



Cuadernos IX

*Trabajo Social y Educación:
Aportes para pensar la intervención profesional
en los Equipos de Orientación Escolar*

- Comp.: Clarisa Burgardt - Marisa Spina - Sandra Valenzuela -

Colección Digital Documentos para el ejercicio profesional del Trabajador Social

CiTS

Serie Cuadernos

Trabajo Social y Educación

Aportes para pensar
la intervención profesional
en los Equipos
de Orientación Escolar

Clarisa Burgardt
Marisa Spina
Sandra Valenzuela
(Compiladoras)

Cuadernos IX

Trabajo Social y Educación: Aportes para pensar la intervención profesional en los Equipos de Orientación Escolar

Comité editorial:

Clarisa Burgardt, Carmiña Macías, Manuel Mallardi, Ximena López, Nicolás Pellegrini
(ICEP - Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales)

Mirta Rivero

(Mesa ejecutiva del Colegio de Trabajadores Sociales de la Prov. de Bs As)

Trabajo Social y Educación : aportes para pensar la intervención profesional en los Equipos de Orientación Escolar / Rosa Antonia Zalazar... [et al.] ; compilación de Clarisa Burgardt ; Marisa Spina ; Sandra Valenzuela.- 1a ed.- La Plata : Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, 2022.

Libro digital, PDF - (Documento para el ejercicio profesional del Trabajo Social ; 8)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-4093-28-8

I. Trabajo Social. 2. Escuelas. 3. Orientación Profesional. I. Zalazar, Rosa Antonia. II. Burgardt, Clarisa, comp. III. Spina, Marisa, comp. IV. Valenzuela, Sandra, comp.

CDD 361.3

Está permitida la reproducción parcial o total de los contenidos de este libro con la mención de la fuente. Todos los derechos reservados.

Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires

Calle 68 # 619 (1900) La Plata - Bs. As.

Tel-Fax (0221) 427-1589 - E-mail: info@catspba.org.ar - www.catspba.org.ar

Autoridades del Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires

CONSEJO SUPERIOR

Mesa Ejecutiva:

Presidente: MIRTA GRACIELA RIVERO
Vicepresidente: ADRIANA ELISABET ROSSI
Secretario: MARCELA PATRICIA MOLEDDA
Tesorero: MARCELO ANIBAL ECHAZARRETA

Vocales Distrito Azul:

Titular: LORENA PAOLA CALVETE
Suplente: ANDREA ANTONIA OLIVA

Vocales Distrito Bahía Blanca:

Titular: SANDRA ELIZABETH VALENZUELA
Suplente: CLARISA BURGARDT

Vocales Distrito Dolores:

Titular: CLAUDIA MIRIAM CHIMINELLI
Suplente: SERGIO ESTEBAN BACCI

Vocales Distrito Junín:

Titular: NADIA CELESTE RODRIGUEZ
Suplente: CATALINA MARÍA BOCACCI

Vocales Distrito La Matanza:

Titular: ANDREA DEL VALLE MEDINA
Suplente: GRACIELA BEATRIZ ORLANDO

Vocales Distrito La Plata:

Titular: MARIA JOSE CANO
Suplente: JULIETA MASCOTRO

Vocales Distrito Lomas de Zamora:

Titular: MARTA SUSANA MONTE
Suplente: MONICA EDITH ETCHEVERRY

Vocales Distrito Mar del Plata:

Titular: MARIANA SOLEDAD BUSTOS YAÑEZ
Suplente: JESSICA MILENA GALLO

Vocales Distrito Mercedes:

Titular: IRMA CRISTINA ISABEL ACUÑA
Suplente: NICOLÁS PELLEGRINI

Vocales Distrito Moreno - Gral. Rodríguez:

Titular: ESTELA MARIS RODRIGUEZ VEDIA
Suplente: MARIANO EDUARDO COLOMBO

Vocales Distrito Morón:

Titular: PATRICIA LAURA BERTAZZA
Suplente: JORGELINA ALEJANDRA CAMILETTI

Vocales Distrito Necochea:

Titular: ADRIANA PEREZ
Suplente: NÉLIDA ROSANA D'ANNUNZIO

Vocales Distrito Pergamino:

Titular: SONIA VIVIANA SANCHEZ
Suplente: MARÍA BELÉN TABORDA

Vocales Distrito Quilmes:

Titular: MARCELO CLAUDIO KOWALCZUK
Suplente: -

Vocales Distrito San Isidro:

Titular: ADRIANA GRACIELA REYNOSO
Suplente: MARÍA MARTA CARNERO

Vocales Distrito San Martín:

Titular: SILVIA PATRICIA GARCIA
Suplente: MABEL JUANA ODORISIO

Vocales Distrito San Nicolás:

Titular: MARIA EUGENIA PINI
Suplente: MARÍA VIRGINIA LATTANZIO

Vocales Distrito Trenque Lauquen:

Titular: MARÍA SOLEDAD FOSSAT
Suplente: ELEANA GALIANO

Vocales Distrito Zárate - Campana:

Titular: PATRICIA LAURA MANSILLA
Suplente: -

TRIBUNAL DE DISCIPLINA

Vocales titulares:

Marisa Beatriz SPINA
María Carolina MAMBLONA
Silvia Alejandra COUDERC
Patricia Analia PARISI

Vocales Suplentes:

Tatiana María FINK
Regina Laura PARADELA
Susana Beatriz RODRIGUEZ
Dario Alejandro PETRILLO

Índice

6 **Presentación**

9 **Prólogo**

PARTE I APORTES PARA PENSAR LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS EOE EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

14 **Empatía y Derechos desde una mirada de intervención profesional en tiempos de Pandemia**

Rosa Antonia Zalazar

26 **La intervención profesional del Trabajador Social durante la emergencia sanitaria del Covid-19 en el espacio Escolar: experiencia de trabajo en el E.F.T.E.E desafíos en los espacios de intervención**

María Lujan Acosta

PARTE II REFLEXIONES ACERCA DE LOS ESTEREOTIPOS DE LA HETERONORMA EN LAS ESCUELAS Y LA ESI COMO POSIBILIDAD DE GENERAR RUPTURAS

40 **Escuela y heteronorma: reflexiones sobre las prácticas educativas y alternativas de intervención contrahegemónicas**

Débora Cintia Fernandez Moreno

58 **Trabajo Social y ESI en las aulas de la Escuela Secundaria del Conurbano**

Silvia Gabriela Escarra

PARTE III EXPERIENCIAS DE TRABAJO QUE INTERPELAN LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LOS EOE

73 **Seño, ¿vamos en cole? Experiencias de trabajo Social en el marco del Derecho a la autonomía en el uso del transporte público junto a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual**

Paula Daniela Sañudo

84 **La práctica de los Equipos Técnicos en Educación, en relación con el Marco Normativo**

Marcela Alejandra Montelpare

97 **La intervención de los Equipo de Orientación Escolar en situaciones de Crisis y Emergencia en el ámbito educativo**

María Lujan Acosta

Presentación

Con enorme alegría sumamos una nueva publicación a la “Colección Documentos para el ejercicio profesional del Trabajo Social”, que recupera trabajos escritos en un contexto de pandemia mundial, coyuntura que nos colocó como partícipes de una situación inédita que alteró la reproducción cotidiana tanto en el plano objetivo como subjetivo. Las reflexiones que aquí se comparten intentan aportar al debate respecto de la intervención en uno de los espacios socio ocupacionales más emblemáticos de la PBA, que concentra una importantísima cantidad de trabajadores sociales y quizás junto al ámbito ligado a la salud, uno de los que se vio fuertemente interpelado a raíz de la situación socio-sanitaria-epidemiológica públicamente conocida.

Sumado a lo precedente no podemos dejar de mencionar que esta nueva publicación nos encuentra a diez años de aquel primer texto, con el cual, como colegio profesional, dábamos inicio a un nuevo modo de crear espacios y condiciones institucionales, generando condiciones concretas que permita recuperar, debatir y socializar trayectos y experiencias profesionales.

En función de lo precedente, un primer planteo nos exige explicitar que la intervención profesional del Trabajo Social resulta consecuencia de una permanente y sistemática reflexión por parte del propio colectivo profesional. En los últimos años se han incrementado significativamente las producciones que procuran analizar el ejercicio profesional, visibilizando sus determinaciones y sus implicaciones socio-políticas. Dichas producciones buscan, por un lado, identificar las tendencias que caracterizan la intervención profesional del Trabajo Social en la actualidad, captando sus configuraciones y particularidades en la sociedad capitalista contemporánea, mientras que, por el otro, profundizan en elementos propios de distintos espacios socio-laborales. Estos dos abordajes complementarios, tanto aquellos abocados al estudio analítico de las tendencias, como las reflexiones particulares sobre la práctica del Trabajo Social adquieren relevancia en la actualidad, aportando elementos para complejizar la participación de nuestra profesión en el marco de la división social y sexual del trabajo. En tal sentido, y como parte de la Colección a la que hoy se suma este nuevo texto, la intención está puesta en promover y fortalecer la producción teórica

del colectivo profesional y acompañar la divulgación de experiencias profesionales a partir de revisar los procesos de intervención en situaciones cada vez más complejas.

Resulta necesario explicitar algunas cuestiones ligadas a acciones emprendidas colectivamente respecto de este campo socio-ocupacional y que merecen recuperarse. Sin lugar a dudas, en primer lugar, no podemos dejar de mencionar el histórico reclamo respecto de la contratación de profesionales sin matrícula y que derivó en un fallo contundente, dando lugar a la demanda por parte de este Colegio Profesional, anulando resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA; conquista que a la fecha tiene retos enormes al momento de hacerlo efectivo. Por otra parte, la instalación de espacios específicos de revisión de los procesos de intervención en este ámbito particular en oportunidad de las últimas Jornadas Provinciales, que mediante foros/mesas, logró reunir a una importante cantidad de colegas que se desempeñan en el campo educativo, dispuestos a revisar críticamente la intervención. En tercer lugar, el proceso de organización que se generó en el 2018 a partir de la Resolución 1736 y que logró ser detenida en función de la lucha emprendida en los distintos distritos por parte de colegas, dando lugar a la conformación de comisiones que a la fecha persisten, trascendiendo el motivo por el cual se originaron y constituyendo en muchos casos espacios de revisión y análisis de otras particularidades e implicancias de la intervención en contextos educativos. Finalmente, no podemos dejar de referirnos a la reciente disposición que permite la creación de cargos para los Equipos de Orientación Escolar, y con ello espacios laborales para trabajadores sociales, dando efectivo cumplimiento a la Ley de Educación Provincial Nro. 13668, que a 14 años de sancionada garantiza derechos y amplía espacios laborales.

Nos encontramos con un espacio, en relación al campo educativo, habituado a escribir y registrar lo que acontece en las instituciones educativas, formalizándose la intervención a partir de informes, actas, legajos, entre otros, pero donde la urgencia de la demanda cotidiana muchas veces deja escaso margen para revisar con criticidad la intervención profesional. Esta situación nos expone a circunstancias de avasallamiento de las incumbencias profesionales y cierta subalternidad respecto de la dimensión pedagógica.

Sin lugar a dudas, la innumerable cantidad y heterogeneidad de actividades que se realizan contribuye a tensionar las particularidades de la intervención como parte del proceso educativo, en el cual donde no quedan exentas la asignación de funciones o tareas por parte de otros actores educativos que nada tiene que ver con la intervención profesional, condenándonos a análisis fatalistas e inmediatistas de la realidad.

La categoría “trabajo”, del mismo modo que en otros textos de la Colección, aparece como un ordenador que garantiza la producción material para la vida cotidiana; desde allí se lo analiza en relación a tres aspectos: la dinámica de trabajo con las familias en el marco del proceso educativo, el lugar que ocupa en las políticas públicas y a nuestro

papel en tanto trabajadores asalariados. De esta manera, los autores proponen un marco de análisis particular, cuyo común denominador está dado a partir de la dimensión ético política de las intervenciones, la coyuntura socio política (con el esfuerzo que supone re-pensarse en pandemia), la trama institucional y la perspectiva del proyecto profesional con el cual desarrollan sus intervenciones y propuestas de análisis.

Con este nuevo texto asistimos a un formato en el que los colegas alcanzan la voz para expresar qué acontece en este espacio socio ocupacional, incluyendo el esfuerzo de pensar las modificaciones e interacciones producidas en tiempos pandémicos. Y en tal sentido, como conducción del CATSPBA, asumimos la definición política para forjar condiciones que logren un diálogo permanente con los procesos que nos atraviesan como sociedad, procurando sistematizarlos y procesarlos analíticamente, convencidos que es precisamente desde allí que puede contribuirse a un Proyecto Profesional Crítico.

La Plata, mayo de 2022

Mesa Ejecutiva del Colegio de Trabajadores/as Sociales

Mirta Graciela Rivero – Presidenta
Adriana Elisabet Rossi – Vicepresidenta
Marcela Moleda – Secretaria
Marcelo Aníbal Echazarreta – Tesorero

Prólogo

La presente publicación se constituye en una ampliación y complementación de las producciones escritas que fueron difundidas a través de la colección “Debates en Trabajo Social” en la publicación *PROCESOS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. Aportes para su problematización*. En esta línea de trabajo el Colegio Profesional de Trabajadores/as Sociales de la Provincia de Buenos Aires, continúa apostando al fortalecimiento de los procesos de jerarquización y autonomía profesional. Esta presentación en la serie “Cuadernos” es expresión de la intencionalidad de reivindicar una vez más la producción de conocimiento como forma de democratizar y compartir reflexiones sobre lo que acontece en el ámbito educativo como espacio socio-ocupacional de una gran parte del colectivo profesional del trabajo social.

Valoramos los esfuerzos intelectuales de los/as colegas que han escrito los artículos en el marco del inicio de la Pandemia COVID 19. Los trabajos que aquí convergen dialogan con la irrupción contemporánea de transición de la pandemia mundial, y también tienen como punto en común la interpelación, reflexión y análisis de la normativa y con la complejidad de las prácticas profesionales que en esta coyuntura se propician. En tal sentido, aquí también encontrarán artículos cuyos autores/as tienen como punto en común su inscripción en la inserción socio-ocupacionales como profesionales del trabajo social en los equipos interdisciplinarios denominados Equipos de Orientación Escolar.

En esta compilación visualizarán siete artículos, que a los fines organizativos están agrupados en tres partes. En la primera, *“Aportes para pensar la intervención del Trabajo Social en los EOE en tiempos de pandemia COVID 19”*; la segunda, *“Reflexiones acerca de los estereotipos de la heteronorma en las escuelas y la ESI como posibilidad de generar rupturas”*; y la tercera parte, *“Experiencias de trabajo que interpelan la intervención profesional en los EOE”*. En los siguientes párrafos, les compartiremos una breve reseña de cada uno de ellos. En tal sentido, inicialmente les compartimos las reflexiones de **Rosa Antonia Zalazar**, profesional del trabajo social del partido de Morón, se titula **Empatía y Derechos desde una mirada de intervención profesional en tiempos de Pandemia**. El artículo se centra en la interpelación que

emerge en el contexto de COVID 19 en cuanto a los procesos de intervención profesional. En este punto, la autora relata experiencias de trabajo concreta como integrante de un Equipo de Orientación Escolar, buscando resignificar la intervención en esta coyuntura y posicionándose en la perspectiva de Derechos como horizonte del ejercicio profesional. Aquí apuesta a reivindicar el trabajo interdisciplinario y al involucramiento de todos los actores institucionales como forma de pensar y construir propuestas y estrategias de intervención para garantizar la educación en tiempos de pandemia.

Avanzamos en sintetizarles la segunda obra de este apartado escrita por **Lujan Acosta: La intervención profesional del Trabajador Social durante la emergencia sanitaria del Covid-19 en el espacio Escolar: experiencia de trabajo en el E.F.T.E.E desafíos en los espacios de intervención.** Aparecen aquí relatos sobre la intervención profesional en el marco de la Pandemia COVID 19 desde los Equipos Focales Territoriales Educativos de Emergencia. Por ello, contextualiza la aparición del mencionado equipo en el territorio del partido de Tigre (Pcia de Buenos Aires), avanza sobre sus funciones, registrando y describiendo intervenciones situadas en el campo de educativo.

En la segunda parte, la primer obra de esta publicación encontraremos los aportes de **Débora Cintia Fernández Moreno**, cuyo trabajo titula **Escuela y heteronorma: reflexiones sobre las prácticas educativas y alternativas de intervención contrahegemónicas.** Este artículo surge en el marco de un seminario del posgrado de la Maestría NO arancelada de Trabajo Social dictada en la UNICEN, en el que recupera la historicidad del Estado no sólo como reproductor de las desigualdades de clase, sino también ancla las reflexiones en torno a la función como “estado educativo” reproductor de la heteronorma. Posicionada desde la perspectiva feminista para el análisis, la autora recupera situaciones concretas y cotidianas en las que aún en nuestra contemporaneidad continúan reproduciendo las prácticas sexistas y heteronormativas. Sin embargo, reflexiona sobre la posibilidad de pensar en la construcción de alternativas contrahegemónicas, transversalizando intervenciones educativas desde la ESI.

Continuamos con las reflexiones propuestas de **Silvia Gabriela Escarra, Trabajo Social y ESI en las aulas de la Escuela Secundaria del Conurbano.** Comparte la trayectoria de años de trabajo en una escuela de Florencio Varela, en la progresiva implementación de la ESI, con una narrativa que recorre desde la partida en un formato pedagógico tradicional, hasta el logro de una dinámica propia construida por la iniciativa de la colega en el marco normativo de la ESI. Esta construcción incluyó proyectos que año a año proponían desafíos y complejizaban la dinámica habitual cuestionando estereotipos vigentes en la escuela. Desde la construcción de Acuerdos de Convivencia hasta la transversalización de la ESI, en espacios dentro y fuera del horario escolar, se describen cambios significativos planificados y observados por la trabajadora social, y sin dudas significantes para los y las estudiantes participantes.

Por último, la tercera parte comienza con una publicación que se denomina **“Seño, ¿vamos en cole? Experiencias de trabajo Social en el marco del Derecho a la autonomía en el uso del transporte público junto a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.** Es obra de **Paula Daniela Sañudo**, y es el único referido al Trabajo Social en la Educación Especial. Aquí la colega recupera los procesos de intervención que buscan deconstruir prácticas hegemónicas que se realizan con sujetos históricamente invisibilizados, dándoles un lugar de progresiva autonomía, reafirmando el lugar central del trabajo social en el entramado de relaciones sociales referidas a la discapacidad, y en vinculación con los estudiantes y sus familias. Bienvenido este artículo que abre un camino de reflexión teórica en torno al trabajo social en escuelas de educación especial en territorio bonaerense.

El segundo artículo presentado es **“La práctica de los Equipos Técnicos en Educación, en relación con el Marco Normativo”** es escrito por **Marcela Alejandra Montelpare**, residente en Carmen de Patagones, lugar donde trabaja en escuelas y también en el trayecto formativo de trabajadores sociales (ISFDyT N° 25). Nos brinda su punto de vista experto en la temática en un formato descriptivo-reflexivo, a partir de interrogarse acerca de los procesos de intervención de profesionales del Trabajo Social en escuelas de la provincia de Buenos Aires, en relación al marco normativo dando cuenta de la tensión presente entre lo deseable y el hacer laboral, con las condiciones laborales vigentes. Nos invita a reflexionar sobre nuestro lugar como trabajadoras/es sociales en escuelas, a analizar el proceso de trabajo requerido en el rol prescripto, y a la generación de propuestas que habiliten experiencias colectivas y críticas.

Finaliza esta compilación otro de los trabajos construidos por **Luján Acosta**, titulado **La intervención de los Equipo de Orientación Escolar en situaciones de Crisis y Emergencia en el ámbito educativo.** Aquí la autora narra una experiencia de trabajo como integrante de un Equipo de Orientación Escolar Distrital en que por el mes de noviembre del 2019 fueron convocadas a intervenir en una situación de emergencia. Allí describe distintas estrategias de intervención pensadas y diseñadas a partir de que un grupo de estudiantes del último año de una escuela primaria de Benavidez sufre un accidente en contexto de una salida educativa, dejando saldos de fallecidos/as y heridos/as. En tal sentido, la autora se referencia en la normativa vigente sobre la actuación ante situaciones de “crisis, catástrofe y emergencia” y describe el dispositivo construido por distintos/as efectores/as del sistema para contener y abordar en la complejidad de catástrofe.

Nos hallamos convencidas de que estos artículos se construirán en insumos sumamente valiosos para los/as colegas que se desempeñan en el ámbito educativo, pero también para aquellos/as que desconocen todo lo que acontece en este espacio socio-ocupacional. Asimismo, valoramos que estos aportes se encuentren sostenidos por un colectivo profesional que demuestra diariamente su capacidad de fortalecer su

masa crítico-analítica, y su disposición a no claudicar ante los complejos problemas y encrucijadas que demanda la ‘cuestión socio-educativa’.

Agradecemos a los/las verdaderos/as protagonistas de esta publicación, entendiendo que la construcción del conocimiento científico del que es capaz el Trabajo Social debe resultar un medio para la materialización Derechos Humanos y Sociales, corrido de todo sesgo elitista e individualista. Va de este modo nuestra gratitud hacia los/as autores/as de estos artículos inéditos, los cuales dan muestras que la socialización del conocimiento configura la posibilidad de colectivización para tensionar, disputar y conquistar estos espacios.

Clarisa Burgardt, Marisa Spina, Sandra Valenzuela

Parte I

Aportes para pensar la intervención del Trabajo Social en los EOE en tiempos de pandemia por COVID 19

14 **Empatía y Derechos desde una mirada de intervención profesional en tiempos de Pandemia**

Rosa Antonia Zalazar

26 **La intervención profesional del Trabajador Social durante la emergencia sanitaria del Covid-19 en el espacio Escolar: experiencia de trabajo en el E.F.T.E.E desafíos en los espacios de intervención**

María Lujan Acosta

Empatía y derechos

Desde una mirada de intervención profesional en tiempos de pandemia

Rosa Antonia Zalazar¹

Introducción

Este trabajo es una bordaje contextual, sobre la experiencia dentro del ámbito educativo en el cual la intervención en tiempos de pandemia, se resignifica con la puesta en acto de la empatía y los derechos, como vínculos que interpelan en el hacer. Desde educación se actúa en lo urgente para garantizar la continuidad pedagógica, atravesados por esta trama comunitaria de aislamiento. La alternativa de acompañamiento desde el trabajo social es posible, con la mirada puesta en reinventar criterios y estrategias superadoras, teniendo en cuenta, que trabajamos en clave de derechos. Interpelados por el desafío, del estar siendo y haciendo, actuando en forma interdisciplinaria, desde la dimensión vincular con todos los actores de la institución para consolidar el proceso del acto educativo en forma virtual.

Trabajo Social y contexto sociopolítico dentro de la continuidad pedagógica

Los contextos sociales y económicos modifican las relaciones interpersonales dentro del aula, en el que se dirimen infinitos esquemas de vínculos. Es así que el espacio de la institución educativa se entreteje en un territorio a repasar diariamente.

Desde nuestra profesión las miradas convergen en los derechos humanos, coexisten junto con la responsabilidad colectiva. Somos junto al otro.

La idea de la responsabilidad colectiva, resalta la necesidad latente, de dar desde nuestra profesión respuestas acordes a la realidad por la que son atravesados los sujetos.

¹ Licenciada en Servicio Social matriculada colegio de Morón. Asistente Materno Infantil. Docente universitaria cátedra transversal Problemática Regional en la Universidad Nacional del Oeste. Orientadora Social en EOE de la Escuela Enseñanza Secundaria N°47 Morón. zalazarrosalss@hotmail.com

La importancia de crear relaciones recíprocas dentro de los grupos, en las comunidades, son un enfoque de apertura hacia el otro, es abogar por los derechos de las personas en todos los niveles y facilitar resultados donde cada uno se responsabiliza por el bienestar general desde una impronta solidaria y empática.

Estos espacios institucionales, ocupados desde la reinención en lo vincular, dentro del asilamiento, permiten visualizar aún más los contextos de desigualdad plasmados en lo relacional y en lo diario, como se ve en las necesidades básicas para vivir que padecen las familias.

Las variables neoliberales impuestas en nuestro país han horadado todos los estamentos sociales, dejaron una sociedad expuesta a los avatares de la falta de insumos básicos.

Es la educación una de las políticas sociales vaciadas, recortadas y que revela los síntomas de la desigualdad social, término de la realidad, con la que desde nuestra profesión nos encontramos diariamente.

Pensemos que, en los procesos extraños, imprevistos y de aparición instantánea como lo es una pandemia, afectan y mueven todos los estratos de pensamientos.

Se necesitan acciones a nivel social, y es el Estado y sus instituciones, los que deben ocupar el lugar y estar presente para acompañar los movimientos económicos de salud, educación, seguridad, trabajando en el armado de medidas que acompañen a la sociedad.

Situarnos como parte de la acción nos ayuda a estar modificándonos y aprendiendo a transitar, en el ejercicio de la profesión en estas épocas dificultosas.

Les infancias que viven en un entorno vulnerable, necesitan que estemos presentes desdibujando sus angustias y presentes en el hacer.

Necesitamos agudizar la escucha de los niños y sus familias, ante el dolor que causa en algunos, estar llenos de ansiedades, temores e incertidumbres.

En estos tiempos aprendemos y desaprendemos todas juntas, poniendo énfasis en acompañar, desde las distintas actividades diarias, que nos demanda la virtualidad sin olvidar que se debe afianzar aún más, el vínculo afectivo con los niños y sus familias.

Escucharnos con empatía, en función del hacer con y para el otro, y nos abre líneas que ayudan a seguir pensando, seguir interpelándonos en qué es la ayuda, la solidaridad, los derechos y la tremenda desigualdad que nos agobia todavía.

Desde el trabajo social, toda intervención, es una opción política y comprometida con el rol, optamos si, tomamos las directivas sin de-construirlas o críticamente nos replanteamos cómo vamos a armar en empatía.

En cada abordaje profesional, se sostiene como prioritaria la palabra de los chicos, su mirada al momento de apropiarse de los aprendizajes en el aula, en su relación con los demás, en su conformación hacia su crecimiento individual.

En la virtualidad, se fija más la palabra, como encuentro con el otro.

El abordaje sobre situaciones multi-problemáticas en las escuelas, nos sitúa constantemente, actuando desde una perspectiva de derechos.

Desde el trabajo social, también encuadramos la educación como una construcción social, política, histórica e institucional, que adopta una dimensión jurídica social, con las leyes de educación y protección vigentes.

Desde el accionar proactivo nos movilizamos a todos los actores de la escuela, alternando que sea en forma coordinada e interdisciplinaria, para así salir de los individualismos que tensionan y dificultan la construcción y reconstrucción de proyectos inclusivos, en donde todos los actores tengan la voz.

Acordando con la autora Arendt (1974) que las sociedades democráticas, son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”. Vemos que esta situación nos interpela y conecta con alternativas pedagógicas, para seguir avanzando, en un camino favorable que nos sirva de base a todos, repensar diariamente en equipo y con todos los actores de la escuela, los modelos y las formas de abordar las situaciones problemáticas.

Estamos en el día a día en las escuelas, poniendo la palabra, las herramientas y los conocimientos, con una profunda convicción de que es necesario habilitar las distintas voces institucionales para acompañar a los niños, los adolescentes, en posibles situaciones de vulneración. Siendo estas uno de los ejes a transitar, para asegurar el crecimiento, en un entorno de cuidado y educación, es un hecho que tenemos como educadores sociales, que trabajar en contacto con las familias.

Estamos situados en un espacio institucional, un lugar preponderantemente de diálogos con los niños, adolescentes y sus familias, es la forma de intercambiar, consolidar vínculos, interactuar a fin de poder salir de entornos conflictivos, para encontrar la oportunidad de conocer al otro en sus experiencias, las cuales son recreadas en sus relatos. De acuerdo a tener en cuenta, en que es a través de la escucha, que nos ponemos en contacto con sus penas, sus alegrías, sus angustias. Sabemos que, al hacerlo, tomamos la opción certera de posicionarnos y enfocarnos de lleno en el sujeto, en sus derechos y desde ahí trabajar en forma interdisciplinaria, aunando miradas y construcciones para arribar a una instancia superadora de la situación de vulnerabilidad planteada. Todos los actores somos parte del sistema de derecho, que nos interpela en cada situación abordada.

De acuerdo a las temáticas que surgen diariamente, proyectamos y repensamos la obligación de la educación, sabemos que, desde nuestro lugar, en la institución educativa acompañamos a los niños, adolescentes y jóvenes en los procesos educativos y vinculares, comprometidos a construir, sobre la base de los Derechos Humanos, una sociedad democrática y con ética en las relaciones de respeto por el otro.

La ley de Educación Provincial N° 13.688 del 2007 establece que la educación es una prioridad y “constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación” y en la defensa del interés superior del niño y las normas legales de promoción y protección de los derechos del mismo.

La Ley Nacional 26.061 y Ley Provincial 13298 también vigentes, para garantizar la continuidad educativa, desde el ingreso hasta el egreso de los estudiantes trabajando con una mirada integral, focalizada en los aprendizajes de todos.

Es así que, los abordajes desde el trabajo social, en las tutorías, nos demandan las urgencias a resolver de los casos individuales (reactivo) y el desarrollo proactivo de planificar acciones en el tiempo, generando así vínculos, en donde uno de los ejes sea la solidaridad con el otro. Estas actividades son por ejemplo los talleres que se implementan, en el primer año de ingreso en donde se presentan las formas de intercambiar en grupo, todo lo nuevo que se encuentran en su ingreso a la secundaria.

El cambio de la escuela primaria a la secundaria es un proceso que no siempre es fácil transitar por los estudiantes, que además de estar atravesados por diferentes situaciones personales, sociales, muchas veces difíciles, se les suman los cambios propios de su etapa de tránsito por la pubertad. También se trabaja con las familias, para lograr el acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes.

Reconstruir espacios de encuentros y aprendizajes de todos

El espacio es virtual, los vínculos no, eso nos replanteamos desde el comienzo del aislamiento social, preventivo y obligatorio, relevando las devoluciones de las familias, se procuró celeridad en habilitar instancias de diálogo e intercambio con los estudiantes desde una invitación, promover la integración grupal generando un clima de confianza entre pares, con profesores y Equipos Escolares del establecimiento.

La convivencia atraviesa a toda la organización escolar, involucra a todos los actores de la escuela.

Se desprende del Art.30 de la Ley de Educación Nacional N° 26206 que las finalidades de la escuela secundaria es brindar formación ética, sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practiquen la solidaridad, la cooperación. Prepararlos para el ejercicio de la ciudadanía democrática, preservar el patrimonio natural y cultural, utilizando el conocimiento como herramienta. Asumir actitudes de respeto y colaboración con los otros, en múltiples situaciones de la vida cotidiana.

En las escuelas la convivencia cotidiana es construida día a día, en la actividad pedagógica se trabaja con la palabra, que es la que habilita el acercamiento con el otro.

Es óptimo priorizar, qué es necesario desde la educación visibilizar y multiplicar posibilidades, para cada uno de los alumnos y del grupo educativo.

Todo me modifica y se modifica cuando nos reconocemos. Es por lo tanto la transmisión de cultura una instancia primordial, para que todas las actividades que se hagan y programen, sean enfocando la valoración del bagaje cultural, vivencial que traen los chicos al aula, sus vivencias familiares y comunitarias, sus raíces.

Partiendo desde la educación como derecho, vemos un panorama que se

abre al respeto de la mirada que tienen los alumnos, en su singularidad, su cultura, sus experiencias y sus vivencias del entorno familiar.

Trabajando el tema cultural, como disparador virtual para incentivar la comunicación con los chicos, dentro de este contexto, podemos visualizar algunas de las diferencias de posiciones que se tienen dentro de los equipos institucionales, en donde imperan algunos los dispositivos educativos conservadores, homogeneizantes. Persiste un armado estanco de patrones culturales en el que nos encontramos con la negación del bagaje cultural que trae cada niño.

Surge en esa línea de abordaje, que lo que no provenga de la mirada de la cultura aristocrática, culta y modelo a seguir desde la impronta eurocentrista, funciona como mirada focalizada, represora de la cultura originaria, por considerarla inculta y salvaje.

Estas líneas de pensamiento enquistadas, se regeneran en todas las épocas, siendo un ejemplo, el discurso desde el gobierno neoliberal que gobernó el país recientemente. Asistimos al recrudescimiento de la mirada colonizada, que etiqueta a los ciudadanos, que no llegan a cubrir la canasta básica de alimentos, a los sin trabajo o con trabajo temporario, o con una economía de subsistencia, a los que no llegan al índice de ingresos -que marca la encuesta permanente de hogares-, de satisfacción de sus necesidades. Nombrándolos peyorativamente como pobres, planeros, cabezas, villeros, negros sucios, haciendo alusión a su forma de vestir, de comer, de su cultura. Es decir, marcados por su entorno de desigualdad y carencias, son los aborígenes discriminados, los sin origen de la actualidad.

Esas etiquetas entran al aula, entran al marco de referencia que se toma para accionar, para refrendarlas o intervenir en ellas de forma crítica, plantándonos ante la vulnerabilidad de derechos.

Desde el 2015 se volvieron a instalar consignas estigmatizantes, como por ejemplo la meritocracia y se duplicaron los preconceptos que señalan que los jóvenes son la fuente de peligrosidad social, que no son confiables, desde ya con la mirada denigrante que señala siempre, está centrada enfocando siempre, hacia el más humilde habitante del conurbano bonaerense, lugar en donde las escuelas, contienen en su espacio la urdimbre social con todas sus vivencias.

Todo ese entorno ingresa en las aulas y hay prejuicios no dichos entre los grupos de chicos, o que son dichos a medias, en frases que verbalizan, sobre sus compañeros, como por ejemplo, no dejan escuchar, son ruidosos, nos molesta que pregunten a cada rato o pidan tiempo cuando no terminan de copiar en el pizarrón, no quiero hacer grupo con ellos, con él. Creo que para dilucidar conflictos debemos orientar constantemente el apelar al respeto del otro en su diversidad.

Tenemos para trabajar como instrumento para planificar, sobre la reforma de la constitución de 1994 que en el art.75 Inc.17 –Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos manifiesta, apelar a la construcción de acuerdos y análisis de modelos instaurados que dividen y no construyen.

Estamos interpelados diariamente en nuestra profesión, y que sano es. Poseemos las herramientas para priorizar en el acompañamiento y la promoción del sujeto de derecho, la ley federal de trabajo social N° 27072 decreto 2483/2014

que establece en su artículo Art.4: Trabajo Social a la profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia, los derechos humanos, responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son ejes fundamentales para el Trabajo Social.

Es a partir de nuestro rol de Trabajadoras/es Sociales que andamos y desandamos el territorio como lugar de culturas, entendiendo la diversidad de las mismas y el encuentro como soporte para el emprendimiento de acciones de edificación con el otro.

Los retos diarios de los trabajadores sociales en las escuelas, tienen varios indicadores de desigualdad y etiquetas a tener en cuenta. Sabemos que los conflictos sociales y familiares ingresan a la misma.

Las desigualdades conviven y marcan la historia de cursada de cada uno de ellos. Dentro de las instituciones educativas, cohabitan todavía, prácticas pedagógicas y de evaluación que las determinan y en oportunidades las agrandan.

La mirada pedagógica nueva, la que se trabaja a diario, no estigmatiza la pobreza, no reafirma los fracasos, actúa proactivamente para que haya equidad educativa.

“La educación se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades.” Frigeiro (2006).

La posibilidad abordar las multi-problemáticas sociales, de reconocer y transitar las dificultades, conciliando la historia pasada de cada alumne, con sus sentires actuales, y deseos, nos muestra la representación que cada uno tiene de su cotidianidad. Es importante construir y reconstruir la teoría, los aprendizajes, desde su subjetividad.

Para ello, complementarse, estar en sintonía con este nuevo pensar junto al otro niño y adolescente, que me modifica en el contacto diario, en las entrevistas, en las charlas. En el encuentro, sobre alguna temática que trae y la pone en acto con sus silencios, sus conductas, en los cuales deja entrever su necesidad de acompañamiento.

Según sus experiencias vividas, podemos acercarnos a lo que el alumne trae como bagaje e incentivarlo a que se sea sujeto de su apropiación de saberes.

La educación transmite conocimientos y herramientas, que hacen que el niño, no se encuentre solo, ante las situaciones críticas. Incluirlos desde la educación para que puedan comprender y accionar sobre la realidad, dándole herramientas, que lo ayuden a formar criterios de selección, teniendo una visión amplia de la realidad y así tener la posibilidad de que se su inserción laboral, en las mismas condiciones.

Reforzando las acciones desde las políticas educativas, con la mirada puesta en los derechos, nos instala en poder trabajar, con una actitud de acción permanente, para consolidar que se revierta el estigma de la meritocracia, como poder hegemónico en los ámbitos educativos y en los colectivos profesionales.

Trabajo social y educación para la democracia, desarrollo del alumne, para resistirse al etiquetamiento y la desigualdad, afianzar que pueda intercambiar y

emitir conceptos, ideas, pensamientos, evitando el silenciamiento de sus análisis, sus propuestas.

Prepararlos para que puedan contrarrestar, la información enlatada y direccionada que reciben de los medios masivos de comunicación, recrear la historia y utilizar los conocimientos para plantarse y no atarse a los prejuicios, etiquetas, y se inserte en la realidad, como proveedor de acciones que consoliden su crecimiento.

Es relevante manejar las situaciones que se dan en este contexto, con la mirada abarcativa del trabajo interdisciplinario, como complemento indispensable para descubrir y cambiar las condiciones que generan las ya conocidas situaciones de vulnerabilidad de los niños.

El trabajo social profesional, se ha puesto en acción desde el acompañamiento y la toma de decisiones, generando así un andamiaje de calma ante tantos imprevistos en el territorio y la institución.

Nuestro rol se dirime entre la urgencia y la planificación, proyectar para generar vínculos, consolidar la comunicación con las familias, en fin, de trabajar sobre los derechos, atendiendo la escucha como herramienta fundamental y el trabajo planificado hacia la consolidación de entramados sociales.

De acuerdo en que estamos entre la acción y la escucha, algunas de las propuestas desde el trabajo social, son modalidades de encuentros o talleres virtuales, en este tiempo, que se suplantaron los encuentros presenciales y ahora es la plataforma zoom, una de las más usadas para compartir, por ejemplo, juegos por el día de la primavera, para jugar la articulación entre la primaria y los primeros años de la secundaria, compartir meriendas virtuales.

Las modalidades de adecuación de las tareas, abarcan actividades de aproximación para establecer los vínculos que se vieron suspendidos por el aislamiento preventivo, social y obligatorio. Se generan dispositivos desde la institución en donde en el armado, el diagnóstico integral de las situaciones que aporta el/la trabajador/a social, hace de ordenador de las actividades.

Accionar en educación en clave de Empatía y Derechos

Podemos habilitar momentos de comunicación e intercambio con los alumnos, desde una invitación a construir un espacio entre todos.

La convivencia nos atraviesa a toda la organización escolar, involucra a todos los actores, por lo tanto, pensar en disparadores que puedan retomarse a la vuelta a clases y consolidar lazos, es plantarse con una profunda convicción y mirada de derechos y empatía.

No estamos solos, somos con el otro y por lo tanto estamos imbricados, tal cual una red de hilos que se tejen entre sí.

Forjar un espacio de acompañamiento, reflexión, participación, compromiso entre los alumnos es fortalecer su desarrollo integral, como motor de sus propias decisiones.

Se presentan varias dificultades en esta trama, pero se traza, en el desafío de buscar la empatía en los vínculos, tan necesarios para fortalecer la urdimbre social y pensar desde afuera y desde adentro, siendo interpelados.

Una de las diferencias sociales y desigualdades que se marcan, es el de los límites geográficos del territorio, se nombra la frontera, para referirse al conurbano y este término funciona, la mayoría de veces como lenguaje que condiciona acciones y desdibuja miradas. Toda mirada que etiqueta y condiciona, aquieta.

Definirse desde el trabajo social, en voz de derechos es movilizar, no callar.

Enunciar desde el amor, la justicia, la no violencia, respeto a la diversidad, la inclusión, libertad y género, es la fortaleza puesta en acto.

Cuando planificamos lo hacemos con actividades en las que se puedan integrar los sub- grupos. Considerando afianzar las oportunidades, al reconfigurar las actividades desde el equipo social, con premisas que movilicen cuestiones diarias, con la mirada a rever cómo me siento, qué puedo hacer por el otro, cuando se participa en los trabajos en grupo. Haciendo foco en qué es empatizar con los compañeros respetando las diferencias, constituir modos de comunicación con sus compañeros, conocer los acuerdos de convivencias y la construcción colectiva de acuerdos, establecer comunicación con los directivos, el equipo social, preceptores y auxiliares, organizar el tiempo para cada materia, incorporar los horarios escolares.

Emprender en los cursos, acciones desde la virtualidad, para favorecer el encuentro y el compartir desde la diversidad.

Acrecentar las planificaciones y trabajar sobre Derechos Humanos, asegurando la participación de la mayoría de actores de la institución, preceptores de los cursos y docentes, cuando se lleva a cabo una actividad.

Teniendo algunos de los objetivos como concienciar y generar apertura para las relaciones interpersonales, en la búsqueda del dialogo para la resolución de conflictos. Activar la resolución de conflictos, que sean emergentes en el aula apropiándonos del diálogo y la capacidad de escucha.

Logros a trabajar con estas actividades, que se incorpore la aceptación de las diferencias, no discriminación y estigmatización, reconocer que es un derecho.

El contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño/a y sus artículos, es un material valioso para abordar las vinculaciones entre pares.

Dado que en general la conformación de grupo en todos los años, es heterogéneo en su conformación, con subgrupos bien marcados y con escaso intercambio intergrupales e igual forma de relación con los compañeros nuevos.

Estas actividades tienen como propósito abordar el respeto a las diferencias, el no a las etiquetas.

Las condiciones para que los niños, adolescentes y jóvenes participen, es la apertura desde la institución en el reconocimiento y respeto de las diferencias y el trabajo en los conflictos.

Cada uno vive esa etapa de escolaridad de acuerdo al bagaje que trae, de

su interacción con el otro. Resulta a veces fácil entablar nuevos vínculos, otras veces no es así, resolviendo sus diferencias de múltiples formas.

Estos procesos, nos hacen como colectivo profesional, en el trabajo dentro de la institución educativa, activar las maneras de trabajar las palabras, que son las que habilitan el acercamiento al otro.

Es óptimo priorizar en la comunicación, el respeto por el otro y su reconocimiento como parte de ese grupo, de ese lugar. Las actividades se arman en función de acrecentar la participación y trabajo de las problemáticas que surjan, elaborando entre todas posibles soluciones.

Desde las tutorías los equipos sociales, inmersos en los distintos grupos de la institución podemos planificar y accionar, en la construcción de los grupos cuya finalidad sea el intercambio y el crecimiento de lo común, con temas que los ayuden a pensar, debatir, consensuar. Trabajar también el territorio, como ámbito de socialización, de los grupos.



Conclusión: Recreando la Empatía en el entramado de Derechos

Considerando que es un momento difícil estar transitando por el aislamiento preventivo, social y obligatorio debido a la pandemia, con la no presencialidad, se agudizan las problemáticas que se tratan cotidianamente en la escuela y surgen otras que estaban latentes.

Las familias, alumnos y otros miembros de nuestra comunidad educativa, con nuevos desafíos y carencias, necesitan acompañamiento, seguimiento, sostén, como dije poner la empatía, el amor y la solidaridad hacia el otro en acción.

Un mensaje que permita visibilizar, que de alguna manera se pueden construir pequeñas certezas, como el saber que no están solos, que estamos presentes, aunque no sea en el encuentro físico y esto nos atraviesa a todas.

Es por eso que desde el trabajo social en la escuela, se generan lazos de comunicación necesarios, se crean y recrean las formas de llegar a las familias, en busca de alternativas, se idean recursos para poder llegar a cada una de nuestras estudiantes.

El día a día nos va abocando al desafío, surgen los problemas, con la tecnología, con los recursos, con las ganas y el entusiasmo, pero en conjunto se va buscando la comunicación y la resolución de inconvenientes. Algunos de difícil abordaje, con idas y vueltas en la construcción.

De alguna manera, como expresé antes, tratamos de estar presentes mediante el asesoramiento con los profesores y preceptores, directivos, en trabajo conjunto y continuo.

Enviamos mensajes contestando a las familias y alumnos, mediante frases, videos, porque solicitan explicaciones a las dificultades y hacen conocer sus pedidos, dudas, enojos algunos- la mayoría no lo manifiestan-, se entabla comunicación y les hacemos saber que está la escuela presente, más allá de las actividades y trabajo pedagógico. Porque la vinculación desde el reconocimiento, y lo afectivo, es en estos momentos de incertidumbre el faro que aglutina, para minimizar los sentimientos de orfandad, de la comunidad.

Sostenemos que el trabajo en equipo es, en esta realidad que hoy atravesamos, la más importante forma posible de estar, seguimos apuntando a mejorar los abordajes, día a día para llegar a todos.

Evaluando desde la mirada de trabajo social, que estas formas de intervenciones, acarrea conflictos, dificultades, es más que un desafío, pero se sigue interviniendo para afrontarlos y buscar posibles alternativas y respuestas desde nuestra incumbencia.

Continuaremos trabajando por la continuidad pedagógica de cada uno de nuestros niños y adolescentes, en el apoyo social y comunitario, que nos interpela día a día.

Este trabajo es accionar en conjunto, es un recurso que permitirá generar herramientas, para acompañar a los alumnos, involucrando a todos los actores institucionales y generando redes de contención, con otras instituciones.

Las falencias que fluyen, actúan sobre lo afectivo y son las que se muestran en las relaciones interpersonales, siendo un dilema diario que ingresa y se entrama en las escuelas, somos con el otro, yo le modifico y él me modifica a mí.

Las multiproblemáticas intrafamiliares se agudizan ante el aislamiento obligatorio; ante este embate, se aporta información que ingresa a las familias a través de flyers, videos que trabajan temas, como la violencia, maltrato y acoso sexual, esta es una actividad concreta, introducir estos temas como alertas, ante la vulnerabilidad dentro de los hogares.

La modalidad de interdisciplinariedad, es abarcativa al momento de la acción concreta, aun así, se necesita incorporar la intersectorialidad, especialmente en temas de salud, alimentos, para generar vínculos con instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y las que trabajan en el territorio, por ejemplo, comedores y ollas populares.

Desde el trabajo social se conduce a intervenir y actuar en formatos de abordajes, desde la urgencia y generar construcciones conjuntas con una mirada de corresponsabilidad, una palabra tan necesaria para lograr que todo lo que se actúa sobre la vulneración de derechos de los niños y adolescentes, sea un cambio cultural.

Consolidar que se plasme este cambio, en la resolución de las situaciones emergentes con posturas de paradigmas de patronato, arraigadas todavía, cuya acción es la sanción penal de alguna de las situaciones planteadas, creyendo en el término la situación, erróneamente no se sigue acompañando, sobre las secuelas con la escucha, el sentir y rearmarse de esos chicos y familias.

Las posibilidades de intercambiar experiencias como colectivo profesional, redundan en aportes que nos hacen repensar desde nuestro lugar, lo que otra colega comparte y hacernos parte como colectivo, de que el otro es también mi colega que anda y desanda sus realidades, poniendo el cuerpo.

Seguir siendo con el otro, seguir caminando en la búsqueda de las utopías, para que el cambio cultural consolide los derechos ganados.

Es difícil visualizar un trabajo social empoderado sino es colectivamente.

Concretando el método de acrecentar la empatía como herramienta de trabajo social que salta barreras y disminuya vulneraciones.

Como colectivo profesional, vemos como el sur, dentro del territorio que transitamos, nos amplía la empatía para la búsqueda de cambios culturales. Cuyos logros consoliden el empoderamiento desde el territorio, a partir de nuestro campo laboral, sea en el lugar que nos toque caminar.

Salir del laboratorio siempre, estar cara a cara con la cuestión social, marcando la desigualdad, trabajando en articulación, divulgación, correr y desdibujar, por último las fronteras que estigmatizan, fragmentan y vulneran siempre derechos.

Bibliografía

AREND, H. (1996) *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre educación y política*. Barcelona-Península.

CAMPELO, A., HOLLMAN J. y VIEL, P. (2009). *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

INFD (2020) Clase 4: *La Educación como derecho: acercamientos teóricos e históricos*. Curso: *Educación Hoy. Niños, Adolescentes y Jóvenes Contemporáneos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

KANTOR, D. (2000). *Experiencias Institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento del Gobierno de la Ciudad Autónoma.

Ley n° 26.206 - Ley de educación nacional (2006): <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005): <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=118943>

Ley 26.892 de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013): <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-24999/220645/norma.htm>

Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007.

Ley 26.877, de Representación Estudiantil (2013): <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/218150/norma.htm>

Ley Federal Del Trabajo Social - fecha de sanción 10-12-2014 Publicada en el Boletín Nacional del 22-Dic-2014.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Programa de Asistencia Técnica Escuela y Comunidad (2009). *Familias, escuela, comunidad: vínculos educativos*. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/familia%20escuela.pdf>

La intervención profesional del Trabajador Social durante la emergencia sanitaria del Covid-19 en el espacio Escolar

Experiencia de trabajo en el E.F.T.E.E desafíos en los espacios de intervención

María Lujan Acosta¹

Introducción

El siguiente artículo desarrolla de manera descriptiva las intervenciones que se encuentra llevando a cabo un Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia (EFTEE), estructura territorial de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de un Distrito de la zona norte del Conurbano Bonaerense.

Los puntos que describirán en el cuerpo del trabajo son: la pandemia del coronavirus como escenario de trabajo de los Trabajadores Sociales, marco normativo del Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia, y por último una experiencia de intervención de un Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia.

La intención de este relato es socializar y registrar una experiencia de trabajo del campo socio-ocupacional de la Educación, que crea un dispositivo de intervención situado y singular que apunta a trabajar sobre las consecuencias de un fenómeno sanitario mundial, que es el Covid-19.

¹ Licenciada en Trabajo Social de la UNLU, con Especialización Superior en Educación y Derechos Humanos. Actualmente me desempeño como Orientadora Social de un Equipo Interdisciplinario Distrital (EPRI) en el Partido de Tigre y como Orientadora Social en una escuela Secundaria de Maq-Savio Partido de Escobar. Formo parte del Equipo Focal territorial educativo de Emergencia de Tigre. Realice mi Trabajo Final de Graduación sobre los Equipos de Orientación Escolar en el abordaje de Trayectorias Educativas Interrumpidas del Nivel Secundario. acostalujan2@gmail.com

La Pandemia del Coronavirus como escenario de trabajo de los trabajadores Sociales

Durante los primeros meses del 2020 el mundo comenzó a verse afectado por la pandemia del Covid-19, el 30 de Enero fue declarada por la Organización Mundial de la salud (OMS) como una emergencia de salud pública de preocupación internacional. Para el 11 de Marzo el Director de la Organización de la Salud, afirmó que la nueva enfermedad causada por el Coronavirus 2019 puede constituirse en una Pandemia, ya que el número de personas afectadas a nivel global era de 118.554 personas, 4.281 muertos afectando a más de 110 países. La caracterización de pandemia significa que el virus se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas.

La pandemia llegó a la Argentina el 19 de Marzo, momento en el cual el presidente de la Nación decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio mediante el DNU 297/2020. A partir de ese momento la realidad de todos los argentinos se vio afectada, no se podrá circular por la calle o espacios públicos salvo para la compra de alimentos o aquellos que realicen algún tipo de actividad esencial (las especifica el decreto). Un hecho que parecía solo pasar en las películas, hoy año 2020 les sucedía a todos los argentinos, a los sudamericanos, latinoamericanos, y a todo el mundo.

La medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio reviste un rol de vital importancia para hacer frente a la situación epidemiológica y mitigar el impacto sanitario del COVID-19.

Las diferentes instituciones como la Salud, Educación y el Trabajo se vieron fuertemente afectadas y otras desafiadas por esta nueva temporalidad. En el caso del trabajo, institución golpeada durante décadas, la Pandemia fue un agravante más, que afectó a miles de trabajadores de diferentes profesiones, rubros, oficios en la forma de desarrollar su actividad, de vender su fuerza de trabajo para la reproducción material de sus condiciones de vida. Así como el trabajo decae en sus diversas formas producto de la Pandemia (imposibilidad del contacto físico, contacto con el afuera) que está llevando a una crisis económica a nivel mundial, la Salud Pública y la Educación también debieron afrontar adversidades.

El estado neoliberal encabezado por el ex-presidente Mauricio Macri y su gabinete desplegaron en los últimos cuatro años una política de desfinanciamiento en salud y educación no se construyeron nuevos hospitales ni se pusieron en funcionamiento los ya existentes, el presupuesto se redujo en un 23 %. En el caso de la educación y a la ciencia se invirtió un 40% menos y en técnica un 43,46%.

La histórica institución escolar no solo tenía que afrontar las consecuencias de una política de desfinanciamiento sino de seguir en funcionamiento, tras que, por primera vez, después de más de un siglo de estar abierta para las infancias y juventudes, debía interrumpir la asistencia escolar del ciclo lectivo 2020 como parte de los esfuerzos para contener la pandemia del coronavirus. Esta situación atípica atravesó a toda la comunidad Educativa (docentes, directivos, Equipos de Orientación Escolar, profesores, inspectores, familias y estudiantes) poniendo en relieve la necesidad de continuar trabajando bajo

esta nueva temporalidad mundial en garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes del país.

En este artículo nos vamos a centrar en la experiencia de intervención que realizan los Orientadores Sociales y Orientadores Educativos en un Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia (E.F.T.E.E) de un Distrito de la zona Norte de la Provincia de Buenos Aires.

Marco Normativo del Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia (E.F.T.E.E)

El Sistema Educativo está organizado en niveles y modalidades, la Ley 13.688 reconoce a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como Modalidad del sistema educativo de la jurisdicción.

“Son Modalidades del Sistema Educativo aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia”. (Artículo 22 de la Ley de Educación Provincial N° 13.688).

En el artículo 43 de la Ley Provincial de Educación queda definida cual es la tarea de esta modalidad, entre ellas podemos rescatar: fortalecer los vínculos que humanizan la enseñanza y aprendizaje, abordajes especializados en prácticas comunitarias. Básicamente la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social apunta a garantizar desde un enfoque integral el Derecho a la Educación de todos los niños de la Pcia. de Bs.As para una verdadera Justicia Escolar.

A nivel territorial los Orientadores Sociales y Educativos tienen enmarcadas sus funciones en la Disposición 76/08 donde se explicitan las competencias de cada uno de los miembros del Equipo de Orientación Escolar.

El escenario pandémico ubicó a la Comunidad Educativa en una situación atípica donde los diferentes actores que la componen debieron asumir nuevos desafíos y compromisos a sus tareas designadas, con esto hago referencia a que el “Proyecto Institucional Anual” (Dirección general de Cultura y Educación: 2009, 38) que toda organización escolar fórmula para su ciclo lectivo debió modificarse, ya que la escuela sin presencialidad no era parte del diagnóstico institucional, hasta recién avanzada la medida de aislamiento. Los docentes comenzaron a enseñar a partir de videos tipo tutoriales, por mensaje o llamadas de whatsapp explicar un tema por estos medios se convirtió en una nueva estrategia pedagógica, se agregaron aplicaciones donde se podía interactuar con los compañeros docentes y estudiantes por (zoom-meet). También fue necesario, imprimir tareas para los que no tenían ningún tipo de conectividad, entregar mercadería a las familias y los cuadernillos. Los directivos por otro lado debían conducir un establecimiento a partir del teléfono, los correos electrónicos y zoom. Las familias también se vieron atravesadas por esta situación, muchas no cuentan con internet, o tienen un solo dispositivo para más

de tres niños/adolescentes en edad escolar, sin trabajo para pagar las copias o imprimir las tareas que dejan en la esquina del kiosco de la escuela. Una vida cotidiana interrumpida, afectada por la Pandemia, donde la escuela como prioridad queda en un segundo plano, hay familias que no tienen datos ni siquiera para mandar un mensaje de whatsapp a su maestra.

Los Equipos de Orientación también se vieron desafiados en la posibilidad de llevar a cabo sus funciones en esta nueva temporalidad en los diferentes niveles de intervención, institucional, áulico y comunitario. El escenario escolar ya no era la escuela, el aula, la oficina como espacio físico “la escuela como espacio social y cultural de transmisión de enseñanzas y aprendizajes y de encuentro con el otro, no estaba” (Levy, 2020) pero para los EOE no fue un impedimento para que sus prácticas educativas se vieran imposibilitadas, sino desafiadas.

“Esta situación compleja, nos convoca a transitar y organizar nuestra actividad en un escenario con coordenadas de tiempo y espacio que reconfiguran nuestras tareas, nuestra cotidianeidad laboral, nuestras grupalidades y los modos en que nos encontramos con los equipos de trabajo y las comunidades educativas. Todos estamos aprendiendo a construir otros espacios posibles de encuentro que se conformen como redes de sostén” (Comunicación 2, 2020:1).

La modalidad atenta a la situación sanitaria extraordinaria crea el Programa Institucional de Intervención de las estructuras Territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social “NOS CUIDAMOS Y CUIDAMOS A QUIENES CUIDAN” bajo la comunicación 2/2020 que tiene por objetivo proponer lineamientos de intervención, a nivel central, nivel supervisivo (Inspectoras/es), Equipos Interdisciplinarios Distritales y Equipos Distritales de Inclusión, Equipos de Orientación Escolar, esta normativa diseñó materiales para cada nivel, y la promoción del análisis de los recursos territoriales disponibles. Con respecto a los materiales estos apuntaron a brindar orientaciones específicas a los Equipos de Orientación Escolar, para que cada uno de sus miembros de acuerdo a su especificidad pueda intervenir acompañando los sentimientos que genera este contexto sanitario. También se elaboró la guía para situaciones de vulneración de derechos en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio. Y desde el nivel central de la modalidad, la Mesa de Ayuda, esto es acompañamiento a docentes en situaciones vinculadas a padecimientos provocados por la situación de aislamiento. Un Equipo de Psicólogos/as atiende las situaciones de emergencia que involucren a docentes. Esa primera atención incluye situaciones como las siguientes: estrés, miedo, angustia, consumos problemáticos, violencias de género, entre otras.

A nivel local se llama a la Conformación del Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia (E.F.T.E.E) en cada distrito de la provincia de Buenos Aires. Para ello la inspectora convoca a personal de Psicología (Equipos Interdisciplinarios Distritales (EIPRI-EDIA-COF), Equipo de Inclusión (EDI), o integrantes de distintos EOE que por contar con experiencia en determinados temas, se considere oportuno convocarlos). Este equipo está bajo la coordinación de la inspectora de PCyPS para que organice y articule (con el mapa de recursos distritales y la red de equipos complementarios), la intervención en situaciones de vulneración de derechos y padecimiento subjetivo.

Experiencia de intervención de un Equipo Focal Territorial Educativo de Emergencia E.F.T.E.E

Este Equipo Focal Territorial lo conforman el Equipo de Primera Infancia (EIPRI) y el Equipo Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA) el Equipo de Inclusión (EDI) y Orientadores de diferentes escuela del Distrito (OE,OS,OA), quienes acordaron una serie de ejes para trabajar entre ellos:

1. Continuidad Pedagógica,
2. Fortalecer los vínculos de los estudiantes, familias y escuela
3. Intervenir en situaciones de vulneración de Derechos
4. Generar acciones para la promoción de Derechos y para la prevención de diferentes problemáticas que afectan a la niñez y a la adolescencia.

Con respecto al eje N°1 las escuelas que no cuentan con equipo de orientación escolar son orientadas y acompañadas en esta Pandemia por el E.F.T.E.E el marco de trabajo para este eje fue la comunicación 5/2020 de continuidad pedagógica donde se apunta a fortalecer los vínculos de enseñanza y aprendizaje que humanizan la enseñanza. Se propone que los Equipos de Orientación trabajen sobre las condiciones de aprendizaje orientando a docentes, familias y directivos, resignificando las reuniones de Equipo Escolar Básico (R.E.E.B). Según la Disposición Conjunta N°1/2008 las R.E.E.B se conciben “como una de sus metodologías de trabajo más valiosas, como forma de promover un espacio que favorezca la participación activa de todos los involucrados en el hecho educativo. Favorecer este espacio implica abrir canales de comunicación entre todos, en todos y cada uno de los niveles, con el objeto de establecer criterios acerca de temáticas que conciernen a los alumnos y a las instituciones educativas. Favorecer la participación activa y protagónica de “todos” en lo que “es de todos”. (Disposición Conjunta N°1/2008). La política de aislamiento no impidió llevar a cabo encuentros con el resto de los actores educativos responsables, también responsables de garantizar el derecho a la educación.

A partir de reuniones por zoom, video llamadas de whatsapp u otra aplicación se estableció un canal de comunicación donde se pudieron establecer acuerdos, criterios, y modos de intervención. Por ejemplo acordar en planificar conjuntamente con los docentes de primer año ya que hay alumnos con dificultades en la lecto-escritura, alumnos con Proyectos de Inclusión, y anticipar situaciones que aún no han sucedido, por ejemplo aquellos estudiantes que ya tenían una “relación de baja intensidad” (Kesler, 2003) con la escuela ¿qué va pasar ahora o que podría llegar a pasar con la trayectoria educativa de estos jóvenes? Estos espacios de reuniones virtuales que permitieron compartir información y experiencias de las familias y de los chicos, que muchas veces llega primero a los perceptores o maestras antes que a los Equipos de Orientación Escolar. Podemos decir que hubo una resignificación de las Reuniones de Equipo Escolar Básico implica que implicó que los Equipos de psicología estemos acompañando las trayectorias educativas de los estudiantes tomando decisio-

nes de manera conjunta y desde la virtualidad.

Pensar la interacción en términos de intertextualidad, supone: mantener una actitud deliberativa, mantener una disposición permanente a observar, capturar y comprender diferentes puntos de vista, estar atento a las posiciones institucionales de quienes comparten el espacio de replantear la noción misma de verdad y falsedad, dando lugar a la diferencia que cada uno porta en el encuentro con el otro sin abrir siquiera la pregunta acerca de lo V o lo F. Cada texto/ historia/ relato cobra sentido y valor en la experiencia interior de cada uno y en la experiencia colectiva... (Nicastro, 2006:3).

En un campo de conflicto como lo es la escuela, el intercambio y la reflexión con el otro que posee distintos saberes, experiencias, también en esta trama podemos encontrar posibles respuestas a situaciones cada vez más complejas, por eso es necesario pensar nuestras prácticas como orientadores desde una mirada global, institucional y comunitaria.

Esta línea de trabajo para fortalecer y reconstruir esos vínculos que la pandemia debilitó entre los estudiantes/familias y escuelas, es necesario enfocarnos en el contacto humano sensible. “Lo fundamental es la manifestación del interés, el acompañamiento, la orientación, y cualquier otra forma de poner en actos, en gestos y en palabras su disponibilidad. Es esta condición la que le asegura a la persona a la cual van destinados todos esos esfuerzos, que hay un interés genuino en ella” (Calabrese, 2015). (Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. 2016.7)

Para ello se realizaron orientaciones a los equipos directivos donde una de las propuestas consistió en que su equipo de docente “enviarán un mensaje a las familias o a los niños para saber cómo están, cómo se sienten en estos momentos de pandemia, dejando suspendido por un momento las actividades académicas y esto no significa restarle importancia a las actividades escolares, sino humanizar los vínculos de la enseñanza y los aprendizajes. Poder pensar en la trama de relaciones sociales que aparecen en ese proceso, empatizar con el otro ya que los cambios en los ámbitos familiares se dieron intempestivamente sin posibilidad de organización y acomodamiento previo, que afectaron tanto a los estudiantes como a los propios trabajadores de la educación. Otras propuestas fueron:

- solicitar en el grupo de whatsapp que manden una foto, un audio, un video, una canción para compartir con el resto
- armar un tema musical
- que completen una frase
- enviar una clase de Gym
- contarles algo de nuestra cotidianeidad en función de empatizar con la realidad de aislamiento del resto.

A medida que la política de aislamiento avanzaba fuimos conociendo la realidad de muchas familias que no podían acercarse a una pantalla o enviar un mensaje de whatsapp o texto. Hay familias pobres que no cuentan con celular

o poseen uno, para más de tres niños en edad escolar, no tienen wi-fi- no tienen crédito en el celular para cargar datos, no tienen para alimentarse. Esta situación de Pandemia expuso aún más (para los que no quieren ver esa realidad) la precariedad en la que están los niños y postergando aún más la justicia educativa porque sin justicia social no hay “justicia educativa”. Esto es como la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos los niños posicionando a los sectores populares como el eje de las políticas educativas y como el centro de la educación pública” (Borzese, Costas y Wanger, 2012:10).

En términos de entender a la justicia educativa, por los lugares que ocupan los sujetos en la estructura social, la pandemia profundizó las diferencias en los estudiantes de la provincia de Buenos Aires.

Las escuelas privadas dirigidas a clases media o media baja continuaron con clases virtuales semanales, encuentros y desafíos recreativos, clases de educación física, etc. familias que cuentan al menos con una computadora y un dispositivo móvil e internet wi-fi en su domicilio. Las escuelas de clase alta o elite no interrumpieron su jornada aunque sí cambiaron su formato, clases diarias por aplicaciones o plataformas específicas, olimpiadas regionales virtuales, con dispositivos de última generación individuales y con internet a gran velocidad, entre otras más.

Las escuelas públicas, en particular las del Distrito que estamos contando esta experiencia, utilizaron las redes sociales FACEBOOK-INSTAGRAM para subir las distintas actividades. Se crearon Blog y aplicaciones como Classroom, Padlet. Pero el contacto por whatsapp fue el más utilizado para que las familias recibieran las actividades, a través de pdf., word o simplemente una foto o captura de pantalla de la actividad.

En un principio de la cuarentena algunas familias sacaban fotocopia de los trabajos que se dejaban en el kiosco más cercano a las escuelas. En el mes de junio cuando llame a una mamá para saber cómo estaba su hijo/estudiante, la Sra. me comenta que bien, pero que su hijo no podía hacer más las tareas ya que no tenía plata para comprar las fotocopias y que ni el teléfono lo usa ya que no tiene datos. Los cuadernillos eran la alternativa para garantizar el acceso a los aprendizajes de este estudiante, pero la entrega por sí sola no fue suficiente, se necesitó de llamadas telefónicas, algunos videos explicativos realizados por los profesores, y el estar allí desde el teléfono. En parte los orientadores funcionamos como un nexo entre las necesidades de las familias y las posibilidades que tenemos como actores educativos de dar respuesta a las mismas a partir de un trabajo interdisciplinario e intersectorial.

La intervención en situaciones de vulneración de Derecho fue un eje central en la intervención tanto de los Equipos de Orientación como del E.F.T.E.E. En el caso de tomar conocimiento de la existencia de una situación de esas características, el marco normativo para la actuación es la Comunicación 3/2020 “Guía de Actuación para los Cuidados Integrales ante situaciones complejas y/o de vulneración de derechos en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la Pandemia de Coronavirus”. Este documento contiene orientaciones generales sobre algunas situaciones problemáticas puntuales que pueden hacerse extensivas a otras situaciones de vulneración de derechos. Las problemáticas que abarca la guía son: situaciones vinculadas con la salud mental, trastornos de ansiedad, depresión y otros padecimientos mentales, intento

de suicidio y suicidio, consumo problemático de sustancias, redes sociales, maltrato hacia niños, niñas y adolescentes. Presunción de abuso hacia un niño/a y adolescente- presunción de abuso intrafamiliar- violencia de género-situaciones de violencia intrafamiliar.

Con respecto a las situaciones de vulneración de derecho que los Equipos de Orientación ya venían trabajando, antes de la medida de aislamiento, se dispuso continuar con las mismas a partir de los medios disponibles –teléfono, medios virtuales, resignificando esa herramienta que tenemos los Orientadores que es la escucha activa, con este recurso tendemos un puente de posibilidad, para que los sujetos puedan ser escuchados y posicionarlos como sujetos de Derecho.

“Recuerdo la consulta de un padre que quería percibir él la Asignación Universal por Hijo, ya que por un motivo X, no lo estaba haciendo, luego de conocer aspectos necesarios para situar su pedido, se le brindó la información necesaria, y q no era que este hombre desconocía su funcionamiento, sino que faltaba una orientación a cómo manipular y entender las plataformas donde se gestiona estos beneficios sociales. Luego de un acompañamiento a su uso y exploración, todo esto en comunicación por whatsapp, él pudo iniciar el trámite con resultados positivos. Él hoy manipula con conocimiento y desde una posición activa aquello que tiene que ver con el ejercicio de sus derechos y el de su hijo” (Cuaderno de registro del Orientador Social).

En estas situaciones no se perdió el vínculo con las familias que ya se conocía, se reforzaron más las llamadas telefónicas y whatsapp para el seguimiento.

Durante la entrega del S.A.E Servicios Alimentario Educativo se generó un espacio de escucha, de “Escucha activa” (Carballeda, 2015) que se iniciaba en la escuela durante la entrega y se continuaba desde el domicilio de cada uno o con videollamadas. También se brindó asesoramiento sobre el I.F. E, la A.U.H, entrega de alimentos, productos de limpieza a nivel local, como sacar permisos, entre otras necesidades que expresan las familias. También en el S.A.E se informaba a las familias respecto de los recursos disponibles en cada comunidad, estrategia necesaria para que las familias sepan cual es la red de protección para sus hijos y para ellos como grupo familiar.

Cada Equipo de Orientación construyó un recursero virtual y a nivel Distrital el E.F.T.E.E armó el suyo para complementar y articular la red intersectorial de protección a la infancia y adolescencia. Contar el número de teléfono de la persona o el lugar correcto, resultó esencial a la hora de iniciar, o continuar con una intervención. Entre las principales articulaciones que se dieron fueron a nivel intersectorial fueron con los siguientes organismos: Servicio Local, mediante comunicaciones telefónicas, correo electrónicos y entrevista con los trabajadores del Servicio mediante Zoom, Dirección de Salud Mental, Centros de Salud, Consejo Local y con distintas Direcciones de dependencia Municipal.

Con respecto a las situaciones de vulneración de derechos, que surgieron fue necesario situar las demandas y articularla con el efector correspondiente, en el caso de ser necesario realizar denuncias, concurrir a un Centro de Atención Primaria a la Salud, hospital etc. Dependiendo de la situación problemática y de acuerdo al criterio del profesional interviniente las estructuras territoriales

continúan la comunicación y vinculación directa ya sea virtual, telefónica o de ser necesaria la presencia física.

Como orientadores pudimos llevar cabo y construir intervenciones situadas de forma articulada, multidisciplinaria e intersectorial por los medios disponibles teléfono, medios virtuales, con presencia de profesionales que tienen permiso legal de circulación, entre otros, manteniendo contacto con el Servicio Local, los Servicios de Salud, los profesionales intervinientes, no solo se apuntó a detectar situaciones para su “derivación” sino trabajar desde la corresponsabilidad y ampliar la perspectiva para intervenir en la comunidad.

Con respecto al Eje de la Promoción de Derechos y a la Prevención de situaciones de vulneración de Derechos, tuvimos como demanda trabajar sobre situaciones de padecimiento subjetivo en los jóvenes. En el Distrito que se hace referencia este trabajo durante la Pandemia (que aún continúa) cuatro jóvenes se quitaron la vida. Cada situación fue abordada desde un enfoque de intervención situada, donde se llevaron a cabo diferentes dispositivos de contención y acompañamiento a, estudiantes, Docentes y familias. Este dispositivo funcionó mediante encuentros virtuales con directivos y docentes del establecimiento, más que nada con aquellos que conocían al estudiante. El E.F.T.E.E está conformado por orientadores que son parte del EDIA, quienes trabajan sobre este tipo de problemáticas específicas y quienes se ocuparon del abordaje de estas situaciones en Pandemia.

Uno de los dispositivos implementados tiene que ver con la comunicación institucional en estos tiempos de pandemia para llevar tranquilidad a la comunidad escolar, se articuló con los efectores de Salud Mental para brindar una pronta atención a las padres-hermanos-miembros del grupo familiar que lo requiera.

Como Equipo Focal Territorial que trabaja desde una mirada Distrital de las problemáticas educativas, fue necesario reconfigurar la demanda de “trabajar sobre las situaciones de padecimiento subjetivo y de suicidio adolescente”. De manera conjunta con todos los miembros que conformamos el E.F.T.E.E, hicimos una lectura de lo que estaba sucediendo con los jóvenes en estos tiempos de Pandemia del Coronavirus, una interpelación necesaria para construir el objeto de intervención sobre el cual va estar dirigida nuestra intervención.

En primer lugar, el aislamiento social preventivo y obligatorio a pesar de ser una medida necesaria para frenar el ritmo de contagio y el único método para no contagiarse del virus que ya está en una fase de transmisión comunitaria, trajo consecuencias a nivel de la salud mental: estrés, ansiedad, miedos, etc. a toda la comunidad “La incertidumbre frente al futuro y el dolor social nos generan sufrimiento pudiendo tomar formas diferentes según cada persona. Cómo y de qué sufre cada quien, resiste en su heterogeneidad, a cualquier intento de masificación. Hay allí un campo de práctica posible, que es el campo de la salud mental”. (Comunicación 4/2020: 3).

No se pretende generalizar que todas las adolescencias están en riesgo con esta Pandemia.

Para Cohen psiquiatra infanto-juvenil y psicoanalista “no todos los adolescentes tienen los mismos recursos psicológicos, ni el contexto familiar cuestiones singulares a cada sujeto” (Ranzani, 2020).

Sino que la pandemia dejó expuesta a un más a aquellas infancias y juventudes vulnerabilizadas, producto de la propia vulnerabilización. Estos son niños, niñas, niños y jóvenes que viven en hogares con un acceso inadecuado al agua e instalaciones sanitarias seguras, con viviendas deficientes sin intimidad para los niños, donde el aislamiento expone aún más a aquellas familias víctimas de violencia intrafamiliar, donde el abusador está en su propio domicilio. También padres desempleados sin ingresos para cubrir las necesidades básicas de alimentación, que antes de la medida de aislamiento eran cubiertas en parte por el comedor escolar y ahora deben buscar otras alternativas de supervivencia como las “ollas populares, ayuda de los vecinos y otras organizaciones sociales. En estas comunidades barriales específicas las familias viven la cuarentena como pueden, las medidas de protección y cuidado del Covid son escasas porque no cuentan con productos de limpieza, dinero para comprar alcohol, alcohol en gel o un tapabocas.

La pandemia dejó a las infancias y juventudes vulnerabilizadas sin esos espacios sociales de protección como las escuelas, los clubes, las organizaciones sociales, etc. lugares que permitían la expresión de sus necesidades, deseos y la detección de situaciones de vulneración de derechos, con la medida de aislamiento ya no están y eso pone aún más en riesgo a los niños.

Los vínculos entre los estudiantes (los niños y jóvenes) con esta Pandemia se ven obstaculizados pero no imposibilitados y es aquí donde la creatividad, artesanía y la artificialidad de los dispositivos de intervención son sumamente necesarios.

Por ello pensamos en un proyecto Preventivo Integral, este tipo de modalidad de prevención “procura acciones globales -e incluso específicas- que promuevan actitudes de cuidado en general” (Nuestras Escuela, 12: 2), desde este modelo es que se piensa en espacios de participación donde se pudiera escuchar la voz y el pensar de los adolescentes y jóvenes, donde estos no solo puedan expresarse sino también trabajar en una cultura del cuidado, donde se reconozcan y conciben como sujetos de derechos.

Kantor (2005) “caracteriza la participación como un derecho y una práctica social de significado valioso en general, pero, especialmente, para la formación de adolescentes y jóvenes. Se trata, sobre todo, de un proceso, un camino en el que estos deben aprender a comprometerse para tomar decisiones que les permitan afrontar los problemas que las/os involucran. Estas prácticas participativas, contra lo que puede sugerir el sentido común, requieren de adultos referentes que direccionen el proceso sin imponer el camino, respetando tiempos, momentos y contextos diferentes.”

La participación es un medio para alcanzar una cultura del cuidado y fortalecer el vínculo entre estudiantes y escuela, posicionado a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. El proyecto que se pensó, fue concebido en el marco de las Políticas de Cuidado, con un enfoque de Derecho.

En la Constitución Nacional argentina en su artículo 75 inc. 22 plantea que le otorga jerarquía constitucional a una serie de tratados y convenciones sobre los derechos humanos, particularmente la Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 23849, 1990). El artículo (3) dispone

(...) los estados partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el

cuidado que sean necesario para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativa.

“Los Estados Partes se asegurará de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”.

“Según el documento sobre el cuidado y las políticas de cuidado elaborado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) el término caracteriza relaciones entre personas cuidadoras y personas receptoras del cuidado en situación de dependencia: niños, niñas, adolescentes y personas con discapacidad o enfermedades crónicas y personas adultas mayores. En este sentido los adultos docentes en el marco escolar son los responsables de cuidadores de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes” (Documento de trabajo 1/2020).

El Derecho al Cuidado como derecho universal, dentro del Paradigma de Promoción y Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, reconoce que las Políticas de Cuidado son esenciales para garantizar el bienestar y la promoción del desarrollo integral de los jóvenes.

La escuela como espacio significativo debe promover esta cultura del cuidado, por ello se consideró pertinente hacerlo desde la Prevención inespecíficas, ya que se apunta a promover acciones de prevención en diferentes focos, pero que todas tienen como finalidad cuidar a les niñas y jóvenes.

La propuesta consistió en que los estudiantes realicen una producción audiovisual-gráfica-musical- lúdica-poesía, etc. para ser compartida en las redes sociales que creó el Equipo Focal (instagram-facebook) entendiendo que las redes en estos momentos de pandemia y aislamiento, constituyen uno de los canales de comunicación que los jóvenes manejan y que influyen en la construcción de sus subjetividades. Esas producciones podían ser individuales, grupales² y familiares, con el acompañamiento de los referentes escolares, estos, son un profesor, preceptor, directivo o miembro del EOE. Estos actores se encargaban de promover en sus estudiantes la idea de que participen, motivarlos y estar en comunicación con el equipo del E.F.T.E.E que se encargó de llevar a cabo este proyecto.

En términos de resultado con este proyecto hemos podido consolidar dos redes sociales que son visitadas por jóvenes, docentes y familias como más de 500 seguidores en cada red social. Se obtuvo la participación de más de 150 estudiantes, que realizaron una o más producciones, donde hubo participación específica de las familias y de muchos docentes, afianzando el vínculo entre todos estos actores y el lazo entre todos los actores de la comunidad educativa se hizo un poco más fuerte.

La conformación de esas redes y su posterior consolidación como un es-

² Las producciones grupales en el marco de la pandemia son pensadas a partir de posibles ediciones y compilaciones que pudieran hacer los estudiantes. no se pensó en que los estudiantes se junten, sino en promover el contacto virtual entre ellos con propuestas que los conecten con intereses propios de la etapa, de sus gustos, etc.

pacio de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social permitió realizar otros proyecto en el marco de la Prevención como se venía realizando, que convocaron a otros actores de la sociedad civil.

Reflexiones finales

Este nuevo dispositivo de intervención que propuso la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, permitió no solo intervenir en estos momentos de Pandemia, sino reconstruir nuestras prácticas en esta nueva temporalidad. Con la Pandemia, se tuvo que repensar de manera conjunta el formato de la escuela tradicional (una parte) tema que no estaba en la agenda de la Política Educativa.

Como Trabajadoras Sociales vimos interpeladas nuestras prácticas, cuando tuvimos y tenemos que evaluar en qué circunstancias la presencia física en estos momentos de Aislamiento Social y Obligatorio, es necesaria, para atender una situación problemática. Sin embargo con diferentes herramientas comunicacionales y abordajes integrales, intersectoriales y situados pudimos dar algunas respuestas a este interrogante.

En esta nueva temporalidad y con los dispositivos de intervención que se cuentan de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, podemos decir que se brinda un camino propositivo para seguir interviniendo como Trabajadores sociales en el EFTEE o en Equipos de Orientación Escolar sobre las diferentes dimensiones de esta pandemia y sobre los efectos que está causando en nuestra población de niños, y jóvenes estudiantiles.

Bibliografía

CARBALLEDA, A. (2015) *La escucha como proceso. Una mirada desde la intervención social*, Bs. As

Comunicación Conjunta N° 1. Reuniones de Equipo Escolar Básico. Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Cultura y Educación.

Comunicación N° 2/2020 Programa Institucional de Intervención de las Estructuras Territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. “NOS CUIDAMOS Y CUIDAMOS A QUIENES CUIDAN”

Comunicación 3/2020 “Guía de Actuación para los Cuidados Integrales ante situaciones complejas y/o de vulneración de derechos en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la Pandemia de Coronavirus”

Comunicación 4/2020. Programa Institucional de Intervención de las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social “Nos cuidamos y cuidamos a quienes cuidan”.

- Convención sobre los Derechos del Niño · UNICEF Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- BORZESE D., COSTAS P., WANGER E. (2012). *La educación social en argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Disposición 76/08. *Rol del Equipo de Orientación escolar*. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Subsecretaría de educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos aires.
- Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos (2016). Seminario de cuidado y prevención de adicciones en el ámbito educativo. Clase 3: Algunas ideas para pensar el abordaje de la prevención en el nivel secundario y en el primario. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- KANTOR, D. (2005) *Adolescentes, jóvenes y Adultos. Propuestas participativas en recreación*, Centro de Estudios de Estado y Sociedad. (CEDES), Buenos Aires.
- KESSLER.G.(2003). *Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria. experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley*. Ponencia en el marco del seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur. Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina (Buenos Aires, 2003).
- NICASTRO, S:(2006). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Paidós. Buenos Aires. Recuperado en <https://dokumen.tips/documents/nicastro-andreozzi-asesoramiento.html>
- Reglamento General de Instituciones Educativas. Dirección General de Cultura y Educación: 2009. Suteba.
- RANZINI O. (2020). *El impacto de la cuarentena en la Adolescencia*. Página 12. (27/03/2020) Extraído de <https://www.pagina12.com.ar/262312-el-impacto-de-la-cuarentena-en-la-adolescencia>

Parte II

Reflexiones acerca de los estereotipos de la heteronorma en las escuelas y la ESI como posibilidad de generar rupturas

40 **Escuela y heteronorma: reflexiones sobre las prácticas educativas y alternativas de intervención contrahegemónicas**

Débora Cintia Fernandez Moreno

58 **Trabajo Social y ESI en las aulas de la Escuela Secundaria del Conurbano**

Silvia Gabriela Escarra

Escuela y heteronorma:

Reflexiones sobre las prácticas educativas y alternativas de intervención contrahegemónicas

Déborá Cintia Fernández Moreno¹

Introducción

Este trabajo tiene como punto de partida los debates y reflexiones surgidos en el marco del seminario: “Epistemología Feminista. Diálogos con saberes para la emancipación” (UNICEN-Tandil 2017-18), así como también se consideran diversos aspectos abordados en la Maestría en Trabajo Social (UNICEN-Tandil; 2016-18). Al respecto, se recuperan diversos aportes y se realizan reflexiones relativas al modo en que el Estado no sólo reproduce la desigualdad de clase, sino que además en la segunda mitad del siglo XIX se complejiza para dar respuesta a ciertas demandas sociales, desplegando su faceta de “estado educador²” y constituyéndose en reproductor de la heteronorma. Esto se traduce en las políticas públicas –entre ellas la política educativa– cuyo funcionamiento reproductor es invisibilizado y se ejecuta –entre otras instituciones– a partir del dispositivo escuela, concebido como uno de los complejos sociales³ que contribuyen a la reproducción del sistema capitalista-patriarcal⁴. Particu-

1 Lic. en Servicio Social (UNMP). Maestranda en Trabajo Social (UNICEN-Tandil). Orientadora Social en Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) de nivel primario, secundario y en Centro Educativo Complementario; desde el año 2010. cintyfm87@gmail.com

2 Gramsci plantea que el Estado surge de la sociedad, manifestando así sus contradicciones; el mismo es un producto histórico de la resolución de los conflictos desarrollados por las diversas fuerzas sociales, es decir que es una consecuencia de la sociedad. En “Notas para Maquiavelo”, Gramsci sostiene que el “Estado tiene y pide el consenso, pero también lo “educa” por medio de las asociaciones políticas y sindicales, que son sin embargo organismos privados, dejados a la iniciativa privada de la clase dirigente” (Gramsci, 1988:155). Por su parte Coutinho al explicitar la perspectiva gramsciana, alude a que en la segunda mitad del siglo XIX, en que se produce el pasaje del “fordismo” hacia la denominada “acumulación flexible” el Estado comienza a ampliarse para dar respuesta a diversas demandas planteadas por diferentes actores (Coutinho 2004). “Al organizarse esa pluralidad de intereses se crea lo que Gramsci denominará como “sociedad civil”, una nueva esfera de superestructura jurídico-política, que conjuntamente con el Estado-coerción forma el Estado en el sentido “ampliado” (Coutinho 2004: 112). En este contexto, donde en la sociedad surgen múltiples intereses tensionados, adquiere una importancia creciente la búsqueda de relaciones de consenso entre gobernantes y gobernados –o entre Estado y sociedad-

3 En términos lukacsianos, “(...) los complejos sociales, (...) son definidos como el conjunto de relaciones que tienen una particularidad y funcionalidad concreta para garantizar la reproducción social, principalmente en lo que respecta a la división social y técnica del trabajo en la sociabilidad capitalista (Lukács, 2004)” (Gianna y Mallardi, 2011: 6).

4 Torno (2017) señala que “En el libro “El Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación

larmente, se consideran los procesos de socialización⁵ —que se caracterizan por ser heteronormativos, androcéntricos y sexistas— y los diferentes aprendizajes —según el sexo asignado al nacer— que capilarmente se desarrollan en el interior de las familias y se continúan en la escuela, institución que acentúa y profundiza las desigualdades en el trato y la enseñanza que reciben niñas, niños e identidades sexo-genéricas diversas. Estos aspectos pudieron comenzar a discutirse a partir de los aportes de diversas teóricas feministas y sobre todo desde la década del 2000 cuando comienzan a visualizarse avances que permitieron reflexionar, revisar las prácticas, discursos y representaciones sobre el género como relación social, haciendo visible y superando el pensamiento binario y problematizando lo que Monique Wittig (1978) distinguió como “el pensamiento heterocentrado” y la heterosexualidad en tanto norma social⁶, vinculada a la noción de contrato social (Giamberardino, 2017).

A partir de estas categorías e ideas, se considera que en el marco de la sociabilidad actual capitalista-patriarcal, resulta fundamental poder observar qué estrategias necesitamos implementar como educadoras/es —desde el rol so-

originaria”, Silvia Federici (2011) sostiene que “el patriarcado es un orden material y simbólico más antiguo que el capitalismo, que se sienta sobre la explotación del trabajo de las mujeres, la dominación económica, la explotación sexual y el quite de libertades y posibilidades de decisión sobre la vida propia (...) Cuando hablamos de relaciones imbricadas, nos referimos a un sistema de dominación múltiple, que es a la vez capitalista, patriarcal, racista, occidental y adulto-céntrico. Hacemos referencia a una articulación que da como resultados formas nuevas, y no a una sumatoria de operaciones o dominaciones yuxtapuestas. Si bien el patriarcado es anterior al capitalismo, en este modo de producción se adoptan características propias y se constituye en un soporte necesario para el funcionamiento y la reproducción del capital. Al igual que todas las dimensiones de la vida (económica, social, política, cultural, etc.), están atravesadas por las relaciones de explotación capitalistas, del mismo modo lo están por el patriarcado. Frente a esto se hace necesario adoptar una perspectiva crítica, que incorpore una mirada marxista y feminista para comprender la realidad como totalidad” (Torno, 2017: 24-7). El autor destaca la articulación de ambos sistemas que se necesitan mutuamente, por lo que lo denomina “patriarcado capitalista” (Torno, 2017: 27). Recuperando a Chaneton (2007) refiere que no es posible pensar el dominio de clase separado del dominio de género y de ahí que se requiera integrarlos teóricamente como parte de un proceso social total. Asimismo, Haraway (1995) sostiene que, si el capitalismo y el patriarcado son un solo sistema, llamado patriarcado capitalista, entonces, la lucha contra las opresiones de clase y de género debe ser unificada (Ídem).

- 5 Según la Teoría de la Socialización Diferencial, las personas en su proceso de iniciación a la vida social y cultural, y a partir de la influencia de los agentes socializadores, “*adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos y morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género* (Walker y Barton, 1983)” (Bosch Fiol, E.; et ál. 2007: 11). Asimismo, se consideran relevantes los aportes de Marx quien estudió con detenimiento la forma en que el capitalismo socializa a los trabajadores y a los medios de trabajo. En su obra, Marx señaló que el foco de observación para estudiar y comprender una sociedad, es el lugar que en ella ocupa el trabajador de la producción material, lo que posibilitará comprender el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Además —según diversos/as autores/as- si bien Marx nunca abordó directamente el tema de la educación formal (considerada como “socialización secundaria”, a diferencia de la “socialización primaria” que ocurre en los primeros años de vida, en el seno familiar), en sus aportes, se aprecian ciertas referencias a las funciones sociales de la escuela, y al papel que ésta tiene en la reproducción de las desigualdades sociales. Para él, la escuela implica un mecanismo construido por la ideología burguesa, cuyo objetivo es el adoctrinamiento y subsunción del proletariado en la ideología dominante, la cual justifica y legitima la estructura social y económica de la sociedad burguesa. Desde esta perspectiva, la escuela contribuye a la reproducción social de las estructuras desiguales: económicas, sociales, ideológicas, de poder, etc. La escuela está entonces dominada por la clase social hegemónica, y se adecua a sus intereses. Por tal motivo, Marx, pensaba que la escuela no era la institución clave dentro de la sociedad de la época. Para que esto fuera así, primero había que acabar con la propiedad privada de los medios de producción y con la desigualdad existente entre clases sociales.
- 6 “El Pensamiento Heterosexual” es un ensayo de Wittig, leído por primera vez en Nueva York en la Modern Language Association Convention en 1978, y publicado en *Feminist Issues* 1, n° 1 (verano 1980).

cio-educativo que a cada persona le atañe y siguiendo la perspectiva feminista⁷, que implica un compromiso político- para acercarnos a mayores niveles de igualdad, haciendo lo que esté a nuestro alcance por evitar que se continúe reproduciendo una diferencia jerárquica entre varones y mujeres, por el simple hecho de serlo (Maffia, 2016). La igualdad de oportunidades entre los géneros se refiere a la necesidad de visibilizar y revertir las múltiples desigualdades que existen actualmente en la sociedad. Constituye la garantía de que todas las personas puedan participar en diversas esferas (económica, política, participación social, toma de decisiones, etc.) y actividades (educación, capacitación, empleo, etc.), sobre bases de igualdad y no discriminación. Esta igualdad de oportunidades se basa en el principio de equidad.

Cabe distinguir que puede haber igualdad formal, pero no real cuando pese al mandato constitucional y a la Declaración de los Derechos Humanos las mujeres, las niñas e identidades sexo-genéricas no hegemónicas, se encuentran aún en condiciones de desigualdad de oportunidades, de trato y de derechos económicos, políticos, culturales y sociales.

En las últimas décadas, la incorporación de la perspectiva de género y de la diversidad sexual⁸ en las políticas públicas ha constituido uno de los principales desafíos. Estos procesos promotores de equidad son resultado de la lucha de instancias gubernamentales, movimientos de mujeres, colectivos LGBTTTQI⁹, organizaciones de la sociedad civil, espacios académicos, etc. No hay dudas de que el discurso y la perspectiva de equidad de género han sido y están siendo progresivamente incorporados a las políticas institucionales y diferentes espacios sociales. En tal sentido, en lo que atañe al marco legal nacional, constituyen puntos de ruptura y avances significativos la Ley 25.673 que crea el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), la Ley 26.150 que crea el programa de Educación Sexual Integral (2006), la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley 26.743 de Identidad de Género (2012).

No obstante, cabe preguntarse: ¿Hay un cambio real? ¿Los discursos teó-

7 Según la concepción propuesta por Diana Maffia, “el feminismo es la aceptación de tres principios: uno descriptivo, uno prescriptivo y uno práctico. Un principio que es descriptivo, es un principio que se puede probar estadísticamente y que dice que en todas las sociedades las mujeres están peor que los varones” (...) “en todos los grupos sociales” (...) “El segundo principio, es prescriptivo, es una afirmación valorativa” (...) “nos dice lo que **debe** ser” (...) “La afirmación prescriptiva dice: no es justo que esto sea así. No es justo que sistemáticamente en todas las sociedades y en todos los grupos las mujeres estén peor que los varones” (...) El último principio propuesto por la autora “ya sería práctico (vinculado a la praxis), un enunciado de compromiso, que podríamos expresar diciendo: “estoy dispuesto o dispuesta (porque esto lo pueden decir tanto varones como mujeres) a hacer lo que esté a mi alcance para impedir y evitar que esto sea así” (...) “Lo que está a mi alcance es un compromiso moral para evitar que sistemáticamente ocurra una diferencia jerárquica entre varones y mujeres por el mero hecho de ser varones y mujeres. Y lo que está a mi alcance puede ser la crianza de mis hijos, ser maestra de una escuela, ocuparme de las políticas públicas” (...) etc. (...)” lo que está a mi alcance puede ser el compromiso que cada uno tome” (Maffia, 2016: 1-2).

8 “Cuando hablamos de diversidad sexual se intenta poner en cuestionamiento qué es lo diverso en contraposición a lo hegemónico, es decir, cuando hablamos de diversidad sexual se hace referencia a orientaciones sexuales e identidades de género que escapan a la heteronorma” (Sartoris, Lara Castro, Casavieja y Prieto, 2017. Curso IPAP: “Género, diversidad e identidad de género”. Módulo 2. Pág. 9).

9 El movimiento de diversidad sexual en nuestro país habitualmente utiliza las siglas LGBTTTQI, -que significan: lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, transgéneros, queer e intersex-. Si bien estas siglas no comprenden la totalidad de identidades y orientaciones disponibles -si es que pudiesen ser contabilizadas todas- representan aquellas que tienen un consenso dentro del activismo actual (ídem).

ricos, políticos, institucionales reconocedores de las desigualdades y las disidencias, van de la mano con el ejercicio de los derechos de todas las personas? ¿Hasta qué punto hay modificaciones en las prácticas educativas? En el presente trabajo se busca responder a estas interrogantes, observando y reflexionando sobre las prácticas educativas desarrolladas en el espacio ocupacional¹⁰, como así también mediante el análisis documental y el intercambio de experiencias con otras colegas.

Aportes de la perspectiva feminista para problematizar la escuela

En principio, cabe mencionar que diversas autoras coinciden en destacar la importancia de la categoría género para observar el espacio de la escuela como así también lo escasamente trabajada que se encuentra en los ámbitos académicos de la región (Korol, 2016; Kaplan, 2016; Morgade, 2001) entre otras. El género como categoría encuentra sus orígenes en la filósofa francesa Simone de Beauvoir, cuya frase “Una no nace mujer, sino que se hace mujer” fue considerada por muchas feministas como la primera declaración célebre sobre el género. En los años ‘70, las feministas introducen el concepto de “género” para señalar “la construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres” (...) “Es un concepto relacional, que implica jerarquías. Lo masculino está sobrevaluado y lo femenino devaluado en las sociedades patriarcales” (Korol y Castro, 2016:107-8).

Resulta importante distinguir que, si bien esta construcción afecta a ambos, ejerce una influencia diferente: creando la convicción de que las experiencias de los hombres expresan la humanidad -la idea de “hombre” en sentido universal- y que las mujeres representan lo otro, lo diverso. Se trata entonces de una construcción socio-cultural que le otorga significado a distinciones basadas en el sexo -aspecto biológico-.

Por su parte, Butler (1998) retoma la “Doctrina de los Actos constitutivos” de Simone de Beauvoir¹¹ y destaca a los “actos performativos” y constitución del género para referir que la identidad de género no es estable, sino que se trata de un resultado performativo, una identidad que se construye mediante la repetición de actos en el tiempo, cuestionando así su cosificación y dando lugar a la posibilidad de transformación del género, ya que no está dado de una vez y para siempre (Butler, 1998). Otra idea significativa desarrollada por Butler (1998) se relaciona con la “generización del cuerpo”. Esto significa que el cuerpo adquiere su género en una serie de actos que son renovados, revisados y consolidados en el tiempo. Por lo tanto, no se puede concebir entonces a esta relación cuerpo-género como una estructura predeterminada, una esencia o un hecho dado e inmutable. Sin embargo, como explica Butler (1998), “El género es pues, una construcción que regularmente oculta su génesis” (p.301) mediante la naturalización de diversas estrategias de coacción e invisibilización.

¹⁰ La institución observada, se trata de Escuela Primaria N° 19 de la localidad de Necochea, provincia de Bs. As. Desde el año 2011 y hasta la actualidad quien suscribe se desempeña en el cargo técnico de Orientadora Social en diversos Equipos de Orientación Escolar.

¹¹ Simone De Beauvoir partiendo de la teoría fenomenológica de los “actos” (Husserl, Merleau-Ponty y Mead) la reinterpreta y crea la “Doctrina de los Actos constitutivos”.

En tal sentido, para garantizar la reproducción de una cultura dada, se dispone la reproducción sexual bajo la forma de un sistema de heterosexualidad coactiva, donde quienes no desarrollan bien su distinción de género son castigados regularmente, lo que revela el carácter coactivo-punitivo de las relaciones de género en el marco de la sociabilidad capitalista-patriarcal.

En síntesis, podríamos decir que el género es lo que cada persona asume necesariamente bajo coacción, diariamente e incesantemente (Butler, 1998). Asimismo, la teoría feminista posibilita problematizar la centralidad que tiene el punto de vista de los hombres en el conocimiento acumulado, es decir, el androcentrismo. Esta categoría alude a la visión del mundo hegemónica, que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Esta concepción de la realidad parte de la idea de que la mirada masculina es la única posible y universal, por lo cual se generaliza para toda la humanidad, sean hombres, mujeres u otras identidades disidentes. Además, esta postura implica invisibilizar a las mujeres y su mundo, negar la mirada femenina, las características propias, específicas de ellas y ocultar los aportes realizados por las mismas o considerarlos inferiores a los de los hombres.

Respecto de tales aportes, podríamos comenzar por preguntarnos: ¿Qué relación existe entre género y escuela? ¿De qué manera contribuye la escuela en los procesos de construcción del género?

Podríamos comenzar a responder estos interrogantes refiriendo que la escuela en tanto complejo social, que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales capitalistas-patriarcales, construye y transmite condicionantes y valoraciones de diversa índole. Implica un espacio de socialización diferenciada, con reglas estrictas –aunque tácitas– que van ubicando a cada sujeta/o en su sitio, de acuerdo a ciertas expectativas y estereotipos de género. Por ejemplo, la competencia, la violencia y el éxito son atributos propios de la identidad masculina, mientras que la sumisión, el silencio, el servicio y la amabilidad son atributos de la identidad femenina.

En consonancia con lo previamente expresado, se estima que dada la complejidad e imbricación actual de las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas es preciso considerar una perspectiva intersectorial que dé cuenta de las múltiples opresiones existentes, dado que no sólo la clase social –aportada por la perspectiva marxista– condiciona o determina nuestro modo de existir en el mundo, también lo hacen la raza, el género y la orientación sexual –aportes de la perspectiva feminista–. Por lo tanto, una misma persona puede reflejar múltiples opresiones y este aspecto es fundamental al momento de pensar cómo se van conformando socialmente las subjetividades de las/os sujetas/os que asisten a la escuela.

Escuela, heteronormatividad y género

En Argentina, durante el siglo XX producto de diversas luchas y conquistas sociales, se fue incrementando el acceso igualitario entre mujeres y varones a los distintos niveles del sistema educativo y también las tasas de escolarización. Esta mayor inclusión formal, sin embargo, no resuelve la subsistencia de presupuestos que tienden a justificar la desigualdad y una socialización diferencial

por género que refuerza y reproduce estereotipos y preferencias (Subirats, 1994). Esta socialización diferencial se expresa en todos los niveles y ámbitos de la educación formal y moldea significativamente el currículum formal, el currículum oculto y el currículum omitido¹², influyendo en las prácticas educativas. De este modo y en consonancia con los aportes feministas expuestos, podemos decir que en la escuela “se aprende a ser mujer y se aprende a ser varón” (Morgade, 2001).

Por otra parte, al pensar la escuela no podemos considerarla en abstracto, es decir, desvinculada de la sociedad en la que se encuentra –por la que es creada y que a su vez contribuye a reproducir, en una relación dialéctica-. No es posible soslayar que esta sociedad que necesita de instituciones como la escuela para su reproducción, presenta un orden que se sostiene sobre la base de diversas desigualdades, entre estas, la desigualdad entre hombres y mujeres. “La configuración cultural de nuestra sociedad sienta sus bases sobre esta diferencia y la escuela no se encuentra exenta” (Kaplan, 2016: 76). Por tal motivo, comenzar a visibilizar estas desigualdades es lo que permitirá implementar estrategias que contribuyan a revertirlas.

Para poder interpelar estas desigualdades, un factor fundamental implica lo que Monique Wittig (1978) denominó el “pensamiento heterocentrado” para referirse al conjunto de categorías que:

Funcionan como conceptos primitivos en un conglomerado de toda clase de disciplinas, teorías, corrientes, ideas” (...) “Se trata de “hombre”, “mujer”, “diferencia” y de toda la serie de conceptos que se hallan afectados por este marcaje” (...) “una relación que reviste un carácter de ineluctabilidad” (...) “es la relación heterosexual o relación obligatoria entre el “hombre y la “mujer”. (Wittig, 1978: 4)

Este pensamiento tiende a universalizar sus conceptos, los que serían válidos para todas las sociedades, épocas e individuos y en esto reside su característica opresiva, porque “se oprime a muchos otros diferentes, a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, todos los que están en la situación de dominados” (Wittig, 1978: 4). Este aspecto se observa en el cotidiano de la escuela, dado que rige tácitamente la presunción de heterosexualidad, es decir, la vigencia de este modelo heteronormativo conduce a que quienes se desempeñan como educadoras/es den por sentado que toda la población con la que tratan es heterosexual. Esto habilita un primer acto de discriminación, de falta de reconocimiento de las diversidades sexo-genéricas por parte de quienes educan. Por tal motivo, la presunción de heterosexualidad debe ser revisada

¹² El currículum formal o explícito se refiere a los contenidos y competencias que se enseñan explícitamente en la escuela y que forma parte de los Diseños Curriculares. Según Morgade (2012) este currículum “evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los “héroes” militares o políticos, el canon de la literatura que solo admite “grandes obras” de la literatura escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física (...) El currículum “oculto” se refiere a los “contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el “temario” escolar, se detectó la consistente presencia de sesgos en las expectativas de rendimiento y de comportamiento de chicas y chicos, lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras (...) e imágenes sesgadas en los libros de texto y los materiales educativos (...) El “currículum evadido” u “omitido”; (...) nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: en particular las cuestiones de la sexualidad” (Morgade, 2012: 5).

por todas/os las/os integrantes de la institución educativa. Sólo así se podrán construir relaciones sociales libres de prejuicios y estigmas, generando un clima de confianza institucional que habilitará a niñas, niños y adolescentes (NNA) a recurrir a sus docentes cuando lo necesiten.

Entre los supuestos heteronormativos y sexistas¹³ observados en la cotidianidad escolar¹⁴ y que obstaculizan la inclusión real de NNA se destacan las siguientes situaciones:

- El registro de asistencia y el orden en que se sitúan los legajos pedagógicos: se continúa dividiendo al listado de alumnas/os entre niños y niñas, en cuyo listado se colocan siempre al principio los varones y luego las mujeres, en lugar de hacer un listado único, que podría organizarse por orden alfabético (a los fines administrativos de búsqueda ágil de información).
- Al saludar a la bandera, se continúa dividiendo al alumnado de cada curso en dos filas, una para las nenas y otra para los varones, marcando así ya desde la entrada a la escuela esta diferenciación binaria.
- Se observan llamados de atención de algunas docentes que señalan, por ejemplo: - “sos una nena, no podés decir esas groserías”. Ante lo cual desde el ejercicio profesional se ha clarificado: - “los varones tampoco están autorizados a faltarle el respeto a las/os demás, los acuerdos institucionales de convivencia son para ser cumplidos por toda la población escolar”.
- Existe una tendencia por parte de algunas docentes a considerar a la familia únicamente desde su forma tradicional o nuclear y a estimar o suponer como anormal a otras formas de familia. Por ejemplo, en una oportunidad se realizó una entrevista domiciliaria por motivos de modificaciones en el ámbito familiar de un alumno. Al regresar a la escuela y comentar sobre el hecho de que ahora el estudiante convivía con su padre y que la reorganización familiar había resultado más favorecedora de su escolaridad -que cuando convivía con su madre-; la Dirección de la escuela en lugar de observar que asistía en forma regular a clases y había mejorado su desempeño escolar, mantuvieron comentarios burlescos respecto de que ahora el niño se encontraba conviviendo

¹³ Según Fainholc (1997) el sexismo es el “mecanismo por el que se privilegia un sexo sobre el otro. Conceptos y conductas patriarcales que mantienen en situación de inferioridad y subordinación al sexo femenino. Está presente en todas las formas de la vida social y todos los ámbitos de las relaciones humanas, es decir, las formas prácticas de actuar. Teoría basada en la inferioridad del sexo femenino que viene determinada por las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. La construcción de un orden simbólico en el que las mujeres son consideradas inferiores a los hombres implica una serie de comportamientos y actitudes estereotipadas que conducen a la subordinación de un sexo con respecto al otro” (Korol y Castro, 2016: 122).

¹⁴ Las situaciones observadas tuvieron lugar en el marco de diversos procesos de intervención de la Trabajadora Social –autora de este trabajo- en su rol docente de Orientadora Social, integrando un Equipo de Orientación Escolar de una escuela primaria de la localidad de Necochea, provincia de Buenos Aires.

con su padre y su pareja trans femenina. Esto que para muchos/as a simple vista podría resultar inofensivo, oculta en realidad una desvalorización de la familia en cuestión –por el mero hecho de tratarse de una modalidad diversa de familia respecto de la familia nuclear heterosexual considerada hegemónicamente como “normal”- y una evaluación de la situación desde la heteronorma.

- Otra situación observada -en el ciclo lectivo 2014- fue la de una maestra de 2° año de escuela primaria quien golpea la puerta del salón del Equipo de Orientación Escolar para solicitar intervención. Señala un dibujo realizado por un alumno, estando presente el niño, y por detrás del mismo hace señas con su mano -quebrando su muñeca y señalándolo-. Considerando lo que estaba sugiriendo, a fin de no exponer al niño a una posible estigmatización, se le pide al mismo que vaya al recreo y se mantiene entrevista con la docente. En este momento, la misma refiere que se encontraba muy preocupada por dicho alumno, quien estaba dibujando imágenes “femeninas” y agregando que observaba al niño “muy raro” con “actitudes afeminadas”. Se indaga sobre si el pequeño en algún momento le refirió sentirse incómodo o con algún malestar o si fue molestado, discriminado o estigmatizado por otros/as compañeros/as; también si tuvo algún conflicto con sus pares y si su familia le manifestó alguna cuestión que les preocupara sobre su hijo. Ante lo que refiere que no había sucedido ninguna de esas cuestiones y que se mostraba “contento”. Entonces se le responde a la docente que está creciendo, conformando su subjetividad, con sus preferencias y características propias. Agregando que los NNA pueden ser y actuar de modo muy diferente, sin que eso constituya un problema y que, por el contrario, es favorable que pueda expresarse libremente, sin condicionamientos impuestos. Posteriormente, se le entrega a la docente un material de apoyo sobre Educación Sexual Integral (ESI), donde se desarrolla el tema de la diversidad sexual.

- Otra situación fue observada en una entrevista en el espacio de la Dirección de la escuela -donde la Directora cita a la madre por motivos de conflictos recurrentes respecto de un alumno/a- y realiza la siguiente afirmación: “vos sos la mamá, si a vos no te hace caso, entonces necesitaríamos hablar con el papá...”. Este comentario por un lado presupone que la familia del alumno/a está conformada por madre y padre –familia nuclear tradicional-. Sin antes preguntar o indagar sobre la conformación familiar. Por otro lado, presupone que quien tiene que responder por el niño o niña es en principio la madre –por eso se la cita primero a ella- y que quien detenta la autoridad para aplicar límites es el padre, mientras que la mamá no puede aplicarlos o bien los aplica en forma inadecuada -así se establece una explicación unicausal heteronormativa y sexista de la situación, en lugar de analizar la misma considerando todas sus dimensiones y en forma contextualizada-. Así, se consideraría que la presencia paterna es la única que va a resolver la situación, ya que aplicaría límites efectivos –que la

mujer por su condición de mayor debilidad no lograría aplicar, según este punto de vista- en dicha familia y en la escuela. Posteriormente esta intervención fue interpelada desde la perspectiva de género por parte del EOE¹⁵ y debatida con la Dirección -en el marco de una reunión de equipo escolar básico-, aportando sugerencias de intervención respecto de situaciones futuras similares.

Un segundo aspecto para revisar las prácticas de la escuela tiene que ver con el hecho de que la misma constituye una de las instancias de socialización -desde el nivel inicial hasta el universitario- por medio de las cuales se transmiten -directa o indirectamente- una serie de estereotipos de género¹⁶, marcando de este modo el “deber ser” de mujeres y hombres. De este modo, la educación formal -entre otras instituciones- fomenta y refuerza las concepciones de feminidad y masculinidad, a las que se atribuyen ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, etc. Así, a las mujeres se las ubica en relación al aspecto emocional y afectivo, debiendo ser delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y seductoras. En cambio, a los hombres se los ubica en el ámbito del poder y lo relacional, debiendo ser inteligentes, independientes, tomadores de decisiones, asertivos, combativos, dominantes, agresivos y controladores. Como sostienen Subirats y Tomé:

(...) las diferencias en el trato dado a las niñas y los niños, a través del currículum oculto, hace que ellas adquieran una personalidad más dependiente e insegura, que las conduce a unas elecciones profesionales devaluadas y a una menor exigencia en el mercado de trabajo (...) así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía. (1992: 19)

Asimismo, García Suárez (2004) postula la categoría de “dispositivos pedagógicos de género” que actúan para ir configurando la subjetividad de NNA. Es decir, van moldeando las respuestas que deben dar hombres y mujeres, según las expectativas mencionadas. Esos dispositivos se observan en la cotidianidad escolar en las reglas de interacción, el uso diferenciado de los espacios, actividades y tareas, el uso del lenguaje, los roles y formatos de participación, etc. En tal sentido, “construyen interpretaciones y clasificaciones idealizadas y esencialistas respecto a lo que es ser varón y lo que es ser mujer, con base en categorías de oposición jerárquica” (García Suárez y Muñoz Onofre, 2009).

Por último, es importante considerar que la escuela argentina desde sus orígenes se encuentra atravesada por la tensión entre homogeneización y diversidad (Thisted y Hirsch en Kaplan, K., 2016). En tal sentido, el sistema educativo argentino tuvo desde sus comienzos el propósito de integrar, homogeneizar y construir a las nuevas generaciones de argentinos, hijos de nativos y migrantes. Sin embargo, esta ciudadanía y construcción de la identidad argentina, si

¹⁵ Equipo de Orientación Escolar, perteneciente a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Desde hace unos meses se modificó la jerarquía de esta entidad, pasando de ser Modalidad de P.C. y P.S. a ser Dirección de P.C. y P.S.

¹⁶ “Los estereotipos de género son construcciones sociales e históricas que establecen aquello que se espera del varón y la mujer. Están elaborados en base a prejuicios, actitudes y creencias aplicadas a todos los varones y las mujeres en general, e intervienen en la construcción social de la identidad de las personas” (Sartoris, Lara Castro, Casavieja y Prieto, 2017. Curso IPAP: “Género, diversidad e identidad de género”. Módulo I. Pág. 5).

bien por un lado garantizó el acceso a la educación formal, por otro lado, implicó el abandono de la transmisión de memorias, acervos culturales y modos de expresión de las poblaciones migrantes; todo lo cual quedó supeditado a la educación brindada por las diferentes colectividades de migrantes. Esta condición homogeneizadora de la escuela, propia de sus orígenes, con los años se ha ido enfrentando a diversas tensiones y puntos de ruptura, a partir de las conquistas sociales por las cuales el Estado se posiciona como garante del derecho social a la educación, lo que se refleja en la elaboración de definiciones de política pública. Pensar la escuela en términos de derecho social, implica tensionar esta homogeneización, para dar cuenta de la diversidad existente, reconociéndola como tal, pero sin constituirla en un argumento para explicar la desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999).

De este modo, la tensión diversidad- desigualdad se fue complejizando a través del tiempo, pasando por discursos de tolerancia –que implican una gran contradicción porque se tolera aquello que se rechaza y que es considerado inferior- en los que se desconocen los procesos de desigualdad social que se vinculan también a la pluralidad y a la diferencia (Sinisi, 1999). Pensar hoy a la diversidad como proceso que no puede ser argumento para la desigualdad, es la disputa que se presenta en muchas dimensiones de la escuela primaria. Esto puede verse reflejado por ejemplo en el nuevo Régimen Académico del Nivel Primario – creado por Resolución N° 1057 del año 2014- el cual se encuadra y cumplimenta las leyes nacionales y provinciales de educación, niñez y adolescencia, entre ellas la Ley Nacional N° 26743 de Identidad de Género. En tal sentido, este régimen se orienta a garantizar condiciones para una mayor democratización de las instituciones y avanzar sobre la tensión entre homogeneización y diversidad, estableciendo pautas sobre las familias, de domicilios, de modos de planificación institucional, de una participación activa y una mayor participación en el modo de elaboración de los acuerdos institucionales de convivencia, en tanto prácticas organizadoras del cotidiano escolar.

A su vez, estos nuevos modos de planificación institucional permiten fundar las bases para la incorporación de la cuestión de género como aspecto transversal e institucional. Asimismo, se regulan y garantizan espacios para una comunicación más fluida con las familias –siendo estas concebidas en plural y reconociendo diversas configuraciones familiares-. Pensar la escuela en el reconocimiento de la diversidad no significa pensarla en la tolerancia sino por el contrario en la posibilidad y el reconocimiento de las otredades, de los otros y de nosotras/os. Considerando siempre que no hay un modo de ser, hay diferentes modos posibles de ser. Lo singular, “lo normal”, sólo contribuye a reforzar el triunfo de la ideología hegemónica.

Poder incorporar la perspectiva de género a las instituciones educativas requiere en principio visualizar qué aspectos deben ser modificados -tanto respecto de los prejuicios presentes en el personal que integra la escuela como de las diversas situaciones observadas-lo que implica detectar las problemáticas y tensiones que se presentan en forma particular en cada ámbito educativo. En lo que atañe a la escuela de referencia, en el ciclo lectivo 2019 se realizó un diagnóstico situacional que se detalla a continuación:

De las observaciones realizadas se relevan las siguientes problemáticas que implican indicadores de inequidad de género:

- **Conflictos por la utilización de términos ofensivos y discriminatorios hacia otros y otras e intervenciones de algunas docentes que implican diferencias por cuestiones de género:** en diversas situaciones áulicas y en recreos se ha intervenido –como miembro del EOE- realizando intervenciones de mediación, ante conflictos entre pares. Cuando se indaga sobre el origen de tales conflictos se observa que en su mayoría se trata de alumnos y alumnas que comienzan llamando al otro u otra de un modo ofensivo, realizando descalificaciones verbales relativas a características físicas. Asimismo, entre estudiantes de 6° año se ha intervenido a partir de que algunos varones se escribían notas donde se referían a las mujeres de modo sexista y ofensivo, como, por ejemplo: “M. es una atorranta”; “A. R. le gustan todos”. Estos mensajes estuvieron acompañados de dibujos de genitales masculinos lo cual se considera que refuerza el contenido sexista de estas notas. En esta oportunidad se reflexionó con los/as involucrados/as en el conflicto y luego se reflexionó con la clase total, ya que aparecieron otras situaciones de discriminación y ofensas hacia las mujeres.

Por otra parte, cabe mencionar que, ante diversas situaciones de conflicto entre pares, en ocasiones ha estado presente alguna integrante del Equipo Directivo y se han observado intervenciones que refuerzan la inequidad de género. Por ejemplo, a las niñas se les dice comentarios como el siguiente: “¡Sos una nena!, ¡no podés hablar de esa manera!” (comentarios de este tipo han sido reproducidos en diversas situaciones por las docentes de la institución). En esos momentos y ante ese enunciado, desde el EOE se clarifica lo siguiente: “Los nenes tampoco pueden faltar el respeto al hablar, los acuerdos institucionales de convivencia se elaboraron para ser cumplidos por todos/as”. En ocasión de una entrevista, una maestra le refirió a la madre de su alumna que: “En 4° las niñas son terribles, se la pasan peleándose. Al revés de lo que tendría que ser: son más tranquilos los varones”. Se intervino, refiriendo que al ser parte del EOE es posible observar la matrícula total de la escuela y, en tal sentido, se puede asegurar que los conflictos son propios de todo el alumnado y que no hay diferencias en cuanto al género, intentando desmitificar estas tendencias esencialistas de etiquetar de sumisas a las niñas y que deben serlo siempre e inquietos a los varones, por lo que se les da más permiso tácitamente para transgredir los acuerdos de convivencia.

- **Dificultades para aceptar, respetar y valorar la diversidad:** en el marco del desarrollo de talleres semanales de ESI se han detectado ciertas actitudes prejuiciosas, burlescas, ofensivas y discriminatorias por parte de alumnos y alumnas de 6° año, quienes tienden a etiquetar de “maricón” a compañeros por

sus intereses, por ejemplo, en practicar danza. Se ha compartido un material audiovisual con el grupo áulico donde se explicitan las características del sistema sexual binario en el que estamos inmersas/os desde que nacemos, problematizando las categorías de: sexo biológico, identidad sexual, expresión de género y orientación sexual¹⁷. Explicitando respecto de estas cuatro variables que al conjugarse pueden resultar tantos modos de vivir la sexualidad como personas existentes. Por tal motivo, se puso énfasis en el mensaje de que debemos ser sumamente respetuosos/as con los y las demás, independientemente de sus características, aceptando, reconociendo y valorando la diversidad. Se reflexionó que el hecho de que en esta sociedad se haya establecido que “lo normal” es ser mujer o varón heterosexual, no significa que ese modo de vivir la sexualidad sea el mejor, sino que hay diferentes maneras. Se destacó que ningún modo es mejor ni peor que otro y que desde hace algunos años viene cuestionándose la heteronorma, y que por tal motivo podemos ahora repensar estas cuestiones.

- **Incremento e intensificación de situaciones de violencia de género e intrafamiliar:** desde el ciclo lectivo 2014 –en que se comenzó a trabajar como miembro del EOE- se observa un incremento significativo de situaciones de violencia de género e intrafamiliar. A este dato se accede mediante entrevistas con las familias y alumnos/as, como así también por reuniones con otros efectores locales, tales como Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS); Servicio Local de Promoción y Protección de los Derechos del Niño Niña y Adolescente; Juzgado de Familia N° I, etc. A partir de la detección de estas situaciones se interviene activando la red del sistema de promoción y protección de derechos del NNA y articulando estrategias de intervención con la Dirección de Políticas de Género. Se analiza cada situación en particular, dando aviso a las autoridades correspondientes, realizando orientaciones y acompañamientos a NNA y mujeres víctimas de violencia. Asimismo, se consideran las actuaciones indicadas por la Guía de Situaciones Conflictivas 2012¹⁸ sin perder de vista las particularidades propias de cada situación.

A partir de las tensiones y problemáticas observadas, es posible

¹⁷ Sexo biológico se refiere al sexo asignado al nacer. Identidad sexual o de género implica “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido” (Ley 26.743 Definición de identidad de género. Art. 2, 2012). Expresión de género se refiere a “la manera de caracterizarse mediante la vestimenta, el modo de hablar y los modales. Orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas (Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional en derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, 2012).

¹⁸ Esta guía se refiere a un material teórico-práctico desarrollado en diciembre del 2012 por representantes de todos los niveles y modalidades de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As. Contando con el asesoramiento de gran cantidad de especialistas en las diversas temáticas: maltrato infantil, violencia familiar, desaparición de NNA, etc.

comenzar a pensar otras alternativas de intervención, prácticas educativas que impliquen un compromiso profesional ético-político tendiente a revertir las situaciones de desigualdad de género.

Pensando alternativas educativas contrahegemónicas

Hablar de alternativas educativas contrahegemónicas nos remite al pensamiento gramsciano según el cual el Estado moderno es profundamente educador, su función de hegemonía es necesariamente una función pedagógica que se realiza a partir de vastos dispositivos, entre ellos la escuela. Así, las escuelas surgen de la necesidad de la burguesía de producir intelectuales, los cuales ocupan un rol estratégico en el sostenimiento de los intereses de clase y de las prácticas de clase. En la sociedad de principios de siglo XX, se ha ido creando todo un sistema de colegios particulares, un esquema racional que consiste en planificar la producción de intelectuales según las necesidades históricas del desarrollo de las fuerzas productivas. No obstante, como contrapunto a la racionalidad hegemónica, Gramsci propone la formación de un sujeto crítico, a partir de diversas experiencias. Se trata de una lucha contra-hegemónica, que postule un posicionamiento alternativo, revolucionario. Es también, por lo tanto, una lucha contra-pedagógica, la cual se presenta en la totalidad de las relaciones sociales, pero que, en tanto relación dialéctica entre instrucción y educación, se disputa fundamentalmente en las escuelas. De este modo, el autor propone la construcción de dispositivos contra-pedagógicos fundados en la filosofía de la praxis¹⁹. Es decir, aquellos que busquen una síntesis superadora entre experiencia y pensamiento y que organicen procesos colectivos de construcción de poder. A fin de constituirse en medios para alcanzar procesos pedagógicos revolucionarios, que disputen a la concepción hegemónica del mundo (Gramsci, 1981 y 1988).

Como fue señalado anteriormente, si bien hay avances legislativos en la inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas y en las propuestas educativas formales para una mayor equidad, el espacio cotidiano escolar requiere aún de una mayor toma de conciencia y de un compromiso ético-político para la efectivización de dichas políticas. Esto debería traducirse en la transversalización de la ESI y, dentro de esta, de la perspectiva de género²⁰, incluyéndolas en el Proyecto Institucional (PI) -del que se desprenden los demás proyectos educativos institucionales-, y definiéndolas como aspectos fundamentales a ser trabajados por todo el personal. Para ello, el papel de las y los docentes resulta fundamental, se trataría de comenzar por hacer visibles -para sí mismas/os sus concepciones y prácticas sobre los roles de género- a fin de

¹⁹ En relación a la categoría de praxis, Sánchez Vázquez plantea: “Esta , como actividad subjetiva y objetiva a la vez, como unidad de lo teórico y lo práctico en la acción misma, es transformación objetiva, real de la materia mediante la cual se objetiva o realiza un fin; es por tanto, realización guiada por una conciencia que, al mismo tiempo, sólo guía u orienta –y esto sería la expresión más cabal de la unidad de la teoría y la práctica- en la medida en que ella misma se guía por la propia realización de sus fines” (Sánchez Vázquez, 1967: 299).

²⁰ La transversalización de la perspectiva de género “es el proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene para las personas cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privadas” (Sartoris, Lara Castro, Casavieja y Prieto, 2017. Curso IPAP: “Género, diversidad e identidad de género”. Módulo I. Pág. 15).

poder realizar las deconstrucciones previas necesarias para poder construir nuevas miradas, desde la perspectiva de género.

Se considera relevante para realizar este trabajo de transversalización institucional de la ESI y de la perspectiva de género, incorporar los principios aportados por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (Kaplan, 2016) que implican lo siguiente:

- El **Principio de no discriminación**, que se complementa con el principio de igualdad, se constituye en un punto de partida para una escuela inclusiva y democrática. La no discriminación en tanto principio transversal se aplica a toda persona en relación con todos los derechos humanos y las libertades.
- El **principio de reconocimiento del carácter social, político y cultural en el proceso de construcción de la identidad de género y sexual, sin dejar de considerar las relaciones de poder que se establecen**. Esto implica cuestionar lo que se ha naturalizado en las relaciones sociales y que reducen la igualdad de trato y oportunidades en relación a la condición sexual y de género.
- El **principio de transversalización como estrategia para institucionalizar el enfoque de género**. Es necesario al respecto detectar y reflexionar sobre diversas dimensiones institucionales donde se produce la desnaturalización o bien el refuerzo de estereotipos y desigualdades.

Respecto de las dimensiones institucionales es crucial reconocer:

- La **dimensión organizacional/ administrativa/ comunicacional**. La cual si no se revisa contribuye a la desigualdad y a la opresión desde una educación sexista y heteronormativa. En esta revisión es fundamental propiciar la construcción de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) que fortalezcan la igualdad de trato y oportunidades; promover instituciones libres de estigma y discriminación, así como también propiciar los Consejos de Convivencia conformados por alumnas/os y otros espacios colectivos de democratización.
- La **dimensión curricular**. Se deben asegurar Diseños Curriculares, estrategias didácticas y recursos educativos orientados por la perspectiva de género; que posibiliten aumentar en NNA la comprensión y el respeto por la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género.
- La **dimensión de la formación docente**. Es preciso diseñar estrategias de formación y participación docente, que posibiliten analizar la diversidad y asimetrías de género en los procesos educativos.
- La **dimensión de las prácticas cotidianas**. Implica una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, revisitando las prácticas cotidianas mediante una perspectiva crítica y feminista que

considere las relaciones de poder existentes, las desigualdades instituidas socio-culturalmente y el reconocimiento de las diversidades. Contempla un proceso transformador de las relaciones sociales y de la realidad escolar, para habilitar a NNA en la igualdad de trato y oportunidades.

- **El principio de reconocimiento y restitución de derechos de cada una de las personas que habita la escuela.**

Es fundamental construir vínculos de confianza para el reconocimiento mutuo de todas/os/es las/os/es integrantes de la comunidad educativa, en sus semejanzas y sus diferencias. Deberá incluir el reconocimiento de los propios límites y debilidades, junto con la necesidad que se tiene de la participación colectiva, para concretar la tarea conjunta (Kaplan, 2016: 77-8).

A partir del diagnóstico situacional referido en el apartado anterior, realizado por el EOE, se elaboró posteriormente un proyecto a fin de comenzar a modificar las situaciones mencionadas. Dicho proyecto no se adjunta al presente trabajo por motivos de extensión y objetivo del mismo. Posiblemente se compartirá en trabajos futuros en que resulte pertinente.

Reflexiones finales

En el presente trabajo se partió de considerar la escuela en tanto dispositivo que se comprende en términos lukacsianos como complejo social (Lukács, 2004); como una de las instituciones por las cuales se reproduce la ideología hegemónica, que sustenta al orden capitalista-patriarcal. Se realizó una articulación teórico-práctica, a partir de los diversos aportes de las teóricas feministas, detectando y reflexionando sobre los efectos de la socialización diferencial – por género- y del regimiento de la heteronormatividad en lo que atañe a las prácticas educativas que cotidianamente se desenvuelven en la escuela. Asimismo, se intentó clarificar que los avances formales en materia de legislación relativa a la perspectiva de género y que posibilitaron sentar las bases para una mayor igualdad –tales como las mencionadas leyes de Matrimonio Igualitario, Educación Sexual y de Identidad de género-, no significan una concreción real, una efectivización de mayor equidad de género en los espacios escolares. Se concluye que para que esto ocurra, se requiere de un posicionamiento ético-político por parte de las/os/es profesionales de la educación. Este posicionamiento implica, por un lado, ser plenamente conscientes de que, desde sus inicios, el sistema educativo argentino se encuentra frente a la tensión existente entre una política educativa que apunta a la igualdad en el acceso a la educación, versus una que construye desigualdades pedagógicas a partir de una perspectiva y prácticas sexistas regidas por la heteronorma.

Por otra parte, es importante considerar que la escuela no puede ser pensada por fuera del orden en el que está inmersa, tampoco quienes brindan una educación formal pueden dejar de pensarse y repensarse como sujetas/os socializadas/os a partir de estas mismas lógicas binarias. Por lo que reflexionar sobre lo que ocurre en la escuela no puede estar exento de una revisión permanente, considerando la reflexión crítica y feminista sobre las prácticas educativas que se ofrecen en el cotidiano escolar. Al respecto, se realizaron algunas descripcio-

nes sobre ciertos discursos hegemónicos que circulan en el espacio ocupacional, intentando problematizar los mismos desde la perspectiva de género. La cual se considera que deberá ser transversalizada e institucionalizada –en tanto aspecto de la ESI- a fin de poder construir colectivamente prácticas educativas alternativas y contrahegemónicas que posibiliten otras formas posibles de ser y de relacionarse, más allá de las que se ajustan al modelo heteronormativo vigente. En tal sentido, en el marco del EOE se describió un diagnóstico situacional relativo a diversas problemáticas observadas desde la perspectiva de género y se elaboró un proyecto que constituye un incipiente intento por revertir las desigualdades existentes en el espacio escolar observado.

Para finalizar, se considera que otra escuela para todas/os/es es posible a partir de cuestionarse a sí misma en el marco de una sociedad capitalista-patriarcal que se expresa en relaciones de desigualdad entre varones, mujeres y disidencias. La escuela puede participar en la construcción de relaciones más igualitarias, que promuevan la construcción de vínculos más favorables y respetuosos de las diversidades.

En este momento histórico nacional e internacional fuertemente hostil, aunque abierto a nuevas posibilidades, en que al mismo tiempo recrudecen enérgicos discursos conservadores y se fortalecen movimientos sociales junto a colectivos que plantean firmemente sus reivindicaciones y en el marco de intensos debates por la efectivización de nuevas legalidades, la escuela más que nunca deberá comprometerse. Tal compromiso implica un posicionamiento ético-político que viabilice trascender la reproducción social del sistema capitalista-patriarcal para promover otras configuraciones relacionales, mediante el desafío de construir nuevas prácticas educativas contrahegemónicas y estrategias institucionales alternativas (Kaplan, 2016).

Bibliografía

- BUTLER, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En *Debate Feminista* N° 18
- COUTINHO, C. N. (2004). *Representación de intereses, formulación de políticas y hegemonía*, en Borgianni E. y Carlos Montaña (orgs). “La política social hoy” -2da ed.-Biblioteca latinoamericana de Servicio Social. Cortez.
- FERRER PÉREZ, V.; GARCÍA BUADES, M.; RAMIS, P.; MAS, T.; CAPILLA, N.; TORRENS, E. Equipo investigador dirigido por BOSCH FIOL, E. (2004-2007). *Del mito del amor romántico a la violencia de género en la pareja*. Universidad de Las Islas Baleares. Ministerio de Igualdad, Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer. España.
- GARCÍA SUÁREZ, C. y MUÑOZ ONOFRE, D. (2009). *Devenir de una perspectiva relacional de género y cultura*. Universidad Central. Nómadas. Colombia.
- GIAMBERARDINO, G. (2017). Programa del Seminario “*Epistemología Feminista. Diálogos con saberes para la Emancipación*” (Fundamentación). Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN. Tandil.

- GIANNA, S. y MALLARDI, M. (2011). *Tensiones y contradicciones en la teleología de los procesos de intervención en Trabajo Social*. En: Tendencias y retos N° 16. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. 2011.
- GRAMSCI, A. (1981). *La Alternativa Pedagógica*. Fontamara. Barcelona.
- _____ (1988). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado moderno*; “El Estado”, pp. 151-161.
- KAPLAN, K. (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin Etiquetas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- KOROL, C. y CASTRO, G. (2016). (Comp.). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata. Colombia.
- LEY N° 26.743 DE IDENTIDAD DE GÉNERO. Congreso de la Nación. Argentina. Publicada en Boletín Oficial del 5 de octubre de 2005. Art. 2 Definición de identidad de género.
- LUKÁCS, G. (2004). *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires. Herramienta.
- MAFFIA, D. (2016). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica en Korol Claudia (comp.) Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Bs.As. Ediciones América Libre.
- MORGADE, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- _____ (2012). *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Portal on-line “La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur”. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.
- NEUFELD, M. y THISTED, J. (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.
- PRINCIPIOS DE YOGYACARTA- (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional en derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. México. Grijalbo.
- SARTORIS, A. E.; LARA CASTRO, P.; CASAVIEJA, T.R; y PRIETO, A.O. (2017). *Cursos: “Niñez, adolescencia y género- La transversalización de la perspectiva de género en el trabajo con niñas, niños y adolescentes” y “Género, diversidad e identidades de género”*. Instituto Provincial de la Administración Pública. Subsecretaría de Capital Humano. Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros. Provincia de Buenos Aires.
- SINISI, L. (1999). “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigam, estereotipo y racialización”. En: Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

SUBIRATS MARTORI, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6. Género y educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>

SUBIRATS MARTORI, M. y TOMÉ, A. (1992). *La Educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal*. UAB, Cuadernos para la coeducación. Barcelona.

TORNO, C. G. (2017). *Economía Feminista, Patriarcado y Feminización del Trabajo Social*. En: Moleda, M., Gianna, S. y Di Napoli, C. (Comp.) Trabajo social y espacios ocupacionales: Derechos, procesos y prácticas profesionales. ICEP-CATSPBA. La Plata.

WITTIG, M. (1992). *El Pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales S.L. 2006. Madrid.

_____ (2016). *A propósito del contrato social*. La Plata: Desde el Fuego-La brecha.

_____ (2016). *El Pensamiento heterocentrado*. La Plata: Desde el Fuego-La brecha.

Trabajo Social y ESI en las aulas de la escuela secundaria del conurbano

Silvia Gabriela Escarra¹

Introducción

El presente artículo narra la experiencia de intervención del Trabajador Social en la E.E.S. N° 26 de Florencio Varela desde el rol de tutora, en el marco del Plan de Mejoras Institucional² alcanzando la creación de un espacio curricular específico de Educación Sexual Integral llamado “ESI Social Club”, convirtiendo a esta escuela pública en la primera de la región 4 (Quilmes, Berazategui y Florencio Varela) en concretar tal espacio.

Como Trabajadora Social del nivel secundario me encuentro implicada en el seguimiento y mejora de las trayectorias escolares del estudiantado, siendo corresponsable en el respeto de sus derechos a la educación.

Ante la finalidad de la educación secundaria de formar estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía, la preparación para los estudios superiores y para el mundo del trabajo, a quienes trabajamos en el campo educativo se nos presenta paralelamente el desafío de lograr la inclusión, permanencia y promoción efectiva de los estudiantes. Esta complejidad a su vez deberá estar transversalizada por los contenidos de Educación Sexual Integral (ESI), incluyendo en el desarrollo académico las “múltiples dimensiones de la condición humana lo afectivo, lo social, lo biológico, lo ético-político y lo espiritual” (Comunicación N°4/11, 2011: 3).

La ESI constituye un Derecho para cada estudiante, sus contenidos prescriptos en el documento Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral deben procurar la transversalización en las planificaciones de las diferentes áreas.

¹ Lic. en Servicio Social egresada de la U Kresidey trabaja en Florencio Varela distrito del conurbano bonaerense. Realizó en la E.E.S N° 26 proyectos de “Convivencia”, “Participación Adolescente” y creó en 2017 “ESI Social Club” espacio Curricular Específico de ESI para el ciclo orientado, en ese entonces único en Región 4. Actualmente en la E.E.S N° 57 es Orientadora Social del EOE, equipo impulsor del proyecto para la revisión de los AIC. silvia.escarra@hotmail.com

² Acuerdo del Consejo Federal de Educación (CFE)

Pasos preliminares: trazando un camino hacia la ESI

Proyecto Convivencia

En el año 2014 la escuela no contaba con un Equipo de Orientación Escolar (EOE), los docentes se encontraban escasos de recursos para atender la violencia entre pares, emergente que aparecía significativamente entre estudiantes de los primeros y segundos años de ambos turnos. La directora, que llevaba cuatro meses en la escuela, consideró esta problemática entre las prioridades a resolver, ella sabía la importancia de sumar un proyecto de convivencia escolar y fui convocada para diseñarlo e implementarlo en el marco del Plan de Mejoras Institucional.

Era una experiencia nueva, motivo por el cual el proyecto comenzó pequeño. El hecho es que los comportamientos variaban en gravedad y en efecto requerían para resolverse un abordaje desde la complejidad. En consecuencia, se fue ampliando a la vez que transformando para poder atender las tres dimensiones: Norma-Transgresión-Sanción desde un enfoque educativo y sin arbitrariedades.

Fase: “Grupo clase”(Marta Souto, 1993:9)

Con el propósito de interpelar a los estudiantes al interior del aula en la contención de su grupo de pertenencia en esa red vincular que construyen en interacción, implementé un dispositivo taller promoviendo la reflexión crítica de los adolescentes en cuanto a sus comportamientos.

Tomé como estrategia la utilización de biografías, optando por las de: González, Toledo, Lane y Vallejo, entrelazando con una selección de noticias periódicas sobre femicidios y gatillo fácil que involucraban a varones y mujeres. Todos de adolescentes y jóvenes para favorecer la empatía con los diferentes casos, partiendo de un relato verdadero con una narrativa motivante para su discusión en los dilemas que se presentaban. Los estudiantes encontraban que estas violencias constituían auténticos problemas de la vida cotidiana en el barrio y muchas veces en sus familias, llegando a reflexiones enriquecedoras, suposiciones, conjeturas, búsqueda de razones no simplificadas ni discursivas y dando visibilidad a esas formas de violencias.

Los recursos utilizados para dar a conocer las biografías fueron en papel con fotocopias, videos y libros. Las notas eran impresiones del artículo periodístico.

Cada grupo clase tenía un taller semana por medio, rotando los días y horarios para no afectar siempre las horas del mismo profesor/a. Con tantas secciones, era la forma que me permitía pasar por todos los cursos.

Al principio los estudiantes se mostraban resistentes en estos talleres porque incluía dinámicas para sub agruparse, cambiarse de lugar, salir al pasillo. Se molestaban, hasta se irritaban por tener que compartir una actividad con otro compañero o compañera que no perteneciera a su subgrupo. De a poco se fueron habituando y el espacio transformado en esperado para el encuentro. Otro tipo de encuentro en la escuela, ávidos para expresarse, atentos y con escucha. Así también se fueron transformando las formas de interacción en la escuela.

Fase: Sujeto-Grupo

En lo cotidiano de esta escuela las transgresiones a las normas se ubicaban comúnmente en grupo, es decir que había más de uno involucrado en los acontecimientos, pero no en los mismos roles y según cuál fuera la transgresión también se identificaban funciones diferentes

En algunos casos haciendo un señalamiento bastaba para reconocer la falta y reflexionar sobre posibles daños. En otros casos, la falta, requería citar a la familia para informarlas y conversar de lo sucedido en corresponsabilidad. Cuando lo repetitivo eran comportamientos agresivos, o intentar fumar en la escuela se citaba nuevamente a la familia, pero en ese nuevo encuentro apelábamos a la entrega de una serie de actividades para un trabajo reflexivo en conjunto. La consigna incluía como necesario e importante que en el debate para la resolución de las actividades participaran todos los integrantes, desde los más chiquitos hasta los abuelos si los hubiere.

La experiencia fue favorable porque se ponían en juego las reglas, los roles sociales y los comportamientos esperables, poniendo de manifiesto las normas a las que estaban sujetos los adultos de la familia en sus trabajos, en la calle, sin quedar exenta la escuela como Institución ordenadora. Los abuelos aportaban lo suyo contando anécdotas de sus juventudes, los más chiquitos con autenticidad, espontaneidad daban cierta claridad. Todo eso aparecía en el colegio en una narrativa escrita que también estaba incluida en la consigna.

Lo arduo y peligroso se daba cuando se sucedían hechos de violencia física, hostigamientos sostenidos, sustracciones de pertenencias. Constituían faltas graves que ya no se podían advertir e implicaba la sanción.

En todos los casos siempre hubo diálogo con los estudiantes involucrados, escuchando atentamente lo que podían poner en palabras después de haberse agarrado en la esquina de la escuela; siendo contenido por la preceptora después de denunciar estar siendo hostigado; por la sustracción de una net-book u otro objeto como celulares; hasta quien asistiera a clases con algún elemento cortante en la mochila que en un “descuido” dejó entrever y otro denunciaba la situación. Siempre había un por qué que nos involucraba a los adultos por acción u omisión.

La legitimidad de las normas de la escuela la daba su actual elaboración en un acuerdo institucional. Se ponderó el consenso escuela y familias en la interpretación de lo sucedido porque las sanciones se sostienen en corresponsabilidad educativa. El estudiante era informado de la sanción procurando transmitirle claramente que la transgresión de las normas rompe los acuerdos colectivos y “si no hubiera sanción se diluye lo colectivo y se acentúa el individualismo” (Renovación del Acuerdo Normativo de Convivencia Escolar, 2013: 21)

Fase: “Sujeto producido” (Pichon Rieviere, 1999: 206)

En la escuela la finalidad de las sanciones tiene que ser educativa, posibilitando el aprendizaje ya sea por haber reflexionado sobre lo ocasionado, por haber tenido la posibilidad de reparación o bien por lograr un cambio en el comportamiento.

Cualquier adolescente o joven puede tomar una decisión equivocada en la

escuela y ser sancionado, pero tienen derecho a que el sentido que le demos al error sea educativo para el aprendizaje, no desde una mirada punitiva, pero sí con la claridad de los AIC³ de la escuela.

Una profesora de arte daba su taller de murales en el que participaban estudiantes de diversos cursos que estaban interesados en pintar sus aulas desde una propuesta artística. Allí se experimentaba un proceso de regulación de las conductas individuales, actuando de acuerdo a la necesidad de cooperar, consensuar, acordar para alcanzar la satisfacción de la producción artística en común.

Articulamos ambos proyectos y todos los estudiantes que trasgredían los AIC también se incluían en el taller de murales para colaborar con la escuela. Cuando un integrante se sumaba por el cumplimiento de una sanción variaban sus reacciones. El primer día algunos llegaban enojados, otros con actitud de reparación, había quienes ofrecían resistencias para integrarse, pero la propia dinámica de la tarea a realizar, mate de por medio, música y fotos los incluía y convocaba a una tarea colaborativa.

Las acciones eran socializadas a los docentes en todas las instancias de reuniones, institucionales, plenarias y por departamentos, siempre resguardando el nombre de los estudiantes involucrados y cierta información que proporcionaban las familias en las entrevistas que claramente correspondía mantenerlas en confidencia. El propósito de socializar las acciones era tender redes y ofrecer herramientas sobre el tratamiento de las problemáticas y metodologías de intervención, propiciando el marco para que ellos también realicen intervenciones en el aula desde los AIC, asimismo a preceptores.

Proyecto Participación Adolescente

Posteriormente, en el año 2015, a partir de sentar precedente con las acciones en convivencia escolar y lograr aprendizajes en cuanto a comportamientos responsables, se pudo comenzar a pensar en un proyecto para la participación adolescente. Comenzamos trabajando sobre el rol delegado/a y sus funciones ya que tendrían que saber elegir entre sus compañeros/as a quien los representaría. Finalizamos con un sub proyecto para desarrollar habilidades sociales como hablar frente a un público, expresar ideas propias, puntos de vista, o temas de conocimiento y básicamente comunicarse para mejorar sus relaciones interpersonales.

Fase: Otredad

Entre las estrategias, utilicé la analogía de la construcción ciudadana aprovechando que teníamos un año de campaña electoral por ende mucha información. Lo interesante se dio en la reflexión crítica sobre los estereotipos del buen alumno, el popular, el inteligente, sobre género. Comenzó a visibilizarse un rol de estudiante activo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde nuevas perspectivas para pensar en quienes serían representantes.

La escuela no contaba con la participación organizada de sus estudiantes por lo que en septiembre se realizaría la elección de delegados/as como para ir introduciéndose en el ejercicio participativo.

3 Acuerdos Institucionales de Convivencia

Fase: Mismidad

Paralelamente y en sintonía implemente el taller de oradores. Era un espacio en contra turno de libre participación. Podían incluirse estudiantes de segundo a sexto año. Los de segundo y tercero ya habían tenido la experiencia el año anterior de los talleres de convivencia escolar así que conocían la dinámica.

El Taller de oradores lo tomé de la experiencia que venía haciendo una profesora de Comunicación de la EES N° 16 con sus estudiantes, quienes invitados por la directora nos sorprendieron y emocionaron con sus oratorias. La docente nos contó que se había inscripto con un grupo de sus alumnos en el programa educativo Clubes TED-Ed⁴, allí podían hablar de lo que les interesaba o contar experiencias y aprender a narrarlo implicando un proceso de redacción.

Al año siguiente lo repliqué con nuestros estudiantes y armé un dispositivo taller. Al principio, en cada encuentro, los alumnos proponían temas sobre los que conocían o habían leído. Lo particular era que a esos temas le agregaba sus improntas. Una vez que cada uno definió su idea en un tema les iba aportando textos de lectura, leyes, audiovisuales, diverso material para ampliar esas ideas y confrontarlas. Entonces, llegaban a cada encuentro con algo más explorado. Exponían y se iban enriqueciendo con la crítica o una nueva perspectiva que les daba otros o mayores argumentos. Cada uno era escuchado a la vez que escuchaba a los demás, se creó un ida y vuelta enriquecedor, pero sobretodo un clima de confianza para expresarse y la seguridad en sus argumentos. Nada menor fue haber aprendido a comunicar sus ideas desde sus perspectivas. Claramente se evidenció como en un proceso la escucha y opiniones de “los otros” provocaba cambios en “nosotros” y esa mismidad se transformaba. No era sencilla la experiencia, hubo estudiantes que pasaron por el espacio una vez y luego no volvieron, hubo otros muy verborágicos que se les dificultaba la escritura, otros silentes o con muy bajo el tono de voz que hicieron un esfuerzo enorme por hacerse escuchar.

En noviembre se realizó la muestra anual de ESI. Consistía en un espacio de la jornada completa donde los profesores pensaban y ponían en práctica actividades lúdicas con temáticas alusivas para que los estudiantes vayan pasando en un recorrido por la escuela.

En la muestra presentamos el espacio con el nombre original de TED “Club de Ideas” donde siete estudiantes hicieron su oratoria para cada uno de los cursos que pasaron a conocer nuestro espacio. Sus títulos fueron: “Estar abierto a nuevas ideas”, “ESI”, “El significado del Amor”, “No sé qué decir”, “Violencia de Género”, “Los estereotipos de género en las películas”. Este último fue en pareja, uno hablaba y el otro dibujaba en el pizarrón, muy gracioso.

Quienes son adolescentes hoy no pueden ser el futuro sin participar en el presente, no podemos atribuirles los hechos del futuro sino han podido ser partícipes en esa construcción. Desde la intervención del Trabajo Social podemos transformar el aula y hacer de ella un laboratorio social donde los estudiantes exploren y sean quienes busquen en colaboración las herramientas para que construyan con responsabilidad, conciencia y compromisos sus futuros.

⁴ El programa Clubes TED-Ed trabaja con escuelas y docentes que quieren acompañar a sus estudiantes en el descubrimiento, la exploración y la presentación de ideas en forma de charlas cortas al estilo TED.

Puertas de Entrada

Los múltiples y diversos episodios de violencias entre pares que irrumpieron en el escenario escolar dieron lugar, sin dudas, al arribo de la ESI en la escuela. La necesidad primordial de transformar ese escenario peligroso para sí mismos que vulneraba sus derechos de Protección Integral fue lo que nos interpeló a pensar estrategias para problematizar ubicando las tensiones, dejar de negar, develar relaciones de poder, escuchar al otro, a la vez que poder expresarse, valorar y valorarse, respetar y respetarse. En consecuencia, comenzó una experiencia que se fue adecuando en lo sucesivo, trazando una línea de acción que en efecto tuvo favorables repercusiones.

Fue un proceso que se inició sin darnos cuenta. Con la directora utilizábamos frecuentemente la guía de orientación para situaciones conflictivas y todo lo pensábamos en términos de dispositivos para seguir protocolos de intervención. Realmente no me daba cuenta que todo lo leído sobre ESI estaba poniéndolo en marcha. Eso denota que la pensaba estructuradamente y no como algo inherente en la educación, que fluía aunque no lo planificara. Me impulsaba un sentido común humanista que asumía una educación liberadora muy contrariamente a la mía en épocas de dictadura militar. Fue una compleja conjunción que terminó confirmando que “toda educación es sexual” (Morgade, 2011).

No obstante, los proyectos de “Convivencia” y “Participación Adolescente” fueron las puertas de entrada de la ESI en nuestra escuela y procesos esclarecedores para descubrir que estaba en ellos comprendida. El hecho es que se abrió un abanico de posibilidades para continuar, pero esta vez desde un enfoque integral.

Para procurar factores de protección para estas adolescencias fue necesario despojarnos de la mirada ingenua, rígida y discursiva para mirar con perspectiva de género e igualdad, afrontando críticamente los discursos ajenos e instituidos. No para oponernos, sino para encontrar en otras singularidades el camino hacia la construcción conceptual de las propias realidades y comprenderlas tratando de romper modelos para un tipo de adolescencia, atribuyéndole el carácter dinámico de la cultura en esta comunidad en este contexto barrial en relación a diferentes formas de saber, conocer y hacer.

ESI Social Club

Con un recorrido hecho, en el año 2017 se crea un espacio curricular específico de Educación Sexual Integral llamado “ESI Social Club”. Este proyecto nació del PEI⁵ y fue la génesis de un entramado que de a poco empezó a convertirse en red dentro de la escuela, extendiéndose hacia la intimidad de los grupos en las aulas, en las distintas áreas, dando respuesta al derecho de los estudiantes a tener ESI como un aprendizaje incorporado y sostenido a lo largo de toda la escolarización secundaria y sin reduccionismos.

El Trabajo Social posee un potencial educativo y sus metodologías de inter-

⁵ Proyecto Educativo Institucional

vención son sumamente pertinentes en las aulas para transitar procesos de aprendizajes que incluyan la diversidad de prácticas culturales. La Educación Sexual Integral en el espacio áulico es de clara incumbencia en el campo del Trabajo Social, por eso es importante el diseño y la gestión de proyectos alternativos y complementarios de ESI para incluir en la actividades los espacios para entrar a las aulas. Se puede proponer el trabajo en parejas pedagógicas y así componer junto al docente de cualquier área una articulación interdisciplinaria o trabajar con preceptores/as.

La propuesta del proyecto fue un espacio educativo donde la realidad social del barrio, la esquina, la familia, el deporte que practicaban, la música que escuchaban fueron traídas al “escenario” (Carballeda, 2012: 64) escolar para ser abordada desde su complejidad. Esta vez sí apoyada en los ejes de la ESI y centrada en los estudiantes con sus diversas necesidades en cuanto a sexualidad. Un nuevo espacio habilitado para el ejercicio pleno del derecho porque ahí la cuestión, la construcción de adolescentes para el ejercicio de sus derechos se logra en contextos donde las prácticas sociales son inclusivas, sin escatimar los recursos para lograr que sea en un marco de igualdad. En ese proceso se pusieron en juego los prejuicios, las certezas y la naturalización de los hechos, dando lugar a la duda y es así como aparecieron nuevas preguntas que cuestionaban ideas establecidas confrontando distintos puntos de vista para lograr construir nuevas miradas y propias opiniones.

Análisis Situacional

En las escuelas, los gabinetes que oficiaban de consultorio se convirtieron en Equipos de Orientación Escolar que intervienen desde un enfoque de derechos. No se trata de hacer un diagnóstico y esperar encontrar síntomas patológicos, por eso planteo un análisis exhaustivo de la situación escolar en contexto y a partir de allí la posibilidad de un proyecto lo otorgará un análisis situacional. Considero que solo de esa manera el contexto se transforma en texto para diseñar el proyecto que junto a los recursos disponibles marcarán su viabilidad.

Una de las dificultades que se presentaba en la escuela era que la ESI constituía una eventualidad en las aulas, un hecho aislado para presentarlo en la planificación y/o para la muestra. Participé en las reuniones de departamento asesorando a los profesores en cómo integrar los contenidos con los de sus áreas, pero no fue suficiente. Las resistencias eran más fuertes que los proyectos y seguía apareciendo en el aula en un día especial sin incluirla en la vida escolar cotidiana.

Buscando a qué grupos alcanzar con el nuevo proyecto ESI Social Club identificamos que los primeros y los segundos años estaban muy ocupados y atareados con el aprendizaje específico en alfabetización, problemática existente en ese período del nivel secundario. Tercer año quedaba como en un limbo, eran los que ya habían superado esa etapa y permaneciendo a la espera de ser más grandes para pertenecer al ciclo orientado donde se gestan sueños de viajes, fiestas, celebraciones. Excepto los grupos de tercer año, los de cuarto, quinto y sexto ya habían transitado por los talleres de “Convivencia” y “Participación Adolescente”. Por lo que consideré que era un buen momento para

darle continuidad y cierre a la experiencia con estos estudiantes del ciclo orientado que ya están en el último tramo, especialmente sexto, porque ahí el temor de la incertidumbre aparece ante el egreso y se vivencia como la inminente pérdida del refugio que representa la escuela. Es por eso que vemos a más de uno desorientado en esa etapa.

La directora vio con buenos ojos el acento puesto en quienes se iban, y agregó que “Nadie se ocupa de los que se van, si ya se van”. De ahí que surgió un nuevo desafío que consistió en la búsqueda de sus propios deseos y procurarles las mayores herramientas de Educación Sexual Integral para que se llevaran de su escuela secundaria.

En tercer año se vive una etapa de noviazgos y a sus edades ya comienzan a salir de noche. Por solicitud de la directora se propició un espacio específico para ellos también. La responsabilidad en las relaciones afectivas y el valor de los afectos eran los argumentos para que ellos hicieran la trama y desde el trabajo social la intervención. Es así como en parejas pedagógicas con sus preceptoras emprendimos la tarea.

Metodología de Intervención

Los destinatarios del proyecto fueron los grupos de terceros, cuartos, quintos y sexto año.

El concepto de taller “se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander Egg, 1991).

Con el dispositivo del taller y con la premisa de que es principalmente un lugar donde se trabaja para crear, construir y transformar, se comenzó la tarea. Todo lo que fuera que se pudiera construir tenía que poder ser utilizado y compartido.

Al ser un espacio de trabajo grupal se propiciaba la interacción entre pares integrando el pensar, el sentir y el hacer favoreciendo el vínculo. El educar ocurre en el espacio de la convivencia en reciprocidad con la otredad y la emoción del amor es lo que constituye lo social, haciendo del otro un legítimo otro. Es decir, se acepta al otro, se lo respeta y se aprende con otros (Echeverría, 1994).

Los horarios quedaron en contra turno, lo que implicaba quedarse una hora más o ingresar más temprano un solo día semana de por medio para cada grupo. No podíamos hacerlo cada semana porque no nos daba la carga horaria del Plan Mejoras.

CURSOS	DÍA	HORA	FRECUENCIA
3.º 1.ª TS y preceptora 3.º 2.ª TS y preceptora	Martes	Contra turno 11:50 a 12:50	A partir del 18/04, Semana por medio
5.º 1.ª TS 6.º 1.ª TS	Martes	Contra turno 12:50 a 13:50	A partir del 18//04, semana por medio
3.º 3.ª TS y preceptora 3.º 4.ª TS y preceptora	Martes	Contra turno 13:00 a 14:00	A partir del 18/04, Semana por medio
5.º 2.ª TS	Miércoles	Contra turno 11:00 a 12:00	A partir del 26/04, Semana por medio
4.º 2.ª TS 6.º 2.ª TS	Miércoles	Contra turno 12:00 a 13:00	A partir del 26/05, Semana por medio
4.º 1.ª TS 4.º 3.ª TS	Miércoles	Contra turno 13:00 a 14:00	A partir del 26/05, Semana por medio

Excepto un curso, a todos los demás hubo que agruparlos por la dificultad en el recurso del Plan Mejoras. Fue una agrupación estratégicamente pensada teniendo en cuenta algunos criterios:

- Cantidad de estudiantes por curso
- Días con menor carga horaria en el contra turno
- Días que no afectara su asistencia a Educación Física
- Empatía entre grupos

Para informar a las Familias sobre el nuevo espacio escolar y que firmen las autorizaciones para que sus adolescentes asistieran al espacio extracurricular, fueron necesarias varias acciones:

- Primera reunión ya iniciadas las clases, pero cómo no todas las familias concurren...
- Nota informativa en el cuaderno de comunicaciones adjuntando la autorización, pero como se resistían a asistir no la hacían firmar...
- Llamado telefónico informando a cada familia que no firmaba la nota, pero como algunos perdían la nota...
- Cita al familiar responsable para que se presenten en preceptoría para finalmente firmar la autorización.

La propuesta didáctica se posicionaba en los siguientes ejes de la ESI. Si bien aquí abordábamos cada uno de manera separada, son inescindibles unos y otros y se interrelacionan, pero ponderábamos uno con la intencionalidad de

las actividades propuestas.

Lo inicial fue una planificación general orientativa estructurada de 10 encuentros con sus ejes, temas y contenidos. Todo eso representaba lo fijo y estructurado. Lo dinámico eran las estrategias y actividades.

Los ejes se distribuían de la siguiente manera por las características de nuestros grupos en cada etapa.

- 3er año: Eje Valorar la afectividad, Cuidado del cuerpo y Perspectiva de Género Temas: Estereotipos, noviazgos violentos, relaciones saludables, violencia de género
- 4to año: Eje Valorar la afectividad y Ejercicio de los Derechos.

Temas: Violencia de Género, relaciones saludables, noviazgos violentos, parto respetado.

- 5to y 6to año: Eje Ejercicio de los Derechos y Perspectiva de Género.

Temas: Violencia de Género, parto respetado, derechos sexuales y reproductivos.

Muchos de los recursos utilizados en los talleres fueron extraídos de los sitios web de: La maternidad Estela de Carlotto, Las Casildas, La Garganta Poderosa, Correpi, Fundación Huésped, entre otros.

Nada estuvo librado al azar, planifiqué cada encuentro con rigurosidad. Es muy importante conocer cuando el grupo puede poner el cuerpo para jugar, cuando necesita espacios más silenciosos en retrospectiva o cuando está en una fase competitiva, etc. De esa manera, sabía qué recursos utilizar. Para eso fue importante al principio ir anotándolos observables: como era la distribución de los bancos en el aula, cuántos subgrupos, de cuántos integrantes, quienes están adelante y quienes atrás, los que hablaban y los que no, hasta que los fui reconociendo en su dinámica. Siempre llevé un registro de carácter individual de palabras que me resonaban, gestos, posturas, actitudes y de lo grupal las contradicciones en juego, los emergentes y portavoz.

Emergentes y tensiones me daban el pie para buscar cómo abordar el siguiente taller, con qué tipo de actividades, cuáles, con qué estrategias.

Desde el primer encuentro hasta el último y con cada grupo utilicé una dinámica creativa para la apertura, jugando para distender y poder prestarles atención a sus interacciones. Utilizamos diversos espacios de la escuela, pasillo, patio, SUM.

Se ofrecía a las trayectorias escolares otra modalidad para el aprendizaje, flexibilizando la estructura tradicional y diversificando las actividades de acuerdo a los propósitos formativos de ESI.

De ninguna manera la alternativa que representaba este espacio específico podía sesgar el enfoque integral que entiende a la sexualidad como parte de la condición humana. Este espacio articulaba con los profesores de distintas áreas buscando la interdisciplinariedad, asumiendo que las trayectorias escolares significativas son una responsabilidad colectiva por tanto interdisciplinaria.

Reunión N°	Fecha:	Curso:	Tiempo:
Ejes y contenidos: Tema:			
Objetivo general: Objetivos específicos:			
Estrategias:			
Propuesta didáctica			Minutos
-Apertura:			
-Desarrollo:			
-Cierre:			
Recursos materiales:			
Observaciones:			

Planilla de planificación para cada encuentro de taller

ESI, la experiencia

El aula es el espacio propicio para la praxis de la Educación Sexual Integral, allí transcurren las adolescencias. Es un lugar para la intimidad de los grupos donde sin perder las singularidades se pueden ponderar las relaciones interpersonales para el hacer grupal.

Lo nuevo muchas veces asusta, perturba la calma de lo conocido ocasionando estrés y requiere de un gasto energético en el proceso de adaptación. Lo viejo por malo que sea genera una estabilidad cíclica, hace siempre un mismo recorrido en el que nada se sale de lugar y se puede anticipar a los sucesos y saber que esperar. Es inevitable irrumpir en ese círculo con nuevas propuestas de carácter dinámico para lograr el interjuego entre lo viejo y lo nuevo en términos de que la polarización no obstaculice en la mirada y los estudiantes continúen sin ver, ofreciendo resistencias ante los proyectos.

La tensión entre lo nuevo y lo viejo se sostuvo más o menos en el tiempo según los grupos.

Cuarto y sexto año fueron los cursos más resistidos, me preguntaba cómo podía ser si ellos ya conocían la dinámica de taller por haber atravesado la experiencia en los otros proyectos. En el análisis que hice me di cuenta que tenía que ver con que los grupos de cuarto ostentaban omnipotencia, se sentían grandes y en efecto habían crecido, ya no eran “pibitos” del ciclo básico y hacían gala de eso. Los sextos tenían su atención en diseños de camperas, fiesta, viajes, sumado a todos los conflictos que aparecían queriendo organizarse y ponerse de acuerdo. Además, egresarían, de ahí que daban todas las señales de transitar un duelo. En efecto sollozaban abrazados, se amuchaban en sus bancos dándose contención. Lo cierto es que resultaba difícil penetrar en ese enredo de abrazos. Encima estaban integrados de a dos cursos por lo tanto nunca pudimos pasar más allá de la grupalidad.

No obstante, hubo que escuchar algunas quejas más. Cuestionaban que no fuera un espacio con calificación, claro, la escuela construye subjetividad desde esa lógica y era razonable. Exigían una calificación numérica para encontrarle sentido a sus participaciones. En situaciones como estas, quienes transitan la adolescencia necesitan tener frente así a docentes que puedan ser referentes y ser capaces para soportar el choque de oposición (Liwski, 2005).

Cada taller tenía que ser la invitación a una experiencia significativa, como lo había manifestado con anterioridad dotada de sentido para sus participaciones. Los primeros encuentros son los cruciales para construir el rol de autoridad en base a la confianza, empatía y compromiso hacia el grupo.

Me propuse en cada encuentro no naturalizar nada. Obvio que sé que nada es natural en el comportamiento de las personas, pero me abrí a las nuevas posibilidades, quería sorprenderme y realmente fue así. Nada es esperable en la ESI, lo automático se pierde, las emociones afloran. Es muy motivante ver a los adolescentes haciendo uso de sus habilidades para cantar, jugar, poner el cuerpo y actuar, descubrirlos cuando se topan con sus potencialidades y realmente el potencial que poseen los pibes en este conurbano no tiene techo, aunque sus realidades presionen intentando colocarlo.

Finalizando: críticas constructivas para derribar

Todo lo relatado de la experiencia fueron grandes aprendizajes para futuras intervenciones. Esos aprendizajes continúan hasta este momento en que relato el proceso y me vienen recuerdos de innumerables situaciones que las había pensado de una manera y en la práctica no resultaban igual. Una dificultad era la hora ya que en realidad eran 50 minutos. Claramente los tres momentos fijados apertura, desarrollo y cierre debían estar milésimamente cronometrados y se hacía muy prolongada la frecuencia semana por medio para volver a encontrarnos. Aunque podemos pensar que a nada lo poco vale oro, muchas veces lo poco no alcanza así que tenía que alcanzar y valer.

En una encuesta realizada en la escuela en el año 2019 sobre ESI a estudiantes de sexto que en el momento de la experiencia estaban en cuarto año, se relevaron datos interesantes para analizar.

Se observó que si tuvieran la posibilidad de calificar a sus docentes por la forma en que reciben la ESI un 82 % lo habría hecho positivamente, pero cuando se les consultó cuáles son las materias en las que lo trabajan no se encontró acuerdo. La pregunta es: ¿Cómo califican positivamente la forma en que reciben los temas de ESI sino identifican cuando la trabajan en el aula y no pueden asegurar en que materias? La respuesta podría ser que hay quienes todavía se manejan desde un discurso de la ESI.

Por otro lado, se les consultó sobre sus motivaciones para aprender ESI en la escuela y hubo 100% de motivación, todas y todos la querían. Por último, si saben cuáles son las problemáticas que podrían abordarse en el aula porque se explayaron, mencionaron: “violencias”, “adicciones”, “ansiedad”, “depresión”, “aborto”, “identidad”, “derechos”, “conflictos con compañeros” y “dificultad para expresarse”.

Aparecieron en la escena, mejor dicho, trajeron las enormes necesidades y le pusieron nombre. Seguramente son escuchadas por sus docentes o por quienes ellos eligen para contar en el aula y por eso también les otorgaron buenas calificaciones, pero aun así la ESI necesita un encuadre, el de sus lineamientos curriculares porque lo revelador y controversial fue que consideran que los profesores/as que “abordan la ESI” les dan una “ayuda” o un “consejo”. Así vivencien en el aula lo que debería ser un proceso de enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento de sus derechos en la educación y no un acto benéfico.

Las problemáticas que mencionaron son de la pertinencia de la ESI. Podríamos decir que tienen una idea clara del lugar que debe ocupar en la escuela y en sus vidas, pero se hallan limitaciones para el ejercicio de sus derechos por la informalidad en el abordaje, confunden la labor docente con la buena voluntad.

Los modelos internos de poder son muy fuertes y han sido aprendidos en la familia, reforzados en la institución escolar, y permanentemente sostenidos en distintos escenarios de experiencia. Cuando se buscan modalidades protagónicas de aprendizaje, y el sujeto tiene que transitar de la dependencia a una desconocida autonomía, esto le exige una redefinición subjetiva, lo que también se le impone a quien tiene que acompañarlo en la tarea. Ambos están comprometidos en la redefinición de modelos de vínculo en una relación de conocimiento. (Pampliega de Quiroga, 2001: 70)

Es nuestra responsabilidad como profesionales del Trabajo Social, acompañar en un camino que se oriente a la defensa y promoción de los derechos. Es un camino complejo que se construye con los grupos adolescentes en relación a un contexto dinámico y desigual, pero hemos decidido recorrerlo para aportar desde el Trabajo Social a la construcción de conocimiento para la intervención en Educación Sexual Integral. Por tal motivo, no habrá que temer en atravesar las experiencias y en la evaluación rectificar o reconocer que hace falta aún más. Que lo construido en un contexto de desigualdades no se derribará fácilmente y lo que sirvió para un grupo en un momento puede no ser válido para otros, y así nos pasaremos derribando todo lo que intente ser repetitivo, un modelo, una sola forma, porque hay ideas, pero no recetas.

Bibliografía

- ANDER EGG, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica*, Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.
- CARBALLEDA, A. (2012). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*, Paidós, CABA
- COMUNICACIÓN N° 4/11, (2011). *Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención*, D.G.CyE. DP-CYPS, La Plata.
- ECHEVERRÍA, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*, Ed Comunicaciones Noreste Ltda, Chile.
- LIWSKI, N. (2005). *El adolescente, sujeto de derechos*, D.G.DyE, La Plata.
- MORGADE, G. (2011). *Toda Educación es Sexual hacia una educación sexuada*, La Crujía, Buenos Aires.
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. (2001). *Artículo: El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière*, Diario Página 12, Buenos Aires <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/>
- PICHON RIVIÈRE, E. (1999). *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. (2013). *Cuadernillo II: Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar*, D.G.C y E, Buenos Aires.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. (2009). *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral*, Ministerio de Educación de La Nación, Buenos Aires.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Parte III

Experiencias de trabajo que interpelan la intervención profesional en los EOE

- 73** **Seño, ¿vamos en cole? Experiencias de trabajo Social en el marco del Derecho a la autonomía en el uso del transporte público junto a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual**
Paula Daniela Sañudo
- 84** **La práctica de los Equipos Técnicos en Educación, en relación con el Marco Normativo**
Marcela Alejandra Montelpare
- 97** **La intervención de los Equipos de Orientación Escolar en situaciones de Crisis y Emergencia en el ámbito educativo**
María Lujan Acosta

Seño, vamos en cole?

Experiencias de Trabajo Social en el marco del Derecho a la autonomía en el uso del transporte público junto a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual

Paula Daniela Sañudo¹

Introducción

El trabajo aquí planteado consiste en la recuperación de los procesos de intervención profesional llevados a cabo desde el espacio ocupacional como Trabajadora Social en la Escuela de Educación Especial N°504 de la ciudad de Tandil, en el período comprendido entre los años 2008 y que continúan desarrollándose en la actualidad.

La caracterización de la Escuela es de Discapacidad Intelectual y se encuentra ubicada en un barrio de la periferia localidad, con una matrícula de niños y niñas de varios barrios. Esto significa que el enclave territorial de la sede de la escuela se encuentra en uno de los extremos geográficos del distrito y que es una necesidad para los/as estudiantes el desplazamiento para acceder.

El campo ocupacional del Trabajador Social donde me desempeño está enmarcado en la conformación de Equipos Transdisciplinarios que dependen de la Modalidad de Educación Especial, y que comprenden los cargos de Asistentes Educativos (A.E.) (pueden ser ocupados por profesiones como Psicopedagogos, Licenciados en Ciencias de la Educación y afines), Terapeuta Ocupacional, Fonoaudióloga/o, Psiquiatra y Trabajador/a Social.

La Ley Nacional de Educación N°26.206 establece ocho modalidades de educación, una de ellas es la Educación Especial que está destinada a asegurar el derecho a las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema, rigiéndose por los principios de inclusión educativa (Art. 42, Ley de Educación Nacional).

En este marco, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define *“la inclusión como una estrategia dinámica*

¹ Licenciada en Trabajo Social por Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1998) – Docente de Educación Primaria y de Educación de Adultos – Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (Unicen/2018) – Estudiante de la Diplomatura en Estudios de Género y Estrategias de Intervención en Políticas Públicas (Fac. Derecho Unicen) – Trabajadora Social de la EEE 504 y Profesora en el Instituto de Formación Docente N°166 (Tandil). pauladsdo@yahoo.com.ar

para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2009: 21).

Analizaré las experiencias profesionales considerando como fundamentales tres aspectos:

1. El marco de derechos de las personas en situación de discapacidad
2. La construcción de problemas sociales a partir de la superación de la fragmentación y desnaturalización de algunos de los hechos de la vida cotidiana de las y los sujetos con los que trabajamos
3. El campo de intervención del Trabajador/a Social y su relación con la relativa autonomía en la generación de proyectos profesionales

En este sentido, se comprende el proceso de intervención como el *“resultado histórico de la compleja relación del profesional con los elementos que sobre y subdeterminan su práctica concreta” (Oliva, 2000: 4)* no como una ‘caja de herramientas’ desvinculada de la práctica social.

En relación al rol prescriptivo del Trabajador Social en el campo de la Educación Especial, se espera que actúe en los niveles: alumno–contexto educativo–contexto familiar, y contexto socio-comunitario con acciones enmarcadas en el acompañamiento y participación junto a los demás miembros del Equipo Transdisciplinario en la evaluación, inclusión, admisión, seguimiento y egreso de los alumnos y las alumnas.

Este amplio marco prescriptivo deja abierta las posibilidades de generación de apoyos para los sujetos en relación a sus especificidades individuales, familiares y comunitarias.

Discapacidad como “interrupción de la novedad”

La definición que da origen a este subtítulo proviene de Aznar y González Castañón, autores que reflexionan acerca del cotidiano de los sujetos en situación de discapacidad en el marco del modelo social. Hace referencia a procesos y situaciones en los cuales no se habilita a los sujetos a recorrer caminos autodeterminados en sus vidas y con sus posibilidades.

Una de las concepciones imperantes que, en ocasiones viene reforzada por la dinámica familiar, es que las personas con discapacidad intelectual son ‘niños eternos’, que viven vidas artificiales, especialmente construidas para ellos, tal como si vivieran en una caja de cristal. Lo que trae algunas consecuencias en las vidas cotidianas de los/as sujetos, es que *“son criados para dejarse cuidar” (Aznar y González Castañón, 2008: 53).*

El cambio de intervenciones en el accionar profesional, con prácticas que conviven con frases como ‘le pongo la campera porque no puede hacerlo’, ‘lo llevo al baño porque no sabe cómo llegar’, ‘no lo dejo ir a hacer compras porque no sabe el uso del dinero’, ‘no lo dejo bañarse solo porque no sabe cómo

hacerlo', expresiones y prácticas llevadas adelante por educadores y familiares que necesitaron ser deconstruidas para generar nuevos escenarios.

Estas acciones tuteladas, sobreprotegidas, guiadas y conducidas implican poca o nula participación de los/as sujetos, y aquí es necesario visualizar procesos de intervención donde “se diferencie el hacer por ellos/as porque hoy no puede y hacer junto a ellos/as para que en el futuro pueda o para que sirva de puente hacia algo más” (Aznar y González Castanón, 2008: 128).

Entonces, adquiere centralidad la conceptualización sobre los apoyos, deconstruyendo las creencias/posiciones/prácticas donde se predefine que las personas en situación de discapacidad no pueden manifestar qué necesitan, ni comunicarlo, ni tomar decisiones. Con lo cual el apoyo definido como “un puente hecho de recursos y estrategias entre las capacidades y las limitaciones de las personas, y las capacidades y limitaciones del grupo en el que ella vive, para llegar a objetivos mutuamente relevantes” (Aznar y González Castanón, 2008: 99), adquiere importancia para la planificación de los abordajes.

La lectura de materiales de otras disciplinas, diálogo con colegas y compañeros de trabajo, entrevistas sociales con las familias de los alumnos y alumnas fueron constituyendo insumos para ir posicionando la intervención profesional.

Por esto, Guerra (2007) plantea:

La utilidad de una profesión deviene de las necesidades sociales, en tanto la utilidad social de la profesión está en la posibilidad de responder a las necesidades de las clases sociales, que se transforman por medio de muchas mediaciones, en demandas para la profesión. (p. 154)

En este sentido, “el Trabajo Social dentro de la división social y técnica del trabajo tiene su propio proceso de asignación de funciones que se mueve en torno a necesidades, demandas y recursos bajo la relación institución/usuario/Trabajador Social” (Oliva, 2000: 4).

En el Equipo Transdisciplinario del que formo parte –que ha tenido diversas configuraciones, por la rotación de quienes que ocupaban estos cargos– desde hace unos 7 años trabajamos juntos las mismas personas y hemos desarrollado –cada una desde la problematización de sus intervenciones profesionales específicas– proyectos que fueron conduciendo a acompañar a las niñas y niños en situación de discapacidad en el marco del modelo social de discapacidad.

Esto es considerar la discapacidad como una situación relacional, que compromete a una participación activa del entorno para eliminar todo tipo de barreras que impidan el pleno desarrollo de la ciudadanía y a implementar estrategias de intervención para modificar la situación de desventaja. Otra de las referencias importantes para el trabajo junto a las personas en situación de discapacidad es abandonar las miradas estáticas sobre sus dificultades y posibilitarles nuevos escenarios con apoyos para el logro de lo que se proponen.

En los quehaceres escolares conviven prácticas entrecruzadas entre el modelo médico hegemónico que mira a los sujetos desde el diagnóstico de la patología, y el modelo social donde la discapacidad es conceptualizada como el resultado de la interacción entre las condiciones personales y el medio social.

La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, sancionada en 2006, abrió debates en torno al campo de sujetos históricamente invisibilizados, que realizaban los recorridos institucionales por ámbitos ‘paralelos a la normalidad’. Esto es como el ejercicio de los derechos como ciudadanos y ciudadanas en la vida cotidiana se ejercía –y aún convivimos con estas prácticas sociales, institucionales y familiares de este tenor– de manera tutelada, sobreprotegida y sin las posibilidades de opinión y libre ejercicio.

El ámbito educativo ha venido permeando, a través de diferentes procesos y actores, algunas prácticas que resultan novedosas ante las realidades inéditas para la institución escuela, en relación a nuevas manifestaciones de las cuestiones sociales, y deja espacios de intervención que son problematizados y abordados como nuevos campos para incidir en la vida de los/as sujetos.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206, en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. En este marco normativo el sistema educativo nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación (Ministerio de Educación, 2009).

En este marco de trabajo, la búsqueda de la especificidad del rol del Trabajador Social en la intervención profesional es “*un camino infructuoso y una postura de pulverización y segmentación de la realidad en ‘cuestiones sociales’ o problemáticas*” (Mallardi, Cimarosti, 2019: 3), y comienza a ser una construcción debido a los desafíos que –en el acompañamiento cotidiano– se presentan para llevar adelante.

Reafirmar nuestro lugar en el entramado de relaciones sociales y en vinculación con las familias de los alumnos y alumnas lleva a dirigir la mirada y la escucha hacia aspectos de la vida cotidiana que no eran históricamente abordados desde la institución escolar y no constituían –al menos, desde lo aparente– una necesidad puesta en consideración.

De recorridos y territorios...

La Escuela de Educación Especial (EEE) N°504 donde me desempeño tiene la caracterización de discapacidad intelectual y está ubicada territorialmente en el Barrio San Cayetano (Villa Aguirre) de la ciudad de Tandil. Los alumnos y alumnas provienen de diferentes barrios y las distancias deben ser transitadas mediante el uso del transporte público de pasajeros.

El territorio, en tanto anclaje material y simbólico de prácticas, saberes y sentidos “*constituye un aspecto constitutivo en los procesos de reproducción social, y por tanto, son el “soporte” cotidiano de los mismos*” (Massa, 2011: 1). En este sentido, la ‘lectura social’ del territorio y sus habitantes permitió procesualmente trabajar las distancias y el acceso de las y los sujetos a la escuela desde una perspectiva social y de acceso a derechos en el marco de los proyectos de vida.

Considerando las características de la institución escuela y el enclave territorial, se transforma en un desafío lograr que los niños, niñas y jóvenes accedan

a la escuela ya que las distancias son importantes en términos de recorrido y, teniendo en cuenta, que la mayoría de los alumnos y alumnas deben tomar dos colectivos para llegar de su domicilio a la escuela.

Entre los años 2008 y 2009 se contó con un servicio de remises aportados desde el Consejo Escolar que realizaba los recorridos de los alumnos y alumnas con más dificultades en relación a sus situaciones personales y a las distancias a la escuela. A partir del año 2010 se cuenta con un servicio de combi escolar propio para los traslados y recorridos que reemplaza al sistema anterior.

En el interín de esos años, son varios los desafíos que se presentaron con el fin de acercar a los alumnos y alumnas a las propuestas de formación y capacitación laboral fuera de la escuela, a los eventos deportivos y las propuestas artísticas y expresivas de la ciudad.

En las significaciones de las instituciones, suele considerarse que la “asistente social de la institución” es la que hace, la que acciona y es la mirada que los compañeros de otras profesiones tienen cuando en nuestra práctica profesional prima el carácter interventivo. Algunas de las demandas institucionales estaban centradas en que el principal obstáculo para la implementación de proyectos es que las y los estudiantes no pudiesen llegar a la escuela, a los cursos de capacitación, a sus domicilios. Otros de los obstáculos eran las dificultades de los grupos familiares de poder acompañarlos por cuestiones de tiempo, de recursos económicos, de desconocimientos de otros lugares que no fuesen los cercanos a sus domicilios.

Ante la necesidad y las preguntas permanentes de los docentes o familiares del tipo: ‘¿cómo hacemos para que ### pueda llegar a XXX lugar?’ y considerando las dinámicas de vida cotidiana de las familias (grupos familiares económicamente empobrecidos y varios de ellos con un miembro de sus familias con discapacidad intelectual), los profesionales de la escuela desarrollamos esquemas de intervención para dar lugar a que los y las sujetos puedan apropiarse del derecho al libre desplazamiento con los apoyos necesarios.

Es por lo anteriormente desarrollado que las demandas individuales de un docente acerca del proceso de capacitación de alumnos y alumnas se transforman en un problema social a abordar, en el marco de conceptualizar que los sujetos necesitaban adquirir experiencias vinculadas a desempeños ampliados en su vida cotidiana.

El análisis de la complejidad y de las dinámicas propias de los y las sujetos se constituye en proceso ya que:

Implica un análisis de las relaciones de fuerza, de la situación de cada actor y del/de los problemas sociales y es configurada a partir del espacio socio ocupacional, de la autonomía relativa profesional, los recursos asequibles y del despliegue de los aspectos táctico-operativos, en relación a las funciones asignadas y principalmente a partir de la direccionalidad determinada por la adhesión a un proyecto socio-profesional manifestándose en la dimensión ético-política. (Pellegrini y Massa, 2015: 13)

El proceso fue debatido, discutido, planificado, abordado, dialogado entre

varios de los profesionales de la escuela que llevaban adelante los acompañamientos, ingresos y capacitaciones fuera del ámbito escolar.

Considerando que la escuela es una institución de tan sólida estructura que los procesos de cambio e innovación hacia nuevas prácticas son incorporados con cierta inercia y dudas; el desafío sigue siendo cómo complejizar lo que se presenta para transformarlo en oportunidades para generar nuevas direcciones ‘a lo que siempre hicimos así’.

Entonces el trabajo de comunicación “*es de permanente construcción de las condiciones: es necesario instituir cada vez el lugar del otro, el lugar propio e instituir el código, las reglas según las cuales se van a organizar las significaciones*” (Correa y Lewkowicz, 2004: 7).

En la planificación del proceso de intervención desde el Trabajo Social, se abordó a los grupos familiares de cada alumna y alumno planteando la necesidad próxima de realizar la autonomía en el uso del transporte público y se establecieron los acuerdos necesarios, considerando que este proceso iba a ser llevado adelante por la Trabajadora Social de la institución con los apoyos de otros/as profesionales intervinientes en los proyectos ocupacionales y de capacitación.

Estos procesos de intervención se fueron ampliando a otras situaciones al tener en cuenta otras necesidades: niñas y niños que debían ingresar en escuelas primarias y secundarias donde estaban incluidos pedagógicamente, con la necesidad de desplazarse desde los domicilios hasta las instituciones.

Luego se amplió a participaciones en organizaciones de la comunidad, con el fin de que pudiesen ingresar –en forma autónoma– a talleres recreativos y deportivos. Y paralelamente, se fue planteando como necesidad de que chicos y chicas pudiesen venir en el colectivo desde su domicilio a la escuela y retirarse de la misma manera, a pesar de que se contaba con la Combi escolar.

La problematización al interior de la escuela –y con algunas de las familias– fue que el recurso de combi escolar no obturara las posibilidades de cada sujeto de lograr la autonomía. Este criterio tuvo diferente nivel de aceptación. Con lo cual las prácticas tuteladas, de sobreprotección en cada acción que se planifica, es puesta en cuestión.

En el campo ocupacional de la EEE N°504 quedaba librado el sujeto a sus propias posibilidades para el logro de algunos de los objetivos y sin las mediaciones y apoyos necesarios para llevarlos adelante. A nivel institucional en los años 2008 y 2009 no contábamos con el recurso de remises para acercar a los adolescentes y jóvenes a los puestos de capacitación y que –además– se desarrollaban en horarios en contraturno del espacio escolar. Por eso, si el objetivo era que llegaran a estas organizaciones donde se desarrollaban los cursos, había que implementar acciones sui generis y crear otros recorridos para nuevos desafíos.

De recorridos y caminos de intervención

En este sentido, la construcción desde el Trabajo Social de un andamiaje epistémico y táctico operativo instrumental –ante este especial e inédito escenario de intervención– fue consolidando la elaboración de configuraciones de apoyos para el logro de los objetivos de progresiva autonomía en el uso del transporte.

En términos analíticos, esta construcción de situaciones individuales de alumnos y alumnas se transforma en problema social a abordar, a partir de una dimensión epistemológica, ética-política y una táctico-operativa-instrumental para el abordaje.

En relación a la dimensión epistemológica se abre el camino de reflexión y estudio acerca de los procesos de acompañamiento a personas con discapacidad intelectual en espacios de autonomización en la vía pública y en el uso del transporte público; la articulación entre los aspectos fenoménicos de las situaciones (un alumno que no puede llegar a un lugar donde quiere estar...) y los aportes teóricos para reproblematicar esta situación individual que fue transformándose en una metodología de intervención social.

Y en esa delimitación teórico-empírica fue construyéndose la intervención concreta junto a los sujetos, los grupos familiares y otros soportes, las redes intrainstitucionales que se conformaron para cada proceso; cada uno de ellos fue aportando su mirada acerca de la viabilidad, ajustes necesarios y cambios a realizar en el desarrollo de los recorridos.

Durante los 11 años de acompañamiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los procesos de autonomización en el uso del transporte de pasajeros, la dimensión ético-política del proyecto profesional como Trabajadora Social se ha profundizado en la generación de horizontes alternativos al rol prescriptivo del campo ocupacional.

Aquellos sujetos a quienes socialmente se les niega u objeta la posibilidad de ser, tener o poder, resultan ser protagonistas si reciben los apoyos adecuados y necesarios -en eso estamos- en la consecución de un proyecto profesional que sirva a los usuarios para dimensionarse en proyectos de vida autónomos.

Progresivamente estas prácticas que comenzaron con intervenciones focalizadas en el trabajo profesional de la Trabajadora Social fueron entretejiéndose en la trama institución y en los profesionales y las familias de los/as estudiantes. En la actualidad la problematización de la necesidad de que un niño o niña sea autónomo en el uso del transporte público forma parte de los criterios y proyectos a trabajar en los trayectos educativos individuales que cada docente planifica para alumnos y alumnas. También forma parte de las voces que asumen otros profesionales de la escuela en las reuniones con centros educativos, con familias y con estudiantes: ...ha dejado de ser ‘cosa de la Asistente Social’.

Las primeras experiencias de autonomización en el uso del transporte público fueron focalizadas en adolescentes y jóvenes que debían ingresar en capacitaciones en gastronomía en espacios de la comunidad.

Posteriormente, se fueron extendiendo a otros espacios y recorridos ligados

a que se pudiera visualizar como parte importante de la progresiva autonomía como sujeto y en el marco de las habilidades necesarias para la vida.

El proceso de trabajo hacia la autonomización fue llevado adelante por la Trabajadora Social de la institución, con acuerdos con las familias de los alumnos y las alumnas, con una planificación de días, horarios y recorrido en el micro. Esta organización y secuencias de acciones a llevar adelante funcionan como apoyo que, secuencialmente, van retirándose a medida que los sujetos se van apropiando de las indicaciones y hacen de la tarea de movilizarse otra acción más de la vida cotidiana. En algunos casos, hubo extensión en el tiempo para que los grupos familiares tuviesen la confianza adquirida en sus hijos e hijas que estaban en condiciones para realizarlo solos y solas.

Se planificó una secuenciación de entrevistas sociales domiciliarias. Los objetivos fueron ampliándose a partir de la instalación del tema ‘### quiere andar sola/o en colectivo’, donde el abordaje estuvo centralizado en la escucha activa de miedos, prejuicios, prenociones acerca de las expectativas y visión de posibilidades que cada uno tenía acerca de su hijo/a.

La necesidad de la generación de instancias de confianza hacia la Trabajadora Social fue central para que los procesos de autonomización pudieran comenzar, ya que los recorridos los realizaba con los chicos y chicas en horarios que las familias estaban informadas. En este sentido, la gestión de un Trabajador Social también incluye la *“tarea de movilizar vínculos, que se conviertan en recursos para la intervención”* (Oliva, 2003: 61). Aquí la construcción de proximidad y cercanía con las familias de los alumnos y alumnas es fundamental para que el proceso se desarrolle con etapas sólidas y no sea boicoteado por dificultades que no hayan sido tenidas en cuenta en el abordaje.

Para cada proceso de autonomización se planificaban circuitos de recorridos distintos y adecuados a las nociones que los niños y niñas tenían de sus territorios y también de las experiencias que recordaban haber realizado con sus familias, como, por ejemplo: ‘ese colectivo nos lo tomamos con mi mamá para ir al hospital’.

Aznar y González Castanón desmitifican las posturas que dicen ‘cómo va a andar en colectivo si no sabe los números???’ y ubican que es una típica construcción desde el paradigma del déficit, desde la carencia, desde la pasividad y si bien es cierto que los colectivos se identifican con números; también es posible tomar otros esquemas referenciales que puedan darle confianza al estudiante para lograrlo. Es así que utilizamos para cada situación referencias relacionadas con colores, con comercios significativos para ubicar dónde bajarse, conversaciones con choferes del barrio, tener referentes en el colectivo como vecinos o personas conocidas.

Como el eje de la intervención está centrada en el sujeto y sus posibilidades y los recorridos los realizo junto a ellos y ellas —de a un proceso de autonomía a la vez—, me es posible ir dialogando acerca de lo que van vivenciando como nuevo aprendizaje, pero también cómo van transitando emocionalmente este desafío. Varios de estos procesos debieron ser interrumpidos por dificultades asociadas a procesos de vivencias de miedos que no pudieron regular y luego retomados al año siguiente con el logro de los objetivos.

A medida que fueron transcurriendo los procesos y ganado en experticia acer-

ca de las modalidades para llevarlo adelante, se construyeron también formas de planificación para ir proponiendo a algunos grupos familiares –que sus hijos e hijas vienen en la combi escolar– los objetivos de autonomización como parte de las necesidades de cualquier persona joven. La influencia familiar acerca de lo que esperan y desean de sus hijos e hijas ha resultado determinante en algunos de estos procesos, ya que en general, se han sentido apoyados por la institución escuela y han aceptado que comiencen los procesos de progresiva autonomía.

El aspecto central de estos recorridos lo constituyen los espacios de escucha activa con los niños, niñas y adolescentes, en la cual las propuestas de nuevas iniciativas, en este caso, andar en colectivo, empieza a madurar en ellos como posibilidad. Se sostienen espacios de entrevistas sociales en diferentes momentos de la vida escolar, antes de proponérselo al alumno o alumna –a menos que haya una necesidad urgente– y son los pasos que van construyendo esa forma de decir ‘yo voy a empezar a andar en colectivo solo o sola’.

El centro e inicio del proceso de intervención lo constituye el propio sujeto cuando, en el orden de sus motivaciones, deseos e intereses, va surgiendo en él/ella el pedido para andar solo/a en colectivo. Esto puede ser originado porque lo ha visto en sus compañeros y compañeras, o porque quiere llegar a un lugar que le resulte significativo; también he realizado planificación de autonomizaciones de chicos/chicas que querían llegar a casa de abuelos o tíos.

Algunos de los procesos se han iniciado a partir de esa pregunta: **‘Seño, vamos en cole???’**, que implica en la vida cotidiana un salto cualitativo hacia la vida adolescente y juvenil.

En la formación integral que se valora desde educación especial, el principio de integralidad hace referencia a la preparación procesual de los/as sujetos para el ejercicio como ciudadano/a en el marco de un modelo personalizado, crítico y activo.

En este sentido, se valora el marco teórico basado en la Planificación Centrada en la Persona (PCP) del Centro San Francisco de Borja, de España (Mata Roig; 2000: 3) desde el cual se propone superar el modelo médico de intervención sobre la persona con discapacidad poniendo el énfasis en el cuerpo y sus dificultades y también el modelo educativo o pedagógico donde se educa las habilidades a través de equipos de expertos. Al centrarse en el modelo social de la discapacidad, se hace hincapié y se pone el foco de atención en considerar a las personas como ciudadanos en el marco de sus derechos. Sustentada en los marcos teóricos y también de desarrollo de experiencias junto a jóvenes, fue fundamental tener en cuenta que *“el poder debe ser desplazado desde los proveedores de servicios hasta las personas en situación de discapacidad”* (Mata Roig, 2000: 5) e implicar las fuentes de soportes para el sostenimiento de una visión no restrictiva ni discapacitante del presente. Adhiero a que a la PCP se la considere un instrumento-lupa porque amplifica las pequeñas cosas de la vida cotidiana que para los sujetos son importantes (Verdugo; 2006).

Reflexiones finales

Las instituciones educativas están atravesadas por múltiples problemáticas diarias, que constituyen desafíos al trabajo profesional, porque la inmediatez para las respuestas cancela los espacios personales-institucionales para madurar algunas de las réplicas que se dan de manera automática y porque 'siempre lo hicimos así'.

Es por ello, que la re-visión de los posicionamientos es una necesidad ética para el Trabajo Social, para que las prácticas educativas y sociales sean generadoras de procesos de progresiva autonomización en los alumnos y alumnas en el marco de sus derechos.

A partir de la 'lectura de situaciones del contexto y del territorio' fue posible generar prácticas profesionales innovadoras para el campo ocupacional que tienen directo impacto en la calidad de vida de los y las estudiantes, resignificando el accionar profesional en claves de escuchas activas y elaboración de estrategias para abordarlas.

El centro del trabajo profesional puesto en el sujeto, pasando de la situación de minusvalía a procesos de subjetivación, des-objetualización y la des-automatización de las prácticas, ha permitido generar intervenciones con continuidad donde la diversidad pueda ser parte de la institución, no como declamación conceptual sino en el marco de acciones que así lo plasmen.

Con intervenciones como la que recuperamos en el tiempo y en sus especificidades, es posible reconocer que desarrollar miradas profesionales que excedan los marcos institucionales y de centralidad subjetiva potencian los cambios y los recorridos profesionales.

Con miradas interdisciplinarias, al interior de las instituciones educativas, el MIRAR también será un MIRAR-NOS y RE-CONOCERNOS, ya que las prácticas dialógicas y dialogantes inaugura lo novedoso en nuestros trabajos profesionales.

Bibliografía

- AZNAR, A. y GONZÁLEZ CASTAÑÓN, D. (2008). *Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*, Ediciones Noveduc, Buenos Aires.
- CORREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- GUERRA, Y. (2007). *La instrumentalidad del Servicio Social. Sus determinaciones socio-históricas y sus racionalidades*, Cortez Editora, San Pablo.
- MALLARDI, M. y CIMAROSTI, M. (2019). *Relaciones familiares, políticas públicas e intervención del Trabajador Social*, Seminario Semi presencial de Capacitación y Actualización Profesional, Módulo 4.
- MASSA, L.; MASSEI, V.; AIME, R.; BADANO, V. y PELLEGRINI, N. (2011).

- Aportes de la perspectiva territorial a la construcción de “problemas sociales” en el marco del ejercicio profesional del Trabajo Social*, Ponencia presentada en el I Congreso de Geografía Urbana: “Construyendo el debate sobre la ciudad y su entorno”, UNLu, San Miguel, Buenos Aires.
- MATA ROIG, G. y CARRATALA MARCOS, A. (2000). *Planificación centrada en la persona*, Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para personas con Discapacidad Intelectual, Cuaderno de Buenas Practicas FEAPS, Alicante, España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en la Argentina*, Orientaciones I, Buenos Aires.
- OLIVA, A. (2000). *Elementos para el análisis de las contradicciones en la práctica profesional de los trabajadores sociales*, GlyAS, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- _____ (2003). *Los recursos en la intervención profesional del Trabajo Social*, GlyAS, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil
- PELLEGRINI, N. y MASSA, L. (2015). *Táctica y estrategia. Reflexiones en torno al ejercicio profesional del Trabajo Social desde la perspectiva de la planificación estratégica situacional*. Ficha de apoyo académico UNLu [citado en MASSA, L.; MASSEI, V.; AIME, R.; BADANO, V. y PELLEGRINI, N. (2011). *Aportes de la perspectiva territorial a la construcción de “problemas sociales” en el marco del ejercicio profesional del Trabajo Social*, Ponencia presentada en el I Congreso de Geografía Urbana: “Construyendo el debate sobre la ciudad y su entorno”, UNLu, San Miguel, Buenos Aires].
- VERDUGO, M. A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Instrumentos y estrategias de evaluación*, Editores Amaru, España.

La Práctica de los Equipos Técnicos en Educación, en relación con el Marco Normativo

Montelpare Marcela Alejandra¹

Introducción

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la práctica de los equipos técnicos que trabajan en el ámbito educativo y su relación con la normativa educativa que guía la intervención de los equipos interdisciplinarios. Invita a repensar y a mirar el propio ejercicio profesional. Asimismo, incorpora diversos aspectos del campo disciplinar de los trabajadores sociales en diálogo con otros saberes disciplinarios.

Dichas aproximaciones al objeto de estudio constituyen una invitación a la reflexión de la práctica, que abre el debate sobre los procesos de intervención que se producen en las escuelas del territorio provincial. El enfoque de este escrito reúne carácter descriptivo-reflexivo.

Por qué en la práctica se presenta una disociación entre el marco normativo y el hacer de los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires?

Se pretende describir el impacto que tienen las matrices de aprendizajes individuales y colectivas en el ejercicio profesional y en el desafío de hacer escuela.

Se plantea como fuentes de consulta las Leyes, el Marco Normativo vigente, y material bibliográfico relacionado con la temática, teniendo como referencia la propia experiencia territorial. El recorrido que presenta este trabajo, parte de los marcos normativos madres como son las leyes, se describe y analiza el trabajo docente desde la perspectiva crítica, se profundiza en el objeto de intervención de los Equipos de Orientación Escolar y en el Ejercicio Profesional de los Trabajadores Sociales, y se plantean reflexiones finales que plantean posibles líneas de acción.

¹ Trabajadora Social con Orientación Pedagógica. Licenciada en Servicio Social (Universidad de Morón). Trabaja actualmente en los Equipos de Orientación Escolar de la provincia de Buenos Aires, y es Profesora de la Carrera de Trabajo Social del ISFD y Técnica N° 25, de Carmen de Patagones, Región XXII. Coordinadora del Equipo de Covisión/Supervisión del Distrito de Bahía Blanca, perteneciente al Colegio Distrital de Trabajadores Sociales, año 2018 hasta la actualidad. Mail: mariposatecnicolor1879@gmail.com

Marcos Normativos Vigentes

La Ley Provincial de Educación N° 13.688 promulgada en el año 2007, cambió el paradigma desde dónde mirar y posicionarse en la tarea educativa, de los distintos puestos de trabajo de los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

La presente ley plantea el derecho social a la educación, la democratización del gobierno de la escuela, la obligatoriedad del nivel secundario y de la sala de 4 años, la universalidad de las políticas públicas, y la transmisión de los conocimientos socialmente producidos, entre otros.

El derecho social a la educación permitió modificar las formas de pensar y hacer, ya que se piensa al sujeto pedagógico como “sujeto de derecho”, dando un giro sustancial a las prácticas docentes, y posicionó a las/ los trabajadoras/ es de la educación como garantes del mismo derecho.

La normativa vigente en el ámbito educativo desde el año 2007 hasta la actualidad ha permitido revisar las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar en la provincia de Buenos Aires.

La Ley Provincial N° 13.298 (año 2005) de “Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”, también propone un cambio de paradigma desde dónde mirar las infancias y adolescencias. Hasta antes de la promulgación de la presente ley, las infancias y adolescencias eran pensadas como objeto de derecho, dicha ley permitió reconocer que las niñas/os y adolescentes son sujetos de derecho, incorporando el concepto del “**Interés Superior de Niñas y Niños**” expresado en las Convenciones Internacionales.

Dichas leyes son complementadas por la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006) y su correspondiente en la Provincia de Buenos Aires, Ley N° 14.744 (2015) desde una perspectiva integral y desde un enfoque de género.

La ESI (Educación Sexual Integral) más que un eje transversal, representa un modo de pensar, sentir y hacer, que vino para quedarse en las escuelas, forma parte de una práctica política y pedagógica atravesada por el pensamiento latinoamericano, emancipatorio, diverso y decolonial, y una pedagogía del cuidado e inclusiva. Tiene que ver con la ampliación de derechos porque piensa desde la diversidad de orientaciones y de opciones sexuales, cuyas decisiones las protagonizan las/os estudiantes, andamiados por la escuela y las familias.

Estas leyes enmarcan la práctica de todos las/os docentes, y en este caso particular de los equipos de orientación escolar, como Modalidad de Apoyo que transversaliza todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires.

No se trata de disociar principios de prácticas, leyes de situaciones a ser reguladas, o teorías de escenas cotidianas, por el contrario, se trata de hacer que los principios que se sostienen se verifiquen efectivamente, que lo que se propone se haga práctica, y que las prácticas puedan ser dichas, pensadas, analizadas desde diferentes perspectivas (Greco, 2014).

Sin embargo, se hace necesario señalar que desde el año 2007 hasta el 2015,

las Comunicaciones, y Disposiciones de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, pusieron el énfasis en la responsabilidad asimétrica del adulto desde el punto de vista de la construcción de la autoridad pedagógica, posibilitando un acompañamiento a las trayectorias y biografías escolares para que las/os estudiantes protagonicen su propio recorrido desde un lugar emancipador.

Con el cambio de gobierno, a partir del ciclo lectivo 2020, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Subsecretaría de Educación, vuelve a ser Dirección Docente y cuenta entre sus Departamentos, con el Departamento de Centros de Educación Complementaria, estructura que había sido suprimida entre el 18 de septiembre de 2018 y que fue incorporada nuevamente el 23 de enero de 2020. El cambio de estructura también responde a la lectura de las expresiones de la época. Dado que este tiempo interpela a dar respuesta desde dos campos de trabajo: los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, y la convivencia como expresión de las relaciones sociales en el escenario escolar y comunitario. (Comunicación I /20, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social).

Actualmente se retoma el enfoque de derechos, la perspectiva de género, el reconocimiento de una matriz crítica y compleja, el concepto de multidimensionalidad y transversalidad pedagógica, la intersectorialidad, la articulación territorial y el conflicto como oportunidad política.

Los Equipos de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires, cuentan con la especificidad del campo disciplinar al trabajador social, denominado por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como Orientador Social. Esta denominación obedece al carácter orientativo de las intervenciones. El Orientador Social forma parte de un equipo interdisciplinario, cuyas especificidades son del campo de la psicología, la pedagogía, la fonoaudiología, y la medicina en algunos distritos.

Trabajo Docente

En este título se dirime la tensión entre saberes profesionales, práctica docente y experiencia en el puesto de trabajo, que habitan una complementariedad necesaria y obligada, cuya disputa permite nuevos modos de intervención a partir de una matriz crítica interdisciplinaria, teniendo en cuenta las condiciones de época.

“Teniendo en cuenta el “deber ser” de los equipos de orientación escolar en el territorio de la provincia de Buenos Aires, “trabajar en educación implica siempre la apertura de esos espacios que, aún sin estar del todo delimitados, existen. Se producen entre líneas, en los intersticios de las palabras y en el tejido de los vínculos que hacen a las instituciones. Es que se trata de “hacer instituciones”, “hacer escuela” en el sentido de una acción inacabada que trasciende los espacios ya hechos, abierta en todo momento a lo que está por venir”. (Greco, 2020)

“El trabajo de los equipos de orientación escolar (EOE) plantea más de un desafío. Se hace menester insistir en las condiciones de trabajo institucionales vinculadas con la organización escolar. Esto es, garantizar espacios que pro-

muevan el pensamiento crítico, la reflexión teórica y el desarrollo de estrategias de intervención, en un acto de trabajo capaz de promover el cuestionamiento y recolocación, elucidación e interrogación. Avanzar en estas cuestiones lleva, en primer lugar, a tomar posición acerca de una definición de intervención que resulte coherente con las prácticas que se desarrollan bajo el título de orientación escolar” (Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, 2004: 3)

La confrontación entre el capital y el trabajo se dirime en todos los ámbitos sociales, entre ellos en la escuela. La concepción, la organización y el control sobre el trabajo docente forman parte de esta disputa. Asumirse como trabajadores de la educación implicó cuestionar la visión del apostolado, o la del funcionario obediente, o la del profesional aséptico que eran las hegemónicas en la década de los años 60. En coincidencia con el proceso de reconceptualización que para esos años se da en el campo disciplinar del trabajo social, el colectivo profesional se reconoce primero como trabajador/a asalariado/a, y como disciplina, se plantea la discusión sobre las dimensiones del ejercicio profesional, incluyendo como una estrategia y tal vez de las más discutidas, la dimensión ético política. Se han planteado fundamentos y posturas contrarias a las tecnocráticas, especialmente haciendo pie en las diferencias entre el saber técnico y la tecnocracia.

Este reconocerse como trabajadores, implicó centralmente para las/os trabajadoras/es de la educación pública, identificar al Estado como la patronal y a lo que se hace en las escuelas como un trabajo.

La progresiva identificación del Estado como patronal, permitió comenzar a desnaturalizar las “condiciones de la escuela” y reconocerlas como parte sustancial de las condiciones de trabajo. La identidad como trabajador, posibilitó situar lo que se hace en las escuelas en el campo de la producción. Situarlo como productores lleva a la pregunta sobre qué se produce en las escuelas. No resulta, por lo tanto casual que la palabra trabajo y los conceptos del campo del trabajo, hayan estado prácticamente ausentes en la bibliografía pedagógico-didáctica de las instancias de formación y en el discurso que habitualmente nombra lo que se hace en las escuelas.

Las palabras no indican meramente un significado, imponen una interpretación del mundo. Las palabras tienen detrás estrategias de poder, porque no solo imponen interpretaciones del mundo, en el mismo acto de interpretarlo lo están conformando de una determinada manera. Las palabras son por lo tanto campos de tensión donde se dirimen estrategias de poder.

En las últimas décadas se hizo habitual referirse al “rol” docente. La palabra “rol” parece aludir al papel que desempeña un actor en una obra teatral y fue tomada por la sociología funcionalista para dar cuenta de las conductas de los individuos en una sociedad donde cada individuo tiene un lugar, un “status”, que está jerárquicamente vinculado con otros, desde esta perspectiva el “rol” docente parece quedar definido en términos de “conductas esperables”. Así en la profusa bibliografía sobre el tema tiende a describirse en términos de un largo listado de “deber ser”, “facilitador del aprendizaje”, flexible para afrontar imprevistos”, etc.- y no en términos de actividades específicas a realizar en la materialidad de un contexto espacio-temporal determinado. Otra entrada importante del concepto de rol en educación, es a través del discurso de la

psicología. Allí, el concepto de rol suele estar articulado a un contra-rol, el rol docente implica recíprocamente el rol alumna/o. Esta manera de nombrar el trabajo que se hace en las escuelas, lo focaliza y lo circunscribe al vínculo con las/os estudiantes. Con ello además de legitimar la extendida idea de que se trabaja solamente cuando estamos con las/os estudiantes, se está invisibilizando la extensión y la complejidad del proceso de trabajo que implica el trabajo educativo. Actuar profesionalmente implicaría responsabilidad por los procesos y sobre todo, por los resultados del aprendizaje y la “calidad” de la educación. Al poner al trabajador de la educación como responsable de los problemas que suceden en la escuela, queda “no visible” el lugar de las políticas educativas y casualmente la idea de “profesional responsable” acompaña el proceso de “des-responsabilización del Estado” hacia la educación (González, 2009).

Nombrar lo que se hace en la escuela en términos de desempeño del “rol” o del ejercicio de una profesión está suponiendo la operación de llevar la mirada al “ser” más que al “hacer”, focalizar en sus atribuciones personales y conductas, y dejar en las sombras la materialidad de las actividades que desarrolla, coloca en primer plano al individuo e invisibiliza los procesos colectivos de trabajo. Desde la perspectiva que se viene planteando, pensar en términos de “puestos de trabajo” aparece como un instrumento fecundo a la hora de disputar lo que se hace en las escuelas y el valor de lo producido.

Respecto de la carga psico-afectiva, al igual que otros puestos de trabajo, como el del psicólogo/a, trabajador social, psicopedagogo etc.- el trabajo docente supone un vínculo con los sujetos con quienes trabaja. En el trabajo docente ese vínculo es indispensable para que se puedan producir los procesos de enseñanza y aprendizaje; la energía específica que demanda generar y sostener ese vínculo es parte sustancial de la carga de trabajo docente. Ahora bien, la naturaleza de ese vínculo está en directa relación con el sentido del trabajo de educar.

Estas consideraciones conllevan a dimensionar, en términos de valor, el significado que hoy tiene en la realidad social esta energía vital puesta por el colectivo docente de las escuelas públicas, en tanto estas escuelas son, para muchas comunidades y estudiantes, los únicos espacios donde hay trabajadores que “ponen el cuerpo” para habilitar espacios de diálogo, de escucha y de mirada que generan y sostienen vínculos sociales. Todo puesto de trabajo se valora por el nivel de responsabilidad que demanda del trabajador. En el caso del trabajo docente, además de la responsabilidad laboral y administrativa, que tiene que ver con el cumplimiento de lo prescripto para cada puesto de trabajo, en función del lugar que los distintos puestos tienen en la organización del proceso de trabajo, por ser un trabajo donde no se trabaja con objetos sino con otros sujetos, cobra particular relevancia lo que se podría denominar “responsabilidad social”. Esta abarca tanto la responsabilidad que significa hacerse cargo del acompañamiento de las/los alumnas/os en su proceso educativo y en un momento fundamental de su proceso de vida, como aquella que, como trabajador colectivo, asume en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos. La complejidad está dada por el tipo de decisiones que tiene que tomar el trabajador para la resolución del trabajo asignado y por la cantidad de cuestiones sobre las que tiene que operar y de variables que en ellas tiene que manejar (González, 2009).

En un primer nivel de visibilidad es posible identificar dos fenómenos que hoy dan cuenta de la complejidad del trabajo docente: la aceleración de los cambios en los diferentes campos disciplinares, y la no menor vertiginosidad y profundidad de las transformaciones en los contextos sociales y culturales en los que se trabaja, y su correlato en los sujetos con los que se trabaja. Ambos fenómenos plantean crecientes dificultades, incertidumbres y desafíos a la hora de tomar las urgentes decisiones que demandan el aquí y ahora del trabajo educativo.

El conocimiento no existe sino en la relación que las sucesivas generaciones humanas y los diversos sectores sociales establecen con esa producción.

Proceso de trabajo

Retomando el trabajo de los equipos de orientación escolar, como equipo interdisciplinario donde se desempeñan las/os trabajadoras sociales se hace necesario desarrollar de qué trabaja un integrante de un equipo de orientación. **Qué implica trabajar de trabajador/a social, psicólogo/a, psicopedagoga/o en una escuela?**

El trabajo de los equipos supone encontrarse con multiplicidad de cuestiones: necesidades de diferentes actores, proyectos de las escuelas y de cada sector en proceso de diseño, demandas urgentes o canalizadas a mediano y largo plazo, conflictos que inmovilizan la tarea o que pueden dinamizarla, sentimientos de impotencia o de esperanza, reclamos legítimos o no, ausencias esperadas o no, posiciones encontradas, diálogos novedosos o siempre los mismos, incomprendimientos varias, confrontaciones que inhiben el trabajo o que provocan algo nuevo, búsquedas de consensos para hacer posible la tarea. Abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados. (Greco, 2014).

Sin dudas, intervenir, desde su posición, no implica responder sólo movidos por la urgencia y el apremio; tampoco supone construir listado de actividades ni jerarquizar tareas a realizar de acuerdo a criterios individuales y así construir la propia agenda de trabajo en la intimidad del equipo. Quien interviene sabe de la necesidad de una agenda que fije prioridades, que el trabajo con otros reclama encuadres ordenadores, escucha y circulación de una palabra productora, así como también demanda hacer lugar al conflicto, incluirlo, aceptarlo, “domesticarlo”, como dice Mouffe (2007).

Podemos decir que no existe posición de asesor sin otra/os que son asesorada/os por ella/él, así como no hay posición de maestra/o sin alumna/o, de padre o madre sin hija/o y viceversa. Es el espacio propio y a la vez relacional, en el cual se ubica un sujeto, en este caso, el integrante de un equipo de orientación, que incluye no solo sus vínculos con otras posiciones (profesoras/es, maestras/os, equipo directivo, estudiantes, autoridades de otras organizaciones, no docentes etc.), sino también con el proyecto educativo, con el contexto, es decir, con la trama de la institución educativa. Reconocer la trama, amplía la mirada, pone en relación múltiples hilos, demanda reconocer espacios, tiempos, tareas, condiciones, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias. La trama no es sólo lo que ya está, sino lo que se

recrea diariamente y puede modificarse. A la vez la trama se mueve, se teje y se desteje, corre el riesgo de rasgarse y dejar caer, y puede recomponerse, se va “haciendo” con la inserción en ella. (Greco, 2014).

Cuál es el objeto de trabajo de alguien en posición de orientar, acompañar o asesorar a otras/os? Construir un objeto de trabajo implica una relectura de los hechos, datos e inclusive diversidad de perspectivas, acuerdos, desacuerdos, resistencias y conflictos entre quienes participan de la situación. Desde este enfoque se pone énfasis en la dimensión institucional del objeto de trabajo para su análisis e intervención. Este énfasis habilita a concebir la construcción del propio lugar profesional en el marco de las instituciones escolares, la propia disciplina, necesaria pero insuficiente al mismo tiempo, vinculada al ámbito educativo, situada en la escuela y la interdisciplinariedad como forma de pensamiento colectivo a la hora de configurar el objeto de intervención. La matriz moderna de la escuela conduce a demandar sólo por las/os alumnos, y generalmente de manera individual. En este sentido, la construcción del objeto de trabajo implica la reformulación de la demanda en el desplazamiento de la mirada hacia los sujetos en medio de relaciones, contextos, situaciones, formas de enseñanza y organización escolar misma. Repensar la institución y sus modos de organización habilita a ampliar lo que ya sabemos de los sujetos y sus posibilidades de convivir y aprender, a evitar categorías que cierran el análisis. La intervención institucional se define por su potencial para generar transformación en los sentidos y formas de organización escolar, formas de realizar tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de asunción de responsabilidades en la escuela.

La intervención desde la posición de los equipos de orientación, se entiende como un proceso que parte de la reconstrucción de un problema, desde un lugar de terceridad, el “venir entre”, se trata de una forma de presencia que colabora con lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y una mirada. La idea de dispositivo de intervención en el marco de las organizaciones educativas, ponen a disposición un conjunto de elementos diversos para que se inicien procesos, son artificios creados para producir algo, para generar movimiento en los sujetos, para disponer relaciones y espacios, tiempos y tareas, de modo de crear y motivar transformaciones. Como tales los dispositivos no pueden cristalizarse, necesitan de revisión, de reflexión, pueden armarse y desarmarse, se puede buscar e inventar otros cuando algo nos dice que ese dispositivo está “haciendo ruido” o no produce lo que queremos (Greco, 2014).

Analizar, debatir, problematizar las situaciones educativas, participar activamente de los debates culturales acerca del sentido de la educación hoy, es inherente a la posición profesional, es reconocerse como parte de la política educativa, asumiendo las certezas y las incertidumbres propias de un tiempo de transformación. El objeto de trabajo de los equipos y la complejidad de las relaciones puestas en juego a la hora de sostener intervenciones, muestra qué es necesario repensar y acordar sobre cómo entendemos a las trayectorias, el acompañamiento, la intervención, las instituciones educativas, la enseñanza, el aprendizaje, las/os maestras/os y alumnas/os, la práctica profesional, el lugar de la institución escolar y sus dispositivos.

Uno de los puntos de partida consiste en reconocer las condiciones actua-

les de este escenario educativo y repensar el ejercicio profesional de quienes acompañan los procesos necesarios para la inclusión educativa y el acceso a saberes ponderados culturalmente, por parte de todos los sujetos, cualquiera sea su origen, condición social, género, lugar de residencia etc. Un segundo punto de partida fueron los marcos normativos enunciados en la introducción de este trabajo, que implicó la construcción de un posicionamiento en el ejercicio efectivo de la Política Educativa. Esta se sostiene en la definición de la Ley de Educación Nacional, en los Acuerdos Federales, las leyes de Educación Provinciales y las diferentes normativas que encuadran la función sustantiva de los Equipos de Orientación Escolar.

Un tercer punto de partida son los principios estructurantes que tienen sustento legal y teórico y que al actualizarse en acciones, generan las condiciones necesarias para configurar la posición y la tarea de los equipos de orientación de las escuelas, el estudiante como sujeto de derecho, el vínculo pedagógico sustentado por la confianza como principio constitutivo, y el reconocimiento del conflicto como parte inherente de las relaciones humanas y pedagógicas. Estos puntos de partida posibilitan una transformación de lo “dado” para dar lugar a otra manera de mirar, de hacer y pensar una situación educativa: Los principales rasgos de las intervenciones constituyen un modo de presencia y acompañamiento en las instituciones educativas que permiten que se abran preguntas, se generen sentidos y se busquen formas habilitadoras para la comunidad educativa.

El trabajo de los equipos interdisciplinarios propone un espacio intermedio de diálogo y lazo entre sujetos, procesos, organizaciones y práctica docente. Demandan una necesaria revisión del lugar profesional y un análisis sobre las propias categorías teóricas para pensar los problemas. Habilitan nuevas prácticas democratizadoras de la escuela ya que reubican posiciones en un sentido igualitario. Hacen lugar a otros saberes y generan novedad desde una perspectiva que no naturaliza las situaciones objeto de intervención. La intervención supone una manera de acompañar a otras/os de la escuela, en lo habitual de sus prácticas y a la vez, una forma de interrumpir procesos no deseables que se expresan en modos de desigualdad, autoritarismo, el no reconocimiento de las/os otras/os y sus derechos, la incomunicación, la falta de decisión etc.

Los requerimientos de intervención a los equipos de orientación escolar, suelen provenir a través de diversas vías y actores del sistema educativo. Se puede anticipar que las características de la intervención tendrán matices, escalas y propósitos diferentes, si los requerimientos se originan como solicitud expresa de algún miembro de la comunidad educativa, como fundamentación que permite tomar decisiones en la Política Educativa, como la elaboración de documentos teóricos metodológicos, la Educación Sexual Integral, el desarrollo e implementación de Diseños Curriculares, entre otros.

Ahora bien, no todas las intervenciones del equipo interdisciplinario deben construirse como respuesta a una demanda específica. Con frecuencia se verifica que los dispositivos de intervención surgen como una propuesta de trabajo en cooperación con las instituciones educativas, originadas en el análisis de situaciones problemáticas, relevadas por los equipos y/o los resultados de la investigación desde diversas disciplinas.

Estas propuestas de trabajo pueden estar vinculadas a problemas estructurales que atraviesan el sistema educativo en su conjunto, por ejemplo, el fracaso escolar, o coyunturales, derivadas en ocasiones de los procesos de transformación del sistema. En otros casos se relaciona con las condiciones de época que introducen problemas novedosos, no deseables, como puede ser la medicalización de la infancia.

Pensar las intervenciones de los equipos no exclusivamente como respuesta a una solicitud o demanda, sino como una propuesta de intervención que habilita el tránsito para una experiencia donde participen los distintos actores de una escuela, de un conjunto de escuelas o de una zona o región, que promueve y da sustentabilidad a los procesos de desarrollo institucional y comunitario, orientados a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de intervenciones, no sólo contribuyen a generar y sostener procesos de cambio, sino además impactan en la transformación paulatina de los modos tradicionales de solicitar la intervención de los equipos, caracterizados generalmente por la depositación de la dificultad en las/os alumnas/os y sus familias, que aparecen como portadores del “fracaso”.

Intervenciones planificadas, flexibles y situadas, facilitan la interpelación de todos los actores implicados en las situaciones-problema. En esta línea se pueden distinguir intervenciones que prioricen: la asistencia técnica, mediante asesoramientos, orientación y/o intervención (intersubjetiva, grupal, institucional y comunitaria).

El desarrollo profesional en servicio orientado a las/os profesionales que integran los equipos mediante intercambio, talleres, ateneos sobre diversos tópicos, tales como análisis institucional, metodologías cualitativas y cuantitativas entre otros.

La investigación al otorgar sentido nutre las operaciones profesionales. Asimismo, esta tarea implica un contacto regular con aquellos equipos de investigación que actúan en la jurisdicción distrital, regional, provincial, nacional sobre temáticas educativas específicas (universidades, organizaciones científicas etc.). Se propone asumir una perspectiva que transite de la mirada puesta en los sujetos a las relaciones entre los sujetos, y del déficit de los sujetos a la dimensión institucional que fortalece posiciones docentes en su tarea específica.

Este doble movimiento supone atender, al mismo tiempo, a la singularidad y situacionalidad de los sujetos, promoviendo miradas, escuchas e intervenciones contextualizadas. En esta perspectiva institucional, la pregunta se centra en las condiciones que hacen que los sujetos se vean o no habilitados para aprender y enseñar, y se alejan de las modalidades que definen categorías de sujetos, establecen capacidades e incapacidades individuales como si se tratara de atributos fijos y definidos de una vez para siempre.

Ejercicio Profesional

El recorte que se considera en este título, está referido a la sistematización de la práctica de las/os Trabajadoras/es Sociales, no sólo por la importancia que reviste, sino porque es un eje en tensión que requiere ser visibilizado para

garantizar los principios éticos y operacionales del trabajo social, en el marco de las incumbencias profesionales y la Ley 10.751 de ejercicio profesional.

Por otro lado, la tensión entre el carácter estatutario del docente y el carácter profesional del Trabajo Social, se expresa en el trabajo cotidiano en el ámbito escolar. Tomando el caso de la inserción en los Equipos de Orientación Escolar, el/la trabajador/a social se desempeña en distintos establecimientos educativos donde se materializa la estructura burocrática escolar en una *aparente doble dependencia*, por un lado, de las autoridades del establecimiento educativo y, por el otro, de la respectiva supervisión de la modalidad. El adjetivo *aparente* al considerar la dependencia de los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar se vincula a que, pese que en el cotidiano la inserción laboral se desarrolla en el espacio del establecimiento escolar, las autoridades directas de sus integrantes lo constituyen los respectivos supervisores de la modalidad. Además, dicho ejercicio, como se ha expresado anteriormente, tiene un carácter interdisciplinario, en el marco del trabajo realizado con los compañeros de equipo. Esta cuestión se traduce en prácticas cotidianas que inciden en la autonomía relativa de las/os profesionales del Trabajo Social. La intervención que se desarrolla cotidianamente en los EOE bajo el horizonte del trabajo interdisciplinario presenta en el mismo proceso la posibilidad de potenciar el ejercicio del/la trabajador/a social o, en contrapartida, limitar la autonomía y promover la violación de normativa que regula el ejercicio del Trabajo Social. Una de las cuestiones que se visibilizan al respecto está vinculada con los registros escritos en los procesos de intervención, donde es necesario poder diferenciar los registros profesionales y los registros institucionales, donde los primeros se encuentran regidos por el Código de Ética Profesional y otras normativas, y los segundos por las disposiciones, resoluciones y dinámicas institucionales. Esta distinción no debe considerarse sólo a los términos analíticos, sino que debe orientar las prácticas profesionales realizadas en cualquier espacio interdisciplinar en general, y en los EOE en particular. La diferenciación de los registros le otorga autonomía al profesional de evaluar qué información es oportuna hacer extensiva al resto del equipo de trabajo y cuál quedar bajo su secreto. El artículo 11 de la Ley Federal de Trabajo Social establece que es obligación del/la profesional mantener el secreto profesional con sujeción a lo establecido por la legislación vigente en la materia, siendo para el caso de las/os profesionales matriculadas/os en la provincia de Buenos Aires los derechos y obligaciones incluidos en el Código de Ética. Al respecto, dicho Código, en su artículo N° 25 sostiene que **el secreto profesional es un deber y una obligación que nace de la esencia misma y de los principios de la profesión**. Con lo cual, es deber y obligación conservar aquella información obtenida en los procesos de intervención, con lo cual ninguna autoridad institucional puede demandar su irrespeto. (Mallardi, Reina y González, 2015).

Reflexiones Finales

Si bien desde el año 2007 hasta la actualidad las leyes y el cuerpo normativo complementario produjeron avances en el mejoramiento de las prácticas docentes y por ende en las trayectorias de las/os estudiantes, las matrices de

aprendizajes individuales y colectivas atentan contra el cumplimiento efectivo de la norma, operando como variable interviniente que se encuentra en proceso de deconstrucción intersubjetiva.

La escasa apropiación del marco normativo, y su consecuente opción ideológica presenta todavía desarrollos empíricos individuales y en soledad, que nada tienen que ver con la construcción colectiva, de corte instrumental operativo sin sustento teórico, visualizadas en la práctica de los equipos de orientación. En parte se infiere que entre las posibles causales existe todavía una resistencia manifiesta a adueñarse de dichos marcos referenciales que sustentan la intervención.

Como ya se señaló, las matrices de aprendizaje y sus consecuentes marcos de referencia, la organización escolar, los cambios en la política educativa y las condiciones de época intervienen, pero no determinan la práctica profesional de los equipos de orientación escolar en la Provincia de Buenos Aires. Habida cuenta de experiencias educativas colectivas donde sí se observan intervenciones situadas y pensadas de modo anticipatorio, pero que no alcanzan para garantizar el derecho social a la educación.

Entre los hallazgos construidos colectivamente a partir de la práctica se puede enunciar que el criterio de la interdisciplinariedad, no se trata de una sumatoria de conocimientos más o menos relacionados que intentan explicar desde cada disciplina procesos o conflictos que se suscitan. El diálogo entre saberes, supone ubicar a éstos en el complejo terreno de la realidad social e institucional, sacarlos de su encierro académico disciplinar, dejar que la psicología dialogue con la pedagogía, las teorías sociales con las psicología y pedagogía, la filosofía con el campo educativo y el trabajo docente.

Por tanto, las prácticas son las que hacen que los saberes teóricos converjan en un punto y se entrelacen para ayudarnos a comprender. En este marco, se propone pensar el saber en tanto acontecimiento, lo cual quiebra la linealidad y la totalidad, escapando a una racionalidad única.

La conformación interdisciplinaria resulta así indispensable. El diálogo entre saberes hace que el “experto” sea quien se exponga a someter a juicio sus propios saberes. La experticia consiste en abrir el propio pensamiento ante lo que el otro, los otros y los nuevos acontecimientos proponen.

Asimismo, se convierte en relevante volver transferibles los saberes que las/ os profesionales ponen en juego a la hora de intervenir, ya que la práctica coloca límites, desafíos, bordes, genera intervenciones, que luego tienen que poder explicitarse cuando resultan bien y cuando no resultan favorables. Se vuelve necesario explorar y tensionar las fronteras de las disciplinas. Sistematizar, recuperar y volver transferibles los saberes producidos en la práctica, generar criterios de evaluación que atiendan al mismo tiempo la perspectiva de los sujetos, las características de las situaciones en las que éstos trabajan y los saberes sistematizados de los que se dispone.

En función de la segmentación que a menudo se genera en el sistema, se hace necesario mantener una mirada integral, que atraviese las trayectorias desde un lugar de pertenencia al mismo, pero de autonomía relativa de la intervención. Dicha autonomía permite trabajar en las líneas de la política educativa y a la vez retroalimentar con los resultados de sus intervenciones.

Los requisitos para configurar esta posición autónoma son los de la implicación, atención a la especificidad, trabajo con otros en el marco de las políticas públicas que se posibilitan cuando se ocupa una posición estratégica.

El actual trabajo en la escuela demanda como condición, el armado de redes inter-institucionales, ya que la tarea de educar en nuestro tiempo, trasciende la oposición entre enseñar y asistir, requiere una escuela que rompa el aislamiento, en red con otras organizaciones que asuman la co-responsabilidad de las acciones. Proponer la articulación en un contexto donde el aparato del estado está diseñado para la fragmentación es totalmente contradictorio, sin embargo, el trabajo intersectorial forma parte del cotidiano, y representa para el colectivo profesional una herramienta de transformación de instituidos, con significativo anclaje territorial en muchos distritos de la Provincia de Buenos Aires.

Las condiciones de época actuales generan interrogantes habituales propios de una práctica compleja y prácticas profesionales en el ámbito de la Educación, ¿qué más podemos hacer para que las universalidades de las políticas públicas tengan cumplimiento efectivo?

El trabajo social sin las demandas colectivas, a partir de la organización de la clase trabajadora, no tiene sentido como tal. La organización de la clase trabajadora es parte constitutiva del trabajo social. Reflexionar críticamente sobre el cambio de época y sobre las categorías y conceptos puestos en juego hacia el interior de cada dominio disciplinar, no constituye un tiempo o espacio externo a la práctica profesional sino un atravesamiento de la práctica misma. Resulta imprescindible volver a mirar, o mirar de otro modo la propia formación disciplinar, sus fronteras, sus debates, sus intersecciones, lo interdisciplinar, el diálogo entre saberes diferentes, para abordar e intervenir la complejidad. Ello supone una construcción colectiva que siempre se está desplegando, y constituye una perspectiva que reconoce las tensiones como inherentes al trabajo profesional.

Teniendo en cuenta que nuestro colectivo profesional está compuesto mayoritariamente por mujeres, se hace imprescindible desnaturalizar mandatos de género y relaciones desiguales que estructuran la sociedad capitalista y patriarcal. Uno de los aportes centrales que realiza el feminismo radical y que la economía feminista ha retomado para comprender la relación producción-reproducción, es la afirmación “lo personal es político”. El desafío, es un trabajo social histórico crítico.

La transformación se construye desde la dimensión colectiva y desde el tiempo que nos toca vivir. Con la certeza de que la totalidad y la contradicción son parte de nuestra identidad colectiva como trabajadores sociales.

Bibliografía

Ley N° 13.298 de Promoción y de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, 2005.

Ley Nacional N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006.

Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Ley Provincial N° 14.744 de Educación Sexual Integral, 2015.

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Comunicación I/20
Líneas de Trabajo Prioritarias, 2020.

GONZÁLEZ, H (2009): “Reconociendo nuestro trabajo docente, un diálogo necesario entre teorías y prácticas”, Serie Formación y Trabajo Docente de la CTERA.

GRECO, M. (compiladora.) (2014): “Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo”, Ministerio de Presidencia de la Nación, Buenos Aires.

GRECO, M. (compiladora.) (2020): “Equipos de Orientación Escolar, la intervención institucional como experiencia”, Homo Sapiens, Buenos Aires.

MALLARDI, M., REINA MARTINEZ, M., GONZALEZ, M. (2015): “Condiciones de Empleo y Ejercicio Profesional del Trabajo Social en el ámbito Educativo, de la provincia de Buenos Aires”, Serie Temas en Agenda del Colegio Provincial de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires,

La intervención de los Equipos de Orientación Escolar en situaciones de Crisis y Emergencia en el ámbito educativo

Acosta María Luján¹

I. Introducción

El presente artículo ha sido elaborado por la Trabajadora social de un Equipo de Orientación Escolar y parte de un Equipo Interdisciplinario Distrital, con el fin de narrar un proceso de intervención en situación de Emergencia, llevado a cabo en la ciudad de Benavidez durante los meses de noviembre y diciembre del año 2019. La intención de esta narrativa es socializar la experiencia de trabajo para reconocer nuevos procesos de intervención en este campo ocupacional.

Para ello se describirá la demanda de intervención y su abordaje, resignificando el mismo, conceptual y metodológicamente con el enfoque de abordajes en situaciones de Emergencia y Catástrofe, como así también de acuerdo a la Comunicación Conjunta 1/12.

2. Los Equipos de Orientación como espacio socio-ocupacional de los Trabajadores Sociales en la Educación Formal

Los trabajadores sociales y técnicos en Minoridad y familia se insertan ocupacionalmente en el ámbito educativo formal, asumiendo el rol de Orientadores Sociales en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y en los Equipos Interdisciplinarios Distritales Equipo de Infancia y Adolescencia (EDIA) Equipo de Primera Infancia (EIPRI) y Centro de Orientación Familiar (COF).

Sus funciones y roles están normadas por el Reglamento de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires 2299/10 y la especificidad de los EOE por la disposición 76/08 de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2008) la cual “propone un abordaje especializado fortalecedor

¹ Licenciada en Trabajo Social, de la UNLU, con Especialización Superior en Educación y Derechos Humanos. Actualmente me desempeño como Orientadora Social de un Equipo Interdisciplinario Distrital (EPR) en el Partido de Tigre y como Orientadora Social en una escuela Secundaria de Maq-Savio Partido de Escobar. Actualmente soy parte del Equipo Focal territorial educativo de Emergencia de Tigre. Realice mi Trabajo Final de Graduación sobre los Equipos de Orientación Escolar en el abordaje de Trayectorias Educativas Interrumpidas del Nivel Secundario. acostalujan2@gmail.com

de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje promoviendo la defensa de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, dentro y fuera del espacio escolar” (p. 1).

Los Equipos de Orientación son una pieza clave en las escuelas. Realizan un trabajo en equipo interinstitucional e intersectorial, junto con el equipo de conducción, estudiantes, docentes, auxiliares, familias y comunidad en post de garantizar el Derecho a la educación desde una mirada integral.

Los EOE deben participar junto a todos los actores educativos en la formulación del Proyecto Educativo Institucional de cada escuela respetando los principios de la Ley de Educación Provincial. En ese marco y de acuerdo al Diagnóstico Institucional, el equipo formula su Proyecto Integrado de Intervención (PII) del cual surgen otros sub-proyectos y son avalados por los directivos y supervisados por los inspectores de la Modalidad.

Estas estructuras territoriales están conformadas por profesionales de diferentes disciplinas necesarias para poder llevar a cabo un trabajo interdisciplinario. Entre ellos pueden ser: Psicopedagogos, Psicólogos, Lic. En Ciencias de la Educación, y/o Sociólogos, etc. Los mismos aportan diferentes elementos de fundamentación y análisis, criterios socio-pedagógicos, institucionales, comunitarios y saberes vinculados a la Pedagogía Social y la Psicología Comunitaria. Si bien la normativa es clara con respecto a las funciones que corresponde a cada miembro del EOE, es la mirada interdisciplinaria e integral, la que le otorga una riqueza al abordaje de las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en el escenario escolar.

Los EOE contamos como recurso para la intervención en situaciones conflictivas o de emergencia la Comunicación conjunta 1/12 “Guía de Orientación para intervenir en situaciones conflictivas en el escenario escolar”. Este documento fue creado por la Modalidad de Psicología Comunitaria y puesto en consideración por los niveles y otros sectores provinciales. La guía está destinada a los Inspectores de Enseñanza y a todo el Equipo de Trabajo Institucional de los diferentes Niveles de Enseñanza y Modalidades de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Este recurso se constituye en un punto de partida para la gestión de los conflictos ya que se considera a la realidad social como un todo que está en permanente movimiento y transformación. En la misma, se abordan diferentes situaciones conflictivas que podrían suceder en el contexto de la escuela y en su comunidad de referencia, y que afectan tanto a los niños como a las adolescencias. Algunas de estas situaciones pueden ser prevenidas y otras irrumpen en el escenario escolar y comunitario.

La comunicación conjunta 1/12 fue el marco para el abordaje del incidente crítico de los estudiantes de una escuela primaria en la ciudad de Benavidez. Sin embargo, el carácter trágico e inesperado del suceso hizo necesario pensar en andamiajes que den sostén, tiendan puentes y reconstruyan lazos. En este tipo de situaciones, la gestión del conflicto no es solo responsabilidad o autoría de un EOE sino de una participación conjunta e intersectorial, poniendo al servicio de ello los recursos humanos y materiales disponibles en la región/distrito.

Para su narrativa se pensó en un abordaje social, utilizando conceptos y re-

cursos de la modalidad de psicología Comunitaria y Pedagogía Social como así también herramientas y conceptos del enfoque Comunitario y de gestión de situaciones críticas y catástrofe.

3. El accidente de los estudiantes de la escuela como un incidente crítico

Para comenzar con este recorrido es necesario partir de una definición conceptual de lo sucedido el pasado 28 de noviembre de 2019. Esta situación generó mucha conmoción no solo a la comunidad de Benavidez sino también a toda la provincia de Buenos Aires. Durante las primeras horas de la mañana, se conoció que un micro que llevaba a un grupo de estudiantes de una escuela primaria de 6° año, en el marco de una salida educativa a la ciudad de San Clemente, volcó en ruta 2 dejando un saldo trágico de dos víctimas fatales y decenas de niños heridos, muchos de ellos, en grave estado.

Este hecho no es sólo concebido como una situación conflictiva, sino en términos conceptuales de los abordajes en situaciones de Crisis, Emergencias y Catástrofe, estamos en presencia de un incidente crítico.

Los incidentes críticos:

Son situaciones que irrumpen de un modo impensable, dejando en suspensos los mecanismos psíquicos que sostienen la vida cotidiana de las personas. Además, implican una amenaza física y/o psicológica de los afectados, por tanto, son generadoras de estrés y dado que afectan a múltiples víctimas son situaciones potencialmente generadoras de estrés. (DINESA, 2015: 15)

Dentro de un incidente crítico podemos diferenciar varios eventos, entre ellos existen: urgencia o accidente, catástrofe, atentados, desastres naturales y desastres realizadas por la manipulación del hombre, accidentes con múltiples víctimas. Asimismo:

Los desastres y las catástrofes, a diferencia de las urgencias y emergencias, constituyen las situaciones que ocasionan mayor nivel de estrés colectivo al implicar a una gran cantidad de personas afectadas, así como el desborde de las infraestructuras destinadas a la asistencia. (Bodón y Ríos, s/f: 2)

Las catástrofes se diferencian de los incidentes porque generan un colapso del sistema de protección del Estado. Esto quiere decir que los gobiernos no pueden garantizar la función protectora del mismo y colapsa. El vuelco del micro fue un incidente crítico donde hubo una emergencia, un accidente con múltiples víctimas de una comunidad específica que los recursos y la atención estuvieron garantizados en todo momento por los efectores de la salud pública.

3.1 Contextualización de la demanda

Hay hechos que irrumpen de modo extraordinario en lo cotidiano de las instituciones educativas y que requieren una respuesta “clara, pertinente y sustentada en argumentos sólidos que recojan las intervenciones previas, los estudios que trabajan sobre esas temáticas y la normativa que sustente las decisiones

que se lleven a cabo” (Comunicación Conjunta 1 / 12: 3).

Por ello, resulta necesario comprender los conflictos en su singularidad y en su relación con el contexto, de manera tal que posibilite tomar las decisiones más pertinentes. En el abordaje de situaciones catastróficas y eventos críticos, según Di Nella y Yacachury (2018), es importante para la construcción del dispositivo de intervención, conocer el contexto de los damnificados. Esto es una lectura situacional, desde la singularidad de cada hecho.

Los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EDIA y EIPRI) fueron convocados el pasado 28 de noviembre de 2019, minutos antes de las 07:00, por la inspectora de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Pidió por mensaje de Whatsapp “vayan a la Escuela N° 41, antes de que ingresen los chicos van a necesitar ayuda”. Los orientadores concurrimos allí, en la localidad de Benavidez. Recibir esa noticia, con un pedido de demanda, fue muy fuerte ya que una mezcla de sentimientos y sensaciones me atravesaron como sujeto, como madre, como profesional.

Al llegar a la escuela ya estaban los medios de comunicación montando una escena tal cual se la observa en la televisión cuando hay una noticia que genera mucho impacto. Las antenas y camionetas de los canales más resonantes se agrupaban en la cuadra del colegio para luego copiar la entrada con sus periodistas. Esa imagen conmovía a cualquier persona que pasara por el lugar, creo que es una imagen que va estar en el recuerdo poco grato de la comunidad y en la mente de los que estuvimos trabajando en el lugar.

El interior del establecimiento estaba vacío de estudiantes. En un salón estaban los compañeros orientadores de EDIA y EIPRI que atendían a familiares y padres de alumnos que se levantaban con esa noticia desafortunada y concurrían a la escuela para informarse acerca de lo que estaban viendo en la tele esa mañana. En los pasillos, docentes abrazados y con lágrimas en sus ojos lamentándose de lo sucedido. Afuera del edificio también se veían rostros tristes y desconcertados de algunos padres que, al traer a sus hijos como cualquier día, se encontraban con otros que estaban a la espera de cualquier información respecto al accidente.

Las horas de esa mañana se hacían eternas, los minutos que pasaban sin saber nada de lo que estaba sucediendo en Lezama, lugar del accidente. No contábamos con información acerca de los estudiantes, los docentes ni de la llegada o no de algunos padres al lugar. Fueron minutos y horas muy angustiantes pero los orientadores estábamos allí de pie para afrontar lo que surgiera.

Los equipos EDIA y EIPRI, ante la presencia de esta situación, llevamos a cabo las primeras intervenciones que tuvieron que ver con la contención a través de la escucha a nuestros colegas docentes y a los padres que llegaban con un montón de angustia y ansiedad por el desconcierto que generaba la situación.

De acuerdo a la Guía 1 / 12, una de las primeras acciones consiste en:

Se debe recibir a los padres y madres que se acercan preocupados a la institución escolar. Cuando se observa que los mismos se encuentran en una situación emocional desfavorable para el diálogo, es muy importante tratar de tranquilizarlos, atenderlos siempre en forma

conjunta, de a dos o más actores institucionales con el objetivo de propiciar mejores condiciones para la contención y a la vez promover una política de cuidado para con los docentes que intervienen en la situación. (p.9)

La escuela como uno de los escenarios de este incidente crítico empezó a recibir diferentes actores, entre ellos: docentes de otras escuelas, colegas de Equipos de Orientación Escolar, Inspectores, autoridades de Consejo Escolar, personal de la Municipalidad de Tigre, Servicio de Emergencia, personal de los Gremios.

Esto estaba relacionado con la dimensión de lo que este incidente crítico había generado en la comunidad bonaerense y también con el tipo de intervención que se debía brindar, en la que el número de afectados directa e indirectamente era muy grande.

Cada vez llegaban más familias solicitando saber qué estaba sucediendo en el lugar del accidente y cómo estaban los niños. Fue difícil dar una respuesta ya que no había una versión oficial de lo que estaba aconteciendo en el lugar.

La llegada de los familiares era incesante. De hecho, así lo reflejó Infobae (2019) en una nota periodística:

La mayoría de ellos no sabe bien qué pasó. Buscan información. Saben que murieron dos chicas, conocen los nombres porque fueron publicados por algunos medios, pero necesitan certezas. Tampoco conocen el estado de gravedad de los niños que están heridos ni dónde están internados. (párr. 4).

Siendo las 09:40 de la mañana aproximadamente, uno de los padres de los niños que viajaron entró a la escuela golpeando la puerta y pidiendo saber cómo estaba su hija. Ese hombre tenía una mirada desahuciada, perdida, llena de lágrimas, estaba nervioso. Caminaba de un lado a otro por los pasillos de la escuela, movía sus brazos y de momento golpeaba la pared.

Según la Organización Panamericana de la Salud (2002), ante una situación anormal como una emergencia o catástrofe, las personas transitan una situación de estrés por lo cual ciertos sentimientos y reacciones son frecuentes y varían según cada persona. La exposición a ese tipo de eventos genera mayor angustia ya que lo sucedido será parte de su vida. Esas reacciones que manifiestan las personas no son síntomas de ninguna enfermedad solo están experimentando reacciones esperadas ante un suceso vital significativo.

Una Orientadora Educacional se acerca al padre brindándole contención, intenta llevarle calma, tranquilidad. Lo saca afuera y le explica que la escuela no oculta ningún tipo de información, que saben lo mismo que él, que no llegó ninguna comunicación del lugar y había que esperar.

Este padre había visto una placa del medio de comunicación Crónica que exponía que había dos niñas fallecidas y el rumor que una de ellas era su hija. En ese momento, el adulto necesitaba de los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP):

Es un modo práctico y humano para ayudar y apoyar a nuestros semejantes en graves situaciones de crisis. Se ha pensado para personas que tienen la posibilidad de ayudar a otras que han experimentado un

hecho extremadamente angustiante. Proporciona un marco de trabajo para apoyar a las personas respetando su dignidad, cultura y capacidades. (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2020: 37).

El PAP consiste en: a) escuchar a las personas, pero no presionarlas para que hablen; b) ayudarlas a sentirse calmas; c) evaluar sus necesidades y preocupaciones; d) ayudar a las personas a encontrar respuestas y restablecer su funcionamiento durante o después de la situación crítica; e) tratar a las personas con respeto y de acuerdo a sus normas culturales y sociales. Los orientadores que estuvimos trabajando en esta situación realizamos las primeras ayudas psicológicas a: padres, estudiantes, docentes, familiares de los estudiantes de la escuela.

En un escenario movilizador para la comunidad de Tigre, aproximadamente a las 10:30, se hizo presente el intendente de la ciudad, Julio Zamora, y se reunió con Vicedirectora del Establecimiento y otras autoridades. Posteriormente, se acercó a dialogar con el padre de una de las niñas fallecidas que se encontraba en el lugar en estado de shock, ya que había recibido esa noticia por las placas de televisión y luego confirmada por sus familiares.

Minutos más tarde el intendente sale a dialogar con los periodistas que estaban desde primera hora en la puerta de la escuela, algunas de las palabras que expuso fueron: “no tenemos las causas del accidente, todavía es motivo de investigación”; “entiendo la situación, soy papá también y entiendo la gravedad”; y “hasta el momento estamos con equipos psicológicos conteniendo la situación atendiendo a los padres y esperando esta información fidedigna para que cada uno de los padres sepan dónde están internados sus hijos”.

Por otro lado, respondió la pregunta que muchos periodistas hacían sobre las familias que no podían viajar por su cuenta y necesitaban encontrarse con sus hijos. A tal interrogante respondió: “entiendo la situación, pero por la dimensión del accidente tuvieron que llevar a los chicos a distintos lugares y no podemos mandar a un papá a Chascomús si el chico está en el Hospital El Cruce”.

En la misma línea, agregó que esperan un listado oficial de las autoridades provinciales sobre la localización de cada uno de los chicos: “una vez que tengamos la información fehaciente del ministro de Salud de la Provincia de Buenos Aires, con quien me comuniqué personalmente esta mañana, los acompañaremos con movilidad y toda la infraestructura del municipio”.

El intendente brindó información clara de lo que estaba sucediendo, al momento no había un parte oficial, y puso a disposición de las familias vehículos para el traslado a los lugares donde estaban siendo atendidos los niños heridos. También puso a disposición de la escuela el personal de salud mental del municipio.

Pasado el mediodía, se confirmó la cantidad de heridos leves y graves junto al fallecimiento de dos alumnas. Frente a este contexto los EOE debían pensar un abordaje específico para los tres niveles de atención: el Individual- Familiar, institucional, áulico y comunitario.

4. Tipo de abordaje posible

Para la intervención de este incidente crítico, se utilizó la Guía 1/12 como marco de referencia y se pensó la misma desde un enfoque Comunitario y de gestión de situaciones críticas y de catástrofe. El abordaje fue de tipo psico-social con un esquema de trabajo interdisciplinario, que se utiliza generalmente para los casos de situaciones críticas.

El abordaje es de tipo psico-social porque los sujetos, en este caso les estudiantes y sus familias no viven solos o aislados, sino que son parte de la comunidad y en ella está incluida la escuela. De acuerdo con lo anterior, la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía social propone que se lleven a cabo abordajes especializados de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar. Las operaciones comunitarias son tipos de intervenciones que convocan a la participación. Existen diferentes niveles de participación que se construyen democráticamente y se abren para espacios de intervención interinstitucional.

Según Di Nella y Yacachury (2018) el tipo de abordaje Psicosocial en contextos críticos se piensa para el fortalecimiento de la comunidad desde un enfoque comunitario. La intervención no está puesta sobre las personas sino en los conocimientos que se debe tener sobre la comunidad, su trama, sus redes, su funcionamiento, su vincularidad para poder pensar las intervenciones. Este tipo de abordaje y enfoque responde a los lineamientos de la modalidad de psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

El punto de partida en esta intervención fue conocer la situación. Esto es el contexto (escuela y barrio), los recursos materiales y humanos con los que se cuentan, y las necesidades detectadas. Este diagnóstico fue necesario para el diseño y planificación de un dispositivo en el cual se gestione el incidente crítico.

Para la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2009) los desastres, catástrofes y emergencias generan un impacto psicosocial en el ámbito psicológico, individual, familiar y social de las víctimas. Frente al incidente crítico que se abordó, donde hubo dos niñas fallecidas y más de 40 heridos, fue necesario pensar en una estrategia de intervención para las víctimas directas como indirectas ya que esta situación afectó a toda la comunidad educativa.

La respuesta desde Educación en el campo de la salud mental no solo estuvo puesta en la atención de las consecuencias emocionales generadas por el accidente, sino también en los efectos indirectos que esta tragedia podría generar en la trama de las relaciones sociales entre Escuela-Comunidad.

4.1 Construcción del dispositivo de intervención

Este incidente, crítico por su magnitud, representó un desafío para los Equipos Distritales y para los EOE ya que como seres humanos fuimos conmovidos por las consecuencias del mismo y por la necesidad de complementar de manera conjunta e intersectorial las acciones y orientaciones brindadas por la Guía 1/12.

Si bien los Equipos Interdisciplinarios Distritales atienden situaciones de alta complejidad, entre ellos fallecimientos de alumnos, una situación de estas características, donde las víctimas directas e indirectas fueron múltiples, interpela

las herramientas teórico-metodológicas con las que contamos los EOE para el abordaje de una situación de tanta magnitud para toda la comunidad Escolar.

El abordaje que los orientadores escolares hicimos en ese escenario no fue un trabajo aislado sino un dispositivo compuesto por diferentes actores (Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales, inspectores, Director de la Modalidad de Psicología Comunitaria, Consejo Escolar, docentes, gremios, organismos municipales, salud mental del Municipio, iglesias). Este dispositivo fue creado con un objetivo y una particularidad específica, con autores, coautores, responsables y corresponsables. Esto dejó ver como la “corresponsabilidad” (Carballeda, 2007) estuvo presente en toda su implementación como actores que conforman el sistema de Promoción y Protección de los derechos del niño y que generaron decisiones responsables para garantizar el bienestar no solo de los niños, sino de toda la comunidad escolar.

4.2 Planificación y Ejecución del Dispositivo

La construcción y coordinación del dispositivo no estuvo en manos de una sola persona, sino que se trató de un trabajo en conjunto con los inspectores de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria y de las modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Especial, Educación física, Artística, y además se sumaron orientadores sociales y educacionales de escuelas de la comunidad de Benavidez. También se contó con la participación de la Dirección de Educación del Municipio de Tigre.

Una de las primeras acciones para la construcción del dispositivo consistió en identificar a los damnificados directos del incidente: cuarenta niños, docentes que viajaron, compañeros de 6° año que no viajaron, familias de los estudiantes. Por otro lado, estaban los damnificados indirectos: conjunto de alumnos de la Escuela N° 41, docentes y directivos del establecimiento y el barrio como territorio que identifica a esa escuela en esa comunidad.

Posteriormente se relevó cantidad de recursos humanos con los que se contaba para comenzar a intervenir. A partir de ello, fue necesario convocar a los equipos de orientación escolar de la localidad de Benavidez y se solicitó la colaboración de los compañeros de Equipos Interdisciplinarios Distritales de San Fernando y Vicente López.

Por otro lado, se tuvo en cuenta la especificidad y trayectoria de diferentes docentes: entre ellos una maestra jubilada tallerista que trabajaba en la narración de cuentos infantiles como así también de una orientadora de aprendizajes formada en aprendizajes basados en los juegos. Se convocó a profesores de Educación Física y de Teatro que tenían experiencia en la parte de recreación para la construcción del dispositivo.

No solo se contaba con los recursos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, sino que en el marco de la corresponsabilidad diferentes direcciones municipales se pusieron a trabajar en la puesta en marcha del dispositivo, entre ellos: la Dirección de Salud Mental, Dirección de Deporte y la Dirección de Educación y Cultura del partido de Tigre.

El Municipio de Tigre tuvo una participación esencial en la atención integral a las víctimas directas y en la colaboración con recursos humanos y materiales

para la puesta en marcha de las distintas estrategias.

El dispositivo se dividió en cuatro ejes de acción. El primero fue la contención y acompañamiento a los damnificados a cargo de los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y el área de atención primaria de la salud del Municipio. Este eje consistió en brindar atención a la salud mental de las víctimas de la tragedia.

El segundo eje tuvo que ver con la construcción de espacios reparatorios y de tramitación del duelo para los estudiantes de toda la comunidad escolar. El tercer eje consistió en acompañar a los docentes en esta situación de estrés. El cuarto y último eje se basó en la asistencia directa a las necesidades que presentaron las víctimas de la tragedia.

4.2.1) Primer eje: Contención y acompañamiento de los EID-EOE y del área de salud mental a las víctimas de la tragedia

Este dispositivo apuntó a que los damnificados de la tragedia puedan recibir los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) en esa situación de estrés.

El estrés es el conjunto de reacciones biológicas y psicológicas que se desencadenan en el organismo, cuando éste se enfrenta de forma brusca con un agente nocivo, cualquiera que sea su naturaleza. Literalmente significa fuerza o presión. Es un estado de tensión defensivo con características re organizativas, que se manifiesta con todo tipo de síntomas físicos y psicológicos. Luego de un desastre o una crisis, se produce un estrés adaptativo en todas las personas. Sin embargo, de acuerdo con la magnitud del suceso percibido - “riesgo”- y la susceptibilidad del individuo - “vulnerabilidad”-, el estrés, puede ser excesivo en intensidad o tiempo, puede consolidarse como “Trastorno por Estrés Postraumático”. (Di Nella y Yacachury, 2018: 6)

Fue importante en las primeras semanas del incidente sostener la capacidad vincular de las personas para evitar cualquier tipo de aislamiento nocivo para la salud mental. El accidente sucedió en vísperas del fin de semana y, concibiendo a la escuela como un lugar de referencia para la comunidad, se pensó en una guardia con dos o tres compañeros de los EOE y de los EID para atender las demandas que podrían surgir a causa del incidente.

Durante los días sábado y domingo concurrieron damnificados del incidente a manifestar el padecimiento que estaban sintiendo como así también las necesidades materiales que presentaban en ese momento en particular (medicamentos, traslados a otros hospitales y Centros de Salud, alimentos, etc.).

El municipio de Tigre dispuso la atención durante el fin de semana de una guardia Psicológica en el Hospital Municipal de Diagnóstico Inmediato “Dr. Eduardo Juan Mocoroa” de la ciudad de Benavidez. La atención psicológica se extendió durante todo el mes de diciembre en dos Centros de salud de la comunidad, uno en el centro y otro en la periferia.

En estos Centros concurrieron niños víctimas del accidente, padres, y docentes. “Un manejo oportuno de la crisis - “preparación”-, disminuye la incidencia de dicho trastorno. El estrés, en sí mismo, es una reacción defensiva normal y esperable ante un incidente crítico” (Di Nella, 2020: s/d), por ello fue necesari-

rio pensar en este tipo de dispositivo.

Los Equipos Interdisciplinarios Distritales asumieron la función de seguimiento individual de las familias de los damnificados durante los meses de diciembre, enero y febrero. Esta estrategia consistió en la división del total de alumnos que viajaron y de los que no viajaron entre los doce miembros de los EID. El objetivo era brindar un acompañamiento/orientación a las familias en el caso de ser necesario durante el tiempo que la escuela estuviera cerrada por las vacaciones del personal docente.

Desde Educación no se perdió el contacto con las familias, las Guardias de Inspectores fueron las encargadas de estar presentes ante el surgimiento de alguna necesidad que pudiera requerir su intervención. Fue necesario “propiciar un trabajo intersectorial que sea sostén posterior de lo que se aborda inicialmente en la escuela (Unidades Sanitarias, Educativas, Clubes, ONGs, Centros Comunitarios, otros, que incluya también a otros integrantes de la familia)” (Comunicación Conjunta 1/12: 35)

En enero y parte de febrero el municipio abrió las puertas del Polideportivo de Benavidez con actividades recreativas para encuentros dirigidos a los niños de toda la comunidad, pero particularmente para que puedan concurrir los chiques de la Escuela N° 41. Los espacios de atención psicológica estuvieron abiertos durante esos meses, como la atención psicológica a domicilio de aquellos estudiantes que no podían movilizarse.

Otras organizaciones de la sociedad civil, como un grupo que trabaja desde la Psicología Social armó un espacio de contención para las familias de los niños que tuvieron el accidente.

4.2.2) Segundo eje: La construcción de espacios reparatorios y tramitación del duelo para los estudiantes de toda la comunidad

El fallecimiento de un/a NNA siempre es un hecho que deja huella en la institución, sea cual fuere la causa por la que se da. La muerte no es una situación que esté dentro de las posibilidades en su cotidianidad. En el caso de los niños no forma parte de sus intereses y experiencias habituales, y en el caso de los jóvenes confronta con cierto sentimiento de inmortalidad y omnipotencia, propio de su edad. El impacto que una muerte puede traer aparejado en el grupo de compañeros puede ser muy significativo, y por ello debe prestarse mucha atención para poder transitar el duelo de la mejor manera posible. (Comunicación Conjunta 1/12, :31)

Los espacios reparatorios y de tramitación del duelo se pensaron como procesos participativos de reconstrucción para los días posteriores al incidente donde la escuela debía volver a su actividad diaria. No solo para garantizar sus funciones pedagógicas o administrativas, sino porque era un espacio de referencia y de apoyo para los niños y sus familias.

Estos tipos de incidentes críticos tienen un impacto psico-social sobre la comunidad. Por eso surgieron diferentes interrogantes que guiaron la intervención entre ellos: ¿cómo volver a la rutina después de un hecho tan trágico para todo el barrio? ¿qué mensaje transmite la escuela si se vuelven a las actividades

diarias? ¿están los docentes preparados para volver al aula? ¿Qué respuesta les damos a los estudiantes cuando pregunten sobre lo acontecido? Frente a estos interrogantes, se debió rearmar la escuela. Esto es dotarla de herramientas y recursos para hacer frente a su apertura para recibir a los chicos que querían estar en su escuela.

Llegaban a los oídos de los referentes institucionales del establecimiento que muchos niños ya no querían ir a la escuela y que varios padres ya no querían mandarlos. Pero por otro lado había quienes que llevaban a sus hijos esperando que la escuela los reciba y otros se acercaban y preguntaban si iba a ver clases. En el exterior de la escuela se observaban chicos caminando por la vereda del colegio o andando con sus bicicletas por los alrededores.

Se tuvieron en cuenta dichas particularidades para pensar el dispositivo. La estrategia para este eje consistió en aplicar técnicas de intervención del duelo en la infancia a través de los cuentos, la palabra, el juego y otras formas creativas. Se formularon actividades que permitieron a los alumnos expresarse a través de creaciones plásticas y lúdicas, las cuales fueron pensadas para que los estudiantes de primero a sexto año tuvieran un espacio de expresión.

El juego es la principal actividad de aprendizaje y desarrollo en la infancia y también para la elaboración del duelo. Mediante el juego trasladan todo su mundo interno y hacen sus acomodaciones emocionales e intelectuales. Puede servir como base construir un entramado de recuerdos positivos y valorar todo lo bueno que nos ha dejado. (Artaraz Ocerinjuregui, Sierra García y otros, 2017: 21)

Se buscaba una propuesta de trabajo de carácter preparatorio donde los niños puedan pasar esta situación trágica que afectó a toda la comunidad escolar con una menor carga de estrés y pudieran hacer un duelo más elaborado. Fue en este eje donde los equipos de orientación y demás actores que se encontraba trabajando tuvieron el desafío de pensar estos procesos de manera creativa.

Entre las actividades que se pensaron podemos mencionar: la construcción de refugios con materiales de educación física (colchonetas), juegos en movimiento con material reciclables (cajas de cartón, diarios), “juegos motores y de acondicionamiento con material alternativo” (Méndez Giménez, 2003), lectura de cuentos, dibujo libre con diferentes materiales (pinturas, lápices y crayones), entre otras formas creativas se utilizaron los títeres e instrumentos musicales.

En esa misma línea, se pensó en una estrategia que incluyera a las familias y se habilitó una reunión grupal de escucha para las mismas donde también se brindaron orientaciones sobre cómo ayudar a elaborar el duelo en los niños con sus hijos; algunas posibles respuestas a las preguntas que sus hijos podrían hacerles, qué es apropiado de decirles según la edad y qué expresiones del lenguaje no ayudan en estos momentos. Se resaltó la importancia de mantener dentro de lo posible la cotidianeidad sin modificaciones, apoyarlos emocionalmente, ayudarlos a identificar y expresar las emociones. Por último, se informó sobre qué conductas pueden alertarnos como familia sobre un duelo complicado o una situación que necesita de otro tipo de asistencia.

Los niños viven el duelo como una experiencia nueva y buscan respuestas y consuelo en sus mayores. Para ellos lo desconocido puede

resultar confuso y amedrentador, y la gran mayoría no sabe qué esperar luego de la pérdida de un miembro de la familia o de un amigo. La principal diferencia respecto del duelo de un adulto es que en los niños las expresiones intensas emocionales y de comportamiento no son continuas, pues en ellos el dolor puede aparecer de manera intermitente y relativamente breve en relación con los adultos, aunque el proceso puede durar más tiempo (Perry, 1998). (García Ledesma, Mellado Cabrera, Santillán Torre, 2010: 63).

Brindar orientaciones específicas y concretas a las familias fue necesario ya que los padres se sentían angustiados, con miedo a responder las preguntas de sus hijos con respecto a lo que estaba sucediendo en la escuela o lo que había ocurrido con los de sexto año. Algunas de las preguntas que surgieron del encuentro grupal fueron las siguientes: ¿por qué no podemos ir a la escuela? ¿por qué hay tanta gente afuera de la escuela? ¿por qué está mi escuela en la televisión?, entre otras. Los niños perciben lo que sucede en su familia como lo que acontece a su alrededor, entonces resulta importante poder dotar a las familias en un marco de respeto de su singularidad, brindando algunas herramientas para acompañar a los niños en ese momento particular.

4.2.3) Tercer eje: acompañar a los docentes en situación de estrés

El acompañamiento a los docentes que trabajaban en la escuela fue una demanda que, antes de ser solicitada por diferentes actores (Directivos, gremios, inspectores), ya estaba siendo abordada por miembros de los equipos de orientación y de los Equipos Interdisciplinarios a partir de la implementación de los primeros auxilios psicológicos.

El dispositivo se pensó como una forma de abordaje grupal para escuchar, contener y vincular de acuerdo a lo esperado en lo que concierne a un duelo. En estos encuentros grupales estuvo presente personal de salud Mental del Municipio junto a orientadores de los Equipos Interdisciplinarios Distritales y de Equipos de Orientación.

En ese espacio, algunos docentes manifestaron su temor por la vuelta a clases, sentían que no estaban preparados para estar frente a sus alumnos y qué respuestas darles a sus estudiantes, si trajeran el tema del accidente. La preocupación y los sentimientos manifestados no eran menores ante un hecho de tanta magnitud donde se perdió la vida de dos estudiantes y decenas de heridos. Como equipo de trabajo se buscaba que los docentes sintieran que estaban acompañados, que podían expresar sus temores hasta sus miedos.

Sostener la capacidad vincular de las personas resultan central a los efectos de que están personas mantengan su salud mental porque genera espacio de diálogo de expresión del padecimiento pero de contención de descentramiento de sostener vínculos empáticos con los otros y de sentirse corresponsable en el llevar adelante juntos esa situación, que hacen del proceso un proceso colectivo. En este sentido se vuelve más soportable el estrés poder descentrarse el dolor, asumir una función corresponsable de cuidado sostén, o co-sostén es decir transformar la auto observación del dolor en una cogestión del dolor propios de la situación de estrés. Que hagan soportable ese estrés. (Di Nella, 2020: s/d)

Trabajar de forma grupal, fue una estrategia viable para esta situación que estaban atravesando los compañeros docentes.

4.3.4) Cuarto eje: la Asistencia durante la Emergencia y la Post-emergencia

Este eje hace referencia al abordaje de las necesidades de urgencia inmediata de los damnificados. Se llevó a cabo a partir de un trabajo intersectorial con diferentes organismos estatales y de la sociedad civil en la atención y gestión de necesidades expresadas por las familias.

Algunos de los estudiantes de la escuela N°41 atravesaban situaciones de vulnerabilidad o Necesidades Básicas Insatisfechas (padres con empleos precarios, sin cobertura médica, padres sin empleo). Estas familias hicieron un esfuerzo para que sus hijos pudieran viajar y también debieron afrontar gastos imprevistos producto del accidente. Por ello se trabajó en la asistencia, entendiendo a la misma “como parte de reivindicaciones conquistadas” (Oliva y Gardes, 2015; 142). Las personas con necesidades que no son cubiertas tienen el derecho de acceder a bienes y Servicios de financiamiento público. La función de asistencia suele estar dirigida a los orientadores sociales por su profesión de base (Trabajadores Sociales). Sin embargo, esta situación llevó a que todos atiendan esas demandas.

A partir de una atención personalizada, los orientadores apuntábamos a gestionar u orientar sobre las prestaciones que las familias requerían, turnos con psicología, medicamentos, alimentos, medios de traslado para los estudiantes que estaban con heridas y necesitaban realizarse estudios médicos o controles, etc.

5. Reflexiones finales

Los Equipos Interdisciplinarios Distritales y los Equipos de Orientación Escolar dieron respuesta a una demanda que irrumpió la vida institucional y comunitaria de una manera intempestiva. El recurso de trabajo que es la guía 1/12 fue la base para la construcción del abordaje, pero esta debió complementarse con saberes y aportes de otras disciplinas para que se pueda desarrollar un proceso de intervención que duro semanas.

Nos interpelamos como orientadores si contamos con los recursos y herramientas teóricas y metodológicas necesarias y adecuadas para llevar a cabo abordajes de esta envergadura. Sería importante recibir capacitaciones en Servicio o por fuera sobre estos tipos de abordajes que afectan a toda la comunidad escolar.

El poder contar con herramientas específicas y actualizadas sobre abordajes en situaciones de crisis o emergencias permitiría enriquecer nuestro trabajo como orientadores, tomando decisiones basadas en fundamentos específicos de la temática y de la singularidad de este tipo de hechos.

6. Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2011). *Qué es un dispositivo*. Revista Sociológica, año 26, número 73, PP 249-264.
- ARTARAZ OCERINJAUREGUI, B.; SIERRA GARCÍA E. y Otros. (2017). Guía sobre el duelo en la infancia y adolescencia. Formación para madres, padres y profesorado. Colegio médico de Bizkaia. recuperado de <https://www.seypna.com/documentos/Gu%C3%ADa-sobre-el-duelo-en-la-infancia-y-en-la-adolescencia-1.pdf>
- CARBALLEDA, A. (2008). *La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social*. Revista Margen. Edición N°48. Recuperado de www.margen.org/carballeda/Problematicas%20sociales.pdf . [Fecha de captura 24-05-2020].
- CAVANNA, J. (2019). El viaje de egresados que se convirtió en una tragedia: desconcierto y dolor en la Escuela 41 de Benavídez. Infobae. Recuperado de <https://www.infobae.com/sociedad/2019/11/28/el-viaje-de-egresados-que-se-convirtio-en-una-tragedia-desconcierto-y-dolor-en-la-escuela-41-de-benavidez/>
- COMUNICACIÓN CONJUNTA 1/12. Dirección General de Cultura y Educación.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE SALUD MENTAL Y ADICCIONES. (2015). *Salud mental: Recomendaciones para la intervención ante situaciones de emergencia y desastre*. Ministerio de salud, presidencia de la Nación.
- DI NELLA, Y. (2000). *La grupalidad como eje constituyente del trabajo comunitario*. Ficha de Clase (Exposición realizada el 29/04/2000), Nivel III: Estrategias de Intervención comunitaria, Curso de Capacitación Laboral para operadores en comunidad, PIFATACS; Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. La Plata.
- _____ (2011). *Dispositivos Congelados. Psicopolítica de la formación en psicología: Construcciones de subjetividad profesional desde un enfoque de derechos Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Editorial Koyatun.
- DI NELLA Y. y SACACHURI, M. (2018). *Abordaje Psicosocial en situaciones de Desastre, catástrofe e incidentes Críticos*. Adalqui. APADEAS. Copalqui Editorial
- DISPOSICIÓN 76/08. *Rol del Equipo de Orientación escolar*. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Subsecretaría de educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos aires.
- GARCÍA LEDESMA, R; MELLADO CABRERA, A. y SANTILLÁN TORRES, L. (2010). Pérdida y duelo infantil: una visión constructivista narrativa. Revista Asociación mexicana de alternativas en psicología. Recuperado en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1405-339X&lng=p-t&nrm=iso
- GRECO, M. B. (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas: intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. *Revista multimedia sobre la infancia y sus instituciones*. Mayo 2017.

- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2003). Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación física. Barcelona. Editorial Paidotribo
- MONTERO, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 16, núm. 3, 1984, pp. 387-400 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- OLIVA, A. y GARDEY M. E. (2014). Componentes de la Asistencia Profesional del Trabajo Social. *Procesos de intervención en Trabajo social contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata, Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- OLIVA, A. y MALLARDI, M. (2011). *Aportes táctico-operativos a los procesos de intervención del trabajo social*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2003): *Salud Mental en las Emergencias*. Ginebra.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (2002). Protección de la Salud Mental en situaciones de Desastre y Emergencias. Washington, D.C. Manuales y guías sobre desastre N°1.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (2006). Guía Práctica en salud mental en Desastre. Serie Manuales y Guías sobre Desastres No. 7. Washington. D.C.
- PELEGRÍ MOYA, M. (S/F). El duelo más allá del dolor. *Revista Universidad Nacional de Colombia*. Barcelona España. Recuperado en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/27228/39644> .