentes” lo que no ha llevado a pensar acerca de este concepto, y más aún, por tratarse de un diseño cuantitativo en su primer año, debemos operacionalizar el mismo, a fin de poder construir indicadores. Entonces, encontramos que los instituyentes nos hablan de cambios en las instituciones, ya que tal como plantea Kaminsky (1994), todas las instituciones, aún las aparentemente más estáticas, se mueven, tienen “juego”, que se da en la tensión entre lo instituido y lo instituyente. Sin embargo no debemos entender que todo instituyente es de por sí positivo, o progresista. Por su parte, Etkin y Schvarstein (1997) explican que “para entender la dinámica del cambio social es necesario reconocer la presencia de una fuerza instituyente, constituida como protesta y como negación de lo instituido”. Agregan que “la actividad instituyente es creativa en el sentido que instala nuevos modos de relación, valores y creencias, que sustituyen a las reglas vigentes en la organización”. Un instituyente se distingue por su capacidad para transformar holísticamente las dinámicas institucionales (en sus relaciones, sistema de comunicación, sistema de autoridad, etc.), es decir, por su capacidad performativa institucional. Por ejemplo, un Centro de Estudiantes sería instituyente en tanto modifique los modos de comunicación entre jóvenes e intergeneracionalmente; los modos de organización y distribución de tiempos, espacios, responsabilidades, tomas de decisiones, etc. Entonces, si miramos las prácticas de los/las jóvenes en las escuelas, para distinguir si se trata de prácticas instituyentes, deberemos analizar la capacidad de las mismas de modificar modos de relación, de organización y comunicación institucional. Pero los instituyentes no aparecerán siempre a simple vista o con una presencia declarada, visible, serán a veces procesos que, desde un nivel profundo, puedan cambiar el orden o cuestionarlo al menos, para producir el cambio en el momento adecuado. En ese sentido, retomamos la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2010) cuando expone lo que él denomina la “sociología de las ausencias”, como la descalificación de un tipo de producción del conocimiento, la cultura y la vida misma por parte de una lógica diferente excluyente y totalizadora.

El análisis de este tipo de relación social hegemónica nos hace reflexionar sobre la importancia de detectar, valorizar y desarrollar algunas prácticas sociales, presentes en las escuelas, que no son atendidas y que podrían ser germen de lo nuevo y de la riqueza propia de la dinámica de las organizaciones. El instituyente puede existir como parte de la propia dinámica institucional, o estar ahí invisibilizado, desoído, silenciado. Esta lógica de disputa social es también una lógica en el espacio institucional escolar. De lo que hablamos, en definitiva es de los cambios sociales. Sin embargo, no siempre los cambios deben interpretarse a priori en términos positivos, que desde nuestro posicionamiento, implica la ampliación de derechos y emancipación del sujeto. En este punto, es importante destacar que la profundización sobre la categoría

¹³⁹ *Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos.* (SeCYT 2016 -2017)

“instituyentes” nos lleva a reflexionar acerca del tipo de cambios que se producen en las escuelas cuando se gestan organizaciones estudiantiles, y si estos realmente aportan a la modificación de las relaciones, la distribución del poder entre los actores, a mayor democratización, o si son sólo cambios “conservativos”, donde las nuevas organizaciones reproducen el orden existente (como en el caso de escuelas donde se forman Centros de Estudiantes, pero que son despojados del sentido político, resultando formatos organizativos “nuevos”, pero que no disputan los sentidos y formas de relación establecidos). La posibilidad de aportar en la democratización de las relaciones nos desafía a profundizar nuestros conocimientos sobre los modos como se desarrollan y negocian las relaciones en las escuelas y sobre las experiencias organizativas juveniles en sus gremios, y los significados que allí se construyen.

Conclusiones

Más que conclusiones, y recordando que este equipo de investigación es simultáneamente equipo docente de una Cátedra en la que se realizan prácticas académicas en escuelas que formulan una demanda por situaciones que les generan malestar o conflicto a nivel institucional, muchas de las cuales se vinculan a la promoción y/o fortalecimiento de la participación juvenil en Centros de Estudiantes, lo que nos surge, luego de estos ejercicios de pensamiento a los que nos lleva la escritura, son más interrogantes y desafíos.

Por ejemplo... observando las dificultades que la participación política juvenil tiene para desplegarse en las escuelas ¿Dónde invertir? ¿Con que sujetos trabajar, con los/as jóvenes o con los adultos? ¿Son necesarios procesos de formación-capacitación política de los/as adultos/as de las escuelas, para que luego estos/as puedan aportar a la formación y organización juvenil? ¿Es la propia experiencia de organización política juvenil la que puede generar instituyentes institucionales consistentes?

Desde los aportes de Lucía Garay, pensar en una intervención institucional implica involucrar la dimensión política, ya que en tanto modelo teórico-práctico se encuentra atravesado por fundamentos ideológicos y corrientes de poder, y se pone en acto sobre significaciones y prácticas ligadas a cuestiones políticas como la democracia, el autoritarismo, la pobreza, el desempleo, que van configurando determinado contexto en el que las instituciones se inscriben. “Porque es política la práctica del análisis que tiene como meta la autonomía institucional por intermedio de una actividad colectiva, reflexiva y deliberativa”, señala Castoriadis (1990), citado en Butelman (2006). Dicha intervención no implica una tarea neutra, se realiza desde la perspectiva de alguien que se encuentra ocupando determinado lugar, y donde el objetivo primordial será el de ayudar a los colectivos a recrear y re-simbolizar las instituciones. “Instaurar en los colectivos educativos un proceso de

conocimiento y reconocimiento en términos de una simbolización crítica, es decir el advenimiento de imaginarios instituyentes como fuentes de nuevas simbolizaciones y nuevos sentidos” (Butelman, 2006). Como Cátedra, como equipo de docentes e investigadores/as de la Universidad Pública, nos posicionamos decididamente en la promoción de instituyentes que aporten a la democratización de las relaciones en las escuelas.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el Poder*. Ediciones TRILCE. Extensión Universitaria - Universidad de la República.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1997). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Gaitán, P.; Molina, A. y Liascovitz, O. (2015). “Para cambios verdaderos caminemos distinto”. Ponencia presentada en III *Encuentro Latinoamericano de profesionales, docentes y estudiantes de Trabajo Social, IV Congreso Nacional de Trabajo Social y IV Encuentro Nacional de Estudiantes*. Trabajo social crítico: debates, perspectivas y desafíos en américa latina .Tandil, 12, 13 y 14 de noviembre de 2015
- Garay, L. (2006). “La cuestión institucional en la educación y las escuelas”. *En: Butelman, I. Pensando las Instituciones. Paidós*
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rotondi, G.; Corona, M.; Fonseca, C.; Gaitán, P.; Verón, D.; Liascovitz, A.; Cansino, Gabriela; Colomba, R.; Tramontana, M. y Molina, G. (2016): *Proyecto: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos (2015)*. Córdoba: Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G.; Corona, M.; Fonseca, C.; Gaitán, P.; Verón, D.; Liascovitz, A.; Cansino, Gabriela; Colomba, R.; Tramontana, M. y Molina, G. (2016): *Informe de investigación “Participación juvenil en relación a derechos: Impactos en Proyecto y Cultura institucional de las escuelas públicas Años 2014 – 2015.”* Córdoba: Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D.; Corona, M.; Gaitán, P. (2013). *Informe de investigación Participación/Agremiación juvenil en Centro de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas y Construcción de Ciudadanía (no publicado)*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3: APORTES DESDE LA DOCENCIA.

NUESTROS MARCOS DE TRABAJO

PROGRAMA DE LA CÁTEDRA: TEORÍA, ESPACIOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN IV – INSTITUCIONAL PLAN 2004 – 2016.

Profesora Titular y autora del Programa: Dra. Gabriela Rotondi.
Equipo

Prof. Adjunta:

Lic. Dolores Verón

Profesores Asistentes:

Lic. Lilian Gregorio

Lic. Paula Gaitán

Lic. Marcelo Corona

Lic. Gabriela Artazo

a) Antecedentes

La asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional, corresponde al cuarto nivel de la currícula de la carrera. Según Plan de Estudios 2004:

Se propone abordar desde lo teórico-conceptual los aspectos relevantes para la intervención de las problemáticas-objetos sociales desde el abordaje institucional. Las organizaciones: ámbito de intervención del trabajador social. Claves conceptuales: institución-Organización-Demanda. Dimensiones para el análisis institucional. Análisis de la demanda. Estrategias de intervención. El proyecto de la organización para el cambio

La materia es anual, y cuenta con seis horas semanales, (dos de teoría y cuatro de práctica) y un total de 64 hs. Anuales, aportando a la carrera 19 créditos. Se estiman aproximadamente entre 30/ 32 semanas de dictado.

Sus antecedentes disciplinares los encuentra en la Cátedra Trabajo Social V del Plan de estudios 1986 de la carrera Lic. en Trabajo Social

b) Fundamentos de la materia

En términos generales el presente programa supone el reconocer la importancia, la viabilidad y la pertinencia de considerar la intervención institucional de Trabajo Social como un nivel de abordaje profesional de la disciplina, en torno a un objeto que se construye desde la especificidad profesional en escenarios institucionales y organizacionales. Esto en un marco histórico, social, político e institucional. Se considera la intervención en un espacio social particular: las instituciones y organizaciones donde se realiza una construcción teórico/ metodológica/epistemológica.

La complejidad de la trama de nuestra sociedad y el contexto social, político, cultural, económico, plantea conflictivas, fragmentaciones y rupturas en las instituciones y organizaciones sociales, fragilizándolo y logrando impactos en las condiciones objetivas y subjetivas; tanto en sus misiones como en sus proyectos.

Reconocer y comprender situaciones de malestar, conflicto y crisis de las instituciones nos abre el camino al estudio de la demanda institucional planteada al Trabajo Social de manera de desarrollar procesos interventivos en estos espacios sociales. Los espacios institucionales plantean una posibilidad para el abordaje de la problemática social que allí transcurre, el estudio de la teoría, espacios y estrategias de intervención en instituciones abre posibilidades interventivas para la disciplina Trabajo Social, y aporta en la formulación de estrategias de intervención profesional.

Las condiciones y situaciones de las instituciones, y de las organizaciones, plantean un acercamiento a problemáticas tales como violencia institucional, malestares, pérdidas de rumbo de los proyectos institucionales, envejecimiento de las estructuras normativo/organizativas; problemáticas inter-grupales, disputas de poder, entre otras. Estas cuestiones, que son susceptibles de ser abordadas por el Trabajo Social Institucional, demandan la construcción de estrategias, desde un objeto específico. Y en particular cuando se trata de instituciones que plantean en sus objetivos y misiones la resolución de problemas sociales tales como la educación, la salud, la cuestión laboral, acción social; etc. las intervenciones impactan en relación a los servicios y en relación al cumplimiento de misiones y proyectos institucionales, aportando a los sujetos hacia los cuales van dirigidas las acciones de las instituciones. Esto demanda además la lectura de las políticas que se implementan.

¿Qué conflictivas se hacen presentes en los escenarios institucionales? ¿Por qué instalan en las instituciones prácticas de violencia y/ o arbitrariedad? ¿Qué condiciones se requieren para plantear un debate respecto de las misiones institucionales y el aggiornamiento de los proyectos? ¿Qué tipo de normas pueden removerse de las instituciones? ¿Qué parámetros de cambio y transformación son viables? ¿Qué aportes puede realizar el Trabajo Social en el ámbito institucional? ¿Con qué herramientas? ¿Podemos hablar hoy de nivel de abordaje institucional en Trabajo Social?

¿Qué rupturas plantea esto en relación a nuestra histórica mirada de las instituciones? ¿Qué posibilidades de incidencia en las políticas públicas se presentan para el trabajo social?

Estos interrogantes definen marcos de debate y acción en orden a las posibilidades que Trabajo Social tiene hoy a la hora de comprender las instituciones y encarar acciones profesionales en estos escenarios. En orden a ello consideramos necesario, en primera instancia, replantear la noción "institución" y analizar sus implicancias para el Trabajo Social. El término "institución" plantea una clara polisemia que abre un debate desde diversas vertientes teóricas, así también vemos importante considerar los vínculos que Trabajo Social ha tenido a lo largo de la historia con las instituciones.

Creemos necesario descentrarnos de la mirada que ha permeado a la disciplina durante mucho tiempo, donde se miraba a las instituciones como lugares a ser colonizados, como espacios de trabajo que había que abrir...o cerrar... Este desafío define un alerta para nosotros: encarar nuevos aprendizajes, acerca de cómo acercarnos, como mirarlas, analizar e intervenir en relación a las instituciones¹⁴⁰.

Una segunda entrada a la temática, nos ubica ante interrogantes tales como:

¿Cuáles son las posibilidades de intervención institucional desde la estructura conceptual de la profesión, trabajo social? ¿Cuáles son los sujetos con los cuales operamos en el trabajo social institucional? ¿Cuáles son los escenarios asumibles como espacio de intervención?

Evidentemente las instituciones hoy, plantean una conflictiva particular, diferentes formas de organizarse, diferentes necesidades y proyectos. Se encuentran penetradas por la conflictiva social y recuperan, en su propia cultura y en su hacer cotidiano, las problemáticas sociales que analizamos en este momento histórico. Circulan además en éstos escenarios sujetos que encuentran obstáculos para resolver necesidades; así como también sujetos que establecen relaciones conflictivas con las instituciones y organizaciones; sus proyectos y misiones. Sujetos que, siendo parte de la dinámica institucional operan, disputan, cercan a las instituciones y son cercados por ellas.

Trabajo Social se encuentra en condiciones de hacer aportes particulares para abordar situaciones de malestar, conflicto y crisis institucional, incidiendo en las diversas dimensiones institucionales desde su acción a partir de las aristas de su objeto de intervención (necesidades sociales, relaciones y representaciones sociales). El estudio de las dimensiones se vincula a la

¹⁴⁰ Rotondi, G. (1998). *Repensando la intervención institucional en Trabajo Social*. Ficha de cátedra.

mirada del escenario concreto donde el juego institución/ organización se hace presente y donde los sujetos ocupan posiciones diversas, cuestiones a estudiar con fines de intervención social de la disciplina.

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 teórico y epistemológicos, y utiliza además un andamiaje instrumental.¹⁴¹

Este tipo de intervención viene a aportar al Trabajo Social elementos que redefinen la intermediación profesional, e interpelan para el desarrollo de otras intervenciones profesionales, como el asesoramiento, la intervención en crisis institucionales, la intervención en políticas de las instituciones y la apuesta a cambio de proyectos, entre otros posibles aportes. Para poder dialogar sobre las condiciones institucionales, que posibilitan o que obstaculizan la dinámica institucional, se requiere de una base de reconocimiento del o los problemas que afectan a la institución y en particular a la organización. Esta disposición nos conduce a analizar e intervenir en términos de posibilidades reales y concretas, promover, construir, generar las condiciones necesarias que faciliten un proceso de intervención inclusivo e integral. Así la intervención se pone en diálogo en espacios donde participan diferentes sujetos con representaciones, concepciones, saberes y prácticas, que tensionan lo instituido, los debates y las prácticas, desarrollando nuevos instituyentes.

En orden al plan de estudios, la materia se sitúa en el Núcleo de intervención profesional:

se refiere al estudio, comprensión y análisis de las lógicas de intervención profesional que se traducen en metodologías y significaciones que las mismas adquieren en los contextos particulares de intervención, articulando su explicación teórica y su instrumentación operativa, introduciendo las perspectivas contemporáneas y ofreciendo un espacio de construcción permanente de la teoría de intervención en Trabajo Social. (Plan de estudios 2004).

Y en relación al área curricular, corresponde al Área disciplinar Trabajo Social.

¹⁴¹ Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D. y otros (2004). Informe de investigación *Necesidades que subyacen a la demanda de intervención institucional en escuelas al Trabajo Social*, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

c) **Las Articulaciones en el marco del Plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Trabajo Social**

El cursado de esta materia deberá facilitar y conducir procesos de conocimiento, análisis y construcción crítica de elementos teóricos conceptuales desde las ciencias sociales y la disciplina Trabajo Social, aunque reconociendo las posibilidades interdisciplinarias que tiene este tipo de intervención.

Las construcciones de la disciplina respecto de la intervención profesional son, sin duda, el marco de cátedra y la apuesta a desarrollar. Es necesario además tener en cuenta los marcos que define el Plan 2004 respecto de la cátedra que la ubican en al núcleo de Intervención profesional y al Área Trabajo Social. Su definición: Teorías, espacios y estrategias de Intervención IV (Institucional) se articula horizontalmente con Teorías, espacios y estrategias de Intervención III (familiar), y esto sin duda es un desafío de fuerte impacto en la materia. Planteando además contradicciones propias del mismo plan de estudios. Las tensiones que se instalan durante el cursado de los estudiantes requieren una lectura que se hace cada vez más urgente, demandando espacios y ámbitos de articulación a nivel teórico y práctico.

Se articula además con Políticas Sociales del Estado, Gestión Social en Ámbitos públicos, Epistemología de las Ciencias sociales y Trabajo Social, Seminarios específicos, Seminarios de Diseño de Estrategias de Intervención; Salud y políticas públicas, Educación y políticas públicas (Ampliamos las relaciones y puentes cognitivos más adelante).

En relación a las articulaciones verticales: podemos señalar que al nuevo Plan 2004, aporta claramente en la construcción del núcleo teórico en los primeros años de la carrera, así como en el núcleo: “Escenarios, Procesos y Sujetos en el campo profesional del Trabajo Social”. Entre estos insumos podemos identificar como claves los aportados por las materias *del núcleo de intervención que son antecedentes*; pero aportan además en relación a la materia: Sociología de las organizaciones; del segundo año; Metodología de la Investigación I, por su énfasis en herramientas cualitativas, fuertemente usadas en la intervención institucional, entre otras. **En cuanto a las relaciones en términos horizontales** las materias: Políticas sociales del Estado y Gestión Social en ámbitos públicos presentan una posibilidad de articulación en torno a algunas de la dimensiones de análisis que se trabajan en las instituciones y, particularmente, los objetivos de la materia Políticas Sociales del Estado, respecto de la comprensión y reflexión crítica acerca de las dimensiones normativas, económica, social, e institucional de las políticas sociales y la relación existente, tanto a nivel teórico como empírico, entre ciudadanía, ámbito público, definición política de las necesidades y los procesos de formulación y ejecución de políticas sociales¹⁴²

¹⁴²Programa de Políticas Sociales del Estado, Escuela de Trabajo Social, UNC.

Ambas materias podrán ofrecer instancias de articulación en torno a las dimensiones normativo/organizativo; así como también en la dimensión de Misión y Proyecto institucional. En el caso de Políticas Sociales será insumo el abordaje que dicha materia realiza en torno a “abordar aspectos históricos ligados al surgimiento de las políticas sociales del estado, analizando las diversas configuraciones que adoptaron estas intervenciones, en especial en los países pioneros en la construcción de una institucionalidad bienestarista y en la Argentina”¹⁴³. Y en torno a las políticas sociales: una aproximación a las dimensiones normativas, económica, e institucionales. Ambos insumos podrán operar y enriquecerse con aportes de Gestión Social en ámbitos públicos en particular en relación a: “dimensionar la relevancia de la gestión y organización en las instituciones de políticas públicas del ámbito estatal y societal como dimensión y escenario de la intervención profesional del Trabajo Social”.¹⁴⁴

Será clave además contar con los insumos de Salud y Políticas Públicas y Educación y Políticas Públicas, ya que son dos áreas típicas de estudio e intervención en las instituciones. Al respecto las acumulaciones de la materia en cuanto a demandas de intervención han sido vastas en los últimos quince años y se observan ambas áreas de la política como claves a la hora de pensar y ubicar los centros de prácticas de los alumnos para optimizar los contenidos de las materias. En relación a la materia Psicología Social y Vida cotidiana, podemos señalar puentes temáticos específicos de encuentro como, por ejemplo, la temática de los procesos de institucionalización que establece aportes claves para el acceso a la noción polisémica de las instituciones.

En cuanto a la materia Epistemología de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, será de suma utilidad incorporar elementos que contribuyan a estudiar los “obstáculos epistemológicos en ciencia social, objeto real y objeto teórico en Ciencias; así como las corrientes epistemológicas principales”. Estos contenidos, en sintonía con los temas de nuestra materia en la unidad 6, aportarán en relación a la indispensable vigilancia epistemológica que el nivel de abordaje requiere, ya que aludimos a particulares problemáticas expresadas en la intervención institucional, tales como los procesos de implicación del profesional y el acercamiento a las instituciones desde los marcos históricos del Trabajo Social. Así también será un punto de encuentro el eje de “Lo teórico, lo metodológico y lo ético-político en el trabajo social” de parte de la materia de epistemología.

Otro interesante punto de articulación, sin duda, es el Seminario de Diseño de Estrategias de Intervención, que conformará una articulación con sinergia propia, respecto de las estrategias de intervención que se planteen en el abordaje institucional.

¹⁴³ Idem anterior.

¹⁴⁴ Plan de estudios Licenciatura en Trabajo Social, 2004, Escuela de Trabajo Social, UNC.

Una articulación crucial: Un punto de tensión consideramos que será en éste nivel del plan la articulación entre Teorías, Espacio y Estrategia de Intervención III – Familiar y Teoría, Espacio y Estrategia de Intervención IV – Institucional. Esto debido a que ambas se plantean en un nivel cuatro saliendo, si se quiere, de la tradición de una materia de Trabajo Social por nivel (que involucra teoría y práctica académica). Este punto hace que sea central prever los mecanismos y las acciones de articulación concretas para éste desafío curricular.

d) Apuestas específicas

Consecuente con lo planteado, la materia Teoría, Espacio y Estrategias de intervención institucional, se propone orientar el aprendizaje teórico- epistemológico de los alumnos desde las siguientes cuestiones:

- **Contexto e impactos:** la lectura y análisis de las instituciones y el impacto de la cuestión social atendiendo a situaciones de malestar, conflicto y crisis institucionales y sus relaciones con el contexto social, político económico y cultural.
- **Escenario y Sujetos:** el análisis del espacio social institucional y sus particulares dimensiones de análisis. Posiciones y tomas de posición de los sujetos en el escenario institucional.
- **Experiencias anticipatorias:** la provisión de experiencias anticipatorias en este tipo de intervención institucional del Trabajo Social, desde el abordaje de demandas acotadas, realizando aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos.
- **Recuperación, Estudio y producción:** Recuperar, desde la búsqueda bibliográfica, testimonial e investigativa, las estrategias de intervención de Trabajo Social en instituciones para ir al rescate de aquellas herramientas conceptuales y metodológicas que van configurando lo específico y facilitando producción y comunicación.

e) Objetivos:

Que los alumnos:

- Desarrollen capacidades para comprender las instituciones desde marcos teóricos referenciales atendiendo al contexto (social, político, histórico y normativo).
- Problematicen la noción de institución y organización como espacio social, analizando dinámicas internas y externas.
- Reconozcan particularidades del trabajo social institucional, desde los elementos constitutivos de la disciplina.
- Aprendan el ejercicio de funciones y acciones profesionales en el particular abordaje desde un enfoque interdisciplinario.

- Incorporen herramientas teórico/ metodológicas/ éticas que permitan construir diseños para intervenir en el escenario de las instituciones desde la estructura conceptual de la profesión.
- Adquieran un entrenamiento en observación, comparación, análisis, síntesis, abstracción, entre otras para el estudio e intervención en las instituciones.
- Desarrollen capacidades para la reflexión permanente sobre la propia práctica, y una proyección profesional comprometida con las necesidades sociales y el ejercicio de los derechos.
- Desarrollen capacidades para diferenciar información, conocimiento, aportes de la práctica y producción de conocimiento desde la investigación.
- Entrenen capacidad de juicio y lectura crítica de los espacios sociales institucionales y las prácticas profesionales.

f) Metodología

Los objetivos y los contenidos de la materia plantean marcos de trabajo que tienen una condición de flexibilidad en orden a los procesos de acomodamiento de la materia en el marco del plan. Las posibilidades de acceso del alumno al contenido y conocimiento de la materia se plantean, en primera instancia, desde las clases dictadas para la materia por la profesora titular y adjunta. La búsqueda del alumno en orden a la bibliografía y materiales que se ponen a disposición es una de las claves que, conjuntamente con las instancias de consulta individuales y colectivas, pueden operar acompañadas a la instancia del aula como espacio clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revalorizamos enfáticamente la presencia y el intercambio en el aula de docentes y estudiantes y la articulación de las instancias de teoría y práctica de la materia. En orden a la carga de trabajo del nivel se trabajará en el ámbito de la teoría con dictado de clases y entrenamiento en prácticas y taller áulico.

g) Contenidos:

Unidad 1: Trabajo Social Institucional: Debates disciplinares y contextos

- Historia, y fundamentos del abordaje institucional en relación a la estructura conceptual de la disciplina.
- Contexto, escenario, sujetos y objeto de intervención. Mandatos y atravesamientos institucionales.
- Desafíos teóricos, epistemológicos y éticos. Posición y toma de posición del profesional ante la intervención en instituciones. Herramientas de resguardo para el profesional.
- Malestar, conflicto, crisis: demandas de intervención. Tratamiento de la demanda. Trabajo Social y Ciencias Sociales.

Al cierre de unidad se prevé Clase I de entrenamiento metodológico-taller integrador a cargo de la Prof. adjunta. Tema: Noción de Demanda, encuadre y herramientas metodológicas.

Unidad 2: **Espacio Institucional y procesos institucionales**

- Claves conceptuales: Institución y Organización. La polisemia de los términos.
- Institución y el juego de lo instituido/ instituyente. Movimientos y procesos institucionales. El ahora en las instituciones. Mochilas y deshechos. Atravesamientos y transversalidad.
- La conflictiva intrínseca de las instituciones y sus relaciones con la conflictiva y la cuestión social.
- Proceso de institucionalización y ritos de institución.

Unidad 3: **Sujetos, procesos institucionales y objeto**

- Sujetos en la intervención. Grupos en movimiento y tipos de grupos en las instituciones. Identidades institucionales y fracturas. Dimensiones de análisis de la institución-organización como sujeto colectivo de intervención. La comunicación y sus impactos: circuitos, rumores y secretos.
- Concepciones, debates y juegos de poder institucional. Explicaciones estructurales de la subordinación social, política y cultural.
- La implicación, fenómeno asistido por vigilancia epistemológica y la supervisión.
- Dimensiones y decisiones respecto del Objeto de intervención.

Al cierre de unidad se prevé Clase II de entrenamiento metodológico-taller integrador a cargo del Prof. adjunta. Tema: Reconociendo sujetos en el escenario, el contexto y posibles propuestas interventivas. Fecha estimada: principios de julio.

Unidad 4: **Estrategias y Perspectivas**

- Noción y tipos de estrategias: Énfasis del OI en cada caso.
- Estrategias de abordaje de malestar y conflicto - con énfasis en negociación, Estrategias de construcción de consensos y proyectos.
- Estrategias de evaluación y Asesoramiento. Estrategias vinculadas a crisis, rupturas y cambio institucional. Estrategias de acción en Redes.
- Estrategias de incidencia en proyecto institucional y las políticas públicas.

Clase III de entrenamiento metodológico-taller integrador a cargo de la Prof. adjunta. Tema: Identificación de diverso tipo de estrategias. Fecha estimada: Septiembre.

Unidad 5:

Estrategias de Intervención profesional: diseños y construcción

- La Intervención como dispositivo y la construcción de dispositivos. Lo viable en los escenarios institucionales y la viabilidad del Trabajo Social en las instituciones
- El proceso de construcción de estrategias. Procedimientos y Técnicas: Analizadores y llaves de lectura. Objetivos y Funciones.
- Evaluación, devolución y recuperación de procesos.

Bibliografía

Unidad 1:

- Balestena, E. (2003) Lo institucional: paradigma y transgresión. Espacio Editorial. (p.p 9 -33)
- Garay, L. (2006) La cuestión institucional en la educación y las escuelas. En: Butelman, I (Compiladora) (2006) Pensando en las instituciones. Paidós (p.p 126 -158)
- Criado, M. (1998) Los decires y los haceres. En Revista de sociología Papers Nro. 56. (p.p 57-71)
- Gonzalez, R. (2008) La importancia de resignificar el papel de las instituciones desde el trabajo social. En: Revista del departamento de Trabajo Social Perspectivas. Nro 5.
- Mundate Jaca L y Martínez Riquelme (1994) Conflicto y negociación, Eudeba Madrid. (p.p 7- 44)
- Rotondi, G. (2011) Del Trabajo Social en Instituciones a la Intervención institucional. Ficha de cátedra. Escuela de Trabajo Social. (Material en Formato digital)
- Rotondi, G, Fonseca, M. Verón, D. y otros (2008) ¿Agentes externos? Los sujetos de la intervención. En: Necesidades que plantean las demandas de Intervención Institucional en escuelas “al” Trabajo Social Parte III Intervención Institucional de Trabajo Social en Instituciones educativas. Espacio editorial.
- Rotondi, G. Fonseca, M. Verón, D (2011) Las instituciones. ¿Nuevas gestiones? límites y posibilidades (2011) Ponencia presentada en el Encuentro de la red rioplatense de unidades académicas de trabajo social: Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del bicentenario. Paraná. E. Ríos. Res 14927/10. Secretaria de políticas universitarias. Ministerio de educación. (Material en formato digital)

- Rotondi, G. Ficha de Cátedra: Intervención Institucional en Trabajo Social. Pistas para el análisis de la demanda (2013) Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV –Institucional. Escuela de Trabajo Social – UNC. (Material en formato digital)
- Salvador, E. (2010) Procesos de Intervención profesional en institucionales educativas de nivel maternal, inicial y primario. En: Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA. Tandil, Año 3 N° 3, p. 119 – 148. Junio de 2010. (Material en formato digital).

Bibliografía ampliatoria:

- Canelo, N., Luján, G., Aldana G (2007) “Instituciones en la era de la fluidez. Aportes del Trabajo Social” Práctica de formación profesional en la Defensoría Ciudadana de la Ciudad de La Plata Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Ponencia presentada en II Congreso Nacional de Trabajo Social, Tandil – 2007. “Las prácticas en la formación y en el ejercicio profesional” (*Disponible en formato virtual*)
- Robles, C. (2007) Supervisión e identidad profesional. Reflexiones sobre un itinerario complejo. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social. Ponencia presentada en II Congreso Nacional de Trabajo Social, Tandil – 2007. “Las prácticas en la formación y en el ejercicio profesional” (*Disponible en formato virtual*)
- Rozas, M. y otros (2000). Trabajo Social y compromiso ético. Espacio editorial. Bs. As.

Unidad 2:

- Berger, P. y Luckman, T. (1968) La Construcción social de la realidad (1968). Edit. Amorrortu Bs.As. 1era. edición.
- Bourdieu, P. (1985) Los ritos de institución y La fuerza de la representación. En: ¿Qué significa hablar? Editorial Akal. SA. España. (p.p 78- 95)
- Bourdieu, P. Cosas dichas. (1988) Capítulo Espacio social y poder simbólico. Edit. Gedisa. (p.p 127-142)
- Kaminsky, G. Dispositivos institucionales (1994) Nueva visión. (p.p 7-31 y 129-140)

Bibliografía ampliatoria:

- Loureau, R (1975) Crisis del concepto institución. En Análisis Institucional. Ed. Amorrortu. Bs. As.

Unidad 3:

- Aracely, C. y Cifuentes. M. (2006) Aportes para la fundamentación de la intervención profesional en Trabajo Social. En: Revista Tendencia & Retos N° 11: 169-187 / Octubre 2006.
- Frigerio y Poggi (1992) Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Cap. 3. Actores, Instituciones, Conflictos. Editorial Troquel.

- Rossi, A. (2008) Organizaciones públicas estatales y no estatales y práctica del trabajador social. En: Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA. Tandil, Año 1 N° 1, p. 126 – 141. Diciembre de 2008 – *(Disponible en formato digital)*
- Parissí, A. (2007) Sentido práctico, intervención y subjetividad: cinco tesis. En: Trabajo Social prácticas universitarias y proyecto profesional crítico Encuentro Argentino y Latinoamericano. Escuela de Trabajo Social. Espacio editorial. Bs. As. 2007. (Disponible en la Biblioteca de la Escuela)
- Rotondi, G. Desafíos a la intervención institucional en escuelas (2008). En: Revista Perspectivas. Revista de Trabajo Social. Nro. 5. Año 5. 2008. Universidad Nacional de Misiones. (p.p 19- 26)
- Verón, D. Ficha de cátedra (Compilación de tipos de grupos) Los grupos en las organizaciones (2012).
- Viaña, X. (2004) El poder en el trabajo social. Una aproximación desde Foucault (2004). En Cuadernos de Trabajo social. Vol. 17. 2004.
- Shlemenson, A. (1998) Dimensiones relevantes para el análisis organizacional, Análisis de la situación de conflicto en el marco de una crisis, El significado de la crisis, en: Análisis Organizacional y empresa unipersonal. Editorial Paidós Bs.As. (p.p 38-47)

Unidad 4:

- Ardoino, J. (1981) La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?. En La intervención institucional. México. Folios Ediciones.
- Arguete, G. (2001) Redes. Una propuesta organizacional alternativa (2001). Trabajo presentado en la jornada de gestión de organizaciones de la sociedad civil 8/11/2001. Organizado por CEDES, UDESA y UTDT.
- Galeana de la O, S y Tello Leon, N. (2010) Fragilidad y debilidad del discurso en trabajo social: Ausencia de la construcción desde el trabajo social. Trabajo Social UNAM- VI Época Número 1. diciembre 2010. Ciudad de México.
- Martinelli, M. (2001) Un nuevo mirar para la cuestión de los instrumentos técnico/ operativos en Trabajo Social. En El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención social. Espacio editorial. (p.p 134-140) (Disponible en la Biblioteca de la Escuela)
- Moniec, S y Gonzalez R. (2014) Trabajo social y acción profesional: las instituciones de las políticas sociales como espacios de intervención. UNMi En Revista “Perspectivas N° 9. Año 9. Misiones Argentina.
- Rotondi, G., Giordano, R. y Gaitán, P. (2009) Violencia de género: representaciones, prácticas e incidencia en políticas públicas educativas. En Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta. Ediciones Escuela de Trabajo Social, UNC. 2009. (p.p 145-160)
- Souto, M. (2006) Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Butelman. Paidós. 2006.

- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós, Barcelona. Bs. As. Méjico. (p.p 35-82)

Unidad 5:

- Lapassade, G. (1999) El analizador y el analista. Colección hombre y sociedad.
- Rozas, M. (2003) La intervención profesional en relación con la cuestión social. Cap. IV La cuestión social contemporánea y la intervención profesional como campo problemático. Espacio editorial.
- Rotondi, G. (2005) Estrategias de Intervención: El momento de la Devolución en la intervención institucional. Ficha de cátedra.
- Travi, B. (2000) El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional. Espacio Editorial.(p.p 93-109)
- Soria, X. (2003) La autoevaluación institucional como instrumento de formación Ponencia presentada en el Simposium Estrategias de formación para el cambio organizacional. Universidad Autónoma de Barcelona.

Otro material de la cátedra que podrá encontrar en el Aula Virtual:

- Fichas de cátedra compiladas y expuestas en Aula Virtual. Verón, Dolores. Las dimensiones herramientas para la lectura de las Instituciones. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social. Cátedra Teoría Espacio y Estrategias de Intervención IV, Institucional. 2014. Corona, Alejandro. Un acercamiento a la devolución en el análisis institucional desde el Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social. Cátedra Teoría Espacio y Estrategias de Intervención IV, Institucional. 2014
- Las escuelas secundarias como lugar central de intervenciones e investigación. Aportes a desde el Trabajo Social a la lectura institucional. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Compilador Lic. Marcelo Alejandro Corona. 11 de junio de 2014.
- Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional. Aportes desde la cátedra Teoría Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional.. Marzo 2013. ISBN:978-950-33-1030-4. Publicado en DVD.
- Intervención institucional: desafíos y debates colectivos: aportes desde la Cátedra Teoría. Espacios y Estrategias de Intervención IV- Institucional. Gabriela Rotondi, Compiladora. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. 2011. ISBN: 978-950-33-0942-1. Publicado en DVD.
- Posición y posicionamiento de los /las Trabajadores/as Sociales en sus instancias de Acción Profesional. ISBN 978-950-33-0633-9. Edición 2007. Compiladora Gabriela Rotondi. Escuela de Trabajo Social. Publicado en Disco compacto.

CONDICIONES PARA ESTUDIANTES (% asistencia, TP y características de

evaluaciones parciales y finales)	
REGULARES	Aprobar 2 de 3 parciales con 4 puntos como mínimo. Aprobar la práctica con 4.
PROMOCIONALES	Promoción Directa: Dos parciales c/u con 8 o mas de nota tanto en teoría como en práctica. Firman Acta de Promoción. Promoción Indirecta: Dos parciales c/u con 7 de nota tanto en teoría como en práctica. Rinden coloquio Regularidad: Aprobar 2 parciales, con 4 de nota como mínimo.
LIBRES	No existe esta condición.

Para alumnos régimen trabajadores: los alumnos/as que figuren en lista entregada oportunamente (según planteo Art. 1, 2 y 3 resolución 23/14 del HCACETS) a la cátedra, desde SAE y Despacho Alumnos, podrán rendir régimen trabajador/a según listados parcial que corresponda.

PLAN DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS 2016

Cátedra Teoría Espacio y estrategia de intervención Institucional. Trabajo Social IV Escuela de Trabajo Social – UNC.

Prof. Titular: Dra. Gabriela Rotondi

Prof. Adjunta: Lic. Dolores Verón

Profesores Asistentes:

Lic. Cristina Fonseca, Lic. Lilian Gregorio, Lic. Paula Gaitán y Lic. Marcelo Corona

Equipo 2016: Lilian Gregorio, Lic. Paula Gaitán, Lic. Marcelo Corona y Mgter. Gabriela Artazo

Las prácticas académicas constituyen un espacio central de aprendizaje en la formación de los profesionales de Trabajo Social y están directamente articuladas a los núcleos definidos, pero tienen características particulares de acuerdo a los diferentes momentos del proceso de formación. En este sentido, estas forman parte de un proyecto institucional y deben estar pensadas en el marco de análisis de la demanda social (...) En las prácticas de inserción y/o reconocimiento se pretende que los alumnos reconozcan espacios, sujetos, áreas de intervención y problemáticas (necesidades materiales y no materiales en sus distintas expresiones) que son susceptibles de ser abordadas desde la intervención profesional. Este proceso se realizará desde una intencionalidad propositiva y desde un lugar de apoyo y colaboración a procesos sociales que se estén desarrollando en esos ámbitos concretos.

(Plan de estudios 2004, Licenciatura en Trabajo Social)

Momentos de la práctica	Objetivos	Actividades y articulaciones	Productos buscados	Enlace con Programa Teórico	Responsables	Articulaciones
<p>1. Acciones preliminares del equipo de cátedra para identificar y aportar al desarrollo de las prácticas académicas.</p> <p>Convocatoria Pública, búsqueda y análisis de demandas adecuadas para el aprendizaje</p> <p>(Marzo/Abril)</p>	<p>Identificación de instituciones viables para la práctica académica</p>	<p>Convocatoria sobre base de datos de Escuelas en las que se intervino. Convocatoria de instituciones. Recepción de demandas orientadas:</p> <p>Convocatoria pública y Entrega personal de cartas/invitación a presentar demandas. Focalizar y priorizar escuelas con necesidad en Fortalecer, refuncionalizar, organizar Centros de Estudiantes, temas: Violencia en noviazgo; ley ESI-26150; Agremiación, medioambiente.</p>	<p>1) Recepción Análisis de las demandas recibidas mediante convocatoria pública. 2) Listado demandas pertinentes y accesibles a la acción de los estudiantes del nivel IV. 3) Encuentros comunes de entrenamiento en el abordaje institucional 4) Formación de Subgrupos de práctica</p>	<p>UNIDAD 1: Historia, Demanda Contexto Malestar, conflicto y crisis: disparadores de la intervención del Trabajo Social. Estudio de la demanda como elemento fundante de la intervención.</p>	<p>Equipo Docente</p>	<p>Prensa UNC</p> <p>Estudiantes Escuelas</p>

<p>2. Aprestamiento y análisis de las demandas reales.</p> <p>(Abril-Mayo)</p>	<p>-Identificación de sujetos, escenario, necesidades, y normativa en el marco de un contexto que desafía al ejercicio profesional.</p> <p>-Analizar demanda -Construir diseño de ingreso</p>	<p>En taller: -Lectura de demandas. -Análisis. -Lectura de sistematizaciones previas si las hubiere. -Entrevistas (las necesarias) a quien demandó y otros actores.</p> <p>Criterio: Demandas centradas en Escuela y Centros de Estudiantes: formación, acompañamiento, refuncionalización; Violencia en el Noviazgo; medioambiente; e implementación ley 26150</p>	<p>1) Documento de Análisis de demandas reales. 2) Diseño de ingreso a la institución. 3) Acuerdo /Contrato con la institución. 4) Plan de Trabajo o propuestas de trabajo 5) Registros y cuaderno de campo. 6) Lectura Contexto y Normativa 7) Recuperar y reflexionar el proceso.</p> <p>Solicitar 1er Práctico de Avance-para entregar Junio/Julio</p>	<p>Antecedentes y debates de la intervención institucional.</p> <p>Nociones. Institución y Organización: Corrientes teóricas para su lectura.</p> <p>Fundamentos teóricos, disciplinares, históricos y laborales de la intervención.</p> <p>Bibliografía específica para lectura de escenarios institucionales particulares: escuelas; OSC etc.</p>	<p>Estudiantes Profesores Asistentes.</p>	<p>Ministerio de Educación. Ministerio de Salud. Nivel IV del Plan 2004.</p> <p>1er taller integrador Demanda Institución/ organización Análisis Situaciones malestar-conflicto-crisis en relación con contexto</p>
<p>3. El contexto de la intervención y preliminares en la construcción del objeto.</p> <p>(junio/Julio)</p>	<p>- Identificar y comenzar a analizar contextos e institución – organización Sujetos y escenario. - Identificación y diseño de la estrategia teórico/metodológica</p>	<p>-Construcción de una propuesta interventiva, según necesidades que plantea la demanda. -Entrevistas a la institución -reconocimiento de los sujetos en el escenario. -Identificación problemas presentes en</p>	<p>2) Registros e informes sobre acciones en terreno, entrevistas para compartir en los talleres (tener en cuenta que cada alumno aporta insumos pero no concurre a todas las actividades – cada estudiante 2 actividades en terreno al mes por lo menos)</p>	<p>Intervención “básicamente” analítica y su entrenamiento metodológico. Posición y posicionamiento profesional. Criterios y debates éticos, el hacer supervisado. Lo instituido/ instituyente, movimientos y</p>	<p>Estudiantes Profesores Asistentes</p>	<p>Teoría/ Práctica de la materia. Nivel IV del Plan 2004.</p>

		espacio escolar	2do Práctico de avance para entregar Fines Agosto Sujetos/ Escenario/Propuesta desde la intencionalidad propositiva.	procesos institucionales.		
<p>4. Análisis colectivo de las necesidades, los sujetos – el espacio, la normativa, el contexto</p> <p>Lectura de la dinámica Institucional, de recursos y obstáculos para el tratamiento del problema.</p> <p>Acciones, propuestas acotadas en orden a la demanda.</p> <p>(agosto/ septiembre)</p>	<p>Producir un acercamiento a los fundamentos y particularidades del abordaje desde el Trabajo Social Institucional.</p>	<p>Identificación mediante misión y proyecto institucional de sujetos principales (vinculados a la misión institucional) y necesarios (vinculados a la acción institucional) y sus necesidades. Construcción del objeto de intervención, sobre alguna arista (necesidades, representaciones y/o relaciones sociales) vinculado a la demanda</p> <p>Sostenimiento de acciones y compromisos institucionales, trabajo sobre propuestas de acción colectiva en la institución y sus consensos</p>	<p>1) Registros y cuaderno de campo de las entrevistas para compartir en los talleres (tener en cuenta que cada alumno aporta insumos pero no concurre a todas las actividades</p> <p>2) identificación de analizadores</p> <p>3) Identificación de analizadores y llaves de lectura.</p> <p>4) implementación de acciones propositivas en marco de plan de trabajo</p> <p>Presentación 3er Práctico: propuestas interventivas c/análisis de lo que están realizando.</p> <p>Identificación de llaves de lectura y analizadores</p>	<p>Espacio social Institucional como ámbito de intervención. Mandatos, misión y proyecto institucional. Dimensiones para comprender las instituciones. Identidades y posibilidades de cambio.</p> <p>Sujetos en la intervención. Grupos en movimiento y tipos de grupos en las instituciones. Objeto de intervención y tipos de estrategias con énfasis en negociación, construcción de consensos y proyectos. Proceso de habituación e institucionalización. Espacio público institucional. El debate del poder en las instituciones.</p>	<p>Estudiantes</p> <p>Profesores</p> <p>Asistentes</p> <p>Actores Institucionales y referentes.</p>	<p>2do taller integrador</p> <p>Sujetos escenario</p> <p>Posibilidades y límites en tratamiento de problemas planteados</p> <p>Análisis</p>

				Proceso de construcción de estrategias.		
<p>5. Recuperación y procesamiento, devolución institucional.</p> <p>(Octubre)</p>	<p>Reconstruir y analizar la estrategia teórico /metodológica implementada</p>	<p>Tarea por grupos de cada institución, grupal. Diseños de devolución y cierres. Instalación de dispositivo de Devolución como instancia de todo el grupo.</p>	<p>1) Recuperación. Reflexión-Análisis. 2)Producción de un documento, Artículo teniendo en cuenta: 1) Lectura crítica de la relación entre la demanda inicial y el proceso de intervención profesional, (reconstruyendo estrategia y analizando la intervención) 2) La posición y el posicionamiento pre profesional respecto de la intervención. 3) Escenario/Sujetos respecto de la problemática que se constituyo en demanda. 4) Lectura crítica sobre la implementación de las normativas que se trabajaron durante el proceso, atendiendo especialmente a la ley 26150; la resolución 124, la normativa sobre violencia. Devolución y Evaluación. Produccion de sistematización y ensayo a publicar.</p>	<p>La Intervención como dispositivo y la construcción de dispositivos. Lo viable en los escenarios institucionales. Tipos de estrategias. Evaluación y devolución. La implicación: un fenómeno asistido por la vigilancia epistemológica.</p>	<p>Estudiantes. Profeso-res Asistentes Actores institucionales.</p>	<p>3er taller integrador Estrategia: tipos, Procedimientos y Técnicas: Analizadores y llaves de lectura. Aportes para construcción del artículo final</p>

El plan 2004 marca importantes cambios respecto de la práctica académica y en ese sentido la presente propuesta contempla puntos significativos definidos por el mismo.

- Tomamos como base las propuestas de carga horaria para los alumnos en el marco de la materia anual (2 hs. teoría y 4 hs. práctica).
- Consideramos como elemento clave la situación del plan de estudios y del nivel (con la presencia de dos materias de Trabajo Social en el mismo año)
- Tenemos en cuenta como aspecto central, además, la experiencia del equipo y cátedra en los últimos años y la importancia de la articulación T/P en el dictado acompasado de la materia (teoría y práctica), en el Marco del Programa La Universidad Escucha a las Escuelas.

Recuperamos el planteo del Plan de Estudios respecto de: “la práctica como aprendizaje de formación vinculada y pensada en el marco de análisis de una demanda social”.

“Las prácticas académicas constituyen un espacio central de aprendizaje en la formación de los profesionales de Trabajo Social y están directamente articuladas a los núcleos definidos, pero tienen características particulares de acuerdo a los diferentes momentos del proceso de formación. En este sentido, estas forman parte de un proyecto institucional y deben estar pensadas en el marco de análisis de la demanda social” (Plan de Estudios 2004, Lic. en Trabajo Social)

Entendemos “**demanda social** como representación de la dinámica económica, política y social” (Salord, 1991), lo que marca que un campo de problemas se constituya como tal para una sociedad, y se imponga como cuestión social y como tema en las agendas públicas. Marca nuestro norte las demandas sociales que año a año recibimos en la Cátedra. Ahora bien ¿Desde qué perspectivas estamos analizando y estudiando la “demanda social” y que proponemos? Partimos de la constatación de una crisis de las instituciones que se encuentran atravesadas por una realidad que las cuestiona y les exige respuestas y que mantengan su propio "orden institucional". Frente a esta demanda social pensamos que, desde el proceso de formación, los alumnos pueden brindar elementos de análisis para acompañar y aportar a este proceso de desarrollo, desde una práctica supervisada.

LAS INSTITUCIONES. ¿NUEVAS GESTIONES? LÍMITES Y POSIBILIDADES¹⁴⁵

Gabriela Rotondi, Cristina Fonseca, y Dolores Verón.

Introducción

Pensar las instituciones en Trabajo Social no es algo novedoso, analizar las gestiones y sus rumbos, proyectos y acciones, tampoco. Estudiar las instituciones para pensar e intervenir en ellas ya tampoco presenta novedad en su enunciado pero sí en el reconocimiento de la Intervención Institucional como una opción viable en Trabajo Social. En lo particular, creemos que aún no ha sido ampliamente discutido en la disciplina, y entre los/las colegas, los alcances, límites y posibilidades de la Intervención Institucional en Trabajo Social. Y en tal sentido consideramos que podría ser un aporte interrogarnos respecto de algunas cuestiones, que se derivan a nuestra práctica profesional y nuestras prácticas universitarias de intervención en instituciones y organizaciones.

¿Son las instituciones un ámbito viable de intervención para el Trabajo Social? ¿Es posible, aún, a esta altura de la historia pensar nuestras intervenciones ligadas a espacios sociales particulares como el grupo, la comunidad, la familia o las instituciones? ¿Es necesario para la disciplina construir una demanda social que amplíe el campo de intervención con nuevas opciones laborales? ¿Es posible pensar que los trabajadores/as sociales podemos pactar nuestros honorarios?

El presente artículo se cuestiona en relación a estas preguntas; hallazgos y fracasos son parte también del balance que estamos proponiendo hoy para pensar este asunto anclado en dos vertientes: la vertiente universitaria, con sus prácticas de docencia, investigación y extensión; y la vertiente de nuestras prácticas profesionales en Intervención Institucional. Sostenemos, como equipo que ha desarrollado una experiencia de casi 20 años, que las Instituciones y Organizaciones son espacios sociales y/o contextos viables de la intervención del Trabajo Social. Los debates por los que transitamos en el Trabajo Social desde los ochenta y post dictadura en Argentina, han dejado y enriquecido no solamente los ámbitos académicos sino, y fundamentalmente,

¹⁴⁵ Artículo publicado en Lera, C. (2014). *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*. Red Rioplatense de unidades académicas de Trabajo Social. Publicado en formato digital ISBN 978-950-698-325-3.2014.

nuestras prácticas profesionales. Analizar estos debates nos lleva también a repensar nuestros vínculos con las instituciones. Y en esos vínculos reconocemos entradas y salidas, -en ocasiones huídas de las instituciones y organizaciones- pero también reconocemos una tercera opción que involucra una intervención que se desarrolla con ciertos resguardos epistemológicos.

En la historia disciplinar las instituciones sin duda han sido y son espacios sociales en los que nos desempeñamos, pero además son interlocutoras de la disciplina. Hemos recorrido una historia en la cual ese vínculo ha sido además, básicamente conflictivo o al menos interrogativo...La demanda social que hoy hemos logrado construir, plantea una visión socio - histórica de la disciplina, donde coexisten las imágenes, los saberes, las consignas de diversas épocas. Antiguos y nuevos sonidos del Trabajo Social, plantean demandas diferenciadas y requerimiento específicos para las diversas expectativas de los profesionales y los abordajes desarrollados en las prácticas profesionales. Esto señala desafíos particulares, novedosos e interdisciplinarios... Por otra parte, las transformaciones contextuales, el impacto de problemas sociales como la exclusión social y las transformaciones institucionales, son hechos que nos interpelan para la realización de nuevas lecturas, y en éste sentido las instituciones tendrán que ser re-leídas por los profesionales del Trabajo Social, recuperadas como unidad de análisis pero también como espacio social de intervención.¹⁴⁶

Instituciones... ¿Pero cuáles?

Es claro que cuando pensamos en Instituciones desde el Trabajo Social se plantea que los motivos de demandas, particularmente las situaciones de malestar, conflicto o crisis, conllevan una particular mirada de acuerdo al tipo de instituciones de las cuales se trate. No todos los espacios institucionales plantean los mismos sujetos principales en conflicto, ni los mismos objetivos o cuestiones a disputar en el escenario y tampoco nuestras estrategias de intervención están estandarizadas, sino que se construyen y encuentran diferentes marcos y propuestas. En lo particular, y en nuestra propia casuística de intervención, recuperamos la noción planteada por Éugene Enríquez (1989) quien alude a instituciones de existencia y de producción. Las instituciones de existencia plantean un foco en aquellas relaciones y necesidades centrales para la vida humana, como por ejemplo, la educación o la salud. Y en aquellos espacios sociales en los cuales este tipo de necesidades cobra materialidad es

¹⁴⁶ Rotondi, G. (2004). Ficha de Cátedra: *Del Trabajo Social en Instituciones a la Intervención Institucional*. Asignatura Trabajo Social V- Intervención Institucional, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

donde encontramos la expresión de los conflictos, malestares y crisis que plantean una demanda al trabajo social. Sin embargo, no vemos excluyente la demanda de instituciones de producción –y de hecho hemos tenido demandas atendidas por el equipo – pese a que estas instituciones hacen foco en las relaciones económicas y, por ende, la búsqueda de eficiencia es su objetivo claro.

La práctica del análisis institucional y de la intervención en instituciones ha estado siempre vinculada a cuestiones sociales y políticas: la democracia, el autoritarismo, la exclusión, el desempleo, la pobreza, la guerra, el trabajo, variables de lo social, instancias del contexto social, en las que las instituciones se inscriben. Las transformaciones estructurales que se producen en los finales de siglo y comienzos del actual, provocan repercusiones institucionales que estimulan e interpelan a algunos/as trabajadores/as sociales, y por ende a la disciplina, a la búsqueda de nuevos contenidos conceptuales y metodológicos, a fin de orientar la investigación y la intervención en escenarios cada vez más complejizados y abrumadoramente modificados.

Los indicadores del contexto, hoy, caracterizan el campo del conflicto, la crisis y el malestar, como la auto-percepción de los sujetos que viven el drama cotidiano del trabajo en las instituciones, de esto dan cuenta un conjunto de antecedentes ligados a los múltiples y diversos diagnósticos de las instituciones y sus actores, discutidos y debatidos a la luz de marcos teóricos a partir de los cuales se comprenden e interpretan las demandas receptadas en el ámbito de la formación profesional¹⁴⁷.

Si nos remitimos a las prácticas pre profesionales, como espacios de referencia, de reflexión y sistematización de procesos de aprendizaje, en los últimos niveles de la formación, al menos en la Escuela de Trabajo Social – UNC a la que pertenecemos, está claro que estudiamos la Intervención en las Instituciones y en sus espacios sociales: las Organizaciones. En estos espacios, en los cuales se materializan una diversidad de instituciones, se plantean demandas, la solicitud de un servicio, como aspecto subyacente, o instancias de asesoramiento. La noción de demanda está fuertemente relacionada al concepto de intervención, como dos nociones que se incorporan al campo de las ciencias humanas interpretando al primero en el sentido de inicio de un acto que, en el caso de la intervención, se modifica a partir de un pedido intencionado de búsqueda de resoluciones. En Trabajo Social, y fundamentalmente, en la intervención institucional desde el Trabajo Social, la demanda funda la intervención, a tal punto que si no hay demanda no hay intervención posible, a menos que sea parte de la tarea gestar – gestionar una demanda.

¹⁴⁷ Desde la cátedra hemos trabajado con una casuística de más de 500 instituciones entre 1993 y hasta la fecha y en dichos espacios institucionales surgen problemáticas vinculadas a las necesidades que plantean la intervención de los TS y que, más allá de los diversos problemas, las demandas giran en torno a la necesidad de diagnóstico; abordaje de conflictos; asesoramiento en problemáticas sociales o implementación de políticas; evaluación de proyectos y procesos; apoyo en situación de malestares y crisis institucionales que involucran problemas sociales, entre otras.

La demanda plantea una cuestión ética fundamental a la disciplina

La vinculación de la profesión de Trabajo Social con las instituciones es un hecho histórico, y en esa relación se ha fundado el ejercicio profesional. Por cuanto, hacer explícita la demanda, identificar al o los sujetos que la formulan, caracterizar el escenario donde surge y evaluar la pertinencia, serán claves para decidir la oportunidad y las formas de darle respuesta desde el Trabajo Social. Simultáneamente a este planteamiento, el proceso de construcción del objeto de intervención o la arista del mismo a abordar desde la intervención, nos interpela a ejercer una vigilancia epistemológica, metodológica en relación a cómo conocer las instituciones, cómo abordar la organización que las contiene, con quién/quienes trabajar la estrategia de resolución, aspectos fundamentales en la construcción del campo de intervención de Trabajo Social, dirigido a atender las demandas institucionales. En la investigación acerca de las “Necesidades que subyacen a las demandas de intervención institucional en escuelas al trabajo social”, en el informe final, decimos textualmente:

En los fundamentos del proyecto planteábamos que **Trabajo Social Institucional** funda su intervención en una demanda social específica que constituye el primer requerimiento de intervención. Por otra parte la expresión de la demanda, responde a una necesidad social. Abordar las instituciones implica dar curso a una intervención social en la realidad institucional para transformarla. Esta intervención, en tanto construcción, histórico – social, vertebra 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 teórico y epistemológicos, y utiliza además un andamiaje instrumental.

Actuar desde el conocimiento en una institución significa además promover el conocimiento para que los actores institucionales actúen por si mismos abordando con el profesional –en este caso- procesos de malestar conflicto y crisis que se viven en un escenario particular: la institución. Desde el Trabajo Social en Instituciones, es central considerar teóricamente la noción “institución”, enfatizando su carácter polisémico, y superando la asimilación a la noción de organización o de escenario de las políticas sociales.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Rotondi, Fonseca, Verón y otros (2014). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Este enfoque permite que veamos una posibilidad de intervención clara en las necesidades expresadas en la demanda y en las relaciones y representaciones sociales que se juegan en el espacio social institucional – organizacional. En este sentido, la demanda nos posiciona para intervenir y para abordar la búsqueda y resolución de las necesidades que subyacen a la misma con la mirada particular de los actores institucionales.

El objetivo de intervención, entendido como finalidad, propósito e intención, es lograr la institucionalización de dispositivos democráticos para transformar, mejorar y flexibilizar la convivencia en las complejas tramas institucionales, donde se ponen en juego estrategias a partir de una posición y posicionamiento de cada sujeto- actor en el proceso dialéctico entre lo instituido y lo instituyente, en el que se pone en tensión la dinámica que ambos componentes generan.

¿Cuál es el oficio del profesional de Trabajo Social en la Intervención Institucional?

Inicialmente debemos definir el lugar desde el cual se ejerce, y éste está definido como agente externo a la institución - organización, lugar que define la distancia óptima, necesaria, desde la que se construye el objeto de intervención. Se fundamenta esta distancia en la línea de una ética profesional al momento de decidir la pertinencia, oportunidad y carácter de la intervención. Esto amerita un debate respecto de la posición y el posicionamiento profesional.

“La “exterioridad” del agente profesional, en el caso del Trabajador Social, se plantea como un aspecto casi paradójal para este profesional...pareciera que la exterioridad está dada por la posesión de recursos específicos que buscan satisfacer demandas sociales (expresiones estas de la cuestión social) bajo una posición que está legitimada socialmente, se espera de ciertas profesiones ciertas respuestas y otras no. Pero también debemos decir que cuando hablamos de “externalidad” estamos hablando de una posición que reconoce su distancia con una situación institucional; sus tiempos, sus responsabilidades y sus espacios sociales. En esa dinámica de asunción y asignación de roles, expectativas, soluciones se da el interjuego de la Intervención Profesional. Pero por qué decimos paradójal? Estamos involucrándonos con un profesional que fundó su propia disciplina desde el encuentro con “los otros sujetos”; con problemáticas que había que padecer para entender, con planteos de cercanías casi indiscriminadas con los sujetos; hablamos de un trabajo social que por momentos hizo de la cercanía del sujeto su propio culto. Entonces, ¿por qué aludimos a la externalidad en este nivel de abordaje? ¿Qué hallazgos se plantearon desde la investigación?

Los posicionamientos reconstruidos en este período de investigación nos plantean una construcción del espacio profesional y pre-profesional. Recordemos que se trabajó sobre estas experiencias- que define en su encuadre de tiempos, espacios y responsabilidades de acción, pautas de encuentro con las instituciones que operan en un “entrar” y “salir” desde una posición de sujeto que deja al profesional en un encuadre de libertad para operar con los sujetos, pero también en un espacio propio construido desde un “afuera” de la institución, dejando de lado aquella frecuente y debatida “inserción” del profesional en un espacio social particular.”¹⁴⁹

Articular conexiones, generar espacios, inventar lazos, ampliar diálogos, dar permiso a la palabra, **disponer** diversas acciones de modo que formen un conjunto armónico de producción y resultado esperado. Utilizar la cualidad de disponible, la aptitud y capacidad reflexiva y buscar resolver aquello que se vive como problema y que fuera expresado en la demanda de intervención. Esta es la tarea del profesional. Este es un objetivo práctico que se concreta mediante acciones estratégicas, con instrumentos que faciliten el diálogo, la reflexión, el trabajo y la producción en grupos, el compromiso y el involucramiento de la mayor cantidad de actores institucionales.

La intervención institucional basa su acción en analizar la realidad institucional para transformarla, abordando las diversas dimensiones institucionales, como la historia y procesos de institucionalización; el proyecto institucional; la estructura organizativa - normativa, la dimensión cultural; entre otras. Estas dimensiones nos permiten ver que de hecho nuestro objeto de intervención se construye desde diverso tipo de aristas. Evidentemente, las necesidades sociales que están tras la demanda operan de manera inicial y se articulan con un abordaje de las relaciones y representaciones sociales. Estamos planteando una perspectiva integradora, con amplitud de mirada, que no fragmente ni simplifique lo social a una lectura escindida de lo colectivo- singular. Apelamos, en todo momento del proceso de intervención, a desarrollar capacidad de autonomía en los sujetos con quienes trabajamos e involucramos en una estrategia de intervención, poniendo a la reflexión como instrumento que posibilita lograr esa autonomía.

En este sentido, los dispositivos a ser implementados se relacionan a la autoridad, al poder decisorio que asumen tanto las autoridades de una organización, como el profesional que ha sido llamado a actuar sobre la dinámica interna de la misma. En el caso del Trabajador Social, el encargo de la intervención le otorga autoridad en el desempeño de su oficio, con acuerdos de partes

¹⁴⁹ Rotondi, Fonseca, Verón y otros (2006-2007). Informe de Investigación *Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional al Trabajo Social*, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Llevado a cabo con el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica, de la Universidad Nacional de Córdoba.

según encuadre y contrato, oportunamente formulado¹⁵⁰. Encuadre y contrato se definen como una trama relacional, partiendo de la premisa de que: quien dispone está a disposición. Quien manifiesta disponibilidad, para ser observado, para hablar y ser escuchado, para reflexionar y poner en acto la palabra, la idea, el pensamiento...Quien observa y escucha, hace hablar y reflexionar, expresa una intencionalidad en relación al resultado buscado y esperado.

Elementos y aspectos presentes en la estrategia de intervención institucional

A efectos de hacer posible la estrategia de intervención, el/la Trabajador/a Social tiene presente que en el ámbito en el que se genera una demanda hay una cierta lectura/percepción o sensibilidad **respecto de los problemas** reconocidos por el demandante en tanto sujeto. Una sensibilidad que mueve a pedir ayuda, a generar recursos. Esta es mayor cuanto más se acercan los problemas al cotidiano institucional, a la supervivencia del proyecto, al sostenimiento de la misión institucional, al resguardo de la imagen. Estas son preocupaciones, individuales o colectivas, que se encuentran condicionadas, a su vez, por factores personales como también del contexto sociocultural. Podemos decir que se interviene apelando a **un nivel de conciencia** acerca del problema o situación, y que ésta será más o menos, en tanto y en cuanto, los sujetos la consideren relacionada al malestar que sufren o al conflicto que les afecta. Y este hecho no es novedad en lo que hace al Trabajo Social ya que la misma situación se plantea, por ejemplo, cuando una familia, u organización comunitaria pide ayuda, o demanda algún tipo de servicio.

Un dato importante, es que quien demanda, tiene construida **una imagen de quién recibe la demanda** o quién puede darle solución¹⁵¹. Imagen que responde a ese perfil social que se les adjudica a las profesiones. Este preconceito puede obstaculizar el **proceso relacional** que se inicia desde el primer contacto, y que puede coincidir o no (depende de las circunstancias) con la recepción de la misma, pero que se va enriqueciendo a través del diálogo, de la escucha, que permite que quien demanda se

¹⁵⁰ Es interesante decir al respecto que estos dos elementos, tanto acuerdo como contrato plantean al TS un necesario corrimiento de lugares históricos como el de trabajador asalariado, fundamentalmente en el espacio estatal, y evidentemente demanda otros entrenamientos.

¹⁵¹ Es para nosotros interesante recordar, en relación a nuestro proceso en la Escuela de Trabajo Social, que al dar inicio a esta materia (1993) las demandas que se planteaban desde las instituciones remitían a los roles consabidos y estereotipados, casi exclusivamente de asistencia. La construcción de las demandas que solicitan un desempeño profesional en asesoramiento, formación, abordaje de conflictos, etc. fue un proceso que permitió instalar en Córdoba nuevos pedidos y posibilidades de ejercicio profesional.

explaye. Caso contrario habrá que abordar los **vacíos que existen**, lo que no se dice, lo que se silencia, lo que permanece tácito o implícito, sin dar a luz la verdadera situación. Para este equipo fue un hecho más que significativo la construcción de demanda planteadas a lo largo de estos 18 años de trabajo, ya que de la construcción de imágenes disciplinares no contaba en nuestro medio con el reconocimiento de los /las trabajadores sociales como profesionales a convocar ante problemáticas institucionales. Esto sin duda abre además un debate gremial a seguir desarrollando.¹⁵²

La intervención institucional en Trabajo Social: Construcción de lo viable en las instituciones

“Las instituciones constituyen los enclaves espaciales de la microfísica de las relaciones sociales y la microfísica de las operaciones individuales. La vida de los sujetos en sociedad es, sin duda, la experiencia de su tránsito por ellas”.¹⁵³ La cita de Kaminsky hace referencia a las instituciones argentinas, analizadas a partir de la recuperación de la democracia después de años de autoritarismo y dictadura. El punto de partida para el autor, es considerar que ninguna formación social se instituye democráticamente a través del relevo de las autoridades o de los cuerpos administrativos, sino que es indispensable intervenir en el entramado de relaciones de poder que están presentes hasta en las conformaciones más cotidianas. Por cuanto, la instalación de un dispositivo democrático apunta más a la transformación en la calidad de las relaciones que al cambio de personas.

Para Lucía Garay (2002), intervenir en las instituciones, en los conjuntos sociales, grupos, organizaciones o comunidades, significa “...alcanzar como meta el cambio y la transformación de esos conjuntos y de la vida de los sujetos en ellos”.¹⁵⁴

Construir una estrategia de intervención institucional, es, para Trabajo Social, un desafío que se da a partir de conceptuar a la institución como una forma general que produce y reproduce las relaciones sociales y que se instrumenta en diferentes dispositivos, en diferentes lugares y con diferentes técnicas, y que está ligada, indefectiblemente, a una cuestión ética, a una ética

¹⁵² Debemos señalar que cada una de las profesionales que compartimos estos debates ha desarrollado y desarrolla experiencias de intervención institucional desde los marcos disciplinares en diverso tipo de ámbitos.

¹⁵³ Kaminsky, G. (1990): “Instituciones: democracia y sociedad”. En: “Dispositivos institucionales”.

¹⁵⁴ Garay, Lucya.: “La Intervención Institucional es una práctica analítica”. Mimeo. 2002.

no universal, sino aquellas “vinculadas a la historia, a las tradiciones, las culturas y las propias acumulaciones profesionales”¹⁵⁵, recuperando el valor de la subjetividad y la importancia de la pasión que se le imprime a la acción debidamente fundada y al proceso histórico en el que se contextualiza.

Estos espacios de intervención habilitan la misma en las diversas aristas del objeto de intervención que venimos construyendo, al menos en Córdoba y que nos remiten a necesidades sociales, representaciones y relaciones sociales. Hoy, el Trabajo Social apunta a una estrategia que intervenga a partir de la implicación consciente e inconsciente de los sujetos institucionales, que impone una reflexión acerca de los vínculos grupales que se ponen en juego entre sus miembros y el imaginario institucional. Esto incluye un análisis de la dimensión corporal en sus diferentes perspectivas, como cuerpo portador de afectos, generador de goce, de padecimientos o de enfermedad y como cuerpo afectado por la maquinaria institucional. Podemos coincidir con Teresa Matus, al decir que “La renovación de las prácticas sociales presenta algunas ventajas significativas... como la posibilidad de develar las estrategias de acción de los propios sujetos afectados y el control procedimental de las decisiones, donde se escuche a los afectados”.¹⁵⁶

Entonces, ¿Qué es lo viable, lo posible de ser construido en los ámbitos institucionales? Sin duda, la tarea que coadyuve a ejercer “un control procedimental en la toma de decisiones donde realmente se escuche a todos los sujetos”¹⁵⁷. Tarea que resume una intervención profesional y política en la que cada sujeto construye, reconstruye, reconstituye la instancia o situación, pudiendo identificar y dar cuenta de las contradicciones que se generan a partir de la multiplicidad de discursos, de voces, de lenguajes, en esa particular polifonía que hacen únicas a cada una de las tramas institucionales. Desde esta perspectiva, es necesario pensar en una nueva realidad, interrogando tanto al campo de lo grupal, lo familiar, lo comunitario y también el trabajo con las instituciones y organizaciones. Con un diagnóstico que identifique las debilidades y las fortalezas, pero, fundamentalmente, las capacidades y la posibilidad de generarlas o recrearlas desde diversos y múltiples espacios.

El escenario puede devenir en el espacio del drama cotidiano, o bien, convertirse en campo propicio de intervención en la búsqueda racional de respuestas reparadoras, transformadoras, que potencien la organización o potencien el proyecto institucional. En este sentido, la intervención, estará centrada en el abordaje de una problemática institucional que instala

¹⁵⁵ Rotondi, G. (2006). “Vínculos críticos entre teoría/ideología y técnica en la Intervención Profesional. Introducción.” En *Trabajo Social: prácticas universitarias y proyecto profesional crítico*. Córdoba: Espacio.

¹⁵⁶ Matus Sepúlveda, T. (1998). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social_Hacia una intervención polifónica*. Bs.As.: Espacio.

¹⁵⁷ Idem anterior.

situaciones que implican malestar, conflicto o crisis y/o que obstaculizan el desarrollo del proyecto; y/o que requieren de un diagnóstico profesional, o ser evaluadas, etc.- Intervenir para resolver, analizar o aportar, refieren a las mediaciones, debidamente fundadas, que aporten al: mantenimiento o mejora de las condiciones institucionales que garantizan la continuidad del proyecto; al logro de los desarrollos científico - tecnológicos que aseguren la calidad del servicio o producto; y a conservar, mantener, reforzar y/o promover las capacidades para seguir detectando problemas o situaciones de riesgo o evaluación. El desafío para la profesión hoy, creemos, es mantener en suspenso las certezas, pero incorporar la consistencia de una práctica que remueva y problematice lo cotidiano y encuentre en la permanente reflexión y creatividad, las posibilidades de pensar e intervenir de otro modo y en otros espacios.

Posibilidades y límites. Apuestas en la formación y apertura para la intervención

La intervención profesional desde el Trabajo Social¹⁵⁸, en las instituciones, plantea para quienes llevamos adelante esta tarea un necesario recorrido histórico para situarla, y una ruptura indispensable respecto del vínculo del TS y las instituciones. “Nos interesa dar desarrollo a una reflexión en torno al proceso de Intervención Profesional en instituciones especialmente desde el Trabajo Social. Esto señala un desafío: Descentrarnos de la mirada histórica, que ha permeado a la disciplina durante mucho tiempo, donde se "miraba a las instituciones" como lugares a ser colonizados, como espacios de trabajo que había que "abrir", como lugares desde los que había que escapar....según las épocas. Este desafío define un alerta: propiciar nuevos aprendizajes acerca del cómo acercarnos, mirar, y analizar y por cierto acerca de cómo intervenir en las instituciones y organizaciones” (Rotondi, 2004). La historia y los procesos de consolidación de la disciplina en las últimas décadas, fundamentalmente, han permitido fortalecer las *precisiones* de Trabajo Social respecto de la intervención y *han expandido* -sin embargo- *las posibilidades* para abordar problemáticas diversas en espacios sociales también diversos¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Párrafo Informe de Investigación Necesidades que plantean las demandas de intervención al Trabajo Social 2006-2007 Rotondi, Fonseca, Verón y otros. Universidad Nacional de Córdoba- Escuela de Trabajo Social.

¹⁵⁹ *Re - pensando la Intervención Institucional en Trabajo Social*. Trabajo presentado en el marco del Curso: Requisitos para una intervención social fundada, dictado por la Prof. Teresa Mathus, Escuela de Trabajo Social, UNC, 1998.

En esta línea, desde los años 90, comenzamos a abordar las instituciones desde la posibilidad de intervenir, así implementamos desde la docencia¹⁶⁰ el programa “La Universidad Escucha las Escuelas” (2002-2011) que nos posibilitó, a través de la práctica académica, construir un proceso atravesado por un tiempo, un espacio, una estrategia y una intencionalidad de cambio, donde se ponen en juego, por una parte, la demanda que escuelas públicas realizan a la cátedra, reconociendo una necesidad y la intención de afrontarla, y desde la universidad implementar un dispositivo de aprendizaje, con la convicción de poder aportar a generar condiciones institucionales que posibiliten trabajar los problemas presentes en el espacio particular para modificar: condiciones de trabajo, proyectos envejecidos, gestiones institucionales con rasgos autoritarios, relaciones interinstitucionales, construcción de redes; atravesamientos del contexto, en síntesis contribuir a iniciar un proceso de transformación de las condiciones iniciales desde donde se parte. Podemos decir a la fecha que desde el programa se ha intervenido en más de 350 escuelas públicas en el marco de las prácticas pre-profesionales.

Otro antecedente, desde la **extensión**¹⁶¹, lo constituye la experiencia realizada por el equipo en torno a problemáticas sociales presentes en los espacios escolares que nos desafiaron a efectuar un trabajo colectivo entre organizaciones públicas, del tercer sector y con otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Entendemos que es el aporte que desde este espacio público debemos realizar a la sociedad en tanto concebimos es la forma más legítima de construir nuestra práctica profesional. En tal sentido, las experiencias de los Proyectos “Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover inclusión social; o “Equidad de género en el sistema educativo”; “Agremiación y Acción Juvenil: un derecho ciudadano que forma ciudadanos/as”, entre otros, plantearon estrategias de intervención netamente institucionales desde la disciplina y permitieron consolidar experiencias altamente significativas reflejadas en producciones colectivas.¹⁶²

¹⁶⁰ La casuística indica que desde la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional, y Trabajo Social V a través del programa “La Universidad Escucha las Escuelas” (2002-2010), se atendieron 350 demandas, de escuelas públicas que requieren de aportes de nuestra disciplina para resolver situaciones de malestar, conflicto y crisis, desde un dispositivo pedagógico que: Brinda apoyo a organizaciones educativas en sus procesos de gestión institucional; Facilita procesos compartidos en las instituciones para resolver su problemáticas y promover reflexiones institucionales a fin de abordar la complejidad de la misión de la escuela.

¹⁶¹ Los siguientes proyectos se ejecutaron desde esta línea: Encuentros de Centros de estudiantes realizados entre 2007 y 2010; que forman a la fecha parte de una estrategia que condujo al Equipo a recibir dos premios nacionales; el que refirió al Proyecto: Universidad y Escuela Pública: abordar la violencia para promover inclusión social, Premiado en el Concurso Programa de mejora de la escuela media. Ministerio de Educación de la Nación (2004 y desarrollado entre 2005 y 2007) y el Proyecto Agremiación y Acción Juvenil: un Derecho Ciudadano que forma Ciudadanos/as, premiado en 2009, por el Voluntariado Universitario.

¹⁶² Universidad y Escuela Pública: Abordar la violencia para promover inclusión, Rotondi, Fonseca, Verón y otros. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba con Apoyo del Ministerio de Educación de la Nación. 2008, Equidad de género en el sistema educativo., Rotondi, Fonseca, Verón y otros. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba con Apoyo de la Facultad de Ciencias Sociales, FLACSO. 2009.

Desde la **investigación**, hace ocho años nos estamos deteniendo a profundizar sobre problemas que nos interrogan en nuestra práctica académica, y las realidades institucionales en torno a las cuales intervenimos como equipo. En una sociedad atravesada por profundas transformaciones, instituciones estalladas (al decir de Ana María Fernández) y en los sujetos que manifiestan su malestar, conflicto o crisis frente a los problemas que en lo cotidiano no puede enfrentar¹⁶³, hemos estudiado: Las necesidades que plantean demandas de intervención al Trabajo Social en instituciones educativas; Los obstáculos y posibilidades para abordarlas y Los diseños de intervención desarrollados (2004-2006). Así como también el Impacto que generan las políticas sociales en las instituciones educativas que abren espacios de intervención al trabajo social (2009). Este tipo de búsquedas permitió al equipo arribar a conclusiones que identifican una posibilidad cierta de intervención en instituciones para el Trabajo Social, al menos en las instituciones de existencia. Tanto la docencia como la investigación y extensión nos orientan en la idea de una intervención institucional que nos remite a un campo profesional en el que se re-significan los procedimientos y las herramientas y el papel de la profesión en el proceso del quehacer con otros y de las acciones dirigidas en forma intencional, deliberada, con intención de modificar, con un sentido de alteridad en el que se conjugan los propósitos y el deseo de cambio.

La intervención institucional, desde el Trabajo Social, en la formación académica contribuye a dar un sentido transformador a las acciones de intervención. El análisis de los fenómenos institucionales y su manifestación en las organizaciones, apelando a la mirada de co-pensar y la aplicación de un dispositivo teórico/metodológico adecuado al proceso de formación, implica reflexionar con otros que significan ¿la demanda? como problema y con posibilidades de modificación desde la voluntad política y la decisión de modificación. Así nuestra "...práctica está dirigida a producir enfrentamientos críticos de la realidad, por tanto necesitamos de una sólida base de conocimientos, aliada a una dirección política consistente que nos posibilite desvendar adecuadamente las tramas coyunturales, las fuerzas sociales presentes..."¹⁶⁴ y los nudos que obstaculizan la dinámica cotidiana en las instituciones, "...es en este espacio de interacción entre estructura, coyuntura y cotidiano que nuestra practica se realiza"¹⁶⁵

¹⁶³ Desde al año 2004 investigamos sobre: Necesidades que plantean las demandas de Intervención Institucional en Escuelas al Trabajo Social, (2004); Obstáculos y posibilidades para abordar las necesidades desde la institución educativa (2005); Intervención institucional de Trabajo Social en instituciones educativas (2006/ 2007). Impacto de las Políticas sociales en la dimensión del Proyecto Institucional de las escuelas públicas de la ciudad de Córdoba (2008/2009) y en este momento focalizamos la investigación, en Centros de Estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía (2010-2011) Proyectos que fueron evaluados y aprobados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba y que formaron parte del Programa de Incentivos a excepción del primero.

¹⁶⁴ Martinelli, M.L. (2008). "Reflexiones sobre el Trabajo Social y el proyecto ético-político profesional". *Revista Escenarios 13*, Universidad Nacional de la Plata – ISSN: 1666-3942

¹⁶⁵

Idem anterior.

Estas reflexiones se sostienen en el trabajo que venimos realizando y nos permiten posicionar al Trabajo Social en la comprensión de lo social que hoy atraviesa, con niveles dramáticos de complejidad y adversidad, a las instituciones, donde es posible instalar propuestas de intervención fundadas y mediadas por dimensiones que integran los cambios en el contexto, nuevos enfoques epistemológicos, las acumulaciones teóricas, en el marco de una ética profesional que recupere el valor de lo diferente, de la complejidad como desafío y no como factor inmovilizante, lo político y lo social, lo público y lo privado, lo material y lo simbólico, lo macro y lo micro, entre otras dimensiones que impactan en la disciplina y que modifican las formas tradicionales de concebir los fenómenos sociales ligados a la marginalidad, la pobreza, la exclusión. Las posibilidades de conocer, donde y como actuar en las organizaciones, contiene una mirada incluyente, en tanto convocamos a todos los/as actores institucionales a construir las respuestas en función del problema y teniendo como referencia las dimensiones afectadas, buscando caminos posibles desde las condiciones institucionales.

Para poder dialogar sobre las condiciones institucionales, que posibilitan y/u obstaculizan la dinámica particular, se requiere de una base de reconocimiento del o los problemas que afectan a la institución y en particular a la organización. Esta disposición nos conduce a analizar e intervenir en términos de posibilidades reales y concretas, presentes en la institución, y en términos de la posibilidad de promover, construir, generar las condiciones necesarias que faciliten un proceso de intervención inclusivo e integral. “El análisis institucional es político y ejerce una acción cuestionadora del poder, que puede producir un efecto sobre el objeto (la institución y su organización) de la realidad concreta en estado de -malestar- conflicto o crisis, donde el interrogante se dirige básicamente a encontrar respuestas respecto a quién ejerce ahora y desde cuándo, el poder de decisión, cómo lo usa, y con quién lo comparte”¹⁶⁶.

En este sentido, la intervención posibilita poner en diálogo, en espacios donde participan diferentes sujetos en una organización, representaciones, concepciones, saberes y haceres, que tensionan de alguna manera lo instituido, poniendo en debate el papel de la educación frente a los dispositivos escolares instalados y sus contenidos. Referencias de esta particular forma de intervención institucional, son las desarrolladas en relación a las leyes de educación sexual y la inclusión de los programas de educación sexual integral en los proyectos institucionales; las acciones vinculadas a la protección integral a niños/niñas y adolescentes y el trabajo en red en orden a la cuestión, al acompañamiento en la conformación y fortalecimiento de centros de estudiantes como instancias de organización del sujeto principal de la escuela: Frente a los atravesamientos de los

¹⁶⁶ Arito Sandra. Profesora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná – Argentina- Licenciada en Servicio Social y Magíster en Salud Mental. De la ponencia presentada en el XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social; Lima, Perú. 2001.

efectos de la cuestión social, frente a las formas históricas de resolver conflictos, entre otras situaciones demandadas, en el marco del Programa “La Universidad escucha a las Escuelas”.

Si la demanda, en tanto manifestación de la cuestión social en los diferentes espacios sociales, nos desafía como profesión a intervenir, más que límites, en este camino nos planteamos una apuesta que se relaciona con nuestras construcciones colectivas en el marco de una historia que sigue su curso, ante esto las acumulaciones en docencia, extensión e investigación, son para nosotros un caudal que nos permite plantear desde la disciplina la intervención institucional, aun sabiendo que seguiremos necesitando nuevas respuestas, tanto, como nuevas preguntas mientras tanto seguimos recorriendo el camino.

Bibliografía

- Berger, P. y Luckman. T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2003). “Campo del poder y reproducción social”. Traductora Alicia Gutiérrez. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Castoriadis, C. (1998). “La interrogación permanente”. En: *Juan Manuel Vera. Iniciativa Socialista 48*.
- Garay, L. (2002). *La Intervención Institucional es una práctica analítica*. Mimeo.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Kononovich, B. y Saidon, O. (1992): *La escena institucional. Los grupos, el cuerpo y la clínica en las instituciones*. Lugar Editorial.
- Malacalza, S. (2000). *La autonomía del sujeto. Diálogo desde el Trabajo Social*. Bs.As.: Espacio.
- Matus Sepúlveda, T. (1998). “Los requisitos de una intervención fundada”. En: *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social_ Hacia una intervención polifónica*. Bs.As.: Espacio.
- Martinelli, M. L. (2008). “Reflexiones sobre el Trabajo Social y el proyecto ético-político profesional”. En: *Escenarios 13*, Universidad Nacional de la Plata.
- Rotondi, G.; Fonseca, C. y Verón, D.: Informe de Investigación “Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas públicas al Trabajo Social 2004 y 2006-2007”. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Con apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica UNC.
- Rotondi, G. (2004). *Ficha de Cátedra: Del Trabajo Social en Instituciones a la Intervención Institucional*. Córdoba: Cátedra Trabajo Social V- Intervención Institucional, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Rotondi, G. (2006). “Vínculos críticos entre teoría/ideología y técnica en la Intervención Profesional”. En: *Trabajo Social: prácticas universitarias y proyecto profesional crítico*. Córdoba: Espacio.

HOJAS DE RUTA PARA LOS/AS ESTUDIANTES: FICHAS DE CÁTEDRA

INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL EN TRABAJO SOCIAL. PISTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA DEMANDA

2013

Gabriela Rotondi

Introducción

Los debates en torno al abordaje institucional en Trabajo Social, han tenido diversas instancias académicas de trabajo, confrontación, y planteo interrogantes en relación al desarrollo de la intervención en terreno. Y en ese sentido los diversos momentos en la historia profesional aportaron elementos que fueron dando precisiones y construyendo una demanda social para el Trabajo Social en relación al Trabajo Social Institucional. En ese marco, uno de los puntos cruciales, han sido – como en los otros abordajes - los referidos a la Intervención en sí, y el posicionamiento profesional; es decir, nuestro papel y nuestra acción social en las instituciones.

Vínculo complejo si los hay entre el profesional y las instituciones...A lo largo de la historia de nuestra disciplina, hemos realizado servicios “desde” las instituciones, hemos sido usuarios “de” instituciones, “críticos” de las mismas, “defensores”... nos atrincheramos y las defenestramos, según las épocas. Sin embargo “intervenir en las instituciones” ha sido un debate tal vez tardío en el Trabajo Social, que se plantea en los noventa y que además conlleva una posición particular. La intervención en instituciones nos remite a ubicarnos, preferentemente, desde “fuera de las instituciones” para poder realizar una intervención en ese complejo ámbito social-político y cultural que son las instituciones y las organizaciones.

La presente ficha de trabajo pretende reflexionar acerca de algunos aspectos teóricos/metodológicos, relativos a un momento crucial de la construcción de las estrategias de intervención en Instituciones desde el Trabajo Social. En particular,

analizando un primer momento, clave y fundante de la intervención, aquella instancia que desencadena la intervención misma. Este momento, que podemos graficarlo con una particular DEMANDA SOCIAL que funda, en tanto acción nuestra intervención como Trabajadores Sociales, demanda una particular mirada.

Acercaremos elementos siguiendo una secuencia metodológica, y remitiendo a interrogantes concretos, de manera de realizar *una apoyatura al ensayo de análisis de la demanda que realizamos desde las prácticas académicas*, como forma de ejemplificar una cierta secuencia de trabajo. Con ello, obviamente, no pretendemos caer en una visión etapista del abordaje institucional, sino solamente proveer algunas herramientas de reflexión para la primera instancia de trabajo.

¿Por qué es clave la Demanda en la Intervención Institucional en Trabajo Social?

- Porque la Demanda social que se le plantea al profesional *funda la intervención* y habilita el ingreso a la institución/ organización.
- Porque *nos interroga acerca de nuestra posición y posicionamiento* profesional respecto de las propias habilidades y competencias profesionales.
- Porque nos plantea la necesidad de *vincular en el análisis empírea-teoría y posicionamiento*.
- Porque *nos permite tomar decisiones* en el marco del ejercicio profesional pautando el mismo.

Diferenciando: encargo y demanda

Las experiencias de intervención en instituciones se encuentran en su proceso en una contradicción que se le plantea al profesional respecto de: hacerse cargo del “encargo que le plantea al profesional algún miembro o colectivo de la institución” y /o “dilucidar aquellos aspectos que involucran las necesidades colectivas de la institución que se traducen en demanda.

En términos generales podríamos decir que el encargo–demanda constituye, de alguna manera, aquella puerta factible de ser abierta por quien detenta un cierto poder institucional. Es decir, que de alguna manera presenta ante nuestra lectura profesional aquella cuestión que nos liga con lo instituido (el poder institucional que detenta por ejemplo la autoridad institucional) y con las pretensiones de quien demanda de expresar necesidades que considera “son” institucionales. Esta situación puede traer la

idea o la pretensión de quien encarga respecto de cierta condición de “universalidad” de las necesidades que el actor detecta y manifiesta. Por este motivo, es que construir el momento de la demanda involucra una lectura y mirada de aquellas fuerzas instituyentes que podemos encontrar en el ese espacio institucional. La mirada y el reconocimiento de la tensión que se plantea entre la satisfacción del encargo-demanda y la relación dialéctica instituido/instituyente en la organización, es nuestro primer alerta y por ende un momento de importante análisis.

Este momento entonces, plantea diverso tipo de desafíos y contradicciones para el Profesional, que podríamos expresar vinculados a las condiciones de autonomía/heteronomía profesional.

Análisis de la demanda: algunos elementos a considerar

¿Qué implica la lectura de la demanda? ¿Podemos pautar algunos elementos? Este momento plantea claramente algunos elementos que definen un marco a la actividad profesional y que nos interpela –como dijimos- respecto de nuestra propia posición y posicionamiento. Y en tal sentido, una pregunta inicial es aquella que nos plantea desde dónde observamos la demanda: ¿Desde qué perspectiva vamos a proceder al análisis? ¿Desde la posición del que analiza y ha recibido la demanda? ¿Desde quién hace la demanda? Estos interrogantes nos remiten a nuestra propia lectura teórica-empírica-epistemológica de las instituciones. Allí entra en juego un elemento clave: la posición y el posicionamiento del profesional y de quien demanda. Y evidentemente la posición y el posicionamiento profesional. Quien demanda no plantea posiciones neutrales, y tiene una lectura previa respecto de aquello que demanda, y quien recepta la demanda cuenta con un marco teórico-político-ético-epistemológico-empírico. Cada sujeto, con su marco teórico expresa y lee lo que ocurre en la institución desde un particular lugar.

Por otra parte 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. De ninguna manera podremos operar neutralmente en esta cuestión, y es así que tanto quien enuncia como quien opera en la intervención va a hacerlo desde una posición y un posicionamiento. ¿Perdemos entonces toda chance de objetividad?

Mirar desde la heteronomía no implica que podamos hacer lecturas “objetivas o sin valoraciones”. Todos los que operan en la intervención y los que demandan están implicados de una u otra manera y en ese sentido toda enunciación, expresión,

identificación de problemáticas, etc. va a ser una manifestación de aquello que lo vincula (como parte o como agente externo a la institución) a la institución-organización. Por ende será necesario, desde la mirada profesional, realizar las previsiones para sostener una condición de “distancia epistemológica que nos permita operar”. *Y reconocer que la tensión que se expresará tendrá que ver con las contradicciones entre aquello que vamos produciendo en el conocimiento y aquello que va transcurriendo en la acción directa.*

Desde la lectura de la Intervención profesional y como plantea Margarita Rozas (2003) podemos evidenciar que suele aparecer la intervención (en Trabajo Social) como inmediateista y espontánea... señalando que la intervención se basa en una lectura no actualizada de la realidad, se actúa sobre las demandas sin problematizarlos. ¿Es esto viable en la intervención institucional? Siguiendo esta dirección la autora indaga diferentes opiniones referentes a la intervención profesional, en tanto se considera que son acciones que están en relación con demandas o problemas de los destinatarios.

Margarita Rozas (2003) alude acerca a diversos enfoques relativos a la intervención profesional:

- *“La intervención profesional trata de realizarse respetando las demandas y necesidades de los destinatarios”.* En este sentido nuestra acción respecto de las instituciones opera en primera instancia desde una demanda concreta que nos vincula a situaciones de malestar, conflicto y crisis.
- *“La intervención profesional es una estrategia deliberada planeada y técnicamente encaminada a lograr metas preestablecidas y científicamente fundadas”.* Teoría y práctica social se retroalimentan, donde el profesional interviniente contribuye un proceso de construcción de un doble objeto: de intervención y de conocimiento. En este punto podemos mencionar además la construcción establecida en orden a los procesos de la institución que demanda y que encarga al profesional una acción en orden a resolver algún tópico demandado.
- *“La intervención profesional es un proceso de construcción histórico- social que se desarrolla interactuando con los sujetos portadores de problemáticas con el objeto de profundizar la integración social y para modificar los términos de las relaciones sociales con otros, con las Instituciones y con el Estado”.* En lo Institucional se opera en un marco concreto que vincula al sujeto con dimensiones concretas (organizativas, normativas, contextuales, etc.) en orden a las cuales opera el malestar, conflicto y desde esas dimensiones opera también el profesional.

- *“La intervención profesional nos remite a la acción que implique la construcción de estrategias teóricas –epistemológicas – metodológicas, en un marco histórico social y político a los fines de abordar la cuestión social en sus diversas dimensiones”.*

Análisis de la Demanda institucional al Trabajo Social

- En relación a la Intervención en instituciones, podemos señalar que las demandas recibidas desde el Trabajo Social, pueden tener diversas motivaciones y diversos encuadres, pero en líneas generales nos suelen remitir a: situaciones de malestar; conflicto y/o crisis institucional. Concretamente podemos hacer referencias a demandas que son provocadas por diversos sujetos de la institución/organización (cuadros directivos, grupos clase, etc.); y por ende pueden plantearse diversos objetivos (explícitos o implícitos).
- Observamos además que las demandas pueden ser diversas y en ese sentido hemos relevado:
 1. Demandas **motivadas por crisis institucionales** de diversa entidad (crisis de corte económico o financiero, crisis de estructura institucional, conflictos de poder, crisis del proyecto institucional, etc.)
 2. Motivadas por **conflictos** planteados en la estructura institucional en diverso tipo de direcciones.
 3. Motivadas **por necesidades de refuncionalización** de la organización.
 4. Urgidas por redefinición del **proyecto institucional**.
 5. A partir de **necesidades evaluativas** de la organización.
 6. **Necesidades de diagnóstico** de la organización o de áreas de la misma. Entre otras.

Reconocer el tipo de demanda que tenemos ante nosotros será un elemento clave que definirá pautas para poder pensar la intervención misma. Concretamente, estudiar y caracterizar la demanda recibida nos remite a un texto concreto, que tiene una procedencia, sujeto/s particulares responsables del texto, y que nos permitirá:

- **Identificar la viabilidad** de abordaje para el Trabajo Social de dicha demanda.
- **Precisar los insumos** necesarios requeridos para ese abordaje.
- Y, en lo metodológico, específicamente, **Diseñar el ingreso** a la institución/organización.

¿Cómo proceder al análisis?

En primera instancia, deberemos **conectarnos con el texto que se nos plantea**. Analizar el planteo del texto de la demanda (si es una demanda escrita, o realizada en forma de solicitud) verbal, si tiene característica de queja, o si es planteada como interrogante o problema. Interrogarnos respecto de:

- ¿Qué plantea y que trasluce la demanda?
- ¿Quién la plantea? ¿Qué posición detentan en la organización quien/quienes formulan la demanda?
- ¿Cómo lo hace? ¿Qué mecanismos utiliza para hacer llegar la demanda al profesional?
- ¿Qué se explicita acerca del problema o la necesidad que se observa en la organización? ¿Se ubica el problema en algún sector o actor de la organización, en alguna dimensión particular?

Intentaremos, además, especificar qué tipo de demanda es la que se presenta. Especificar la demanda conlleva la búsqueda de cierta claridad de aquello que se está solicitando. En una primera formulación, se plantea a modo de hipótesis, ya que aún tendremos que profundizar en la lectura mediante un acercamiento a la organización. La demanda plantea ¿Evaluación? ¿Apoyo en reformas de la organización? ¿Abordaje y resolución de situaciones de crisis? Hipótesis posibles que demanda especificación y análisis de los posibles aportes de nuestra disciplina.

¿Qué preguntas o cuestiones son importantes y pertinentes para profundizar en la comprensión de la demanda?

- ¿Qué interrogantes nos plantea la demanda inicial?
- ¿Cómo podemos especificar la demanda claramente? ¿Con qué sujetos?
- ¿Qué aspectos de la organización necesitamos conocer previamente?
- ¿Qué insumos necesitamos para poder comprender la demanda en el contexto institucional?
- ¿Qué acciones posibles y cuáles necesarias para realizar la búsqueda en la organización?

- ¿Con qué informantes podemos conectarnos?
- ¿Qué recursos tenemos al alcance del equipo?
- ¿Qué antecedentes de trabajo en la organización podemos consultar?
- ¿Qué procesos sería central reconstruir para avanzar en el conocimiento de que ocurre en la organización?

Esta laboriosa tarea, por otra parte, tendremos que ubicarla en el marco de las posibilidades de intervención a partir de nuestro objeto de intervención como disciplina (Retomaremos ésta temática posteriormente). Recordemos que *es la demanda la que funda la intervención*. En ese sentido es de fundamental importancia abordar en el análisis quién realiza la demanda. En función de los diversos sujetos presentes en las organizaciones deberemos prestar particular atención a: qué individuo o grupo clase de la organización realiza la demanda. Esto cobra importancia presente y futura en orden a con quien realizaremos el "contrato" y en orden a considerar en el análisis de la demanda qué **tipo de compromiso se está solicitando al Trabajador Social Institucional, así como que tipo de respuestas se esperan**.

De acuerdo a quién realiza la demanda nos encontraremos con demandas directas: realizadas desde un sujeto concreto de la institución/organización hacia el Trabajador/a Social Institucional. Tal vez este sujeto es quien recoge expresiones o necesidades del conjunto. Pudiendo la demanda ser formulada de diversas maneras, claramente, en forma implícita, como pedido de ayuda, como asesoramiento, etc. Podemos encontrar además demandas que se formulan en forma indirecta, tal vez desde un miembro de la institución a los directivos de la misma, y desde allí al Trabajador/a Social. O desde funcionarios que no pertenecen a una institución/organización pero son supervisores; o desde sujetos destinatarios de un servicio; de los profesionales de un servicio de la organización que presentan a modo de queja su problemática, etc.

Tenemos además diversos tipos de demanda de acuerdo al requerimiento que se realiza: demandas diagnósticas, cuando pretenden encontrar apoyo para la tarea de diagnóstico institucional en función de proyectar nuevas tareas, o de esclarecer situaciones particulares o problemáticas de la organización. Podemos encontrar además demandas en momentos de crisis institucional. Las cuales apuntan a resolver malestares o crisis institucionales, o a explicitarlas en el medio institucional. O demandas de asesoramiento para elaboración de proyectos institucionales que pretenden constituir el análisis en un insumo para modificar políticas institucionales y proyecto institucional.

Podemos encontrar además demandas explícitas y claras, que planteen frontalmente la razón de la búsqueda de ayuda o implícitas, que pueden encubrir aspectos no necesariamente con intencionalidad de ocultar. Pueden plantearse demandas que

surgen de una evolución de otras demandas que le permiten a los sujetos hacerse cargo de problemáticas institucionales particulares, entre otras. Pueden además encubrir intencionalidades tales como “utilizar “el trabajo de análisis de la institución con fines políticos, o ideológicos.

Será fundamental entonces profundizar en este claro momento de análisis para esclarecer éstas cuestiones en función de la toma de las decisiones profesionales. **El análisis de la demanda involucra además un aspecto ético de la disciplina.** Estamos planteando un desarrollo de intervención profesional, desde un escenario particular: las instituciones/organizaciones, con quienes nos hemos relacionado desde el Trabajo Social, desde los inicios de nuestra profesión. Esto requiere tener en cuenta:

- a- El análisis de las posibilidades que tenemos como disciplina, de dar respuesta desde la disciplina (teniendo en cuenta el objeto de intervención de la disciplina)
- b- La necesidad de desarrollar una permanente vigilancia epistemológica en relación a los saberes que tenemos construidos acerca de las instituciones de las áreas de política social, sobre las que hemos trabajado históricamente y de las cuales hemos incorporado elementos de las instituciones en forma asistemática.
- c- Atendiendo a la especificidad de la disciplina, un aspecto clave a reflexionar es el relativo al análisis en torno a que arista del objeto apunta la resolución de la problemática planteada como demanda.

La resolución del análisis de la demanda nos conduce a acciones y a nuevos interrogantes, que nos acompañarán a lo largo del proceso global de nuestra intervención, y en este punto es relevante plantearnos los rasgos y énfasis propios de carácter indagativo/investigativo de este tipo de abordaje profesional. Evidentemente éste escenario, para los Trabajadores sociales, plantea la necesaria tarea de re – pensar nuestra histórica relación con las instituciones/organizaciones, la mirada a realizar en relación al sujeto y objeto de la disciplina, y la perspectiva, posibilidades y límites de intervención profesional desde nuestra disciplina en un ejercicio con otros rasgos de autonomía.

Y, por último, es necesario considerar que estas preguntas aportarán cuestiones importantes y pertinentes para profundizar en la comprensión de la demanda lo cual dará paso al **diseño de ingreso**, que se construye en base a esos requerimientos. Durante la lectura y análisis de la demanda, deberemos buscar material que complemente nuestra información, en éste sentido tendremos que considerar que:

- ✓ Quien planifica la intervención es el equipo y en todo caso el equipo consulta, pregunta, etc. a los sujetos de la institución para esclarecer la demanda. No podemos pedirle a la institución que organice nuestra tarea. Es decir que tendremos que analizar y planificar la búsqueda de los insumos que estén faltando.
- ✓ No confundir: el ingreso, con el inicio de resolución de los interrogantes que nos planteamos. Recordemos que necesitamos de un acuerdo claro para operar en la institución.
- ✓ Si existe una demanda con una formulación del problema, tendremos que indagar desde allí. No podemos chequear para nosotros si es o no problema ya que si es percibido como tal habrá que preguntarse más profundamente respecto de eso.
- ✓ Los interrogantes que plantea la demanda son claves para ir despejando y pensar el ingreso. Que deberá pautarse, no solo desde lo instrumental (como horarios, tipo de técnicas) sino que apunta a ser un ACUERDO de partes, donde se pauta el servicio que se ofrecerá, y también los honorarios profesionales. Definir nuestro campo de trabajo: precisar la constitución de un campo de análisis por un lado y del campo posible de intervención por el otro. Desde nuestra intervención como TS el campo de análisis e intervención están cercanos. Extender el campo de intervención lo más próximo posible al campo de análisis es parte de nuestra estrategia. Liberar la palabra pero también la acción en la institución.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1987). “La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?”. En: *La intervención Institucional*. México: Edit. PyV.
- Base de datos sobre demandas recibidas en la cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención – Institucional. (1998/2012)
- Rozas, M. (2003). “Las distintas tendencias del Trabajo Social en la Argentina de hoy”. En: *El Trabajo Social y las nuevas configuraciones de los social*. Buenos Aires: Espacio.

REVELADORES DE LA INSTITUCIÓN: ANALIZADORES Y LLAVES DE LECTURA

2016

Dolores Verón

Hay un tiempo en que la mente prefiere aquello que confirma su saber más que aquello que lo contradice, es un tiempo de respuestas y no de preguntas.
Bachelard

Presentación

Reflexionar acerca del valor de los analizadores como herramientas de intervención en las organizaciones es de vital importancia para el Trabajo Social Institucional y es la tarea que nos proponemos en la presente ficha.

Las pistas, llaves de lecturas y analizadores aportan, a nuestra intervención en instituciones, la posibilidad de proponer puntos de análisis que preparen las condiciones para que el cambio sea posible. La recepción de la demanda indica el inicio de nuestra intervención y de la tarea analítica de quien/es interviene/n. Desde ese momento nos preguntamos: ¿Cómo conocer acerca de lo que ocurre en la institución? ¿Cómo funciona la organización? ¿De qué modo se relacionan los actores en su interior? ¿Qué facilita y obstaculiza la tarea?, etc. Es un punto clave, el cual nos habilita a pensar en una alternativa de indagación que nos permita entender el problema por el cual se nos convocó.

La recepción de la demanda también da inicio al análisis institucional, el cual atravesará diversos momentos, que irán complejizando la tarea de construcción de analizadores y estrategias. Debido a esto se torna clave la posibilidad de poder preguntarle a la organización acerca de lo que está demandando y que ésta, a su vez, pueda preguntarse sobre sí misma. La interrogación, la indagación y exploración son importantes en todo el proceso, principalmente para construir un analizador. Esto se

debe a que un analizador es una pregunta, un interrogante que aborda la organización para criticar, revisar y analizar sus prácticas; para pensar nuevos modos o reinventar prácticas institucionales, o para descubrirlo.

Pistas

Al acercarnos al escenario institucional iniciamos un proceso de indagación que nos permite reconocer actores y comprender la trama de relaciones que configuran la dinámica organizacional. Dentro de este complejo entramado de operatorias “diagnósticas”, propias del primer acercamiento, comenzamos a identificar “llaves de lectura” que posibilitarán abordar aquellos elementos que subyacen a la demanda. Para Seguíer (1976), las llaves de lectura, son pistas de búsqueda, puntos de referencia que dan luz sobre las ambigüedades que ocultan los mecanismos institucionales. Forman parte de la dinámica Institucional y nos orientan a descifrar la realidad.

Por ejemplo, en una demanda presentada desde una escuela primaria al PUEE (año 2004), se plantea: “Se solicita intervención... al observarse en el alumnado graves problemas de conducta, violencia e incapacidad para adaptarse a las reglas de la institución...”. En la estrategia diseñada¹⁶⁷, para el ejemplo en cuestión, se propuso, en una primera instancia, comprender y reflexionar acerca de la estructura organizativa, sus proyectos, es decir conocer: quiénes son los actores que operan en el espacio particular, cómo están organizados, cuáles son los problemas que observan en la tarea, qué hacen e hicieron hasta el momento para abordarlo, etc., para luego indagar y tratar los problemas de violencia presentes en el escenario escolar particular.

Las llaves de lectura que surgieron dieron cuenta de:

- Irregularidad en el cargo directivo: La directora asume por ser la docente de mayor antigüedad y continúa ejerciendo su función docente, desde hace más de un año. No se encontraba legitimada su función ante el personal docente, se detectó la presencia de obstáculos en la comunicación entre equipo directivo y equipo docente, distancia entre lo que marca la norma para la función directiva y el desempeño real de la función.
- También surgieron otras pistas como la inexistencia de espacios de encuentro docente, la escasa disposición por parte del personal docente para trabajar en equipo, la incertidumbre ante el inminente cierre de la escuela por una baja considerable de la matrícula, etc.

¹⁶⁷ Se utilizaron diversas técnicas: observaciones, entrevistas, lectura de material secundario, etc.

En este caso, las pistas, permitieron dilucidar algo más que lo explicitado en la demanda escrita, habilitando la identificación de aquellas necesidades que subyacían de manera tacita dentro de la dinámica institucional.

Analizadores

El analista institucional se propone reconocer o construir analizadores en la organización para llevar adelante su diseño de intervención, con la perspectiva de generar condiciones de cambio, teniendo en cuenta aquellas necesidades identificadas como prioritarias y reconocidas por los actores.

Definimos a los analizadores (Rotondi 2004) como “reveladores de la situación de la institución/organización, orientan la práctica de análisis y conducen al dialogo en el marco de la intervención desde nudos centrales para los actores de la organización”. Por su parte Kaminski (1994) sostiene, “es el ojo institucional quien puede detectar y reconocer el acto o hecho como tal y elevarlo, según sus estrategias a las categorías de analizador de la problemática institucional” (p. 38). Lo que nos plantean los autores es que el proceso analítico dentro del abordaje institucional es de suma importancia al momento de diseñar atinadas estrategias de intervención en Trabajo Social. Sin un buen lente observador, la construcción de los analizadores se obtura, quedando a merced de lo que solo la institución y sus actores explicitan, inhabilitando procesos de cambios.

Agrega Kaminski (1994), un fenómeno aislado, a veces ínfimo o parcial, un acontecimiento imprevisto, inesperado o impensado, etc. puede constituirse en analizador institucional. Existen analizadores de tipo natural, es decir, no causados por el actor, sino detectados por él, y también analizadores artificiales generados por el propio analista como táctica de prueba de los efectos que tal acto o hecho puede concebir. Además, este autor aporta, que los analizadores en un proceso de análisis, pueden permitirnos pasar de la esfera de lo instituido (es una estructura ya dada) a lo instituyente (es algo que se va haciendo, se va conformando).

Según Seguíer (1976) el analizador es un revelador de la estructura de la institución, un provocador de la misma, que intenta sacar a la luz las contradicciones y las coherencias, siendo su función más importante la de orientar hacia el futuro. A su vez plantea que todo acontecimiento, todo elemento de la realidad, puede jugar el papel de analizador: una intervención imprevista, un

hecho social, una innovación, el carácter de imprevisto no conforme, fortuito, es lo que le confiere el carácter de analizador: sorprende, cuestiona por lo inesperado.

El autor explica tres niveles de impacto que puede generar un analizador:

1. Ideológico, si cuestiona las finalidades de la institución, o sus metas, o su política general, o sus objetivos.
2. Organizacional, si denuncia las estructuras y funcionamiento de la institución, sus problemas de jerarquías, de repartición de poder.
3. Psicológico, si descubre choques en las relaciones interpersonales, y provoca tomas de conciencia.

Lapassade (1988) nos indica que un analizador es un dispositivo experimental, un intermediario entre el investigador y la realidad, que produce una descomposición de la realidad material en elementos. Lourau (1970), por su parte, explica mediante una elocuente definición, la dialéctica bajo la cual opera el analizador, “Daremos el nombre de analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar”. La provocación institucional pasa al acto mediante el habla, exigiendo la mediación de individuos a los que su situación dentro de la organización lleva a la a constituirse en provocadores. Estos provocadores son analizadores naturales.

El analizador es lo que devela aquello que está oculto, valiéndose de cualquiera de sus manifestaciones. Éstas pueden ser a través de las personas o de los objetos, pinturas, escritos, símbolos que representan una situación, un acontecimiento. Es también la confrontación entre lo instituyente y lo instituido y se construye con la finalidad de intervenir en el escenario institucional.

Cada análisis institucional engendra sus propios analizadores. Es por esto que no hay ni una receta ni una lista de analizadores: es necesario saber leer el acontecimiento y hacerlo hablar. Hacerlo hablar es convertir un hecho, una técnica de trabajo, un comentario casual en un dispositivo de la intervención. Para poder ser elevado a esta categoría es necesario que tengamos en cuenta:

- Que el hecho, o la situación esté relacionado a la demanda. Lo que quiere decir que el analizador debe ser un hecho relevante que cuestione o desnude lo institucional siempre que esté vinculado a los efectos o las causas de lo que en algún momento problematizó la institución formulando una demanda de abordaje institucional.

- Que la intensidad, profundidad de lo que revela sea acorde a lo que la organización se permite mostrar. No sería conveniente trabajar un analizador que ponga en evidencia temas tabú o abordar situaciones no explicitadas, ni en pasillo por los actores institucionales. La importancia del analizador está relacionada con su adecuación a la posibilidad de reflexionar o pensarse críticamente, ya que el nivel de involucramiento de los actores puede no permitir la crítica si no es auto-conducida.

Para cerrar la presente ficha, retomaremos el ejemplo que construimos como analizador:

Reflexionar sobre el modelo de gestión imperante en ese momento particular en la institución.

En este punto necesitábamos detenernos a re-pensar los acuerdos de trabajo entre el equipo de analistas y la organización. Esto es así ya que para llegar a responder a la demanda se requería “tratar” las pistas a través de un dispositivo que les permitiera a los actores institucionales, analizar que estaba sucediendo con el modelo de gestión, del cual todos eran parte y responsables. Esto para luego reflexionar acerca de la situación de los alumnos. ¿Se podían analizar los “graves problemas de conducta, violencia e incapacidad para adaptarse a las reglas de la institución”, si los responsables de conducir la organización no trataban primero el conflicto a nivel de conducción y de relaciones que presentaban?

El Modelo de gestión hace a la comprensión de la organización a través del manejo de relaciones heterogéneas en el marco de un contexto local y provincial. A su vez, refiere a la compleja tarea de toma de decisiones en situaciones de desconocimiento o de elevado conflicto; en suma, mediaciones en las relaciones que implican cooperación, negociación y/o conflicto. Permite dirigir y potenciar los recursos internos y externos de la organización hacia la producción y distribución de servicios con calidad, eficiencia y responsabilidad.

Es decir, los analizadores:

- Constituyen reveladores de la situación de la institución/ organización.
- Orientan la práctica de análisis de la organización.
- Conducen al dialogo en el marco de la intervención desde nudos centrales para los actores de la organización.

El analizador tiene un papel privilegiado en la institución y, por consiguiente, en todo análisis Institucional. El analizador es el revelador desde el cual detectamos el problema, a través de él se busca descubrir una situación conflictiva o problemática. Para

construir analizadores pertinentes es necesario, trabajar desde el momento de la demanda en la exploración constante de los aspectos constitutivos de la organización y sobre todo introducir preguntas sobre los polos de tensión (Seguier, 1976) para que de allí surjan críticas desde la propia organización a su funcionamiento e ideología.

Algunas pistas para la detección o construcción de analizadores:

- ¿Cuáles son las pistas que lo condujeron a construir o develar el analizador?
- ¿Que “revela” el analizador de la problemática Institucional?
- ¿Con qué arista del objeto se relaciona el analizador seleccionado?
- ¿Cómo pensar una estrategia que permita reflexionar, desde el analizador, sobre la trama institucional?
- ¿Cuáles son los principales conceptos teóricos que tomo como referencia para argumentar su hallazgo?
- ¿Cuáles son los argumentos que sostienen el analizador seleccionado?
- ¿En qué aporta a dilucidar el planteo de la demanda y necesidades que define su intervención?

*“Que los actos, gestos, discursos,
que parecían obvios se tornen problemáticos,
peligrosos, difíciles”*
Focault

Nota: Agradezco los aportes de Lic. Lilian Gregorio y Mgter. Gabriela Artazo. Los ejemplos son tomados de las sistematizaciones que año a año realizan nuestros estudiantes, recuperando analíticamente sus prácticas académicas

Bibliografía

Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Nueva visión.
 Lapassade, G. (1988). *El analista y el analizador*. Colección Hombre y sociedad.
 Lourau, R. (1970). *El Análisis Institucional*. Amorrortu Editores.

- Rotondi, G. (2004). *Del Trabajo Social en Instituciones a la Intervención Institucional. Ficha de Cátedra Nro. 1*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social – Universidad Nacional de Córdoba
- Seguier, M. (1976). *Crítica institucional y creatividad colectiva, una introducción a la auto evaluación*. Méjico: Inodep.

EL ANALIZADOR: HERRAMIENTA PARA HACER POSIBLE EL DISPOSITIVO DE ANÁLISIS

2016

Lilian Gregorio

Introducción

En el proceso de intervención institucional tenemos diferentes momentos y distintas herramientas que permiten llevar adelante el proceso. Pero yo me quiero dedicar hoy a desarrollar el analizador. El mismo se ubica en el análisis mismo y debe ser abordado al momento de la devolución, pero no puede ser comprendido sin anclar en el proceso desde el inicio. Identificar, construir y habilitar el análisis a través del analizador es parte del desafío de hacer posible el análisis en la intervención. Lo significativo es orientar el análisis a procesos genuinos de cambio y por eso será la experticia del analista la que determine qué analizador puede producir mejor impacto en la organización. Qué analizador tiene el potencial de despertar reflexiones profundas y evidencia las brechas que abren el camino para lo nuevo en la organización. En el presente trabajo recupero autores como Lapassade, Seguir, Fernandez.

¿A que llamamos analizador? Las definiciones

Entendemos al ANALIZADOR, según Lapassade como “Una situación que efectúa de manera explícita el análisis” y esto refiere a poder poner en evidencia la compleja trama institucional, permitir a los actores identificar aspectos constitutivos del nivel organizacional y poder problematizarlo. Por eso decimos que el analizador permite develar la estructura, porque aun siendo un acto, una referencia discursiva o un acontecimiento particular, por sí mismo da cuenta de una dimensión destacable de la organización que queda evidente. En eso reside su poder para “hacer hablar”, para hacer explícito lo que sin ser destacado

seguiría oculto. Según sus categorías podría ser *natural*, cuando esta dado en el escenario institucional y *construido* cuando es una situación planteada por el analista a los fines de poner en evidencia el análisis.

Podemos decir que es un DISPOSITIVO: natural o artificial que va a “permitir desentrañar significaciones antes ocultas.” Y por ello es develador de algunos rasgos de la idiosincrasia institucional. En este sentido, articula dialécticamente la realidad de la organización con los conceptos que la definen y los procedimientos que la desarrollan. Hace explícita la PALABRA y habilita la interpretación de los significados de la realidad. *Esos significados son compartidos o no, por lo tanto existe en el analizador una “confrontación de hipótesis e interpretaciones con otras ajenas a la institución y con sus miembros”*

La realidad de una organización está constituida por los discursos, las prácticas y los significados vividos, hablados o no. Esta construcción de sentidos compartidos, en acuerdo (o no), desarrolla una trama que teje cada una de las acciones y discursos que pueden ser develadores del todo. Por eso decimos que el analizador, siendo identificado por el analista y problematizado en las organización es el “paso al HABLA”, es la identificación del ACTO INSTITUCIONAL que evidencia la dinámica particular.

Los analizadores, como herramienta, develan la dinámica institucional y la pasan al plano del HABLA, de “lo dicho”, lo hablado explícito. Son, a su vez, “provocadores” que manifiestan y confrontan a la organización consigo mismo. Para Lidia Fernández pueden ser *ideológicos*, cuando están en el plano de las ideas y de los valores sobre la realidad y *libidinales* vinculados a los deseos, lo que esperamos y organizativos, en lo referido a los actos, modos y practicas propias de los procesos organizacionales.

Los ANALIZADORES funcionan como “filtros que en el trabajo con los actores institucionales permiten ver la realidad de la organización” (René Loreau).

“Por analizador se entenderá una situación que efectúa el ANALISIS” (Gregorio Barenblitt)

“Explicita conflictos y su resolución. Surge de la libertad de la organización o del montaje del analista” “Acto significativo, revelador de la estructura que orienta el futuro y tiene impacto.” (Michell Seguir)

Estas definiciones nos proponen, a su vez, la necesidad de definir, el hecho significativo es que un analizador permite, cuando se presenta a la organización, poder mirarse, y en esto ya efectúa el análisis. Por otro lado, su sentido es promover el

cambio, propiciar una situación diferente a futuro y que la organización en su conjunto pueda proponer una superación de la realidad evidenciada.

¿Cómo surgen, cómo los identificamos?: Seguíer propone “Llaves de lectura”. Estas llaves son pistas, preguntas o puntos de referencia que nos marcan contradicciones y muestran aspectos que cuestionan la organización. Algunas palabras, hechos o modalidades idiosincráticas. En definitiva no solo identificaremos un analizador con potencial de análisis, sino un analizador que tenga relevancia en la organización, que propicie el cambio y que fortalezca la capacidad de autorreflexión de la organización.

1. Niveles para la construcción del analizador

Reconocemos tres niveles de reflexión y revisión de los analizadores, para poder utilizarlo y estos son los que conciernen al plano epistemológico, ontológico y metodológico.

Nivel epistemológico: se refiere al conocimiento, a la relación con el objeto que vamos a conocer. En este plano debemos advertir que lo que conocemos está fuertemente condicionado por el lugar que ocupamos en relación a ello. Es nuestro posicionamiento y la distancia que tenemos con la organización un aspecto muy necesario de ser reconocido para entender los límites y las posibilidades de identificar un analizador en particular. Y las posibilidades de conocerlo no se presentan al analista en tanto simple observador, sino que es algo que éste reconoce a través de un proceso de carácter *inquisitivo*, no *adquisitivo*.

Nivel ontológico: refiere al ser. A las definiciones mismas de lo que conocemos.

- Reconocer cual es el significado más adecuado situacionalmente.
- Rasgos de singularidad y distinción.
- La organización convoca a un esfuerzo interdisciplinario.

Nivel metodológico: son aspectos técnicos y la construcción de herramientas para actuar.

- Congruencia entre las técnicas elegidas, y lo que ocurre y sabemos de la organización.
- Orientada a posibilitar el cambio.
- “Venir entre” reconocer su lugar y donde no quiere estar.
- Actitud de dialogo, capacidad de reconocimiento.

2. ¿Dónde y cómo identificamos el analizador?

Los analizadores como herramienta y dispositivo se desarrollan en el momento del análisis, pero de alguna manera es importante considerar aspectos del proceso previo en su definición o construcción.

Para empezar, el analizador debe ser pertinente teniendo en cuenta la DEMANDA. Ya que la demanda funda la intervención y habilita al analista a poder promover procesos de cambio, debe ser pertinente y adecuado considerando que es lo definido como “alcances y tópicos” de la demanda en el ACUERDO / CONTRATO.

Para explorar y encontrar las pistas que nos indicaran los analizadores posibles, es necesario haber desarrollado una adecuada lectura del ESCENARIO, esto nos obliga a indagar en los actores, grupos y como se vinculan y en las dimensiones.

Algunos indicadores y preguntas para recorrer el escenario.

1. Contexto

Indicadores

- Conflictos gremiales- municipales.
- Existencia de enfermedades infecto contagiosas.
- Condiciones edilicias.
- Nivel socio- económico de las familias.
- Factores climáticos.

Interrogantes

- ✓ ¿Qué repercusiones tuvo y tiene el conflicto entre el gremio docente y la municipalidad en el dictado de clases?

- ✓ ¿Cómo influyó la Gripe A en la concurrencia de los alumnos a la escuela y a los actos escolares?

2. Proyecto

Indicadores

- programas que se llevan a cabo en la institución
- PEI y su formulación
- Metas propias de la institución y líneas de acción
- Relaciones con otros agentes institucionales
- Realización de actividades extracurriculares

Interrogantes

- ✓ ¿Considera que el proyecto institucional responde a las nuevas necesidades de la sociedad en que está inserta la institución?
- ✓ ¿Quiénes son los actores involucrados en la construcción del proyecto? ¿Existen espacio de interacción con agentes externos a la institución?

3. Historia

Indicadores

- organismo estatal del que depende
- Nivel de enseñanza (inicial, primario, secundario, terciario)
- Origen, causa de la creación
- Directivos a lo largo de la historia (ideología, forma de trabajo, procedencia)
- Transformación de los programas y PEI vinculados al contexto

Interrogantes

- ✓ ¿De qué manera se fue modificando la dinámica institucional frente a los cambios de los directivos?
- ✓ El contexto ¿Posibilitó u obstaculizó estos procesos de cambio? ¿De qué manera?
- ✓ ¿Cómo era antes y cómo es ahora la institución?

4. Condiciones de trabajo

Indicadores

- Cantidad de horas de trabajo
- Lugares donde se desarrollan las actividades educativas
- Existencia o no de instancias de capacitación
- Rotación de los puestos de trabajo (respecto de los roles institucionales y también en relación con la movilidad de los docentes –suplencias-)
- Cantidad de asambleas y paros docentes a los que adhiere la institución

Interrogantes

- ✓ ¿Los tiempos son necesarios o insuficientes para las actividades que desempeñan?
- ✓ ¿De qué manera las características de los lugares previstos para el desarrollo de las actividades condicionan o impactan en las mismas?

5. Interacción psicosocial

Indicadores

- Nivel de individualismo o de cooperación en la resolución de conflictos
- Formas de comunicación en la institución
- Dinámica de los docentes durante los recreos y las reuniones
- Grado de participación en las reuniones
- Formas de interacción entre docentes, entre alumnos y entre docentes y alumnos
- Grado de pertenencia a la institución

Interrogantes

- ✓ ¿Los docentes mantienen algún tipo de relación extra-institucional?
- ✓ ¿Los docentes se relacionan de la misma manera entre ellos que con los directivos?

6. Sistema político

Indicadores

- Modalidad de conducción
- Tipos y distribución de tareas
- Cambio de autoridades a nivel institucional
- Supervisión y monitoreo de tareas

Interrogantes

- ✓ *¿Cómo fue el proceso de constitución del organigrama de esta institución?*
- ✓ *¿Quién es el/la responsable de la distribución de tareas y responsabilidades entre las docentes?*

Debemos tener en cuenta que es un objetivo de Intervención: Definir analizadores significativos que permitan desarrollar una lectura institucional a partir del objeto de intervención en TS.

Esto hará posible llegar a la devolución con una dinámica que permita presentarlo, problematizarlo y efectuar el análisis.

Reflexiones finales

¿Qué preguntas suficientemente perturbadoras no hicimos?

¿Qué significados se nos ocultan a nuestra inteligencia?

¿Qué acciones, actos, ritos, relaciones entre personas miramos sin ver?

¿Qué espacios transitamos sin descubrir lo que encierran, lo que contienen, lo que gritan en silencio?

El analizador está anclado y tiene fuerza en la organización, a su vez es su propia debilidad o contradicción y en esta doble cara es que el analista puede poner en juego la capacidad de análisis de los miembros de la organización.

Al mismo tiempo, un analizador es un camino de CAMBIO institucional, una ruptura una puerta. Es una estrategia nada sencilla y, a su vez, es la simple acción de marcar el punto justo de giro que llevará a la organización al cambio.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL INSTITUCIONAL¹⁶⁸

Paula Gaitán

La intervención en Trabajo Social

En esta ficha nos centraremos en las estrategias de intervención institucional destinadas a la atención de demandas, considerando que las mismas requieren una lectura que excede el dato, que debe ser construida en base al estudio de la complejidad de la cuestión social y como expresa Rotondi, *“la lectura de las necesidades que subyacen a las demandas conlleva además un posicionamiento respecto de ellas”* (Rotondi, et al., 2005).

Intervención institucional: básicamente analítica

Al analizar el término intervención J. Ardoino (1979) comprende que se trata de dos caras de una misma moneda, por un lado remite a “venir entre”: interponerse, mediar, ayudar, cooperar, interceder. Pero a la vez, puede significar intromisión, injerencia, coerción, represión. Resalta Alfredo Carballada (2004) la necesidad de comprender la artificialidad de la intervención, lo que aporta a desnaturalizarla y entenderla como un dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto exista una demanda hacia ella.

Es interesante la propuesta de Alicia Fernández (2002), de pensar la intervención institucional como un modo de interversión: *“Propiciar otras versiones ante un mismo hecho: pensarlas”*. Esta definición aporta a comprender la especificidad de la intervención institucional como básicamente analítica. Lo que realmente cambia en el curso de la intervención institucional, como aporta J. Ardoino (op.cit.) es **la mirada que los actores dirigen hacia la situación que sufrían hasta entonces sin poder comprenderla muy bien** por el hecho de su complejidad y opacidad, ya que **el trabajo de elucidación**, aún cuando sea parcial y tenga el signo de lo inacabado, modifica la relación de cada individuo o grupo con la situación. Según C. Castoriadis, **elucidar** es

¹⁶⁸Atendiendo a las estrategias del Programa de la cátedra (2016)

el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Por su parte, Mario Heler (2002/2003) entiende que la elucidación “significa no limitar la reflexión a la situación que motiva la intervención sino extender la mirada crítica hacia la sociedad donde estas situaciones se generan y también hacia la propia mirada del TS, es decir, hacia las significaciones teóricas, epistemológicas, metodológicas, políticas y éticas que conforman esa mirada y que operan a veces más allá de nuestra voluntad”. Por su parte, Gregorio Kaminsky (1994) expresa que *“toda perspectiva de cambio o transformación pasa necesariamente por la **autoconciencia** de la Institución... El trabajo de intervención institucional **debe aportar a que la institución sea sujeto de sí misma**”*.

Ana María Fernández (citado por Rotondi, 2005) explica la importancia de la intervención sobre las significaciones sociales construidas, ya que es la sociedad la que produce los sentidos que la organizan y estos sentidos se reproducen en las instituciones, por lo que la intervención hace factible que sean pensados críticamente y desde allí pensable la creación de nuevos sentidos y prácticas. La autora afirma que *“Estas significaciones, estos imaginarios sociales son histórico sociales, no se crean de una vez y para siempre, y por lo tanto **pueden introducirse nuevos organizadores de sentidos, trabajando desde una perspectiva instituyente**. Estas significaciones son imaginarias porque están dadas por la creación o invención, es decir no corresponden a elementos estrictamente reales, y son sociales porque solo existen como objeto de participación de un ente colectivo o anónimo”* (el subrayado es mío).

Con la intervención institucional buscamos aportar al desarrollo de **capacidades críticas** en los actores institucionales, que permitan algún grado de elucidación sobre lo vivido como cotidiano, como natural, como un destino; capacidad crítica que permita cuestionar lo repetitivo que aparece como dado, ininteligible y por tanto inmodificable (Ardoino, J. op.cit.). Gabriela Rotondi expresa que la intervención institucional del trabajo social **“se centra particularmente en la modificación de significaciones. Este es uno de los sentidos claves de la intervención en instituciones, abordar las significaciones en las instituciones y proponer opciones de cambio”** (Rotondi, 2005). Finalmente, M. Seguíer (1976) afirma que “los resultados se operan en la conciencia de los miembros de la Institución y se traducen en transformaciones visibles a nivel de estrategias, estructuras y métodos”.

Estrategias de intervención en trabajo social institucional

Veremos particularmente qué son y qué elementos es necesario tener en cuenta para la construcción de estrategias de intervención en el trabajo social institucional.

Sobre la palabra estrategia, que proviene del campo militar, el diccionario ofrece las siguientes definiciones: “Ciencia de preparar y arte de emplear todos los medios de una nación, incluso sus fuerzas armadas, para lograr los objetivos políticos, tanto en la paz como en la guerra. Arte de dirigir un asunto o resolver un conflicto”¹⁶⁹. Esta noción ha sido adoptada y resignificada por diferentes campos (social, económico, político, etc.), conservando el carácter de construcción de una serie de pasos, en que se involucran actores y recursos a fin de resolver un asunto, según los objetivos e intereses puestos en juego. Desde el Trabajo Social, podemos encontrar diferentes conceptualizaciones de las Estrategias de Intervención profesional:

Alicia Soldevila (2009) destaca la necesidad de contar con un conjunto de reglas que aporten a la toma de decisiones óptimas en cada momento ante una realidad compleja, cambiante y no previsible.

Esto último es de central importancia ‘realidad cada vez más compleja, cambiante y no previsible’ para lo cual la mirada o enfoque estratégico requiere de una lectura dinámica de la realidad, problemas abordados o a abordar; los escenarios posibles; los actores visibles y los nuevos; los recursos/ capitales económicos, sociales, culturales puesto en juego que posibilitan reconocer y aprovechar las oportunidades y evaluar los riesgos.

Es decir que las estrategias permiten definir un camino posible (flexible, en proceso) que en su andar va descubriendo aspectos no conocidos, previstos o ponderados, por lo tanto no son esquemas rígidos sino que guían el accionar. (...) son un conjunto teórico metodológico político que opera como una matriz orientadora en la intervención social y su análisis.

Es decir que en el marco de los procesos de intervención, definir y planear estrategias significa: proyectar en forma adecuada a cada circunstancia (situación específica) una combinación particular de herramientas; cuya peculiaridad va a estar dada la manera específica en que se articulan los marcos teóricos, con los objetivos y procedimientos, con las características de los agentes, situaciones sociales del mismo y condiciones macro sociales.

Las estrategias de intervención operan como conjunto de prácticas sociales, políticas, profesionales, académicas entre otros (por lo tanto no espontáneas sino conscientemente definidas) dirigidas a resolver situaciones problemáticas de los agentes sociales en la reproducción de su existencia.

¹⁶⁹ Diccionario Kapeluz de la Lengua Española y Enciclopédico Ilustrado.

Es decir un conjunto de prácticas que se re define cada vez (ante cada caso particular) y en el mismo proceso dado que son un conjunto de alternativas posibles de acción a seguir en donde se ponen en juego los propios recursos profesionales.

Gabriela Rotondi (2008) expresa:

Abordar la noción de estrategia cuando aludimos a la intervención social implica, en primera instancia elaborar un mapa que involucra la idea de construcción. Construcción que se juega en el marco de un contexto social, histórico y cultural que conlleva considerar, además una trama de actores, donde las condiciones sociohistóricas, la idea de cambio y los intereses de los actores juegan y operan para esa construcción.

Nora Aquín (2004) plantea que la intervención puede ser comprendida desde tres dimensiones:

-estrategia global: finalidad que articula la intervención, en la que se integran una lectura del contexto/marco institucional/objeto de intervención/sujetos/objetivos. “Detrás de una estrategia existe una concepción acerca de lo que se quiere intervenir, de sus causas y consecuencias sociales, cuando alguien propone un tipo de solución como la solución adecuada para determinado problema, tiene al mismo tiempo una respuesta teórica para el mismo (es decir una imagen de lo que es el problema en cuestión), aun cuando no lo explicita”.

- **dispositivo:** toda intervención es una irrupción en la realidad para producir un cambio, un quiebre, una modificación en el curso de los hechos¹⁷⁰.

- **construcción de lo viable:** La estrategia profesional se basa en la construcción de lo viable, que se debate entre los márgenes de “lo posible” y “lo deseable”. Entendiendo en base a este último postulado por lo *posible*: condiciones objetivas, contexto, demandas, disponibilidad para el trabajo colectivo y el cambio. Y *lo deseable*: horizonte al que queremos llegar (democratización de las relaciones, participación democrática, efectivización de derechos). Partiendo de considerar lo posible hoy, la estrategia de intervención busca trascender esos límites, para acercarse a lo deseable, a través de la construcción de lo viable.

Hablar de ESTRATEGIA entonces, nos remite a algunas cuestiones fundamentales:

¹⁷⁰ Aquí remite a la definición de dispositivo formulada por M. Foucault.

- Se trata de una **construcción**.
- La toma de **decisiones** es pensada.
- En un **contexto** histórico, social, político, cultural, institucional particular que necesitamos conocer y definir, contexto complejo y en constante modificación.
- Está inserta en una **trama de actores**, donde será necesario considerar la diversidad de posiciones y posicionamientos, intereses, representaciones y prácticas. Por ello es ineludible el análisis del poder entre quienes participan de la intervención, incluido el Trabajo Social.
- Es una **guía flexible** para la acción.

TIPOS DE ESTRATEGIAS

Desde la Cátedra TEEI IV entendemos que cada una de las estrategias de intervención que implementamos en los escenarios particulares pone el énfasis en algún aspecto, en base al cual puede identificarse de qué tipo de estrategia se trata, y las conceptualizamos como:

1. Estrategia Diagnóstica
2. Estrategia de Evaluación / Autoevaluación
3. Estrategia Educativa / con énfasis en formación - Capacitación
4. Estrategia de Abordaje de Conflictos / Negociación
5. Estrategia de Articulación inter-institucional / Construcción - consolidación de redes
6. Estrategia promocional / de Asesoramiento / Formulación de proyectos
7. Estrategia de Monitoreo y/o Incidencia en políticas públicas
8. Estrategia de Devolución¹⁷¹

Como cualquier clasificación, se trata de una construcción conceptual que debe aportar a clarificar y profundizar los fundamentos profesionales de la intervención. Por ello debe entenderse como un marco flexible para pensar nuestras estrategias. Puede ocurrir que la estrategia diseñada integre más de uno de los tipos propuestos, o bien que requiera de nuevas nominaciones ya que

¹⁷¹ No será abordada en esta Ficha, ya que se encuentra desarrollada en: Rotondi, G. (2013) y Corona, M. (2014).

“...creemos que ninguno de estos tipos de estrategias que se mencionaron anteriormente son tipos puros, en la práctica se interrelacionen y su combinación potencia la capacidad transformadora de la estrategia de intervención.” (Verón, 2011).

A continuación se ofrece una breve definición de cada tipo de estrategia, que es necesario profundizar y reflexionar en base a los textos de referencia a los que se remite.

1. Estrategia Diagnóstica

La palabra Diagnóstico (del griego *diagnōstikós*/diagnósis = que sirve para/distinguir/reconocer) nos centra en un proceso de conocimiento. Es decir, el meollo sustantivo del concepto es conocer para poder actuar. Entendemos el *Diagnóstico* como proceso de conocimiento inacabado, que no culmina en una etapa estanca, que no se cierra, sino que acompaña el trayecto de la intervención, enriqueciéndose. Compartimos, en este sentido, la definición que realiza Silvia Fernández Soto (2001), quien expresa: “consideramos que el diagnóstico implica intervenir, y que intervenir supone conocer”.

Una estrategia diagnóstica busca generar conocimientos para la intervención. Estos conocimientos tienen que ver con la identificación de necesidades institucionales, saberes y modos de relación que se entablan con respecto a un tema/problema. Por ejemplo: diagnóstico acerca de las relaciones de género vigentes en una escuela, los saberes de los diferentes sujetos sobre este tema y las necesidades institucionales al respecto.

Bibiana Travi (2001) nos habla de la necesidad de construir diagnósticos dinámicos, pertinentes y precisos, que aporten elementos necesarios para la comprensión y para brindar orientación para la toma de decisiones.

Travi alerta sobre el principal obstáculo para el conocimiento de lo social que consiste en la “familiaridad” que da la ilusión del saber inmediato. Por ello toma los aportes de Bourdieu (1994) para señalar como jerarquía epistemológica de los actos científicos en primer término la ruptura, luego la construcción del problema y finalmente la comprobación.

Cuando recibimos una demanda de intervención quien demanda ya ha realizado una interpretación del problema. Es fundamental que en una estrategia diagnóstica puedan encararse colectivamente procesos de ruptura y construcción del problema a abordar. Esta ruptura con lo cotidiano, lo naturalizado y reificado es requisito para abordar los “invisibles sociales”, en referencia a aquello que no está oculto, sino que es denegado, es aquello que por “obvio” no vemos. Estas rupturas implican también el

cuestionamiento a sistemas de creencias y valores internalizados. En este sentido, puede esperarse que se presenten resistencias al conocimiento (como plantea Xavier Soria). Sin la ruptura y posterior construcción de los problemas sociales, se tenderá a la reproducción del orden vigente.

El aporte profesional del TS en una estrategia diagnóstica se apunala en el bagaje teórico que permita tomar distancia con el objeto empírico. Esto permite introducir preguntas que aporten a problematizar y desnaturalizar lo dado, ya que, al decir de Bourdieu la realidad sólo habla cuando se la interroga.

En la misma línea de reflexión, Nora Aquín (1996) plantea que el objeto de intervención del trabajo social se construye y forma parte de los tres momentos de las políticas de necesidades (según la propuesta de Nancy Fraser), que son:

1. La lucha por establecer o negar el estatuto público de una necesidad.
2. La lucha por la interpretación de la necesidad, por definirla y así determinar de qué modo satisfacerla.
3. La asignación de recursos.

En una estrategia diagnóstica estas “luchas discursivas” (en particular del primer y segundo momento) son cruciales, y juega aquí el poder de los actores para imponer sus puntos de vista “...se trata de una lucha simbólica, donde se juegan los recursos discursivos por el colectivo a los fines de disputar legitimidad... las palabras hacen las cosas en gran parte y cambiar las palabras... es ya cambiar las cosas” (Aquín, ob. cit.) Cabe tener en cuenta que existen discursos hegemónicos institucionalizados en las academias y los medios de comunicación, que permean el sentido común; mientras otros discursos subalternos son marginales, descalificados y generalmente excluidos de los terrenos de discusión¹⁷². Un alerta a considerar respecto a la interpretación de las necesidades que plantea Aquín tienen que ver con que, como resultado de las asimetrías de poder, los sectores subalternos “*vienen internalizando interpretaciones sobre sus necesidades que van en contra de sus propios intereses*”¹⁷³, por ello es fundamental desde la intervención institucional, considerar la voz del sujeto principal de la Institución y/o de los grupos

¹⁷² Un ejemplo podría ser la definición de “seguridad” asentada en el control policial sobre los sectores de pobreza y en particular los jóvenes, que ha cristalizado en el “Código de Faltas”; mientras los discursos que cuestionan esta definición y las políticas derivadas tienen grandes dificultades para desplegarse y más aún para obtener respuestas.

¹⁷³ Un ejemplo que hemos encontrado en nuestras intervenciones institucionales en escuelas es el referido a la internalización en los estudiantes de discursos y prácticas ligadas a la “disciplina” y las jerarquías, que tienden a justificar el status quo de las escuelas y atentan contra la democratización de las relaciones entre actores.

sujeto, -es decir de quienes pueden articular discursos contrahegemónicos, que cuestionan el orden instituido y que por ello mismo, suelen estar acallados-. Se juega aquí el posicionamiento profesional del TS en este campo de disputa.

Explica Travi que el alcance y contenido del Diagnóstico estarán delimitados por los objetivos y nivel en que se desarrolle la intervención. Los elementos mínimos que deberá contener son:

- Una caracterización de la naturaleza y magnitud del problema, en el marco de un contexto global.
- Una evaluación de las acciones realizadas hasta el momento.
- Un examen de la actuación de las fuerzas sociales. El Diagnóstico debe identificar actores y grupos sociales afectados e involucrados actual o potencialmente, tanto si pueden contribuir a la resolución como presentar oposición.

Michel Segurier (1976) pone el acento en la necesidad de involucramiento y participación de los diferentes sujetos en el diagnóstico institucional, ya que es el compromiso del conjunto de los miembros de la institución en el proceso lo que posibilita movilizaciones y cambios.

En una experiencia de intervención de la cátedra explicamos la necesidad de una diagnóstico sobre las relaciones de género en la escuela con las siguientes palabras:

Un necesario momento de poner entre paréntesis, de tratar de apartar nuestras propias visiones, despojarnos de lo que “ya sabemos”, y abocarnos a la tarea de identificar, localizar aquellos aspectos nodales de las relaciones de género que pudieran presentarse en la escuela. *Ver*, para que esos hallazgos nos guíen en la comprensión de las situaciones vigentes, en el particular modo como en cada escenario se tejen los vínculos, en la búsqueda de explicaciones posibles que orienten un accionar propositivo, que aporte a modificar situaciones de desigualdad, de las pequeñas (o grandes) violencias instituidas y de ese modo invisibilizadas en el cotidiano escolar. Entendemos que, como lo plantean Giberti y Fernández (1989), que “un invisible social no es algo escondido, sino paradójicamente se conforma de hechos, acontecimientos, procesos, dispositivos, que al reiterarse persistentemente hace difícil reparar en ello.

(Rotondi, et.al., 2009, p.18)

Para finalizar este apartado y pensando en el modo como los distintos tipos de estrategia se articulan, entendemos que el conocimiento que se obtiene en un diagnóstico puede permitir al trabajo social hacer visibles los procesos que generan y legitiman la desigualdad, hacer público lo privado, poniendo palabras a lo no dicho, transformando situaciones dadas en problemas que ingresen a la agenda pública (Travi, ob. cit.). De este modo la estrategia diagnóstica puede complementarse con la estrategia de incidencia en políticas públicas.

✚ Textos de referencia:

- Travi, B. (2001). “La investigación diagnóstica en trabajo social: la construcción de problemas a partir de la demanda de intervención profesional” En: Escalada, M. et.al. *El Diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio. - *Se recomienda la lectura de todo el libro para la profundización sobre este tipo de estrategia.*
- Rotondi, G. (comp.) (2009). *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Espacio. (En particular, el Capítulo 1).

1. Estrategia de Evaluación / Autoevaluación

Xavier Soria (2003) propone entender la evaluación como proceso, asociada a la idea de cambio, de desarrollo, que habilita en los sujetos una mirada hacia el futuro. Una evaluación orientada a la mejora y el cambio institucional en la que se facilite la retroalimentación debería considerar tres fases:

- 1) Recogida de evidencias
- 2) Valoración de las evidencias
- 3) Toma de decisiones en función de las valoraciones realizadas.

El autor resalta tres aspectos ineludibles a considerar en toda evaluación:

- ✓ ¿Para qué se evalúa? Lo que remite a los objetivos, las intenciones y valores que se ponen en juego, por lo que se trata de un componente ético.

- ✓ ¿Sobre qué se centrará la evaluación? Que remite a los indicadores a utilizar, entendiendo que la evaluación es una construcción que debe ser aplicable, tangible, efectiva.
- ✓ Finalmente, el proceso evaluativo debe ser una oportunidad para entablar un diálogo interactivo, que supere a la superposición de monólogos.

La diferencia entre Autoevaluación y Evaluación radica en QUIÉN evalúa, si se trata de un agente interno o externo a la organización. La Autoevaluación es el proceso a través el cual se reflexiona sobre la práctica individual o grupal para arribar a conclusiones que mejoren el desarrollo personal, grupal y/o institucional. Sin embargo Soria explica que en la Autoevaluación se pueden presentar diversas dificultades para su ejecución (falta de tiempo; profecías autocumplidas; simplificación de la realidad; generalización de situaciones específicas; tendencia a la descripción en lugar del análisis, lo que dificulta la construcción de estrategias, entre otras) por lo que es necesaria la función de “espejo” que realiza la figura del facilitador o consultor (para el TSI el equipo de intervención), quien:

- ✓ Facilita el acceso a partes que sin su ayuda no podrían verse, completando la imagen institucional, la percepción y la conciencia que poseen sus miembros
- ✓ Aporta a identificar y resolver los obstáculos epistemológicos para el análisis, como la resistencia al conocimiento, ya que el cuestionamiento y la crítica pueden aparecer como “peligrosos”; la implicación y la multisignificación de los hechos.

Soria propone la Autoevaluación con carácter formativo, porque entiende que formación y evaluación son indivisibles, ya que el carácter reflexivo/regulador de la autoevaluación facilita el desarrollo, haciendo a la organización responsable de sí misma, dado que los resultados de este proceso son colectivos. Por ello, las conclusiones de la Autoevaluación son colectivas, y apelan a la responsabilidad institucional, mientras las de la evaluación externa están más bien a cargo del evaluador. Por su parte Michel Seguíer (1976) aporta la metodología denominada “Crítica institucional y creación colectiva” para la autoevaluación institucional. Expresa que la necesidad de evaluación institucional se manifiesta ante la conciencia de inadecuación de los medios frente a las tareas de transformación que se requieren. Este texto aporta a pensar la intervención del TSI como el acompañamiento y ayuda a grupos institucionales que deciden encarar procesos de autocrítica y reflexión que contribuyan a “la posibilidad de autogestión y el espacio de libertad que permita no estar sometidos a situaciones sino dominarlas”.

Que el equipo de intervención sea externo a la institución que se analiza, garantiza la posibilidad de crítica institucional. Este equipo acompaña el análisis decidido por los miembros de una institución, y aporta acercamientos a la comprensión de la realidad

global y situada desde las ciencias sociales y humanas y pone a disposición una metodología que contribuye al desarrollo de la capacidad crítica y la organización de la acción. El equipo aporta a centrar el análisis en los hechos (no sólo en las intenciones y subjetividades), saca a la luz las contradicciones y aspectos invisibilizados. El acompañamiento implica la aceptación por parte del equipo de la autodefinición de las instituciones. El texto plantea un posicionamiento político hacia la transformación de injusticias vigentes en las instituciones y la sociedad y su democratización real.

✚ Textos de referencia:

- Soria, X. (2003). “La autoevaluación institucional como instrumento de formación”. Ponencia presentada en el *Simposium Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Seguíer, M. (1976). *Crítica institucional y creatividad colectiva, una introducción a la auto evaluación*. Méjico: Inodep.

2. Estrategia Educativa / con énfasis en formación – capacitación

La estrategia de Intervención Educativa aborda principalmente saberes y representaciones sociales. Se busca inaugurar espacios para la reflexión, la discusión y de formas alternativas de comprender la realidad. Las estrategias de intervención de formación /capacitación buscan identificar y sacar a la luz las diversas miradas acerca de un tema/problema a abordar, a fin de analizar estas visiones y sus anclajes sociales e históricos.

Lidia Fernández hace referencia a la tarea educativa y asistencial en condiciones sociales adversas como situaciones en que las personas (docentes, personal de salud, trabajadores sociales, etc.) se ven expuestos/as a altos montos de ansiedad y angustia que sólo podrán ser tolerados si se experimenta en la realidad concreta la posibilidad de proporcionar una ayuda. En este marco, dice la autora, “estar con otros se convierte en un sostén institucional insustituible para la posible elaboración de los impactos emocionales que bloquean la búsqueda de soluciones en la dimensión instrumental de la tarea”. Este “estar con otros” será efectivo en la medida en que se constituya en ámbito de reflexión crítica y análisis de la práctica y de todas las variables que la afectan. Por ello Lidia Fernández propone la creación de *situaciones de formación permanente* como dispositivos analizadores – es decir conscientemente preparados con un fin- de todos los componentes de la tarea institucional. Espacios que ofrezcan la posibilidad de expresar pensamientos, relatar experiencias y sentimientos con la certeza de que los errores no serán sancionados, lo que la autora denomina seguridad psicológica. Además se deberá proporcionar ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y la búsqueda de resoluciones. En este sentido es importante la expresión de los/as participantes y un análisis que

aporte a de-construir las situaciones planteadas como dilemáticas y reelaborarlas como problemas, lo que favorece la ampliación de horizontes de pensamiento.

parece haber evidencia práctica para suponer que la existencia de ámbitos de encuentro especialmente destinados a funcionar como situaciones de formación en el sentido expresado, son prerequisites para cualquier intento de aumentar la dinámica institucional y disminuir la necesidad de recursos defensivos...

(Lidia Fernández, 1994, p. 73)

Desde el Trabajo Social Institucional la intervención debe aportar a que las voces de diferentes sujetos puedan ser expresadas y escuchadas en un ámbito de respeto, que favorezca el enriquecimiento mutuo. A su vez aporta un marco conceptual fundado en estudios sociales, en investigaciones actualizadas, en la compilación de experiencias, etc. Es fundamental la historización de las problemáticas, a fin de que puedan visualizarse los diferentes significados que las mismas han tenido, y sus consecuencias en las intervenciones. *“... se parte de que los supuestos y la “mirada” sobre el campo determinarán la eficacia de la acción que pretenda alguna forma de transformación de la realidad. Dicho de otra manera, tienen que elaborarse y explicitarse las perspectivas, a la hora de planificar estrategias de intervención”* (Giordano, 2009).

Por ejemplo, Rosa Giordano (2009) al analizar una estrategia de formación docente sobre violencia de género expresa:

apunta a algo estratégico: que la cuestión de género atraviese el lenguaje y las prácticas docentes: sólo de esa manera y en tanto ello ocurra, paulatinamente podrán verse efectos transformadores en la vida de los chicos/as. Así mismo, ello supondrá plantearse de qué modo las cuestiones de género comienzan a impregnar las estructuras curriculares y las rutinas de la vida escolar. (...) se trata de un desafío de largo alcance; la comunidad que rodea a la escuela no puede estar ausente de estos procesos. Así mismo, se deberá apelar a los espacios que abren todas las normas jurídicas vigentes, con el objeto de que todas las prácticas de intervención orientadas en este sentido se articulen, paulatinamente, en lo que deben ser políticas de Estado (p. 44).

Textos de referencia:

- Aquin, Nora (2004): Introducción a la intervención. Cátedra: Trabajo Social IV (Abordaje Comunitario). Escuela de Trabajo Social. UNC.

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona. Bs. As. Méjico. Ed. Paidós.
- Rotondi, G. (Comp.) (2009). *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Espacio.

3. Estrategia de abordaje de conflictos – negociación

En esta estrategia el objeto de intervención se centra en las relaciones sociales. Cuando en una intervención de TSI es necesario abordar un conflicto, será imprescindible la identificación de las tensiones y relaciones de poder en juego en ese escenario particular. Munduate Jaca y Riquelme aportan en su texto al análisis de los posibles orígenes de las tensiones, las relaciones de poder y la identificación de conflictos constructivos o destructivos. Estos autores aportan herramientas conceptuales para la gestión de conflictos y la negociación.

Es importante reconocer que en la intervención institucional suele emerger información que da cuenta de diversos niveles de insatisfacción, malestar, quejas, comunicación informal, etc. situaciones que los autores identifican como pre-conflictivas y que requerirán de un análisis riguroso que permita la “gestión del conflicto”, ya sea en búsqueda de su resolución o bien, de la estimulación de su explicitación. Jaca y Riquelme proponen para ello la **negociación**, que remite a situaciones en que dos o más partes reconocen divergencias en sus intereses y objetivos y deciden intentar un acuerdo. La negociación es un medio de resolución de conflictos cuando las partes desean continuar la relación de intercambio, pero bajo nuevas condiciones. Un alerta en este sentido es el análisis de las relaciones de poder entre las partes en conflicto, ya que cuando existe un desequilibrio de poder que implica dominación, violencia, no es posible ni ético plantear estrategias que impliquen mediación o negociación.

Por su parte, Frigerio y Poggi (1992) entienden el conflicto como inherente a toda institución, a su funcionamiento y como parte de su dinámica. Estas autoras analizan el carácter de los conflictos según sean previsibles o no, la necesidad de indagar los diferentes posicionamientos que adoptan los actores en relación a los conflictos (ignorarlos, eludirlos, afrontarlos) y finalmente elaboran una tipología de cuatro conflictos que se presentan en el ámbito educativo.

Michel Segulier (1976) incluye como una llave de lectura de los mecanismos institucionales al “Progreso a través de conflictos”. Entiende que *“el conflicto es un mecanismo que permite el cambio social en la medida que se produce, por razones*

internas o externas, el rechazo de la situación inmediatamente anterior". Favorecer el conflicto implica considerar que el bien colectivo es una responsabilidad compartida por todos los miembros de la institución y no exclusiva de los dirigentes. Favorecer el conflicto implica también una posición auto crítica de la institución, para evitar que se convierta en un fin en sí misma. Cuando el conflicto es considerado parte de las relaciones institucionales, y como una técnica de cambio social, querido y manejado, resulta una forma de regulación de los grupos que asume el poder y la responsabilidad sobre el destino de la institución y su aporte a la sociedad. Dice Seguíer que el conflicto tiene valor en tanto cumpla la función de "analizador", poniendo ante los ojos de todos las contradicciones, la relaciones de poder y las causas del bloqueo y permitiendo de ese modo su modificación. Desde la intervención institucional debemos estar alertas ante "metodologismos" que aportan baterías de técnicas para la solución de conflictos, ya que los abordajes superficiales sólo aportan a que los conflictos no se manifiesten, dando la ilusión de que no existen... Mario Heler (2002/2003) reflexiona que si entendemos la intervención como elucidación, se apunta a **transformar** el conflicto, para lo que no basta una solución puntual, sino que *"esto exige pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos todos los involucrados, tanto los actores como los trabajadores sociales"*, ya que plantea el autor, la transformación del conflicto implica en ese proceso cambios individuales, grupales, institucionales. "Al pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos se manifiestan los conflictos y las tensiones que van más allá de la situación que provoca la intervención, haciendo factible que se abran caminos realmente alternativos y no sólo continuar derroteros institucionalizados y hechos carne en los protagonistas".

✚ Textos de referencia:

- Munduate Jaca L y Martínez Riquelme (1994). *Conflicto y negociación*. Madrid: Eudeba.
- Garay, L. (2006). "La cuestión institucional en la educación y las escuelas". En: Butelman, I. (Compiladora). *Pensando en las instituciones*. Paidós.
- Seguíer, M. (1976): *Crítica institucional y creatividad colectiva, una introducción a la auto evaluación*. Méjico: Inodep.
- Rotondi, G. (comp.) (2007). *Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover la inclusión social*. (En particular capítulo 4- Kremer y Gregorio: "Los escenarios dialógicos como espacios para construir vínculos con otros").
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). "Actores, instituciones y conflictos". En *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación – serie FLACSO Acción.

4. Estrategia de articulación interinstitucional /construcción-consolidación de redes

La estrategia de intervención en Red puede fundamentarse con el aporte de diferentes autores como Gustavo Aruguete (bibliografía de cátedra), Elina Dabas, Mario Rovere, Marta Rizo García, entre otros/as. Desde la misma se abordan las RELACIONES sociales entre organizaciones, actores y sujetos diversos, en un contexto de complejidad.

Pensar en la Red como metáfora de articulación de relaciones sociales diversas, permite romper con la estructura piramidal, para pasar a una articulación multicéntrica, en la que se vinculan diferentes actores y sujetos, con disímiles capitales y niveles de autonomía. El diseño de estrategias en Red permite potenciar los recursos de cada organización participante.

Gustavo Aruguete (2001) define a las redes como *“formas de interacción social, definida por un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente, que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos”*. Este autor entiende que si bien las redes espontáneas existen en todas las múltiples actividades y relaciones humanas, que estos vínculos puedan consolidarse depende del reconocimiento consciente de esos intercambios y de la articulación de objetivos o intenciones compartidos. Cita a Rovere para identificar diferentes niveles de consolidación de las Redes que van desde el reconocimiento, el conocimiento, la colaboración, la cooperación y la asociación.

Aruguete entiende que la intervención de Redes tiene por objetivo organizar y reflexionar acerca de las interacciones que se dan de manera espontánea: “Una acción reflexiva para verse a sí mismo, explicitando un campo de intereses y pensando prácticas que articulen códigos comunes”; al definir objetivos comunes y diferenciarse de otros, se constituye un identidad colectiva. La Red, para este autor, es una metodología para la acción, para la producción de alternativas válidas y para la reflexión sobre lo social. Este autor propone como dispositivo de abordaje el “Taller de Trabajo Participativo” en que se apuesta a la construcción colectiva del conocimiento, donde el aprendizaje de quien participa se proyecta a su contexto. En estos espacios se busca reflexionar, capacitarse, problematizar el funcionamiento de las relaciones (grupales, de las propias organizaciones, de la red), para encontrar condiciones de superación de los obstáculos.

Dice Marta Rizo García que en una Estrategia de Intervención en Red se pone en común un diagnóstico, a partir del cual se establecen objetivos colectivos. El debate respecto del poder es importante, ya que se comparte y se construye desde las diferencias. Esta autora afirma que la Estrategia de Intervención en Red requiere de un doble posicionamiento profesional: ante el problema a abordar y para el trabajo en Red. El escenario ya no es una organización (por ejemplo: escuela) sino el que se

construye, el que instituye la Red. Es necesario considerar que las Redes son atravesadas por múltiples Instituciones. Existen algunas condiciones a desarrollar por las Redes como organizaciones que tienen que ver con:

- El *autodiagnóstico* para poder mirarse como sujetos sociales.
- La autogestión para poder decidir sobre qué trabajar y para qué.

En relación a las escuelas como escenarios de la intervención en la práctica pre-profesional, Violeta Núñez (2007) nos dice:

Podríamos considerar que si bien la escuela se ha definido como EL lugar social de la infancia y adolescencia, es posible realizar otra definición: **la escuela no ha de trabajar en solitario, sino en red**. "En red" quiere decir no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en una cierta relación de reenvío. Otras instituciones, servicios y programas educativos, sociales, sanitarios, psicoterapéuticos pueden abordar las nuevas demandas emergentes, en el entendimiento que estas cuestiones son multidimensionales y requieren, por tanto, lo que postulamos como modelo de trabajo en red.

Destacamos en esta estrategia la importancia de pensar la intervención profesional sobre las relaciones sociales que se entablan entre diferentes organizaciones / sujetos; entonces ¿cuál es el aporte específico que se puede realizar desde el TSI?: portar a esclarecer objetivos colectivos, recursos y necesidades; contribuir a una elaboración que dé cuenta de la identidad colectiva; favorecer el análisis de las significaciones y sus similitudes / divergencias / contradicciones en torno a aquello que se quiere abordar de modo colectivo. Analizar las significaciones acerca de la "Red" y el "trabajo en red", desmitificando y poniendo de relieve las relaciones de poder que se tejen, como también las posibilidades de construir modos de relacionamiento basados en la cooperación y la mutua responsabilidad por los resultados frente a problemas/ obstáculos complejos, que ninguna organización podría resolver en soledad. Las redes, entonces, pueden construirse como espacio de intervención del TSI.

✚ Textos de referencia:

- Aruguete, G. (2001). *Redes sociales. Una propuesta organizacional alternativa*. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/view/38016423/redes-socialesuna-propuesta-organizacional-alternativa-cap-net> -

- Rizo García, M. (s/f). *Redes. Una aproximación al concepto.* Disponible en: http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/62.pdf
- Rovere, M. (1999). *Redes en salud. Un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad.* Disponible en: <http://www.saludcolectiva-unr.com.ar/docs/SC-121.pdf>

5. Estrategia promocional / de asesoramiento / Formulación de Proyectos

Dolores Verón (2011) define la estrategia Promocional en relación a proyectos institucionales, explicando que “Promocionar implica impulsar a la realización de acciones, a la formación de conocimientos y de representaciones¹⁷⁴. Un ejemplo es cuando como grupo de analistas se impulsa la construcción de un proyecto de convivencia escolar para trabajar la demanda de violencia y/o convivencia escolar”. Plantean Rotondi y Fonseca (2008) que “... pensar en proyectos, es intentar reconocer el entrecruzamiento entre los espacios subjetivos, del mundo interno de los sujetos (...) y el universo político en el que se inscriben las instituciones sociales”. El proyectar posibilita la invención, para la puesta en acto de acciones instituyentes, para la reinención de prácticas y formas organizativas que reclaman su revisión.

En primer término es necesario indagar acerca de las diferentes interpretaciones vigentes en un establecimiento acerca del tema/problema a abordar mediante la construcción de un proyecto. Por ejemplo, si se quiere ampliar la participación juvenil en la escuela, será necesario indagar y explicitar las diferentes visiones y expectativas de los sujetos acerca de la participación juvenil, las formas, posibilidades y límites. Esto es imprescindible a fin de no dar por supuesto un consenso.

Desde el TSI se podrán aportar dispositivos para la expresión de necesidades, la priorización de las mismas y la generación de propuestas de resolución de manera colectiva. La multiactorialidad en la construcción/reformulación de proyectos institucionales favorece la internalización de los cambios que se ambicionan, ya que es en el “ser parte” de las propuestas desde donde los actores pueden apropiarse y responsabilizarse por el devenir institucional.

¹⁷⁴ Gonzalez, C; Nucci, N; Soldevila, A; Ortolanis, E; Crosetto, R. (2003). *La intervención en el abordaje familiar, diagnóstico social y abordaje familiar, informe social en la intervención en el abordaje familiar.* Curso de Posgrado. Mimeo. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Propiciar la participación de todos los sujetos institucionales, en particular del “sujeto principal” de las instituciones, es un objetivo ineludible para el TSI. Es importante considerar los diferentes niveles de participación que se habilitan desde la organización: información / opinión / decisión. Y cuáles son los dispositivos que se proponen desde el TSI para ampliar esos márgenes, considerando la inclusión de todos los actores en procesos de planificación. Si pensamos en la formulación de proyectos, desde la artificialidad que instala una intervención analítica, pueden proponerse espacios en que se suspendan las jerarquías, para que todos los actores puedan dar su palabra, proponer y decidir en paridad¹⁷⁵.

6. Monitoreo de políticas públicas / Incidencia en políticas públicas

Las estrategias de intervención ligadas al monitoreo y/o la incidencia en las políticas públicas se relacionan también al planteo realizado por Aquín sobre la lucha por las necesidades. En este caso pensando en el espacio público más amplio, en la arena política, más que en la intervención en una organización particular. Pensamos en una intervención desde el TSI que repercuta en definiciones de políticas públicas que afectan a la población en su conjunto (políticas educativa, de prevención y asistencia en violencia de género, de atención a la infancia y la Juventud, etc.).

Existen diferentes enfoques para esta estrategia, dependiendo del estado de la “cuestión”. Por ejemplo, puede trabajarse en procesos de visibilización de ciertas problemáticas, para que estas sean incorporadas como parte de la agenda política. La **incidencia en políticas públicas**, remite a la posibilidad de realizar propuestas concretas y viables, que puedan ser traducidas en disposiciones normativas estatales, que impacten en las representaciones y prácticas institucionales. Una primer pregunta a responder en esta estrategia será **¿qué** cuestión es factible de transformar, teniendo en cuenta el ámbito en que se pretende incidir? Luego cabe preguntarse **¿quiénes** podrían asociarse para encarar acciones de estas índoles, teniendo en cuenta incluir como socios centrales a quienes deberán implementar las políticas a crear/modificar? Como ejemplo de este tipo de estrategia, podemos mencionar el Proyecto “Hacia la equidad de género en el sistema educativo” (2008-2009), en el que uno de los objetivos fue abordar la discriminación y violencia de género en el espacio de la política pública de formación docente. Para ello se constituyó una Mesa de Trabajo en la que se articularon actores de la sociedad civil (ONG’s con extensa trayectoria en el abordaje de la violencia de género) la Universidad Pública, Institutos de Formación docente y el Ministerio de Educación de la provincia. De

¹⁷⁵ Una experiencia de este tipo se relata en el **Capítulo 7: “Inclusión y retención de los jóvenes en el escenario institucional: una apuesta a lo colectivo”**. En el libro: *Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover la inclusión social*, de Gabriela Rotondi (comp.) (2008). Córdoba: Escuela de Trabajo Social.

este trabajo surgió un documento que propone cambios en la currícula, los contenidos y las estrategias de abordaje de los debates de género en las instancias de formación docente¹⁷⁶.

Otra arista, vinculada al **Monitoreo**¹⁷⁷, refiere a la evaluación del grado y forma de implementación de una determinada política pública y el modo como esta modifica o no las diferentes dimensiones de una institución (proyecto, cultural, normativa, organizativa, etc.). Un ejemplo sería la implementación de la Ley de Educación Sexual en las Escuelas. El objetivo del Monitoreo es verificar la eficacia y eficiencia de un plan, proyecto o normativa, identificar sus logros y debilidades y en función de las mismas, recomendar medidas correctivas para mejorar sus resultados. Se monitorean las acciones desarrolladas durante un período determinado, pudiendo establecerse un cronograma para sucesivas revisiones, pensando en un proceso de evaluación continua. Los instrumentos de indagación pueden ser, entre otros, grupos focales, entrevistas y observaciones que serán la base para la construcción de informes de resultados y propuestas. ¿Quién monitorea? Es una pregunta que requiere de un posicionamiento, ya que son los propios ciudadanos a quienes una determinada política debe garantizar sus derechos, quienes pueden encarar estos procesos de evaluación en que se involucren como actores interesados. Por ello pensamos que el Monitoreo es una estrategia que puede aportar al protagonismo ciudadano, ya que se trata de “una forma de participación ciudadana para: observar, dar seguimiento, proponer mejoras sobre gestiones o acciones en instituciones / organizaciones” (Ramos y Murúa, 2009, citado por Fonseca). Comunicar, proponer, exigir, reclamar son resultados esperados de un Monitoreo¹⁷⁸. “*Las acciones de seguimiento y monitoreo tienden a fortalecer la capacidad de la sociedad civil organizada para participar en el diseño de políticas públicas y desarrollar una nueva cultura ciudadana que signifique el reconocimiento de la diversidad y pluralidad de actores que participen en ella*” (Celiberti, citado por Fonseca et.al. 2011).

Textos de referencia:

- Rotondi, G. (comp.) (2009): *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.

¹⁷⁶ Invitamos a la lectura del documento: “Aportes a los procesos de formación docente en torno a las necesidades de reforma curricular con enfoque de género”, en el libro de Gabriela Rotondi (comp) (2011): *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba. Escuela de Trabajo Social, UNC.

¹⁷⁷ Tomamos como referencia los textos de: Fonseca (2010) y Fonseca, Giordano y Miani (2011).

¹⁷⁸ En el Encuentro de Centros de Estudiantes del año 2010 organizado por la Cátedra TEEI IV se realizó una actividad de monitoreo entre un grupo de jóvenes de las distintas escuelas participantes. Se puso en evidencia la heterogeneidad en cuanto a la implementación de la Ley de ESI, encontrándose casos de desconocimiento de la existencia de la Ley, implementación en algunas materias ligadas a biología, enfoques restringidos a la “prevención de problemas” más que enfoques integrales. Los/as jóvenes manifestaron su reclamos de implementación de la ESI y su protagonismo en la misma.

- Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derecho y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba: Espartaco.

Bibliografía

- Aquín, N. (2005). “La investigación en el campo del Trabajo Social”. En: *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Fernández, A. (2002). *“Poner en juego el saber”*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Rotondi, G.; Fonseca, C. y Veron, D. (2005): “Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas de Trabajo Social”. En: *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Soldevila, A. (2009). “El lugar de la miradas en la construcción de Estrategias de intervención social desde la perspectiva de género”. En: Rotondi, G. (comp.): *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Espacio editorial.

LAS DIMENSIONES: HERRAMIENTAS PARA LA LECTURA DE LAS INSTITUCIONES

2014

Dolores Verón

En la línea de los aportes para la intervención, retomando lo que venimos sosteniendo como Cátedra y recuperando los aportes de Margarita Rozas (2003), en relación a que el “...**campo problemático** implica, la lectura del proceso de la sociedad en tanto lógica invertida en la cual se genera la cuestión social; la misma 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. Las mismas constituyen apenas una expresión inicial de la complejidad de la cuestión social generada a partir de la inversión de la lógica en el funcionamiento de la sociedad. Esta posición teórica tiene como base la comprensión de los términos sobre los cuales se estructuró la Intervención Profesional y su relación con los llamados “problemas sociales”, comenzamos este artículo a fin de que sirva como aporte a trabajar el tema dimensiones.

Las transformaciones estructurales que se producen en los finales de los 90´ y comienzos de 2000 provocan repercusiones institucionales que estimulan e interpelan a algunos/as trabajadores/as sociales, y por ende a la disciplina, a la búsqueda de nuevos contenidos conceptuales y metodológicos, a fin de orientar la investigación y la intervención en escenarios cada vez más complejizados y abrumadoramente modificados. Los indicadores del contexto, caracterizan el campo del conflicto y el malestar, como la auto percepción de los sujetos que viven el drama cotidiano del trabajo en las instituciones, de esto dan cuenta un conjunto de antecedentes ligados a los múltiples y diversos diagnósticos de las instituciones y sus actores, discutidos y debatidos a la luz de marcos teóricos a partir de los cuales se comprenden e interpretan las demandas receptoras en el ámbito de la formación profesional.

Se comienza a gestar, en este momento histórico, nuestra intervención en las instituciones, cuyos antecedentes nos remiten a las transformaciones políticas, económicas, sociales que vienen impactando en nuestra sociedad y nos desafían a las profesiones en la búsqueda de miradas diferentes. Lucia Garay (2000) plantea que las transformaciones estructurales están impactando en las escuelas, en su presente y su viabilidad futura. Comprometen sus sentidos, su normativa, su estructura organizativa y pedagógica, la composición (como estructura) social y cultural de sus actores, la calidad de sus resultados y hasta la identidad institucional.

Las manifestaciones específicas en cada momento histórico permiten desentramar las condiciones históricas en las cuales se explicita la cuestión social, que tiene sus antecedentes en la contradicción capital / trabajo y generan los problemas sociales. Comprender la cuestión social y las políticas sociales es el punto de partida para poder abordar la complejidad de los fenómenos que se manifiestan en los espacios educativos. Estos espacios que hoy por hoy se constituyen en uno de los escasos y magros enclaves de políticas universales, aparecen para la intervención social institucional, como un ámbito en el cual la demanda posibilita plantear ciertos instituyentes.

Estos cambios históricos, políticos, culturales, impactaron en la educación (y nos atreveríamos a decir que también en la salud, pilares universales y básicos del capital humano), y se interpela a la escuela en sus funciones asistenciales y compensatorias para poder suplir carencias básicas. Intersticios por donde se filtra la cuestión social, cuyas manifestaciones se hacen presentes, en los espacios particulares, las organizaciones.

Así desde fines de la década del 90´ nos planteamos como desafío comenzar a reconocer escenarios institucionales, en tanto se comenzaban hacer presentes las manifestaciones de la cuestión social, para reflexionar sobre cuáles eran las necesidades que percibían los que formaban parte de la comunidad educativa y estaban presentes en el espacio escolar. Recuperando a Kaminsky cuando define a las Instituciones como “conjuntos de relaciones que atraviesan y confluyen en un espacio, las relaciones sociales no proceden ni se generan en la institución misma sino en las organizaciones, en el escenario”.

Desde hace 13 años el Programa “La Universidad Escucha las Escuelas” recibe demandas provenientes de escuelas. Y se sostiene en dos pilares: uno político, escuchar y trabajar las demandas provenientes de escuelas públicas, para aportar desde los contenidos teóricos/epistemológicos y metodológicos de la Universidad Pública, a instalar dispositivos democráticos que tiendan a abordar los problemas presentes en el escenario particular y el otro es académico, el del aprendizaje en servicio.

Intervenimos en 297 escuelas (2001/2013) y tenemos en cuenta, desde nuestro dispositivo de intervención, la demanda, el análisis de la misma, el plan de trabajo acordado, y según el problema, tomamos como herramientas, dimensiones que nos permiten conocer, comprender, para posteriormente analizar.

Schlemenson (1998), desde la perspectiva sistémica, propone una definición de organización y desde allí desprende una serie de dimensiones que nos ayudan a reflexionar sobre la estructura y dinámica institucional. La organización constituye un sistema socio técnico integrado deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socio económico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y mutua determinación.

Las seis dimensiones relevantes son:

- ✓ El Py en el que se sustenta la organización
- ✓ La estructura organizativa
- ✓ La integración psicosocial
- ✓ Las condiciones de trabajo
- ✓ El sistema político
- ✓ el contexto

1. El proyecto: en el que se sustenta la organización plantea que toda institución encierra una idea que de alguna manera cubre expectativas de los miembros que la componen y de una audiencia externa. La idea *nace de la cristalización de intuiciones que se van transformando progresivamente a través de distintas etapas, primero en un proyecto y luego en un plan de acción*. El proyecto y el plan demandan la formulación de políticas, señalan un canal, una dirección en el trayecto de cumplimiento de la meta. Necesita ser suficientemente **explícito y compartido por todos** aquellos que están involucrados en su realización. La participación de los miembros de la organización en la discusión del proyecto y en la elaboración de las políticas constituye una modalidad que permite reducir la alienación promoviendo bienestar, identificación y compromiso. Nos interroga respecto a ¿los sujetos: reconocen el proyecto?; ¿se reconocen obstáculos?, ¿se enuncian disposiciones para trabajar el obstáculo o problema?; ¿cubre las expectativas de los sujetos que componen la organización?; ¿y la de la “audiencia externa”?; ¿Cuáles son sus objetivos?; ¿se evalúan, se modifican?; ¿Qué hay de la intencionalidad política que contiene la misión?

2. La estructura organizativa: entendida como el sistema interrelacionado de roles oficialmente sancionados que forman parte del organigrama y de la definición de funciones y responsabilidades. Toma a Elliot Jaques que señala la existencia de cuatro estructuras organizativas:

1. Estructura formal
2. Estructura presunta
3. Estructura existente
4. Estructura requerida

La divergencia o contradicción entre estos cuatro distintos tipos de organización crea desajustes que favorecen la ineficiencia, la aparición de tensiones y conflictos entre los miembros. Ante la falta de clarificación de la estructura organizativa, nos orienta este autor, y si esto es reconocido por la audiencia interna, existe el analista organizacional, a fin de aportar a esta situación. El análisis de roles, funciones, responsabilidades y líneas de dependencia permite fijar un aspecto fundamental del encuadre de las conductas individuales. En relación con la estructura, el tamaño de las unidades operativas es una cuestión significativa ya que afecta la integración del grupo humano. Para mantener organizaciones eficientes que aseguren el grado de interacción necesario para la integración evitando la alienación es necesario mantener unidades operativas en las que exista un factor de mutuo reconocimiento.

Ahora, **Rotondi**, G. (1998) nos aporta: ¿Qué elementos se constituyen en la ley de las organizaciones?; ¿Qué impacto tienen las normas en la vida misma de la organización? Y, agregaríamos: ¿Qué posibilita, que juegos abren las normas y que limitan?; ¿Cómo se construyen las normas?; ¿responden al contexto actual de las organizaciones?

3. La integración psicosocial: vinculada al plano de las relaciones interpersonales. Abarca un eje horizontal (relación entre pares) y uno vertical (relación con la autoridad). Los problemas provenientes de conflictos personales pueden incidir en el grado de cohesión, integración, espíritu de cuerpo y en última instancia en el rendimiento. El trabajo sobre esta dimensión va de la mano con la dimensión el proyecto y estructura, ambos son continentes de relaciones interpersonales. Y pueden incidir en la integración psicosocial. La emergencia de conflictos interpersonales debe tomarse en cuenta como dato de algo que anda mal en el seno de la organización. De nada vale el trabajo sobre la dimensión psico-social cuando un Py o la estructura no están claros, porque ambos son continentes en las relaciones interpersonales y pueden incidir en la integración psico-social. La emergencia de conflictos

interpersonales debe tomarse en cuenta como dato de algo que anda mal en el seno de la organización. Nos interroga, en el marco de las instituciones públicas: ¿Cómo repercute en lo cotidiano, la escasez de presupuesto, las condiciones de estabilidad de trabajo?; ¿hay espacios para trabajar la dimensión de las relaciones en la organización?; ¿se articula con lo que propone el proyecto?; ¿La tarea que realizan los sujetos se relaciona con los atribuible a su función?

4. Condiciones de trabajo: referidas a la satisfacción y realización de los miembros que forman parte de la organización, esto condicionará su vínculo con la organización, su identificación y compromiso con la tarea. ¿Cómo impactan las modificaciones en la estructura ocupacional? ¿Qué situaciones provocan incertidumbre y malestar? ¿Cómo repercute la estabilidad laborar en la implementación del proyecto institucional?

5. El sistema político: toda organización posee un sistema de autoridad que se ocupa de la conducción, distribución y coordinación de las tareas. En forma paralela opera un sistema “representativo” organizado a través de la conformación de grupos significativos de poder. Estos grupos poseedores de intereses que les son propios están correlacionados con los niveles ejecutivo-jerárquicos y forman “grupos de interés” (Dahrendorf). Como resultante de la interacción sistema político/ estructura sancionada de cargos, se produce una variedad de efectos que inciden en el rumbo de la organización. Esa dinámica se pone de manifiesto especialmente ante situaciones de cambio, al reactivarse la consideración de los intereses sectoriales potencialmente afectados por tales cambios. Donde se conforme una organización, surgirá un sistema político que operará de modo paralelo. Si la organización es restrictiva y no permite la expresión del fenómeno este no se expresará en forma abierta pero ejercerá su influencia a través de movimientos de fuerza o presiones latentes. El reconocimiento de los factores en juego implica introducir modelos de participación y de conducción para los cuales las organizaciones y sus conductores no se encuentran preparados. Lo que se requiere en las situaciones de cambio que afectan a los grupos significativos de poder, es crear ámbitos públicos en los cuales aquellos puedan ser discutidos y las resoluciones adquirir el carácter de políticas. Esto supone una posición que consiste en aceptar el conflicto de poder como un hecho insoslayable: siendo que la confrontación de intereses y de formas de ver las cosas entre entidades sociales o grupos que difieren en sus enfoques constituye un motor riquísimo para el cambio. Hay grados y niveles en que el conflicto deja de ser constructivo para ser desintegrador pero esto ocurre con frecuencia cuando se lo trata de negar, suprimir, desconocer, reprimir o bloquear no cuando se permite el despliegue abierto de intereses en juego. Para que esto último sea posible se necesitan crear canales institucionales de modo que el conflicto pueda manejarse dentro de cánones previamente convenidos con la participación de todos. ¿Cómo se distribuyen las tareas?; ¿Quién/es organizan las tareas?; ¿Cómo circula el poder en la dinámica institucional?

6. El contexto: la relación de intercambio dinámico que se da entre contexto y organización permite discriminar distintos aspectos que afectan al desarrollo y dinámica de la organización. Los fenómenos de crisis que suelen darse en las organizaciones están relacionados con la influencia de un contexto turbulento amenazante. Las organizaciones, debieron modificarse, con el paso del tiempo, para evitar el riesgo de desaparición. Los cambios abruptos ejercen en un primer momento un impacto desorganizador severo. Los miembros reaccionan frente a la ruptura de la continuidad y frente a la imposibilidad de prever el futuro. Cuando como resultado de una intervención organizacional se le ofrece a un grupo la posibilidad de reflexionar sobre el impacto de los cambios puede comenzar a recuperarse la condición perdida. El hecho implica un reconocimiento de la nueva realidad, revisión de esquemas previos y un duelo por lo que cambió y ya no existe. Suele ser recomendable el desarrollo de un diagnóstico en relación a las fortalezas y debilidades de la organización frente al contexto. ¿Qué elementos tienen en cuenta para analizar el contexto? ¿Qué acontecimientos, fenómenos, distinguen los sujetos que afectan su tarea?; ¿Qué condiciones se requieren para poder realizar las tareas cotidianas?

Recuperamos, el planteo de **Ulloa** (1966), desde la perspectiva institucionalista, cuando nos dice que:

toda institución está organizada básicamente sobre tres distribuciones: distribución **espacial**, distribución del **tiempo** y distribución de la **responsabilidad** (roles y funciones). La graficación de las mismas constituye el organigrama. Esta distribución significa literalmente, elementos distintos y articulados entre sí, es decir, significa un cuerpo orgánico que como tal posee diferentes movimientos. Importa categorizar y diferenciar los distintos movimientos que se dan en una institución y describir simultáneamente algún indicador que señale la perturbación de tales dinamismos –plantea estos movimientos en términos de articulaciones y fracturas.

Autoras como **Garay**, Lucia (2000), también desde la perspectiva institucionalista, esboza que son las dimensiones y los interrogantes los que nos orientan a conocer las instituciones, enunciando entre otras a:

La historia institucional: expresa que nos encontramos con un retazo del devenir institucional, el momento presente. Pero en ese presente que observamos, se entreteteje un pasado hecho institución, hecho práctica, hecho estilo. La historia participa en la configuración del presente y se hace necesario conocerla para entender en parte las prácticas y los sentidos que hoy observamos. Pero la historia es una palabra que, en su unidad nos tienta a creer que es una sola, cuando en realidad bajo ella se anudan variados procesos. Es una palabra que esconde una pluralidad de acontecimientos y de formas de participar, sentir y pensar esos acontecimientos. Los sujetos institucionales se habrán inscripto de muy variadas formas en esa historia y tendrán su visión

particular al respecto. Es por ello que en la reconstrucción de la historia institucional, nos encontramos con “**historizaciones**”, y no directamente con la historia. También nos encontraremos con la **historia de los documentos**, versión oficial de la historia, cronología pública despojada de las vivencias de los diferentes actores y de la existencia de diferentes proyectos en juego. Esta información es necesaria, pero debemos tener conciencia de que no agota “la historia institucional”. Las historizaciones realizadas por los sujetos nos hablarán de sentidos no expresados en esos documentos. Y estos sentidos son imprescindibles para el análisis institucional en tanto forman parte inextricable de las instituciones y cumplen un papel a veces determinante.

Nos encontraremos con la historia, entonces, en documentos y principalmente en los sujetos, en sus discursos y en el sentido de sus prácticas en la institución. En esa historia nos interesará fundamentalmente el **momento fundacional** de la institución. Ese momento parece signar los derroteros posteriores. Es un momento en el que se dirimen diferencias para establecer una particular forma institucional frente a otras posibles. Pero esas diferencias presentes en el origen pervivirán en la institución operando quizás posteriormente como instituyentes. Hay otros momentos de la historia que también serán relevantes. Aquellos momentos en la institución se escindió o se expandió, son hitos que generan sentido y nuevas condiciones objetivas que modificarán las prácticas al mismo tiempo que exigirán procesamientos simbólicos que no siempre acompañan a este tipo de sucesos. Será necesario conocer como acontecieron, cómo fueron vivenciados por los distintos actores, qué estrategias se construyeron frente a estas nuevas condiciones.

Tiempo y temporalidad: el tiempo como dimensión nos remite al “tiempo del reloj”, tiempo cronológico, divisible, ordenado y ordenador. Aquí nos interesarán horarios de las diferentes tareas, su extensión, su inexistencia o su yuxtaposición. En cuanto a la temporalidad, esta es la dimensión subjetiva del tiempo en cuanto tiempo sobre el cual proyectarse. Importa advertir cómo se posicionan los actores institucionales en la temporalidad, es decir cómo en el presente se proyectan hacia un futuro o el futuro es sólo reproducción del presente, o bien el presente y el futuro han sido despojados de expectativas porque sólo el pasado es vivenciado como tiempo vivible, tiempo institucional idealizado. ¿Cuáles son los proyectos actuales?, ¿Existen proyectos?, ¿Cómo se piensa el futuro institucional?, ¿El pasado fue mejor?, ¿Porqué?, ¿Cómo se vivencia el presente en relación al pasado y al futuro institucional?

Podemos rescatar desde **Flores**, Fernando (1995), que nos proporciona algunas categorías relacionadas a la lectura de las organizaciones, entendiéndolas como grupo de individuos, esencialmente independiente, en una acción coordinada para su mutuo beneficio (definida en término de los deseo de los individuos). La organización se convierte en lo que nosotros escuchamos que es, se convierte en ese grupo de individuos motivados por sus deseos individuales para la acción cooperativa y los cargos se

transforman en el cumplimiento de deberes y responsabilidades objetivas y la comunicación se torna en un intercambio de datos. Desarrolla la dimensión **comunicación**, expresando que una organización debe estar construida sobre la comunicación. Los proyectos son demasiados grandes para que los maneje un solo individuo. ¿Qué entendemos por comunicación?, “decir algo a alguien”. Lo que se comunica es información: sobre el mundo sobre las personas, sobre los deseos. La comunicación es un “intercambio de datos”. Las cosas ocurren cuando alguien pide y alguien promete. La comunicación es la generación de compromisos sociales, es escuchar las declaraciones políticas que posibilitan la existencia de una organización. Es escuchar las peticiones y promesas que constituyen el funcionamiento diario de la organización. La comunicación, el acto de escuchar, es la constitución de la organización y no la herramienta del individuo para el intercambio de ideas y datos. Abra que interrogarse ¿cómo se produce esta situación en marco de los intercambios cotidianos?;

Para ir cerrando

Según la perspectiva teórica, según donde pongamos foco, para comprender y analizar el problema, las dimensiones nos orientarán respecto a lo que sucede en la institución, respecto a la historia, contexto, etc. Cada espacio es singular y expresa de diferente manera a través de los sujetos, los puntos de tensión que generan malestar y/o conflictos. La idea es que a través de estas dimensiones, tomadas desde diferentes autores, que tienen su recorrido en análisis institucional y/u organizacional, podamos detenernos desde aquellas que entendamos se ajustan más a brindarnos una mayor descripción del problema, a fin de que luego podamos analizar e incidir a través de la intervención en las mismas.

Algunas salvedades: las perspectivas teóricas son puntos de referencia desde donde podemos mirar la realidad, como resguardo teórico deberemos ser claros al momento de seleccionar porque cada una de ellas nos posibilita lecturas diferentes.

Bibliografía

Flores, F. (1995). *El Carácter Lingüístico de las Organizaciones. Creando Organizaciones para el Futuro*. DOLMEN Ediciones. Chile.

- Gaitan, P. (2013). *Escenario, actores y dimensiones. Material de Cátedra*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social.
- Garay, L. (2000). *Violencia en Instituciones Educativas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, L. (2000) "Algunos conceptos para analizar Instituciones Educativas". *Cuadernos de Posgrado*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires.
- Rotondi, G. (1998). *Re-pensado la Intervención Institucional en Trabajo Social*. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi G.; Fonseca M.C.; Verón D. (2014). "¿Nuevas gestiones? Límites y posibilidades". En: *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*, ISBN 978-950-698-325-3. Red Rioplatense de Unidades Académicas de Trabajo Social. Promoción de la Universidad Argentina.
- Rozas, M. y otros. (2004). *La Cuestión Social y la Formación Profesional en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Rozas, M. (2003). *La Intervención Profesional en Relación con la Cuestión Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Schlemenson, A. (1998). *Análisis Organizacional y Empresa Unipersonal*. Bs.As.: Paidós.
- Ulloa, F. (1969). "Psicología de la Instituciones. Una Aproximación Psicoanalítica", en *Revista de Psicoanálisis*, Vol. XXVI, N° 1. Buenos Aires: APA

UN ACERCAMIENTO A LA INSTANCIA DE DEVOLUCIÓN EN EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL DESDE EL TRABAJO SOCIAL

2015

Alejandro M. Corona

A modo de introducción

La intervención profesional del Trabajo Social en las instituciones despliega en su desarrollo un conjunto metodológico que concatena diversos momentos hasta llegar a dar respuesta a la solicitud de intervención; a este el último momento que acompaña el cierre o finalización de la labor interventiva se ha dado por denominar “devolución”. Las páginas que a continuación se desarrollan, procuran delinear algunos puntos centrales alrededor de este momento clave en la dinámica misma de la intervención profesional sin ánimos de agotar la temática alrededor de la misma.

El abordaje institucional del Trabajo Social en la lógica de agente externo de intervención presenta una particularidad en el plan de estrategias que se desarrollan y hacen de este momento de devolución un enclave central en la posibilidad de generar resultados favorecedores de instancias de cambio e instalación de mecanismos instituyentes, o tal vez simplemente como instancia de recuperación del proceso desarrollado en la intervención, en términos de avance, lecturas y participación para trabajar sobre propuestas que tiendan a ser sustentables o autónomas dentro de la institución. Por tanto, las líneas que siguen presentan algunas generalidades que adquieren y toman cuerpo de manera singular en cada espacio institucional de acuerdo a un contingente de factores sociales, culturales, políticos e históricos.

Acerca del término Devolución. Etimología y decisiones conceptuales

Las definiciones que dan cuenta del término “devolución” tienen que ver, según la *Real Academia Española*, con la etimología de la palabra de origen latín “devolvĕre” que implica *volver a su estado anterior o restituir algo a quien lo tenía antes;*

ésta concepción poca o nula relación tiene con el proceso que se realiza durante el transcurso de la intervención desde el Trabajo Social. Tedesco (2007) cuestiona los significados recurrentes de esta palabra y discrepa con los mismos en tanto “retornar algo a un estado original” y afirma que la devolución es un “*momento más en la instancia de aprendizaje*, en tanto intervención en el ámbito escolar”.

Procurando resignificar dichas acepciones de la palabra, en el marco de la intervención, se considera esta etapa como un **momento de respuesta analítica, reflexiva y colectiva**, en tanto permite incorporar el material suministrado por la institución y la información recolectada bajo el tamiz de la especificidad propia de la profesión, la metodología y el corpus ético político que posee el equipo de intervención, y se dispone a socializarlo de manera de lograr puntos de vistas y nuevas visiones sobre lo cotidiano, logrando de esta manera una ruptura con lo habitual. Es decir, que mas allá de los orígenes etimológicos de dicha palabra, cuando hacemos referencia a la devolución en el marco de la intervención institucional, nos referimos a *aquel momento en el cual el trabajo social da cuenta del proceso realizado, convergiendo en su lectura compleja los factores tiempo, escenario, actores, coyuntura sociopolítica, económica y cultural, a través de desentrañar los nudos que convergen en la demanda planteada por la institución elucidando, de manera conjunta, líneas de análisis y propuestas de cambio ante dichas situaciones*. Implica, como refiere Rotondi (2005) tener presente la idea de “dispositivo”, y en su materialización, oral o escrita, presenta un informe institucional analítico, reflexivo y participativo. Por lo tanto, su principal objetivo es comunicar una situación desde un saber profesional que considera las diversas variables que se ovillan a la situación de malestar o conflicto, tomando como válida la voz de los diversos actores institucionales sin descuidar que ante la situación demandada funcionan núcleos complejos y asimetrías de saber y poder.

La devolución es un momento de encuentro, de comunicación, de reflexión; instancia para recuperar la diversidad de los actores institucionales, para desnaturalizar lo naturalizado; en ella se desentrañan los nudos que atan la compleja situación que se ha “encargado”; por un lado se da cuenta de lo trabajado por parte del equipo de intervención y por otro lado se transmite la información recabada a través del tamiz analítico propio del trabajo social. Es, por lo tanto, un dispositivo de comunicación, pero de comunicación que tiende a la acción, a la elaboración intelectual de la institución con una *resonante tracción en el proyecto institucional con tendencias instituyentes*¹⁷⁹.

¹⁷⁹ La devolución que no propone instancias de cambio a partir de aportes estratégicos, se convierte en una exposición de resultados, si bien presenta en su estructura una cuota expositiva no es ésta la principal sino una parte que compone el cuerpo del momento devolutivo.

Devolución como dispositivo

Al ser parte de la estrategia de intervención, la devolución es un dispositivo que permite hacer ver y hablar una situación inscrita en regímenes históricos institucionales particulares. Según Agamben (2011) “los dispositivos tienen una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder (...) y resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber”. Es importante destacar que la devolución como dispositivo debe *“provocar a partir de la comunicación y del diálogo una resignificación y reflexión del vivir cotidiano (...) para poder comprender qué y cómo es lo que realmente hacen”* (Ferreyra & Eberle, 2008, p.13).

Como dispositivo, la devolución es un provocador, un momento donde aparece lo oculto, lo no hablado, lo invisibilizado, aquellas cuestiones problemáticas condensadas por asimetrías de poder, conflictividad relacional interpersonal, movimientos grupales antagónicos, etc. En esta instancia, el equipo de intervención debe decidir de manera estratégica cuál es el mejor modo a disponer para que estos resultados generen los cambios pertinentes en vistas a otorgar respuestas a la demanda institucional. Es un momento de reflexión y acción en el que se pone en juego todo lo realizado desde la intervención.

Como lo expresan Ferreyra & Eberle (2008), en relación a la evaluación en el ámbito educativo:

la devolución del informe debe provocar a partir de la comunicación y del diálogo una resignificación y reflexión del vivir cotidiano por parte de la comunidad educativa, especialmente de directivos y docentes, para poder comprender qué y cómo es lo que realmente hacen. Esto facilitaría llegar a replantearse o a cambiar sus acciones por iniciativa propia (p.22).

Objetivos de la devolución. Relación con la demanda

El principal sentido que presenta la devolución es la comunicación de resultados. Se vincula de manera directa con los objetivos planteados para la intervención. Por lo tanto, releer estos objetivos a la luz de los datos obtenidos y el análisis realizado permite clarificar el modo de establecer el dispositivo a presentar en este momento de la intervención.

Por ello resulta preciso establecer objetivos para este momento indicando previamente ¿Qué es lo que se desea comunicar? ¿Cuál es la mejor manera para ello? ¿Qué se precisa dejar instalado¹⁸⁰ en la institución? Estas preguntas y otras más que surgen en esta instancia proponen pensar a ésta como un momento de suma importancia para la intervención misma, pues desarrollar una devolución que permee la información obtenida sin elaboración ética, política y técnica¹⁸¹ previa puede favorecer a crear una coraza que repela los nuevos datos en el grupo de actores institucionales, obteniendo de este modo un resultado opuesto al que queríamos lograr en esta instancia.

Las características particulares de la devolución se relacionan con el tipo de demanda que formuló o acordó la institución¹⁸² con el equipo de intervención. Es así que, siguiendo a ésta y habiéndose planificado el diseño de intervención adecuado, la devolución es precisamente un “tipo de respuesta a un tipo de pedido particular”. El equipo de intervención otorga respuesta a la demanda realizada por la institución, en tanto ésta brindó una apertura, una solicitud de ayuda ante una situación particular. Al respecto, Santoro y Molineri (2003) refieren que la *devolución puede ser de trabajos de exploración, de actividades de investigación, de etapas de diagnóstico, de procesos de intervención*. Para Fedra Tedesco (2007) la devolución es el momento en el que se hace entrega de los exámenes y las evaluaciones y se abarca un breve resumen de los resultados desde una evaluación cuantitativa y otra cualitativa. Ahora bien estos resultados dan cuenta de al menos de tres tipos de demandas:

- ✓ Si la demanda¹⁸³ plantea en sus objetivos un trabajo “**Diagnóstico**” por parte del equipo de intervención, la devolución requiere un diseño metodológico caracterizado principalmente por la recolección de información respecto a los temas que plantea la institución como necesarios para su ampliación. Si el diagnóstico *es un instrumento fundamental para dar cuenta de los acontecimientos sociales y para orientar proyectos que culminarán en ejecución de acciones tendientes a cambiar inercias reproductoras de problemas* (Escalada, 2004, P. 19), es preciso optar por instrumentos que lleven a la recolección

¹⁸⁰ “Dejar instalado” en términos de la intervención institucional implica favorecer a la construcción de dispositivos de trabajo en la vida cotidiana de la institución que funcionen en la medida de instituyentes. Estrategias de trabajo autónomos al equipo de intervención de trabajo social que requieren de acuerdos y compromisos de los actores que juegan su presencia en dicho ámbito.

¹⁸¹ Se precisa no las cosas “en crudo” sin analizar las consecuencias de socializar información hasta el momento invisibles o no-dichas, pues la primer tendencia que surge es a la supervivencia por parte de los actores institucionales, los cuales percibirán ciertas afirmaciones como un ataque a su función o hacia su persona dentro de la institución.

¹⁸² Léase que el término “la Institución” en este caso, hace referencia a los actores o grupo de actores que condensan el poder de planificación, decisión y ejecución dentro de la organización que nos convoca a la intervención. Es decir, se personifica a la organización en un sujeto con capacidad de definir su problemática.

¹⁸³ Se trabajan en esta sección tres tipos de demandas: *diagnóstico, asesoramiento y resolución de problemáticas*; las mismas no son taxativas ni excluyentes de los tipos de demandas que nos realizan al trabajo social sino que han sido utilizadas a modo de ejemplo, teniendo presente que las demandas pueden ofrecer otras modalidades de las presentadas aquí.

de datos que luego de un entrecruzamiento y confrontación con un marco teórico pertinente, otorguen una lectura de los fenómenos que acontecen en la institución y que fueron motivo de la demanda. En este sentido, la devolución precisa, por ejemplo, exponer el encargo realizado, los instrumentos utilizados, los actores que participaron, los datos obtenidos, la lectura de los mismos desde el trabajo social estableciendo relaciones de causa y efecto o de manera exploratoria.

- ✓ En tanto la demanda proponga una tarea de “**Asesoramiento**”, la devolución propone nuevas miradas, análisis y estrategias alrededor de la misión institucional o situaciones pertinentes para los actores. Segovia (2010) afirma que el asesoramiento “*favorece los procesos de mejora en la escuela, estimula su institucionalización y promueve situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan la práctica*” (p. 6). El equipo de intervención por lo tanto utiliza la información recabada en torno al “objeto¹⁸⁴” a indagar y expone ante los actores institucionales el análisis pertinente y las estrategias a tomar en cuenta en relación a la demanda planteada.
- ✓ Por último, podríamos considerar como un fuerte desafío las demandas institucionales que pretenden “**resoluciones**” de problemáticas particulares, pues requieren de un trabajo superador de las instancias anteriores pues luego del análisis de la situación institucional planteada se requiere un diseño metodológico caracterizado por estrategias interventivas de modificación de la realidad institucional. La devolución en este sentido se realiza una vez “resuelta” la situación indicada, o con niveles iniciales o avanzados de implementación de estrategias pertinentes a dicho fin, pero con las siguientes pautas: se expone la demanda realizada por la institución, la información reconstruida por el equipo de intervención y posteriormente el análisis realizado, al igual que en los casos anteriores, y a continuación se expone el conjunto de estrategias realizadas y los resultados obtenidos. Junto con ello se diagrama un plan de trabajo para que la institución procure instalar en la cual se adquieran compromisos por grupo de actores a los fines de propiciar la autonomía.

Si bien los diferentes tipos de devoluciones presentan diferencias propias en relación a la demanda, es preciso indicar que siempre debe estar presente la posibilidad de generar autonomía y sustentabilidad, logrando instalar instituyentes que modifiquen

¹⁸⁴ Objeto como situación, suceso o cosa. Relaciones vinculares, representaciones o estructuras mentales que se encuentran naturalizadas dentro de la institución. Este objeto no es estático sino que depende de una historia y un contexto socio cultural particular y la tarea del equipo se funda en la indagación alrededor de ésta, su desnaturalización y su reconstrucción con miras a una nueva perspectiva institucional.

las situaciones de conflicto o mejoren, en términos de distribución de poder, las situaciones democráticas, relacionales y de comunicación.

El momento de la Devolución ¿Escrito u oral?

Existen diversos puntos de vistas en torno a la modalidad de devolución que se debe realizar en esta instancia del proceso de intervención, cuando se discute su modalidad de exposición, se discute en torno a cómo es la mejor manera de comunicar resultados, exponer datos, develar lo “no-hablado”, proponer dispositivos instituyentes, etc. Rotondi (2005) explica *que la devolución escrita puede ser utilizada como herramienta de poder, profundizando en algunos casos las asimetrías de capital y perjudicando a la comunicación del resto de los actores*. Es decir que otorgar a un solo actor el análisis del proceso de indagación favorece, en algunos casos, a ampliar la brecha dispuesta en torno a la información institucional, generando en ciertos casos nuevas cuotas de conflictividad al abrir o develar el secreto o lo no hablado de algunos agentes institucionales. Del mismo modo, la devolución oral tiene el peligro de caer en una “exposición teatral¹⁸⁵” ante un grupo de actores, en la cual el dispositivo es solamente un acto más en la escena institucional y finalizado éste, y saludado al equipo de intervención, lo expuesto se disipa en las nieblas de lo instituido.

Por su lado Fedra Tedesco (2007) afirma que la devolución en psicología debe ser una comunicación verbal discriminada que el psicólogo realiza al paciente. En cambio en el ámbito de la pedagogía la comunicación debe ser tanto verbal como escrita. Esta postura considera “una modalidad mixta de devolución”, entendiendo a esta de la siguiente manera:

1) Se realiza la devolución oral ante los actores sociales considerados en los puntos anteriores. Esta devolución que debe recuperar los objetivos del proceso de intervención, integra también el tipo de devolución afectando de esta manera su forma expositiva o dialógica-reflexiva. Incluye un momento de presentación exposición de datos y análisis propio; y otro momento de construcción colectiva de conocimientos y acuerdos para instituir nuevas modalidades institucionales (generar instituyentes).

2) Se realiza una cartilla o informe, a modo de devolución escrita, que integre a grandes rasgos los puntos centrales de la intervención: demanda, acciones llevadas a cabo, análisis y propuestas de trabajo para la emancipación institucional y o

¹⁸⁵ Es decir, una puesta en escena en la que los “actores” institucionales ocupan su rol pasivo o activo dentro del dispositivo de devolución, realizando lo que el equipo de intervención solicita o funcionando como saboteador permanente de las exposiciones. Una vez finalizada la “obra” se baja el telón del “acto devolución” y la institución continua su vida cotidiana como si nada hubiera acontecido.

sustentabilidad en proyectos de elaboración propia. Según Frigerio Poggi (1992) “la devolución debe efectuarse en un registro pedagógico en el que se incluyan propuestas alternativas sobre aspectos en los que es necesario introducir cambios” (p. 8).

Por último Rotondi (2005, p.3) expresa que no siempre es conveniente realizar devoluciones meramente escritas a menos que éstas permitan una apropiación clara de los saberes institucionales hacia todos los miembros o que se haya establecido de antemano esta modalidad.

¿Cuándo se realiza la devolución?

Esta etapa de la intervención se ha de estipular junto con los actores institucionales, principalmente con los cuales se formaron acuerdos o firmaron contratos de trabajo. Es decir que junto con los primeros arreglos de trabajo debe informarse a la institución que esta etapa brindará los resultados de la intervención, y será sumamente importante el compromiso por parte de los actores que la integran, participar de la misma. El tiempo acordado para la intervención nos ubica de manera aparente hacia el final de la intervención, aunque podría llegar a pensarse devoluciones periódicas durante la intervención, que requieren re-direccionar el plan de trabajo o intervención. Frigerio y Poggi (1992) destacan que el momento de la devolución debe “integrarse en un trabajo institucional después del pasaje por el territorio, en una etapa que consisten transformar la información recogida en un insumo para el trabajo institucional” (p. 8).

Estructura de la devolución

La devolución presenta la posibilidad de ser un momento en el cual se presenta una libertad propia de la institución con la cual se trabajó, sería inapropiado considerar que existe una estructura de “como hacer una devolución”. Sin embargo, para ejemplificar un diagrama pertinente, podemos determinar de alguna manera un recorrido de cuatro grandes áreas de devolución:

- 1) Precisión de acuerdos planteados al inicio del proceso de intervención. Relectura del encargo elaborado por los actores que solicitan el trabajo de análisis institucional. Es decir ¿Por qué motivo solicitaron la intervención? ¿Cuáles fueron los acuerdos iniciales?

- 2) Marco referencial institucional. Dar cuenta de lo que se hizo a partir de la elaboración de la demanda. Entrevistas, talleres y diversas acciones de trabajo implementadas que buscan perseguir los objetivos de intervención.
- 3) Lectura de datos obtenidos a la luz del análisis institucional elaborado por el Trabajo Social. Momento fuertemente analítico influenciado de manera directa por un grueso marco teórico y ético político. Se requiere de un trabajo analítico que legitima la intervención de la profesión, pues da sentido al porque y para que un equipo de trabajo social como agente externo realiza esta tarea y no así otra profesión.
- 4) Propuestas de trabajo de manera de producir un dispositivo sustentable y autónomo con los actores institucionales. Se mencionó esta etapa anteriormente como un momento importante en el cual se renuevan acuerdos a los fines de generar dispositivos instituyentes por medio de estrategias generadas durante la intervención.

Estos ejes pueden variar de acuerdo al tipo de demanda de trabajo que se acuerda entre las partes, pero de alguna manera puede decirse que sigue ese esquema: registro de datos, procesamiento, análisis y devolución. Es importante añadir dispositivos de trabajo de reflexión conjunta, acuerdos y compromisos.

¿Cierre o devolución?

Durante la etapa final de la intervención se presentan momentos que se tornan en algunos casos equivalentes o similares pero no lo son, hacemos referencia a la necesidad de no confundir “cierre de la Intervención” con el momento de “devolución” de la misma.

Cuando planteamos el cierre de la intervención hacemos referencia a un momento en el cual damos por finalizada las estrategias de intervención con los actores institucionales, logrando de alguna manera cumplir con los objetivos específicos planteados por el equipo. De este modo finalizamos con lo que se planteó a corto plazo junto a los actores institucionales. En algunos casos se plantea como un espacio de integración, evaluación y reflexión con los actores involucrados en la intervención que aunque no plantearon la demanda pero pueden influir en el futuro del plan de acción del proceso de trabajo¹⁸⁶. A grandes rasgos, la

¹⁸⁶ A modo de **ejemplo**, podemos mencionar un caso de una escuela secundaria en el cual el cuerpo directivo solicita la posibilidad de conformar un centro de estudiantes; a partir de ello se trabaja en la búsqueda de información acerca de las nociones de participación que tienen estudiantes, docentes y directivos, en el para-qué-del-centro-de-estudiantes, y sobre todo en las necesidades que plantean los estudiantes en cuanto a su participación, luego se realizan talleres con éstos sobre participación política y ciudadana. El cierre se realiza junto a los estudiantes en un taller en el cual se busca diagramar de manera conjunta un proyecto de creación de centro de estudiantes a los fines

devolución se realiza con el o los actores que gestó/gestaron la demanda y el cierre se concreta con el grupo de actores institucionales con los cuales se trabajó durante el proceso.

¿Quiénes reciben la devolución?

Como indica Rotondi (2005) “definir una estrategia de devolución del análisis, nos liga a los actores principales de un escenario particular”. Debido a que es una instancia de intervención, el equipo decide quiénes son los actores que deberán participar en ella. Esta elección se debe a que la situación vivida como conflictiva involucra a diversos actores, por lo tanto socializar lo trabajado permite democratizar el saber. Es así que el dispositivo procura popularizar, democratizar y re-leer colectivamente el trabajo desempeñado por el análisis institucional.

La Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo (2011) opta por definir esta instancia como *devolución personalizada*; según el documento, éstas constituyen instancias de formación y debate escolar muy potente y ofrecen la posibilidad de asistir a los equipos escolares en el análisis de los resultados a los fines de responder a sus inquietudes. Presentan dos niveles de devolución: uno, a nivel institucional, dirigida a los directores, los cuales realizarán la socialización pertinente con el resto de la comunidad educativa, y luego otro, dirigido a docentes caracterizada por un análisis. La cartilla remarca en este sentido que se vislumbra un retardo en la entrega de los resultados obtenidos de las mismas hacia el resto de los actores institucionales.

Ética en la devolución

de dar respuestas a demandas puntuales que plantean los jóvenes. Se procura buscar compromisos para el próximo paso en el cual los estudiantes, acompañados de docentes comprometidos puedan dar inicio al cuerpo que represente a los estudiantes. Posteriormente se realiza la devolución junto al cuerpo directivo, quien formuló la demanda, se da cuenta del proceso de trabajo con estudiantes y docentes, se realiza el análisis propio del equipo de intervención quien explicará razones de porque es necesario o no es prudente dar inicio de manera inmediata con el centro de estudiantes, siempre desde una lógica impregnada de reflexión científica propia de la profesión, todo esto acompañado por lo elaborado, si es que se elaboró algo en el cierre con los estudiantes. Se busca dar autonomía y sustentabilidad de los proyectos es por ello que se procura el compromiso y la reflexión de los diversos actores, en particular de los que aglutinan cuotas de poder dentro de la institución y tienen facilidad para instalar instituyentes en la misma.

El analista institucional relevó datos a través de instrumentos que requirieron una apertura de diferentes actores en cuanto a información que hasta el momento no se encontraba dispuesta para la totalidad de los actores o que se transmite por mecanismos subterráneos, paralelos o clandestinos de comunicación, que se transmite sottovoce, en secreto y en algunos casos en búsquedas de complicidad con el equipo profesional. Esta información que descubren los actores ante nuestra presencia, en muchos casos tiende a develar la trama institucional o retazos subjetivos por actor o grupo de actores por la cual se requirió la presencia de un analista externo a la institución.

En nuestras manos se encuentra un conjunto de información que fue obtenida por una relación de poder en la cual el entrevistador genera un vínculo para el develamiento de la misma y por lo tanto es preciso tomar los recaudos necesario para no perjudicar a los implicados en la información que se obtiene; esto implica que *“cuando el secreto pasa a ser profesional, refiere a un campo de imposiciones también relacionadas con lo secreto pero reguladas por normas de orden ético y jurídico”*. Marcón (2010, 22)

En segundo lugar es necesario atender a lo que no debe realizarse es un campo de batallas entre puntos de vistas, careos interminables que pugnan por sobrevivir mientras se profundiza la brecha de la conflictividad. La información que obtiene el grupo de trabajo no debe exponerse, sino tamizada por el análisis profesional y el corpus ético político del equipo de intervención, logrando que los diversos actores que participan de la devolución puedan llegar a aprehender la información y descubrir el motor generador de la situación problemática.

Como se mencionó con anterioridad, la información que se comparte debe ser elaborada por el equipo a los fines de no generar un efecto rebote, es decir que lo que se entregue a la institución termine generando el efecto contrario al que se quiere otorgar; es decir si se pretende generar cambios y se ofrecen lecturas que desnudan de manera cruenta las problemáticas, las desigualdades y las asimetrías de poder posiblemente los actores institucionales cierren las posibilidad de apertura a promover modificaciones sustanciales y se pierda legitimidad ante las propuestas instituyentes.

Bibliografía

Agamben G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?” En: *Revista Sociológica* 73, pp. 249 -264

- Escalada M. (2001/2004). "Teoría y epistemología en la construcción de diagnósticos sociales". En: Escalada M., Fernández Soto S., Pilar Fuentes M., Koumrouyan E., Martinelli M.L., Travi B. (Eds) *El diagnóstico Social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. (1ª Reimpresión, pp. 19-34) Buenos Aires: Espacio
- Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo. (2011). Documento base "¿Cómo devolver los resultados de las evaluaciones a las escuelas para lograr la mejora educativa?". Seminario realizado en noviembre de 2011, Brasilia, Brasil
- Ferreyra A. H. & Eberle M. J. (2008). "La Evaluación: una estrategia para re-pensar las prácticas institucionales". En: *Magistro* 2(4), 13-24.
- Frigerio, G., Poggi, M.(1992). "Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas". En: G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti. *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel
- Marcón, O. (2010). "El secreto profesional y el trabajo social en Argentina". En: *Revista Portularia* X(2), pp. 21-31.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (24.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rotondi G. (2005). *Estrategias de Intervención. El momento de la devolución en la intervención institucional. Ficha de cátedra*. (Material no publicado).
- Santoro J. J. y Molineri M. F. (2010). "Devolución Institucional". En: Corvalán de Mezzano, A. (Comp). En: *Psicólogos Institucionales Trabajando* (pp. 265-267) .Buenos Aires: Eudeba.
- Segovia J. D. (2010). "Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría". En: *Revista Iberoamericana de educación (OEA)* 54, pp. 65-83.
- Tedesco, F. (2007). "Devolución: instancia de aprendizaje". En: *Revista Iberoamericana de Educación (OEA)*. Versión digital.

PRODUCCIONES DERIVADAS DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN E INTERCAMBIO CON INSTITUCIONES

CONSTRUYENDO INTERVENCIÓN EN INSTITUCIONES: ENCUENTRO CON REFERENTES INSTITUCIONALES

Dolores Verón¹⁸⁷

Nanin, un célebre Maestro japonés, recibió a un profesor universitario que le solicitó ser iniciado en la práctica del Zen. Mientras escuchaba atentamente la exposición del profesor que se extendió por largo minutos, el Maestro ofreció té al recién llegado, pero una vez que la taza colmó su capacidad, no se detuvo y continuó sirviéndole hasta que terminó derramándose sobre la mesa y la alfombra.

El profesor que no podía ocultar su perplejidad, interrumpe su verborrágica exposición y atina a decirle:

“Maestro, la taza ya está colmada. ¡No entra una sola gota más de Té!”

Y el Maestro le responde: “la taza es como su mente, usted está colmado de conocimientos eruditos y académicos, y a menos que decida vaciar su taza, no puedo mostrarle nada del Zen.

La taza colmada

En: *Cuentos Zen* (2007). Buenos Aires: Quadrata.

Historizando

¹⁸⁷ Esta producción es síntesis del proceso que en equipo, construimos, docentes, adscriptos/as, estudiantes, durante 15 años, desde la cátedra. Pasaron muchos docentes y sus producciones como así también los informes de los/as estudiantes posibilitaron este trabajo.

Escribir, como momento y acción de reflexión y producción, nos lleva a detenernos en esta oportunidad en la recuperación del espacio de encuentro con referentes institucionales, que se realiza en el marco del Programa la Universidad Escucha las Escuelas (PUEE), a 15 años de su creación (2001/2016). El programa sostiene a las Prácticas Académicas y de Aprendizaje en Servicio que la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional realiza. Desde el mismo se definen los centros de práctica para los estudiantes de la carrera a fin de realizar un abordaje institucional a partir de las demandas que las escuelas de la ciudad de Córdoba, gran Córdoba y localidades vecinas al departamento capital van presentando, desde el 2001, al inicio de cada período académico. Estas demandas giran en torno a temáticas como: convivencia, centros de estudiantes, educación sexual integral, derechos ambientales, etc., como las más recurrentes.

Desde este espacio, y previo a la presencia de estudiantes en los espacios escolares, se promueve el encuentro entre las Instituciones Educativas y la Universidad para poder reconocernos como actores partícipes del PUEE, poniendo en diálogo alcances, posibilidades y límites de la propuesta. Consideramos que no debemos pensar solos los problemas y, aún menos, las alternativas de solución; éstas forman parte de una construcción en espacios donde se haga posible la “ecología de saberes” que postula Bonaventura de Sousa Santos. Una epistemología de intercambios que permita construir un conocimiento nuevo y pensar propuestas más integrales, viables y sostenibles. Este dispositivo está planeado en dos momentos: uno, al iniciar el proceso y otro, al momento del cierre y tiene como objetivos:

1er encuentro

- Pensar juntos en claves conceptuales y experiencias concretas qué es el abordaje institucional, sus tensiones, límites y oportunidades.
- Identificar aspectos nuevos y viejos problemas presentes en las instituciones escolares

2do encuentro

- Identificar principales hallazgos de la intervención institucional en las escuelas que forman parte del PUEE.
- Visibilizar las estrategias generadas para enfrentar los problemas presentados
- Plantear líneas de acción posibles: límites y posibilidades en la relación Universidad - Escuelas públicas primarias/medias.

Forma parte del encuadre del programa, presentar alcances y propuestas tomando como referencia las demandas presentadas, por lo que los primeros acuerdos, que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje están a cargo del equipo

de cátedra. Es en este espacio, donde podemos presentar desde dónde y cómo fuimos escuchando a las instituciones, desde qué marcos teóricos nos posicionamos y cómo y con quiénes construimos intervención institucional.

Intervención desde el trabajo social

Toda propuesta surge en un contexto socio/histórico, el PUEE, en un momento donde las Instituciones estaban estalladas, al decir de Ana Fernández. 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 las mismas según el territorio, el contexto, el momento histórico. 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", es fundamental para comprender de qué manera lo macro repercute en las instituciones educativas, sus estructuras y sus vidas cotidianas, como es el caso de las instituciones que año a año se presentan al programa.

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). Es en este contexto en el que aparecen la violencia/convivencia; la reformulación del proyecto institucional; la participación juvenil; la educación sexual integral; y otros pedidos que van marcando y representando situaciones, problemas presentes en el espacio particular, la escuela, y que se constituye en demandas de intervención a la profesión.

Esta presente el malestar institucional, frente a la presencia de problemas que “los excede” en el escenario escolar, y poder intervenir implica y nos implica, marcos conceptuales, concepción del sujeto y perspectivas desde donde miramos y leemos los problemas sociales. Por muchos años los problemas escolares fueron resueltos desde el dispositivo escolar, el tema se presenta cuando ya éste es insuficiente para atender y abordar los problemas sociales que la cuestión social hace presente en las escuelas. Movilizan los atravesamientos del contexto pero en el devenir de la historia moviliza el tratamiento de derechos vinculados a los niños/niñas y adolescentes que involucra a los adultos desde su posicionamiento y matriz; es este el nudo de articulaciones que provoca malestar y dinamiza la búsqueda de satisfactores.

Intervención Institucional

Tomamos a Ardoino (1981) quien plantea que el concepto de intervención proviene del latín *interventio*¹⁸⁸ que significa “venir entre, interponerse”. Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión (arbitraje, conciliación), de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación pero también, al mismo tiempo y en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido.

El acto fundador de una intervención es la expresión de una demanda. La *demanda* (expresión ambigua, en cuanto a las necesidades o las expectativas a las que, se supone, la intervención responde a su manera) debe ser distinguida con frecuencia del *encargo* (formulación más contractual y por lo tanto más jurídica y administrativa, el libro de cargos y la indemnización por la

¹⁸⁸ Tomar parte en un asunto. Dicho de una persona: Interponer su autoridad. Interceder o mediar por alguien. Interponerse entre dos o más que riñen.

intervención), debe, aún más que el encargo, ser considerada procedente y respetable para el o los practicantes de la intervención. Hay aquí, en el momento de negociación previo, en el umbral formal de la intervención y que constituye, sin embargo, parte de ella, un trabajo de apreciación y de estimación de la situación, de las fuerzas que la estructuran y las oportunidades de evolución.

De esto se tratan estos primeros encuentros entre la Universidad y la Escuela Pública, de ir reconociendo el contexto institucional, el problema y las necesidades, pero también quienes están involucrados en el problema, desde lo singular, y comenzar a dibujar el proceso, que los/as estudiantes, en equipo desarrollaran durante el período académico. "La intervención tendrá como objeto y como efecto, poner a luz procesos informales que actúan más o menos clandestinamente al margen de las estructuras formales". Comenzamos en estos espacios a dilucidar, desde la comunicación, las zonas de poder y de contrapoder, los "territorios" conquistados y deseados. Así, iniciamos un proceso que implica el ir construyendo caminos, de acercamientos a la problemática institucional y comenzar a identificar sujetos (involucrados en la misma), contextos para generar alternativas.

Espacio de encuentro como dispositivo

El concepto de dispositivo se vincula directamente al análisis y a la intervención institucional en el contexto de una organización que ha formulado una demanda.

Un Dispositivo es un mecanismo dispuesto de forma especial para la obtención de un resultado vinculado a la posibilidad de resolver aquello por lo que se ha demandado. Se trata de un concepto relacional: quien dispone, está a disposición.

Quien manifiesta disponibilidad, para ser observado, para hablar y ser escuchado, para reflexionar y poner en acto la palabra, la idea, el pensamiento.....Quien observa y escucha, hace hablar y reflexionar, en todos los casos existe una intencionalidad en relación al resultado buscado y esperado (Fonseca, 2005).

Si el objetivo, que nos proponemos en la intervención, es la instalación de dispositivos democráticos y tenemos en cuenta, según lo que venimos historizando, que las demandas al trabajo social desde lo institucional, emergen en un momento histórico/social, donde, según investigaciones realizadas desde la cátedra¹⁸⁹ y la casuística que realizamos, inicialmente se

¹⁸⁹ Co-Autora: Rotondi – Fonseca – Verón. (2006). Capítulo 9: "Necesidades que plantean las demandas de intervención en Escuelas al Trabajo Social". En: Aquín, N. (comp.). Reconstruyendo lo Social. Espacio.

expresan en: abordar las condiciones estructurales y capacidad de respuesta de la escuela especialmente a las problemáticas sociales que atraviesan el escenario institucional; problemas de deserción, fracaso y/o repitencia escolar y situaciones de Violencia y/o convivencia escolar, éstas estarían generando situaciones de malestar y/o conflicto, en el espacio particular.

Estas condiciones y situaciones plantean al Trabajo Social no solo una demanda de intervención posible sino además un encuadre particular, reconociendo la importancia de posicionarse desde la disciplina en una perspectiva que aborde y dé cuenta de la complejidad con que se presentan las manifestaciones de lo social en los escenarios escolares. Desde aquel 2001 cuando se inició el programa, pasaron los años, y también de un país inmerso en una crisis generalizada, pasamos no solo a reconstruir lazos sociales, sino que se promulgaron leyes históricas en beneficio de todos/as los/as sujetos, de toda la población, que impactaron en la Institución educación y que nos desafiaron a acompañar su puesta en práctica. Hoy, a fines de 2016, estamos en un momento histórico, donde se instala nuevamente un proyecto político-social, con orientación neoliberal, cuyas consecuencias en términos de desempleo, pobreza, precarización, etc. comienzan a emerger, instalando viejas viejas demandas a las Instituciones.

Carballeda (2010), en términos de intervención, nos aporta que la singularidad de lo micro social o local, implica un espacio-tiempo particular de la situación. Ahora, esta peculiaridad habla de una construcción previa, a la cual nosotros/as proponemos comprender, desde una historia y contexto, como dimensiones. La intervención social posee, de esta forma, una cara a veces oculta, y otras, expuesta, que se relaciona con la idea de transformación, libertad y emancipación. Si en un proceso de conocimiento es posible distinguir: al sujeto que conoce, el objeto que es conocido, el movimiento mismo de conocer y a la información que resulta de esa suma de acciones, entonces la intervención construye una forma diferenciada y similar de acercamiento a ese otro ya no objeto, sino sujeto histórico social.

Pensar la intervención en lo social como dispositivo, supone un diálogo que abarque diferentes perspectivas de visibilidad, de enunciación, de surcos de poder y, especialmente, de las formas de construcción de subjetividad que se ligan a la intervención. Para Foucault (1985) un dispositivo es:

"un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos".

La idea de este dispositivo, es presentar el programa, escuchar lo que significan como demanda, y poner en común problemas, contextualizándolos, reconociendo a quienes involucra y también el recorrido que hicieron para abordarlo (quiénes, desde dónde y con quiénes). Acercarnos a instalar dispositivos democráticos es poder pensar los espacios de encuentro de referentes institucionales, desde lo grupal, desde la escuela (primarias y secundarias y/o todos los niveles que participen en el programa), a través de sus referentes y poner en diálogo problemas y formas de comprender y explicar el acontecer en el espacio particular.

De la experiencia

Este dispositivo se crea en el marco de las prácticas actuales¹⁹⁰, se realizan dos encuentros, uno iniciando el proceso de prácticas académicas y el otro, en tiempos previos al cierre de las mismas, como ya hemos señalado. Evaluamos la necesidad de un diálogo más cercano entre la Cátedra y quienes son los referentes institucionales, es decir quienes facilitan las condiciones para que los/as estudiantes de la Cátedra puedan realizar sus prácticas en las escuelas, lo que constituye un entrenamiento para estos últimos, supervisado por docentes. Se reconocen necesidades y expectativas.

Decíamos, más arriba, que cuando surge el PUEE, estábamos en el marco de un contexto de crisis social, política, económica que muestra un estallido de lo público, donde en los ámbitos de salud y educación aparecen problemas sociales y, particularmente en las escuelas, se manifiesta la insuficiencia del dispositivo pedagógico para abordarlos. Pasando este tiempo, aparecen nuevas demandas y allí analizamos la necesidad de encuentros previos a la presencia de estudiantes en las escuelas, a fin de realizar los encuadres necesarios que posibiliten condiciones para el aprendizaje en servicio. Son espacios de formación y reflexión, que constituye una situación pensada y organizada para el encuentro de saberes y de experiencias.

“...parece haber evidencia práctica para suponer que la existencia de ámbitos de encuentro especialmente destinados a funcionar como situaciones de formación en el sentido expresado, son prerequisites para cualquier intento de aumentar la dinámica institucional y disminuir la necesidad de recursos defensivos...” (Fernández, 1996).

¹⁹⁰ Hasta el año 2015 convivimos con dos planes de estudio: plan 2004/plan 1986, esta situación nos instalaba propuestas diferenciadas, por lo que posteriormente a esta situación definimos generar estos espacios de encuentro con referentes institucionales.

Poner en común, expresar los que les preocupa, poder ver, para poder ocuparse y ocuparnos. Ante las demandas que recibimos desde la Cátedra, nos proponemos aportar para buscar colectivamente alternativas posibles y sostenibles en el tiempo.

El primer encuentro concluye con visibilización de problemáticas, acuerdos de disposiciones y recursos necesarios para implementar una propuesta que aporte a la institución y alcances de la intervención, en tanto está encuadrada en una práctica de aprendizaje en servicio, con tiempos académicos. Colectivizar el tratamiento de las problemáticas implica mayor participación e involucramiento en el tema, de la percepción de un contexto que atraviesa la escuela y del reconocimiento de problemáticas comunes en lo público.

En el segundo encuentro, el de cierre, la idea es reconstruir el proceso, desde las estrategias seleccionadas, y plantear posibilidades y límites de la intervención. Poder contar con espacios colectivos donde, en base a agendas, se traten temas y se piensen en alternativas más allá de la enunciación de los problemas cotidianos, posibilita reconocerse y reconocer: posibilidades y límites de tratamiento de lo social en los espacios particulares, la presencia de problemas sociales para lo que se requiere del trabajo en redes ya que con los recursos propios la escuela no puede abordarlos; la necesidad de capacitación a fin de poder transversalizar contenidos de las leyes 26150 ESI; 26061 NNyA; 26877 Conformación Centros de Estudiantes, entre otras, que constituyen al “otro”, como sujeto de derechos; el registro de las posibilidades y límites en lo local y en el espacio particular, del contexto que los/as atraviesa, del trabajar en red, de alguna manera van revelando otras miradas, otros caminos a los que se puede apelar.

A modo de Cierre

El neo liberalismo, y su inevitable secuela de fragmentación social, ruptura de lazos sociales, incertidumbre, terrorismo del mercado, desigualdades sociales naturalizadas, derechos restringidos y nuevas formas de exclusión, construye escenarios complejos y cambiantes que invitan y reclaman más y nuevas formas de intervención. En este contexto socio/histórico surge el PUEE, en este contexto socio/histórico se hace este trabajo.

Desde el Trabajo Social Institucional la intervención debe aportar a que las voces de diferentes sujetos puedan ser expresadas y escuchadas en un ámbito de respeto que favorezca el enriquecimiento mutuo. A su vez, aporta un marco conceptual fundado en estudios sociales, en investigaciones actualizadas, en la compilación de experiencias, etc.

Es fundamental la historización de las problemáticas, a fin de que puedan visualizarse los diferentes significados que las mismas han tenido, y sus consecuencias en las intervenciones. Seleccionamos y organizamos dispositivos que aportes a reconocerse y trabajar problemáticas en los espacios particulares, es la intencionalidad de este espacio.

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
- Ardoino, J. (1981). “La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario?” En: *La intervención institucional*. México: Folios Ediciones.
- Carballeda, A.J.M. (2010). “La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales”. Trabajo Social *UNAM VI Época (1)*, Ciudad de México.
- Carballeda, A.J.M. (2013). “La Intervención en lo Social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch”. En: *Margen 70*
- Fernández, Lidia (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona. Bs. As. Méjico. Ed. Paidós
- Fonseca, M. C. (2005). *Ficha de Cátedra. El diseño de la acción: construyendo la estrategia profesional*. Córdoba: Facultad de Cs. Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta
- Gaitán, P. (2015). *Tipos de estrategias de intervención en trabajo social institucional. Ficha de Cátedra*. (En proceso de publicación). Córdoba: Facultad de Cs. Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Nueva visión.

UNA MIRADA DE LAS ESCUELAS SOBRE EL PUEE. CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL

Elena Oviedo y Susana Santillán

Caracterizándonos... ¿Quiénes somos y Qué hacemos?

La institución escolar a la que vamos a hacer referencia es el IPEM N° 43 “Presidente Hipólito Yrigoyen” de nivel medio, ubicado en la calle Av. Castro Barros, de barrio San Martín, de la Ciudad de Córdoba. Esta Institución comenzó a funcionar incorporando alumnos del barrio en su mayoría, pero, progresivamente, fue recibiendo a estudiantes provenientes de barrios más distantes; quizás, una de las razones de ello sea la buena accesibilidad a la escuela desde numerosos barrios de nuestra ciudad debido a la enorme cantidad de líneas de colectivos que transitan (dieciséis líneas de colectivos urbanos y tres interurbanos).

En cuanto a las condiciones socio-económicas de vida de las familias podemos decir, a partir de los vínculos cotidianos con nuestros estudiantes, que sus padres registran bajos niveles educativos (primaria completa, en su mayoría o, en el mejor de los casos, secundaria incompleta). Asimismo, debemos mencionar que, según los registros institucionales, la Escuela recibe un 18% de estudiantes de origen peruano lo cual le da una impronta multicultural que imprime sus particularidades. En el marco de este contexto socio-institucional, la Escuela participa de diversos planes y programas, tanto nacionales como provinciales, que aportan al mejoramiento de las condiciones de vida de las y los estudiantes:

- Programa Más y Mejor Escuela, actualmente, el Plan de Mejora Institucional, en el cual la principal línea de acción son las tutorías en los espacios curriculares más críticos, también incluye viajes educativos y cobertura de material didáctico.
- Programa Conectar Igualdad, con más de 800 netbooks asignadas;
- Programa Centro de Actividades Juveniles (C.A.J.) para estimular la inclusión de los jóvenes a través de diversos talleres recreativos, como artes visuales (Muralismo), teatro y música.

- Programa de Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.C.O.R.), así como también numerosas acciones de articulación con distintas dependencias de salud de la zona.

Los datos obtenidos a partir del relevamiento anual 2016 indican que la matrícula inicial total de dicho año, fue de 469 alumnos y con un total, al finalizar el año de 396 alumnos. La mayor parte del alumnado asiste en el turno mañana (13 divisiones) y el resto a la tarde (3 divisiones).

La planta funcional está compuesta, en ambos turnos, por: 1 Directora, 1 Vice-Director, 1 Secretaria, 1 Prosecretaria, 1 Ayudante Administrativo, 1 Gabinete Psicopedagógico, 1 Coordinadora de Curso, 1 Ayudante de Informática, 1 Referente Técnico, 6 preceptores en el turno mañana y 2 preceptores en el turno tarde, 1 Portero y 1 auxiliar de limpieza. El *Gabinete Psicopedagógico* aborda diversas problemáticas: convivencia escolar; dificultades de integración, acompañamiento a los docentes en estrategias adecuadas para poner en práctica en el aula y derivaciones de los alumnos en casos particulares, entre otras. En tanto la *Coordinadora de curso* realiza funciones de apoyo y acompañamiento de los aprendizajes de alumnos en coordinación con los docentes y establece espacios de diálogo con los alumnos facilitando los canales de comunicación para recoger sus inquietudes y demandas. En cuanto a la planta docente, contamos con más de 100 trabajadores de diferentes zonas de la Provincia de Córdoba; entre ellos, no todos cubren su carga horaria en la institución sino que deben viajar y trasladarse a otras instituciones para así cubrir la demanda horaria del cargo. Por tal motivo, las reuniones de departamento se hacen cada vez más escasas y la comunicación entre los docentes cada vez más difícil.

Podemos advertir que la educación formal es siempre un proyecto político que se vincula fuertemente con el progreso de las sociedades, con el futuro deseado por ellas, y con el bienestar general. La educación sigue teniendo una misión fundamental: la de compensar las desigualdades, la escuela está llamada a reconocer y vivir activamente la pluralidad moderna, a través del reconocimiento de la diversidad y de la construcción de un lugar para todos. Es por estas razones que consideramos prioritario el quehacer de la gestión escolar, como agente y factor importante de mejora. En muchos casos, la escuela es la única oportunidad de inclusión social y de allí el rol importantísimo de trabajar en pro de las intervenciones educativas tendientes a disminuir la desigualdad social. Cada escuela tiene una cultura, un clima y una capacidad de cambio propia que ha ido desarrollando debido a una determinada historia, y que es necesario comprender. Un saber hacer en contexto que implica compromisos, disposición a realizar las tareas o a cumplir responsabilidades con calidad, manejo de determinados fundamentos conceptuales y comprensión y las consecuencias sociales de sus decisiones.

En un acuerdo hemos adoptado la orientación Lenguas y, a lo largo de casi 20 años se ha provisto a los estudiantes de una herramienta muy valiosa para su formación, como es el conocimiento de las lenguas extranjeras. En nuestra escuela, los alumnos estudian inglés, italiano y portugués desde un enfoque intercultural y plurilingüe. En el marco de un convenio con el Consulado de Italia, los alumnos inician en 1er año el estudio de esta lengua que continúa hasta 6to año, al igual que inglés. La enseñanza del portugués abarca de 4to a 6to año. En el Ciclo Orientado, los espacios de opción Institucional que forman parte de nuestro proyecto de institución son: estudios Interculturales en Lenguas e Intercomprensión en Lenguas. El acompañamiento y monitoreo de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa ha sido permanente y de gran importancia en los procesos de reformulación y ajuste de estos espacios curriculares. La asistencia a las capacitaciones nos han guiado en la adecuación de nuestras prácticas docentes, orientándolas a un trabajo en equipo que se traduce en una nueva forma de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje que tiene como resultado la formación de alumnos sensibles que desarrollan saberes en más de una lengua-cultura y reciben una formación de calidad que a varios alumnos les ha permitido obtener becas de estudio en países extranjeros.

Para poder realizar este proyecto con éxito, ha sido muy importante basarnos en proyectos anteriores realizados entre la escuela y otras instituciones, los cuales han sido la base de lo que la escuela es hoy. Uno de ellos, indudablemente, es el proyecto realizado con la escuela de Trabajo social “Universidad y Escuela Pública: Abordar la Violencia para promover la Inclusión Social”. Gracias a este proyecto, pudimos ubicarnos en la realidad de los estudiantes que la escuela recibe, trabajar nuestras problemáticas como institución y ensayar modos de convivencia donde los diferentes actores de la institución revisamos nuestras formas de comportarnos y de actuar respecto a los problemas de violencia que se suscitaban muchas veces en la escuela.

Al planificar las tres lenguas extranjeras hemos considerado los siguientes lineamientos:

- ✓ Abordar los ejes temáticos en forma paralela y conjunta de manera que el estudiante pudiera tener un acercamiento simultáneo a los contenidos más allá de las diferencias propias de cada lengua.
- ✓ Seleccionar contenidos relacionados con el entorno y las inquietudes de la vida cotidiana que fueran de interés y utilidad para los estudiantes al momento de comunicarse.
- ✓ Priorizar situaciones comunicativas en las que el uso de la estructura se viera en contexto.
- ✓ Reflexionar a partir de las similitudes y diferencias de los diferentes pueblos y culturas.

Estos dos últimos años hemos tenido el privilegio de poder hacer que la comunicación real fuera el tema central en nuestras aulas, gracias a que fuimos parte del proyecto entre el Ministerio de Educación de nuestra provincia, el British Council y Becas

Fullbright, en el cual recibimos en nuestra escuela a dos asistentes de Idiomas: en 2015, a Mathew Howitt, egresado británico de la Universidad de Oxford y, en el presente año, a Ben Finley, egresado estadounidense de una universidad de Indianápolis. Al preparar el trabajo con los asistentes de idiomas, organizamos una agenda de trabajo en equipo, el cual estuvo formado por docentes a cargo de cursos diferentes en los espacios curriculares “Lengua Extranjera Inglés”, de 4to, 5to y 6to año del turno mañana. Los grupo-clase seleccionados eran bastante heterogéneos, con diferentes trayectorias escolares y con variado nivel de manejo de la lengua extranjera. Se coordinó una grilla de trabajo semanal que incluía las horas de clase acompañados por los asistentes de idiomas y encuentros semanales con el equipo de trabajo, espacio en el que se compartían las experiencias áulicas, se sugerían ajustes y se programaban las actividades por venir.

Para poder llevar a cabo este proyecto, revisamos las planificaciones y seleccionamos contenidos haciendo énfasis en el enfoque intercultural y plurilingüe. En esta instancia, priorizamos todos aquellos contenidos que fomentaran la expresión oral y el intercambio de vivencias y experiencias genuinas de nuestros estudiantes con los asistentes de idioma y viceversa. No fue necesario simular situaciones de comunicación: teníamos una situación real desde la cual partir para el trabajo en clase. En el día a día, surgían elementos, a cada paso, que generaban situaciones de comunicación con Mathew y Ben, nuestros asistentes. Su llegada al aula ya era una experiencia intercultural, pues generaba situaciones de comunicación que nos instaban a modificar nuestro lugar en relación a nuestras prácticas pedagógicas y a los alumnos les implicaba tener que adaptarse a su presencia y a modificar su modo habitual de comunicarse. Los estudiantes tuvieron que monitorear sus producciones orales para que Matt y Ben les entendieran y más de una vez, Matt y Ben tuvieron que simplificar las suyas para ser entendidos por los estudiantes. En la reflexión conjunta asistente-docente analizábamos esta cuestión destacando que la intermediación del docente es fundamental ya que el hecho de ser hablante nativo no garantiza que esa persona tenga las herramientas para transmitir el conocimiento de un modo accesible al estudiante. La práctica oral en grupos pequeños fue muy productiva y en estas instancias los chicos pudieron tener una experiencia de primera mano en el uso del idioma. Los jóvenes extranjeros monitoreaban la producción oral en forma individual y los chicos no mostraban resistencia a sus correcciones. Los asistentes extranjeros han observado que así como ocurre en sus países, el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas públicas con grupos numerosos y poco motivados es complejo.

La interacción e intercambio han sido mutuos, ya que Matthew y Ben también pudieron incorporar gestos, vocablos, modismos, chistes, expresiones de los chicos y además han recibido el bonus del conocimiento de la cultura peruana, ya que un porcentaje considerable de nuestros alumnos es de esa nacionalidad. En el día a día se han generado vínculos afectivos con el

resto de la escuela, al saludarse con los chicos de otros cursos, al compartir recreos, charlas de pasillo, algún partido de fútbol y hasta una ida al cine.

Experiencias interculturales fuera y dentro del aula

Otros momentos de reflexión intercultural y de diálogo se promovieron a partir de los actos escolares, a través de los cuales los asistentes han podido conocer nuestras fechas patrias, el significado de nuestros símbolos patrios y observar que conceptos tan valiosos para nosotros como son los procesos emancipatorios, la revolución y la independencia no tienen paralelo en Gran Bretaña, en el caso de Matt, y se conmemoran y festejan de otro modo, en el caso de Ben. Al indagar sobre el conflicto por las Islas Malvinas observamos que Matthew era un joven que no había vivido esta experiencia en forma directa y si bien conocía los hechos acontecidos no llegaba a dimensionar la importancia que este conflicto había tenido para nosotros y cuán sensible es el tema para los argentinos. Este tema originó espacios de reflexión sobre la guerra de Malvinas en las aulas. Se trabajó el problema de la violencia y de las diferencias de ver la guerra de acuerdo a la generación a la que las personas pertenecen. Fue una interesante instancia, ya que los chicos se dieron cuenta que para Matt esa guerra no era importante, ya que él no había nacido cuando ocurrió. Pero en el caso de varios de nuestros alumnos, el rencor estaba presente. Se dialogó sobre el tema para que la presencia del asistente no originara resistencia en los estudiantes, ya que Mathew ingresó a la escuela el día del acto del 2 de abril. Fueron experiencias valiosas y dignas de reflexiones posteriores para los docentes.

Las visitas al Centro Histórico y Universidad Nacional de Córdoba, en las que estudiantes de la carrera de Turismo guiaron a los grupos de 5to año y a Matthew y Ben, fueron oportunidades para nuestros chicos de visitar y valorar nuestro patrimonio histórico y cultural. Fueron vividas como experiencias interculturales ya que, con anterioridad, Matt y Ben habían presentado power point mostrando sus ciudades: Londres e Indianápolis, y les habían relatado a los chicos vivencias de la vida sus colegios secundarios, universidades y ciudades. Estas experiencias reales fueron muy importantes ya que dieron pie a que los estudiantes peruanos trajeran fotos y contaran sobre la vida en sus países a sus compañeros y asistentes. Surgió un diálogo fresco y sincero, que fue de mucho interés para todos, afianzando los vínculos entre los estudiantes extranjeros, los argentinos y los asistentes.

La evaluación de estas experiencias ha sido muy positiva. Como docentes nos hemos visto fortalecidos en nuestras prácticas áulicas, permitiéndonos flexibilizar nuestras planificaciones, simplificando algunos aspectos y fortaleciendo otros. El

trabajo en cátedra compartida ha sido muy enriquecedor y nos hemos sentido revitalizados al compartir con colegas el antes, durante y después de la clase. Según una encuesta realizada a los estudiantes, todos valoraron en forma altamente satisfactoria la experiencia. El impacto institucional fue evaluado satisfactoriamente por todos los miembros de la comunidad educativa y demostró fortalezas de nuestra institución como un espacio receptivo, abierto a nuevas oportunidades.

A este proyecto se ha sumado el proyecto “Festival de la Diversidad Cultural y de la Gastronomía”, realizado por los estudiantes de los tres últimos años en el cual se ambientaron cinco aulas de la escuela con banderas y ornamentación con monumentos históricos significativos de varios países (Argentina, Brasil, Perú, Italia, Estados Unidos) y se expusieron, cocinaron y vendieron comidas típicas de dichos países. Al festival asistieron los estudiantes de ciclo básico de los dos turnos, los chicos de la escuela primaria de la planta baja de nuestro edificio, y estudiantes invitados de la escuela “Alejandro Carbó”, acompañados de sus docentes y de estudiantes extranjeros de intercambio. Con éstos últimos se pudo realizar una charla informal donde se compartieron vivencias en los diferentes países extranjeros y en Argentina. El espacio de diálogo está generado y la escuela está avanzando en aceptar las diferencias para seguir creciendo.

En diálogo con la Universidad que nos escucha

Traemos a nuestra memoria que en el año 2004 nuestra institución comienza su articulación con el Proyecto: “UNIVERSIDAD Y ESCUELA PÚBLICA: ABORDAR LA VIOLENCIA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN SOCIAL”, la Escuela de Trabajo Social trabajó con Estudiantes, Docentes, Preceptores y Padres de 5 escuelas también de Córdoba Capital. Recordamos el módulo de escenarios dialógicos, momento en el que participamos y disfrutamos de diferentes talleres donde su consigna principal era construir juntos a partir del diálogo el “respeto de las diferencias, el respeto por otros, el reconocimiento del otro como alguien que es valioso e importante:

La técnica de los diálogos públicos tiene por finalidad dar un lugar central a los participantes de la vida cotidiana en sus escuelas y ayudarlos a superar cierta pasividad y tratar de elegir ser sujetos creativos, productores de ideas, de ocurrencias, de participantes enteros, que intervienen para vivir mejor¹⁹¹

En ese momento nuestra institución escolar, tanto los docentes, como los alumnos fuimos protagonistas expresando nuestra lucha por mejores condiciones edilicias saliendo a la calle, se habló por la prensa, se creó un espacio de diálogo donde nos hicimos escuchar, donde docentes y directivos trabajamos en torno a lo necesario que es mirarse, entenderse, reconocerse y comunicarse. Aquí surgió la necesidad de formar un cuerpo colegiado, para trabajar y resolver los conflictos a partir de la escucha y poder mejorar el clima institucional de entonces. Los jóvenes, nuevamente en la escena, para poder debatir y participar, en un marco de legalidad y legitimidad otorgado por la legislación escolar, actualmente las A.E.C. (Acuerdos Educativos de Convivencia, incorporados por el Ministerio de Educación desde el año 2015). En ese marco, se trabajó y se conformó el Centro de Estudiantes donde ellos elegían a sus representantes por curso con el desafío de crear un espacio para escucharse, participar con sus compañeros en asambleas, debatiendo, interviniendo e intercambiando con los profesores y directivos de entonces.

En este proceso, fuimos convocados desde Trabajo Social a compartir con otras escuelas en la Ciudad Universitaria para re-pensar la relación entre jóvenes y adultos, tomando como parámetro los siguientes temas:

- ✓ **Agremiación juvenil**, a cargo del Lic. Marcelo Corona.
- ✓ **Violencia en el noviazgo**, a cargo de la Mgter. Gabriela Rotondi y la Lic. Ely Barraza y equipo.
- ✓ **Educación sexual**, a cargo de las Profesoras Ana Miani y Cristina Fonseca.
- ✓ **Por un ambiente sano**, a cargo del Ing. Agr. Gabriel Saal y equipo.
- ✓ **Relaciones conflictivas con el alcohol**, a cargo de profesionales de la Profesora Oliva.

También participamos del **Cuarto Encuentro de Centros de Estudiantes** del que se llevó adelante en el marco del *Proyecto Agremiación y Acción Juvenil: un Derecho Ciudadano que forma Ciudadanos/as*, desarrollado por la Cátedra Teoría Espacios y Estrategias de Intervención IV de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus antecedentes tienen relación con el Proyecto *La Universidad Escucha a las Escuelas*, ejecutado por la misma Cátedra, que las demandas de las Escuelas Secundarias de la Ciudad de Córdoba, y se propone el análisis y resolución de las mismas a través de

¹⁹¹ Kremer, L. y Gregorio, L.(2006). “Diálogo Público con las comunidades educativas en las escuelas”. Proyecto “Universidad y Escuela Pública: Abordar la violencia para promover la inclusión social”. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad de Córdoba

programas de trabajo teórico/prácticos fundados desde la profesión. Entre las demandas recibidas en las escuelas se encontraban aquellas que mencionaban al cuerpo de estudiantes como foco de diversas inquietudes y problemáticas.

Estas demandas de índole organizativo/ educativo instalan en el equipo de Trabajo Social la necesidad de generar nuevas instancias de acción directa y de visibilización de la situación de los centros de estudiantes en las escuelas públicas. Sumado a este antecedente podemos dar cuenta además del Proyecto *Universidad y escuela pública: abordar la violencia para promover inclusión social* (2004/2007) desarrollado a partir del premio obtenido en la Convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación. Y del Proyecto *Hacia la Equidad de género en el sistema educativo* (2007/8), ejecutado luego de la convocatoria realizada por FLACSO en 2007. Estos antecedentes, conducen al equipo de Trabajo Social a dar desarrollo a la propuesta de tres encuentros de Centros de Estudiantes de los cuales fuimos parte:

- ✓ Primer Encuentro *Fortalecimiento Socio-organizativo a Centros de Estudiantes Secundarios de Escuelas Públicas* (2007 – con la participación de 250 jóvenes).
- ✓ Segundo Encuentro *Participación juvenil y ciudadanía* (2008 donde participaron 650 jóvenes)
- ✓ Tercer Encuentro, desarrollado en 2009, con la participación de 1200 jóvenes.

Este proyecto ha sido premiado también por la Secretaria de Políticas Universitarias, a través del Programa de voluntariado universitario. Las temáticas que se venían trabajando eran: organización y agremiación juvenil – ley de educación sexual en las escuelas– violencia en el noviazgo, acoso sexual y trata – conflictividad en las escuelas – derechos ambientales y ley de bosques; sumamos, en el presente año, el tema de las relaciones conflictivas con el alcohol. Contamos con registro fotográfico de dichos encuentros en la Ciudad Universitaria que están expuestos en las aulas de nuestra escuela. Compartimos, a continuación, algunos de dichos registros:





Los dos proyectos complementarios: Universidad y Escuela Pública abordar la violencia para promover inclusión social se desarrollaron en Córdoba, en la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, con financiamiento del Programa de mejora de la calidad educativa del Ministerio de Educación de la Nación (2005/2007) y el Proyecto Equidad de Género en el sistema educativo se llevó adelante en la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, con financiamiento de Flacso. Este último proyecto pretendía involucrar diversos niveles del sistema en una estrategia que comprenda:

- ✓ Capacitación inicial y avanzada en la problemática de género.
- ✓ Intervención social en las dinámicas escolares en seis Instituciones educativas (tres primarias y tres del nivel medio) relativas a la discriminación y la violencia social y de género presentes en la escuela e instituciones de formación de docentes. Esta intervención incluiría a los diversos actores del escenario escolar.
- ✓ Elaboración de una propuesta conjunta entre las instituciones y el equipo con fines de impacto en la política pública educativa.

Esta cuestión implicaba, por un lado abordar la problemática de la violencia de género con los diversos actores institucionales presentes en la escuela, que son los responsables de garantizar la misión institucional, y que el proyecto tenga un fuerte eje ligado a la Intervención institucional en las escuelas seleccionadas para el proyecto, para identificar, instalar y abordar la

violencia de género en el espacio escolar con directivos, docentes, preceptores. Y así comenzaron Talleres de trabajo dirigidos a actores institucionales (docentes preceptores y directivos) que permitan la producción de propuestas de acción en escuelas. A continuación recordamos, fotográficamente, uno de los talleres de trabajo en torno a la Educación Sexual Integral, llevados a cabo en nuestra escuela, con la participación de la Lic. Gabriela Rotondi y la Lic. Dolores Verón como expositoras en dichos encuentros organizados para diferentes cursos. Los mismos fueron un inicio o punta pie para hablar de sexualidad en la Escuela con futuros talleres con otros protagonistas.





En los tramos finales del Proyecto nos invitaron a las escuelas que veníamos trabajando a sumarnos a un capítulo de la aparición de un libro en el cual se compilaría la mirada de las escuelas que participaron del proyecto y que quisieran exponer, tal como lo hicieron en el panel algunas de sus ideas.

En dicha oportunidad nuestra escuela presentó el Capítulo 4 *Apostando a la Acción en la Escuela*; en donde pusimos énfasis en la necesidad de propuestas de prevención y promoción de la salud con respecto a Educación Sexual Integral, promoviendo e instalando entre los adolescentes debates y reflexiones respecto a la Salud Reproductiva, la Perspectiva de Género y la Valorización de la Persona como Sujeto de Derecho con miras a pensar su propio Proyecto de Vida a Futuro. El libro del que formamos parte, titulado, *Equidad de Género en el Sistema educativo: una apuesta*, compilado por la Profesora Gabriela Rotondi, fue presentado en la Feria del Libro de Córdoba.

Para nosotros, acompañar el proceso de implementación de la ley es sin duda un compromiso que nos acerca a nuestras luchas cotidianas por los derechos, y es también tiempo de cosecha de arduas luchas feministas y del movimiento de mujeres de Argentina¹⁹² Otro desafío se vincula al impacto de la ley en los espacios escolares, desde dimensiones como el proyecto, la cultura, historia y comunicación. Desde esta propuesta se plantea como desafío, entonces, el debate y la propuesta respecto de la discusión sobre la salud sexual y reproductiva en la escuela, y los procesos educativos al respecto desde una perspectiva de

¹⁹² Rotondi, G. *Educación sexual para decidir: una cuestión de derechos. Acerca de la implementación y posicionamientos ante la ley 26150.*

género y derechos; así como también esbozar propuestas teórico-metodológicas que incorporen estos debates en las prácticas docentes.

Queremos agradecer al Equipo de Trabajo Social que nos brindó la oportunidad de transitar juntos este desafío hacia la construcción de una propuesta de impacto en la política pública, sensible al género, de incidencia en el sistema educativo que contribuyó al fortalecimiento de estrategias de trabajo en el marco de la escuela para la implementación transversal de propuestas que permitan la inclusión de la educación sexual en el seno de la escuela.

CAPÍTULO 4: APORTES DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

INTERVENCIÓN Y ACCIÓN: LA ESCUELA ¿ESCENARIO DE PRÁCTICAS POLÍTICAS?¹⁹³

2015

Gabriela Rotondi

Introducción

Desde el año 1992 venimos trabajando en el marco de la Cátedra Intervención en Instituciones (Trabajo Social V) posteriormente denominada Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional. Dicha cátedra plantea la intervención profesional, en un espacio particular: las instituciones y organizaciones y propone, tanto a nivel docencia como investigación y extensión, la mirada de problemáticas que transcurren en instituciones/organizaciones diversas, a los fines de la intervención del Trabajo Social.

Los procesos de investigación que iniciamos en el año 2004 en dicha cátedra¹⁹⁴, plantearon el estudio de aquellas necesidades presentes en el escenario institucional que demandan la intervención del Trabajo Social. Abordando, posteriormente, los obstáculos y posibilidades que tienen para la intervención de la disciplina, aquellas necesidades específicas que se expresan en los escenarios institucionales de las escuelas públicas, y los impactos de las políticas públicas presentan en el proyecto institucional de las mismas. Desde el año 2010, el equipo de cátedra se aboca al estudio de cuestiones vinculadas a temas específicos y significativos para los escenarios de las escuelas públicas y de los sujetos que habitan las instituciones. Trabajando

¹⁹³ Trabajo presentado en el *IV Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social: La Intervención Social en los Nuevos Horizontes*. Córdoba, Argentina | 11, 12 y 13 de junio 2015.

¹⁹⁴ Proyectos todos desarrollados en el marco de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba con apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica y con bajo mi dirección: Necesidades que plantean las demandas de intervención en escuelas al Trabajo Social (2004-2006); Impactos de las políticas sociales en el proyecto institucional de las escuelas (2008-2009); Centros de estudiantes; procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía; participación-agremiación juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía (2012-2013) y Participación juvenil en relación a derechos: impactos en el proyecto y la cultura institucional de las escuelas públicas (2014-2015)

luego en torno a los procesos de institucionalización de organizaciones particulares, los centros de estudiantes secundarios, que operan como entrenamiento de diversas formas de participación estudiantil.

Desde la mirada institucional, fue relevante el estudio de las dificultades para plantear la coexistencia y permanencia de una organización -como centro de estudiantes- al interior de la escuela, en tanto institución con su propia misión y proyecto. Hemos identificado, en los recorridos realizados, necesidades y problemas que se presentan en las escuelas medias y que son reconocidas por los diferentes actores institucionales (estudiantes; docentes; directivos; preceptores) susceptibles de ser abordados por el Trabajo Social, y entre ellos, los debates respecto de las prácticas políticas de los estudiantes secundarios, en particular la agremiación juvenil y conformación de centros de estudiantes es, tal vez, uno de los temas de mayor interés.

Las relaciones entre la participación de los/las jóvenes y la incorporación de experiencias concretas de participación y protagonismo juvenil en el ámbito de la educación es un debate que presenta correlación con los procesos de surgimiento de normativas nacionales y provinciales, referidas a la participación política de los jóvenes en la escuela¹⁹⁵. Y por otra parte, los procesos impulsados por diverso tipo de actores del ámbito educativo (estudiantes, docentes y en algunas instancias directivos, actores extra escuela como practicantes, agentes barriales, entre otros) ofrece oportunidad para lecturas diagnósticas y desarrollos de diseños de intervención al Trabajo Social, así como para el desarrollo de propuestas de incidencia en políticas públicas educativas, concretamente relativas a la participación juvenil.

Entre los resultados obtenidos a lo largo de estos años, particularmente nos interpela la necesidad de profundizar aspectos que emergen con cierta relevancia:

- a) Las estrategias de Participación, que llevan adelante los estudiantes secundarios teniendo en cuenta las diversas posiciones planteadas en sus organizaciones y su relación con la construcción de ciudadanía.
- b) Los diversos motivos y razones que dan cauce a los procesos de institucionalización de los centros de estudiantes.
- c) La importancia de analizar la acción política de las prácticas de los centros de estudiantes y sus aportes a la ciudadanía.
- d) Los puntos de tensión y conflicto que plantea la dimensión organizativo-normativa de estas organizaciones y su relación con la institución escuela. Es decir la tensión entre institución-organización.

¹⁹⁵ Tomamos como normas significativas y de impacto la Resolución provincial 124/10; y la Ley Nacional 26877 de 2013, para el reconocimiento de los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

Atendiendo entonces a este procesos y sus desafíos y siguiendo el recorrido de la mirada de instituciones, organizaciones y procesos en los cuales el Trabajo Social Institucional opera, nos abocaremos en el presente trabajo a uno de los aspectos señalados, las Estrategias de Participación, que llevan adelante los estudiantes secundarios teniendo en cuenta las diversas posiciones planteadas en sus organizaciones y su relación con la construcción de ciudadanía, tema este de mi actual tesis de doctorado¹⁹⁶.

Participar y accionar...

La noción de participación ha planteado, en las ciencias sociales y políticas, diversos debates. Tal como lo explica Francés García (2008) el uso y abuso de la noción plantea complejidades para su conceptualización, dadas las diversas vertientes disciplinares, enfoques y perspectivas. Una primera mirada conduce a la idea de participar y ser parte, donde participar implica una acción tendiente a aumentar el control de los recursos, decisiones o beneficios de los sujetos, ya sea individual o colectivamente. Para autores como Franco (1979) la cuestión del control es clave, en tanto que se trata de modificar el dominio que un grupo ejerce sobre esas variables mencionadas. En este sentido las relaciones entre participación y derechos operan como un aspecto o punto de partida que nos convoca a reflexionar y plantearnos algunos interrogantes, relaciones y puentes con la noción de estrategias para ampliar la ciudadanía de los jóvenes. Partimos entonces, de una noción de participación que involucra un proceso, de acción colectiva de personas orientadas a alcanzar una finalidad, un objetivo común, en base a intereses comunes, particularmente en el caso de los Centros de estudiantes (organizaciones del ámbito de la educación media) vinculados a su posición de estudiantes y jóvenes. La participación en tanto noción, toma en cuenta intereses variados, lo cual va a implicar distintos formatos de participación y acción colectiva en las cuales las acciones plantearán la necesidad de aumentar los recursos, decisiones o beneficios de personas o grupos sociales que tienen distinto tipo de injerencia en una comunidad u organización. Toranzano (1999), por su parte, alude a las visiones plurales de la participación, ubicando la temática en los procesos de construcción democrática, la pluralidad de actores, visiones, estrategias, lógicas, encuentros, y desencuentros.

Teniendo en cuenta los múltiples conceptos, consideramos relevante identificar la diversidad de actores sociales, políticos e institucionales que no siendo homogéneos ni estandarizados en las instituciones, plantean otra arista de la diversidad, que se

¹⁹⁶ Proyecto de Tesis de Doctorado en Ciencia Política: *Estrategias de organización político gremial de Estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía. Prácticas políticas en la escuela*. Dirigido por la Dra. Alicia Gutiérrez y desarrollado en el marco del Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad Nacional de Córdoba.

complementa con las particulares visiones y apuestas sobre la participación. Así como también con el impulso, motivación y/u obstrucción de procesos de participación. Cuestión que a la hora de realizar una mirada del escenario institucional se vuelve clave en tanto nos remite a una mirada de los aspectos que transversalmente operan en la escena institucional y de los cuales participan diversos actores, docentes, directivos, estudiantes, etc.

Por otra parte Reguillo (2000) señala cambios en las formas de organización de los jóvenes y también en las formas de participación. La participación ha sufrido importantes cambios, los objetos de su solidaridad, sus desvelos, se diversifican hacia los territorios de la paz, de la cultura, de la sexualidad, de los marginados de la palabra y participan, con música, con pequeñas colectas, con actos individuales de generosidad o con las estridencias de manifestaciones masivas y a gran escala. En particular además, nos interesa destacar dos cuestiones sobre las que alerta la autora referidas al hecho de que la categoría juventud no es una categoría homogénea, y que la gran mayoría de estudios sobre culturas juveniles no han logrado problematizar suficientemente la multiplicidad diacrónica y sincrónica de los modos de ser joven. En esta perspectiva de la mirada no homogénea encontramos además los planteos de Duarte (2000) y su lectura de las Juventudes y las diversas versiones que propone para miraras. Un particular aporte realiza Martín Criado (1998), en su texto *Producir la juventud*, que contribuye sin dudas a una lectura de las diversas vertientes de la cuestión y recuperando a Bourdieu toma en cuenta las relaciones que se establecen entre la problemática de la juventud y las estrategias de reproducción de los grupos sociales, rupturando la idea de juventud unificada.

Los trabajos de Reguillo, marcan la importancia de revisar las categorías de organización y participación juvenil, y los modos habituales de concebirlas, a la luz del contexto y de las expresiones juveniles de nuestra sociedad. De allí que resulta importante estudiar y mantener una mirada crítica tanto sobre los procesos estructurales, como sobre los territorios de la vida cotidiana, donde los jóvenes despliegan un conjunto de estrategias para resistir y/o negociar con el orden estructural. Se trata de mantener en tensión analítica la estructura y el sujeto, las formas de control y las de participación.

Esto se relaciona con la importancia que tiene para nosotros detenernos en particular en la idea de participación política de los estudiantes secundarios en la escuela y desde la posición de estudiantes, ya que se plantean diversas tensiones vinculadas a la mirada que realizan los actores adultos, docentes por ejemplo, respecto de la autonomía requerida para la acción política, y el liderazgo de la misión de “enseñar” requiere de parte de los adultos en la escena escolar. Señalamos específicamente la necesidad de hacer una pincelada respecto de las formas de participación social y política, sin ánimo de fragmentar y/o discriminar procesos que involucran prácticas con énfasis diferenciados. Particularmente, el concepto de participación política

problematiza la lectura de las prácticas de los jóvenes y su alusión como prácticas banales e infantilizadoras. Exponiendo el conflicto y la emergencia de lo político (en este caso político-gremial en la escuela) y sus relaciones con la condición ciudadana de los estudiantes secundarios. Si además aludimos a la participación estudiantil en un contexto, las precisiones ameritan algunas lecturas históricas¹⁹⁷, normativas¹⁹⁸, y específicamente institucionales cuestión donde nos detendremos en este trabajo.

Escenarios y problemas: ¿Abordaje o anclaje?

El contexto institucional que se plantea respecto de las prácticas políticas de los jóvenes en escuelas públicas (más allá de la heterogeneidad) nos obliga a señalar al menos dos alertas: en primera instancia, considerar los rasgos adulto-céntricos de la escuela como espacio social y político y, en segundo lugar, la banalización que se plantea en ese espacio respecto de las prácticas políticas de los jóvenes secundarios. Es en ese contexto institucional, y atendiendo a la participación política, donde habrá que reconocer aspectos de índole social, y política. La subordinación etaria define una estrategia de organización fundada en relaciones de poder, asimétricas, y naturalizadas que subordinan expresamente al sujeto joven y en particular desde su posición de estudiante secundario. Por ende se condicionan los canales de participación posibles, particularmente atendiendo a la posibilidad de participación política de los estudiantes en la escuela media y en particular en lo relativo a lo gremial. Al respecto autores como Krauskopf (1998) aluden a la participación protagónica en tanto participación social efectiva de los jóvenes

¹⁹⁷ La mirada de los diversos momentos históricos nos acerca además a formas diversas de demanda social y de expresión de las luchas del movimiento estudiantil en los años de 1990, con transfiguraciones y con nuevas demandas se diversifican y proyectan en el siglo 21. En particular en Córdoba podemos señalar que las diversas expresiones de las luchas, enmarcadas en experiencias como la Marcha de la gorra y las acciones contra el código de faltas, operan como batallas particulares de los jóvenes. Pero también en la diversidad de expresiones, los Encuentros de Centros de estudiantes secundarios (2007/2011) manifiestan la necesidad explícita de aportes en lo organizativo gremial en la escuela; de entrenamiento en diversas formas de participación estudiantil que atienda a roles diferenciados entre dirigencia y base social; y las dificultades para plantear la coexistencia y permanencia de la organización estudiantil en la escuela (Rotondi, et. al., 2011). En este enorme arco emergen además instancias de participación política de los estudiantes secundarios con motivos de agremiación en las escuelas públicas de nuestro medio cordobés y también en Buenos Aires. Y en esos procesos, “lo gremial” es un organizador de la participación y las instancias de lucha en orden a las necesidades que los jóvenes visualizan como propias (Varela, P., 2009).

¹⁹⁸ La participación estudiantil en los centros de estudiantes secundarios, plantea en sus trayectorias, elementos que operan como disparadores sociales de la organización, tales como la necesidad de hacer efectiva la Ley de educación sexual en las escuelas; la implementación de la Resolución 124/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que permite agremiación a los estudiantes secundarios; opera entre 2010 y 2013 como única norma con que se cuenta, hasta que se legisla sobre el asunto a nivel nacional ley 26877, Ley de Representación estudiantil, que legislara sobre la creación y el funcionamiento de los Centros de Estudiantes Secundarios (Sancionada: Julio 3 de 2013 y Promulgada: 1 de agosto de 2013).

estudiantes secundarios, abandonando el adulto-centrismo y proponiendo estrategias de participación particulares. Esta cuestión opera conjuntamente con la lectura del derecho a la educación para lo cual se organiza el proyecto y la cultura institucional, sin embargo y en la medida del posicionamiento docente en torno a la educación, el mismo puede acercar o alejar a los jóvenes de sus derechos políticos.

La participación de un sujeto secundario joven en la escuela, no plantea una experiencia común u homogénea. Es diversa y transita por diversos espacios físicos, sociales y políticos. El joven secundario, como sujeto múltiple opera y circula en la escuela desde una posición particular: la de estudiante. Y si bien las instituciones asumen al estudiante como sujeto principal hacia el cual se dirige la misión de la escuela, también es visto como aquel que cuenta con el menor poder institucional, y al cual se pretende socializar educar, y transferirle normas del mundo adulto. Las expresiones de participación en los espacios públicos como la escuela, el abordaje de los intereses colectivos, y las formas de participación y decisión, se expresan de particulares maneras en las organizaciones estudiantiles, donde la representación y legitimidad, entre otras, y las instituciones en las que se encarnan, son impugnadas o reformuladas principalmente por los debates que se instalan respecto de sus dirigentes y sujetos de acción. La conformación de centros de estudiantes en la Escuela pública como ámbitos de la participación política juvenil conlleva, entre otras cuestiones, la necesidad de una lectura de los procesos de representación y liderazgos vigentes en torno al derecho a agremiarse como jóvenes estudiantes secundarios. Lo cual atrae a la escuela otro problema, el hecho de ubicar la gremialidad - con su carga de expresión de organización laboral- a un espacio que plantea socializar y transferir, más que habilitar para la política a los jóvenes.

En el caso de la participación gremial de los jóvenes secundarios, la conformación de los centros de estudiantes se constituye en una herramienta clave para el ejercicio de los particulares derechos que instala un gremio estudiantil de pares ante la vida escolar, buscando resolver problemas concretos de ese entorno. Debemos señalar sin embargo que no podemos encapsular los esfuerzos de participación política solamente en la dimensión gremial, ya que son muchos los jóvenes que operan en el ámbito partidario, o en movimientos sociales de su entorno o aun en prácticas políticas en sus propias organizaciones, no necesariamente centros de estudiantes. Ahora bien, y centrando la mirada en lo institucional, las dificultades referidas a la participación y/o a la construcción de derechos gremiales en particular, -dificultades encontradas en estudios y experiencias previas – Botero Gómez (2008); Batallán y Campagnini (2008); Beltrán y Falconi, (2010); Rotondi (2011) pareciera que tienen relación con la posibilidad-imposibilidad de instalar en la trama institucional de la escuela una organización estudiantil de carácter gremial con la autonomía necesaria para operar. Esto es central para nuestra mirada ya que la autonomía es un aspecto clave en la construcción de estrategias socio-políticas de la organización. Y en tal sentido las particulares relaciones entre el sujeto joven y

sus prácticas de participación política, plantean como señalan Batallán y Campagnini (2008), la necesidad de desnaturalizar los presupuestos que sostienen la exclusión de las nuevas generaciones del campo de la reflexión de la teoría política, por una parte, y por otra, explicitar la imbricación que tiene el pensamiento y la acción de los miembros de esta franja de edad con el debate político más inclusivo sobre la profundización de la democracia, el que incluye, desde luego, a la escuela y a otras instituciones o ámbitos de la vida social.

Si bien existen actualmente nuevas normativas en Córdoba y Argentina, que habilitan la conformación de estas organizaciones en el marco de la escuela, las mismas no instalan con claridad la posibilidad de acción estratégica para resolver necesidades. La Resolución 124, por ejemplo, plantea la autorización de la constitución y funcionamiento de los centros de estudiantes secundarios, planteando algunos recaudos. Entre los considerandos de la norma aparece la idea de centros de estudiantes como instrumentos idóneos para que los estudiantes expresen y manifiesten expectativas, aspiraciones y demandas. Se alude a un instrumento apropiado para iniciar y consolidar prácticas ciudadanas que apunten a la conciencia democrática y republicana. La norma reconoce en su estatuto modelo algunos principios que se plasman en los fines de los centros de estudiantes aludiendo a “propiciar el ejercicio de una ciudadanía comprometida y democrática; respetar los derechos humanos y las libertades; desarrollar y fortalecer la formación integral de los estudiantes desde valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, respeto a la diversidad, no discriminación y bien común” (p. 2). Estas finalidades, sin embargo, a la hora de plasmarse en las funciones que se le adjudican a las organizaciones, se expresan mediante verbos que enfatizan lo valorativo y diluyen la acción político gremial. Al respecto podemos señalar que la Resolución 124 alude al ejercicio de la representación del centro en el establecimiento; organizar y promover actividades culturales, científicas, tecnológicas recreativas, deportivas, solidarias, ambientalistas y de formación ciudadana; y promover acciones concretas y determinadas que apunten a profundizar el compromiso solidario y participativo con la comunidad inmediata regional en la que está inserto. Siendo el resto de las funciones alusivas a las relaciones con el establecimiento, el cuidado del mismo, los valores en general, sin dar desarrollo a lo gremial. Podemos señalar entonces que la participación estudiantil en los centros de estudiantes secundarios expresa una arista político-gremial, que sin embargo no se formula como tal sino hasta el surgimiento de la nueva norma en 2013 (Ley Nacional 26877). Esta ley establece que todas las instituciones educativas públicas y privadas de nivel secundario o superior “deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil” (p.1), y que tanto las autoridades de las escuelas como las de sus respectivas jurisdicciones deben “promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes” (p.1). Desde el Estado se debe difundir la ley para que los estudiantes sepan de su existencia, “brindar el apoyo para el desarrollo de las actividades de los centros de estudiantes que se podrán

realizar en el espacio y tiempo institucional, previo acuerdo entre los representantes estudiantiles y el equipo de conducción" (p.1). Los centros de estudiantes tendrán como principios generales:

fomentar la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos; afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes; y defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles" (p.1) entre otros.

Esto ofrece marco a aquellos intentos de los jóvenes, de dar respuestas ante problemas sociales, políticos y/o culturales, que ellos identifican y que pretenden abordar desde sus organizaciones.

Estrategias y estrategias

Un párrafo particular y tal vez nuestro foco principal, lo plantea la noción de estrategia, la mirada de las estrategias de participación y organización político gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía. Ya en la conceptualización de la noción de estrategia en sí, encontramos aspectos a precisar, pero además, la importancia de tomar posición respecto del concepto que es netamente polisémico. *Nos interesan de manera particular, las estrategias de acción directa que implementan los estudiantes secundarios cuando abordan problemas o necesidades que ellos visualizan significativos y que los llevan a operar desde sus organizaciones.* La idea de estrategia plantea el transcurrir de un recorrido mediante el cual buscamos una finalidad, un objetivo. Tomamos en cuenta -en ese recorrido- decisiones desde la posición de quien diseña las estrategias, para acceder a cierto estado futuro que pretende instalar un cambio concreto, un instituyente institucional en este caso. Y en este sentido es importante diferenciar los diversos planos implicados en el asunto.

Uno de ellos podría ser la mirada de la realidad como es y cómo cree quien diseña que "debe ser" esa realidad. Por otra parte y aludiendo a la idea de previsión que involucra el hecho de diseñar y pensar una acción será importante realizar una lectura respecto de ese proceso. En este sentido la idea de previsión involucra *dos elementos*: la lectura de la realidad y su situación futura; y la previsión de procesos concretos para cambiar la situación inicial, quitando desde ya toda visión de la estrategia como hecho natural. Así, la lectura que hagamos del contexto social, histórico, cultural e institucional, serán elementos que juegan en la

construcción de la estrategia. Esta aclaración nos pone ante un concepto que involucra sujetos concretos y por ende, no puede preverse como un proceso mecánico, (sobre todo teniendo en cuenta la idea de diversidad respecto del sujeto y sus lecturas, además de la diversidad de escenarios y sus contextos) y, en tal sentido tampoco podemos asumir que la reflexión de la estrategia o de la práctica está dada por sentado.

Otro elemento importante en este punto es el hecho de que el diseño de estrategias en la escuela, implica procesos de reflexión sobre los haceres previos, prácticas y desarrollos y en tal sentido como señala Poggi (2001):

el pensamiento a posteriori tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se define n los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional (p. 35).

Del mismo modo que podríamos señalar la posibilidad que ofrece la reflexión sobre la anticipación o la comprensión polisémica de las posibilidades de participación.

Entendemos además que la estrategia en tanto dispositivo, o, en tanto actividad de “disponer acción” involucra una lectura de la trama social donde operan los actores sociales y políticos, que además lo hacen en un contexto social, político, cultural y en diálogo con un proyecto político. Esta mirada nos aleja de aquellas perspectivas “instrumentalistas” o meramente metodológicas y también de aquellas visiones “mesiánicas” que solo plantean como necesario el compromiso con los sectores populares y/o las bases involucradas en la acción social, política, gremial. En este sentido particularmente nos parece fundamental identificar aquellas perspectivas como la de Margarita Rozas (2001) que recuperan la noción de estrategia desde la intervención social, particularmente en sus relaciones con la cuestión social.

Vemos importante además en relación a la noción de estrategia la necesidad de visibilizar aquellos elementos externos a la misma, (los aspectos propios del contexto y el proyecto político vigente; así como también la mirada de los escenarios institucionales) elementos estos, claves en la lectura que realicemos. Y en la mirada del escenario los aportes de Bourdieu (1988) respecto de la noción de campo, y la importancia de la lectura del espacio social en tanto trama de relaciones sociales y posiciones en el campo son centrales.

Desde el Trabajo Social remarcamos la importancia que plantean la noción de estrategia y las lecturas de las diversas perspectivas donde –como dijimos- aportan autoras como la citada Margarita Rozas (2001), así como también el énfasis que propone la autora en la idea de estrategia como construcción histórica/ social, y la intervención en el marco de esa estrategia, pensada como campo problemático, que se desarrolla a partir de las manifestaciones de la cuestión social que afectan directamente a la reproducción social de los sujetos (Rozas, 1996). Desde nuestra disciplina, además, los aportes de Marilda lamamoto (1992 y 2002) y la mirada articuladora que propone respecto de la noción de estrategia y su relación con el proyecto político vigente. Los desarrollos de esta autora plantean elementos que resultan interesantes de mencionar en tanto señala la importancia de reconocer, como principios regidores de la acción, las conductas éticas. lamamoto alude en particular a la libertad y el reconocimiento de la autonomía, emancipación y plena expansión de los individuos sociales y de sus derechos; la defensa intransigente de los derechos humanos contra todo tipo de arbitrio y autoritarismo; y la defensa de la ciudadanía. Si bien la autora se centra en el ejercicio de trabajo social como disciplina, aporta elementos en la lectura a realizar respecto de los principios que orientan los diseños de la acción en sí. Señala además que los principios planteados, impregnan el ejercicio y acción cotidiana, que inciden en la construcción de estrategias sociales y políticas, en este caso en un espacio institucional, como la escuela, desde organizaciones particulares, como las estudiantiles.

Asimismo nos interesa tener en cuenta que la noción de estrategia se vincula a la noción de viabilidad de la misma, cuestión que se construye en un juego que implica decidir en una trama de relaciones y con actores concretos. Y la importancia de identificar como estrategias propias las articulaciones que derivan en acciones movimientistas estudiantiles con movimientos sociales afines por ejemplo. En el particular caso de las estrategias de participación y organización de los estudiantes secundarios surgen diverso tipo de interrogantes, algunos que gravitan en relación a las formas y estructuras mediante las cuales los jóvenes secundarios se organizan, las diferencias y matices que se instalan por ejemplo en los centros de estudiantes y las agrupaciones que conviven en las escuelas. Pero también debemos relevar diversas miradas de los otros actores institucionales, especialmente los docentes, respecto de la organización estudiantil y de las estrategias de acción, que los jóvenes llevan adelante.

Prácticas políticas y enlace ciudadano

En este punto consideramos importante señalar algunos elementos que vemos como enlace con las prácticas participativas de los estudiantes secundarios, y las relaciones planteadas con la idea de ciudadanía en la escuela.

Los debates en torno a la ciudadanía y sus controversias se relacionan con la trayectoria que la misma noción ha tenido en los últimos cincuenta años; del mismo modo que podemos plantear parangones con el debate de la crisis del capitalismo, el capitalismo y la democracias, o las nuevas formas de democracia. Un particular interés plantea para nosotros algunos de los debates instalados a partir la obra de Boaventura de Souza Santos (2006) respecto de las dificultades que se le plantean al pensamiento crítico de raíz occidental para la mirada de estas cuestiones. Estos debates vuelven a interpelar la contradicción que opera entre las nociones de capitalismo y democracia como organizadores sociales y políticos, y agregaríamos, las instituciones. Y nos vuelve a convocar a una lectura que permita enriquecerse respecto de los movimientos populares en nuestro medio. Desde la mirada de T.H. Marshall (1949), referente obligado, quien sostuvo que la ciudadanía es un status de plena pertenencia de los individuos a una sociedad y se confiere a quienes son miembros con pleno derecho de una determinada comunidad, en virtud de que disfrutan de los mismos en tres ámbitos: civil, político y social. El ámbito civil abarca los derechos necesarios a la libertad individual (libertad personal, palabra, pensamiento, fe, propiedad y posibilidad de suscribir contratos, y el derecho a la justicia). El ámbito político involucra el derecho a participar en el ejercicio del poder político (como miembro de un cuerpo dotado de autoridad política o como elector de los miembros de tal cuerpo). Y el ámbito social abarca tanto el derecho de bienestar económico y seguridad como a tomar parte en el conjunto de la herencia social y a vivir la vida de un ser civilizado, de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad.

Son sin embargo, diversas las conceptualizaciones y derivaciones de la noción desde lo conceptualizado por Marshall hasta los debates actuales. Aportan de manera significativa los debates respecto de la ciudadanía civil instalados en los 2000 por Cheresky (1999) respecto de las particularidades de la ciudadanía y los planteos vinculados a la ciudad en conflicto a la hora de debatir sobre la vigencia de la ciudadanía. Así como los debates planteados por Quiroga, (et. al) (2001) en torno a la ciudadanía política, el sujeto político y la construcción del espacio democrático. Así como las derivaciones propias del concepto cuando nos acercamos a las crisis que la noción en sí misma encierra, relacionada con los diversos momentos y cambios sociales y políticos, así como a las transformaciones sociales y estructurales de los últimos cincuenta años.

Obviamente no podremos abordar todas las cuestiones, pero si nos interesa relevar los puntos de partida y búsquedas realizadas en la escuela. Donde los debates de los últimos años aluden a las nuevas generaciones de derechos, y se validan en la institución escolar con nuevas normativas tales como, por ejemplo, la ley nacional de educación sexual, 26061, que atiende a la cuarta generación de derechos reproductivos derivados de los debates de género tomando la educación sexual integral como un derecho y atendiendo además a su valor preventivo de la violencia de género para el fortalecimiento de la ciudadanía, como

señala Pauluzzi (2006). O la expresión de los movimientos vinculados a tierra y ambiente que se desarrollaron en los últimos diez y que se articulan a la escuela mediada en ocasiones por las especializaciones cercanas a las ciencias naturales, articulando en ocasiones estrategias vinculadas por ejemplo a la ley de bosques. Más recientemente los incipientes movimientos de los estudiantes secundarios gestados al calor de los encuentros de centros de estudiantes (2007-2013) y las tomas de escuelas (2009-2011,) entre otros. Movimientos estos que plantean expresiones en el espacio de la escuela y en ocasiones convocan a los jóvenes por diversos motivos a plantar acciones en relación a la acción y validación de su participación política entre otras cuestiones.

El estudio de los derechos gremiales de los estudiantes secundarios en las escuelas públicas ha sido una temática escasamente indagada en nuestro medio. Las dificultades organizativas se encuentran relacionadas con las trayectorias estudiantiles en las instancias organizativas instaladas en las escuelas, y las particulares condiciones de los escenarios escolares. Allí el juego de los diversos sujetos presentes en la institución se complejiza por la dinámica y ejercicio del poder en la escena institucional escolar. Creadores de sus propias matrices comunicacionales, los jóvenes se constituyen en “nosotros” frente a “otros” a través de redes que van desde el feminismo a la ecología pasando por bandas juveniles. Pudimos ver –además- en particular en 2009 y 2010 la importancia atribuida a los grupos de jóvenes secundarios agremiados a una posición de sujeto compartida, la de estudiantes secundarios de los sectores públicos, pertenecientes a sectores populares. Son jóvenes secundarios que muestran escepticismo y desconcierto frente a una idea de democracia donde se los convoca a participar pero cuando desarrollan acción colectiva son alejados de los foros de discusión política. Dicho de otro modo, aun cuando haya por un lado titularidades comunes de derechos y por otro interacciones entre los jóvenes donde predomina una trama de tribu que opera formando subculturas particulares, su sociabilidad nunca es totalmente autónoma de los sectores sociales de pertenencia. Siempre se trata de sujetos que pertenecen a sectores sociales determinados, y por lo tanto con condiciones objetivas determinadas.

En este párrafo queremos entonces, poner foco en un aspecto particular y propio de la ciencia política: el debate de la ciudadanía, en particular desde la complejidad de los procesos de participación juvenil con énfasis en lo gremial, en un ámbito particular, la escuela. Tal como plantea Bonetto (2010) que la construcción de la democracia en la región continúa siendo un tema central de la teoría política. Y en tal sentido consideramos que la mirada de las organizaciones en esta construcción es una de las claves que nos vinculan a los sujetos. Así las propuestas de líneas de pensamiento vinculadas a la relectura del escenario latinoamericano es una de las claves del asunto que queremos continuar trabajando. Vemos necesario seguir reflexionando

respecto del planteo que ofrece el giro descolonial y la propuesta de interculturalidad planteada por los autores Quijano (2000) y Lander (1999).

Esto, fundamentalmente por ser nuestro escenario de análisis escuelas en las cuales la validación del conocimiento, su transferencia y oportunidad está en manos de los sujetos adultos que se ven interpelados por prácticas de los estudiantes con énfasis político gremial. Y, en su reacción a las prácticas organizativas, se ponen en juego instancias de control (en el caso por ejemplo del Ministerio de Educación); de invalidación a las prácticas de los jóvenes, y otras versiones antagónicas a la participación juvenil que habrá que analizar.

Bibliografía

- Beltrán, M. y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. En: *Propuesta Educativa* 35, 20, 1, p.p. 27 a 40.
- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 6(2), pp. 565-611 (en línea).
- Bourdieu, P. (2001) Los ritos de institución y La fuerza de la representación. En: *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. En: *Sociología y Cultura* (p. 163 – 173). México: Grijalbo.
- Duarte Quapper, K. (2000). *¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. En: *Última Década* 13, septiembre. Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Fernández, L. (1995). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Francés García, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. En: *OBETS* 2, Revista de Ciencias Sociales. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. Universidad de Alicante.
- Franco, C. (1979). Participación en decisiones. En: *Avances* 1. Lima: CEDEP.
- Iamamoto, M. (2003). *Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y educación* (Segunda edición). San José: EUNED.

- Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. En: *Pensamiento Iberoamericano* 3, Madrid.
- Marshall, T. (1949). *Conferencias*. Cambridge.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase social*. Madrid: Alianza.
- Martin Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. España: ISTMO.
- Mazano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. En: *Propuesta Educativa*, 35, 20, 1, 41 a 52.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma, Grupo Editorial.
- Poggi, M (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Sede Regional Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE/UNESCO.
- Quiroga, H. (2001). Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo. En: *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rotondi, G.; Corona, M.; Benedetti C. (2009). Tensiones e impactos de las políticas sociales en el proyecto de las escuelas públicas. En: Aquín, N. y Matta, M. (comp.) (2009). *I Jornadas La Universidad en la sociedad: aportes de la investigación de la Universidad Nacional de Córdoba para el diseño de políticas públicas*.
- Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba: Espartaco.
- Varela, P. (2009). ¿De dónde salieron estos pibes? Consideraciones sobre el activismo gremial de base en Argentina pos evaluación. En: *Margen 55*. Bs. As.

PROYECTOS Y BECARIOS DEL PUEE. MAPA DE PROYECTOS ARTICULADOS AL PROGRAMA EN PROCESOS DE BECAS DE EXTENSIÓN O AFINES

Gabriela Rotondi

Sin duda, el Programa La Universidad escucha las escuelas (PUEE), ha sido marco, impulso y sostén de diversas iniciativas de estudiantes y docentes que queriendo aportar a la comunidad cordobesa buscaron desarrollar proyectos, acciones y emprendimientos desde sus disciplinas en el marco del programa.

Los proyectos extensionistas desarrollados han sido, en el marco del programa, espacios de aprendizaje interdisciplinario y eso, en sí mismo, es un valioso aprendizaje. Dejamos constancia entonces de los diversos proyectos, en particular, las Becas a proyectos de extensión Universitaria que se asociaron al PUEE entre 2009 y 2016, que representan un total de 7 proyectos. Por otra parte, hemos incluido artículos de los equipos de trabajo de 2015 y 2016 en el capítulo 2, e incorporamos en el DVD que se asocia a este material, algunas “cajas de herramientas” y producciones de los jóvenes becarios.

Asimismo incorporamos un mapa de aquellos proyectos que desarrollaran los equipos vinculados al PUEE entre 2004 y 2016 y que aportaron novedades y elementos particulares a la sinergia entre extensión, investigación y docencia.

Proyectos de Becarios de Extensión Universitaria asociados al Programa La Universidad escucha las escuelas.

1. *Que el amor valga la alegría y no la pena: promotores/as del IPEM N° 15 contra la violencia* (convocatoria 2016). Becarias: Andrea Liazcovitz y Gisel Molina; Dirección: Mgtr. Gabriela Rotondi.
2. *Inundaciones en Sierras chicas* (convocatoria 2016). Becarios: Enzo Rossi y Marcos Mignola (ambos estudiantes de biología), bajo la Dirección del Prof. Gabriel Saal de la Facultad/Escuela/ Centro Cátedra de Extensión Rural de la Facultad de Agronomía y Co-Dirección Mgtr. Gabriela Rotondi, PUEE. Convocatorias Becas SEU 2016.

3. *¿Te amo o te temo? Construyendo una sociedad de iguales.* Becarias: Andrea Liazcovitz y Gisel Molina. Proyecto premiado en primer lugar en la Convocatoria de Becas SEU 2015. Dirección: Mgtr. Gabriela Rotondi.
4. *Educación sexual integral: construyendo consensos, lineamientos y redes articulados al Proyecto Educativo Institucional.* Becarias: Lic. Victoria Marton y Estudiante de Biología Carla Noel (convocatoria de Becas SEU 2012). Dirección: Mgtr. Gabriela Rotondi.
5. *Educación Sexual Integral entre pares: articulando disciplinas, acciones y propuestas.* Becarios: Estudiante de biología Bruno Rossi y de Trabajo social Elizabeth Barraza. (Convocatoria de Becas SEU 2011). Dirección: Mgtr. Gabriela Rotondi. Co-Dirección Lic. Cristina Fonseca.
6. *Educación sexual en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos.* Becaria de Trabajo Social: Paula Gaitán. (Convocatoria Becas SEU 2010). Dirección: Mgtr. Gabriela Rotondi.
7. *Educación sexual integral en la escuela: Un abordaje con perspectiva de género.* Becaria de Trabajo Social Paula Gaitán. (Convocatoria Becas SEU 2009). Dirección: Mgtr. Gabriela Rotondi.

Proyectos de Extensión Universitaria asociados al PUEE y distinciones obtenidas (2004-2016)

1. **Proyecto:** *Reconocimiento itinerante de experiencias sobre “Violencia en el noviazgo” para la construcción de una estrategia regional.* Red articulada para itinerancias de formación. Resolución HCAC ETS/ 40/2016.
2. **Proyecto:** *El Ambiente como construcción histórica, política y social. Debates y perspectivas de análisis e intervención ante un escenario complejo.* 2016. Resolución HCAC ETS/ 40/2016.
3. **Proyecto:** *Inundaciones crisis y después. Propuestas para repensar nuestros modos de habitar y cuidar el ambiente.* Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional. Ciclo 2015. Resolución 108/ del 8/5/2015. Expte. 0011130/20/19/3/2015. Res. 188/ HCAC 16/10/ 2015.

4. **Declaración de interés institucional** sobre la propuesta de *Señalética relativa al abordaje de Violencia en el noviazgo* elaborada en el marco del Proyecto de Extensión “Agremiación y Acción Juvenil”. Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Res.507/2013. Y Honorable Consejo Consultivo de la Escuela de Trabajo Social Res. 135/2013.
5. **Premio Voluntariado Universitario.** *Agremiación y Acción Juvenil.* Secretaría de Políticas Universitarias. Programa Nacional de Voluntariado Universitario (2012). Resoluciones: Res 1394 del 25/9/12 y Res. 1503 del 22/5/2013 de Secretarías de Políticas Universitarias.
6. Proyecto Agremiación y Acción juvenil: un derecho ciudadano que forma ciudadanos/as. Resolución 49/10 HCAC ETS 14/5/2010. **Premio Voluntariado Universitario.** *Agremiación y Acción juvenil: un derecho ciudadano que forma ciudadanos/as.* Secretaría de Políticas Universitarias. Programa Nacional de Voluntariado Universitario (2009 – 2010).
7. **Proyecto:** *Universidad y Escuela Pública: conflictividad en la escuela, debates y abordajes.* Programa de Transferencia de Resultados de la Investigación. PROTRI. Gobierno de la Provincia. de Córdoba. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Res. SPC nro. 000003/2009
8. **Proyecto:** *Hacia la equidad de género en el sistema educativo.* **Premiado por FLACSO** en el marco del Fondo concursable (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) 2007 -2008
9. **Proyecto:** *Universidad y Escuela Pública: abordar la violencia para promover inclusión social.* **Premiado** en el Concurso Programa de mejora de la escuela media. Ministerio de Educación de la Nación (diciembre 2004, ejecutado entre 2005 y 2007).

CAPÍTULO 5: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: MISIÓN DE LA ESCUELA, PRÁCTICAS INSTITUYENTES Y CIUDADANÍA: RELACIONES Y PROCESOS (2016-2017)

Directora: Mgtr. Gabriela Rotondi.

Miembros docentes: Marcelo Corona; Cristina Fonseca; Lilian Gregorio; Paula Gaitán; Dolores Verón y Alicia Zamarbide y Ana Andrada.

Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados): Andrea Liascovitz; Gabriela Cansino; Rocío Colomba; Maxime Tramontana y Gisel Molina.

Introducción

Entre 2004 y 2005 abordamos necesidades sociales que plantean las demandas de intervención social en las instituciones escolares al Trabajo Social como disciplina científica y las dimensiones significativas que dan forma y particularidad a las demandas relacionadas con las trayectorias escolares, en el marco de la crisis societal de los dos mil. El estudio de los obstáculos y posibilidades del abordaje de problemas sociales en las escuelas nos permitió conocer obstaculizadores que operan en relación al desarrollo y concreción del su proyecto institucional, pero además observar que ciertas demandas sociales sobrepasan las posibilidades de respuesta institucional. El descentramiento del proyecto institucional que se opera en las escuelas, ante el tratamiento de lo social, tiene directa relación con el alejamiento momentáneo o temporario de su misión social, debido a la inclusión de las políticas sociales en el escenario escolar frente al requerimiento de atenderlas e implementarlas en el mismo escenario. Las relaciones entre las necesidades y los derechos abordados desde las instituciones (derechos sociales, civiles, políticos, ambientales) ha sido una constante que permitió estudiar los impactos de las políticas en la escuela pública, en los proyectos institucionales y en la cultura institucional.

El estudio de la participación y agremiación juvenil entre 2012 y 2015, tanto en el equipo como en la tesis de doctorado de quien dirige (2013-2015), nos permitió canalizar nuevas preguntas de investigación centradas en las relaciones que se establecen entre diversos derechos y diverso tipo de instituciones. Del mismo modo que los estudios en orden a los procesos de democratización en relación a la ciudadanía en las instituciones, y sus contextos, plantearon relación con diverso tipo de

dimensiones de análisis presentes en la vida institucional tales como la organizativa- normativa; la cultura; la comunicación; el proyecto institucional; los juegos de poder y la verticalidad del mismo, entre otras. Las posibilidades de indagar en orden a las respuestas institucionales, es una cuestión que aún resta relevar y estudiar.

Pudimos analizar como el escenario escolar se encuentra impactado por: atravesamientos que impone el contexto (Kaminsky 1997); modelos que se instalan desde la política pública y que plantean necesidades de organizaciones más flexibles, democráticas y abiertas al cambio. Observamos además que las dimensiones comprometidas en la resolución de otros derechos (diferente a la misión institucional) replantean debates en la institución e inciden en dimensiones como las condiciones de trabajo, las normativas, los saberes que circulan para el tratamiento de los problemas sociales presentes en el escenario particular, entre otras (2005, 2006, 2007). Identificamos además, el impacto de las políticas sociales en el proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas (2008-2009). La implementación de políticas sociales es delegada a la institución por el poder político y sus instancias administrativas, así como por las familias de los alumnos, y plantean una lectura de las condiciones de la escuela como herramienta para la aplicación de políticas sociales que responden con estrategias de distinto tipo. Los docentes reconocen el desplazamiento de lo educativo ante la inclusión de políticas sociales pero también la imposibilidad de educar sin necesidades resueltas. Los estudiantes abonan la idea de la escuela como un espacio donde pueden dirimirse las desigualdades sociales de diversas maneras y se expresan organizándose, en ocasiones, para trabajar en relación a derechos. Las escuelas, y su mandato igualador se ven atravesadas, y desbordadas por los efectos de políticas que desigualan y diferencian aunque su letra aluda a la inclusión social y quedan frecuentemente como la única expresión del Estado en la periferia conformándose la propia escuela como última frontera de lo público. Por otra parte, el mandato igualador que apunta a la inclusión social se concibe a partir de un ideal de homogeneización. La búsqueda de esta última rechaza, por su mismo significado, la posibilidad de aceptar, y entonces incluir las heterogeneidades diversas que componen el estudiantado de hoy.

En este marco la presencia de los centros de estudiantes y sus procesos de institucionalización señalan otro tipo de aportes de la escuela a la ciudadanía de los jóvenes, desde un entrenamiento en torno a los derechos gremiales (2010-2011). El abordaje involucra la participación y organización de los estudiantes; que no necesariamente optan por conformar centros de estudiantes. Y si bien relevamos, que los debates sobre agremiación juvenil no tienen registro como instancias de la vida política escolar, la norma vigente lo autoriza, lo promueve e insta a hacerlo (Res 124/10 Córdoba y Ley nacional 26877/2013), pero hay recaudos que aún dificultan la instalación de prácticas. Simultáneamente, se abordan diversas problemáticas en espacios también diversos (por ejemplo: violencia en el noviazgo; implementación de la ley de educación sexual, derechos ambientales, entre otros). Se

trabaja sobre derechos, de manera colectiva en ámbitos de acción pública, planteando titularidad y entrenamiento de derechos para el ejercicio ciudadano.

La importancia que atribuimos a la incidencia de las trayectorias personales y familiares para las prácticas de participación de los jóvenes secundarios, así como las referencias de clase social se instalan a la hora de inventariar y aludir a estas experiencias de participación y agremiación. Si bien desde los aspectos normativos pareciera que la participación en Centros de Estudiantes puede ser la única que se identifica, y que hoy está reglamentada, hemos observado y registrado, sin embargo, que *los/las jóvenes visualizan las instancias de participación más allá de la norma y proyectan posibilidades que ofrecen nuevos canales y opciones de interés que los movilizan hacia un horizonte de expectativas por encima de estos espacios de agremiación*. Las organizaciones plantean por otra parte un debate que no instala la noción “agremiación” como cabecera del mismo, sino más bien como una expresión más de la participación. La motivación que ofrece la búsqueda de diversos derechos, ambientales, derecho a vivir sin violencia, derecho a la organización en sí, ofrece diversos abordajes de esos derechos. Observamos también un vacío en la noción agremiación entre los adultos y un vaciamiento permanente de la memoria institucional-organizacional de los centros en la medida que los egresos y las dificultades temporales afectan la continuidad para compartir prácticas y procesos entre los estudiantes más jóvenes.

Desde lo institucional, surgen dificultades para instalar debates y establecer encuentros de discusión, entendidos como construcción de sentidos en torno a situaciones emergentes y soportes concretos de la noción de ciudadanía. Si bien la escuela, es reconocida como una institución que aporta directamente en torno a derechos sociales, particularmente la educación, como una herramienta de ciudadanía, el juego de los diversos derechos que operan en el espacio institucional no es homogéneo ni pone necesariamente en diálogo derechos específicos con la misión institucional.

Los jóvenes se han visto movilizados por problemáticas concretas que vulneran o lesionan necesidades de orden material o simbólica, el derecho mismo de participar como claustro o colectivo en el Proyecto institucional. Es preciso señalar, en algunos casos, una notable solidaridad hacia situaciones que exceden lo escolar y llegan hacia lo comunitario, y en este sentido surgen dos problemáticas como emergentes: la violencia en el noviazgo, las problemáticas ambientales y la discriminación como cuestión que desencadena procesos. Los impactos de la participación en relación a los derechos inciden en la cultura y el proyecto institucional (2014-2015) tal como vimos, específicamente en el proyecto antecedente del presente. Y, así como nos preguntamos acerca de los impactos de las trayectorias de participación juvenil en dimensiones institucionales claves como proyecto y cultura,

podimos relevar también instituyentes gestados por las instituciones que, operan como facilitadores u obstaculizadores de la organización juvenil y regresan hacia ella así como las prácticas mismas de participación juvenil.

Fundamentos y delimitación del problema

La escuela desencadena sus propios procesos en relación a la participación juvenil, y al respecto podemos identificar posiciones y posicionamientos de los actores institucionales. También prácticas y representaciones que circulan y se ponen en diálogo en la escuela. Un particular debate que nos interesa abordar en el presente proyecto, es aquel que pone en juego en el escenario escolar y su contexto, prácticas polisémicas de construcción de ciudadanía que tienen la particularidad de articular diversos tipos de derechos (humanos, políticos, gremiales, ambientales, civiles) con aquel derecho que da sentido a la misión institucional (el derecho a la educación). Por otra parte, la escuela es una expresión de las mediaciones institucionales del Estado a la hora de canalizar ciudadanía. Y en este punto vemos necesario plantear algunos aspectos sobre el asunto, sobre todo atendiendo al planteo que realiza Hugo Quiroga (2005) respecto de la crisis de un modelo de ciudadanía donde existe una desconexión entre las bases teóricas y las vías prácticas de su concreción. Al respecto entonces, la mirada de los derechos sociales, políticos, reproductivos, ambientales, permanecen condicionados por los espacios institucionales en los cuales los sujetos intentan operar a la hora del acceso a esos derechos. En ese sentido las instituciones, y en particular la escuela, se debaten en prácticas que manifiestan una diversidad a la hora de canalizar los valores -como la igualdad por ejemplo- que dan marco al debate de la ciudadanía.

Por otra parte, y considerando los procesos educativos que ocurren en la escuela como procesos complejos que implican no solo la organización material de la misma, sino también de otras organizaciones (centros de estudiantes, agremiaciones docentes y organizaciones sociales y/o estatales en torno a la escuela), es que consideramos necesario reconocer esa trama organizacional como comunidad de aprendizaje y poder allí identificar las representaciones que circulan sobre los derechos en ellas, caracterizando además esas tramas en particular en cada organización. Esto porque en cada una de ellas surge un derecho con más o menos intensidad, basado en procesos históricos y socio culturales de ese espacio social (es decir de esa trama de organizaciones que se influyen mutuamente y que conforman la comunidad educativa). En algunos casos desde las escuelas se acude a otras organizaciones para la resolución de problemáticas vinculadas a derechos (como el abordaje de la Educación Sexual), muchas veces delegando responsabilidades; en otros casos son las diversas organizaciones sociales o estatales quienes

se acercan a la escuela para cumplir con sus objetivos, ya que es allí donde se congregan los/as jóvenes (investigación 2014-2015).

Observamos, además, desencadenantes diversos que se expresan en nuevas normativas (por ejemplo las de agremiación Res 124/2010; o la Ley de educación sexual integral, normas ambientales, etc.), pautas culturales que se instalan entre los diversos actores institucionales, discursos, consensos y disensos, a la hora de procesar, analizar y *sostener o no* la participación juvenil como derecho (en la escena institucional escolar), y en relación a derechos por los cuales los jóvenes optan. Los movimientos que operan en la escuela, la construcción de los instituidos e instituyentes (Kaminsky, 1994; Castoriadis, 1999) se expresan en los diversos grupos y actores, y en las voces que circulan en ella.

La institución escuela no plantea una respuesta única, en ocasiones, acompaña pero también repele o ignora la participación juvenil, generando sus propios mecanismos de obstaculización o aliento y expresando su propia diversidad, en tanto se trate de derechos políticos, ambientales y/o civiles, sociales, etc. La escuela como institución involucra, como plantea Kaminsky (1990) “espacios concretos de producciones de sentido y de formas de organización, en las cuales existe un coeficiente y umbral de transversalidad determinado, lo cual hace singulares y difícilmente generalizables a las instituciones en un contexto socio-histórico determinado” (p.12) “No logramos relevar espacios de participación autónomas, ya que la estructura y los tiempos institucionales operan como una norma superior que oscurece o bloquea la posibilidad de encontrarse en ámbitos de debate y acción política” (Rotondi, Fonseca, Verón, Corona y Gaitán, 2013:50). Por otra parte “la supervisión que efectúa el mundo adulto respecto de las prácticas juveniles, plantea una mirada en la que juegan las diversas maneras de ver la participación y, cuando es asumida como un concepto relacional, expresa diferentes posibilidades y limitaciones que se vinculan con la asimetría de los capitales que operan en el interior de la escuela” (Rotondi, 2015).

Las condiciones de permanencia de los actores institucionales en la institución es otro elemento que opera en este punto, ya que los colectivos de las escuelas no están conformados de manera homogénea, y las condiciones de pluriempleados de los/las docentes incide en esta realidad. Pero, además, la mirada de los adultos respecto de los jóvenes que pugnan por sus derechos, es diversa, y tendremos que considerarlas a la hora del estudio de la noción juventud, tal como plantean diversos autores (Reguillo, 2003; Duarte 2000 y 2005; Chávez, 2005; Braslavsky, 1986; Saltalamacchia, 1990; Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012).

La juventud no es una categoría homogénea, estática ni invisible, es un sector poblacional de una gran diversidad, con múltiples identidades, donde entra en juego tanto lo material como lo simbólico, así como también lo cultural, lo

socioeconómico, la dimensión de género, lo político, lo étnico y lo religioso, que se conjugan permanentemente (Vélez Granada, 2003).

Esto incide entonces en los procesos de ciudadanía de los jóvenes, la búsqueda de diversos derechos que no siempre encuentran habilitados los espacios institucionales. ¿Qué valida entonces en la escuela el abordaje de diversos derechos? ¿Qué mecanismos obstaculizan y con qué consensos? ¿Qué consensos operan a la hora de “instalar” en la trama institucional organizaciones estudiantiles con su propia misión y proyecto? ¿Por qué algunos derechos –ambientales, por ejemplo, o simplemente derechos humanos como el derecho a la vida sin violencia- son tolerados por la trama institucional, y otros, como los derechos políticos son repelidos? ¿En qué medida opera el contexto barrial, institucional en la trama educativa? ¿Cómo se expresa la escuela en tanto comunidad educativa a la hora de plantear una opinión, discurso o consenso sobre la participación?

A partir de los 16 años los jóvenes pueden votar, elegir a sus representantes, participar de un proceso de configuración del Estado en su máxima expresión, ¿Puede este cambio incidir en los procesos de agremiación en las escuelas y/o en el abordaje de derechos diversos? Ante esta nueva realidad de los jóvenes, la escuela ¿compromete y/u orienta los aprendizajes y entrenamientos en este sentido? ¿Cómo la búsqueda de homogeneidad y la ausencia de un perfil de estudiante que evoluciona con su contexto sociopolítico e histórico (más bien un perfil de alumno receta) entorpece la verdadera inclusión social? ¿Por qué si los jóvenes de hoy tienen más oportunidades de acceder a la educación, la deserción escolar o la falta de permanencia aparece como uno de los problemas mayores? ¿Al momento de articular, la escuela, con quién lo hace? ¿Qué organizaciones sociales y/o públicas están presentes en el espacio escolar y para cubrir qué necesidades? ¿Frente a qué derechos los jóvenes solicitan apoyo de otras instituciones/organizaciones? Desde lo institucional específicamente ¿Cuánto influye la historia institucional, fundacional, como dimensión, en la forma de expresar consensos, aprobación o condicionamiento a los procesos de agremiación y otras prácticas? ¿Estas particularidades tienen relación con la historia institucional, atendiendo al contexto y la coyuntura en la que se desarrolla la misión?

Vemos necesario dar respuesta a estos interrogantes, y reconocerlos en la diversidad institucional que existe en las escuelas de la sociedad cordobesa. Se hace necesario referenciar a diferentes actores institucionales para implementar proyectos donde se rupte el camino disciplinador propio de la vida institucional (Narodowski,1999) e incorporar las lecturas y abordajes de los problemas que aportan las organizaciones juveniles. La escuela pública que plantea dar respuesta a un derecho social a la educación, además facilita o no, y pone en tensión el abordaje del derecho a la organización o agremiación juvenil, en tanto derecho político de los jóvenes. Permitiendo -aunque no en todos los casos- instalar, mediada por diversos procesos, prácticas

entre los sujetos involucrados que inciden en los procesos de ciudadanía y el abordaje simultáneo de derechos específicos. La ciudadanía como registro y como práctica en las instituciones y el abordaje que ellas hacen de derechos que no necesariamente son relativos a su misión, realizan aportes -necesarios de relevar- que tienden a ampliar la mirada y visión de la condición y ejercicio ciudadano de los sujetos. Las prácticas y representaciones que se llevan adelante en las instituciones -expresamente vinculadas a la misión de las instituciones- plantean su propia sinergia institucional que se manifiesta en las dimensiones institucionales y en el posicionamiento de los actores institucionales ante los derechos de los jóvenes.

El estudio que proponemos, se centraría en las relaciones que se plantean en los procesos de ciudadanía de los jóvenes en la escuela, atendiendo a las particularidades de los derechos en juego. Reconocemos que en la escuela el énfasis está planteado en torno al derecho a la educación (en tanto derecho social) que se vincula a la misión institucional. Nos interesa reconocer en qué medida se ve interpelado, o puesto en diálogo con otros derechos (consideraríamos derechos civiles, derechos políticos y ambientales) generando procesos particulares. Buscamos conocer las relaciones entre el derecho social a la educación, y los derechos políticos, estudiando los procesos de agremiación juvenil; con los derechos civiles, estudiando procesos de estigmatización y violencia en el noviazgo y con los derechos ambientales, estudiando las prácticas de preservación y/o defensa ambiental.

Objeto de estudio: procesos que se plantean en la escuela pública a partir de las relaciones entre el derecho que deriva de la misión institucional y otros derechos expresados en prácticas instituyentes de los jóvenes que inciden en los procesos de ciudadanía.

Objetivo General: Investigar los procesos que se plantean en la escuela pública cordobesa a partir de las relaciones entre el derecho derivado de la misión institucional y sus relaciones con derechos expresados en prácticas instituyentes de los jóvenes.

Objetivos específicos:

- Relevar actividades curriculares y extracurriculares (Proyecto Curricular Institucional (PCI), planteadas en la escuela en relación al abordaje de diversos derechos expresados en el contexto escolar.
- Identificar la presencia de prácticas instituyentes juveniles respecto de diversos derechos en escuelas públicas de Córdoba.
- Relevar las articulaciones que entablan las escuelas con otras organizaciones sociales o estatales a fin de dar resolución a diversas problemáticas y derechos de los/as jóvenes.

- Analizar discursos y prácticas de los actores institucionales respecto de las relaciones entre la misión institucional de la escuela y los derechos que los jóvenes expresan en la escuela.
- Evidenciar las relaciones planteadas entre: el derecho derivado de la misión institucional y los derechos expresados como foco en las prácticas instituyentes de los jóvenes.

Materiales y métodos

- ✓ *Estudio:* Descriptivo – Explicativo. De carácter cuantitativo (primer año) y cualitativo (segundo año).
- ✓ *Muestra Intencionada:* Escuelas Públicas de la ciudad de Córdoba.
- ✓ *Unidad de análisis:* Escuelas públicas con convenio con la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional de la Escuela de Trabajo Social en los últimos diez años, contemplando el 50 % de la base de datos de la cátedra de 400 escuelas públicas (previa depuración de dicha base).
- ✓ *Técnicas e instrumentos:*
 - Primer año: Estudio geo-referencial de las escuelas. Relevamiento con diversos actores institucionales mediado por encuestas. Estudios documentales.
 - Segundo año: Entrevistas en profundidad a los actores institucionales. Observaciones de instancias colectivas institucionales. Estudio documental en cada escuela del estudio cualitativo. Grupos focales inter-escuelas.

Importancia del proyecto – impacto

- Importancia directa con la construcción de estrategias de intervención y nuevos diseños que aporten a profundizar e instalar prácticas vinculadas a la construcción de derechos de los sujetos, estrategias tanto de Trabajo Social como de diversas disciplinas de las Ciencias Sociales.
- Aportes a los fines de la incidencia en la formulación y desarrollo de políticas públicas en el ámbito educativo, fundamentalmente aquellas relacionadas con derechos políticos, gremiales, ambientales y civiles particulares relativos a la vida sin violencia.
- Importancia relativa al entrenamiento de estudiantes y profesionales jóvenes en investigación, cuestión a la que se le asigna prioridad desde hace varios años.

- Importancia de identificar la sinergia que se plantea a la hora de la construcción de ciudadanía entre diversos derechos que se juegan en el marco de instituciones con misiones acotadas a un derecho particular como la educación.

Facilidades disponibles

Producciones desde la disciplina y el ámbito interdisciplinario, tanto desde la investigación como desde la intervención directa en los proyectos antecedentes de extensión. Se cuenta con una importante base de datos de escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, con quienes se trabaja en el marco de convenios formales, entre la Escuela de Trabajo Social y el Ministerio de Educación. Además de enlace con estudiantes de maestría y doctorandos de ciencias sociales y políticas de nuestra universidad (CEA). Se cuenta con articulación interdisciplinaria y Latinoamericana en marco del Grupo Clacso: Subjetividades y Juventudes, en el cual se participa desde la dirección del proyecto.

A nivel de los recursos humanos el equipo cuenta con un colectivo de diversas cátedras y proyectos y particularmente de diversas generaciones que desde la disciplina e interdisciplina abordan las temáticas propias del proyecto y han recorrido otras instancias de trabajo conjunto. Hay docentes con estudios de posgrado finalizados y en curso. Encontrando además auxiliares en formación que han transitado diversas instancias de trabajo con sus docentes (becas, ayudantías, etc.).

El equipo cuenta con instalaciones equipadas con hardware y software en la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Bibliotecas y algunos domicilios particulares. Una amplia base de datos de las instituciones que nos interesa estudiar, particularmente las escuelas de Córdoba (aproximadamente 400 escuelas en la base) y algunas organizaciones populares con diverso sentido y misión institucional.

1) El proyecto se plantea un abordaje significativo de base empírica: búsqueda y construcción de datos mediante estrategias cualitativas y cuantitativas, observaciones y grupos de discusión intra e inter escuelas y/ organizaciones en Córdoba. La importancia del trabajo empírico demanda en particular bienes de consumo y servicios no personales.

2) Énfasis en la formación de recursos humanos: se llevarán adelante dos tipos de instancias de formación: **a)** Seminarios internos de investigación para formar los recursos humanos jóvenes incorporados al equipo **y b)** Participación de los miembros del

equipo en las instancias de transferencia y/o congresos y eventos. Demandándose recursos para difusión, bienes de consumo y servicios no personales. **c)** Estas cuestiones se articulan al intercambio y fortalecimiento de redes, cuestiones que el Proyecto plantea desde su concepción donde la recuperación de puntos de partida y acumulación del propio equipo, sus investigaciones y prácticas sociales y de experiencias previas y simultáneas de investigación son elementos claves. Estas cuestiones demandan recursos para sostener acciones de intercambio, difusión y transferencia en las cuales el proyecto puede enriquecerse, confrontarse y profundizar en las instancias de investigación; ejemplo de ello son pasajes y viáticos.

3) Énfasis en la producción. La trayectoria del equipo de investigación se ha venido fortaleciendo mediante una tarea sistemática de recuperación y producción sostenida desde el año 2004, en diverso tipo de formatos, tanto en instancias que se han compartido en eventos, como en producción de libros, artículos y o discos compactos. Estos emprendimientos son otro motivo de justificación del presupuesto, que plantean fortalecimiento de las producciones sobre todo en el segundo año de trabajo. Demandándose recursos para difusión, inscripciones a eventos, y protección de resultados.

Bibliografía

- Batallan, G. y Campagnini, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. En: *Cuadernos de Antropología Social* 28, pp.85–106. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Berger, P. y Luckman. T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2002). “La Juventud No es Más que una Palabra”. En: *Sociología y Cultura*, pp. 163 – 173. México: Grijalbo.
- Castoriadis, C. (1983). “La alienación y lo imaginario”. En *La institución imaginaria de la sociedad 1 Marxismo y teoría revolucionaria*, pp. 227-235. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, 3, pp. 91-103
- Fernández, L. (1998). *Acerca del análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Nueva visión.

- Macor, D.; Lechner, N; Quiroga, H. y Cheresky, (2011). *Estado, democracia y ciudadanía*. Ed. La página SA
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Gral Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).
- Quiroga, H. (2010). *El ciudadano y la pregunta por el estado democrático*. Disponible en: <https://socialesmarianista.wordpress.com/2010/05/28/hugo-quiroga-el-ciudadano-y-la-pregunta-por-el-estado-democratico/>
- O'Donnell, G. (2010). *Democracia, agencia y estado. Teoría con intención comparativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Percia, M. (1994). "Cap.10: De las instituciones, los grupos y los docentes", pp. 129-140. En: *Una subjetividad que se inventa*. Bs. As.: Lugar Editorial
- Rodríguez de Mello, R. (2011). *Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos*. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/63>
- Vélez Granada, F. (2003). "La construcción de ciudadanía: institucionalidad y juventud". En: *Revista Última década* 19, pp. 93-102, CIDPA, Viña del Mar.

Normativas y Legislaciones

- Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061 (2005) y Decreto Reglamentario N° 415 (2006), Argentina.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral en las Escuelas. N° 26150 (2006), Argentina.
- Ley General de Educación N° 8113 (1991), Córdoba, Argentina,
- Resolución N° 124 (2010), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, sobre creación de estatuto modelo para centros de estudiantes.
- Ley Nacional N° 26.877 (2013) sobre Representación Estudiantil
- Resolución Consejo Federal de Educación N°84/09). Cap. III "Gobierno y organización de la Educación Secundaria". En: *Cuaderno 2. Nuestra Escuela*, p. 171, Programa Nac. de Formación permanente.

METODOLOGÍAS COMPLEJAS PARA MIRAR LAS ESCUELAS EN CLAVE DE CIUDADANÍA¹⁹⁹

Gabriela Rotondi, Lilian Gregorio, Cynthia Benedetti y Rocío Colomba

Introducción

El presente trabajo busca profundizar en la reflexión metodológica y problematizar sus alcances en el proceso de investigación que iniciamos en el marco de un Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, desde la disciplina Trabajo Social, denominado *Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos*. El proyecto, aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica de nuestra Universidad, para ser implementado entre 2016/2017 es parte de un proceso que se viene desarrollando en el marco de una cátedra de la carrera Lic. en Trabajo Social, y que tiene una trayectoria de investigación que inicia en el año 2004. Siendo las escuelas públicas el escenario de investigación del equipo que se abocó al estudio de diversas cuestiones vinculadas a los sujetos, los procesos y la mirada del escenario entre 2008 y hasta la fecha.²⁰⁰

En este estudio la mirada está planteada en torno a aquellos procesos y las relaciones que se plantean en los procesos de ciudadanía de los jóvenes en la escuela. Y atendemos de manera particular a las relaciones entre el derecho que instala la misión institucional en la escuela y aquellos derechos que, atendiendo a otras necesidades de los actores, se expresan y buscan

¹⁹⁹ Trabajo presentado en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Mendoza, Argentina, 16-18 de noviembre de 2016. Organizado por la Red Latinoamericana de Metodología en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

²⁰⁰ Proyectos de investigación desarrollados por el equipo: “Participación juvenil en relación a derechos: Impactos en proyecto y cultura institucional de las escuelas públicas” (2014-2015); “Participación – Agremiación juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía” (2012-2013); “Centros de estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía”.(2010-2011); “Impacto de las políticas sociales en el Proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas” (2008-2009) y Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional en escuelas “al” Trabajo Social. I, II y III Parte (2004-2007), todos evaluados y financiados en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica y desarrollados en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

instituir prácticas concretas, atendiendo a las particularidades e instituyentes que circulan en la escuela pública. Reconocemos que en la escuela el énfasis está puesto en torno al derecho a la educación (en tanto derecho social) que se vincula a la misión institucional, esto pone en juego en la trama escolar diversas miradas de los actores, pero también diversos énfasis respecto de la búsqueda del derecho.

Nos interesa reconocer en qué medida se ve interpelado, o puesto en diálogo el derecho a la educación, con otros derechos (consideraríamos derechos civiles, derechos políticos y ambientales) generando procesos particulares que se instalan en la trama escolar y que dan cuenta de diversas situaciones y procesos en ese escenario. Nuestra mirada en los últimos años, nos acerca a una diversidad de derechos en juego en el espacio escolar, que abren un abanico hacia los derechos políticos estudiando los procesos de agremiación juvenil, con los derechos civiles estudiando procesos de estigmatización y violencia en el noviazgo y las relaciones con los derechos ambientales estudiando las prácticas de preservación y/o defensa ambiental. Esto hace que nuestra lectura hoy cuente con antecedentes concretos que nos permiten instalar en este proyecto una mirada que busca combinar en un mismo diseño una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Otro desafío e interés que nos movilizan es poner la mirada en la metodología que utilizamos y la reflexión sobre los alcances y límites a los que nos enfrentamos en el desarrollo del proceso. Porque lo que nos interesa es mirar la trama social compleja en la que la escuela se desarrolla y poder reconocer las prácticas y los actores que las constituyen desde nuestro lugar particular de investigación en un acercamiento respetuoso, enfocado y a su vez amplio y sobre todo disponible para dialogar con esa realidad.

Este trabajo forma parte de los debates metodológicos, conceptuales y epistemológicos del equipo de investigación y de una producción en particular que las autoras buscamos sistematizar a la hora de discutir en la relación entre el objeto de conocimiento y la metodología para abordarlo.

La apuesta metodológica

En términos metodológicos, se trata de un estudio descriptivo/ explicativo, de carácter cuantitativo (primer año) y cualitativo (segundo año). Para lo cual utilizaremos una muestra intencionada: Escuelas Públicas de la ciudad de Córdoba. Intentaremos dar cuenta de los motivos de esta opción metodológica y las apuestas e interrogantes que se plantea el equipo en este tramo.

Objeto de estudio: Procesos que se plantean en la escuela pública a partir de las relaciones entre: el derecho que deriva de la misión institucional y otros derechos expresados en prácticas instituyentes de los jóvenes que inciden en los procesos de ciudadanía.

Objetivo General: Investigar los procesos que se plantean en la escuela pública cordobesa a partir de las relaciones entre el derecho derivado de la misión institucional y sus relaciones con derechos expresados en prácticas instituyentes de los jóvenes.

Objetivos específicos:

- Relevar actividades curriculares y extracurriculares planteadas en la escuela en relación al abordaje de diversos derechos expresados en el contexto escolar.
- Identificar la presencia de prácticas instituyentes juveniles respecto de diversos derechos en escuelas públicas de Córdoba.
- Relevar las articulaciones que entablan las escuelas con otras organizaciones sociales o estatales a fin de dar resolución a diversas problemáticas y derechos de los/as jóvenes.
- Analizar discursos y prácticas de los actores institucionales respecto de las relaciones entre la misión institucional de la escuela y los derechos que los jóvenes expresa en la escuela.
- Evidenciar las relaciones planteadas entre: el derecho derivado de la misión institucional y los derechos expresados como foco en las prácticas instituyentes de los jóvenes.

Uno de los motivos que nos plantea la necesidad de dar desarrollo a un **estudio descriptivo explicativo está anclada en la historia y trayectos del equipo**. El presente proyecto es la continuidad de investigaciones anteriores que han tenido y aún tienen al ámbito de las escuelas públicas, sus actores sociales y procesos de construcción social como objetos/sujetos de estudio. El recupero de información ha ido permitiendo y permite la elaboración de un trabajo descriptivo-explicativo que tiende a profundizar a medida que avanza el análisis, complejizando la mirada de la situación a fin de poder dar con posibles causas a los problemas sociales divisados durante el abordaje. La importancia que planteamos respecto del objeto de estudio de la actual investigación tiene relación con los procesos desarrollados por un equipo que apela a diversos diseños a la hora de los estudios en las instituciones escolares. Y que, ya desde 2004, atendió a la mirada de necesidades sociales que se hacen presentes en el espacio escolar y que inciden en el tratamiento de la misión de la escuela en sí. Entre 2004-2005 relevamos, por ejemplo, necesidades sociales presentes en el escenario escolar como la deserción y el fracaso, la violencia y la capacidad de la escuela de dar respuesta a las mismas. Y, posteriormente, relevamos además los obstáculos de la institución escolar para el abordaje y los impactos que plantea por otra parte para la escuela abordar problemas sociales en su espacio.

Estas cuestiones vinculan una realidad escolar a un contexto que plantea sus atravesamientos e impactos, modelos y políticas públicas que se expresan en la escuela como espacio público e impactan en sus dimensiones (cuestiones que pudimos identificar entre 2008 y 2009) y además, organizaciones que, como centros de estudiantes, se institucionalizan en la escuela a los fines de dar cuenta desde su propio abordaje, de derechos específicos (los gremiales) que se ponen en debate junto a la misión de la escuela (2010- 2011). En los últimos años, (2012-2015) pudimos observar, además, que la organización juvenil toma formas diversas, desde la que cuenta con un orden incipiente pero relacionado con el estatuto que propone la resolución cordobesa 124/10, y más tarde la ley nacional de agremiación.

Son los espacios escolares, en la experiencia cotidiana y sistemática, los que promueven e incentivan la participación de los/as jóvenes; y son estas experiencias las que aportan a la construcción de participación política y ciudadana, a sostener sociedades democráticas, a formarse en valores como responsabilidad, participación, por nombrar algunos. Esto plantea a la escuela pública como uno de los espacios de acompañamiento y formación de las personas a lo largo de varios años, donde los perfiles de las prácticas y las expresiones de los diversos actores que circulan por el espacio institucional aportan, en mayor o menor medida, al ejercicio de la participación política y ciudadana. (Informe de investigación 2014-2015, p. 89)

Por otra parte, y atendiendo a otro de los emergentes (el grado de reconocimiento que se les están dando a las prácticas de los/as sujetos/as jóvenes), debemos señalar que **las prácticas políticas juveniles, se visibilizan desde el discurso, pero “no se estarían reconociendo en el proyecto institucional y al no ser reconocidas, no se constituyen en organizadores planificados.** Y, de acuerdo a lo relevado, observamos que:

en las ocasiones donde se plantea la inclusión de los/as jóvenes en la construcción del proyecto institucional se logran fortalecer prácticas de protagonismo estudiantil, alcanzando diversos niveles de participación. La visibilización de los quehaceres juveniles en el espacio escolar, impacta en la organización juvenil, en tanto reconocimiento desde el discurso, presentes en el espacio educativo. El protagonismo de los/as jóvenes se define por un proceso de construcción con otros/as, de acompañamiento, de relaciones, de vinculaciones que hacen posible que las prácticas instituyentes se vayan haciendo, conformando y se instalen en la trama institucional” (Informe de investigación 2014-2015, p. 91).

Como puede verse a lo largo de este brevísimo racconto de los proyectos encauzados por el equipo, los estudios han estado vinculados a la mirada del escenario escolar y sus diversas dimensiones de análisis, los sujetos que habitan el escenario, sus contextos y políticas. Ahora bien, ha sido necesario dar desarrollo a estudios que alternan diversos diseños metodológicos y que han permitido acercamientos diversos a un escenario complejo como es la escuela y donde los aspectos históricos y políticos ofrecen un ángulo de estudio que debe contrastarse inevitablemente con la palabra de los sujetos que dan cuerpo y voz a las cuestiones abordadas.

Unidad de análisis: motivos y circulación del conocimiento

Hemos definido como unidad de análisis a: Escuelas públicas con convenio con la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales en los últimos diez años, contemplando el 50 % de la base de datos de la cátedra de 400 intervenciones sociales realizadas en escuelas públicas (previa depuración de dicha base de datos). Durante el primer año nos planteamos un estudio geo-referencial de las escuelas y en ese contexto un relevamiento a realizar con diversos actores institucionales mediado por encuestas y un estudio documental. En el segundo año, realizaremos: entrevistas en profundidad a los actores institucionales. Observaciones de instancias colectivas institucionales, estudio documental en cada escuela del estudio cualitativo y realización de grupos focales inter-escuelas. Lo que en este trabajo buscamos es repensar y problematizar el alcance de la metodología con el proceso a estudiar y construir preguntas de reflexión sobre el método que permita ahondar en la epistemología de la investigación, en tanto proceso complementario y enriquecedor del mismo proceso de investigación.

Reconociendo la complejidad del escenario que miramos

Aludimos a escuelas, espacios en los cuales la trama multiactoral es la constante y se convierte en contexto de la investigación y a su vez en escenario. Resulta imprescindible reconocer, en términos de los autores Berger y Luckman (1967) que

“...La realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo...”, lo que indica que sólo en el ámbito de la escuela será posible divisar el juego de roles, las posiciones y posicionamientos de los distintos actores sociales, los acuerdos y desacuerdos entre ellos. La escuela se manifiesta ante la sociedad como un todo integrado cuya función es la de “educar y formar ciudadanos”; sin embargo, cada uno de los actores que la conforman presentan intereses, objetivos, ideologías distintas que se ponen en tensión en la cotidianeidad de la escena escolar. Directivos, docentes, alumnos, padres trabajan en pos de dicha función de maneras diferentes. En este sentido, lo que buscamos como equipo de investigación es abordar los entretelones de la escena escolar reconociendo el pensamiento, la palabra y la acción de los diversos actores sociales y su incidencia en el cumplimiento de la función. En otras palabras, el abordaje en el campo, en el contexto de la investigación, en el escenario de los actores, para reconocer los discursos de unos y otros, los diálogos, las acciones concretas de cada uno de ellos y de este modo poder comprender de qué modo contribuyen en la función de educar y formar ciudadanos.

Sabemos que existe una brecha enorme entre el ser y el deber ser en la trama escolar, el tiempo que demandan las obligaciones administrativas (deber ser) termina limitando la riqueza cotidiana (ser) del intercambio intersubjetivo de los diversos actores, considerando a esto el meollo de la cuestión. Ya lo manifestaban Berger y Luckman, es en el aquí y el ahora donde puedo ver al otro y reconocerlo como tal, en otras palabras, donde sólo la realidad adquiere sentido. En esta línea, el equipo propone un abordaje metodológico que permita detenerse en esta riqueza cotidiana pudiendo reconocer los intercambios intersubjetivos puestos en juego en el campo de acción, pero sin descuidar la mirada del deber ser y cómo impacta en la cotidianeidad misma, sólo en la escena/contexto de investigación es posible hallarle sentido al dato extraído. A su vez mirar en las escuelas las prácticas instituyentes nos lleva al desafío de no poder acotar las perspectivas de búsqueda. Sin embargo, para conocer una institución es necesario trascender el plano de lo hablado (aunque no prescindir de él) para introducirnos en la dimensión de lo “hablante”, es decir aquello que rompe con lo habitual, en las contradicciones, fracturas, oposiciones, en las situaciones paradójales de lo hablado. “Lo hablante institucional puede ser asociado con el par complementario de lo instituido que es lo *instituyente*. “Todas las instituciones, aun las aparentemente más estáticas se mueven. Este movimiento está dado por el “juego” por la permanente articulación entre dos dimensiones o planos: lo instituido y lo instituyente” Kamisnky (1994)”. Se trata de movimientos psicosociales. Y esto porque las instituciones son procesos que se mueven, tienen “juego”, lo que implica conflictos, desajustes, es decir todo lo contrario a la armonía y a lo fijo y permanente. El proceso de institucionalización es entonces el producto del interjuego entre lo instituido y lo instituyente.

La mirada de los sujetos y su lugar en el proceso de investigación

Consideramos, en este punto, la importancia que tiene la mirada de los sujetos en el escenario a la hora de dar cuenta de procesos donde se ponen en diálogo derechos diversos, no siempre reconocidos por los distintos actores. En esta línea, compartimos la idea de los autores Berger y Luckman (1967) en cuanto a que "...La institución, con su conjunto de acciones "programadas", se asemeja al libreto no escrito de una obra teatral. La realización de la obra depende de que actores de carne y hueso desempeñen reiteradamente los "roles" prescritos...". Por cuanto el proyecto implica, pasado el primer año, un abordaje basado en la interpretación de las perspectivas de los actores y los diálogos en torno a la misión institucional y las prácticas instituyentes de los jóvenes.

En términos metodológicos y de búsqueda del conocimiento, además, surge como razón la necesidad del equipo de poner en diálogo la construcción que realizan los sujetos acerca de los escenarios particulares y la búsqueda de parangones de mayor capacidad de generalización. Desde esta arista, consideramos como equipo la importancia de identificar los elementos que hacen particulares a cada uno de los escenarios escolares abordados aunque, sin embargo, nos tienta la posibilidad de establecer posibles generalizaciones de acuerdo a la información recabada y analizada a fin de constituirse en material teórico de utilidad para futuras investigaciones en el área. Y a pesar de esto, es menester dar el lugar particular y pleno de los significados situacionales que cada uno de los actores expresa y en esto es clave la mirada de los contextos y las trayectorias de esos sujetos particulares.

La realidad de la escuela secundaria resulta diversa teniendo en cuenta la particularidad del escenario, sin embargo cada abordaje arroja puntos que en ocasiones resultan comunes al conjunto de los escenarios y que llegan a constituirse en indicadores cuanti-cualitativos de problemáticas compartidas en las diversas realidades. En esta línea, resulta posible considerar la importancia que adquieren dichas coincidencias en materia de indicadores por cuanto permiten construir, a posteriori, teoría a fin de avanzar en la investigación y determinar posibles causas, consecuencias e intervenciones en este marco. La institución escolar presenta pilares firmes, sin embargo, la realidad materializada en nuevas demandas, discursos, necesidades de los actores sociales que la constituyen hace que tienda, por momentos, a tambalear, por lo que priorizar en la construcción de teoría desde el equipo resulta un aporte interesante a fin de contribuir en el reconocimiento de posibles caminos para que dichos pilares sigan creciendo y no se agrieten.

Estamos hablando de los sujetos y tenemos, por un lado, a docentes y directivos y, por otro lado, a los/as jóvenes. Los docentes y directivos, por su parte, nos aportan la perspectiva institucional y de los adultos sobre los jóvenes. Estas miradas cobran importancia a la hora de reconocer las prácticas instituyentes porque por definición lo instituyente emerge como novedoso y debe ser identificado como innovador o diferente a lo ya construido. Además la escuela, en los discursos de docentes y directivos, concreta los derechos reconocidos y los expresa legítimamente incluidos en los proyectos institucionales. Por su parte los jóvenes generan prácticas novedosas generadas en las lecturas de sus propias necesidades o movilizados por intereses que, siendo o no reconocidos por los otros actores, igualmente son proyectados en el escenario escolar enriqueciendo, modificando o cuestionando lo que ya existe.

Nuestro marco epistemológico. Lineamientos

Tras profundas lecturas en torno al abordaje metodológico en Investigación Social consideramos, como equipo, la necesidad de valorar ambos métodos (cuantitativo – cualitativo) para nuestro proyecto. Siguiendo a Nélida Landrani (s.f) coincidimos en que “...hoy en día se corre el riesgo de sobreestimar el uso de los procedimientos cualitativos reduciendo el carácter indagatorio de los fenómenos sociales a este tipo de técnicas...” (p. 15), lo que nos lleva a trabajar, desde el primer año, con técnicas cuantitativas que permitan realizar un sondeo de la realidad de las Escuelas Públicas Cordobesas a fin de extraer datos generales y relativos en las diversas unidades de análisis. Vale reconocer, que este primer año resulta ser un interesante desafío para el equipo, por cuanto siempre se ha trabajado desde una metodología cualitativa en tanto así lo ameritaba la temática, reconocer la importancia que tienen por un lado el estudio geo-referencial a partir del cual es posible seleccionar a aquellas instituciones educativas con quienes tenemos vínculo desde años anteriores; sumado a la implementación de encuestas dirigidas a sistematizar datos referentes a los actores sociales de la escena escolar, es un puntapié inicial para abordar metodológicamente el proyecto. Seguidamente, en el segundo año, y contando con un bagaje de datos propiciados por la implementación de la metodología cuantitativa, procuraremos indagar en profundidad sobre aquellas cuestiones resultantes del primero, pudiendo adentrarnos en los discursos de los diferentes actores, diálogos, aciertos –indiferencias-contradicciones, cultura organizacional a fin de comprender la escena desde una perspectiva más compleja e integral.

Consideramos que ambas metodologías nos darán la posibilidad de enfocar la realidad de las escuelas cordobesas de un modo empírico-concreto, en tanto, tal como manifiesta Landreani (s.f) “la construcción del campo empírico de una investigación

requiere también de técnicas cuantitativas como primera aproximación, cuya expresión (no necesariamente numérica) permitirá la construcción de categorías mediadoras en la producción del sentido de ese fenómeno.”

Concluyendo

Es preciso reconocer que, en materia de abordaje metodológico, tema que convoca la presente ponencia, la conjunción cuanti-cualitativa es la considerada óptima para el desarrollo del proyecto *Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos*. Tal como se manifestaba, el estudio de la realidad escolar demanda la elaboración de técnicas que respondan de manera integral a los objetivos inicialmente planteados. Como equipo, somos partidarios de ambas metodologías en tanto, trabajadas complementariamente, nos permitirán obtener una mirada compleja del campo abordado.

La complejidad de la trama que buscamos develar, que incluye la relación de las prácticas sociales instituidas y de las instituyentes, nos desafía en las cuestiones de poder pensar estrategias metodológicas complementarias no únicas, que se enriquezcan y que nos den una mirada de mayor alcance. Históricamente, los Trabajadores Sociales hemos pecado por valorizar lo cualitativo, en detrimento de lo cuantitativo, por considerarlo más acertado en materia de calidad en el contenido del dato; sin embargo, diversa es la bibliografía que habla claramente de este error por cuanto ambos son necesarios en todo trabajo de campo. En este sentido y sumándonos el desafío de incluir a ambos es que procurarnos que este trabajo resulte un aporte más a la realidad de las escuelas cordobesas y de todo el país, y al modo de abordaje metodológico cuanti-cualitativo en el marco de la investigación social.

Bibliografía

- Batallan, G. y Campagnini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. En: Cuadernos de Antropología Social, N°b28,85–106. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Berger, P. y Luckman, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. En: *Sociología y Cultura* (pp 163 – 173). México: Grijalbo.

- Castoriadis, C. (1983). "La alienación y lo imaginario". En *La institución imaginaria de la sociedad 1 Marxismo y teoría revolucionaria*, pp. 227-235. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17 (3), pp. 91-103.
- Fernández, L. (1998). *Acerca del análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaminsky, G: (1994) "Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales". Lugar Editorial. Bs. As. Argentina.
- Landrani, N. (s.f) "Método Cualitativos vs Métodos Cuantitativos: Un falso dilema". Ficha de UNER.
- Macor, D.; Lechner, N; Quiroga, H. y Cheresky, (2011). *Estado, democracia y ciudadanía*. Ed. La página SA
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Gral Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES)
- Quiroga, H. (2010). *El ciudadano y la pregunta por el estado democrático. (on line)*. Disponible: <https://socialesmarianista.wordpress.com/2010/05/28/hugo-quiroga-el-ciudadano-y-la-pregunta-por-el-estado-democratico/>
- O'Donnell, G. (2010). *Democracia, agencia y estado. Teoría con intención comparativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vélez Granada, F. (2003). "La construcción de ciudadanía: institucionalidad y juventud, pp. 93-102". En: *Revista Última década* 19. Viña del Mar: CIDPA, *Normativas y Legislaciones*
- Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061 (2005) y Decreto Reglamentario N° 415 (2006), Argentina.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral en las Escuelas. N° 26150 (2006), Argentina.
- Ley General de Educación N° 8113 (1991), Córdoba, Argentina,
- Resolución N° 124 (2010), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, sobre creación de estatuto modelo para centros de estudiantes.
- Ley Nacional N° 26.877 (2013) sobre Representación Estudiantil
- Resolución Consejo Federal de Educación N°84/09). Cap. III "Gobierno y organización de la Educación Secundaria". En: *Cuaderno 2. Nuestra Escuela*, p. 171, Programa Nac. de Formación permanente.

PROYECTO Y CULTURA ¿IMPACTADOS POR INSTITUYENTES JUVENILES?²⁰¹

Gabriela Rotondi

Introducción

El presente trabajo busca reflexionar en torno a dos estudios recientes desarrollados en el ámbito educativo vinculados a la temática de la participación juvenil en escuelas públicas. Una investigación que se lleva adelante entre 2004 y 2015 en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales, “*Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional en escuelas públicas de Córdoba*”²⁰², cuyo objeto de estudio nos convocó a investigar los impactos instituyentes que la participación estudiantil organizada, le plantea al Proyecto y la Cultura Institucional de Escuelas Públicas de la ciudad de Córdoba, en tanto dimensiones claves de análisis. Y el segundo estudio, es la Tesis doctoral “*Estrategias de organización político gremial de estudiantes secundarios y su relación con la ciudadanía*”²⁰³ desarrollada en el mismo período en el marco del Doctorado en Ciencia Política; estudio que se aboca particularmente a un tipo de participación juvenil, la gremial, y sus construcciones estratégicas en el marco de la escuela pública.

Si se trata de dar cuenta de los impactos que instala la participación juvenil en la escuela, en dimensiones específicas (proyecto y cultura), y centrales para la vida institucional, una cuestión a considerar son las posibilidades que tienen los jóvenes de dar desarrollo y dejar instalados instituyentes concretos mediante sus prácticas de participación, y en particular las experiencias político-gremiales. Y más allá de los procesos de democratización que cada escuela plantee hacia su interior, lo cierto es, que

²⁰¹ Trabajo presentado y aprobado (sin exposición) al *VII Encuentro internacional de investigadores de políticas educativas*, 20 al 22 de septiembre de 2016, del Programa de Políticas Educativas Núcleo Educación para la Integración Asociación de Universidades Grupo Montevideo – Universidad de la República. Y publicado en material del evento (ISBN: 978-9974-8553-1

²⁰² Investigación desarrollada entre 2014 y 2015, en el marco de la convocatoria de la Secretaría de Ciencia y Técnica 2014 de la Universidad Nacional de Córdoba, Código: 05/S011 - Resolución: 203/14. Equipo conformado por: Directora: Mgr. Gabriela Rotondi. Equipo Docente: Dolores Verón; Paula Gaitán; Marcelo Corona. Ayudantes: Andrea Liazcovitz; Gabriela Cansino; Máxime Tramontana; Rocío Colomba y Gisel Molina.

²⁰³ Tesis doctoral de Gabriela Rotondi, para acceder al título de Doctora en Ciencia Política, presentada en diciembre de 2015, al Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

tanto la estructura como los tiempos institucionales, operan favoreciendo o limitando la organización juvenil, a la hora de dar desarrollo a prácticas político-gremiales en la escuela, de habilitarlas, o simplemente de tolerarlas. En ese sentido podemos decir que las experiencias político-gremiales de los jóvenes en la escuela, se llevan adelante *mediadas por diversas estrategias* que se implementan de acuerdo a los contextos institucionales y a la toma de posición de los actores adultos que habitan la escuela, respecto de la actividad juvenil, entre otros factores que pretendemos dar cuenta a modo de contexto.

Atento a ello entonces, nos centraremos en el presente trabajo en las prácticas de participación de los/ las jóvenes secundarios, que inciden o dejan huellas en dimensiones claves de la vida institucional, considerando aquellas estrategias que se juegan en el espacio de la escuela, y que, siendo instituyentes, inciden en la institución-organización.

Abriendo el juego

Hemos identificado, a los largo de estudios previos²⁰⁴, que la participación juvenil en la escuela pública es *diversa*, con *objetivos también diversos*, y opera atendiendo a un sujeto *que podemos presentar como múltiple*, en tanto convoca, involucra y expresa a diversas posiciones de los sujetos, y diversos intereses y necesidades. Si bien acciona desde su posición de estudiante, la atención está dirigida hacia intereses heterogéneos y atravesamientos que se articulan en la institución. La participación político-gremial de los/as jóvenes estudiantes secundarios cordobeses se expresa, según los casos estudiados, mediada por distintos espacios organizativos que los/as reúnen, agremian y vinculan en redes y ámbitos de la cultura, el deporte, la sexualidad, la comunicación, el medioambiente y la política pública. Estas cuestiones también hacen a la diversidad.

Si identificamos los impactos que plantea la participación juvenil en la escuela, es necesario considerar las diferencias de acuerdo al tipo de organización que se construye e instala en el escenario escolar, pero además una cuestión previa, las

²⁰⁴ Investigación “Participación – Agremiación juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía” (2012-2013). Convocatoria SECYT 2012. Desarrollo 2012 y 2013. Equipo de docentes/investigadores: Lic. Cristina Fonseca, Lic. Dolores Verón, Lic. Paula Gaitán; Lic. Marcelo Corona. Res. Secretaría de Ciencia y Tecnología N° 162/12. Res. Rectoral Nro: 2093, del 29 de agosto de 2012. Investigación “Centros de estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía”. Convocatoria SECYT 2010. Estudio desarrollado entre 2010 y 2011. Equipo propuesto: Directora Mgtr. Gabriela Rotondi. Integrantes docentes: Lic. Cristina Fonseca, Lic. Dolores Verón. Integrantes egresados: Lic. Marcelo Corona, Lic. Adriana Varela.

posibilidades que tienen los jóvenes de instalar en la trama escolar acciones concretas de acuerdo a sus necesidades e intereses. Y si bien podemos identificar como espacios, centros de estudiantes, centros de acción juvenil (CAJ), agrupaciones para lograr acceso a la salud sexual, o para la defensa del ambiente, entre otras, debemos señalar que no se identifican necesariamente espacios de participación autónomos, cuestión que se vincula al hecho de que la estructura y los tiempos institucionales operan como una norma superior que oscurece o bloquea la posibilidad de encontrarse en ámbitos de debate y acción política. Se torna compleja la posibilidad de transversalizar en la vida escolar prácticas que habiliten a los jóvenes a plantear instituyentes en el proyecto institucional de manera particular. Tal como vimos en el estudio mencionado:

las actividades planteadas de debate y o discusión estudiantil se realizan como actividades a contra turno, siempre formalizadas, y escolarizadas, cerrando entonces o deshabilitando posibilidades de acción colectiva más allá de los cuarenta minutos (medio módulo) que les ofrecen los directivos escolares, por ejemplo, ante la ausencia del algún docente”. (Rotondi y otros, 2015, Informe de investigación, p. 4).

Esto opera además en relación a las posibilidades que bajo las condiciones planteadas, los/ las sujetos -que intentan organizarse- tienen de formular sus propias estrategias de acción directa. Hay que considerar la supervisión que realiza el mundo adulto respecto de las prácticas juveniles, lo cual plantea una mirada en la que juegan las maneras diversas de ver la participación juvenil. Cuestión que, cuando la analizamos como concepto relacional, expresa diferentes posibilidades y limitaciones que se vinculan con la asimetría de los capitales que operan en el interior de la escuela y el fenómeno del “adulto-centrismo” que relevamos como frecuente. El adulto-centrismo, es un rasgo inevitable cuando aludimos a escuelas, institución donde los adultos “garantizan la misión institucional”.

Al respecto Krauskopf (2004) nos aporta una noción de participación en la que la existencia de una relación de equidad intergeneracional opera como una condición necesaria para su desarrollo. Esta relación permitiría que la tensión, producida por la asimetría de capitales dentro del plano de negociación, se relativice y se funde en una relación entre generaciones que partiría de una equidad contractual y que horizontalizaría, si se quiere, los acercamientos de los sujetos operando en la escena social y política de la escuela, sin embargo, esto aún está por construirse. En tal sentido, Nancy Fraser (2006 y 2009) señala dos nociones que tienen profundas relaciones con la participación en el contexto escolar: la de "paridad participativa" como elemento que permite analizar la representación política, y la importancia que le atribuye al hecho de “no limitar la participación” a la esfera pública en el sentido político-discursivo. (Rotondi, 2015, Tesis doctoral, p. 16).

Por otra parte, la promoción de prácticas de participación, requiere un cierto consenso a nivel de la comunidad educativa (docentes, directivos preceptores, y aún los estudiantes) para que logre concretarse en el ámbito escolar en espacios y en tiempos institucionales. Es decir, entonces, que es necesario tener en cuenta *la noción de participación que se juega entre los actores que conviven en el espacio escolar, pero además los espacios concretos que se dibujan y las valoraciones que en dichos espacios realizan tanto los jóvenes como los adultos.*

En ambos estudios la mirada de la participación nos acercó a las complejidades de dicha noción a la hora del posicionamiento de los actores institucionales. Tal como lo explica Francés García (2008) el uso y abuso de la noción "participación" plantea complejidades para su conceptualización, dadas las diversas vertientes disciplinares, enfoques y perspectivas. Una primera mirada conduce a la idea de participar y ser parte, donde participar implica una acción tendiente a aumentar el control de los recursos, decisiones o beneficios de los sujetos, ya sea individual o colectivamente. Ahora bien, aún ese ser parte demanda nuevas precisiones. Autores como Franco (1979) señalan la cuestión del control como un aspecto clave, en tanto que a través de la participación, se trata de modificar el dominio que un grupo ejerce sobre algunas variables. Debemos tener en cuenta, además, que participa, como dijimos un/a sujeto múltiple, que no cuenta con parámetros o experiencias comunes o que sean similares y homogéneas (por la temprana edad cronológica de la que hablamos). Pero el punto es que el marco de las prácticas de participación gremial de los jóvenes se instala en un espacio con un encuadre de aprendizaje que algunos actores ven como unidireccional. Cuestión que podemos señalar como en relativa remoción, si tomamos en cuenta el avance y la conquista de ciertos derechos estudiantiles, acompañado por los cambios de paradigmas (concretamente los derivados de las nuevas normativas y leyes nacionales e internacionales), que van haciendo revertir de algún modo esta situación.

Sin embargo, aún podemos afirmar que la escuela es un ámbito donde se encuentran en conflicto los sentidos que poseen actores con desiguales capitales y en donde se imponen los valores y sentidos relacionados con el mundo adulto. Esto implica una carga importante de conflicto, en un entramado de significaciones en tensión, como lo refiere Insunza (2003). La participación juvenil es producto de esta conflictiva dentro y fuera de las escuelas, y en el escenario de las mismas se recrean las disputas de orden coyuntural que existen en la sociedad. Núñez (2010) respecto a esta tensión, señala que la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, y esto no es correlativo –necesariamente, diríamos- con el modo de distribución de las voces y del poder en el espacio escolar.

Impactos de la participación en la cultura y el proyecto institucional

En el estudio que citamos *Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional en escuelas públicas de Córdoba*, pudimos identificar que las prácticas juveniles en la escuela, plantean tres tipos de instituyentes que se vinculan a la cultura y al proyecto:

- a) Las diversas formas de favorecer la participación juvenil en la escuela, que inciden en los tipos de organizaciones que se construyen. Y que se vinculan a la posición y toma de posición de los adultos en la escuela.
- b) La vigencia -en el espacio público de la escuela-, de normativas que “habilitan” la participación en términos políticos y que convalidan las prácticas de los jóvenes. Por ejemplo el conocimiento y re-conocimiento de los adultos de las normas provinciales y nacionales sobre centros de estudiantes²⁰⁵.
- c) Las herramientas que los adultos “habilitan o gestionan” en lo institucional para promover espacios concretos de acción estudiantil con gradual empoderamiento.

Estos instituyentes, que se visualizan en los espacios de la escuela, plantean ya desde las formas de las organizaciones distintos niveles de formalidad e institucionalización. Por ejemplo: *“Son los consejos de convivencia y los escolares, los que forman hoy alternativas y modalidades particulares de intervención frente a manifestaciones que presentan los/as jóvenes. El consejo de convivencia convoca a intervenir sobre situaciones conflictivas que se manifiestan en el espacio áulico y el consejo escolar promueve la construcción de acuerdos consensuados institucionalmente para la mejor convivencia. Para la conformación del consejo escolar y los consejos de convivencia, las/os entrevistadas/os (adultos) expresan que los estudiantes que participen deben “cumplir con ciertos parámetros” (ej. no puedo estar proponiendo sanciones si tengo quince amonestaciones)”. Resuena en estas situaciones que habría una tendencia a incluir a ciertos/as jóvenes en los procesos organizativos donde se plantea un diálogo con el mundo adulto, y tomas de decisiones y búsquedas de alternativas ante problemáticas escolares, mediando además ciertos acuerdos para fortalecer las organizaciones y la permanencia de los jóvenes en dichos espacios. Y si las iniciativas*

²⁰⁵ Concretamente el reconocimiento de la vigencia de la Resolución 124/2010 de la provincia de Córdoba y de la ley nacional 26877, Ley de Representación estudiantil, la cual legisla sobre la creación y el funcionamiento de los Centros de Estudiantes Secundarios (Sancionada: Julio 3/2013 y promulgada: 1 de agosto/2013)

juveniles, representarían, en un proceso, modificaciones en la cultura institucional, estas modificaciones plantean requisitos y parámetros dentro del espacio, como decíamos, donde el adultocentrismo es un rasgo, y la misión institucional de la escuela no se pone en juego.

Ahora bien, si se trata de centros de estudiantes, las prácticas son diferentes. Los centros de estudiantes y su foco político gremial, tienden a encapsular la mirada de la participación juvenil en el espacio y el aliento a prácticas sociales, más que políticas. Es decir, se impulsa el hecho que los/las jóvenes se ocupen de problemas sociales y no de sus derechos políticos. En este caso, entonces, la participación será alentada cuando ciertamente esté focalizada. Y la ampliación de los espacios se vincula a una cuestión: cuando de los marcos institucionales abren el juego a problemas concretos y sus modos de abordaje.

Vincular los particulares derechos políticos que se ponen en juego en la dimensión gremial que se instala en las prácticas de los/las jóvenes, plantea una tensión interna entre las diversas clases y tipos de derechos que se juegan en la escuela y, en particular, si atendemos a instituyentes en la cultura institucional, podríamos aludir a una tensión entre los valores que operan al considerar los diversos tipos de derechos. Decimos esto en tanto los derechos de primera generación -civiles y políticos- exigirían, para su plena realización, un estado mínimo; los derechos de segunda generación -derechos sociales- demandarían una presencia más fuerte del Estado para ser realizados, lo cual nos remite a la tensión tradicional entre igualdad y libertad; y en cuanto a los derechos gremiales pareciera que tensionan aquellos valores que de por sí instala la acción colectiva; básicamente solidaridad-libertad y demanda de justicia y derecho (Rotondi y otros, 2015, Informe de Investigación, p. 16).

Ligados a las experiencias en centros de estudiantes, identificamos además “malestares instituyentes” que emergen cuando quienes se encuentran siendo parte de las organizaciones “centros de estudiantes” reclaman participación -como un instituyente en la cultura institucional- y expresan malestar con la institución ante las contradicciones; por ejemplo, la demanda de “participación” pero también la vigencia del bloqueo a la misma cuando se trata de derechos políticos. Entre quienes no participan surge un malestar que plantea otra cara del mismo en la cultura institucional y que se relaciona con el hecho de reclamar “representación” a la organización estudiantil que intenta emerger. Otro elemento que podemos señalar es el que expresa la necesidad de los jóvenes de referenciarse con experiencias previas de participación (propias o no). Ellos buscan referenciar experiencias en las que no han estado y en esa búsqueda exponen el “vaciamiento de la cultura institucional de manera permanente respecto de las prácticas de participación juvenil”. Los centros de estudiantes se construyen anualmente y en esa conformación opera el hecho de

que la formación de la organización es permanente, una actividad a reciclar año a año (la conformación de la organización en sí) que pareciera no presenta valor en sí misma (aun cuando es un claro aprendizaje y entrenamiento de derechos) y se presenta desde los adultos como un desgaste el tener que accionar año a año para la conformación.

En estos procesos, entre las necesidades y las posibilidades de participación, organización y agremiación juvenil, surgen como cuestiones importante las siguientes: la necesidad explícita de los/las jóvenes de receptor aportes en lo organizativo gremial para conformar espacios y centros de acción gremial; la necesidad de entrenamiento en formas de participación estudiantil atendiendo a roles diferenciados entre dirigencia y base social y las dificultades para plantear la coexistencia y permanencia de una organización al interior de la escuela como institución con su propia misión y proyecto. Las normas y los discursos que se juegan cuando se trata de participación política de los jóvenes, se plantean como instituyentes en la medida que se expresan en el espacio público de la escuela, al decir de Bourdieu (1988) nuevas voces y estrategias con potencial de ser reconocidas y legitimadas en un ámbito en el que, como dijimos, predomina el adulto-centrismo.

En relación a los proyectos institucionales, queremos señalar algunos elementos específicos que inciden en la posibilidad de incluir instituyentes desde las prácticas de participación juvenil. Los significados de la participación y las posibilidades de desarrollar acciones directas que impacten suelen vincularse a ciertos rasgos del proyecto institucional y la historia de su construcción en cada escuela. Pero también operan los contextos sociales y políticos de las instituciones y el desarrollo de las propias políticas educativas. Las singularidades de cada escuela constituyen un elemento que se identifica con claridad:

A pesar del sustrato común que podemos identificar en las escuelas en general, es necesario señalar las singularidades que en cada establecimiento se evidencian, en función de las complejidades que configuran las relaciones entre sujetos, las formas como son interpretados, incorporados o resistidos los cambios normativos derivados de políticas públicas generales y educativas en particular. Estas singularidades son cristalizadas por un lado en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), en los que cada escuela manifiesta su lectura del contexto en que está inserta, de las problemáticas y fortalezas, de sus propias políticas y estrategias. Sin embargo, en base a los datos de este estudio, podemos constatar que muchas de las experiencias, prácticas, significaciones y propuestas que se dan en la vida cotidiana escolar no son incluidas en los P.E.I, y este es el caso que suele presentarse ante las experiencias vinculadas a diversos modos de participación juvenil". (Rotondi y otros, 2015, Informe de investigación, p. 46).

Esta cuestión que señalamos, acerca de los impactos en los proyectos, sin duda tiene relación con la habilitación o no de estrategias autónomas de acción juvenil en la escuela, que entren en diálogo con la cotidianidad de la misma. Porque además de las relaciones con la mirada de la participación política ciudadana que circula en la escuela, como plantean Botero Gómez y Torres Hincapié (2008), es necesario indagar por los intereses en conflicto, las intenciones y los juegos de poderes/dominación, contrapoderes como posibilidad de organización y acción en el escenario escolar.

Estrategias y estrategias

Podríamos decir, entonces, que la participación requiere consolidar un “nosotros” en el núcleo juvenil, en un espacio organizativo concreto, construyendo una identidad colectiva anclada en intereses comunes, valores y motivaciones a resolver por el grupo de jóvenes. Espacios y decisiones donde no exista una injerencia externa en su definición. Esto -sin embargo- en términos teóricos, ya que es complejo aludir a una autonomía absoluta en el proceso de reconocimiento y expresión de los propios intereses de los estudiantes secundarios. Y, aun reconociendo esta búsqueda de resolución de aspectos colectivos, no necesariamente nos referimos a cuestiones gremiales. Los jóvenes involucran en su acción directa intereses que no necesariamente los vinculan a su posición como estudiantes, como gremio. En ocasiones, la sexualidad y acceso a derechos reproductivos; la violencia de género en el noviazgo; el ambiente, son motivaciones que se ponen en juego en el espacio. La construcción de poder desde ámbitos organizativos tan particulares, plantea también una contradicción respecto del sentido de apostar al desarrollo de una cultura política en espacios tan acotados, cuanto la sociedad y el poder están cada vez más globalizados y desterritorializados.

La búsqueda de resolución de problemáticas particulares en el ámbito de la escuela, pone en jaque la relación entre autonomía y obtención de recursos de nuevas formas de asociación, de organización y de acción colectiva entre los/las jóvenes. La acción colectiva en escenarios institucionales diversifica el tipo de necesidades e intereses abordados, en vistas también a la heterogeneidad de los sujetos que se involucran. Los movimientos estudiantiles, las redes de acción por los derechos de los jóvenes agremiados, hacen anclaje en prácticas concretas, pero esto no necesariamente logra instalarlos en una trama de derechos que pueden ser ejercidos y entrenados en la escuela. Las organizaciones en la escuela, claramente expresan nuevas formas de acción colectiva por sus contenidos, por el tipo de negociación y construcciones sociales en juego; pero también plantean una expresión, entre los adultos, de resistencias a un desarrollo organizativo que demanda a la escuela abrir espacios

para aprendizajes fuera de las currículas. Se instalan desafíos donde las fronteras entre los ámbitos públicos y sus organizaciones se presentan como grises. La reflexión sobre el presente asunto, nos habla de procesos donde la representación se construye a partir de la lectura de las condiciones objetivas que el mismo sujeto hace en la escuela, leyendo un espacio complejo en el que coexisten, además, múltiples enfoques respecto de estos temas. Y donde aún la idea de ciudadanía que opera es contradictoria y diversa. Los derechos políticos de los/las jóvenes en la escuela, aún no se observan como plenamente reconocidos, hablamos de un escenario que prioriza su misión, y no necesariamente la diversidad de derechos sociales y políticos. La inclusión en el proyecto institucional de aspectos que potencien las prácticas políticas de agremiación, instala desafíos concretos que habrá que estudiarlos en sus relaciones con las diversas expresiones de lo pedagógico que se manifiestan en las escuelas públicas. La importancia que adquiere la mirada de estos procesos -muchas veces devaluados como prácticas sociales y políticas- plantea diversos ángulos para el análisis. Y ante la devaluación de la que son objeto, objetivar las construcciones estratégicas se vuelve un imperativo. Producir estrategias de acción colectiva en un espacio público regulado por adultos, siendo joven, instala una cuestión a debatir, donde "lo juvenil", demanda un enfoque que permita visualizar una construcción social, que refiera -entre otras cuestiones- al carácter relacional que esa producción de estrategias plantea.

Bibliografía

- Batallán, G. y Campagnini, S. (2005). Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. En: *Actas electrónicas I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: UNR. CELS-UBA-UNICEF.
- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 6 (2): 565-611 (en línea). Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2001) Los ritos de institución y La fuerza de la representación. En: *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA
- Bourdieu, P. (2002). La Juventud No es Más que una Palabra. En: *Sociología y Cultura*, pp. 163 – 173. México: Grijalbo.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En: *Última Década 13*, septiembre. Chile: Centro de Estudios Sociales.

- Dustchatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fraser, N. (2009). Entrevista. En: *Metrópolis*. Barcelona.
- Fraser, N. y Honneth, A, (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar.
- 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.
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Gral Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).
- Núñez, P. (2011). La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. En: *Revista Contemporánea* 2, 183-205.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma, Grupo Editorial.

Informes de investigación

- Rotondi, G.; Corona, M.; Fonseca, C.; Gregorio, L.; Gaitán, P.; Verón, D.; Liascovitz, A.; Cansino, G.; Colomba, R.; Tramontana, M. y Molina, G. (2016). *Informe de investigación: Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional de las escuelas públicas años 2014 – 2015*. Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G. (2015). Tesis Doctoral. Presentada en diciembre de 2015, al Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

ESCUELA PÚBLICA: ESPACIO DE INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN Y MUTUO ENRIQUECIMIENTO CON LA UNIVERSIDAD²⁰⁶

Paula Gaitán

Introducción

Los resultados de las investigaciones realizadas en años anteriores y el trabajo que se encuentra en curso, resultan insumos fundamentales para las funciones de docencia y extensión que se desarrollan desde la Cátedra Teoría, Espacio y Estrategia de intervención IV – Institucional, de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencia Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, junto a escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba y Gran Córdoba.

La invitación de estas Jornadas de Articulación a pensar en el necesario diálogo, intercambio y colaboración entre las instituciones que formamos parte del sistema educativo, nos ayuda a repasar los procesos que venimos llevando adelante, los *por qué* y *para qué* de los mismos. Nos aporta a historizar los orígenes del vínculo entre la Cátedra y las escuelas públicas, así como las diferentes reflexiones, preguntas que dieron lugar a investigaciones, los aportes que los intercambios produjeron, nuevas demandas, propuestas, apuestas y desafíos.

Si bien en esta ocasión nos centraremos en los últimos trabajos de investigación realizados y en el que se encuentra en curso, es imprescindible reconocer la trayectoria que nos ha permitido llegar a los mismos y la sinergia que pretendemos sostener entre las funciones de docencia, extensión e investigación universitarias. Desde la Cátedra se realizaban articulaciones con

²⁰⁶ Trabajo presentado en las Mesas de Ponencias Libres de las “Jornadas Nacionales de Articulación: Debates, Estrategias y Desafíos desde un Enfoque de Derechos Humanos” organizadas por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Químicas – Universidad Nacional de Córdoba, desarrolladas durante los días 19, 20 y 21 de octubre de 2016.

escuelas públicas desde antes, pero fue en el año 2002, en el marco de la profunda crisis socio económica, política e institucional que atravesaba nuestro país y el modo como esta afectaba a la escuela, en tanto representante de lo público en los territorios, donde este vínculo se formalizó a través de la creación del Programa “La Universidad escucha a las escuelas”. Este programa recepta anualmente las demandas de escuelas públicas, en las que sus actores manifiestan situaciones de malestar, conflicto o crisis que requieren la intervención institucional del Trabajo Social. A partir de estas demandas, equipos de estudiantes realizan sus prácticas académicas, construyendo de manera colaborativa con los actores institucionales y con la supervisión semanal de un/a docente de la Cátedra, propuestas que aporten al análisis y resolución de las situaciones planteadas. Es en este marco que aparecen propuestas para profundizar los procesos iniciados por las prácticas de los/as estudiantes, a través de proyectos de extensión y también preguntas que requieren ahondar su estudio a través de la investigación.

Centrándonos entonces en la tarea de investigación que venimos desarrollando como equipo, debemos decir que es quizás, la que más nos cuesta sostener, porque requiere detenernos para poder ver, preguntarnos, estudiar, reflexionar, debatir, realizar trabajo de campo, escribir. Cuestiones fundamentales si lo que buscamos es ampliar nuestra comprensión sobre los complejos problemas sociales actuales. Pero también cabe decir, que en tanto trabajadores/as sociales y como equipo de Cátedra, esta producción de conocimientos está estrechamente vinculada con la atención de las demandas sociales que recibimos, en sus orígenes y en sus fines, ya que, como explican Acevedo y Becerra (2011), la investigación aporta a la dilucidación de la complejidad alcanzada por la cuestión social, y sus resultados se transfieren permanentemente tanto a la formación académica, como al ejercicio profesional. Pero, siguiendo a Acevedo (2005), afirmamos que como toda intervención lleva implícita una concepción acerca de aquello sobre lo que se interviene, resulta imprescindible acudir a los insumos e interpretaciones que la investigación aporta, ya que esto permite mejorar y fundamentar las intervenciones. Vamos entonces a ellas.

La investigación realizada durante los años 2014-2015: *“Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional de las escuelas públicas”* en la que analizamos y comparamos los discursos de diferentes actores institucionales adultos en relación a la participación juvenil en la escuela, nos aportó a reconocer la diversidad que existe en las mismas, los matices, posibilidades y límites para la democratización de las relaciones en la escuela. Estos resultados, junto a actividades de carácter académico extensionistas, como un Encuentro de Centros de Estudiantes de las escuelas en que se realizaban prácticas académicas en 2015, nos llevaron a preguntarnos acerca del modo como necesidades e intereses de los/as jóvenes de las escuelas secundarias podían ingresar –o no- al ámbito educativo, e instituir nuevas prácticas y representaciones, aunque no fueran estrictamente “educativas” o ligadas a la misión institucional de la escuela (como en el caso de problemáticas ligadas a la violencia de género entre jóvenes, problemáticas ambientales, conflictos por las políticas de seguridad que criminalizan

a las juventudes y la pobreza, etc.). Así surge nuestro actual proyecto de investigación: *“Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos.” (Secyt 2016-2017).*

Compartiremos entonces algunas de las conclusiones de la investigación anterior y los avances de la investigación en curso, dejando para la discusión final una reflexión acerca de los aportes concretos de estas investigaciones a las funciones de docencia y extensión y viceversa.

Objetivos

Los objetivos de la investigación culminada eran: “Relevar los impactos de la participación juvenil en el Proyecto Educativo Institucional y la Cultura Institucional de la escuela”. Mientras, en el actual estudio nos proponemos: “Investigar los procesos que se plantean en la escuela pública cordobesa a partir de las relaciones entre el derecho derivado de la misión institucional y sus relaciones con derechos expresados en prácticas instituyentes de los jóvenes”.

Metodología de trabajo

En la investigación culminada realizamos el estudio descriptivo-explicativo de carácter cualitativo. Se analizaron seis casos (las unidades de análisis fueron escuelas secundarias públicas de diferentes zonas de la Ciudad de Córdoba), con enfoque etnográfico por lo que se realizaron entrevistas en profundidad e informales, observaciones participantes y análisis documental del P.E.I. de cada escuela. Este tipo de estudios se caracteriza por la búsqueda de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga, con la intención de lograr una comprensión en profundidad de los mismos; por hacer hincapié en la construcción social de la realidad y por buscar respuestas ante preguntas sobre el modo como se produce y significa la experiencia social (Vasilachis, I. 2001; citada por Rotondi, Verón, Fonseca, Gaitán, Corona y otros, 2016).

En la actual investigación también se trata de un estudio descriptivo-explicativo, de carácter cuantitativo (primer año) y cualitativo (segundo año), en base a una muestra intencionada compuesta por Escuelas Públicas de la ciudad de Córdoba. Nos

encontramos en proceso de construcción del marco teórico de las principales categorías de estudio: procesos de ciudadanía; la educación como derecho y la categoría instituyentes. También estamos avanzando en el diseño metodológico de la primera etapa con diseño cuantitativo (selección de la muestra de escuelas y formulación de instrumento de recolección de información).

Resultados

En el estudio de los años 2014-2015 las categorías en cuestión fueron: participación juvenil, proyecto institucional y cultura institucional, así como las tensiones e interacciones que se producían entre estas. Respecto a la participación juvenil en la escuela, veíamos que existen múltiples conceptualizaciones tanto de la participación en sí, como del sujeto joven y estudiante; en este último caso los debates teóricos acerca de las juventudes y generación son múltiples en las ciencias sociales, atravesados por los avances normativos en relación a niñez y juventud, que también impactan en la escuela, impulsando nuevas prácticas y visiones que ponen en cuestión las tradiciones escolares.

La escuela secundaria se presenta, en su conformación, como un establecimiento de aprendizaje unidireccional, ofreciendo sujetos pasivos, alumnos sin posibilidades de compartir conocimientos propios, desprovistos de toda capacidad y posibilidad de decisión. El avance y la conquista de ciertos derechos estudiantiles, acompañado por los cambios de paradigmas (concretamente los derivados de las nuevas normativas y leyes nacionales e internacionales), han hecho revertir de algún modo esta situación. Sin embargo, aún podemos afirmar que la escuela es un ámbito donde se encuentran en conflicto los sentidos que poseen actores con desiguales capitales y en donde se imponen los valores y sentidos relacionado con el mundo adulto. Esto implica una carga importante de conflicto, en un entramado de significaciones en tensión (Insunza, 2003). La participación juvenil es producto de esta conflictiva dentro y fuera de las escuelas, y en el escenario de las mismas se recrean las disputas de orden coyuntural que existen en la sociedad. Como lo expresa Núñez (2010) respecto a esta tensión, la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, y esto no es correlativo respecto del modo de distribución de las voces y del poder en el espacio escolar. (Rotondi et.al., 2016)

Entendemos que la participación es consustancial de la formación ciudadana, en tanto ejercicio de derechos y responsabilidades de los jóvenes como sujetos políticos con capacidad para reconocer necesidades compartidas y construir de

manera colectiva estrategias de resolución que favorezcan el ejercicio y/o el reconocimiento de derechos. Existen actualmente normativas que reconocen el derecho a la participación juvenil en el ámbito escolar y particularmente a la creación de organizaciones gremiales como los centros de estudiantes²⁰⁷. Sin embargo las normativas y nuevos paradigmas teóricos no siempre significan modificaciones en los proyectos y culturas institucionales, al menos no de manera generalizada, ya que como veremos en los resultados, encontramos una diversidad de visiones y prácticas en los diferentes casos estudiados.

En cuanto al proyecto y la cultura institucional, recuperamos algunas ideas para su comprensión:

Las escuelas, como toda institución, están atravesadas por fuerzas instituidas (orientadas a la preservación del orden social) y por fuerzas instituyentes (que habilitan nuevas voces y estrategias de cambio). En ese marco, el proyecto educativo institucional (P.E.I) se basa en la construcción que realizan los diversos actores institucionales. Ofrece el punto de articulación entre la realidad circundante, las personas y el conocimiento, permitiendo a los actores sostenerse en la función desde marcos conceptuales y metodológicos (Burgos y Peña, 1997, citado por Rotondi et.al., 2016).

Quiénes son legítimos partícipes en la construcción del Proyecto institucional, para quién está dirigido ese proyecto, son cuestiones claves a indagar si se quieren sacar a la luz las tramas de poder que se debaten en las instituciones. En este sentido, el lugar que ocupan los/as jóvenes estudiantes de las escuelas secundarias en los procesos de definición de los Proyectos Institucionales, devela hasta qué punto se han modificado o no en las prácticas cotidianas las relaciones de poder entre adultos y jóvenes, más allá de la existencia de normativas, como mencionábamos antes. Los modos de hacer, de decir y decidir forman parte de la cultura Institucional y legitiman ciertos modelos, dejando fuera otros. Es en esas tramas de poder en las que buscamos descifrar si las prácticas de participación juvenil logran impactar en esos formatos institucionales, pueden ser parte de los aprendizajes colectivos o, si por el contrario, son desechadas u omitidas y por tanto sus huellas se borran.

Las normativas juegan un papel fundamental en el análisis de los cambios institucionales, en tanto se constituyen en herramientas que habilitan y a la vez constriñen las acciones institucionales. En la última década, las normativas vinculadas a niños, niñas y jóvenes, les definen como sujetos de derecho y ya no de tutela; y la participación en los ámbitos de su vida cotidiana es también considerada un derecho de estos sujetos. En ese marco se modifican substancialmente los modos de ver y de

²⁰⁷ Nos referimos a la Ley de Educación Nacional N°26.206; Ley de Protección Integral de los derechos de Niños, niñas y adolescentes N°26.061; Ley de Centros de Estudiantes 26.877; Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.

relacionarse con los niños, niñas y jóvenes, traccionando a las instituciones hacia la modificación de sus culturas, cambios ante los que los actores institucionales ofrecen mayores o menores grados de resistencia.

La cuestión del poder, de los resabios de estructuras autoritarias, aún presentes en las instituciones, y en las escuelas, en especial, siguen alimentando una cultura de la autoridad y de quien la ejerce, que es obstáculo a la participación y a democratizar las relaciones. Como lo expresa Núñez (2010) respecto a esta tensión, al mismo tiempo en que la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, esto no es correlativo respecto del modo de distribución de las voces y del poder en el espacio escolar. (Rotondi et.al., 2016)

En definitiva, las normativas actuales proponen modificaciones que significan cambios de paradigma en relación al sujeto niños, niñas y jóvenes, a los modos de distribución del poder en las organizaciones como la escuela, en las concepciones de participación y acción colectiva juvenil, de la sexualidad, entre otras. Las escuelas, sus actores, muestran la diversidad de modos de afrontar estos cambios. En algunas situaciones sólo pueden asumir cambios “conservativos”, que no generan modificaciones en la estructura organizacional, ni en las relaciones y distribución del poder, ya que como explica Eduardo Balestena (2003), la estructura institucional está diseñada y desarrollada no para involucrar el cambio sino para resistirlo bajo la apariencia de cambiar. Sin embargo, todas las instituciones, hasta las aparentemente más estáticas se mueven, movimiento dado por el permanente juego entre lo instituido y lo instituyente. Estos movimientos implican conflictos, desajustes, todo lo contrario a lo armónico, fijo y permanente, como bien señala Kaminsky (1994). Por ello, también pueden reconocerse en algunas de las escuelas estudiadas cambios “innovativos” donde pueden observarse modificaciones en los modos de relacionamiento entre sus actores, en las formas de organización, de comunicación, etc.

En los casos analizados encontramos distintos formatos de participación (consejos de convivencia, consejos áulicos, centro de actividades juveniles, diversos proyectos, además de modalidades de participación gremial, entre otros) con variados niveles de formalización e institucionalización. Entendemos, según el aporte de Corona, M. (2011), por *participación juvenil ciudadana* al “...proceso en el cual los jóvenes logran emprender de manera colectiva una lectura de las problemáticas que los atraviesan como generación, logrando negociar con otros actores de manera horizontal, sentidos y prácticas a los fines de llevar a cabo estrategias de cambio”. Y, particularmente, cuando hablamos de *participación política ciudadana*, como plantean Botero Gómez y Torres Hincapié (2008) es necesario indagar por los intereses en conflicto, las intenciones, y los juegos de poderes/dominación, contrapoderes y poderes como posibilidad.

El consejo de convivencia convoca a intervenir sobre situaciones conflictivas que se manifiestan en el espacio áulico y el consejo escolar promueve la construcción de acuerdos consensuados institucionalmente para la mejor convivencia. Para la conformación del consejo escolar y los consejos de convivencia, las/os entrevistadas/os expresan que los estudiantes que participen deben "cumplir con ciertos parámetros" (ej. no puedo estar proponiendo sanciones si tengo quince amonestaciones). Resuena en estas situaciones que habría una tendencia a incluir a los/as jóvenes en el proceso de toma de decisiones y búsqueda de alternativas a acciones en los que están involucrados en el espacio escolar, mediando con acuerdos para fortalecer la permanencia en el mismo. Estas iniciativas representarían, en un proceso, modificaciones en la cultura institucional.

Los CAJ (Centro de Actividades Juveniles)²⁰⁸ representan otra instancia de participación, se trata de espacios extraescolares cuya finalidad es promover la pertenencia a la institución, en un entramado que facilita la inclusión, retención y promoción de la educación teniendo en cuenta el contexto de los/as jóvenes y adultos/as. Consideramos que estas organizaciones representan, en varias de las escuelas estudiadas, alternativas de participación y encuentros intergeneracionales.

En estos espacios organizativos (consejos escolares de convivencia y CAJ) se incluye e involucra a los/as jóvenes en instancias que hasta el momento y en muchas instituciones forman parte del mundo adulto y por otro lado es un ejercicio de participación que impacta en la trama de poder, en tanto habilitan a la toma de posición y decisión sobre cuestiones institucionales: inclusión, participación, retención de estudiantes en la escuela, negociación. También, según la información obtenida, se visibiliza una serie de prácticas creativas, colectivas y relacionadas a momentos de encuentro que se manifiestan desde diversas expresiones que van desde: *articulaciones* con organizaciones de la comunidad (centro vecinal, dispensario, hogares de adultos mayores), Organizaciones de Sociedad Civil, Universidades; *acciones solidarias* (*organización de eventos a fin de cubrir necesidades de adultos mayores, niños/as en situación de pobreza, etc.*); *actividades culturales* como cine/debates radios, revistas digitales, charlas, talleres sobre temas relevantes para los jóvenes (adicciones/VIH/ violencia, etc.). Se trata de un conjunto de prácticas que forman parte de los quehaceres juveniles en el espacio escolar e impactan en sus niveles de organización, en tanto reconocimiento desde el discurso, presentes en el espacio educativo. Lo que hacen los/as jóvenes, se relacionan con contenidos que los motivan e identifican.

²⁰⁸ En relación a los CAJ, es necesario decir que actualmente se encuentran en un momento de fuerte crisis, ya que con el cambio de gobierno nacional, este programa socio educativo ha sido transferido al ámbito provincial, lo que ha generado incertidumbre respecto a su continuidad y ha desmejorado las ya precarias condiciones laborales de sus trabajadores/as.

(...) retomamos aportes de Caputo, L. (2003) quien define como trascendente a la participación ciudadana en tanto eje central a trabajar con jóvenes y siendo importante “operacionalizar” el principio de autonomía, lo cual presupone ampliar los espacios de decisión democráticas en todos los ámbitos de la vida (la familia, la escuela, el club, el barrio...) con suficientes posibilidades para reflexionar, deliberar, negociar y comprometerse con las obligaciones, cooperar y disfrutar de los derechos y conquistas. Los siguientes testimonios dan cuenta de lo que ocurre cuando se democratizan los espacios de decisión: *“En los jóvenes se genera cierto movimiento cuando se presentan actividades concretas que tienen que ver con la realidad de ellos/as”*. (Integrantes del Gabinete psicopedagógico, caso 3) (Rotondi, et.al., 2016)

Donde las posibilidades de participación juvenil en la escuela se encuentran en mayor disputa, y quizás también con mayores dificultades, son los espacios político-gremiales, como los Centros de Estudiantes y/o Cuerpos de Delegados. Nuestros estudios previos²⁰⁹ nos muestran que en la mayoría de las escuelas existen experiencias organizativas discontinuas, donde no se acumulan ni transfieren los aprendizajes, sino que aparece una sensación de que cada año hay que volver a empezar. Esto se explica en parte porque los/as jóvenes “pasan” escasos años por la escuela, sin embargo, lo que queremos destacar es que institucionalmente estas experiencias no se capitalizan. También vemos que en pocas oportunidades las organizaciones estudiantiles cuentan con un soporte y acompañamiento adulto, ya sea mediante intervenciones directas (por ejemplo, mediante tutorías docentes, aspecto previsto en la Resol. 124/10 de la Provincia de Córdoba) o a través de asignaturas y/o proyectos específicos en los que se trabajen contenidos teóricos específicos (historia del movimiento estudiantil; tipos de participación, etc.) y experienciales. Pensar la participación como categoría relacional implica, necesariamente, reconocer las posiciones de los diferentes actores en un campo en el que se disputan significaciones y recursos. Actores que cuentan con volúmenes heterogéneos de capitales, que ponen en juego de diversas maneras, según sus intereses, lo que habla de sus posicionamientos. Y en la investigación de los años 2014-2015 nos preguntamos justamente por los/as adultos/as que habitan la escuela.

En cuanto a la participación política de los/as jóvenes, nos preguntamos ¿por qué se plantean tantas dificultades a la hora de iniciar, continuar o consolidar experiencias de participación desde organizaciones como los Centros de Estudiantes? ¿Por qué resulta más fácil a los/as jóvenes organizarse en torno a otras cuestiones más cotidianas? ¿Cuál es el lugar de la política en la vida de estos/as jóvenes? A pesar de que en el curriculum de todas las escuelas secundarias existen asignaturas comunes como “Ciudadanía y Participación; Ciudadanía y Política, Formación para la vida y el trabajo sólo en una escuela (Caso 1) quedó claramente plasmada la intencionalidad de formación política de

²⁰⁹ En los años 2010-2011, estudiamos los procesos de institucionalización de organizaciones gremiales juveniles y luego, en 2012-2013, la relación entre la participación estudiantil y la construcción de ciudadanía de los jóvenes, en su paso por la escuela media pública.

los/as jóvenes a través de una asignatura. ¿Es que los/as docentes en su mayoría no cuentan con capital político para transferir? ¿Los/as docentes participan en organizaciones sociales, gremiales, políticas? Pareciera que la despolitización que observamos en la mayoría de las experiencias de participación juvenil que se dan en las escuelas trasciende este ámbito y refleja cuestiones que atraviesan la cultura de la sociedad en su conjunto. (Rotondi, et.al., 2016).

Es a través de la participación política desde donde se plantean transformaciones a la realidad de manera intencionada, con cierta direccionalidad. En este sentido, en una actividad extensionista organizada por la Cátedra en 2015, el “Encuentro de Centros y Organizaciones de Estudiantes”, con las escuelas donde nuestros/as estudiantes estaban realizando sus prácticas académicas, propusimos un diagnóstico participativo desde la visión de los/as jóvenes. Allí aparecieron con fuerza situaciones que les afectan en la vida escolar, en su condición de estudiantes (condiciones edilicias deficientes, conflictos entre pares y con docentes, falta de escucha por parte de autoridades escolares a los/as jóvenes; ausencia de implementación de la Ley de Educación Sexual; problemáticas sociales que condicionan la continuidad de los estudios como el trabajo, la maternidad o la violencia de género), pero también muchas que trascienden esta identidad recortada, para anclarse en su condición de jóvenes (discriminación y maltrato por condición social y generacional; avance de narcotráfico en los territorios barriales; violencia en las familias, consumos problemáticos de sustancias; explotación laboral, etc.). Vemos que son pocas las escuelas donde la voz de los/as jóvenes es escuchada y se abordan sus planteos y preocupaciones. De esta forma, en los hechos, el sujeto principal de la escuela, el/la estudiante, que da sentido de existencia a la misma, ya que es hacia quien está destinada la misión institucional, queda fuera, silenciado.

Allí vemos la vinculación entre la investigación culminada, la docencia, la extensión universitaria y los interrogantes que orientan nuestro nuevo proyecto. Hemos visto las dificultades para la inclusión de la participación política en las escuelas, y también para que se modifiquen las correlaciones de fuerza y poder entre actores. Por ello nos preguntamos ahora por el modo como se vinculan o no el derecho social a la educación, con otros derechos políticos, civiles, sociales, humanos.

Un particular debate que nos interesa abordar en el presente proyecto, es aquel que pone en juego *en el escenario escolar y su contexto*, prácticas polisémicas de construcción de ciudadanía que tienen *la particularidad de articular diversos tipos de derechos* (humanos, políticos, gremiales, ambientales, civiles) *con aquel derecho que da sentido a la misión institucional* (el derecho social de la educación). Por otra parte, la escuela es una expresión de las mediaciones institucionales del Estado a la hora de canalizar ciudadanía. Y en este punto vemos necesario plantear algunos

aspectos sobre el asunto, sobre todo atendiendo al planteo que realiza Hugo Quiroga (2005) respecto de la crisis de un modelo de ciudadanía donde existe una desconexión entre las bases teóricas y las vías prácticas de su concreción. Al respecto entonces, la mirada de los derechos sociales, políticos, reproductivos, ambientales, permanecen condicionados por los espacios institucionales en los cuales los sujetos intentan operar a la hora del acceso a los derechos. En ese sentido además, las instituciones, y en particular la escuela, se debaten también en prácticas que manifiestan una diversidad a la hora de canalizar los valores -como la igualdad por ejemplo- que dan marco al debate de la ciudadanía. (Rotondi et. al., 2015)

Resulta, para nuestro equipo, importante reconocer que, a pesar del extenso vínculo que venimos sosteniendo con escuelas, son múltiples los interrogantes que se nos abren al profundizar el conocimiento empírico de las mismas, sus experiencias, contradicciones, producciones, y la gran diversidad que existe entre ellas; como también que al profundizar las indagaciones teóricas, aparecen nuevas aristas que habían permanecido como invisibles a nuestra mirada. Por ello, compartiremos algunos de los conceptos y las preguntas que forman parte de la investigación en curso:

Las condiciones de permanencia en la institución de los actores institucionales es otro elemento que opera en este punto, ya que los colectivos de las escuelas no están conformados de manera homogénea, y las condiciones de pluriempleados de los/las docentes incide en esta realidad. Pero además y en la mirada de los adultos respecto de los jóvenes que pugnan por sus derechos, es diversa, y tendremos que considerarlas a la hora del estudio de la noción juventud, tal como plantean diversos autores (Reguillo, 2003, Duarte 2000 y 2005, Chavez, 2005; Braslavsky, 1986; Saltalamacchia, 1990; Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012). “La juventud no es una categoría homogénea, estática ni invisible, es un sector poblacional de una gran diversidad, con múltiples identidades, donde entra en juego tanto lo material como lo simbólico, así como también lo cultural, lo socioeconómico, la dimensión de género, lo político, lo étnico y lo religioso, que se conjugan permanentemente” Vélez Granada (2003).

Esto incide entonces en los procesos de ciudadanización de los jóvenes, la búsqueda de diversos derechos que no siempre encuentran habilitados los espacios institucionales. ¿Qué valida entonces en la escuela el abordaje de diversos derechos? ¿Qué mecanismos obstaculizan y con qué consensos? ¿Qué consensos operan a la hora de “instalar” en la trama institucional organizaciones estudiantiles con su propia misión y proyecto? ¿Por qué algunos derechos -ambientales por ejemplo, o simplemente derechos humanos como el derecho a la vida sin violencia- son tolerados por la trama institucional, y otros, como los derechos políticos son repelidos? ¿En qué medida opera el contexto barrial, institucional en la trama educativa? ¿Cómo se expresa la escuela en tanto comunidad educativa a la

hora de plantear una opinión, discurso o consenso sobre la participación? A partir de los 16 años los jóvenes pueden votar, elegir a sus representantes, participar de un proceso de configuración del Estado en su máxima expresión, ¿Puede este cambio incidir en los procesos de agremiación en las escuelas y/o en el abordaje de derechos diversos? Ante esta nueva realidad de los jóvenes, la escuela ¿compromete y/u orienta los aprendizajes y entrenamientos en este sentido? ¿Cómo la búsqueda de homogeneidad y la ausencia de un perfil de estudiante que evoluciona con su contexto sociopolítico y histórico (más bien un perfil de alumno receta) entorpece la verdadera inclusión social? ; ¿Por qué si los jóvenes de hoy tienen más oportunidades de acceder a la educación, la deserción escolar o la falta de permanencia aparece como uno de los problemas mayores? (Rotondi, et. al., 2015)

Nos preguntamos también acerca de las relaciones que entabla la escuela con otras organizaciones, a fin de dar respuesta a las diversas demandas y problemáticas que se le plantean. Organizaciones que operan en el mismo marco escolar (como las gremiales de los/as estudiantes, los sindicatos docentes) y también aquellas del sector privado o del ámbito público que generalmente comparten un territorio (dispensarios, ONG, centros vecinales), aunque no siempre (Universidades, empresas, etc.). Entonces, ¿Al momento de articular, la escuela, con quien lo hace? ¿Qué organizaciones sociales y/o públicas están presentes en el espacio escolar y para cubrir que necesidades? ¿Frente a qué derechos los jóvenes solicitan apoyo de otras instituciones/organizaciones? (Rotondi et.al., 2015).

El estudio que proponemos, se centra en las relaciones que se plantean en los procesos de ciudadanía de los jóvenes en la escuela, atendiendo a las particularidades que se plantean entre los diferentes derechos en juego. Reconocemos que en la escuela el énfasis planteado en torno al derecho a la educación (en tanto derecho social) que se vincula a la misión institucional. Pero nos interesa reconocer en qué medida se ve interpelado, o puesto en diálogo con otros derechos (consideraríamos derechos civiles, derechos políticos y ambientales) generando procesos particulares. Por ello, buscamos conocer las relaciones entre el derecho social a la educación, y los derechos políticos estudiando los procesos de agremiación juvenil, con los derechos civiles estudiando procesos de estigmatización y violencia en el noviazgo y las relaciones con los derechos ambientales estudiando las prácticas de preservación y/o defensa ambiental (Rotondi, et.al, 2015). Experiencias que se generan desde diferentes actores de las propias escuelas, por iniciativa de otras organizaciones, a veces de modo cooperativo. Indagar y evidenciar estos procesos, nos ayudará a conocer más el escenario de nuestra intervención, la escuela pública cordobesa.

Discusiones

Plantear algunas discusiones acerca de la articulación entre Escuelas Públicas y Universidad a través de la investigación, y a su vez la relación entre investigación, docencia y extensión en la actual coyuntura, nos obliga a reflexionar y a confirmar los *por qué* y *para qué* de estos vínculos.

Estamos viviendo un momento de transición en relación a la política nacional, que implica una modificación profunda de significados, prácticas y políticas públicas en lo económico, social y en lo educativo. Cada vez que en un nuevo proyecto político logra el poder, es en el ámbito educativo donde se van a ver reflejados los cambios que necesita para legitimarse y consolidarse. En este marco, están volviendo a aparecer en la escena pública demandas sociales ligadas a la extrema pobreza, que ya se evidencia en los barrios, en las organizaciones comunitarias. Las escuelas parecen recibir estos impactos de un modo un poco más larvado; se encuentra vigente el conflicto docente, pero las consecuencias del deterioro de la calidad de vida de los/as niños/as y jóvenes estudiantes van apareciendo lentamente, *“Juan abandonó porque tuvo que ir a trabajar”*, *“Mi papá está sin trabajo hace cuatro meses”*.

Desde la Cátedra profundizamos y fortalecimos nuestro vínculo con las escuelas en el contexto de la crisis que hizo su manifestación más aguda a fines del 2001. Podemos decir que las demandas de ese momento se fueron modificando, en algunos casos, ampliando, ligando a las exigencias de nuevas normativas que hemos mencionado, donde se proponen nuevas visiones del sujeto niños, niña y joven, lo que habilita su participación en diferentes ámbitos, como la escuela, sin embargo, estas normas que han impulsado cambios en los proyectos y en las culturas de las escuela, pueden ser modificadas, y así como en estos últimos años se han ampliado los derechos, también pueden adoptar el sentido contrario, y restringirlos. En la transición política actual, vemos que muchos programas que fueron generadores de espacios de participación juvenil, como los CAJ (Centros de Participación Juvenil), se encuentran en una situación de extrema vulnerabilidad, con incertidumbre en cuanto a su continuidad. Lo mismo ocurre con otros programas que han sido recortados, suspendidos, suprimidos... a la vez se impulsan políticas de evaluación; planes cuyo objetivo es modificar los contenidos y formas escolares para que sean funcionales a los intereses de del sector económico dominante.

Es un desafío para quienes, como científicos sociales, trabajamos de conocer la realidad y de intervenir en la misma, actualizar constantemente nuestros marcos interpretativos, nuestras preguntas y búsquedas de construcción de conocimientos, ya que consideramos que es necesario que desde la Universidad, como parte del sistema educativo nacional, fortalezcamos nuestros

aportes teóricos y metodológicos hacia la sociedad, en particular hacia las escuelas públicas. Por su parte, desde las escuelas sería importante afianzar los espacios de democratización logrados, apostar a la participación política de los/as jóvenes como herramienta para el análisis y modificación de su realidad, en tanto ciudadanos/as. Para que los derechos políticos, sociales, civiles de los/as jóvenes tengan vigencia y puedan ser ejercidos, es entonces imperativo sostener y fortalecer la articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo, el involucramiento de los diferentes actores que habitamos estos espacios, y un claro posicionamiento vinculado a la defensa de lo público y los derechos de niñas, niños, y jóvenes, como también de los y las trabajadores/as de la educación. Es nuestra preocupación y ocupación, en tanto docentes e investigadores/as de la Universidad Pública, que el conocimiento de lo social nos aporte a que las injusticias puedan ser comprendidas y transformadas colectivamente.

Bibliografía

- Acevedo, P. y Becerra, N. (2011). "Procesos sinérgicos entre docencia, extensión e investigación en la formación profesional de los Trabajadores Sociales". En: *Cuadernos de Trabajo. Serie Docencia*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Acevedo, P. (2006). "Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios". En Aquín (comp.) *Recronstruyendo lo social*. Córdoba: Espacio Editorial.
- Balestena, E. (2003). *Lo institucional: paradigma y transgresión*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). "Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* 6 (2) (en línea). Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>, Consultado: 03/10/2015
- Corona, M. (2011). *Participación juvenil en la escuela secundaria*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, UNC.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rotondi, G.; Corona, M.; Fonseca, C.; Gregorio, L.; Gaitán, P.; Verón, D.; Zamarbide, A.; Liascovitz, A.; Cansino, G.; Colomba, R.; Tramontana, M. y Molina, G. (2016). *Proyecto: Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos*. Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G.; Corona, M.; Fonseca, C.; Gregorio, L.; Gaitán, P.; Verón, D.; Liascovitz, A.; Cansino, G.; Colomba, R.; Tramontana, M. y Molina, G. (2016). *Informe de investigación: Participación juvenil en relación a derechos: impactos en proyecto y cultura institucional de las escuelas públicas años 2014 – 2015*. Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.



Compartiendo quince años del Programa “La universidad escucha las escuelas”.
Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional
(2001-2016)

