



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales



Tensionando representaciones sobre estudiantes del IPEM N° 86

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Tesina de grado

Cardozo, Leonela Emilce
Cazorla, Joaquin Nicolas
Tita, Diego Leonel

Argentina, Córdoba, 2023

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Trabajo Social

Tesina de Grado

Tensionando representaciones sobre estudiantes del IPEM N° 86

AUTORES/AS:

Cardozo, Leonela Emilce

Cazorla, Joaquín Nicolás

Tita, Diego Leonel

Modalidad del proceso: Intervención pre-profesional

Docente de la Intervención Pre-profesional: Mgter. Patricia Chaves

Docente de la Orientación Temática: Esp. Nicolás Giménez Venezia

Docente de Sistematización y Redacción: Mgter. Natalia Becerra

Referente Institucional: Lic. Eugenia Issaly

Institución: IPEM N° 86 Gabriela Mistral

Argentina, Córdoba, 2023

Agradecimientos

Estamos muy orgullosos/as de haber llegado a este momento, el cual no podría ser posible sin el apoyo, acompañamiento y sostenimiento de múltiples personas e instituciones para culminar el proceso de formación profesional. Agradecemos especialmente:

***A la escuela I.P.E.M. 86** por abrirnos las puertas y permitirnos realizar nuestro proceso de formación. Particularmente agradecemos a la referente institucional Eugenia por ser el nexo-puente con la escuela, brindándonos orientaciones y confianza para llevar a cabo el proceso. También agradecer a los/as distintos/as profesores/as que nos brindaron el espacio, acompañadas de observaciones en las distintas actividades que realizamos en el aula. Además agradecemos muchísimo a dirección, gabinete y preceptoría por la predisposición, el tiempo y espacio brindado sin el cual no podría haberse llevado a cabo la práctica pre-profesional.*

***A la Facultad de Ciencias Sociales** como espacio de formación y fuente de debate que nos permite (co)construir una mirada crítica de la realidad en el hacer con otro/as. Agradecemos especialmente a Nico en su rol de orientación temática que nos permitió hacer rupturas sobre la mirada en y de la(s) juventud(es), a la profe Patricia por ser una guía en el proceso de co-intervención pre-profesional, y a la profesora Natalia por enriquecer este escrito con sus sugerencias sobre la sistematización de la experiencia.*

***A nuestras familias, amigos/as y parejas** por acompañarnos, ser un sostén y darnos el apoyo constante en nuestro recorrido por la universidad.*

*Un agradecimiento muy particular a los/as **estudiantes** de la Escuela I.P.E.M. 86, ya que sin ellos/as este proceso no hubiera sido posible. Les agradecemos por su predisposición, observaciones, por compartir sus inquietudes que nos llevó a re-pensar las prácticas y el hacer en conjunto desde un protagonismo estudiantil.*

Índice

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introducción | 6 |
| Capítulo I: Quiénes somos, cómo llegamos y hacia dónde vamos... | 13 |
| 1.1. Primeras elecciones/decisiones del equipo | 13 |
| 1.2. Seguir a los actores mismos | 14 |
| 1.3. Aspectos metodológicos | 16 |
| 1.4. El camino recorrido: los momentos de la co-intervención como proceso estratégico | 21 |
| 1.4.1. El proceso de inserción: tensiones y desafíos | 23 |
| 1.4.2. El diagnóstico, las líneas de indagación y de acción | 26 |
| Capítulo II: Situando al Centro de Práctica: actores/as institucionales y sujetos principales de la co-intervención | 30 |
| 2.1. Posicionamiento como estudiantes de Trabajo Social | 30 |
| 2.2. El encargo del Centro de Práctica desde una lectura estructural | 32 |
| 2.2.1. Actores/as institucionales | 34 |
| 2.2.2. Sujeto principal de la co-intervención: juventud(es) estudiantil(es) | 38 |
| Capítulo III: La pandemia: una máquina de hacer ver | 48 |
| 3.1. Repensando el contexto turbulento | 48 |
| 3.2. Sobrecarga de actividades: el trabajo invisibilizado de los/as actores/as institucionales | 53 |
| 3.3. Las condiciones escolares y las desigualdades en los/as jóvenes estudiantes: ¿qué expuso la virtualidad? | 57 |
| 3.4. Proceso de adaptación no habitual | 60 |
| Capítulo IV: Proceso de co-intervención: la voz de los/as jóvenes estudiantes | 66 |
| 4.1. Co-interviniendo: el hacer con el/la otro/a | 66 |
| 4.2. El respeto debe ser mutuo: la dualidad valorativa | 71 |
| 4.3. Que nos miren con orgullo: reconocimiento como una necesidad | 77 |
| 4.4. Analizando lo lúdico: estrategia de trabajo con los/as jóvenes estudiantes | 82 |
| 4.5. ¿Qué nos queda?: entre incertezas y posibilidades | 85 |
| Consideraciones finales | 91 |
| Referencias Bibliográficas | 97 |
| Fuentes documentales | 111 |
| Fuentes primarias | 112 |
| Anexos | 114 |
| Anexo 1: Encuesta | 114 |
| Anexo 2: Cuadros de sistematización de datos obtenidos de las encuestas a los/as estudiantes | 116 |
| Anexo 3: Fotos de las producciones de los/as estudiantes del taller n° 1 | 120 |

*“Nadie camina sin aprender a caminar,
sin aprender a hacer el camino caminando,
sin aprender a rehacer,
a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar”
(Paulo Freire).*

Introducción

El presente trabajo es la sistematización del proceso de intervención pre-profesional del quinto nivel, perteneciente a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Nos insertamos en la institución educativa I.P.E.M. N° 86 Gabriela Mistral, convirtiéndose para nosotros/as en el Centro de nuestra Práctica pre-profesional. El proceso dio inicio en el mes de marzo del 2022 y finalizó en noviembre del mismo año.

Dicho proceso estuvo anclado en dos paradigmas que nos permitieron mirar la realidad particular de la escuela. Un paradigma es todo supuesto sobre la vida, el pensamiento y la comunicación con otros/as (Lanz, 2007, p. 94). Nosotros/as tomamos como lentes para mirar y analizar la institución escolar los paradigmas de la complejidad y del cuidado. Para Morin (2007) la complejidad es “re-encontrar el tejido común” (p. 109) de las multidimensiones de la realidad y los problemas para no simplificar el análisis. También aceptar este paradigma implica aceptar los principios de la incompletud del conocimiento, es decir, la realidad presenta contradicciones, y no vamos a “llegar a una verdad totalmente cierta, [por eso se hace necesario] dialogar con las incertidumbres” (Morin, 2002, p. 63).

Sobre el paradigma del cuidado tomamos a Boff (s.f.) que define cuidar como una actitud de responsabilidad socio-afectiva con el/la otro/a. Gattino (2013) plantea que el cuidado no solo está en el ámbito familiar, sino que también hay cuidados entres pares, institucionales y todos ellos crean las “condiciones para el cuidado de sí y de los otros” (p. 8). Este paradigma está muy estrechamente vinculado con nuestra experiencia reciente de la Pandemia de Covid 19¹, ya que en ese contexto turbulento, fue menester cuidarse a uno/a mismo/a para poder cuidar de otros/as.

¹ Covid-19, también conocido como coronavirus, es derivada de la enfermedad causada por el virus SARS-Cov-2, cuya expansión mundial causó una pandemia. Tuvo grandes impactos en la sociedad toda, en la salud, en la educación, en las economías, en lo socio-cultural, etc. (Pandemia de COVID-19, 2023).

Además hay tres categorías que fueron centrales en el proceso. Una de ellas es la co-intervención que refiere a que en todo el proceso de intervención hay un ida y vuelta entre la visión-análisis de los/as sujetos sobre sus necesidades, sus problemáticas y la interpretación-análisis nuestro/a, ello va dándole forma a la intervención. En otros términos, la intervención es un proceso en conjunto con otros/as, sobre el cual la experiencia y los saberes de los/as sujetos son necesarios si es que apostamos a una transformación *con* y no *para* otros/as (Castaño et al., 2022).

La otra categoría es la de sujeto principal de la co-intervención. Para Rotondi (2018), los/as sujetos principales en las escuelas son los/as jóvenes estudiantes. Son aquellos/as para 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, incluir y transferirle normas del mundo adulto” (p. 114).

Dichos sujetos fueron estudiantes del tercer año del I.P.E.M. 86. Este grupo de jóvenes tiene la particularidad de haber ingresado a la institución en el año 2020 en el que se inició la Pandemia Covid 19. Durante ese año las clases fueron totalmente virtuales durante todo el ciclo lectivo y el año siguiente se desarrollaron clases virtuales y clases presenciales por burbujas, es decir que asistían subgrupos de estudiantes cada semana. Es por ello que, según relatos relevados en la experiencia, su inserción en la institución escolar secundaria estuvo atravesada por la pandemia, impactando en todos los aspectos de la vida institucional educativa, desde la relación entre pares, la vinculación entre estudiantes y los/as actores/as institucionales.

La tercera categoría fue la de los/as actores/as institucionales. Siguiendo a García Sánchez (2007), la categoría actor/a en Ciencias Sociales es muy difundida, aunque hay una carencia de propuestas para definirla. Para la autora un punto de partida es conceptualizar a el/la actor/a desde la acción, es el/la sujeto que actúa. La misma autora retoma a Giddens

quien aporta desde la teoría de la estructuración, pensar en el/la actor/a desde cuatro características. a) Es una acción intencionada, no siempre consciente, b) en la que el/la sujeto reflexiona y es responsable, c) depende de sus capacidades y, d) no está determinada esa acción, ya que el/la actor/a tiene la posibilidad de actuar de otra manera (Giddens 1976, citado en García Sánchez, 2007, p. 2002).

Es decir, la autora nos dice que los/as actores/as tienen poder, por lo cual el/la mismo/a tiene la capacidad de dominar, es decir ejercer presión sobre otros/as actores/as o del contexto en el que actúa. Por lo tanto, los/as actores/as toman decisiones, ya que cuentan con los medios identificables para hacerlo (García Sánchez, 2007). Desde esa definición comprendemos que los/as actores/as institucionales del I.P.E.M. N° 86 son: Dirección, Coordinación de Curso, Gabinete Psicopedagógico, Preceptoría, Profesores/as y Comunidad Estudiantil.

El objeto de la co-intervención fue trabajar la reproducción de representaciones negativas en la vinculación entre estudiantes. Dicho objeto, no fue una construcción lineal, sino que estuvo atravesada por la tensión de la mirada de los/as actores/as institucionales y de los/as propios/as sujetos estudiantiles. Desde los/as actores/as institucionales, ven sujetos problemáticos y desde la perspectiva de los/as sujetos había una proyección de esa visión negativa. Es un proceso instituido en los/as estudiantes, sobre representaciones que condicionan su realidad (Gonzales, 2008).

El objetivo que nos propusimos fue problematizar las representaciones negativas sobre los/as jóvenes estudiantes. Para ello trabajamos la convivencia escolar entre pares estudiantiles desde el dispositivo normativo Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC). También trabajamos las representaciones negativas sobre las juventudes estudiantiles que hacen a la co-construcción de la convivencia. De ahí que miramos la convivencia como una construcción colectiva en el que involucre a todos/as los/as integrantes de la institución

escolar. Esto hizo que tomáramos distancia de aquellos enfoques que centran la responsabilidad de la convivencia en los/as estudiantes, para reflexionar desde perspectivas que buscan poner en diálogo, tensionar la mirada adulta y la de los/as jóvenes sobre el tema.

Respecto a lo metodológico hemos apelado principalmente a la utilización de instrumentos como entrevistas y encuestas. Las entrevistas nos permitieron hacer énfasis en las particularidades del escenario, analizando los diversos posicionamientos de los/as actores/as de la institución sobre la visión de sus problemáticas y su abordaje institucional. Las encuestas estuvieron destinadas a una población de noventa y cuatro (94) estudiantes, distribuidos en cinco (5) cursos de turno-horario mañana y tarde. Ellas nos posibilitaron visualizar la heterogeneidad de estos/as sujetos, desde las categorías de edad, género, residencia, tipos de relación con la institución, la dinámica dentro del aula y las necesidades de los/as estudiantes.

Además utilizamos lo lúdico en dos talleres realizados con los/as estudiantes, para desestructurar los cuerpos y generar un espacio que sea dinámico, abarcativo, dialógico y de sociabilización. Este dispositivo, entendiéndolo como formas de irrupción en la cotidianidad (Carballeda, 2010), nos permitió hacer rupturas sobre “(...) las instituciones que incorporan las representaciones y significados (...)” (Fernandez, 1994, p. 7) que ordenan el mundo de los/as sujetos.

La co-intervención como dispositivo, según Carballeda (2010) la intervención puede ser pensada en términos foucaultianos como un dispositivo: una trama de redes que tejen discursos, reglas y proposiciones filosóficas y morales que ponen en juego las relaciones de poder. Es también un dispositivo de poder por su irrupción en la cotidianidad. Esto va en consonancia con el objeto de este trabajo, en el que analizamos la experiencia de la convivencia escolar desde una visión colectiva para tensionar la mirada adulta y las representaciones sobre las juventudes estudiantiles. Con el objetivo de dar visibilidad a las

diversas voces de los/as sujetos y de los/as actores/as institucionales sobre el tema de la convivencia escolar y sobre las representaciones. Es dar cuenta de un proceso de formación pre-profesional, que dialogó con los saberes y experiencias de otros/as y las nuestras.

La estructuración del escrito está dividido en cuatro capítulos y un apartado de consideraciones finales. En el primer capítulo se desarrollará a modo explicativo y analítico, las metodologías utilizadas, el proceso de planificación grupal y los momentos de esa planificación. También se fundamenta un modo particular de escritura, ya que la misma estará atravesada por la recuperación de la experiencia.

En el segundo capítulo situamos el proceso de co-intervención. Se contextualiza y analiza al Centro de Práctica y la malla interactoral, actores/as institucionales y los/as sujetos principales de la co-intervención: los/as juventud(es)² estudiantil(es).

En el capítulo tres nos abocaremos a analizar la incidencia de la pandemia, sobre cómo afectó a los/as actores/as institucionales y a los/as sujetos principales. En la experiencia concreta los/as actores/as institucionales nos contaron que tuvieron que cambiar su dinámica de trabajo, produciendo una suerte de *sobrecarga* laboral (AI-E1-S5-13/06/22). Por el lado de los/as sujetos principales, según los relatos de diversos/as actores/as institucionales y los/as propios/as estudiantes, no tuvieron un proceso de adaptación habitual en la escuela, generando obstáculos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el cuarto capítulo vamos a reflexionar sobre las miradas de las juventudes, desde las propias voces de los/as jóvenes estudiantes en tensión con las miradas de los/as actores/as institucionales. En palabras de Aquín (2005), es dar “visibilidad de aquellos que no tienen voz” (p. 79). Daremos cuenta de una ruptura epistemológica reflexionando sobre la convivencia en el cual no solo es una tema-problema entre estudiantes pares, sino que también involucra la relación entre actores/as institucionales y estudiantes. Esto está

² Hablamos de juventudes en plural, para dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los/as jóvenes estudiantes (Núñez, 2009).

vinculado al análisis de la dualidad valorativa (Giménez Venezia, 2020b) desde una imparcialidad que dé cuenta de la complejidad de la situación. Además, contaremos los aportes a la profesión acerca de la(s) juventud(es) en el área educativa a partir de la experiencia de los talleres y lo lúdico. Por último, reflexionamos sobre dichos talleres desde sus indicadores e impactos.

En el apartado de consideraciones finales realizaremos un análisis³ de nuestra co-intervención, reflexionando sobre nuestros errores y aciertos. También dilucidamos los intersticios del trabajo social: entre el encargo institucional⁴ y las demandas-necesidades de los/as sujetos. Por último, fue central el lugar de la vigilia-ética profesional, que atravesó nuestro proceso de ver y hacer en el espacio institucional.

Finalmente nos parece relevante encuadrar de una manera particular la redacción. Como equipo tesista nos posicionamos desde una escritura no sexista. Para ello tomamos la resolución RHCS-2019-1095-E-UNC-REC en la cual se busca remover los patrones socioculturales que promueven la desigualdad de género en la escritura. Por lo que para este trabajo hemos definido usar el sistema binario como forma de trascender el masculino genérico.

³ El análisis es la acción concreta que debe nutrirse de la investigación en las ciencias sociales críticas (Fals Borda, 2009), ya que la praxis transformadora, la reflexión-acción están interconectadas en una dialéctica en constante movimiento (Freire, 2002).

⁴ Nos referimos a encargo institucional, como aquella demanda que viene desde un lugar de poder (Rotondi, 2013).



Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales

CAPÍTULO I

**Quiénes somos, cómo llegamos y
hacia dónde vamos...**

Capítulo I: Quiénes somos, cómo llegamos y hacia dónde vamos...

1.1. Primeras elecciones/decisiones del equipo

Quisiéramos comenzar este apartado situándonos como estudiantes autores/as que tienen intereses, sensaciones, afectaciones, convicciones y responsabilidades éticas-políticas que hacen a el proceso de co-intervención. El contexto también es una variable relevante a reflexionar, en consideración con las dimensiones temporo-espacial que configuran y re-ensamblan a los/as sujetos con los que trabajamos como a nosotros/as mismos/as.

Nuestra elección por el Centro de Práctica en la institución educativa I.P.E.M.⁵ N° 86 Gabriela Mistral⁶, fue atravesada por una diversidad de aristas. Hay un interés grupal del equipo tesista de trabajar en el área educativa en el que se ponen en juego las prácticas instituidas: las normas, los acuerdos, lo permitido y lo no permitido para llegar a un deber ser⁷, en vinculación con el interjuego de prácticas instituyentes que pueden generar procesos de cambios y de rupturas. Las prácticas instituyentes no necesariamente hay que encasillarlas en revolucionarias en contraposición a las instituidas como conservadoras (Seguier, 1976).

Cuando nos referimos a no encasillar, estamos siguiendo los aportes de Segato (2004), la antropóloga nos advierte de una vigilia epistémica para no caer en una falsa vigilia moral, porque al referirnos al deber ser como un administrador de las costumbres, puede surgir el problema de que la ley no reconozca y ordene las diferentes costumbres, entonces estaremos “(...) prisioneros de un colonialismo moral interno” (p. 6), es decir: la cosmovisión hegemónica de una cultura por sobre otras. En otras palabras, lo institucionalizado es la norma que regula los intereses colectivos, pero cuando se fetichiza el poder se funda en la antidemocracia, desde el dominio y la invisibilización de las demandas y necesidades del pueblo (Peralta et al., 2016).

⁵ Institutos Provinciales de Enseñanza Media.

⁶ En adelante lo mencionaremos como *Centro de Práctica*.

⁷ El deber ser lo comprendemos como aquella ley que “debe mediar y administrar la convivencia de costumbres diferentes”, de carácter impuesto, atravesado por una arena en pugna sobre la legitimación de esa ley (Segato, 2004).

Aunque no solo el poder es fijado como institucionalizado e instituido, sino que también hay posibilidades para procesos instituyentes en el que aparece la dimensión del cambio. Las reformas pueden atravesar procesos progresivos como regresivos, es decir, las rupturas, los cambios no necesariamente tienen el atributo de ser positivos en términos democráticos (Seguier, 1976).

Volviendo a nuestros intereses, además de la motivación por insertarnos en una institución educativa, también ello nos acercó a vincularnos y trabajar con ciertos/as sujetos en el Centro Práctica, nos referimos a los/as jóvenes estudiantes, categoría que desarrollaremos en profundidad en los siguientes capítulos. En relación a la interpelación de estar con jóvenes estudiantes, nos apoyamos en la tesis contemporánea del antropólogo García Canclini (2019) sobre un análisis socio-cultural-político y latinoamericano, en el que enfatiza que la desigualdad se agrava en los/as jóvenes, particularmente se hace carne en la informalidad y en la precariedad. Esas reflexiones nos inclinaron a estar juntos/as⁸ con esos/as sujetos.

1.2. *Seguir a los actores mismos*⁹

Nuestro escrito parte de reconocer que lo dicho y lo no dicho aquí es la resultante de posiciones teóricas que visualizan un recorte de una lectura particular de la realidad. Ello nos implicó e implica repensar la situación, hacernos preguntas, situarnos desde otros puntos de vistas, desde una visión encarnada y afectada¹⁰ en la experiencia de la cercanía con otros/as. En ese sentido, nuestra sistematización no es solo una reflexión meramente individual (como

⁸ Cuando hablamos de estar juntos/as, nos referimos a ese espacio donde circulamos, socializamos y nos comunicamos. También implican las ausencias, donde no estamos, donde no habitamos, donde estamos separados (Martín-Barbero, 2015).

⁹ Frase extraída del sociólogo Latour (2008), en el que se hace referencia que para entender y comprender lo social es menester poner la lupa en las experiencias de los/as sujetos *a menudo alocadas* (p. 28) para aprender lo que las hacen diferentes, lo que tienen en común, y lo que las hacen particulares, sin hacer grandes sobresaltos teóricos.

¹⁰ Para una mayor comprensión sobre el punto de vista encarnado y afectado, ver: Boria (2019), Favret-Saada (2013) y Haraway (1995).

equipo tesista), sino también colectiva, “es una práctica realizada y vivida; se la reconstruye ordenadamente y se realiza una mirada crítica sobre la misma y se producen (...) nuevos conocimientos” (Parola y Linardelli, 2021, p. 80) con otros/as.

Esta experiencia vivida, sentida y ahora escrita en esta sistematización llamada tesina. Está atravesada por relaciones de poder, porque se menciona; se conceptualiza; se nombra; se caracteriza; se analiza a otros/as desde un lugar y desde una posición, la cual podría ser de otra manera también. En esos términos, nosotros/as elegimos como forma de traducción de lo vivenciado, volver a los fragmentos de cuadernos de campo, observación participante, encuestas, entrevistas en profundidad, para analizar a los/as sujetos desde sus experiencias, mirando lo que tienen en común y lo que la hace diferente, desde sus particularidades, para no caer en generalizaciones teóricas (Lautour, 2008). Es decir: los/as lectores/as se encontrarán en éste y en los demás capítulos, con la recuperación de las voces de los/as sujetos y actores/as institucionales desde las fuentes primarias. En el cual se buscará analizarlas al calor de los marcos teóricos-epistémicos que nos permiten mirar, interpretar y actuar de una forma y no de otra en la experiencia concreta.

Por lo tanto, el escrito tendrá esa traducción, desde los decires, las palabras, desde la perspectiva de los/as actores/as, es decir: los análisis parten primeramente de las valoraciones que asignan los/as propios/as sujetos a sus experiencias, sin dejar de ser descripciones e interpretaciones desde el posicionamiento que tomamos a la hora de escribir. En otros términos, las descripciones que hacemos son de segundo o tercer orden (Geertz, 1995), nunca son tal cual las asignan los/as sujetos y actores/as, sino que son procesadas en todo un marco teórico-epistemológico-ético que seleccionará algunos relatos y excluirá otros.

Vale decir que tendremos una vigilia-epistémica para no caer en la mera descripción, teniendo presente la complejidad social, ya que según Parola y Linardelli (2021) el colectivo profesional del Trabajo Social ha tenido la gran dificultad y confusión de reducir la

sistematización de experiencias a la dimensión descriptiva, olvidándose de la dimensión analítica. En esos sentidos, las mismas autoras nos invitan a repensar la experiencia desde la reflexividad dialógica.

Para Ghiso (2008) esta reflexividad implica un diálogo crítico con los/as otros/as de los cuales hemos compartido *la cotidianidad de la experiencia*. Además de contar la experiencia compartida, la reflexividad dialógica permite la *autocomprensión* que facilita la significación y *resignificación del quehacer* en la práctica compartida.

En palabras de Freire (2010) “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (p. 75), es lo que nos permitirá co-crear (en la escucha, en el diálogo, en la reflexión crítica) con otras/os la ciudadanía que soñamos, ese inédito viable en el cual co-construimos con otros/as. El inédito viable es esa realidad no conocida pero soñada, que sueña con ampliar derechos y lucha por un mundo justo (Freire, 2018b). Por ello, es que como equipo nos propusimos este diálogo entre la academia y la institución escolar, desde un posicionamiento ético-político.

1.3. Aspectos metodológicos

Como mencionamos en la introducción, hemos apelado a la utilización de instrumentos como entrevistas y encuestas para recabar información acerca de la convivencia escolar. Para ello hemos indagado acerca de: ¿por qué la convivencia es considerada un problema por los/as distintos/as actores/as institucionales?, ¿cuáles son las necesidades de los/as sujetos principales de la co-intervención? Ello nos posibilita analizar la situación problema, y co-construir el objeto de la co-intervención, el cual ya fue desarrollado en la introducción del presente trabajo.

Desde una perspectiva constructivista y subjetivista, nos sustentamos en instrumentos cualitativos (Sautu et al., 2005). Es esa caja de herramienta que posibilitaron poner en acto la

co-intervención: observación participante, entrevista de diálogo intersubjetivo y los talleres de circularidad dialogante.

La observación participante es aquella doble vía, en el que los/as sujetos participantes son observados/as y observadores/as con la situación susceptible de ser modificada en el tiempo de la interacción. Esta técnica además de ser muy flexible contiene un amplio repertorio de posibilidades en el ambiente sobre el cual transcurre, permitiendo problematizar y visibilizar situaciones naturalizadas (Veléz Retrepo, 2003).

Este modo de observación nos permitió la recolección de datos de primera fuente, a través del registro y los cuadernos de campo, llevándonos a reflexionar sobre los dichos, prácticas o inacciones de los/as actores/as institucionales y de los/as sujetos principales de la co-intervención.

La entrevista de diálogo intersubjetivo, permite que surjan representaciones, recuerdos, emociones a la realidad sociocultural de cada sujeto. Además del plano dialógico -lo verbal, lo hablado y dicho- está el analógico -lo no verbal, lo corporal, los silencios-. En la entrevista se pone en juego la ética (impactos que puede generar lo dicho) y la experiencia, en el que se pone en juego la reflexividad de la acción que se toma (Velez Restrepo, 2003).

En cuestiones prácticas, hicimos seis (6) entrevistas en profundidad a los/as siguientes actores/as institucionales: director (1), coordinadora de curso (2), encargada del gabinete psicopedagógico (1), preceptora (1), y profesora (1). Los/as actores/as seleccionados/as de la institución, tenían la característica de estar en un contacto cercano con los/as estudiantes del tercer año. Tanto la preceptora como la profesora eran específicas del tercer año, sin embargo, la última actora nombrada también dicta clases en otros cursos. La coordinadora y el director se encargan de varias decisiones de la escuela, por lo cual nos parecía relevante su voz. Además la coordinadora de curso del turno tarde fue nuestra referente institucional. Por último, la elección de la encargada del gabinete psicopedagógico tuvo que ver con que los/as

estudiantes que piden hablar con ella cuando tienen dificultades, por lo cual nos podría acercar información pertinente en cuanto a la problemática.

Para la realización de las entrevistas coordinamos el día y horario según los tiempos y espacios de los/as actores/as institucionales, para ello indagamos en los cronogramas del Centro de Práctica para lograr efectivamente esa coordinación. Luego de la realización de todas las entrevistas, pudimos tener un panorama general del Centro de Práctica, desde una visión adulta, que luego nos permitió acercarnos a los/as estudiantes, para después complejizarse y tensionarse desde la perspectiva de los/as jóvenes.

Esta tarea exigió que podamos dialogar, debatir y consensuar con nuestra referente institucional, sobre el cual la misma tuvo un rol de mediadora y facilitadora, para establecer acuerdos y pautas de los tiempos y espacios del Centro de Práctica. Esa dinámica se mantuvo durante todo el año, siendo una actora central para todo el proceso.

Dichas entrevistas nos permitieron hacer énfasis en las particularidades del escenario, analizando los diversos posicionamientos de los/as actores/as del Centro de Práctica sobre las visiones de la problemática de la institución y las prácticas legitimadas sobre dichos posicionamientos. Estas características serán profundizadas y analizadas en el capítulo II.

Las entrevistas estuvieron orientadas a partir de los siguientes objetivos.

Objetivos generales:

- Conocer el posicionamiento de los/as actores/as institucionales en relación a la problemática y la visión que se tiene de los/as estudiantes.
- Indagar sobre los abordajes de la convivencia que se van dando desde los/as distintos/as actores/as institucionales.
- Reconocer el rol de la familia en el proceso educativo.

Objetivos específicos:

- Conocer la relación que hay entre el posicionamiento de un/a actor/a institucional y los/as demás actores/as institucionales.
- Caracterizar qué conflictos se desarrollan en la relación entre pares.
- Reconocer las estrategias que utilizan los/as actores/as institucionales en relación a la problemática.
- Reconocer cómo juega la palabra de la familia en la mediación de los conflictos de pares estudiantiles.

Por otro lado, utilizamos un instrumento cuantitativo, la encuesta: “es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información -oral o escrita- de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales (...)” (Sautu et al., 2005, p. 48).

Dicha encuesta implica una vigilia-epistémica, ya que para Bourdieu (1992) no todas las opiniones tienen el mismo peso, además están los sesgos del/la encuestador/a como condicionante para responder la pregunta, también al haber preguntas con respuestas cerradas suele generar cierta homogeneidad sobre un tema-problema del que se pide opinión, entre otras variables que se deben tener presente a la hora de considerar las respuestas y opiniones de una encuesta.

Las encuestas estuvieron destinadas a una población de ciento diez (110) estudiantes, distribuidos en cinco cursos de turno-horario mañana y tarde, del tercer año, con una muestra representativa de noventa y cuatro (94) estudiantes. Las mismas nos permitieron visualizar la heterogeneidad de estos/as sujetos, desde las categorías de edad, género, residencia y tipos de relación con el Centro de Práctica. Estas características serán profundizadas y analizadas en el capítulo II.

Las encuestas con los/as estudiantes estuvieron orientadas a partir de los siguientes objetivos.

Objetivos Generales:

- Construir un perfil de los/as estudiantes del tercer año del Centro de Práctica, turno mañana y tarde.

Objetivos Específicos:

- Identificar las particularidades, diferencias y similitudes de los/as estudiantes.
- Conocer en los/as estudiantes sus necesidades, sus satisfactores y sus obstáculos de la vida cotidiana.

Por último los talleres de circularidad dialogante, se sustentan en la interacción, sobre el cual el lenguaje es el vehículo que posibilita la construcción de nuevas experiencias y la reconstrucción de aquellos saberes iniciales. Los saberes de los/as sujetos estudiantes que participan, están regidos por la cotidianidad, los cuales no siempre son conscientes que los poseen, funcionan como un facilitador de movilizarlos, para ser analizados y discutidos por los/as participantes, posibilitando la emergencia de saberes nuevos, enfrentando rupturas (Veléz Retrepo, 2003).

En la co-intervención los talleres fueron dos (2), ambos en relación a la problemática de convivencia escolar, uno sobre acuerdos-normativas (informal/formal) en el ámbito institucional y otro sobre las representaciones en torno a las juventudes. En el capítulo IV detallamos y analizaremos lo realizado.

Para la implementación de estos talleres, se planificaron líneas de acción¹¹ con objetivos.

Líneas de acción:

- Un primer taller a cada curso, sobre convivencia escolar: conflictos entre pares desde las diferencias y lo que tienen en común, desde una perspectiva de derecho y responsabilidades.

¹¹ Son las acciones y medios utilizados para alcanzar los objetivos planteados.

- Un segundo taller a cada curso, sobre representaciones negativas en las juventudes y experiencias de vinculación desde los cuidados.

Objetivo del primer taller:

- Deconstruir y construir con los/as estudiantes perspectivas para una convivencia desde las diferencias y los cuidados en los procesos escolares.

Objetivo del segundo taller:

- Generar un espacio de reflexividad sobre las representaciones negativas en las juventudes.

1.4. El camino recorrido: los momentos de la co-intervención como proceso estratégico

El proceso de co-intervención estuvo atravesado por ciertos momentos que están intrínsecamente enlazados, en una dinámica de acciones y omisiones nada estáticas. Fue una co-intervención procesual pensada y planificada estratégicamente, es decir: consistió en un proceso de reflexión, dirección y orientación hacia la acción. En otras palabras, “lo estratégico (...) es aceptar la conceptualización de objeto de transformación como un campo de confrontación, de tensión y de pelea” (Rovere, 1993, p. 17). De este modo nuestras acciones estuvieron planificadas estratégicamente en base a objetivos, líneas de indagación y de acción para analizar y abordar una situación problemática.

Para Rodríguez et al. (2016) la planificación estratégica se funda en un pensamiento estratégico que implica: tener claridad hacia dónde dirigir la/s acción/es, estar en vigilia del escenario-contexto utilizando las circunstancias favorables, esclarecer los hechos desfavorables para la/s acción/es, actuar con cautela para tener margen de reacción frente a los imprevistos, generar alternativas oportunas para desarrollarla en la práctica y estar dispuesto a correr los riesgos de la/s acción/s y/o omisión/s. Para estos/as autores/as esta

forma de pensamiento conlleva flexibilidad, revisión y retroalimentación continua para tomar las decisiones y las acciones.

Esta forma de pensar y hacer estriba en el paradigma de la complejidad porque considera: la multidimensionalidad y multiplicidad de dimensiones en los hechos y procesos sociales que requieren de la comprensión/interpretación integrada y articulada para no reducir la complejidad social, lo multitemático en la integración de los problemas, sujetos y escala (la comunidad, las instituciones, el barrio), y la interdisciplina como una colaboración entre distintas disciplinas en el cual se comparten objetos, objetivos y mediaciones (Rodríguez et al., 2016).

Otra de las aristas del pensamiento estratégico, fue pensar nuestro recorrido por el Centro de Práctica en distintos momentos que están entrelazados. Hubo un primer momento de inserción que implicó acercarse y conocer la particularidad del escenario institucional, la relación con sus necesidades y satisfactores (Rozas Pagaza, 1998). Con el objetivo de “establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación” (p. 77). En la experiencia concreta nos ubicamos temporalmente en el mes de marzo en donde se negoció con dos actores/as institucionales claves que fueron la coordinadora-referente y el director. Son centrales en el sentido de tener legitimidad para hablar y tomar decisiones sobre y en relación a los/as sujetos principales de la co-intervención. En el siguiente subtítulo ahondamos cabalmente las implicancias de la inserción desde tensiones y desafíos.

Otro momento en el sentido procesual de la co-intervención fue el diagnóstico. El mismo es aquella investigación-construcción-definición de los problemas a abordar, dando cuenta los hechos como procesos dinámicos, para reconocer lo latente, lo no dicho, lo que está por debajo de lo explícito. Es parte de la estrategia, permite tomar distancia con el objeto empírico, introduciendo preguntas, aportando a problematizar y desnaturalizar lo dado (Gaitan, 2016). Por lo tanto está interrelacionada con la inserción, ya que en la misma

hacemos un primer acercamiento y reconocimiento sobre la trama institucional y sus necesidades. En la experiencia concreta, este momento estuvo particularmente enfocado en la recolección y análisis de datos de las entrevistas a los/as actores/as institucionales y las encuestas a los/as estudiantes. En los próximos apartados desarrollaremos con más detalles.

Por último cabe mencionar los momentos de la implementación de las líneas de acción y la evaluación procesual. Como lo desarrollamos anteriormente, las líneas de acción es poner en acto los medios para alcanzar un objetivo planteado, al ser una co-intervención hubo objetivos de transformaciones, tal como lo hemos desarrollado en el apartado metodológico. En la experiencia particular fueron dos talleres sobre convivencia escolar.

La evaluación procesual estuvo inscripta desde el primer contacto con el director y la coordinadora de curso, en el proceso de diagnóstico y en las respectivas líneas de acción. Es sustancial del pensamiento estratégico y del monitoreo reflexivo (Rodríguez et al., 2016). En otras palabras, la evaluación es procesual porque implicó estar en alerta de todas las decisiones y acciones que se fueron tomando en el transcurso de la co-intervención.

1.4.1. El proceso de inserción: tensiones y desafíos

Tal como mencionamos en el anterior apartado, el momento de inserción lo ubicamos en el mes de marzo¹² del 2022. Tuvimos nuestro primer encuentro con la coordinadora de curso del turno tarde, la cual más tarde sería nuestra referente institucional, y el director del Centro de Práctica. Dicho encuentro consistió en presentar nuestro plan de trabajo que estaba orientado en la temática de proyecto de vida para trabajar con los/as estudiantes de sexto y/o quinto año. En ese encuentro resaltamos que:

Nos interesa la temática de la educación, por eso la elección de una institución educativa. Particularmente queremos trabajar con jóvenes, porque también lo somos y

¹² Esto había sido previamente indagado en el Seminario: *Diseño de Estrategias de Intervención del Trabajo Social* en el 4to año, del mes de febrero del 2022. El mismo fue llevado a la práctica concreta desde el mes de marzo.

entendemos algunas de las diversas problemáticas que suelen pasar y más en estos momentos de muchas decisiones, tensiones, miedos y prejuicios sobre este sector.

(ET-CC1-N-30/03/22)

La intención del plan era abrir procesos de diálogos con y para los/as estudiantes en su contexto coyuntural, reflexionando sus historias particulares, desde una perspectiva que da lugar a la incertidumbre y lo inesperado (Hernández, 1999). Pudiendo generar rupturas sobre mitos, prejuicios que obstaculizan un proyecto de vida más amplio, es decir, ir más allá de la relación educativa-laboral por ejemplo pensar en sus gustos y sus hobbies. Por ello, enfatizamos que:

Nuestra participación e intervención puede, por sobre todo, potenciar y reafirmar su derecho a la educación pública como parte de derechos sociales que resignifican sus proyectos de vida, pudiendo generar rupturas sobre mitos, prejuicios que obstaculizan un proyecto de vida más amplio. (ET-CC1-N-30/03/22)

La respuesta de la referente institucional no fue del todo favorable para la implementación del plan de trabajo por dos razones principalmente. La primera razón estuvo atravesada por la comprensión que tiene sobre nuestra profesión, ya que nos remarcó que esta temática es una incumbencia de su disciplina la psicología. Si bien nos impactó, le explicamos que también nosotros/as podríamos abordarla, pero reafirmó su respuesta con la argumentación de que tienen convenios con la facultad de psicología y por ello tienen estudiantes para trabajar esta temática. Nuestro análisis es que hubo un sesgo hacia nuestra disciplina y ello generó que no advirtieran la pertinencia de nuestra propuesta, porque no visualizaban una co-intervención materializable ni concreta.

La otra razón de dicha respuesta es porque tenían otras demandas que les aquejaban y consideraban más pertinentes para abordarlas. Tal como hemos desarrollado en la introducción, hubo un encargo institucional por parte de la coordinadora (referente) y el

director de la escuela. El encargo institucional no solo es una demanda desde un lugar de poder, sino que también implica una autoridad legítima que pretende “expresar necesidades que considera son institucionales” (Rotondi, 2013, p. 372).

Dicho encargo en la experiencia fue trabajar con los/as estudiantes de tercer año, los/as cuales estuvieron atravesados/as de una manera particular por el contexto de pandemia, afectando su adaptación escolar con la participación de los/as estudiantes en el 2020 de forma virtualizada y en el 2021 subdivididos en burbujas¹³. Las problemáticas giraron en “reactivar la participación” (ET-CC1-N-30/03/22), trabajando la convivencia escolar, porque “el regreso al cole trajo nuevas problemáticas” (ET-CC1-N-30/03/22); como por ejemplo problemas en la comunicación entre pares, la socialización y el *bullying*¹⁴.

Además de esas razones, hay una cuestión contextual que atraviesa a algunas escuelas de Córdoba y el Gran Córdoba. Según los datos del Programa la Universidad Escucha a las Escuelas (P.U.E.E.¹⁵), en los últimos años los encargos institucionales giran en torno a la problemática de convivencia, también hay demandas sobre participación juvenil, educación sexual integral y problemáticas ambientales. Además, desde sus datos casuísticos construidos en sus diecinueve (19) años como programa (con más de 400 demandas), hubo un 34% de demandas que corresponde con situaciones de violencia, convivencia y/o relaciones conflictivas (Rotondi, et al., 2020).

Nuestra intención siempre estuvo pensada abiertamente, en una suerte de elasticidad. “Se buscará trabajar abiertamente, estando abierto a propuestas de la institución en donde

¹³ Este tema será profundizado en el capítulo III.

¹⁴ Para comprender a qué nos referimos con la palabra *bullying*, tomamos Tognetta y Vinha (2010, citado en Ceron Trevisol y Uberti, 2007) que nos hablan de las cinco principales características sobre el *bullying*. a) son hechos violentos, conflictos entre pares, b) son hechos repetitivos con relación a misma persona, c) intención de herir de parte del autor, d) genera inseguridad sobre sí mismo de parte de albo, e) y la existencia de un público espectador. Por lo tanto, se puede resumir que es una problemática interpersonal entre pares estudiantiles.

¹⁵ El PUEE es un programa extensionista de la cátedra: *Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV -Institucional-*, perteneciente a la carrera de Trabajo Social de la FCS-UNC. Su vinculación con las escuelas de la ciudad de Córdoba y el Gran Córdoba es a través de “convocatorias públicas” en el que las escuelas expresan sus malestares, conflictos y crisis institucionales en forma de encargo institucional. El PUEE ya lleva más de veinte (20) años de trayectoria (Rotondi, et al., 2020).

crean oportuna nuestra participación. En ese sentido, también estamos a disposición (...) a trabajar integralmente” (ET-CC1-N-30/03/2022).

Por cuestiones administrativas institucionales respecto al convenio institucional con la facultad y la institución educativa, llegamos a mayo y recién ahí pudimos volver a tener otras reuniones con la referente institucional. En ella se definió el plan de acción, orientado a trabajar con/para los/as estudiantes de tercer año turno mañana-tarde, sobre la convivencia escolar, porque la hipótesis que tiene la escuela es que los/as estudiantes “están en el proceso de adaptación post pandemia”¹⁶ (ET-CC2-N-11/05/22) y eso estaría generando problemas entre pares.

La aceptación de abordar el encargo institucional estuvo acompañada de interrogantes, uno de ellos es: ¿por qué el Trabajo Social tiene legitimidad en este encargo y no el plan propuesto? Para dar una respuesta aproximada, tomamos a Rotondi (2008) que nos recuerda que nuestra disciplina está ubicada en un lugar subalterno en relación a otras disciplinas, sumado a la banalización de lo social como materia opinable, esto último hace referencia a que todos/as tienen una opinión sobre lo social. Tal vez, estas variables mencionadas pueden terminar influyendo en la mirada de nuestra profesión y en el respectivo encargo aceptado por el equipo tesista.

1.4.2. El diagnóstico, las líneas de indagación y de acción

Entre los meses de junio y agosto¹⁷, se llevó a cabo el proceso de reconocimiento y conocimiento de los/as actores/as institucionales: coordinación, dirección, profesores/as, preceptoría, gabinete, y los/as sujetos principales. Es un reconocimiento en el sentido de reconocer primeramente al/la otro/a como persona, como sujeto con intereses, particularidades y no como mero objeto pasivo. Esto es lo que nos permite entablar diálogos

¹⁶ En el capítulo III se abordará esta categoría.

¹⁷ Hay que recordar que en el mes de julio las instituciones educativas tienen un freno de quince (15) días por receso invernal.

con esos/as otros/as y luego recién poder conocer a ese/a otro/a en profundidad (Rovere, 1999).

Como lo desarrollamos en otro apartado, el proceso de diagnóstico consistió en el análisis de entrevistas y encuestas. Se buscó una reconstrucción intersubjetiva que pasa por articular los análisis de los diferentes actores/as-sujetos que participan en una situación concreta, pero desde su propia perspectiva, intereses, experiencia e intencionalidad (Rovere, 1993).

Las entrevistas con los/as actores/as institucionales y las encuestas con los/as estudiantes, estuvieron orientadas a partir de las siguientes líneas de indagación.

Líneas de indagación:

- Cultura institucional.
- Fortalecimientos/obstáculos del Centro de Práctica en tiempos de cambios y de crisis.
- Currículo educativo.
- Participación estudiantil.
- El rol de la familia en el proceso escolar.
- Legitimidad de la demanda estudiantil.
- Políticas sociales y públicas en el Centro de Práctica.
- Posición y tomas de posicionamiento en relación a la demanda del Centro de Práctica.

Desde una dimensión temporal, ubicamos las líneas de acción de co-intervención implementadas en los meses de septiembre y octubre. Para las mismas se realizaron dos talleres a cada curso de tercer año, tanto del turno mañana como del turno tarde.

En los talleres de circularidad dialogante, utilizamos una estrategia de tinte educativa y de formación, la cual aborda principalmente saberes y representaciones sociales. Se busca

inaugurar espacios para la reflexión, la discusión y formas alternativas de comprender la realidad. Además se busca sacar a luz las diversas miradas acerca de un tema/problema a abordar, a fin de analizar estas visiones y sus anclajes sociales e históricos (Gaitan, 2016).

Dicha estrategia estuvo fundada en la implementación de las metodologías cualitativas. Como lo hemos desarrollado en el apartado metodológico, las mismas buscan desandar las estructuras complejas, des-hilar lo abstracto para comprender lo empírico (Kornblit, 2004). También conlleva aspectos de la descripción densa del espacio, de las prácticas, de los discursos, lo que posibilita comprender y dialogar a partir de las perspectivas de los/as actores/as-sujetos (Geertz, 1995). Ello permite construir las significaciones en reflexividades que dialoguen con otras reflexividades (Guber, 2011), es decir, se conectan ambas reflexiones, para construir una nueva.



Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales

CAPÍTULO II

**Situando al Centro de Práctica:
actores/as institucionales y sujetos
principales de la co-intervención**

Capítulo II: Situando al Centro de Práctica: actores/as institucionales y sujetos principales de la co-intervención

2.1. Posicionamiento como estudiantes de Trabajo Social

Nuestro escrito va a considerar que conceptualizar a los/as sujetos con los cuales hemos trabajado no es una mera arbitrariedad, ni tampoco es una simple neutralidad sino que está atravesada por cuestiones ideológicas, políticas, culturales en marcos teóricos que invisibilizan o visibilizan: prácticas, haceres, dichos, discursos de estos/as sujetos (Trecco y Vittor, 2021). Nuestra profesión debe tener un permanente proceso crítico y reflexivo sobre qué tipo de categorías hemos utilizado, cuáles son los paradigmas que guían a los/as sujetos en el espacio institucional y cómo hemos relacionado estas perspectivas con las nuestras.

Recuperamos a Bourdieu (1988) para reflexionar sobre nuestra posición y posicionamiento. Nuestra posición tiene relación con que estamos objetivamente en una “posición determinada en el campo social” (p. 133). Es decir, estamos atravesados/as por una diversidad en cantidad y calidad de capitales, ya sean económicos, sociales, simbólicos, culturales, etc. En tanto recursos que nos permiten mover y entablar relaciones con otros/as actores/as y sujetos en el espacio social, es decir con mis pares, con los/as otros/as y con el mundo.

Siguiendo esa línea, nuestro posicionamiento es porque “los puntos de vista dependen del punto del cual son tomadas, puesto que la visión que cada agente tiene del espacio, depende de su posición en ese espacio” (Bourdieu, 1988, p. 133). En otras palabras el posicionamiento es pararse desde un paradigma que nos permita esclarecer la toma de decisiones y acciones con los/as otros/as y sobre nosotros/nosotras mismos/mismas en tanto sujetos en y de relación.

En ese sentido como estudiantes estamos posicionados en la UNC, situados en la carrera de Trabajo Social perteneciente a la FCS. También como futuros/as profesionales estamos sujetos -en tanto posición- a la Ley Federal 27.072: “desempeñar la profesión con compromiso, competencia y actualización profesional, teniendo como principios rectores los derechos humanos, la justicia social, la ciudadanía y la forma de vida democrática” (Cap. V, Art 11 inciso -2.b).

Desde esa posición de estudiantes y futuros/as profesionales es menester tomar parte críticamente en el campo de lo social en el cual hay una diversidad de actores/as e intereses que se ponen en juego. En este campo no solo son pugnas basadas en meras intencionalidades de intereses de diversos/as actores/as, sino que se ponen en juego los sentidos y significados como significantes de categorías nada neutrales, que incluyen/excluyen a otros/as. Desde una perspectiva crítica la co-intervención nos permite tener presente a esos otros/as como sujetos de derecho, como sujetos situados/as (temporo-espacial), otros/as en el mundo en tanto praxis:

La praxis: acción y reflexión como constituyentes indivisibles de la praxis, son la manera humana de existir, esto no significa, sin embargo, que no están condicionadas, como si fueran absolutas por la realidad en la cual está el hombre [los/as sujetos]. (Freire, 2002, p. 4)

La vida cotidiana de los/as sujetos como la nuestra está condicionada por cuestiones sociales, culturales, políticas, económicas, contextuales, etc., en procesos singulares: “allí donde lo macro social se entrecruza inexorablemente con lo micro, construyendo series singulares de inscripción tanto subjetivas como contextuales” (Carballeda, 2010, p. 58). En ese sentido el desafío es entablar diálogos entre las alteridades heterogéneas, desde sus singulares inscriptas en un contexto macro.

Por último, según los aportes de Krost (1994) la alteridad no es una simple diferenciación, sino que es una cuestión particular de la diferenciación, se refiere específicamente a otros/as. Este autor lo relaciona con la experiencia de lo extraño, lo desconocido en el encuentro del contacto cultural entre singularidades desconocidas que proporciona la experiencia de lo ajeno. Además, ese extrañamiento produce el reconocimiento de un/a otro/a como portador de una cultura con formas de vidas particulares y diferentes. En palabras de Reguillo (2002) la alteridad “(...) es la presencia de un otro diferente y diferenciado” (p. 66) que nos legitima al nos-otros/as. Desde la autora se enfatiza re-pensar estas diferencias no aisladamente, sino en contextos particulares, ya que las diferencias siempre serán situadas.

2.2. El encargo del Centro de Práctica desde una lectura estructural

Antes de comenzar el análisis de los/as actores/as y de los/as sujetos principales del Centro de Práctica, explicaremos unas referencias que permiten una mayor comprensión situada de nuestro diagnóstico. El Centro de Práctica está en la ciudad de Córdoba, ubicada en zona urbana céntrica, en la calle Humberto 1° al 145, entre Av. General Paz y R. Indarte. Es una escuela pública, regida por la Ley Nacional 26.206 de Educación, como también por Ley Provincial de Educación 9.870¹⁸.

Una de las problemáticas en el Centro de Práctica, es la preocupación sobre la violencia/conflicto entre pares estudiantiles del tercer año. En palabras de uno/a de los/as actores/as institucionales hay una falta del diálogo como también una falta de tolerancia hacia los/as otros/as:

Se volvió, así como recurrente (...) la mirada, la mirada fue un problema en su momento en muchos años que por una mirada mal interpretada (...) llevaba al

¹⁸ Ambas normativas establecen que la educación es un derecho y una garantía de la política de Estado. También se resalta la necesidad de una educación integral, permanente y de calidad.

conflicto, la pelea concretamente (...). Se trabajó sobre ese tema puntualmente, pero hoy estamos en cero, hoy tenemos la misma problemática post-pandemia.

(AI-E2-S1-13/06/22)

Para el sociólogo Giddens (1998) en nuestras sociedades contemporáneas hay dos formas prevalentes de abordar los choques culturales, una es el diálogo en el cual uno/a se comunica con otros/as para llegar a un mejor entendimiento, permitiendo conocer a otros/as para una mayor comprensión de uno/a mismo/a. Para este autor la otra manera en que se aborda los choques culturales, es a través de la fuerza o la violencia, aunque el propio autor es muy optimista y cree que se puede combatir la violencia con el diálogo, con la palabra, con la confrontación y el disenso sin llegar a la violencia con los/as otros/as distintos/as y diferentes.

En otras palabras, nuestras sociedades actuales han construido y afirmado dos maneras de resolver sus diferencias, una es a través del diálogo y otra es a través del anti-diálogo. Para uno de los pedagogo más influyentes y relevantes del siglo XX, el diálogo se basa en una relación horizontal, se nutre de la crítica, la humildad y la esperanza, a diferencia del anti-diálogo que estriba en una relación vertical, acrítica, arrogante y no comunicativa (Freire, 2018a).

Entonces para sintetizar la idea, estamos hablando de una problemática que es parte de una de las formas de relacionarse y de resolver las diferencias en nuestras actuales sociedades contemporáneas, es decir, no es una cuestión meramente de relaciones estudiantiles. Además, uno/a de los/as actores/as institucionales resaltaba en esa línea; “(...) percibo que desde lo social-macro a lo más micro, es que (...) todos están intolerantes (...) hay poco respeto hacia el otro” (AI-E2-S1-13/06/22). Esto da cuenta que la problemática trasciende las fronteras de la realidad de los/as estudiantes, de los/as actores/as institucionales

y de la escuela, ya que es parte de un contexto más amplio. Sin embargo, tiene sus expresiones y singularidades particulares en la institución escolar.

2.2.1. Actores/as institucionales

Como ya mencionamos en la introducción, cuando hablamos de actor/a nos referimos al *sujeto de la acción* (García Sánchez, 2007, p. 2002). En el Centro de Práctica podemos identificar a los/as actores/as institucionales que tiene cierta posición legítima-legal, los medios-recursos y la injerencia en la toma de decisiones de la vida institucional como son: dirección, coordinación de curso, gabinete psicopedagógico, preceptoría, profesores/as y la comunidad estudiantil¹⁹.

En esa línea, la estructura del Centro de Práctica está conformada de la siguiente manera:

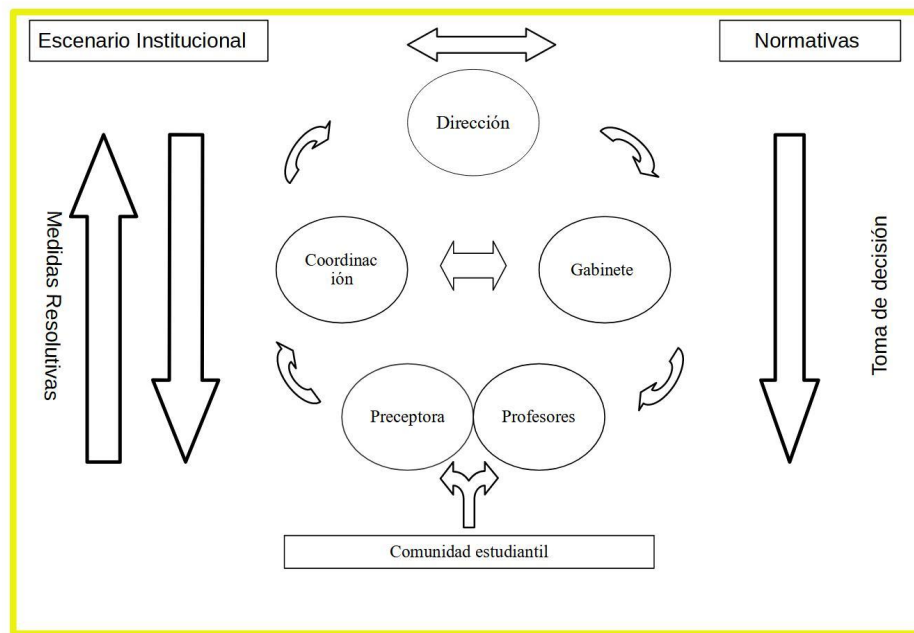
- Dirección: conformada por un director y una vicedirectora.
- Coordinación: conformada por una coordinadora a la mañana y otra a la tarde, ambas son psicólogas.
- Gabinete Psicopedagógico: conformado por una psicóloga.
- Preceptoría: hay una encargada en cada turno de los cursos pertenecientes al tercer año, en la mañana hay tres cursos y en la tarde dos.
- Profesores/as: algunos dan clases en más de un curso del tercer año, incluyendo turno mañana y tarde.

En el siguiente esquema visualizamos las vinculaciones entre los/as distintos/as actores/as. Las flechas más pequeñas muestran las sinergias y las formas de cooperación, en cambio las flechas más grandes muestran la legitimidad y legalidad de la toma de decisiones. Por último, la ubicación de los/as actores/as no es al azar, en la cúspide están los/as actores/as

¹⁹ Los/as sujetos estudiantiles serán profundizados en el siguiente subcapítulo.

con mayor legitimidad para tomar las decisiones, aunque desde la base surgen medidas (a través de la interacción entre los/as distintos/as actores/as como se muestra en el esquema) que influyen en la tomas de decisiones.

Gráfico N° 1: Esquema de Actores/as Institucionales



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de las entrevistas y cuadernos de campos (2022).

Hay una jerarquía en los cargos, los más altos son los que tienen el aval para que se tomen las decisiones, pero “todo acá tiene que estar escrito en el papel (...) para que sea compromiso colectivo” (ET-CC3-N-08/06/22). Esto nos invita a reflexionar en términos de Weber (s.f.) sobre la burocracia: como esa jerarquía administrativa sujeto a la ley para atenerse al expediente, fijando todo por escrito para la toma de decisiones.

La jerarquía administrativa es la ordenación de autoridades fijas con facultades de regulación organizacional que poseen calificaciones profesionales para el puesto, y están sujetas al derecho de apelación por parte de sus cargos inferiores. Para Weber la administración más pura de la burocracia permite disciplina, rigor, confianza y tiene la

aplicabilidad universal a todas las tareas buscando la perfección para alcanzar el óptimo de sus resultados (s.f.).

El Centro de Práctica se asemeja a una dinámica de organización mecanicista, ya que hay cargos distribuidos verticalmente y la comunicación fluye a través de esos canales, obstaculizando el encuentro entre cargos bajos y altos. El cargo más alto es el que tiene la potestad, autoridad y legitimidad de tomar las decisiones más relevantes en la institución (Giddens, 2000).

Desde la experiencia concreta, analizamos que a pesar de la jerarquía en los cargos y en la toma de decisiones, está presente la idea de que no hay que obstaculizar la dinámica de cooperación en el Centro de Práctica para hacer frente a sus problemáticas. En esos sentidos, está el director que se encarga de la cuestiones administrativas y de la organización del Centro de Práctica, se reúne con otras escuelas, participa en cuestiones más amplias como son encuentros con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Además tiene la capacidad legal y con ella la legitimidad de tener la última palabra sobre las decisiones institucionales del Centro de Práctica.

Por otro lado, al indagar cuales son las posiciones de los/as actores/as frente a la problemática sobre los conflictos entre pares, algunos/as actores/as han expresado prácticas legítimas para hacer frente a esas situaciones. Dichas prácticas giran en torno a la presencia de la psicología como disciplina legitimada para abordar la problemática. Desde el análisis nuestro, podemos decir que hay una suerte de delegación y responsabilidad por el cargo y por los atributos asignados socialmente a la disciplina. Configurando una forma de dinámica institucional que puede sobrecargar de responsabilidades a la disciplina con esa delegación, a la vez, ella reduce la heterogeneidad de las miradas sobre la situación.

Siguiendo esta línea de pensamiento tomamos a Morin (2002), el autor nos plantea que las disciplinas son divisiones de especialización del trabajo, tiende a la autonomía en

delimitación de fronteras de la construcción de un objeto. El mismo autor nos advierte del riesgo de la hiperespecialización y el cerrarse a una mirada, ya que esas fronteras son porosas y terminan parcelando el saber. Por ello son menester los vínculos y solidaridades interdisciplinarias para no ocultar las multidimensiones de la realidad.

A partir de las distintas entrevistas podemos dar cuenta la forma en que los/as otros/as actores/as se organizan dentro del Centro de Práctica para hacer frente a la problemática de los conflictos entre pares, las cuales son abordadas en principio por el/la profesor/a que está a cargo, si es que se da en ese momento en particular en su espacio áulico. El protocolo de los/as profesores/as es firmar una nota en el cuaderno de comunicado en caso de ser necesario, sino con una mediación -intervención de la preceptoría y/o coordinación-, se da por finalizado el conflicto.

A través de las fuentes primarias de las entrevistas nos comentaron los/as actores/as institucionales que en las situaciones en las cuales perdura el conflicto entre pares, se puede realizar un consejo áulico (con el/la estudiante y la familia). Si las situaciones no son resueltas en estas instancias, se lo deriva al gabinete psicopedagógico y con el área de coordinación se busca un trabajo de reflexión por parte del/la estudiante.

También se utilizan los llamados de atención que quedan notificados en papel y desde la Coordinación del Centro de Práctica se encarga de llamar a los familiares como primer paso: “(...) por lo general siempre se llama a la familia para dialogar, buscando (...) el acompañamiento de la familia para construir la convivencia de toda las partes de la institución, que la familia también forma parte de la institución (...)” (AI-E4-S2-15/06/22).

Se visualizan niveles de abordajes en el Centro de Práctica sobre esta problemática. Están los primeros niveles conformados por los/as profesores/as y preceptores/as que tienen un contacto más cercano con los/as estudiantes y el aula, buscando resolverlo en ese espacio, y si no lo pueden resolver o si se sienten sobrepasados lo delegan a un siguiente nivel. En un

segundo nivel estaría el gabinete y coordinación de curso, ubicándose en un punto intermedio, y siendo poseedores de legitimidad tanto por los primeros niveles como por los últimos niveles. Como tercer nivel, colocamos la dirección, ya que éste último está más acentuado en la toma de decisiones en base a lo que se va planteando en los otros niveles, y en consideración a su análisis más de tinte general.

2.2.2. Sujeto principal de la co-intervención: juventud(es) estudiantil(es)

Primeramente quisiéramos aclarar algunas cuestiones teóricas, que nos llevaron a analizar la heterogeneidad de los/as sujetos²⁰ de la co-intervención. Como ya mencionamos en la introducción de este trabajo, acordamos con Rotondi (2016a) cuando habla de los/as jóvenes en las instituciones educativas como los/as sujetos principales de la misión educativa. En ese sentido, “se hace necesario una búsqueda que rescate la palabra (...) [de los/as] jóvenes” (p. 127). Por lo tanto, los/as sujetos “ya no son (...) el producto de la obediencia (...) sino como un individuo que ya existe, que tiene una personalidad, que tiene necesidades (...). Su autonomía es el comienzo del proceso de socialización” (Dubet, 2007, p. 55).

En cuanto a la categoría jóvenes, pues como toda categoría, es menester desandar su ropaje. En esa dirección coincidimos con Bourdieu (2002), la categoría jóvenes no está dada sino que es una lucha social permanente, es decir: es una categoría construida, tiene que ver con el movimiento de la historia y de los/as actores/as legítimos/as que llevan adelante distintas demandas para poner en tensión. También tomamos distancia y alejamiento del referente biológico, tal cual plantea Reguillo Cruz (2002) cuando habla de la categoría jóvenes:

²⁰ Hablar de sujeto es hablar de sujeción, estar sujetado/a, pero también es hablar de subjetivación, es decir, el poder de apropiación y reflexión de ese condicionante (Foucault, citado en Bonvillani, 2018). En otros términos, los/as sujetos están condicionados/as a una historia global desde lo más macro (contexto económico-político-social), hasta lo más micro (las particularidades de las realidades locales y culturales) en una hibridez no rígida, no determinista, sino dinámica en el cual los/as sujetos son partícipes y no meros espectadores de la transformación de su realidad.

Ésta adquiere una densidad que no se agota en el referente biológico y que asume valencias distintas no sólo entre diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad. La edad, aunque referente importante, no es una categoría cerrada y transparente. (p. 7)

Además Heredia y Madarieta (2018) nos recuerdan que la dimensión etaria no tiene en consideración la cuestión de género, la clase social, la pertenencia cultural, por lo tanto, es una idea muy reducida sobre los/as jóvenes. Para una visión menos reducida y más compleja, retomamos lo dicho en la introducción sobre el paradigma de la complejidad, que alude a la consideración de tener en cuenta no solo a las partes sino también el todo, y el todo y las partes en una vinculación dialéctica, es ese enmarañamiento de lo tejido en común de las interacciones y retroalimentaciones en las multidimensiones que atraviesan a los objetos, a los problemas y a las categorías (Morín, 2002).

Coincidimos con Heredia y Madarieta (2018) que la juventud tiene una diversidad de aristas: sea aspectos simbólicos, fácticos, materiales, históricos, políticos, etc. Y siguiendo a Núñez (2009), acordamos en la categoría de juventudes -en plural, pues no hay un solo tipo de juventud-, como una construcción social cuya definición va cambiando de acuerdo con el contexto histórico, político y social.

En la misma línea argumentativa, nos parece interesantísimo el aporte de Chaves (2010) sobre la triple complejidad de jóvenes. Por un lado está la dimensión contextual que implica un análisis situado desde el espacio y tiempo histórico de las juventudes. Por otro lado está la dimensión relacional que reconoce los conflictos y consensos para reflexionar sobre las juventudes. Y por último, está la cuestión de la heterogeneidad como dimensión que atraviesa la diversidad y la desigualdad de las juventudes.

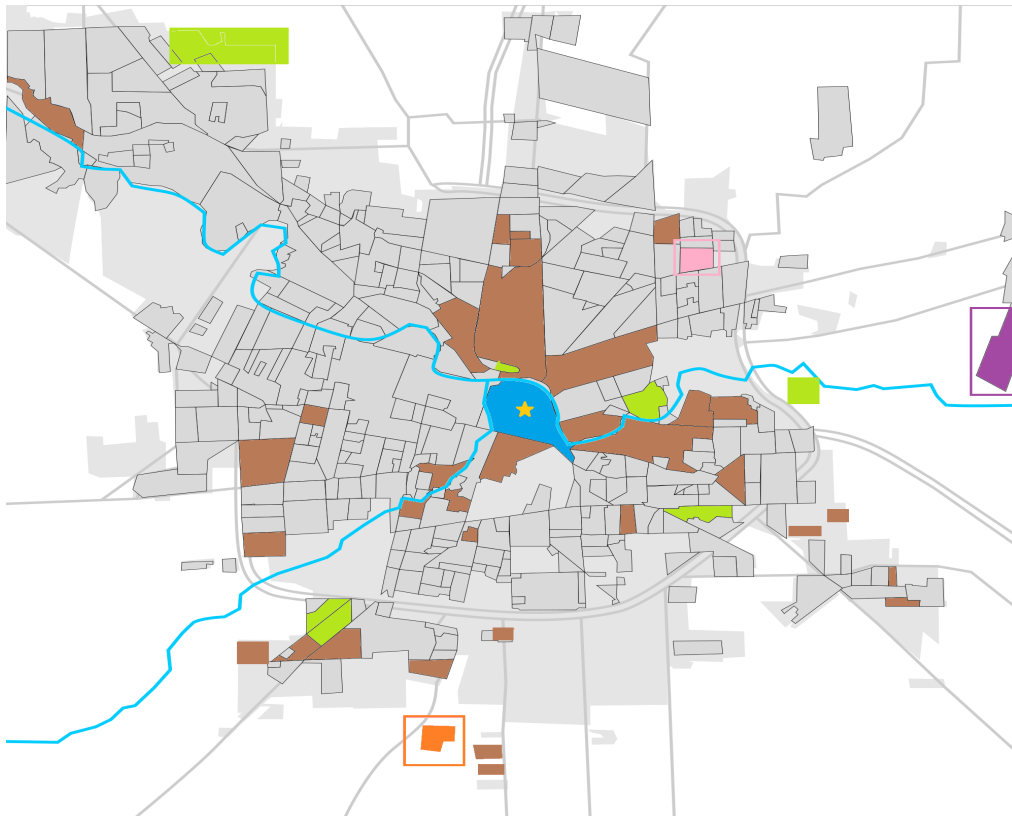
Como desarrollamos en los anteriores apartados, en la experiencia concreta los/as sujetos principales de la co-intervención son los/as jóvenes estudiantes del tercer año, tienen entre 13 a 17 años de edad, es decir, hay un rango de cuatro (4) años de edad²¹. Una de las particularidades del Centro de Práctica, es que al estar ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Córdoba, sus estudiantes están distribuidos de una manera muy heterogénea, fuera del anillo de Circunvalación concentra una cantidad importante de estudiantes en pocos barrios y dentro del anillo concentran pocos/as estudiantes, pero distribuidos en muchos barrios.

Desde su dimensión residencial, pudimos observar con evidencia la distribución de los/as estudiantes por la ciudad de Córdoba y dar cuenta de la heterogeneidad en la comunidad estudiantil. Del total de los/as encuestados/as se identificaron cincuenta y dos (52) barrios diferentes de proveniencia.

En el mapa hemos identificado a cada tipo de barrio con un color y la cantidad de estudiantes que habitan en cada barrio. Siendo *Nuestro Hogar III* (naranja) con dieciséis (16) estudiantes, *Zona Céntrica* (celeste) con cinco (5) estudiantes, *Ciudad mi Esperanza* (violeta) con cuatro (4) estudiantes, *Barrio Patricio*; *Jose Ignacio Diaz* y *Chacra la Merced* (rosa) con tres (3) estudiantes. Los barrios en los que residen dos (2) estudiantes están en color verde, y los demás que están habitados por un (1) estudiante en color marrón.

²¹ El rango etario de cuatro años se debe a cuestiones como repitencia y al calendario cronológico en el cumplimiento de los años.

Gráfico N° 2: Distribución poblacional estudiantil.



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de las encuestas (2022).

Con respecto a la mayor concentración de estudiantes en la periferia que en el centro de la ciudad, reflexionamos sobre la cercanía o distancia de la ubicación del Centro de Práctica, no sólo como una cuestión de espacio físico, sino también el papel de la simbolización del espacio social. En esos sentidos, Bourdieu (2007) nos invita a reflexionar sobre los efectos del lugar, en tanto el significado que se da y la legitimidad que se obtiene al asistir a una escuela céntrica proviniendo de los espacios de la periferia.

Además, la ubicación de los barrios también nos da pistas sobre la pertenencia social. Tal como desarrollamos arriba, al haber una gran porción de estudiantes que están en barrios de sectores populares, alejados de la zona céntrica, es parte del urbanismo estratégico que invisibiliza y excluye a los/as sujetos que se localizan allí (Boito y Scribano, 2010).

El género es otra dimensión que atraviesa a los/as sujetos principales del Centro de Práctica. Para dicho análisis tomamos a Maffia (2004) para distinguirla de la categoría sexo.

La relación entre el sexo y el género. La manera más usual de definirlo es decir que el sexo es algo natural y biológico, que tiene que ver con lo corporal, con la anatomía, mientras que el género es una asignación cultural que se hace (...) que en esa lectura se determina cuáles son los mandatos sociales que va a tener alguien por el hecho de ser varón o mujer. (p. 4)

Esta dimensión nos permite poner en tensión los mandatos asociados al sexo, que se hacen carne en el género. En correlación con ello, del total de las encuestas realizadas en los cinco (5) cursos, en tres (3) cursos hay más del 50% de varones. Esto nos lleva a pensar, cómo influye la dimensión del género en los conflictos entre pares y como también se entrecruzan con los estereotipos en relación con las formas de reproducirse y legitimarse.

Desde la visión de la masculinidad hegemónica, los varones legitiman su poder a través de diversos dispositivos; uno de ellos es la fuerza, fuerza física y emocional en contraposición a la idea de fragilidad. Es una suerte de estereotipo que se reproduce en diversos dispositivos, como son las relaciones sociales en el que se sale de la norma, lo diferente es considerado peligroso porque trastoca los cánones de legitimidad jerárquicos (Merchán, 2016).

También del total recolectado en las encuestas de los cinco (5) cursos, en dos (2) hay más mujeres que varones. En esa línea, recuperamos uno de los tantos inconvenientes que tuvieron los/as estudiantes en el proceso pandémico²², “tener otras tareas en casa” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22). Para Ciriza (2008) las tareas en casa, en el espacio de lo privado, son asignadas y realizadas predominantemente por mujeres. Aunque aquí hay que hacer una salvedad, ya que los estudiantes varones según el estudio de Andrada et al. (2022) participan

²² Este es un tema que se profundizará en el capítulo III.

en el mantenimiento del hogar con tareas vinculadas al espacio más externo (pero dentro de la economía familiar) como es el mantenimiento del espacio exterior de la casa.

Además de la dimensión etaria, el género y la residencia, también hemos indagado sobre la dimensión de las necesidades y su vinculación con la participación²³. En cuanto a las necesidades, tomamos a Rozas Pagaza (2010), que nos permite comprender la importancia de repensar el carácter social de las necesidades vinculadas a los derechos sociales, en contraposición a la individualidad de los satisfactores a partir del consumo.

Esto nos lleva a indagar cuáles son los intereses y las necesidades particulares o colectivas de los/as jóvenes estudiantes, y cómo las satisfacen en el mundo social actual, particularmente en el espacio escolar a partir de procesos vinculados a la participación. Cuando hablamos de necesidades particulares, nos referimos a intereses más de tinte individual, en el cual involucran a un/a sujeto. En cambio las necesidades colectivas, involucran y abarcan intereses compartidos de varios/as sujetos (Crosetto, 2013).

A partir de ello, recuperamos algunas de las necesidades e intereses individuales de los/as estudiantes: “jugar al celu (...), leer (...) y dibujar (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22). También había necesidades más colectivas: “estar con amigos (...), jugar deporte (...), talleres de baile (...), hablar de violencia de género (...) y tener un comedor (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22). En general son necesidades más de tinte simbólicas (no materiales): de recreación, de problematización en relaciones sociales y de socialización.

En el trabajo de campo de la experiencia concreta, nos preguntamos a qué se deben estos intereses: ¿cómo fue el proceso de socialización bajo distanciamiento?, ¿cuáles son sus efectos?²⁴, ¿en qué actividades participan en su espacio, institución, organización actualmente? Los/as estudiantes participan en diversas actividades barriales desde: “(...)

²³ Participación, entendiéndose como aquella actividad por la cual una persona puede compartir con otros/as, momentos que afectan la vida de uno/a mismo/a y la de los/as demás. Implica tomar decisiones a partir de la vinculación con personas diversas y diferentes a uno/a, construyendo así una conciencia individual y colectiva (Corona Caraveo y Morfín Stoopan, 2001).

²⁴ Interrogantes que intentaremos dilucidar en el capítulo III.

Fútbol (...); juntarse amigos (...); primas (...); clases técnico celulares (...); deporte-trabajar (...); sacar a pasear a su perra (...); tocar la guitarra y boxeo (...); deberes y dibujo (...); kingboxing (...); teatro sábado (...); vóley (...); hockey (...); bailo (...); salgo a andar en skate (...); bici (...); me junto con amigos (...)" (GE-ENC-J-4 a 24/08/22).

Esto remite a la diversidad de formas de participación que realizan los/as estudiantes. Dicha participación, se expresa en el Centro de Práctica en la satisfacción y resolución de los conflictos entre pares y en las tensiones entre los/as actores/as institucionales y los/as estudiantes.

En el Centro de Práctica hay una manera homogeneizadora de expresar las necesidades estudiantiles. Siendo una práctica legitimada los/as delegados/as, los/as cuales elevan notas a dirección, también usan a los/as diversos/as actores/as: coordinación, gabinete, preceptoria para expresar sus malestares.

Otras maneras más particulares y diversas de expresar sus malestares desde la participación es: hay cursos que usan más el diálogo, en el sentido de comunicar un inconveniente y llegar a un acuerdo consensuado que otros/as para resolver sus conflictos entre pares o con los/as profesores/as. También algunos utilizan estratégicamente a los/as diversos/as directivos/as según sea la situación; dependiendo si es un inconveniente entre pares pudiendo hablarlo entre sus pares o con los/as profesores/as, y si hay un problema con estos/as, conlleva elevación de notas a Dirección.

Antes de cerrar el subcapítulo, es necesario dar cuenta de algunas vinculaciones que por momentos pueden verse disociadas o fragmentadas. Hablamos de las cuatro dimensiones o variables analizadas: lo generacional, la residencia, el género y la participación. Por ejemplo; el género no se puede pensar sin la dimensión económica, pero tampoco sin la dimensión generacional, esto implica re-pensar la dimensión material redistributiva, pero también la dimensión simbólica-cultural del reconocimiento (Fraser, 2008).

Hablar de residencia implica pensar en el territorio, en el espacio-temporal donde confluyen los procesos identitarios como sector social. Esos procesos identitarios no sólo están atravesados por cuestiones socioeconómicas, también se entrecruzan con la dimensión del género, teniendo expectativas por ser varón o ser mujer en el espacio de lo privado y de lo público. Esas expectativas también vinculan los rasgos etarios, ya que desde una visión adultocéntrica los/as jóvenes no tendrían la suficiente madurez para tomar decisiones, generándose esa suerte de hablar a través de ellos/as sin que sus voces estén representadas ahí.

Dichos sujetos son de sectores populares, no lo son solo por su ubicación geográfica, sino también por los problemas socio-económicos que aquejaban en el contexto de pandemia, como son: “no tenía internet (...), no tenía celular (...), en el celular era muy incómodo (...), no tuve internet ni medio de comunicación (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22). Recuperando a Alabarces y Añón (2008) para definir a los sectores populares, partimos de la concepción de que lo popular es lo subalterno(s), en un sentido plural pero sin limitarse a esto. Además incluye el conflicto, el poder y la desigualdad, en una vinculación transversal a la sociedad. Por lo tanto, la definición de sectores populares no se restringe sólo a la vulnerabilidad, sino que está vinculada a la diversidad de sujetos que están en situaciones de subalternidad con el capital: en lo económico, en el género y en el colonialismo (Vitola, 2016).

La dimensión del género es transversal a estos/as sujetos principales de sectores populares, porque implica repensar los tiempos-espacios que pueden tener para dedicarle al estudio en consonancia con las expectativas de hacerse cargo de lo privado-doméstico para con las mujeres y de lo público-proveedor para con los varones. Trabajos que son invisibilizados y naturalizados, pero que contribuyen a la sustentación de la economía familiar.

La arista de la participación nos invita a re-pensar las distintas formas de hablar sobre la misma en jóvenes estudiantes de sectores populares. Por un lado, va de la mano con las expectativas en cuanto a género y posibilidades que abren o restringen rutas. Por otro lado, la participación no es mero atributo partidario ni gremial, sino que también implica pensar en las formas organizativas y eventuales, tanto desde juntarse con amigos para organizar un partido de fútbol a colaborar en un acto escolar. Por último, deberíamos reflexionar sobre la idea de participación, conflictos y escuela, ya que cuando las tensiones de las capacidades regulatorias de la escuela erosionan se da una suerte de distribuciones de las voces en condiciones de desigualdad de poder (Núñez, 2010, citado en Rotondi, 2016b).

En este aparato hemos buscado dar cuenta de la heterogeneidad de los/as sujetos principales, articulando(lo) con las particularidades que tienen los/as mismos/as, en cuanto a lo generacional, lo residencial, el género y las necesidades. Lo generacional y lo residencial nos permite hablar de jóvenes estudiantes de sectores populares, por lo que están atravesados/as por diversas desigualdades: lo económico, el género, lo generacional, etc.

El género nos permitió hacer un análisis con los datos cuantitativos, preguntándonos ¿cómo es la modificación de los tiempos en cuanto a las tareas del hogar y las tareas educativas? También reflexionamos sobre las tareas intrafamiliares que hacen a lo doméstico por parte de los jóvenes varones. Además nos preguntamos si hay vinculaciones entre la masculinidad hegemónica y los conflictos entre pares.

Por último, hicimos indagaciones acerca de las necesidades de los/as estudiantes vinculadas a la participación, permitiéndonos reflexionar no solo sobre las relaciones entre pares, sino también las relaciones entre actores/as institucionales y estudiantes. Ello fue central para repensar el proceso de co-intervención.



Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales

CAPÍTULO III

La pandemia: *una máquina de hacer ver*

Capítulo III: La pandemia: *una máquina de hacer ver*²⁵

3.1. Repensando el contexto turbulento

En el contexto de pandemia en Argentina se visualizaron diferentes problemas en el sistema de transporte, de salud, educativos, etc., los cuales ya existían anteriormente, pero estaban naturalizados y fueron potenciados. En ese marco, la emergencia sanitaria, económica y social se develaron las desigualdades sociales y económicas preexistentes agudizando la restricción de los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Laboratorio Audiovisual FHCS-UNPSJB, 2020).

En el 2020 se tomó la medida del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO²⁶), afectando de múltiples maneras la economía del país. Las condiciones en las que se da el encierro tiene su particularidad en cada hogar, comunidad y sector (Trecco y Vittor, 2020).

Esta situación excepcional ha dejado a la vista las desigualdades preexistentes en la escolarización y las condiciones de vida de las familias y comunidades. Expuso a la educación como institución²⁷, de modo transversal en la vida de quienes la transitan y dando lugar a una sobrecarga ya que la misma asume una serie de prácticas que buscan: promover la igualdad, la participación en un espacio común y protegido, la asignación alimentaria para las poblaciones más vulnerabilizadas; como así también estrategias del control de la salud (Gluz, 2021).

En la misma línea de lo desarrollado, tomamos a Mendoza Castillo (2020) para retomar una interesante pregunta que se hace la autora: en la pandemia ¿qué nos dejó la educación? Algunas características que menciona la autora son: A) La educación presencial y a distancia no son lo mismo, es menester repensar sobre las brechas digitales por cuestiones

²⁵ Frase extraída del doctor en educación Brailovsky (2020), sobre una nota en relación a la educación en la virtualidad.

²⁶ Decreto 297/2020.

²⁷ La suspensión de clases implicó simultáneamente a 1500 millones de estudiantes de 191 países que fueron afectados por el cierre de las escuelas (Gluz, 2021).

de recursos y de conocimiento, las diferencias entre los formatos y los recursos didácticos, las relaciones humanas que se establecen a través de una pantalla. B) Hay que comprender que hacer para entregar no es lo mismo que hacer para aprender, implica reflexionar sobre el aprendizaje significativo. C) La tecnología no desplaza al/la profesor/a, por lo tanto es importante considerar el contenido y la linealidad o lo procesual del mismo. Por último, no solo se aprende con la cabeza, sino que también con el cuerpo.

Situando este panorama en el caso de la provincia de Córdoba-Argentina, podemos mencionar algunas de las estrategias que se han puesto en juego. Tomando los aportes del Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba, Grahovac (2021); nos menciona las principales acciones en el imprevisto contextual:

- Más de 15.000 profesores/as se formaron en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (ISEP) adquiriendo saberes en entornos digitales.
- Profesores/as formados/as en áreas afines (programación, medios digitales, etc.).
- Equipo profesional del ISEP, con orientación interdisciplinar, produjo materiales educativos para la enseñanza en línea, pudo desarrollar una plataforma que el Ministerio de Educación de la Provincia puso en línea a las dos semanas de iniciado el ASPO: Tu escuela en Casa con actividades ajustadas a los contenidos curriculares para todos los niveles y modalidades, también con orientaciones para profesores/as y para las familias.
- El sistema del Gobierno provincial, ofreció a los/as estudiantes y profesores/as “Mi Aula Web” y un modo de gestión de estudiantes en línea, dos herramientas de alcance universal, gratuito y seguro que permitió dar continuidad a la escuela obligatoria en línea.

Con respecto a esas medidas excepcionales, es menester indagar ¿estas políticas fueron suficientes? Responder esa pregunta implica repensar algunas cuestiones que nos dilucida el contexto: las desigualdades existentes entre los/as distintos/as sujetos para una educación a distancia (recursos, tiempo-espacio, etc.), la sobrecarga de una educación a distancia para profesores/as; directivos, y las complejidades intra-familiares. También hay que tener presente las afectaciones en cuanto a los contenidos pedagógicos para los/as estudiantes y los impactos de la toma de decisiones para trabajar con tales jóvenes.

Para Carlino (2020) los/as profesores/as pudieron observar las desigualdades muy de cerca, ya que buena parte de la enseñanza a distancia realizada en virtualidad por el Covid-19, exigía disponer de los recursos tecnológicos en los espacios domésticos. Dado que en su entorno estos recursos no están distribuidos igualitariamente, la pandemia puso sobre la mesa esta desigualdad y probablemente la exacerbó. Aunque es y fue posible recrear situaciones de enseñanza interactiva mediante la tecnología actual, siempre y cuando profesores/as y estudiantes puedan acceder a ella y dispongan de los demás recursos necesarios. Por ejemplo, tener un ambiente físico cómodo para el desarrollo de la enseñanza.

La misma autora mencionada, remarca que a dicha complejidad se suma que no todos/as los/as profesores/as cuentan con una habitación que pueda aislarse del resto de la casa. Ellos/as mismos/as han comentado que la situación de sus estudiantes es aún más despareja, ya que muchos están desprovistos de las condiciones mínimas para participar de las clases desde sus casas. Están los/as que no tienen computadora o la comparten con tres hermanos/as y/o padres, los/as que tienen celulares con poca capacidad de procesamiento, aquellos/as que no tienen wifi o es de baja velocidad y los/as que se quedan sin crédito para usar internet en el teléfono (Carlino, 2020).

Siguiendo con la línea argumentativa, para Moreno (2020) este contexto de Covid -19 se presenta para los/as estudiantes como posibilidad e imposibilidad: cada contexto varía en

las condiciones de posibilidad e imposibilidad por la internet, espacio físico, insumos para el aprendizaje, la variable del tiempo, etc. En otros términos, la educación en este contexto está atravesada por la tensión entre la inclusión/exclusión. Por ello es necesario reflexionar sobre el sistema educativo en el marco de la pandemia, desde las prácticas y vivencias que dan cuenta de la desigualdad, segregación –quiénes pueden y quiénes no- y la fragmentación social.

Varios/as autores (Acevedo y Giménez Venezia, 2022; Núñez, 2022; Vommaro, 2022) señalan un punto nodal sobre los impactos y decisiones en el trabajo con jóvenes en este contexto turbulento. Resaltan que hubo una menor representación de las voces de ellos/as, ya que fueron los/as adultos/as los/as que hablaron; categorizaron; analizaron experiencias sin escuchar a los/as jóvenes. Para Vommaro (2022) esto es producto del adultocentrismo, en el cual se esclarece la falta de visibilización de las voces de estos/as sujetos en el ámbito público en razón de dos dimensiones principalmente en este contexto:

Una, la escasa convocatoria a los estudiantes (sobre todo de nivel secundario y universitario) para la toma de decisiones en las cuestiones referidas a la educación y las dinámicas virtuales, presenciales o híbridas. Dos, la responsabilización o culpabilización de las juventudes como causantes de los rebrotes de contagios en diferentes países y momentos. (p. 33)

Sobre la primera dimensión es interesante analizarla a la luz de los aportes de Núñez (2022) sobre algunas reflexiones que trae de un trabajo de campo durante el 2020 y 2021. En su escrito nos cuenta de los hallazgos de ese estudio, entre ellos se encuentra la crítica constructiva de los/as jóvenes orientada más a la educación que a las oposiciones generacionales, aunque ello no quiere decir que no haya oposiciones. En el mismo texto, pero desde otros aportes de investigaciones, el autor menciona cuatro críticas y dos sugerencias de los/as jóvenes estudiantes para hacer del espacio educativo un lugar más confortable.

La primera crítica es que hubo una demora en el primer contacto inicial para informar las nuevas dinámicas, pero además luego del receso invernal hubo un incremento de actividades. En segundo lugar, el tiempo de organización; ya que hubo una sobrecarga de trabajos prácticos produciendo la sensación de tener que arreglárselas solos/as, sumado a la escasa formación de los/as profesores/as para el desarrollo de los aspectos pedagógicos. En tercer lugar, las diferencias en el tipo de actividades según sean instituciones públicas o privadas, sobre el cual el punto de partida fue distinto por los recursos que cuentan, generando una suerte de adaptación más rápida (principalmente) para las instituciones privadas. Por último, los aspectos pedagógicos, exigencia de estar todo el tiempo conectados/as, generando en palabras de los/as entrevistados/as del escrito; una suerte de *drenaje de energía* (Núñez, 2022, p. 88) ya que no hay *punto muerto* (p. 89).

Sobre la idea de punto muerto, se refiere a que la virtualización de la educación implica ir de clase en clase para cuestiones estrictamente pedagógicas, sin haber espacios y momentos para la sociabilidad antes de clase o durante y después de la clase. Esa es una de las “desventajas a la hora de sostener vínculos, espacios de contención y recreación en condiciones de privacidad” (Andrada et al., 2022, p. 9). Esta dimensión se vio reflejada en el escenario concreto de la co-intervención, ya que al momento de indagar sobre las principales necesidades de los/as jóvenes, se resaltaba la necesidad de poder hablar o mantener una conversación fuera del organigrama académico.

Sobre la segunda dimensión, la cual gira en el punto de la culpabilización de los/as jóvenes como personas irresponsables y apáticos/as en el contexto pandemia, el estudio de Andrada et al. (2022) refuta esa idea desde las experiencias con jóvenes. En dicho estudio se esclarece cómo “las redes de ayuda y colaboración de lxs jóvenes para resolver las actividades escolares no provienen mayormente del mundo adulto, sino de los vínculos con sus pares” (p. 9). Acá se muestran las prácticas concretas de cuidado por parte de los/as

jóvenes hacia sus otros/as pares como: “somos compañeros buena onda y se ayudan entre si (...), somos unidos (...), mi curso es tranquilo y te ayuda a aprobar materia (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22), siendo un sostén en momentos de quiebres e incertidumbre. Pero también nombran prácticas de descuido como: “no hay compañerismo y hay muchas peleas (...), muy problemático (...), mala onda (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22).

Por último, los/as jóvenes estudiantes han puesto en escena no sólo críticas, sino también algunas sugerencias en el dictado de clases. Dos puntos nodales, uno sobre las posibilidades de otras experiencias en relación al espacio pedagógico, enfatizando romper con la estructura espacial de un único espacio para aprender, pudiendo utilizar por ejemplo el espacio libre como el patio. La otra cuestión es la forma de dar el contenido, resaltando la relevancia de los debates, en el que el/la profesor/a es menos formal y más creativo (Núñez, 2022).

Tal como desarrollamos en el capítulo I, en nuestra experiencia desde los talleres de circularidad dialogante, los mismos nos permitieron junto con los/as jóvenes, desestructurar los cuerpos y trabajar desde una lógica más informal de educación. Esto implicó mayor creatividad y flexibilidad de parte de nosotros/as, pero también por parte de los/as estudiantes.

3.2. *Sobrecarga de actividades*²⁸: el trabajo invisibilizado de los/as actores/as institucionales

En las conversaciones que teníamos con profesores/as, preceptores/as, entre otros/as actores/as; surgía un tema de manera recurrente. Era la experiencia; la cercanía; la incerteza y la forzada adaptación de la educación a un contexto donde se migra del espacio áulico al espacio doméstico. Es ese lugar asignado socialmente a las mujeres como espacio privado,

²⁸ Frase extraída de una entrevista realizada a un/a actor/a institucional (AI-E1-S5-13/06/22).

como espacio de división de roles²⁹. En estos sentidos van dirigidas nuestras reflexiones que haremos a continuación, haciendo énfasis en el contexto de pandemia y cómo éste afectó en la vida de los/as actores/as institucionales.

Indagando en estas experiencias, toma un lugar central la multitarea, en el que además del trabajo burocrático de ordenar papeles; cargar al sistema la documentación requerida/pertinente, la autoevaluación; los aprendizajes prioritarios; la vinculación entre materias que no solían llevarse a cabo anteriormente, entre otras muchas nuevas y tradicionales tareas. Todo ello se potencia de la mano con las tareas de la cotidianidad; del trabajo doméstico; de la masividad de la multimedia interactiva que no pide permiso los fines de semana³⁰, es decir, una suerte de invasión que no da lugar al ocio y a la desconexión.

En esos sentidos, enfatiza uno/a de los/as actores/as institucionales, que esto afecta la calidad educativa porque estás sobrepasado:

(...) se creía que estábamos en casa sin hacer nada mientras estábamos en casa tratando de hacer los trabajos, de tener internet, comprándonos teléfonos nuevos, la computadora si se te rompe te quedas sin nada, pagar la internet, es decir, que parece superficial, para nosotros teníamos que resolverlo nosotros (...). (AI-E1-S5-13/06/22)

Esta reconversión de las rutinas laborales, generaron niveles de sobreexigencia que conllevan a una mayor profundización de la mercantilización³¹ de la vida, en el cual la continuidad pedagógica de Argentina y en Córdoba se despliega en un marco internacional

²⁹ La dimensión del género (sin intenciones de unidireccionarla hacia las mujeres) es relevante en este apartado, ya que la mayoría de los/as actores/as institucionales eran mayormente mujeres. En otras palabras, la alusión del subtítulo “sobrecarga de actividades”, está muy interrelacionada con las actrices institucionales mayormente mujeres.

³⁰ Por ejemplo, piénsese los mensajes en grupos de WhatsApp o de Facebook que no tienen fronteras los fines de semana. Al margen de que haya encuadres, pueden surgir y surgen demandas. Pero el tema no es solo responder o no responder, sino que el tenerlo allí también genera un agotamiento generalizado. Este término lo tomamos de la psicoanalista Kohan (2022), que se refiere a un cansancio que vamos acumulando y que se sintió mayormente en pandemia, pero que no es un cansancio de pandemia, sino un cúmulo.

³¹ Estamos utilizando las terminologías de Esping-Andersen (1993) para analizar las implicancias del Estado, las políticas sociales y el mercado. Para éste autor, la mercantilización es la dependencia de las personas al mercado laboral para obtener bienes y servicios para subsistir. Decimos que hay una mayor profundización de la mercantilización porque entendemos que hay una sobreexigencia del mercado para con estos/as sujetos en este contexto particular, teniendo que solventar gastos (desde su esfera privada-individual) para sostener su oficio laboral.

que sostiene (entre otras cuestiones) la acumulación del capital³² en detrimento del cuidado humano (Guida, 2020). Sin embargo, surgieron prácticas de cuidado que no necesariamente son una política macro-estructural, sino que afloran de las micro-prácticas de responsabilidad socio-afectivas entre pares (Boff, s.f.):

Nosotros tuvimos la suerte (...), se gestiona una plataforma virtual institucional, donde la articulamos con todo el mundo, con los profes y con los estudiantes y pudimos llegar a mucha gente así de esa manera. Después cuando se empezó a abrir un poquito para aquellos que no podían quedar vinculados se trabaja en papel, que te dejaban venir a la escuela un par de horas y nosotros hacíamos entrega de papel a esos estudiantes que no podían tener acceso a lo virtual (...). (AI-E2-S1-13/06/22)

Gracias a esa autogestión; desde aquella auto-contención y cuidado entre actores/as *con los recursos que teníamos* (AI-E4-S2-15/06/22) pudieron solventar y reinventarse como malla interactoral. No obstante, había una suerte de un malestar-sobrante o sobre-malestar³³ (Bleichmar, 1997, citado en Insausti y Sánchez, 2021), porque además de la conflictividad propia de la vida en sociedad, se sumó inesperadamente un contexto arrasador y turbulento que generó incertidumbre y descolocó las formas prácticas de ver y hacer en el mundo con otros/as.

Si bien las prácticas de los/as diferentes actores/as institucionales pueden tener ciertas cuotas de estrés por las propias dinámicas de las formas de organización del capitalismo contemporáneo y sus cambios vertiginosos, el acontecimiento pandémico tuvo el saldo de agudizar aún más esos efectos. Desde un lugar simbólico; no hubo un reconocimiento “(...) se creía que estábamos en casa sin hacer nada (...)” (AI-E1-S5-13/06/22), y desde una visión

³² Para un análisis más detenido sobre la acumulación y mundialización capitalista, les recomendamos la lectura de Netto (2009).

³³ Tomamos esta categoría del psicoanálisis a la luz de una tesis de investigación reciente, la cual investigó las experiencias de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNC. Nos parecía pertinente, al margen de que sea un estudio con estudiantes y no con profesores/as, porque sitúa la categoría al contexto pandémico desde las experiencias.

más material/concreta *se aprovechó para precarizar* (AI-E1-S5-13/06/22), es decir: hubo una precarización laboral.

Para ir cerrando, nos queremos centrar en la cuestión del género; siendo una variable de análisis la feminización de la docencia como una cuestión histórica, ya que desde la década de Sarmiento, con la Ley 1420 de la educación común en 1884, se posiciona a la mujer como las más aptas para estimular, disciplinar y guiar la socialización de los/as estudiantes (Carozzo y Paonessa, 2021). Desde ese lugar, ¿cómo se vieron afectadas las mujeres docentes en el confinamiento?

Si bien en el ámbito escolar el virus de Covid-19 ha producido transformación en las actividades de todos/as, reflexionamos sobre las particulares de las mujeres. Las mismas experimentaron una mayor sobrecarga de trabajo debido a la multiplicidad de roles que desempeñan (como cuidadoras y educadoras), sobre el cual no se derivan precisamente de la pandemia, pues su cotidianidad no estaba exenta de esas tareas (Díaz et al., 2021). En el confinamiento ha sido una cuestión crítica, en el que las actividades se realizaron en una doble presencia; como realización de las exigencias que conlleva las clases sincrónicas y la vida doméstica familiar, cuestión que pone en tensión las capacidades humanas (Díaz et al., 2021).

De esta manera podemos dar cuenta de lo que atravesaron los/as actores/as institucionales en el contexto de pandemia, pensando particularmente en las mujeres debido a la feminización de la docencia. Teniendo que realizar determinadas prácticas para llegar a los/as estudiantes y poder continuar con las clases escolares. Además, esto nos permite reflexionar sobre la importancia de los/as profesores/as y de los/as demás actores institucionales en la educación en este contexto. También nos posibilita pensar en la necesidad del cuidado como un derecho, en contraposición a la sobreexigencia y la vulneración de derechos.

3.3. Las condiciones escolares y las desigualdades en los/as jóvenes estudiantes:

¿qué expuso la virtualidad?

Damos cuenta que el contexto de pandemia y el proceso educativo no fue lo mismo en el 2020 con el aislamiento, que en el 2021 con las medidas de distanciamiento. Durante el ASPO podemos dar cuenta a través de las encuestas realizadas, que tres (3) de los cinco (5) cursos se pudieron juntar virtualmente. En el año 2021 con las medidas del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)³⁴, los/as estudiantes comenzaron a juntarse presencialmente, aunque algunos/as pudieron seguir manteniendo los encuentros virtuales, pero se observa una disminución en la continuidad de juntarse virtualmente. Asumiendo estos datos: ¿cómo fue el proceso de socialización?, ¿cómo afectó en la cursada?, ¿qué expuso material y simbólicamente para esos/as estudiantes?

En esa línea, reflexionamos cómo la pandemia no ha afectado a todo/as de igual manera, ya que de las encuestas realizadas frente a la pregunta ¿tuviste dificultades para conectarte a clases en la pandemia?, un 52% de los/as estudiantes respondió que sí. ¿Por qué estos estudiantes tuvieron dificultades?, ¿qué diferencias tienen con el 34% que respondió que no y el otro 8% que respondió que no sabe?

La virtualidad vino a subrayar los múltiples obstáculos materiales para estar conectados, como fueron:

(...) no tenía celular ni wifi (...); no tenía luz (...); no tengo espacio en el celular (...); me andaba lento (...); tuve otras tareas en casa (...); la clase (...) se cortaba (...); no entraban a horario los profesores (...); a veces no pasaban bien el link de la clase (...).
(GE-ENC-J-4 a 24/08/22)

³⁴ Decreto 168/2021.

También existieron obstáculos para estar en contacto con el Centro de Práctica, afectando la vinculación y la producción de identidad con la escuela y el proceso educativo, algunos ejemplos son: “(...) no entendía algunas cosas (...); me dormía (...); no tenía ganas (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22).

Siguiendo esta línea, al decir de Lopez y Mesa (s.f.) la dimensión comunicativa en el tratamiento didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interrelación entre profesores/as y estudiantes permite la implicación de los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los obstáculos de la convivencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje-comunicativo, fueron abruptamente trasladados al espacio doméstico, en el cual no solamente se puede malinterpretar una consigna; sino que también a través de la pantalla se complejiza la comunicación: por la conexión, los silencios, tomar la palabra, etc. Ello condiciona la creación de cierto sistema de identificación con sus pares y con la institución en sí.

Sin ánimos de señalar moralmente las incongruencias del traslado abrupto y forzado de la enseñanza presencial a la virtual, que tuvo los saldos de exacerbar las inequidades, sí podemos visibilizar las desigualdades concretas en los/as estudiantes (algunas de las cuales ya fuimos nombrando), como fue: no poseer un celular para sí mismo; no tener las mínimas funciones en su celular para estar conectados/as; no tener un ambiente/espacio para el estudio; la superposición de actividades cotidianas. A lo dicho hay que sumarle la falta de información sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC³⁵), tanto en profesores/as como en los/as estudiantes. También se complejiza aún más, no tener algunas de las otras herramientas básicas para estar conectado/as: una velocidad adecuada de red inalámbrica y una red eléctrica estable por ejemplo, entre otras variables.

³⁵ Las TIC, su sigla hace referencia a Tecnologías de la Información y la Comunicación, son herramientas que se utilizan para la administración y distribución de la información a través de elementos tecnológicos como ordenadores, teléfonos, televisores, etc.

Las TIC son Derechos Humanos de Cuarta Generación, son de suma relevancia para la garantización de otros derechos humanos, como es el caso puntual del derecho a la educación³⁶. Para estos/as estudiantes se les presentó como un obstáculo el desarrollo de la educación virtualizada, porque el derecho fundamental de las TIC no estaba garantizado. Además hay que sumarle que en estas sociedades de un capitalismo vertiginoso, tiene entre su repertorio un prejuicio hacia la Generación Z³⁷ o generación post-millennials, el prejuicio de que son sujetos que nacieron con los avances de la era digital, por lo tanto, a priori saben manejarlas. Cabe preguntarse; ¿realmente se conoce lo básico de las tecnologías?, ¿qué tan accesibles son los dispositivos tecnológicos?³⁸

Por último, también otros datos nos revelan que el 43,33%. de los cinco (5) cursos encuestados tienen materias previas, nos toca preguntarnos ¿Será que en estos cursos, se vieron afectados en mayor medida por el contexto pandémico en cuanto al entendimiento de las materias y en relación a los recursos materiales/simbólicos?

Como veníamos diciendo el acercamiento didáctico que se ejerza para dar clases por parte de los/as profesores/as, es clave en la construcción de una dinámica en la que los/as jóvenes estudiantes puedan llevar a cabo un proceso de aprendizaje enriquecedor y de cuidado. El contexto de pandemia, la sobrecarga y la imposibilidad de llevar a cabo las tareas

³⁶ Unas pequeñas aclaraciones. Seguimos los planteos de Centeno (s.f.), que distingue los derechos humanos en generaciones. La primera generación, son los derechos civiles y políticos que surgen en los siglos XVIII y XIX. Luego están los derechos de segunda generación, surgen en la segunda posguerra y son derechos económicos, sociales y culturales. También están los derechos de tercera generación, son derechos de protección colectiva como es el medio ambiente saludable para todos/as, surgieron en la década de los '60. Por último, se habla de derechos de cuarta generación, son derechos a la información en estas sociedades de ciudadanía contemporáneas complejas.

³⁷ La Generación Z; son aquellas personas nacidas entre 1995-2010 (Arcos, 2023).

³⁸ Esta pregunta la podemos seguir repensando en los siguientes términos. Nuestra región es una de las más injustas del planeta, según los datos de la Cepal (2003, citada en Gentili, 2014); el 43,4% de los latinoamericanos/as son pobres y el 18,8% es muy pobre. También algunos datos más actuales:

Algunos datos fundamentan las desigualdades educativas con la virtualidad. Por ejemplo, según un estudio del BID, en América Latina solo 4 de cada 10 hogares tiene conexión a la banda ancha y el 72% de las y los jóvenes y niños (5 a 17 años) no tienen computadora o teléfono para acceder a las modalidades educativas digitales. En el mismo sentido según el Observatorio de la Deuda Social Argentina (abril 2020) casi la mitad de los niños y adolescentes del país no tienen computadora ni acceso a banda ancha para hacer sus tareas: un 48,7% no tiene PC y un 47,1% no cuenta con wifi en su hogar. Esta proporción se eleva a siete de cada 10 en el estrato social más bajo. (Vommaro, 2022, p. 32).

por parte de los/as actores/as institucionales sumado a los obstáculos materiales/simbólicos que atravesaron a los/as jóvenes, dan el combo perfecto para la potenciación de la crisis en el proceso de aprendizaje y enseñanza en el sistema educativo.

3.4. Proceso de adaptación no habitual

La post-pandemia implica e implicó una reflexión societal sobre la experiencia, que por momentos fue traumática, desalentadora, pero también tuvo lugar la dimensión de la esperanza, de la oportunidad y de la posibilidad³⁹ de hacer cambios en momentos de crisis. En otras palabras, el desafío fue poder (re)ensamblarse y (re)significarse tanto desde los/as sujetos como desde las instituciones.

Las (re)significaciones (re)configuran a los/as sujetos y sus prácticas, como a las instituciones. Ese es el caso de los/as estudiantes del tercer año del Centro de Práctica que no tuvieron una inserción escolar habitual en la secundaria. Tal como lo hemos desarrollado, teniendo clases virtuales en el 2020 y en el siguiente año cursando en burbujas de grupos reducidos, generando mayor atención individualizada por parte de los/as profesores/as.

Las clases virtuales sincrónicas y asincrónicas fueron una forma de seguir adelante con el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el aislamiento, pero en este proceso se dio lugar a la individualización y a la fragmentación de las dinámicas relacionales de los/as estudiantes. Esta modalidad dio paso para la desvinculación del/la estudiante con el Centro de Práctica, con el espacio que permite la construcción de la identidad como estudiante, pero también como persona joven, es decir, como ciudadanos/as con derechos.

En el cursado en burbuja, a partir de la división del curso en grupos, dio lugar a la construcción de una dinámica de identificación de los/as propios/as estudiantes distinta a la que se daba en años anteriores. Al no estar el curso completo se generaban vínculos con

³⁹ El término de pensar en oportunidades y posibilidades en momentos de crisis, lo tomamos de Lanz (2007), ya que utiliza la concepción de crisis desde una idea más positiva, alejándose de la visión más negativa.

ciertas personas y no permite lugar a la creación de una conciencia colectiva, sino por el contrario; se trasladó la perspectiva fragmentada de las clases virtuales al ámbito de lo concreto en el Centro de Práctica.

Además el Centro de Práctica no tiene primaria, por lo tanto, cada estudiante viene de un circuito escolar primario de distintas instituciones, es decir, no se conocían entre ellos/as. En ese sentido la cultura institucional es distinta en cada institución y en cada circuito de la primaria a la secundaria.

Por un lado, podemos reflexionar sobre las diferentes elecciones de los circuitos elegidos por las familias y sus consecuencias. En las elecciones hay una maestría desigual, término utilizado por Bourdieu (citado en Dussel, 2004), el cual refiere a los capitales culturales que poseen las familias, los cuales son transmitidos, reproducidos y aumentados históricamente, en el cual se ponen en juego las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Esto genera que “hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos los poseyéramos, mientras algunos las dominan” (p. 10), pero el saber-hacer está parcelado, por ende no todos poseen el conocimiento para organizar su vida cotidiana de manera homogénea, ni mucho menos, de manera equitativa.

También la cultura institucional puede implicar una diversidad de aristas, pero nos concentramos en la reflexión sobre los procesos de adaptación, como un mundo nuevo. Nos parece clave el concepto que utiliza Coulon (1995) de aprender el oficio de estudiante, aunque este autor lo utilizó para el nivel universitario, aún así nos sirvió para reflexionar. Para el autor, este oficio tiene tres fases: el proceso de alienación/extrañamiento; en la que el/la estudiante ingresa a un mundo nuevo, una institución que tiene ciertas normas y reglas de las cuales desconoce en un principio. Luego está el proceso de aprendizaje, sobre el cual el/la estudiante se va adaptando a ellas, hasta llegar al último proceso de la afiliación, por el

cual el/la estudiante conoce y sabe lo que hay que hacer, conoce cómo moverse entre las reglas.

En este aprender el oficio de estudiante, hay que sumarle que los/as profesores/as cumplen una función clave en este proceso, nada lineal, porque incluso los/as pares estudiantiles o el/la propio/a profesor/a pueden obstaculizar y reforzar ese extrañamiento y alienación primera. Por ello, es necesario una vigilia-epistémica sobre ese extrañamiento primero y sobre la relevancia de verlo desde una lógica de aprender. Lo interesante de aprender ese oficio no implica la simple y llana afiliación al status quo, sino que saber cómo manejarse es poder saber cómo cambiar las reglas de juego, jugando ese juego.

Por otro lado el espacio educativo se vio alterado con el traslado de la educación a los hogares y luego volver al espacio escolar con nuevas realidades, nuevas preguntas, nuevos desafíos. Ello nos lleva a interrogarnos sobre cómo fue el impacto del proceso de adaptación de los/as estudiantes. Para Del Bosque y Aragón (2008) los/as jóvenes están acompañados de diversos cambios, que afectan de manera diferencial a varones y mujeres, por lo cual es necesaria su evaluación en las diferentes áreas, tanto la física, la emocional y la social. En la investigación que realizan las autoras toman a la adaptación, como un proceso dinámico y relacional entre la persona y el medio, en donde se espera que tal conducta se adapte a las circunstancias del entorno, a las normas, deseos y necesidades de las personas con quienes interactúa.

Ahora bien ¿Cómo vivieron los/as estudiantes el regreso a la escuela? Tomando la palabra de los/as jóvenes sobre qué sucedió al volver a la escuela se puede observar en las encuestas que el 83.9% de los cinco (5) cursos considera que hay grupos, en comparación con un bajo porcentaje del 6.3% considera que son unidos.

Respecto a si pensaron en abandonar la escuela los/as estudiantes dieron diferentes respuestas, en el cual la mayoría de tres (3) de los cinco (5) cursos consultados dijeron que sí

pensaron en abandonar(la) con un promedio de 59.83% , y a la respuesta del por qué, nos respondieron: por un lado, por cuestiones arraigadas de su vida cotidiana, como;

(...) quería empezar a trabajar (...), me quede dos veces y no tenía fé (...), por que me quiero dedicar a otra cosa (...), por que ya era tarde o por que el día anterior (...) la pase mal (...), sueño (...), por problemas familiares (...), transporte (...) por falta de ánimo. (GE-ENC-J-4 a 24/08/22)

También las respuestas estuvieron vinculadas a cuestiones meramente de la escuela desde la experiencia de los/as estudiantes: “(...) no me gusta (...), por la maestra (...), porque me daba fiaca levantarme temprano (...), es aburrido (...), por que matemáticas es difícil (...), para no ver la cara a ninguno (...), son muchas horas de clase y me canso (...) por que me estreso (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22).

Estos relatos dan cuenta de las condiciones concretas de existencia de los/as jóvenes estudiantes y también nos advierten de un sistema educativo que no está teniendo respuestas a aquellos/as jóvenes que están en los márgenes, aquellos/as invisibilizados/as por una homogeneidad que engeuece a la heterogeneidad estudiantil.

Además, en nuestra práctica específica destacamos puntos de encuentros, en los que los/as jóvenes tejen acciones y vínculos de cuidados. Desde cuestiones más colectivas; organizarse para demandar al Centro de Práctica la resolución de un problema, pero desde cuestiones más individuales; hay una suerte de intención y sensibilidad por el/la otro/a: pasar los materiales vistos en clases cuando no asiste un/a compañero/a. Esto va en contraposición sobre aquellos discursos muy arraigados sobre los/as jóvenes, como sujetos problemáticos/as, apáticos/as y desinteresados/as⁴⁰.

Todo esto impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje como así también en las identidades⁴¹ de los/as estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje-participación

⁴⁰ Este punto será abordado y profundizado en el próximo capítulo.

⁴¹ A la(s) identidad(es) las reflexionamos desde las dimensiones singulares, pero también colectivas, las cuales se (des)construyen, (co)construyen y reconstruyen en relación a un (nos)otros/as, diferenciándose de un otros/as.

considerado como un proceso comunicativo, se ve afectado por elementos que interfieren en la socialización (García Sánchez, 2008). Dicha socialización fue uno de los desafíos que tuvo la institución escolar, en el proceso de adaptación no habitual. Además evidenció que los/as jóvenes tuvieron dificultades para poder estudiar en cuanto a condiciones materiales y simbólicas complejas. Por ello es que comprendemos que había una necesidad en el encuentro con otros/as debido a que durante dos años la misma se dio de manera no habitual.



Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales

CAPÍTULO IV

Proceso de co-intervención: la voz de los/as jóvenes estudiantes

Capítulo IV: Proceso de co-intervención: la voz de los/as jóvenes estudiantes

4.1. Co-interviniendo: el hacer con el/la otro/a

A partir del diagnóstico desarrollado en los capítulos II y III, pudimos dilucidar el posicionamiento de los/as actores/as institucionales sobre la problemática: conflictos entre pares estudiantiles. Esto nos permitió generar un plan de acción que contemple trabajar con los/as estudiantes y tener un posicionamiento que desarrollamos a continuación.

La herramienta principal que tienen los/as actores/as para la resolución de la misma es a través de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC). El dispositivo está en proceso de renovación por las recomendaciones del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y porque la misma normativa estipula la renovación periódica cada tres (3) años, pero se vio interrumpida por la pandemia. Los acuerdos vigentes en el Centro de Práctica datan de 2016, por lo tanto hay una desactualización y descontextualización: los/as actores/as institucionales ni los/as sujetos principales, ni sus problemáticas y sus resoluciones son las mismas de hace cinco (5) años en la dinámica institucional.

Los AEC son entendidos como “marco normativo que regula y promueve la convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa” (Resolución N° 149/10, p. 3).

Entre los propósitos de los AEC nos parece interesante resaltar:

- Propiciar una cultura participativa entre todos/as la comunidad educativa.
- Acordar normas, destinadas a todos/as los/as miembros de la comunidad educativa, en base a los acuerdos colectivos, las que se dejarán asentadas por escrito para garantizar un marco de equidad y justicia.
- Promover el respeto por la alteridad, en un contexto de respeto mutuo entre toda la comunidad educativa.

- Establecer tiempos y espacios para construir instancias de diálogo, que permitan escuchar a todos/as y dar la palabra a cada uno/a de los/as involucrados/as en las situaciones de conflictos.

La finalidad de los AEC es la co-construcción para la participación de una ciudadanía plena, particularmente para los/as estudiantes, pero también para el resto de la comunidad (directivos, profesores/as, etc.). Por lo tanto, no solo son sanciones y valores que deben ser respetados, sino que también son derechos que deben ser co-construidos integralmente por toda la comunidad educativa.

Al ser un producto de una co-construcción, implica una revisión continua para no caer en viejas prácticas disciplinarias que vulneran derechos. Desde una mirada simplista se piensa que al ser un acuerdo consensuado todos/as los/as actores/as y sujetos van a respetar esa norma de forma plena, pero el consenso es lo que le da legitimidad. Es en la cotidianidad concreta en la que se pone en juego las “permanentes instancias de revisión para ver en qué medida están siendo satisfactorias esas regulaciones” (Bertarelli y García Bastán, 2018, p. 8).

Desde esos sentidos fuimos co-construyendo el proceso de co-intervención junto a la mirada de los/as adultos/as y la perspectiva de los/as estudiantes. Desde la mirada de los/as adultos/as, los/as jóvenes “no son chicos malos” (ET-CC4-N-09/06/22), pero sí son “conflictivos” (ET-CC3-N-08/06/22), hay *violencia* entre estudiantes y *agresiones hacia los/as docentes* (ET-CC2-N-11/05/22). También circulaban palabras para asociar a esta población estudiantil, tales como: son el *peor curso*, hay una *falta de diálogo*, *falta de tolerancia con los otros*, *bullying*, *violencia entre pares*, y también serían sujetos que *no median la palabra* (ET-CC6-N-15/06 a 07/07/22). En simples palabras: son *estudiantes complicados* (ET-CC7-N-25 a 29/07/22), están en *la edad del pavo* (ET-CC4-N-09/06/22), son violentos en sus relaciones entre pares y en la vinculación con los/as profesores/as.

Desde la posición de estudiantes hay una demanda concreta, ser escuchados/as y entablar diálogos para una participación más democrática. Esta necesidad no solo pone en tensión la mirada adulta de los/as actores/as institucionales, sino que también entra en disputa las concepciones de los AEC y su acción concreta.

Sin embargo, desde la visión estudiantil también se visualizan representaciones dicotómicas que tienen sobre ellos/as mismos/as. Desde una visión de tinte positiva dicen: “(...) mi curso es tranquilo (...), te ayudan para aprobar materias (...), somos unidos (...), son compañeros buena onda y nos ayudamos entre sí (...), somos buena onda (...), ta peola (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22). Desde las representaciones negativas surgieron cuestiones como: “(...) somos el peor curso (...), [hay un] mal comportamiento nuestro (...), somos un caos (...), somos un curso revoltoso (...), somos muy problemáticos (...), mala onda (...), [es un] desastre (...)” (GE-ENC-J-4 a 24/08/22).

Por un lado se refleja cómo lo institucional se hace carne en los/as estudiantes, tal el caso del encargo del Centro de Práctica que comparte la mirada negativa de los/as mismos/as estudiantes. Desde otra perspectiva, los/as estudiantes tienen la impronta de hablar no solamente de conflictos entre pares, sino que también entra en juego la tensión sobre la participación estudiantil y la variable de los cuidados entre pares como prácticas de tinte más positivas.

Esas vinculaciones entre el encargo institucional y la mirada estudiantil, no implica caer en idealismos que ubiquen a los/as sujetos principales en lo positivo o lo negativo. Siguiendo los aporte de Chaves (2005), la autora nos permite pensar a las juventudes como relación y como posibilidad, no solo en el sentido de algo positivo o deseable, sino en el reconocimiento del poder hacer, es decir: el poder como capacidades de los/as sujetos. Es (re)pensar con los/as sujetos las potencialidades que se tejen en la dialogicidad y la reflexividad de los encuentros de otredades diversas y heterogéneas.

Un interrogante que nos surge: ¿qué hay más allá de la dicotomía?, ¿desde dónde surgen estas representaciones negativas? Coincidiendo con Rateau y Lo Monaco (2013), cuando hacemos la reconstrucción de la realidad del mundo, lo hacemos a partir de los intercambios y comunicaciones, estos se constituyen en verdad. Estos saberes, valores y creencias los transmitimos y los perpetuamos. Son representación de la realidad que toman para cada uno/a de nosotros/as un valor de verdad que es ante todo socialmente compartido, ya que es elaborado en función de nuestras características, pero también son compartidas por un conjunto de personas.

En ese sentido, la psicología social nos aporta la teoría del efecto pigmalión, dicho efecto tiene como factor, por una parte las expectativas negativas y por el otro lado las expectativas positivas. Las mismas cuando son divulgadas a un grupo, ya sea por un profesor/a, familiar, director/a, y éste lo interioriza, tiene como tendencia que se cumpla dicha divulgación (García Vargas, 2015). No es solamente un análisis un tanto profético, sino que nos lleva a reflexionar sobre los marcos interpretativos morales (de parte de los/as adultos/as y actores/as institucionales) en la co-construcción de las identidades juveniles que es parte de un contexto más amplio, pero que tiene sus particularidades concretas en la institución (García Bastán, 2019).

En suma, tenemos representaciones negativas por parte del Centro de Práctica hacia los/as estudiantes, pero también esas representaciones son reproducidas por los/as jóvenes estudiantes respecto de ellos/as mismos/as. Estas representaciones se construyen como verdades naturalizadas. En esa línea Giménez Venezia (2020a) nos recuerda que las juventudes son categorizadas como protagonistas en problemas sociales: “consumos problemáticos, peligrosidad y delincuencia, embarazos no planificados, como ‘desertorxs’ de los espacios educativos, como personas dentro de la población económicamente activa

pero sin productividad (...), ejemplo claro de ello es el desarrollo de la categoría de jóvenes NI-NI” (p. 1).

Desde una revisión crítica y reflexiva sobre nuestro proceso, ya que nosotros/as como estudiantes y sujetos estamos atravesados/as por el contexto, las teorías y la experiencia. En cuanto a estos condicionantes, no estamos exentos de prejuicios ni de preconcepciones. En efecto la vigilia sobre el conocimiento nos llevó a una ruptura epistemológica⁴² que consistió en una reflexión sobre las representaciones que tenemos sobre los/as jóvenes.

Para nosotros/as hablar de conflictos entre pares es hablar de sujetos conflictivos/as, sujetos problemáticos/as. Cabe preguntarse ¿qué lugar se le asigna al sujeto, si se lo mira como sujeto problemático y conflictivo? Cazzaniga (2020) nos advierte en no caer en la concepción que identifica al sujeto como un caso, como un problema que debe ser transformado. Esta visión de caso implicaría “cambiar a las personas más que responder a los problemas que los aquejan” (p. 50). Por lo tanto es necesario estar en alerta para no caer en las viejas teorías que criminalizan al/la sujeto (Aquín, 2005).

En efecto, teníamos una mirada negativa en los/as jóvenes, porque los/as asociábamos como sujetos *conflictivos* en su relación entre pares, y *problemáticos* en la relación con los/as actores/as institucionales (ET-CC8-N-04/08 a 20/09/22). Con la ruptura epistémica, pasamos a mirar las representaciones negativas hacia y de los/as jóvenes estudiantes, tales como las mencionadas arriba: *violencia entre pares*, *conflictivos*, *violencia* hacia los/as *docentes*, etc. Estas representaciones se ponen en contraste con la visión más positiva de los/as estudiantes: (...) *mi curso es tranquilo* (...), *somos unidos* (...), *son compañeros buena onda* y *nos ayudamos entre sí* (...), etc. (GE-ENC-J-4 a 24/08/22).

⁴² Para Bourdieu y Wacquant (1995) “en las ciencias sociales (...) las rupturas epistemológicas son a menudo rupturas sociales, rupturas con las creencias fundamentales de un grupo (...) con las creencias básicas del gremio de los profesionales, con el acervo de certidumbres compartidas (...)” (p.180). Estas rupturas están atravesadas por procesos de monitoreo reflexivo que nos permite desnaturalizar y problematizar las categorías teóricas. Es una actitud investigativa (Grassi, 2011) que *puede y debe ser parte de la profesión* (p. 135) para tener una vigilia (estar alerta) sobre: lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace.

Nosotros/as en el análisis también notamos esa dicotomía, entre *lo conflictivo* y el *compañerismo* (ET-CC8-N-04/08 a 20/09/22). Sin embargo, los/as jóvenes resaltaron también que la convivencia implica *que nos respeten los profesores, escuchar a los estudiantes para ver su opinión*, hablar de *los problemas* y que los/as *profes sean más justos* (GE-ENC-J-4 a 24/08/22). Esto da cuenta de la complejidad de la situación, lo cual no puede reducirse a conflictos generacionales, sino que conlleva repensar los conflictos intergeneracionales.

Esto nos llevó a plantear trabajar con los/as estudiantes en dos talleres de procesos reflexivos-participativos. En el primer taller como lo describimos en el capítulo I, el objetivo fue trabajar la convivencia en reflexión desde los AEC, sobre derechos y responsabilidades. Dicho taller permitió reflexionar sobre la convivencia desde los derechos, permitiendo la construcción de las dimensiones: convivencia, derechos y responsabilidades que se ponen en tensión en el segundo taller sobre las representaciones negativas como jóvenes estudiantes.

Estos talleres nos llevan a repensar sobre las vinculaciones entre la dualidad valorativa (Giménez Venezia, 2020b) y el reconocimiento por parte de los/as actores/as institucionales a los/as estudiantes. En consecuencia de esos talleres, tuvimos la intencionalidad de realizar sugerencias desde los análisis trabajados con los/as jóvenes para la co-construcción y reflexión de la dinámica institucional. Esto permitirá repensar las relaciones entre pares e intergeneracionales, que pueden ser aportes para la futura renovación de los AEC en consenso entre la comunidad institucional.

4.2. *El respeto debe ser mutuo*⁴³: la dualidad valorativa⁴⁴

El desarrollo del primer taller estuvo conformado por tres momentos. En un primer momento se realizó un activador de caldeamiento⁴⁵ trabajado en conjunto con todo el curso.

⁴³ Frase extraída del taller N° 1, producida por los/as estudiantes (GE-T1-J-28 a 29/09/22).

⁴⁴ Categoría teórica utilizada por Giménez Venezia (2020b).

⁴⁵ El caldeamiento es una técnica que utilizamos al inicio para distendernos, relajarnos y reconocernos entre las distintas subjetividades.

Una coordinadora presentó el juego de dinámica de socialización, el cual consiste en que: todos/as los/as estudiantes se pusieran en fila y le dieran la espalda a la coordinadora, ésta le toca el hombro al primer estudiante, éste se da vuelta y tiene que prestar atención a los movimientos que hace la coordinadora (siempre en silencio, a modo de mimo). Luego el/la estudiante imita la acción de la coordinadora con el/la estudiante que tiene atrás, le toca la espalda a su compañero/a que tiene más cerca y hace la mímica (así sucesivamente hasta el final). Al finalizar se verá la transformación de la comunicación no verbal.

La dinámica del primer momento nos permite observar la importancia de los procesos de sociabilidad en las formas de cómo nos comunicamos. No solo nos comunicamos con la palabra, sino que también con el cuerpo, con las acciones y las inacciones.

En un segundo momento se realizó el Juego Lúdico de la Oca sobre la Convivencia Escolar, el cual consiste en dividir el curso en tres (3) subgrupos con siete (7) estudiantes aproximadamente cada uno. La conformación de cada subgrupo es a partir de un sorteo en que cada integrante sacará un color de la bolsa y ahí se formarán los subgrupos según el color correspondiente.

Para iniciar el juego uno/a de los/as integrantes del subgrupo tira el dado. El subgrupo avanzará la cantidad de casilleros que el dado indique, pero el máximo avance posible serán tres (3) lugares. Dependiendo del número que avance el dado le leeremos las consignas (del temario) que le tocó, cada subgrupo responderá de acuerdo a los diálogos y debates con el grupo y con el/la coordinador/a. En caso de no resolver o que la respuesta quede incompleta no se puede continuar avanzando, según las consideraciones del/la coordinador/a del subgrupo.

La lista del temario fue: derechos estudiantiles, relaciones entre pares, socialización, utilidad de los AEC, el lugar del afecto y lo afectivo. Se puso mucho el foco en los/as estudiantes y no tanto en re-pensar la convivencia como un proceso que se construye entre

todos/as los/as actores/as institucionales. Esto no es menor, pero será analizado y reflexionado en el último apartado de este capítulo.

Además en este segundo momento se genera un espacio de reflexión para que los/as estudiantes puedan re-pensar sobre cuestiones de derechos, responsabilidades en el marco de la convivencia y de las normativas AEC. Esto se fue registrando en una hoja por cada subgrupo para evitar la pérdida y fuga de deliberaciones.

Como último momento del taller se realiza una pregunta de reflexión: ¿para una mejor convivencia qué se necesita? Con esta pregunta disparadora se producen afiches para pegar en la escuela. Antes de cerrar el taller, consultamos: ¿cómo nos hemos sentido con la actividad?, ¿qué les pareció? Al final nos despedimos con un aplauso por lo co-creado en ese momento compartido con otros/as.

Dicho taller descrito tuvo como base los datos obtenidos en el diagnóstico, los cuales exponen que más del 70% de los cinco (5) cursos de tercer año sí saben que son los AEC. No obstante, al indagar acerca de cuánto saben, cuatro (4) de los cinco (5) cursos conocen poco.

Es importante tener este dato, porque en un primer momento se puede llegar a la conclusión (apresurada) de que los/as estudiantes al no estar interiorizados con los AEC, conlleven a generar las fuentes del conflicto. Pero lo consensuado no necesariamente involucra a todas las particularidades, además no todos/as estuvieron en ese momento de la construcción de la norma, por eso la necesidad de que todo acuerdo necesita seguir (re)pensándose cotidianamente.

Como equipo, reflexionamos que el obstáculo no es la falta de promoción o divulgación de los AEC, sino que también nos parece clave identificar de qué forma fueron contruidos y por quiénes. Esto va permitir entender las significaciones que se tienen sobre los mismos y cuáles son las representaciones que se manifiestan concretamente en esta normativa.

Las formas de (re)pensar desde el Centro de Práctica en relación con los/as jóvenes pueden provenir de concepciones morales, en la que la mirada de los/as actores/as institucionales influye sobre cómo debe funcionar la institución y cuál es la forma de comportarse dentro de ella. Estos marcos de interpretación pueden ir co-construyendo un sujeto moral desde un posicionamiento a-crítico desde los valores (García Bastán, 2019) y no desde una concepción ética.

En estos sentidos, observamos que cuando realizamos el taller de convivencia, hubo un cierto desinterés y una visión negativa sobre lo instituido como norma, porque había una suerte de demandas que giraban en torno a:

(...) compartir enseñanza (...) dialogar con nosotros (...) que dejen llevar ropa de verano (...) que remodelen la escuela (...) ser respetados o tomados en cuenta (...) bajar las amonestaciones y que los profesores sean más comprensivos (...) ser escuchados, recibir un trato justo (...) usar gorras en clase (...) aportar en las reglas escolares (...) cargar dispositivo móviles (...). (GE-T1-J-28 a 29/09/22)

Nos preguntamos: ¿por qué los/as estudiantes hacen énfasis en ser escuchados, respetados y ser más comprensivos con ellos/as? Siguiendo la interpretación de Kravetz y Castro (s.f.), se remarca que los/as actores/as institucionales desarrollan estrategias diversas como son la de adaptación, resistencia, cambio, etc. Las mismas pueden ser explicadas mediante una lectura de las tradiciones que se realizan en la institución y de los sentidos que van construyendo según sus experiencias (saberes y prácticas) a lo largo de sus trayectorias escolares.

Las tradiciones institucionales pueden afectar los modos de ver y hacer con los/as otros/as, y si se perpetúan en el tiempo se instalan como prácticas rutinarias-naturales. Estas prácticas entran en contradicción, ya que las necesidades de los/as jóvenes se van modificando de acuerdo a la época histórica, generando conflictos. Además las necesidades

sociales están conformadas por una complejidad de factores (remite a la construcción histórica) y a los elementos que hacen a la forma de definir, delimitar e interpretar a las mismas y a su resolución (Custo, 2009).

Si la concepción de los AEC se funda en el deber ser (normativo) de estar encuadrada en un consenso para regular las distintas tradiciones/costumbres, pero están desactualizados podríamos estar en presencia de encuadres interpretativos morales desde la visión adulta en detrimento de la representación estudiantil actual. Esos marcos referenciales van en contra de lo que pregonan los AEC, en los que se busca la participación juvenil y se plantea la convivencia en términos colectivos, de reflexión permanente y situada. En otras palabras: al no tener marcos de referencias co-construidos con la participación de la actual comunidad estudiantil, se terminan produciendo estereotipos y naturalizando creencias sobre los/as sujetos, desconociendo las particularidades y la heterogeneidad.

Sobre los marcos interpretativos morales en el dispositivo AEC, se pueden mencionar dos razones. Por un lado, no hay mucha “claridad respecto a cómo debe ser la participación de lxs niñxs y lxs jóvenes” (Bertarelli y García Bastán, 2018, p. s.n.) en el ámbito educativo, porque han sido invisibilizadas y silenciadas esas voces históricamente. Desde otro ángulo los AEC pueden ser consensuados democráticamente pero “algunas veces ese acuerdo se termina asumiendo luego con el mismo sentido del viejo reglamento disciplinario” (Bertarelli y García Bastán, 2018, p. s.n.) en el que predomina la visión de los/as actores/as institucionales en detrimento del sujeto principal.

Las dimensiones de la moralidad, lo institucional y las tradiciones, pone en tensión lo que está permitido y lo que no está permitido en vinculación con los AEC. En consecuencia, entendemos que de esa tensión se refleja una dualidad valorativa (Giménez Venezia, 2020b). Por un lado, desde el lugar del estudiantado se pide respeto mutuo por parte del adulto/a que está a cargo del espacio áulico, pero les cuesta visualizarse como sujetos responsables de sus

acciones, el cual podría estar vinculado con un posicionamiento de dependencia de que un/a adulto/a le comunique lo que debe realizar. Por otro lado, desde el lugar de profesores/ras⁴⁶, también se exige el respeto mutuo, pero hay acciones que se guían por sus propios marcos morales y no por una reflexión crítica desde los AEC. Además en esos marcos morales se visualiza la reproducción de las representaciones negativas que descontextualiza y estereotipa a los/as estudiantes.

Algunas cuestiones para analizar: ¿desde qué marcos se interpreta la categoría del respeto mutuo?, ¿los/as adultos/as y los/as jóvenes tienen las mismas cuotas de poder en la resolución del conflicto? Ante todo, no podemos negar las prácticas adultocentristas⁴⁷ como cuestión estructural, pero tienen sus particularidades según las relaciones, por ejemplo: acá hablamos de relaciones construidas históricamente desde la asimetría entre profesores/as (poseedor/a del saber) y los/as estudiantes (el atributo de no-saber). En ese sentido, hay cuotas diferenciadas de poder según la posición (profesores/as o estudiantes), pero también los posicionamientos que tomen son claves para contrarrestar esas desigualdades.

Para Giménez Venezia (2020b), hay un dualismo valorativo sobre los/as jóvenes, en ese círculo quedan relegados/as como actores/as, artífices y productores/as de los problemas contemporáneos y responsables de manera individual de la solución de los mismos. En simples palabras, son culpabilizados/as de problemas estructurales, a la vez, son responsabilizados/as de las expectativas y frustraciones contemporáneas para solucionar esos problemas. Por ejemplo, ver a las juventudes como las encargadas de mejorar el futuro.

⁴⁶ Se hace referencia a los/as profesores/as porque consideramos que son la materialización más cercana que tienen los/as estudiantes sobre las representaciones, discursos y prácticas de respeto mutuo.

⁴⁷ El adultocentrismo es una matriz sociocultural que impone una noción de la adultez como punto de referencia para las infancias, juventudes y para las vejez desde un deber ser. Jerarquiza al/la adulto/a como lo potente, lo valioso y sitúa en condiciones de inferioridad a las infancias, juventudes y vejez. A las infancias y a las juventudes se las concibe en preparación para el esplendor de la etapa de adultez, en cambio, a la vejez se las concibe como la culminación de esa potencia. Al ser un sistema de relaciones estructurales, atraviesa múltiples dimensiones: el género, la clase, entre otras. Además es internalizado en la subjetividad de los/as propios/as oprimidos/as, reproduciéndolo en sus relaciones generacionales (Duarte Quapper, 2012).

Desde esos parámetros, el respeto mutuo está atravesado por la configuración de marcos interpretativos morales que se refuerza con el dispositivo de los AEC como un deber ser. El marco regulador de los AEC no está pudiendo visualizar realmente lo que está pasando con los/as jóvenes, no está pudiendo representar esa heterogeneidad. Además, la moralidad no sólo se funda en lo que está permitido o lo que no está permitido desde los AEC, sino que también están las particularidades de los marcos interpretativos morales de cada actor/a institucional, que refleja y co-construye sujetos morales, sujeto-problema y sujeto a disciplinar a través de la norma.

Por lo tanto, el respeto mutuo gira en torno a las tensiones sobre los marcos interpretativos morales que construyen a los/as sujetos. También es una categoría que nos permite re-pensar las posibilidades para generar procesos instituyentes en un contexto de oportunidad como son la renovación del dispositivo AEC.

Lo que estamos planteando es re-pensar la vigilia-moral por una vigilia-ética⁴⁸. Esto no implica ubicar a los/as jóvenes estudiantes desde una idealización positiva y a los/as actores/as institucionales como la idealización negativa, sino reflexionar en una relación dialéctica.

4.3. *Que nos miren con orgullo*: reconocimiento como una necesidad

La frase del subtítulo *que nos miren con orgullo* fue una reflexión escrita por los/as estudiantes en el segundo taller. El mismo fue una actividad en relación a las representaciones que se tienen sobre las juventudes, tanto al nivel macro social (societal) como a niveles meso (en la institución) y micro: la familia, la relación entre pares y con los/as actores/as institucionales.

⁴⁸ En el último capítulo de esta tesis desarrollaremos con detalle esta reflexión.

Entendemos que el proceso de construcción de la identidad/s está conformado por un conjunto de significados, representaciones del nos-otros/as en diferenciación de los/as otros/as. Como es un proceso, no es estático sino histórico-dinámico y en constante re-construcción con otros/as (Von Sprecher, 2010). En este caso los/as jóvenes internalizan una co-construcción identitaria de la visión dominante en Latinoamérica sobre las juventudes, en la cual se los/as visualiza desde la negación y la negativización. Negación porque se está invisibilizando su existencia por cuestiones etarias, por referencia del/la adulto/a como ser total a alcanzar. Negativizada porque son visualizados/as como sujetos problemáticos y desinteresados/as (Chaves, 2005).

Para reflexionar sobre estos supuestos en las juventudes, el equipo planteó el taller en tres momentos. En un primer momento se realiza una actividad de caldeamiento, a través del juego de la línea. Primeramente, se dividen en dos grandes grupos el curso, siendo numerados del uno (1) al dos (2) para una división aleatoria. Luego se trazó una línea en el medio del aula, en el cual los uno (1) fueron para una lado de la línea y los dos (2) para el otro lado. Esto permitió que estén de frente mirándose todos/as. La consigna consistía que cuando el coordinador hacía una afirmación, los que estaban de acuerdo daban un paso al frente. Esto reflejaba: encontrarse con sus diferencias como sujetos heterogéneos, pero también con las problemáticas similares y las prácticas de cuidado no visualizadas por la ceguera de la negatividad. También el coordinador hacía algunas preguntas para los/as que pasarán al frente, pidiendo ejemplos (solo en el caso que lo quisieran contar).

Había un coordinador del equipo que hacía las afirmaciones y preguntaba, otro hacía de observador y un tercero estaba atento a la dinámica del grupo, también preguntaba si el coordinador se le pasaba alguna cuestión del temario. El temario era sobre: la relación de los/as jóvenes con la escuela, sobre prácticas de cuidado y frases sobre representaciones de las juventudes.

En un segundo momento, nos dividimos por tres colores permitiendo estar aleatoriamente juntos/as con otros/as. Cada uno de nosotros hizo de coordinador de cada subgrupo. En el trabajo de subgrupos, utilizamos tres frases-afirmativas que circulan en la sociedad:

- ¿Qué les queda a los/as jóvenes?, la generación está perdida.
- La sociedad no es capaz de considerar a las juventudes como personas productivas y protagonistas.
- Los/as jóvenes no saben lo que quieren. Son todos/as vagos. No lo consiguió porque no se esforzó.

Cada coordinador tiene preguntas guías para ser un/a generador/a de un proceso de reflexión sobre cada frase o afirmación: ¿qué piensan de la frase?, ¿creen qué es así?, ¿podría ser de otra manera?, ¿cómo podría ser esa otra manera?, etc. Acá es importante ir registrando las conversaciones y discusiones que se daban al interior de cada subgrupo, para luego pensar en la producción de un afiche orientado en dos grandes ejes; ¿Cómo me miran? y ¿cómo quiero ser mirado?

Como tercer momento, se socializa qué nos dejó la actividad entre los distintos subgrupos. Y el afiche fue colgado en el aula según el curso y turno. Antes de cerrar, preguntamos: ¿cómo nos hemos sentido con la actividad?, ¿qué les pareció? Por último, les dejamos algunas apreciaciones sobre la relevancia de estos talleres y sobre cómo nos hemos sentido como equipo. Nos despedimos con un aplauso por lo co-creado en ese momento y lugar específico con otros/as. Dimos por finalizado los encuentros con los/as estudiantes.

Para reflexionar sobre una de las producciones del taller N° 2, tomamos la frase: “que nos miren con orgullo” (GE-T2-J-18 a 20/10/22). Implica analizar la relación entre los/as adultos/as y los/as jóvenes. Si bien se fundan en relaciones asimétricas de poder por las distintas posiciones que ocupan en el espacio social, nosotros/as nos concentramos en un

campo en particular: el educativo, desde las relaciones entre la posición de los/as actores institucionales y los/as sujetos principales. Por la cercanía que hay entre el/la actor/a institucional profesor/a y el/la sujeto estudiante/s, nos centraremos en esas reflexiones.

En estos sentidos uno/a de los/as actores/as institucionales reconoce diferencias en cuanto al involucramiento que tienen los/as profesores/as para con los/as estudiantes y las problemáticas. Hay algunos/as profesores/as que sienten mayores preocupaciones sobre los/as estudiantes y sus problemáticas, en cambio algunos/as *solo vienen a enseñar*, se cree que es por una cuestión de *miedo a involucrarse emocionalmente* (AI-E3-S3-15/06/22).

Esas frase fueron recuperadas en una entrevista con un/a actor/a institucional, marcando las diferentes perspectivas de interacción que tienen los/as profesores/as en el aula. Para García Bastán (2017a) está la perspectiva de la horizontalidad que se funda en las demandas de los/as jóvenes desde la reciprocidad, pero también sigue funcionando la lógica más de tinte bancaria⁴⁹ que visualiza la jerarquía y la verticalidad de las relaciones. El mismo autor nos plantea que para superar esa visión arrogante, no comunicativa y asimétrica, es relevante la estrategia de reciprocidad equilibrada.

Ésta permite una escucha activa que puede generar procesos de vinculación más horizontales, a partir del diálogo con los/as estudiantes. Además, lleva a superar ese miedo a involucrarse emocionalmente, ya que el/la estudiante puede:

‘Hablar de cosas’, implica entonces la posibilidad de interactuar verbalmente con un docente en torno a temáticas que exceden los contenidos curriculares: temas cotidianos, infidencias acerca de la práctica docente e intimidades diversas forman parte de aquello que constituye ‘cosas’ de las que (desde la perspectiva juvenil) se desearía ‘hablar’. (García Bastán, 2017a, p. 5)

⁴⁹ Con bancaria nos referimos a la educación que posiciona al/la sujeto principal estudiante como objeto receptor/a de los conocimientos transmitidos por los/as educadores profesores/as. Crea una dicotomía entre educador (saber) y educando (ignorancia) que anula la creatividad, jerarquiza las relaciones desde un paternalismo deshumanizador y (re)produce un sistema de opresores/as y oprimidos/as (Freire, 2021b).

Entendemos que el diálogo y la escucha son dimensiones que nos permiten vincularnos con otros/as de otra manera, desde un reconocimiento como sujeto con capacidades y posibilidades. No obstante, las relaciones de poder siguen estando, pero esa reciprocidad equilibrada fortalecerá la gestión de las demandas y los conflictos desde una perspectiva dialógica y crítica.

Este reconocimiento de los/as otros/as como sujetos, implica reflexionar sobre las necesidades simbólicas. Tomando los aportes de Fraser (2008), son tan importantes la garantización de las necesidades de reconocimiento o simbólicas como las necesidades redistributivas. En ese sentido no podemos pensar en sujetos de derechos sin la hibridez de ambas, es decir: no podemos desvincular el derecho material a la educación del derecho al reconocimiento de los/as sujetos para la garantización efectiva de esa educación.

Por lo dicho, el derecho a la educación estaría imbricado en esa tensa relación de inclusión-exclusión. Materialmente se busca incluir integralmente y gratuitamente al sistema educativo, pero simbólicamente habría prácticas que generan exclusión educativa. El desafío es entablar otros tipos de relaciones con los/as jóvenes, desde el reconocimiento como sujetos en relación y con capacidades para entablar otras formas de interacción.

Pensando en otros tipos de interacción, menos autoritarios y más abiertos, sería interesante reflexionar en términos de prácticas de cuidados. Cuidado como una responsabilidad social e individual con los/as otros/as, con nosotros/as mismos/as y con el entorno-espacio en el cual habitamos y compartimos. En términos empíricos, según la investigación de García Bastán (2017a) los/as profesores/as que establecen vínculos desde el respeto, la escucha y el mostrarse auténticos (no ocultar su identidad y posicionamiento) lograron mayores equilibrios de reciprocidad. En su estudio la reciprocidad implicaba una actitud de dar algo a través de la escucha, el respeto y la autenticidad, a cambio de recibir

algo de parte de los/as estudiantes: escucha, respeto mutuo, pudiendo afrontar dificultades que surgen en la cotidianidad.

En nuestra experiencia concreta, tanto en el primer taller como en el segundo, los/as jóvenes se acercaban a conversar con nosotros/as sobre otros temas que no eran parte de los talleres. Por ejemplo nos comentaban sobre las actividades que les gusta hacer, como es el boxeo, jugar a los vídeos juegos en línea, cómo les fue en el partido de fútbol contra la otra escuela que tienen al lado, etc. También nos contaron sobre las sensaciones de lo bueno que fue organizar la fiesta del día del estudiante a pesar de la lluvia en ese 21 de septiembre del 2022. Ahí valoraron mucho la predisposición de los/as profesores/as.

Por último, una cuestión muy significativa que se dió en la experiencia concreta fue que un estudiante conversando con uno/a de nosotros/as nos contó que le pareció bueno estar con nosotros/as porque sentía que lo escuchábamos y podía hablar con alguien así como *nosotros/as*. Hacía referencia a un *nosotros/as* como adultos/as y que escuchábamos y nos interesamos por lo que le pasa. En ese momento de interacción el/la tesista le preguntó con quién convive y el estudiante le respondió que vivía con su hermano y su papa, pero que no habla mucho de sus problemas porque no quiere molestarlos, ya que dice que vienen tarde-cansados y no quiere sumarles problemas. Esto da cuenta de la necesidad del reconocimiento del/la otro/a como sujeto, con sus limitaciones pero también con sus posibilidades y capacidades.

4.4. Analizando lo lúdico: estrategia de trabajo con los/as jóvenes estudiantes

La estrategia de co-intervención estuvo atravesada por lo lúdico permitiendo descontracturar el espacio áulico, abriendo un espacio taller como un dispositivo para re-conocernos entre alteridades diferentes y similares en el que se reflexiona en torno a la convivencia escolar. El juego funcionó como un dispositivo para problematizar, reflexionar

prácticas y representaciones respecto a la problemática de convivencia. Estuvo acompañada por una estrategia socio-educativa en la que se generan enseñanzas y aprendizajes recíprocos recuperando las distintas representaciones de los/as estudiantes para co-construir otras representaciones desde la reflexividad dialógica (Vélez y De Domingo, 2012).

El taller fue útil como espacio para recuperar la diversidad de voces, dar visibilidad a las representaciones, problemáticas y necesidades que suelen estar naturalizadas en las experiencias cotidianas de los/as sujetos. Se trabaja a partir del intercambio de la palabra, problematizando y reflexionando a partir de la pregunta y la duda (Merchán y Fink, 2018):

La pregunta no es ignorancia, sino todo lo contrario: es curiosidad y creatividad, es ganas de saber más y cuestionar lo que ya sabemos. La pregunta es una herramienta que nos permite cuestionar el poder y, por lo tanto, es potencialmente un acto de rebeldía. (p. 12)

Dicha estrategia socio-educativa implicó tomar distancia de la educación de tinte bancaria, ya que ésta reproduce jerarquías en las relaciones pedagógicas desde un binomio que posiciona al/la educador/a como poseedor/a del saber y a los/as educandos (estudiantes) como recipientes vacíos para la memorización y repetición del saber introyectado por los/as educadores/as. La relación con el conocimiento se produce con la inculcación acrítica que reproduce la visión dominante para garantizar la opresión. En contraposición a esa lógica, está la educación problematizadora dirigida a la reflexión crítica de la realidad para contribuir a la liberación y a la transformación social con los/as oprimidos/as (Freire, 2021b). La relación con los saberes es un proceso dialógico entre el/la educador/a y los/as educandos potenciando relaciones de aprendizajes mutuos y situados en el contexto.

La realización de los dos (2) talleres y su vinculación lúdica van en consonancia con las necesidades de los/as jóvenes. Las mismas son: “estar con amigos (...), (...) jugar deporte (...), (...) talleres de baile (...), (...) hablar de violencia de género (...)” (GE-ENC-J-4 a

24/08/22). Son necesidades más de tinte simbólicas: de recreación, de problematización en relación sociales y de socialización.

Poniendo énfasis en la variable de socialización de los/as estudiantes, la cual estuvo atravesada por un proceso de adaptación no habitual durante dos años, lo lúdico permitía generar un proceso de sociabilidad entre alteridades con diferencias y similitudes.

En esos sentidos la devolución final que obtuvimos de los/as sujetos principales del Centro de Práctica fue: una valoración positiva resaltando la posibilidad de dialogar con el equipo tesista y sentirse escuchados/as. Consideramos que esto se dio por una sensación de cercanía, el reconocimiento mutuo y la co-construcción de conocimientos-saberes desde otra manera, a partir de otra posición. Esto nos hizo reflexionar sobre un prejuicio que compartimos como equipo: veníamos con la idea de que al principio nuestra presencia en los talleres tendría el plus de ser una estrategia para evadir el conocimiento (Ortega, 2019), porque no tendrían clases en ese tiempo-espacio.

Esto deviene de lo que Carballada (2008) nos aporta sobre el vínculo y el lazo social como elementos de solidaridad que se fueron diluyendo a medida que avanzaba la competencia, como necesidad o mandato ligado a la sobrevivencia. En nuestras sociedades las problemáticas sociales complejas surgen de diferentes procesos de estigmatización, dando cuenta de nuevas formas de padecimientos; son parte de la tensión integración–desintegración que nos dejó el neoliberalismo feroz y cruel de fines del siglo pasado. Es una embestida del capitalismo que genera una *indiferencia social* y trae como consecuencia la *desesperanza* (Rozas Pagaza, 2018, p. 49).

La desesperanza es un fatalismo que nos inmoviliza, es la esperanza que perdió su dirección por la distorsión sobre la visión del mundo. Luchar contra ella es reflexionar en un inédito viable: eso que no fue puesto en práctica porque no estuvo pensado, soñado e

imaginado, implica descubrir con otros/as las posibilidades y oportunidades para reinventar nuevas esperanzas en una materialización concreta de nuestras prácticas (Freire, 2018b).

Por último, la co-intervención desde lo lúdico, posibilita romper esa distancia con el/la otro/a y compartir desde la cercanía. Es en ese espacio-tiempo donde puede circular la palabra, los silencios, las emociones, las preguntas y las reflexiones.

4.5. ¿Qué nos queda?: entre incertezas y posibilidades

En este último subcapítulo reflexionamos sobre las expectativas del equipo en relación a los talleres. Para ello tendremos en cuenta a la tríada: demanda institucional, necesidades de los/as sujetos principales de la co-intervención y la impronta nuestra como una praxis dialéctica⁵⁰ que vincula y tensiona las perspectivas de los/as actores/as institucionales y la de los/as estudiantes.

Primeramente vinculamos esas disputas de sentido en relación a la intencionalidad de los talleres, para luego contar los impactos de dichas acciones. Por último, apuntamos algunas reflexiones y preguntas que nos quedaron de estos talleres y de sus impactos.

Las elecciones de los talleres estuvieron atravesadas por disputas de sentido y de perspectivas. Desde el lugar adulto/a sus reflexiones se aproximaban a la perspectiva de la psicología del desarrollo humano que implica abordajes interpersonales de la convivencia desde el orden individual como es el bullying (García Bastán, 2017b). Por lo tanto, esta mirada puede terminar “deja[ndo] afuera de la problemática a lxs adultxs de la escuela” (Bertarelli y García Bastán, 2018, p. 3). Si bien es importante este análisis, se deja de lado las cuestiones transversales que hacen a la conflictividad⁵¹ educativa como una cuestión de orden colectivo y no meramente individual. Desde una perspectiva psicosocial, se contextualiza la

⁵⁰ Con praxis dialéctica nos referimos al proceso de síntesis del dinamismo teoría-práctica producto de la reflexión-acción. La misma está en constante movimiento desde la reflexión hacia la acción y desde la acción hacia la reflexión (Freire, 2002).

⁵¹ Definimos conflictividad como aquel “debilitamiento de la capacidad de regular de modo consensuado los vínculos de las comunidades educativas” (García Bastán, 2019, p. 1).

complejidad del escenario, las relaciones vinculares en la escuela, evitando el reduccionismo individualista y repensando los vínculos entre las distintas generaciones que confluyen en la institución.

Desde la perspectiva de los/as estudiantes, podemos dar cuenta a través de sus discursos, sus modos de relacionarse con los/as actores/as institucionales y las maneras de pensarse a sí mismos/as como jóvenes, están atravesadas por el adultocentrismo.

Los dos talleres fueron negociados con la referente institucional y el director. En el primer taller hemos incluido no solo una mirada de la convivencia como una cuestión generacional e interpersonal entre estudiantes, sino plantearla desde una perspectiva más psicosocial que permitiera ampliar el horizonte y no culpabilizar o patologizar a los/as sujetos. Sin embargo, desde una reflexión grupal, hemos notado que fuimos direccionando el taller hacia una perspectiva más individualista y reduccionista, ya que estuvimos atravesados/as por las condiciones del encargo institucional. Esto evidenció una falta de capacidad argumentativa en la negociación al inicio del proceso.

En el segundo taller, consideramos que los/as sujetos principales del Centro de Práctica son los/as jóvenes estudiantes, el fin último de la escuela son ellos/as. Desde ese posicionamiento partimos, es parte de nuestras convicciones éticas como actores/as externos con una imparcialidad nada neutral⁵².

En dicho taller, tuvimos una mayor impronta desde una perspectiva socio-cultural. Consideramos que permitió una re-lectura contextual y situada, desde lo macro-social, pasando por lo meso-institucional hasta lo micro y las prácticas concretas.

Uno de los impactos del primer taller, fue el tema de los AEC. No solamente se reflexiona como una mera normativa de obligaciones y responsabilidades, sino que también

⁵² Para nosotros/as la imparcialidad y la neutralidad no son lo mismo. Imparcial es la no inclinación por una u otra opción que implique favorecer a un/a actor/a-sujeto. La neutralidad en las ciencias sociales no existe, cada acción que tomamos es política, son intencionalidades que generan consecuencias tanto en nosotros/as como en otros/as.

juega la dimensión de los derechos y lo participativo. De ello ingresaron temas como el respeto mutuo, permitiendo reflexionar no sólo entre estudiantes sino también con los/as actores/as institucionales. Otro de los impactos fue la sociabilidad, es decir: la interacción de la experiencia compartida con otros/as, que no necesariamente tiene que seguir una socialización que parta del deber ser institucional (Viera Alcazar, 2017).

El impacto trascendió las relaciones entre pares estudiantiles, conllevando a reflexionar sobre relaciones intergeneracionales (estudiantes y actores/as institucionales). Entre los indicadores de relaciones entre pares: comunicarse más a través del diálogo, poder contar con otros/as compañeros/as y pensar al conflicto no solo como una cuestión individual, sino colectivo. Entre los indicadores de relaciones intergeneracionales:

(...) Estar bien, tratarnos bien entre todos a pesar de nuestro rol (...) que las profesoras sean más comprensivas (...) no ser discriminado (entre compañero y profesores) que nos respeten (...) el respeto debe ser mutuo (...) respetado para ser respetado (...) respeto del docente hacia el alumno (...). (GE-T1-J-28 a 29/09/22)

Durante el segundo taller, se presentaron posibilidades de reflexionar acerca de cómo los/as estudiantes se veían, tensionando con la mirada de la sociedad y particularmente de los/as adultos/as. Esa tensión materializada en una autopercepción negativizada de los/as propios/as jóvenes, se transformó en una auto-mirada que revaloriza las actividades que hacen, el habitar la escuela, las prácticas que llevan adelante (como por ejemplo: trabajar, estudiar, las tareas domésticas). En otras palabras, se revalorizaron sus propias potencialidades como sujeto situado temporo-espacialmente.

Algunos de los indicadores del segundo taller fueron reflexiones sobre las frases negativas que estaban relacionadas a: infantilizar a los/as jóvenes, minimizar sus necesidades y relacionar la tecnología como dispositivo negativo para los/as estudiantes, entre otras. Con esas representaciones se partió de preguntas, ya que “si se establecen las respuestas, el saber

queda limitado a eso” (Freire, 2021a, p. 69) posibilitando la des-construcción de generalizaciones y comparaciones que invisibilizan la heterogeneidad de los/as jóvenes estudiantes. Las re-construcciones giraron en torno al respeto y la valoración de los/as jóvenes como sujetos de derechos:

Queremos que no nos generalicen (...), que nos miren con orgullo (...), que nos nos comparen con otras generaciones (...), que no sabemos el futuro que nos espera pero nos esforzamos para un futuro mejor (...), que busquen la manera de ayudarnos como ya sea prestandonos más atención y teniendo más fe en nosotros (...), queremos que nos vean como personas con sentimientos y con problemas que tienen el mismo peso para nosotros que los suyos (...), que nos miren como adolescentes y que nos respeten, aceptando nuestras decisiones (...), que no juzguen la manera de ser, nos dicen ‘‘las generaciones pérdidas’’, cuando ellos fueron educados a golpes (...), queremos ser valorados como adolescentes, que los adultos nos apoyen en nuestras decisiones (...), queremos ser mirados como jóvenes que podemos lograr nuestros sueños (...), queremos que la sociedad nos entienda, que sean tolerantes y que nos respeten, porque somos generaciones diferentes con gustos y opiniones (...). (GE-T2-J-18 a 20/10/22)

El impacto fue un cuestionamiento a las representaciones negativas sobre las juventudes por parte de los/as estudiantes. Hubo una revalorización de las potencialidades desde otra mirada, su mirada como jóvenes estudiantes, reflexionando estereotipos y representaciones que los encapsulan en un generalización homogeneizadora. Aunque siendo críticos este espacio no fue pensado como un espacio para que se mantenga, sino más bien fue un momento de reflexividad de ese momento temporo-espacial.

En términos generales, ambos talleres tuvieron la particularidad de que hubo menor participación de los estudiantes varones. Si bien en el primer taller hubo un indicador de

menor participación de varones en comparación con las mujeres. No es que no lo tomamos para revisar el segundo taller, sino que lo relacionamos con el formato del primer taller, ya que habíamos notado cierto desinterés en algunos/as de los/as estudiantes por algunas preguntas que puede haber implicado consignas y no tanto diálogo, a pesar de haber utilizado lo lúdico.

En esos sentidos, reflexionamos sobre la dimensión del género en la participación de varones y mujeres. La participación podría estar relacionada con la asignación social e histórica del rol del cuidado de parte de las mujeres (Ciriza, 2008). Esto en torno al marco con el cual presentamos dichos talleres desde los cuidados: ¿será que estos atravesamientos del género están condicionando la participación de los varones?, ¿qué otras variables entran en juego?

Además el género es transversal a lo generacional y a la clase. La antropóloga Chaves (2005) nos advierte que los/as jóvenes desde la visión dominante en Latinoamérica, se los considera seres incompletos porque no tendrían la suficiente madurez para tomar parte de las decisiones de lo político, desde una visión adultocentrista. Sin embargo, hay un rol históricamente asignado al varón adulto, de participar en la esfera de lo público como un deber ser que condiciona y prepara a la subjetividad de los/as jóvenes (Viera Alcazar, 2017). Esto entra en juego como condicionante para la participación. Pero cabe preguntarse: ¿hablamos de los mismos jóvenes como algo universal?, ¿es lo mismo la dimensión de la participación con jóvenes de sectores populares que jóvenes de sectores sociales de clase media-alta?, ¿qué tanto es valorada la palabra de los varones jóvenes de sectores populares socialmente?



Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales



**trabajo
social**
facultad de
ciencias sociales



□ **Consideraciones finales**

Consideraciones finales

En este apartado nos concentramos en una autoevaluación sobre errores y aciertos en nuestra práctica pre-profesional. La reflexión vincula nuestra posición como profesionales en formación y el posicionamiento como equipo en relación a la tríada: encargo institucional, demanda de los/as sujetos principales y nuestra impronta como equipo.

La co-intervención estuvo atravesada por procesos de vinculación y de negociación con actores/as institucionales que poseen determinado poder. En el Centro de Práctica el poder se concentra en los cargos más altos, por lo tanto el desafío fue presentar una propuesta que sea utilitaria para sus objetivos, pero sin caer en una co-intervención lineal del encargo institucional, para que se incluyan nuestros conocimientos y habilidades de manera articulada con su perspectiva. Articular las perspectivas permite realizar estrategias que sean convenientes para ambas partes. También se fue complejizando y tensionando con la mirada de los/as sujetos principales.

En esos sentidos la mirada como tesistas de Trabajo Social se ubica entre esos intersticios (demanda del Centro de Práctica y la visión de los/as sujetos). A partir de la visión de los/as actores/as hay una demanda desde un lugar de poder, legitimado para hablar sobre lo que le sucede a otros/as. En el otro punto de vista están los silencios, las palabras y las necesidades manifiestas e implícitas de los/as estudiantes. Para nuestra profesión implica un desafío y una vigilancia la tensión entre esas perspectivas, en la cual hay que tener presente que las posiciones y sus relaciones son dinámicas. Las relaciones también están condicionadas o sesgadas por la visión de lo instituido, es decir: no hay que dar como dada y/o neutral la lucha por la significación de la demanda porque puede conllevar a la subalternización e invisibilización de otras demandas (Cardozo et al., 2023).

Por lo tanto nuestras prácticas preprofesionales pusieron en dialogicidad la demanda-encargo institucional con las necesidades de los/as sujetos para generar un proceso

participativo en el cual no prime el adultocentrismo por la asimetría en las relaciones de poder; al contrario, que sea teniendo en cuenta los derechos y garantías constitucionales de los/as sujetos principales de la institución educativa. Con esa base partimos de acciones con y no para o en los/as sujetos principales, contribuyendo así al ejercicio de la ciudadanía, no sólo como cuestión meramente individual de responsabilidad y obligación, sino como una construcción colectiva en constante movimiento (Cardozo et al., 2023).

Hablamos de errores pero también consideramos que son aprendizajes que nos dejó la práctica preprofesional. Uno de esos aprendizajes fue la negociación, la cual entendemos que es un proceso de “ceder algo a cambio de algo” (Munduate Jaca y Martínez Riquelme, 1994, p. 39), pero en ese intercambio es necesario reconocer las potencialidades propias y las de los/as otros/as. También para que se dé el intercambio hay que reconocer los recursos nuestros y los de los/as otros/as, ya que cada parte busca llegar a un consenso lo más beneficio posible según sus intereses. Implica moverse tácticamente desde los recursos que se posee y los márgenes de concesiones (ceder algo) aceptables para el acuerdo. Para tener un margen de maniobra en la negociación hay que mostrar los recursos valiosos que se posee como fuente de resistencia y presión para la otra parte interesada.

Como equipo consideramos que, al iniciar, no logramos materializar discursivamente nuestras competencias profesionales, o sea, no pusimos tantos puntos de resistencia y presión para la negociación. La posición de estudiantes y futuros profesionales nos sitúa en la especialidad de un manejo teórico que distingue de otras profesiones, porque “aquí el conocimiento es el capital que está en juego y que cotiza como carta de triunfo para hacer valer la posición en relación a los otros[/as] distintos[/as]” (Peralta et al., 2016, p. 7).

Algunas razones que nos llevan a reflexionar sobre la concretización práctica de la negociación. Una razón es que en el primer taller podríamos haber presentado otra actividad, tal vez se podría haber llevado a otra dirección que involucre lo intergeneracional, es decir,

reflexionar la convivencia entre actores/as institucionales y estudiantes. No obstante, este taller se centró en lo generacional, o sea, fue pensado desde la convivencia entre pares estudiantiles. Como segunda razón nos faltó mayor firmeza en la toma de posicionamiento como profesionales que poseen un capital (el conocimiento) en un campo (la educación) en disputa, por lo cual no supimos ejercer nuestra autonomía al máximo de sus posibilidades.

Esos errores (aprendizajes) nos permiten seguir reflexionando el quehacer con otros/as en las instituciones, para revisar las acciones pero también nuestras inacciones que conllevan responsabilidades éticas y políticas sobre otros/as. En esos sentidos son posibilidades y oportunidades de reflexión pre-profesional, conllevando a posicionarnos en una vigilia: estar alerta, estar despierto o en vela como futuros profesionales.

Con respecto a los aciertos en la práctica pre-profesional podemos mencionar dos cuestiones relevantes que nos permiten seguir aprendiendo del proceso. Una fue la ruptura epistémica a partir de la ética como una forma de ver y hacer con el/la otro/a. La segunda cuestión es la implicancia del trabajo en equipo.

La ruptura epistémica nos permitió mirar a los/as sujetos principales con una vigilia ética en contraposición de una vigilia moral. La vigilia-moral es el deber ser introyectado en cada uno/a de nosotros/as que nos pone a la vigilia: en alerta para mantener cierto confort en relación a nuestros valores morales. La moral es una construcción acrítica basada en costumbres y hábitos de tinte individualista que direccionan nuestras acciones desde el sentido común sobre lo bueno y lo malo, reproduciendo una naturalización de tinte conservadora (Cazzaniga, 2019). Por ello en los recortes de lecturas que hacemos no solo encapsulamos a otros/as, sino que principalmente estamos condicionados/as allí.

Distanciarnos de esa moral implica mirarnos como sujetos: atravesados por una historia, por el tránsito de las instituciones, por nuestras subjetividades, por lo afectivo, por nuestras

convicciones y responsabilidades; adoptando otra(s) manera(s), a partir de otros lugares, con otras miradas.

Pensar de otra manera es reflexionar la situación, hacernos preguntas, situarnos con otros puntos de vistas, en una visión encarnada y situada en los/as sujetos (Haraway, 1995). Desde esos otros lugares nos hemos puesto el desafío de: “aprender a mirar de otro modo, hacer historias de otro modo, co-construir relatos que permitan imaginar un lugar-otro” (Soria et al., 2021, p. 202).

Ese aprendizaje es relevante para luchar contra esa vigilia-moral, disputarla a través una vigilancia epistémica, pero también una vigilancia ética y una vigilia socio-afectiva. La vigilia epistémica es “tomar distancia imaginativa y curiosamente, de nosotros[/as] mismos[/as], de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella” (Freire, 2018b, p. 124). Es darnos cuenta que el punto de vista es a partir de un lugar, una mirada parcial, encarnada en tanto sujetos (Haraway, 1995).

La vigilia ética nos lleva al interrogante: ¿por qué de nuestras acciones/decisiones?, ¿desde dónde, con qué convicciones?, ¿para qué?, ¿con quiénes?, ¿qué responsabilidades son nuestras? Esas preguntas nos permiten correr del deber ser, de la moral y posicionarnos en una vigilia sobre las categorías, sobre las maneras de nombrar a los/as otros/as y sobre la co-intervención.

La vigilia en lo socio-afectivo va en consonancia con el giro afectivo, en el que los sentimientos, las emociones y los afectos cobran relevancia a la hora de pensar las acciones y situaciones de los/as sujetos (Boria, 2019). Ello se conectan con aquello que plantea Boff (s.f.) respecto al cuidado, ya que cuidar “es más que un acto, es una actitud (...) de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de involucrarse afectivamente con él [los/as] otro [otras]" (p. 23).

Las distintas vigiliias mencionadas nos permiten reflexionar sobre la mirada hacia los/as sujetos: ¿qué vigilia predominó en nosotros/as en la visión sobre los/as sujetos como un caso, como sujeto problema? Consideramos que en el transcurso del diagnóstico primó una vigilia de la moral, del deber ser, de las costumbres. Sin embargo, comprendiendo ello fue clave para nuestra co-intervención, generando una ruptura sobre el modo de ver y hacer con otros/as. También nos llevó a preguntarnos qué lugar ocupan las responsabilidades, lo afectivo y lo vincular en la relación con otros/as.

Como segundo acierto estuvo el trabajo en equipo o el moverse como una unidad grupal. Nosotros recuperamos este componente fundamental para el proceso de formación profesional, ya que los resultados, nuestras expectativas y posibilidades fueron condicionados en gran medida por la dinámica grupal y el trabajo en equipo.

Asumimos ciertas funciones y roles dentro de los cuales nos sentíamos más cómodo/as cada uno/na y en los que poníamos más énfasis o energía, pero de ninguna manera fue algo rígido y estanco. Al haber trabajado en otros años anteriores ya teníamos una dinámica de ocupar ciertas funciones y roles que no se han puesto en crisis, porque siempre se fortalecieron naturalmente. Pero hay una conciencia del equipo de abrirse en las funciones, si es que hay obstáculos o imprevistos.

Tener conciencia como equipo de los roles y funciones de cada integrante es de vital importancia, ya que conlleva una identificación de las posiciones y posicionamientos frente al escenario y a lo inesperado, generando así un tipo de previsibilidad por parte del equipo que funcionó para la toma de decisiones. También estuvo la predisposición a cambiar y modificar la dinámica si se la consideraba limitante y perjudicial para el proceso que se lleva a cabo.

Las funciones en la materialización concreta de los espacios de talleres fueron más adaptativas. Fuimos ocupando los distintos roles: desde coordinar los inicios, desarrollos y cierres, hasta ser observadores y registrar la actividad. En resumen, la práctica preprofesional

se nos presentó como un proceso de aprendizaje constante, que estuvo marcado por la negociación, por la reflexión ética y la importancia del trabajo en equipo.

Consideramos que esta auto-evaluación de la experiencia compartida con otros/as, nos sirvió para reflexionar sobre la co-intervención. Nos permite hacernos preguntas, repreguntas, cuestionarnos y ser autocríticos. Algunas preguntas que nos quedaron en el tintero:

¿necesitaban otra cosa?, ¿nos hemos condicionado por el encargo?, ¿podríamos habernos animado a otra cosa?

Para finalizar, reafirmamos que la dimensión ética-política fue un aporte central para nuestra co-intervención. No solo nos posibilita hacernos preguntas del *para qué* de las acciones, sino que también es una oportunidad como *punto de inflexión*, es decir: monitorear reflexivamente nuestro quehacer cotidiano en la institución. No es una tarea sencilla ni automática, sino que es un proceso constante junto con otros/as.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, P; Giménez Venezia, N. (2022). Narrativas juveniles en pandemia. Interpretar y comprender sentires en torno a lo social. En Vommaro, P (Coord.). *Experiencias juveniles en tiempos de pandemia: ¿Cómo habitan la pandemia las juventudes y qué cambió en su vida cotidiana?* (p.p. 41-57). Grupo Editor Universitario.
- Alabarces, P y Añón, V. (2008). ¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder. En Alabarces, P. y Ma. Graciela Rodríguez. *Mediaciones y resistencias. Estudios sobre cultura popular* (p.p. 281-303). Paidós.
- Andrada, S; Arévalo, L y Consuelo, G. (2022). Las reconfiguraciones de lo juvenil en un contexto de aislamiento y (otras) restricciones sociales preexistentes. *(E)laboraciones sociales en tiempos de pandemia. Volver a jóvenes en cuarentena*.
<https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/las-reconfiguraciones-de-lo-juvenil-en-un-contexto-de-aislamiento-y-otras-restricciones-sociales-preexistentes/>
- Aquín, N. (2005). Pensando en la dimensión ético-política del Trabajo Social. *Revista Trabajo Social* No. 1. pp. 71-83.
- Bertarelli, P y García Bastán, G. (2018). ¿Cómo pensamos la convivencia en las escuelas? Perspectivas y abordajes de una preocupación colectiva. *Aportes para el debate educativo, UEPC y ICIEC*. pp. 1-12.
<https://www.uepc.org.ar/conectate/como-pensamos-la-convivencia-en-las-escuelas-entrevista-a-paula-bertarelli-y-guido-garcia-bastan/>
- Boff, L. (s.f.). El cuidado: El ethos del hombre. *Saber cuidar* (p.p. 23-31).
<https://docer.com.ar/doc/nc0nxvc>
- Boito, E y Scribano, A. (2010). La ciudad sitiada: una reflexión sobre imágenes que expresan el carácter neocolonial de la ciudad. *Revista Actuel Marx Intervenciones* __º9. pp. s.n. LOM Ediciones.

- Bonvillani, A. (2018). Hacia una comprensión psicosocial de la producción de las subjetividades. Ficha: *Cátedra de Psicología Social y Vida Cotidiana. Carrera de Lic. Trabajo Social, FCS, UNC.*
- Boria, A. (2019). Sujetos en exceso: emociones e identidades sociales. En Boria, A y Anastasia, P (Comp). *Prácticas teóricas 3: el lugar de los afectos* (p.p. 63-73). Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Edit. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1992). La opinión pública no existe. *Debates en sociología*, (17). p. 301-311.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. *Sociología y Cultura* (p.p. 163-173). Grijalbo.
<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bourdieu-la-juventud-no-es-mc3a1s-que-una-palabra.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). Efectos de lugar. *La miseria del mundo* (p.p. 119-124). Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. *Grijalbo*. pp. 162-184.
<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/respuestas-por-una-antropologa3ada-reflexiva-bourdieu-y-wacquant1.pdf>
- Carballeda, A (2008) La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. *Revista margen 48*.
<https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- Carballeda, A. (2010). La intervención social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Revista Trabajo Social UNAM VI Época -Número 1*. pp. 46-59.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881>

- Cardozo, L; Cazorla, J y Tita, D. (2023) Juventudes heterogéneas negadas: entre procesos de adaptación y socialización post pandémica de estudiantes del tercer año de la secundario IPEM N °86 Gabriela Mistral, Córdoba, Argentina. En Gerbaldo, J; Mamani, L; Perano, M y Ponssa, O (comp). *Espacio público, construcciones colectivas y futuros posibles: el aporte de las ciencias sociales para los desafíos actuales: XI Jornadas de estudiantes, tesistas y becarixs* (p.p. 162-173). - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2023. Libro digital, PDF. [En línea] <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/548002/XI%20Jornadas%20de%20estudiantes.pdf?sequence=1>
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En Beltramino, L (comp). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (p.p. 86-91). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/271.pdf>
- Carozzo, R y Paonessa, P. (2021). Mujeres y nombres de escuela en General Pueyrredon de la docencia femenina romanizada a la invisibilización de las mujeres educadoras. *Revista Argentina de Investigación Narrativa* Vol. 1, N°1, ISSN 2718-7519. pp. 278-283. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4867/5151>
- Castaño, G; Luna, L y Talia Carnigella, N. (2022). *Con los pies en el barrio: Producción territorial de salud colectiva de los trabajadores de la economía popular organizados en Somos Barrios Pie Córdoba* [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/23485>
- Cazzaniga, S. (2019). La ética como tema y como cuestión. A propósito de trabajo social. Recuperado: Seminario Ética y Trabajo Social, Programa 2022, Lic. TS, FCS, UNC.

- Cazzaniga, S. (2020). Acerca del otro (otra, otre) en trabajo social. Concepciones y problematizaciones. Reflexión de Trabajo Social. *Revista Debate Público*. Año 10. N° 19. pp. 47-54.
- Centeno, C. (s.f.). Derechos Humanos: Aportes al debate de su fundamentación. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-cordoba/derechos-humanos/derechos-humanos-aportes-al-debate-de-su-fundamentacion-juarez-centeno/25448282>
- Ceron Trevisol, M y Uberti, L. (2017). *Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos entre y de los alumnos*. CLASO.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última década* (23). pp. 9-32. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>
- Chaves, M. (2010). Territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. *Editorial: Espacio*. pp. 25-49. <https://es.scribd.com/document/457151833/CHAVES-Jovenes-Territorios-y-Complicidades>
- Ciriza, A. (2008). Genealogías feministas y memoria: a propósito de la cuestión de la ciudadanía de mujeres. En: *intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, política y memoria. Perspectivas subalternas* (p.p. 25-57). Feminaria Editora.
- Corona Caraveo, Y y Morfín Stoopan, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre la participación infantil*. Editorial UAM-UNICEF.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Publicado en francés por *Presses Universitaires de France*.

- Crosetto, R. (2013). Trabajo social, universidad y sociedad: introducción a la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-0931-5.
- Custo, E; Bilavcik, C; Pinotti, G; Zamarbide, A; Dominguez, A; Machinandiarena, P; Tomasini, V. (2009). Teorías espacios y estrategias de intervención en lo grupal. *Editorial Espartaco*.
- Díaz, B; Becquer, A y Marquez, L. (2021). Diferencias de género en la sobrecarga laboral y el apoyo en la educación remota de la infancia, en personas que trabajan desde casa por la COVID-19. *Revista Liminales*. 10(20), pp. 215-236
<https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.557>
- Del Bosque, A y Aragón, L. (2008). Nivel de Adaptación en Adolescentes Mexicanos. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 42, núm. 2. pp. 287-297.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28442210.pdf>
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocentristas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década* N° 36. pp. 99-125.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista Antropológica Social*. Vol. 26. pp. 39-66.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *Editorial FLACSO*. pp. 1-21.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>
- Esping-Andersen, G. (1993). Las tres economías políticas del Estado del Bienestar. *Los tres mundos del Estado del Bienestar* (25-55). Ediciones Alfons el Magnánim-IVEI.
- Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. *Una sociología sentipensante para América Latina* (p.p. 253-301). Siglo del Hombre Editores, CLACSO.

- Favret-Saada, J. (2013). Ser afectado, como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Revista de Antropología, Avá*. núm. 23. pp. 49-67.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169039923002>
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. *Paidós*.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo Social* año 4 número 6. pp. 83-99.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Los Editores Buenos Aires.
<https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2018a). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2018b). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2021a). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2021b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gaitán, P. (2016). Estrategias de intervención en trabajo social institucional. En Rotondi, G (Comp). *Compartiendo quince años del Programa “La universidad escucha las escuelas”*. Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- García Bastán, G. (2017a) ‘‘Estar en los bordes’’: Modos de gestión de la reciprocidad en interacciones entre docentes y estudiantes de escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*. Año XIV - N° 14-. pp. 1-14.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16947>

- García Bastán, G. (2017b). *Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones* [Tesis doctoral] Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- García Bastán, G. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm 1. pp. 1-14. [Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina \(redalyc.org\)](https://www.redalyc.org/).
- García Canclini, N. (2019). Jóvenes: consumidores, delincuentes, actores alternativos. *Ciudadanos reemplazados por algoritmos* (p.p. 58-79). CALAS.
- García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes* (57).
- García Sánchez, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55). 108-124.
- García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 6. pp. 199-216. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62830608.pdf>
- Gattino, S. (2013). La trama: cuidados familiares, institucionales y entre pares para cuidar de sí, de los otros y del ambiente. *Artículo de Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*. -. Ediciones del ICALA. Año XV-Nº2. pp. 1-17.
- Geertz, C. (1995). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *La interpretación de las culturas* (p.p. 19-40). Gedisa.
- Gentili, P. (2014). Educación, exclusión social y negación de derechos en América Latina. Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto. *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. (p.p. 47-55, 85-97). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/201402111104135/desencanto.pdf>

- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, pp. 76-79.
- Giddens, A. (1998). Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales. *Edición Cátedras*.
- Giddens, A. (2000). Las organizaciones modernas. *Sociología* (p.p. 443-476). Alianza Editorial.
- Giménez Venezia, N. (2020a). Juventudes emergentes/en emergencia. *-(E)laboraciones sociales. Volver a jóvenes en cuarentena*. pp. 1-16.
<https://elaboraciones.sociales.unc.edu.ar/juventudes-emergentes-en-emergencia/>
- Giménez Venezia, N. (2020b). Lxs jóvenes y la dualidad valorativa en la neoliberalización del trabajo. pp. 245-269.
<https://juventudes.sociales.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/95/2021/04/Estado-y-neoliberalizacion-paginas-Gimenez-Nicolas.pdf>
- Gluz, N. (2021). Educación y desigualdades, desafíos para las políticas públicas en tiempos de pandemia. En Rodolfo, E ... [et al.] *Estado y Derecho a la educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de la pandemia* (p.p. 9-20). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/02/V4>
- Gonzales, R. (2008). La importancia de re-significar el papel de las instituciones desde el trabajo social. *Revista Perspectivas. Revista de Trabajo Social*. Nro 5. pp. 11-17.
- Grahovac, W. (2021). Córdoba: la política educativa, el imprevisto de la pandemia y los desafíos de una escuela que ya ha iniciado su reinención. *Revista Argentina de Investigación Educativa* vol. I nro. 1. pp. 157-164.
- Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Revista Debate Público- Reflexión de Trabajo Social*, Año 1 N°. pp. 127-139.

- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la Naturaleza* (p.p. 313-346). Ediciones Cátedra.
- Heredia, M y Madarieta, A. (2018). *Comunicación/Educación: narrar(se) y enunciar(se) de otros modos. Reflexiones desde la práctica con jóvenes socialmente vulnerables* [Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciado en Comunicación Social], Universidad Nacional de Córdoba (inédita).
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11049>
- Hernández, O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivos-creativos. *Revista Cubana de psicología*. Vol. 16. n° 1. pp. 31-38.
- Insausti, C y Sánchez, L. (2021). *Se superponen las voces. Nuevas experiencias estudiantiles en tiempos de pandemia* [Trabajo Final Práctica Supervisada en Investigación Licenciatura en Psicología]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kornblit, A. (2004). Introducción. En Kornblit, A (Coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis* (p.p. 9-33). Editorial Biblos.
- Kravetz, S y Castro, A. (s.f.). La inclusión educativa en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. *FLACSO*. pp. 1-12.
[https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/21111/Kravetz_Castro_La_inclusi%
%b3n_educativa_en_la_escuela_secundaria.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/21111/Kravetz_Castro_La_inclusi%c3%b3n_educativa_en_la_escuela_secundaria.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Construcciones de Otridad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (p.p. 05-11). *Alteridades* , vol. 4, núm. 8. pp. 5-11. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353001.pdf>

- Lanz, R. (2007). El arte de pensar sin paradigmas. *Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*. Año 4. Nro 3. pp. 92-103.
- Latour, B. (2008). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. *Manantial*.
- Maffia, D. (2004). Géneros, Sexualidades y Subjetividades. Taller de Géneros, Sexualidades Y Subjetividades. *Equipo de Educación Popular - Pañuelos en Rebeldía*.
<https://www.scribd.com/document/39560835/Maffia-Diana-Generos-sexualidades-y-subjetividades>
- Martín-Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Revista Chasqui* 128, sección Tribuna. pp. 6-21.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, núm. Esp.-. pp. 343-352.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html>
- Merchán, C. (2016). *Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres*. Las juanas editoras.
- Merchán, C y Fink, N. (2018). *Infancias libres. Talleres y actividades para educación en géneros*. Las Juanas editoras.
- Moreno, R. (2020). Ser joven en tiempos de pandemia. Facultad de Ciencias Sociales, Córdoba. *Cuadernos de coyuntura*, n°5; Jóvenes, Pensar y Sentir la Pandemia.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Utopía y Praxis Latinoamericana*. 12 (38). pp. 107-119.

- Munduate Jaca, L y Martínez Riquelme, J. (1994). La negociación. *Conflicto y negociación* (39-44). Eudeba.
- Netto, J.P. (2009). La concretización de derechos en tiempos de barbarie. E. Borgianni y C. Montaña (Orgs.). *Coyuntura actual, latinoamericana y mundial: tendencias y movimientos* (p.p. 17-33). Cortez editorial.
- Núñez, P. (2009). La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia. *Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Flacso.
- Núñez, P. (2022). Salir a navegar: juventudes y desigualdad educativa en tiempos pandémicos. En Vommaro, P (Coord). *Experiencias juveniles en tiempos de pandemia: ¿Cómo habitan la pandemia las juventudes y qué cambió en su vida cotidiana?* (p.p. 79-94). Grupo Editor Universitario.
- Ortega, F. (2019). Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. En Da Porta, E. y Uzín, M. (Coord.). *Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos* (pp.195-213). CEA, UNC.
- Parola, R y Linardelli, M. (2021). La sistematización en Trabajo Social y la epistemología feminista del punto de vista. Diálogos sobre la producción de conocimiento sustentada en experiencias. *Prospectiva. Revista de Trabajo e intervención social*, (31). pp. 71-92.
- Peralta, M; Bosio, M; Pinotti, G y Vanessa, C. (2016). Reflexiones sobre la dimensión ético-política de las prácticas profesionales desde los aportes de Enrique Dussel. Parisi Alberto, Peralta María Inés (comp.). *Ed. UNC*.
- Rateau, P y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI (I). pp. 22-42.

- Reguillo, R. (2002). *Emergencia de Culturas Juveniles*. Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez, E; Taborda, A; Eula, M; Camisasso, M y Maniaci, A. (2016). *Planificación estratégica. Fundamentos y herramientas de actuación*. Editorial Brujas.
- Rotondi, G. (2008). Trabajo social: ¿Utopías de autonomía profesional? *Sociedade em debate*, 14(2). pp. 169-184.
- Rotondi, G. (2013). Intervención Institucional en Trabajo Social. Pistas para el análisis de la Demanda. En: *Compartiendo quince años del Programa “La universidad escucha las escuelas”*. Perspectivas, debates y propuestas desde el Trabajo Social Institucional (2001-2016) FCS, UNC.
- Rotondi, G. (2016a). Ciudadanía en la escuela. *Revista. Políticas Educativas*. pp. 120-136.
- Rotondi, G. (2016b). Estrategias y estrategias en la escuela secundaria: a la hora la participación política. *Revista Eleuthera* 15. pp. 13-33.
- Rotondi, G. (2018). *Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela* [Tesis doctoral] Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-987-1751-65-5. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11110>
- Rotondi, G.; Verón, D.; Gregorio, L.; Gaitán, P.; Visintini, F. y Peña Barberon, M. (2020). Haciendo historia en lo institucional, desde el trabajo social. *Conciencia Social*. Revista digital de Trabajo Social. 3 (Nro. Especial 2). pp. 102-121. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30280>
- Rovere, M. (1993). *Planificación estratégica de los recursos humanos en salud*. Organización Panamericana de la Salud. https://www.academia.edu/16458389/Planificacion_Estrategica_Rovere
- Rovere, M. (1999). Hacia la conformación de redes. *Redes En Salud; Un Nuevo Paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad* (p.p. 18-29). Ed. Secretaría de

Salud Pública/AMR, Instituto.

<https://hogardecristo.org.ar/wp-content/uploads/2019/08/Mario-Rovere-REDES-EN-SALUD.pdf>

Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en trabajo social*. Espacio editorial.

Rozas Pagaza, M. (2010). La intervención profesional, un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *Revista o social em questao*, 13 (24). pp. 43-53.

<https://biblat.unam.mx/es/revista/o-social-em-questao/articulo/la-intervencion-profesional-un-campo-problematico-tensionado-por-las-transformaciones-sociales-economicas-y-politicas-de-la-sociedad-contemporanea>

Rozas Pagaza, M. (2018). La cuestión social: su complejidad y dimensiones. *Revista ConCiencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. Vol. 2 Nro. 3. pp. 45-56.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21587>

Sautu, R; Boniolo, P; Dalle, P y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. *CLACSO*.

Segato, R. (2004). Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los Derechos universales en Cañón, Hugo Omar (org.): *Derechos Humanos: sistemas de protección*. *Prometeo*.

Seguier, M. (1976). *Crítica Institucional y creatividad colectiva, una introducción a la auto evaluación*. Inodep.

Soria, S; Scarpino, P; Bertona, L y Torres, E. (2021). ¿Necesitamos de una ética?

Interrupciones feministas, descoloniales y sexo-disidentes. En Scarpino, P; Maritano, O y Bonavitta, P (Comps.) *Escrituras anfibias: ensayos feministas desde los territorios de Nuestra América*. *En Prensa*.

- Trecco, M y Vittor, J. (2021). *La huella que imprimen los educadores en las trayectorias de las juventudes que viven en dispositivos estatales* [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19243>
- Vélez Restrepo, O. (2003). La caja de herramientas: mutaciones dialogantes, o de lo positivo a lo interactivo. *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas* (p.p. 95-125). Espacio edit.
- Vélez, M y De Domingo, C. (2012). *Mujeres en la apropiación de nuevos espacios* [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social]. Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
<http://hdl.handle.net/11086/4424>
- Viera Alcazar, M. (2017). Género y juventud: categorías y condicionamientos relacionales. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*. 3 (1). pp. 62-82.
- Vitola, V. (2016). El uso del concepto de Sectores Populares en las ciencias sociales. *Conflicto Social*, 9 (15). pp.158-187.
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/1805/1537>
- Vommaro, P. (2022). Juventudes y desigualdades en tiempos de pandemia: entre las persistencias y las emergencias. En Vommaro, P (Coord). *Experiencias juveniles en tiempos de pandemia: ¿Cómo habitan la pandemia las juventudes y qué cambió en su vida cotidiana?* (p.p. 15-40). Grupo Editor Universitario.
- Von Sprecher, R. (2010). Concepto de comunicación social. Von Sprecher, R y Boito, M (Coord.). *Comunicación y trabajo social* (p.p. 13-111). Editorial Brujas.
- Weber, M. (s.f.). Economía y Sociedad. FCE- 4ta.

Fuentes documentales

Arcos, A. (24 de marzo de 2020). Una generación digital pero con carencias tecnológicas.

Magisterio.

<https://www.magisnet.com/2020/03/una-generacion-digital-pero-con-carencias-tecnologicas/>

Brailovsky, D. (13 de julio de 2022). *La escuela se está mirando en un espejo raro por estos días.* OEI.

<https://oei.int/oficinas/uruguay/noticias/brailovsky-la-escuela-se-esta-mirando-en-un-espejo-raro-por-estos-dias>

Decreto 297/2020 de 2020. Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. 20 de Marzo del 2020. Presidencia de la Nación.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Decreto 168/2021 de 2021. Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio. 13 de Marzo del 2021. Presidencia de la Nación.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241830/20210313>

Guida, G. (04 de junio de 2020). *Sobrecarga laboral, polifuncionalidad y pandemia.* Política Obrera.

<https://politicaobrera.com/1495-sobrecarga-laboral-polifuncionalidad-y-pandemia>

Kohan, A. (31 de mayo de 2022). *Cansancio.* El DiarioAR.

https://www.eldiarioar.com/opinion/cansancio_1_9037887.html

Laboratorio Audiovisual FHCS-UNPSJB. (8 de mayo de 2020). *Asistencia en contextos de emergencia - Dra. Ana Arias.*

<https://www.youtube.com/watch?v=bhtIjR7borA&t=22s>

Ley 27.072. Ley Federal de Trabajo Social. 16 Diciembre del 2014. Publicada en el Boletín Nacional 22-dic 2014. Honorable Congreso de la Nación Argentina.

<https://www.trabajo-social.org.ar/ley-federal/>

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 Diciembre 2006. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Ley 9.870 de 2010. Ley Provincial de Educación. 15 de Diciembre del 2010. Publicada en el Boletín Provincial 06 Enero del 2011. Legislatura provincial de Córdoba.

https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf

Pandemia de COVID-19. (22 de marzo de 2023). Wikipedia.

[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia de COVI-19&oldid=150050248](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia_de_COVI-19&oldid=150050248)

Resolución 149/10 del 2010. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Acuerdo de convivencia escolar. 28 de Mayo del 2010.

<https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/08/resolucion-149-10-ae.pdf>

RHCS-2019-1095-E-UNC-REC. Universidad Nacional de Córdoba. Lenguaje Inclusivo. 03 de Septiembre del 2019. <https://digesto.unc.edu.ar/handle/123456789/359394>

Fuentes primarias

Conformación del código:

Miembro+Tipo de evento+Sujeto+Fecha

Aclaración: tipos de eventos

| Tipo de evento | Entrevista | Talleres | Cuaderno de Campo | Encuestas |
|----------------|------------|----------|-------------------|-----------|
| Siglas | E | T | CC | ENC |

Aclaración: tipos de miembros e iniciales de los/as sujetos

| Miembro | Sujeto por inicial | Tipo de evento | Fecha | Código |
|----------------------------|--------------------|----------------|----------------------|------------------------------|
| Actor/a institucional (AI) | S1 | E2 | 13-06-22 | AI-E2-S1-13/06/22 |
| | S2 | E4 | 15-06-22 | AI-E4-S2-15/06/22 |
| | S2 | E6 | 15-06-22 | AI-E6-S2-15/06/22 |
| | S3 | E3 | 15-06-22 | AI-E3-S3-15/06/22 |
| | S4 | E5 | 16-06-22 | AI-E3-S4-16/06/22 |
| | S5 | E1 | 13-06-22 | AI-E1-S5-13/06/22 |
| Grupo de Estudiantes (GE) | J | ENC | 4-08-22 24-08-22 | GE-ENC-J-4 a 24/08/22 |
| | J | T1 | 28-9-22 29-9-22 | GE-T1-J-28 a 29/09/22 |
| | J | T2 | 18-10-22 20-10-22 | GE-T2-J-18 a 20/10/22 |
| Equipo Tesista (ET) | N | CC1 | 30-03-22 | ET-CC1-N-30/03/22 |
| | N | CC2 | 11-05-22 | ET-CC2-N-11/05/22 |
| | N | CC3 | 08-06-22 | ET-CC3-N-08/06/22 |
| | N | CC4 | 09-06-22 | ET-CC4-N-09/06/22 |
| | N | CC5 | 10-06-22 | ET-CC5-N-10/06/22 |
| | N | CC6 | 15-06-22 07-07-22 | ET-CC6-N-15/06 a 07/07/22 |
| | N | CC7 | 25-07-22 29-07-22 | ET-CC7-N-25 a 29/07/22 |
| | N | CC8 | 04-08-22 20-09-22 | ET-CC8-N-04/08 a 20/09/22 |