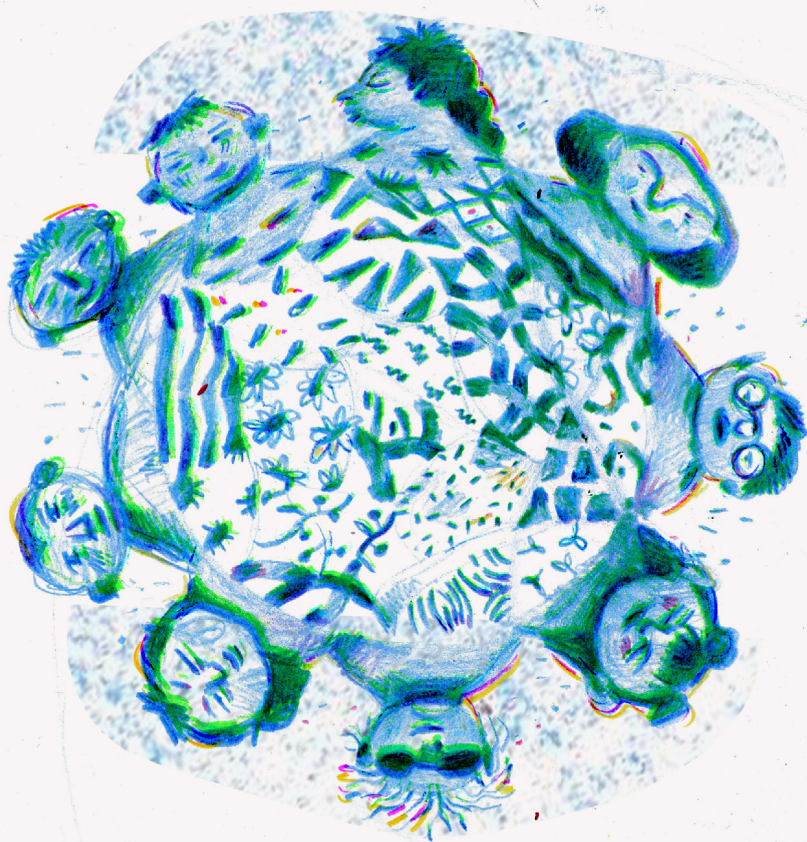


DE INCLUSIONES, TRAYECTORIAS Y PROTECCIONES:

Análisis críticos desde las Ciencias Sociales

compiladores
Emilia Preux y Marcos Schiavi



Facultad de
Trabajo Social

serie
debates
en investigación
y posgrado

SERIE DEBATES EN INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**De inclusiones, trayectorias y protecciones:
Análisis críticos desde las Ciencias Sociales**

Compiladores **Emilia Preux** y **Marcos Schiavi**

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación y Posgrado y la Dirección de Publicaciones y Comunicación de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

De inclusiones, trayectorias y protecciones : análisis críticos desde las Ciencias Sociales / Emilia Preux... [et al.] ; compilación de Emilia Preux ; Marcos Schiavi ; prólogo de María Pilar Fuentes ; Mariana Gabrinetti. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social, 2021. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2045-4

1. Estado. 2. Intervención Social. I. Preux, Emilia, comp. II. Schiavi, Marcos, comp. III. Fuentes, María Pilar, prolog. IV. Gabrinetti, Mariana, prolog. CDD 303.401

Edición

Libros de la FTS

Arte de tapa

Carmela Caballero

Corrección de Estilo

Lic. Martina Panella

Corrección Ortotipográfica

Malena Pascual

Diseño editorial

Juliana García

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Serie: Debates en Investigación y Posgrado

© 2021 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2045-4

CITA SUGERIDA

Preux, E & Schiavi, M. (comp.) (2021) **De inclusiones, trayectorias y protecciones: Análisis críticos desde las Ciencias Sociales**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo social. Recuperado de <http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/libros>

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Decano Dr. Néstor Artiñano

Vicedecana Lic. Adriana Cuenca

Secretaria Académica Esp. Analía Chillemi

Secretaria de Supervisión Administrativa P.S. María del Carmen Ossa

Secretario de Gestión Institucional e Infraestructura Mg. José Scelsio

Secretaria de Investigación y Posgrado Mg. M. Silvina Cavalleri

Secretario de Extensión Lic. Pablo Allo

Secretaria de Relaciones Institucionales Lic. Elba M. J. Burone

Prosecretario Académico Mg. Matías Causa

Prosecretario de Finanzas Lic. Gonzalo Daniel De Sagastizabal

Prosecretaria de Gestión Lic. María José Diz

Prosecretaria de Investigación y Posgrado Dra. Paula Mara Danel

Prosecretaria de Extensión Lic. Maria José Novillo

Directora de Inclusión y Vinculación Educativa Lic. Mariana Santin

Director de Formación Mgter. Germán Rómoli

Directora de Área de Trabajo Social Esp. Alejandra Bulich

Directora de Vinculación con Graduados Lic. Betiana Eguilior

Director de Vinculación Institucional Lic. Sebastián Claramunt

Director de Publicaciones y Comunicación Prof. Leandro Rodriguez Etchebarne

Directora de Derechos Humanos y Género Lic. Lucía Bellingeri

POSGRADO

Doctorado en Trabajo Social

Directora Dra. Margarita Rozas Pagaza

Maestría en Trabajo Social

Directora Mgter. Pilar Fuentes

Especialización en Políticas Sociales

Directora Dra. Mariana Gabrinetti

Especialización en Seguridad Social

Director Mgter. Mariano Barberena

Especialización en intervención social con niños/as adolescentes y jóvenes

Directora Dra. Mariana Chaves.

Agradecimientos a los espacios de Cogobierno de la Facultad, las Directoras de las Carreras de Posgrado, a trabajadoras/es de la Secretaría de Investigación y Posgrado y de la Dirección de Comunicación y Publicaciones, a autoras/es y compiladoras/es.

COMITÉ DE REFERATO INTERNO

Laura Otero Zúcaro

Ramiro Segura

Canela Gavrila

Marcela Velurtas

COMITÉ DE REFERATO EXTERNO

Claudia Campillo Toledano (Universidad de Chile)

Carina Carmody (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Tabla de contenidos

Prólogo	8
----------------	----------

Introducción	11
---------------------	-----------

CAPÍTULO I

Lo esencial es invisible a los ojos: aportes para pensar discapacidad, modos perceptuales y orden sensorial.

Eugenia Martins

16

CAPÍTULO II

Trayectorias laborales de jóvenes egresados de una Escuela de Formación Cooperativa y Laboral en Viedma, Provincia de Río Negro.

Angie Mylen Lehr

40

CAPÍTULO III

Inclusión educativa en tiempos de promoción de derechos.

Analía Dreizzen

64

CAPÍTULO IV

Vínculos escolares y trayectorias educativas: una aproximación desde un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata.

Mariano Gulino

92

CAPÍTULO V

Entramados de (des)protección: procesos de egreso e intervenciones sociales.

Agustina Favero Avico

144

Sobre los autores

186

Prólogo

Mg. María Pilar Fuentes

Directora de la carrera de Maestría en Trabajo Social (FTS/UNLP)

Mariana Gabrinetti

Directora de la Carrera de Especialización en Políticas Sociales (FTS/UNLP)

Resulta una gran satisfacción para nosotras, la tarea de prologar esta segunda edición de “Serie Debates en Investigación y Posgrado” desde nuestra condición de directoras de las carreras en las cuales algunos de estos artículos tuvieron origen.

Consideramos que la publicación de libros de posgrado, implica una política institucional de la Facultad de Trabajo Social UNLP, que brinda la posibilidad de difundir los avances, hallazgos y resultados obtenidos en el marco de la elaboración de los trabajos integradores finales y tesis producidos en los posgrados de la unidad académica. Al mismo tiempo, esta publicación permite el acceso abierto a dicho conocimiento, asumiendo otra dimensión de la responsabilidad que caracteriza a la universidad pública: hacer comunicable el conocimiento producido. Al ofrecerlo de manera abierta y en formato digital, se constituye indudablemente, en definición de una política de accesibilidad, evitando de este modo, -tal como señalaba en el prólogo de la primera edición el Dr. Nestor Artiñano, decano de la Facultad de Trabajo Social-, *“que los saberes producidos queden sólo al resguardo de una biblioteca o un archivo institucional”*.

A la vez, esta publicación se inscribe en una política que logra hacer visible el trabajo sostenido que vienen desarrollando estudiantes de posgrado en la unidad académica, con el acompaña-

miento de sus docentes, y que da cuenta del posicionamiento que se tiene desde la Facultad en la formación de posgrado, específicamente en la capacitación y actualización profesional, desde una perspectiva crítica y comprometida con la sociedad.

En otro orden, consideramos que la elaboración de Trabajos Integradores Finales y Tesis conforma un momento de síntesis de la trayectoria de los estudiantes de posgrado y supone un trabajo riguroso en términos teórico-metodológicos, que -como bien señalan los compiladores del libro-, suele tener momentos de parálisis, de reajustes y de nuevo impulso para su concreción.

Una vez finalizado ese arduo proceso que tuvo como condición realizar un exhaustivo desarrollo, y aprobada la instancia de evaluación, los compañeros, que ofrecen sus artículos en este texto, han debido realizar una revisión de sus trabajos para seleccionar aquellos aspectos centrales a ser comunicados en un formato de menor extensión.

Los autores, egresados de nuestras carreras y/o docentes de la casa han asumido ese desafío con suma responsabilidad, tal como lo revelan las evaluaciones realizadas por los integrantes del referato interno y externo.

Este compromiso no se restringe a un trabajo formal e individual de tesis sino que evidencia el diálogo que dichas tesis realizan con las diversas expresiones de la conflictividad social y las políticas que se diseñan para su atención. Diálogo crítico y agudo, que se propone como un aporte al visibilizar vetas inexploradas, al formular preguntas inéditas, al desarrollar argumentaciones que validan sus puntos de partida y desafían lecturas simplificadoras de los problemas que indagan.

Por otra parte, agradecemos muy especialmente el trabajo dedicado y detallado que realizaron Emilia Preux y Marcos Schiavi para la compilación de esta edición, desde una condición especial: ser ellos mismos egresados de la Especialización de Políticas Sociales y en el caso de Emilia, haber finalizado la cursada de la Maestría y estar encaminando la elaboración de su proyecto final de Tesis.

La tarea de los compiladores logra enhebrar los distintos capítulos, generando un entramado de ideas y aportes sobre la base de lo que nos brindan los autores para pensar, reflexionar y analizar sobre los diferentes ejes tratados.

En el marco de las complejas condiciones de trabajo de cada una de nosotres ocasionadas desde marzo de 2020 por la pandemia COVID-19, haber logrado esta segunda edición denota cómo hemos podido institucionalmente afianzar los lineamientos de una política de investigación y posgrado de nuestra Facultad a lo largo de más de 25 años. Asimismo, las numerosas tesis y Trabajos Integradores Finales culminados en los últimos meses y la calidad de dichas producciones, nos alientan a pensar que la consolidación de los posgrados de la unidad académica se sigue profundizando. Sin dudas, este libro es parte de dicha consolidación y haberlo logrado aún en un contexto adverso como el actual, pone en evidencia la relevancia del apoyo institucional y el compromiso de los actores de la unidad académica.

Introducción

Emilia Preux (FTS/UNLP)

Marcos Schiavi (FTS/UNLP)

Este libro nos comparte una segunda edición de publicaciones de artículos realizados en base a Trabajos Integradores Finales y/o Tesis de posgrado de egresados de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

El valor de esta publicación es inmenso, en tanto refleja los procesos académicos de sus autores en las distintas carreras de posgrado, pero también las trayectorias profesionales, militantes, políticas de cada uno de ellos, y que han definido compartir sus trabajos en el marco de la formación académica de la Universidad Pública, a través de estas páginas.

En la vida profesional y política hay avances y retrocesos, momentos para proponer nuevos desafíos y otros para evaluar lo logrado, tiempos para presionar, para esperar o simplemente para resistir o *desensillar hasta que aclare*. Seguramente con los artículos que son presentados en este libro han pasado cosas similares ya que, después de tanto trabajo, esfuerzo y tiempo dedicado lograron presentar sus tesis o trabajos integradores finales, los cuales vuelven a ser retomados con mayor o menor distancia respecto al producto inicial pero indudablemente con muchas transformaciones en cuanto al contexto, dimensiones de la vida personal y la arena política en torno a la cual surgieron los mismos. Siendo así, estos trabajos son, de alguna manera, la maduración de esas ideas y reflexiones a la luz de los nuevos escenarios, lo cual los vuelve particularmente actuales y valiosos.

En cada uno de los artículos aparece como escenario del tema desarrollado, el espacio de inserción profesional de los autores, descripto y problematizado fuertemente desde una perspectiva de derechos. Así, los autores han logrado a través de abordajes

metodológicos, fuentes de información específicas de cada temática e investigación, poner en tensión su experiencia laboral y profesional, tomando dicha experiencia como fuente de conocimiento.

Todos los trabajos, de alguna u otra manera, hacen énfasis en la importancia de las relaciones entre diferentes dimensiones y actores que entran en juego en la sociedad y la arena política donde, claramente, el Estado y sus políticas públicas tienen un rol crítico en el impulso o desaliento a transformaciones sociales. Tal cuestión ha sido especialmente sentida en nuestro país durante la administración de la Alianza Cambiemos con el gobierno de Mauricio Macri entre el 2015 y el 2019, donde fueron muchos los retrocesos y embates a los resortes protectorios y ampliatorios de derechos que se venían sosteniendo, no sin esfuerzos. Con el triunfo de un nuevo gobierno, hacia fines del 2019 se abren nuevos desafíos al retomar la orientación de un Estado protector. Y aunque aún es prematuro el tiempo transcurrido como para evaluar transformaciones profundas, y más aún si consideramos el contexto de Pandemia por COVID-19 que venimos sufriendo desde marzo de 2020, podríamos inferir que el retroceso descrito en alguno de los trabajos durante el periodo 2015-2019, en cuanto a políticas sociales y derechos humanos se ha detenido o, al menos, vuelve a plantear la posibilidad de seguir corriendo el horizonte de lo posible hacia márgenes más equitativos, inclusivos e igualitarios.

En el transcurso de cada uno de los capítulos se realiza un análisis de los diferentes cambios normativos que atravesaron las áreas trabajadas donde el paradigma de derechos humanos avanzó en dichos cambios. Este análisis visibiliza las diferentes disputas que se dieron tanto a nivel institucional como político en los diferentes contextos. Por otro lado, indagan el modo tensionado en que estos cambios legislativos se vinculan con las intervenciones socio-profesionales e institucionales.

En el capítulo 1, Eugenia Martins presenta su trabajo titulado *“Lo esencial es invisible a los ojos: aportes para pensar discapacidad,*

modos perceptuales y orden sensorial". Allí nos habla de los modos en que las personas ciegas perciben el entorno, cómo habitan los espacios y configuran sus sentidos sobre el mundo. A través de un trabajo etnográfico y una mirada crítica, la autora indaga sobre las representaciones sociales de la discapacidad.

El capítulo 2 corresponde al trabajo *"Trayectorias laborales de jóvenes egresados de una Escuela de Formación Cooperativa y Laboral en Viedma, Provincia de Río Negro"*, cuya autoría corresponde a Angie Lehr. En esa obra se analiza y problematiza el campo de la discapacidad en relación con las trayectorias educativas, laborales, las políticas sociales y las tensiones entre la cercanía o distancia de los marcos normativos vigentes con la realidad concreta estudiada durante su investigación. Por otro lado, se comparten algunas interesantes reflexiones sobre los desafíos que esto implica para el colectivo profesional del Trabajo Social.

El capítulo 3 de Analia Dreizzen, *"Inclusión educativa en tiempos de promoción de derechos"*, indaga sobre las representaciones sociales de docentes de Hogares asistenciales de la ciudad de La Plata acerca de la educación de jóvenes institucionalizados, realizando un recorrido histórico de la política social destinada a las niñeces y juventudes, cómo fueron y son intervenidas las niñeces desde los diferentes paradigmas que han atravesado el mundo de las infancias, como así también los cambios realizados a los marcos normativos en el campo de la educación. A través de un encuadre metodológico cualitativo, realiza un análisis de las diferentes entrevistas realizadas a los trabajadores de los hogares seleccionados para el trabajo integrador final.

En el capítulo 4, *"Vínculos escolares y trayectorias educativas: una aproximación desde un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata"*, Mariano Gulino

nos presenta un trabajo reflexivo y situado, en el que podemos encontrar varios interrogantes que son lanzados como apuestas interpeladoras no sólo para los profesionales del trabajo social sino para las disciplinas que coexisten en el trabajo de las escuelas

con los adolescentes y jóvenes de barrios populares. Algunas de ellos van en el sentido de cómo construir lazos vinculares con los jóvenes, otros si es posible incidir en los lazos construidos y, por otra parte, el trabajo nos exhibe la necesidad de visibilizar cuáles son las juventudes o adolescencias esperadas frente a las que, efectivamente, habitan esos espacios, a fin de construir estrategias de intervención que se ajusten más a la realidad que a los imaginarios construidos.

El capítulo 5 de Agustina Favero Avico, “*Entramados de (des) protección: procesos de egreso e intervenciones sociales*”, cierra este libro con un estudio sobre las condiciones en las que se dan los procesos de egreso de jóvenes que residen en dispositivos de cuidados alternativos que forman parte del Sistema de Protección Integral de Derechos. La autora, analiza cómo estos procesos no escapan de las desigualdades que dieron origen a las medidas excepcionales transitadas por los jóvenes profundizando, en muchos casos, la vulneración de derechos de los mismos. Para llevar adelante esta investigación se centra en algunos programas puestos en marcha en la provincia de Buenos Aires, realizando una mirada crítica desde el Trabajo Social.

Por último y retomando la cuestión del contexto en el que son escritas estas líneas, donde la pandemia de COVID-19 suma dificultades y escollos a un mundo que ya se mostraba sumamente desigual, el valor de los aportes de los trabajos es inmenso, ya que para transformar primero hay que comprender, visualizar con claridad, asumir los límites. Todos los trabajos van en esa línea, pues no sólo ofrecen diagnósticos sino, sobre todo, líneas de acción, estrategias profesionales, con anclaje en lo público, proponiendo a futuro, con valentía, y es para celebrarlo.

A fin de cuentas, sobran muestras de que la tendencia de inequidad y desigualdad en el mundo no disminuirá por propia voluntad, así que bienvenidos los aportes que nos ayuden a apedrear este presente y construir un futuro mejor para todos.

CAPÍTULO I

Lo esencial es invisible a los ojos: Aportes para pensar discapacidad, modos perceptuales y orden sensorial.

María Eugenia Martins

Cierro los ojos para ver.

Paul Gauguin

En este trabajo se recuperan los principales puntos desarrollados en la tesis doctoral “Sentir el mundo. Percepción y producción de sentidos en personas ciegas de la ciudad de La Plata”. El objetivo general de la tesis es conocer y analizar los modos en que las personas ciegas perciben el entorno, habitan el mundo y producen sentidos sobre éste, a partir de sus propias narrativas, alejándonos de posturas que circunscriben la percepción a un proceso natural. Para ello, se indagan e interpretan desde una perspectiva y metodología etnográfica la producción de modalidades perceptuales y la posición de distintas personas e instituciones en este proceso, adentrándonos en la reflexión acerca de los modos en que las trayectorias y los diversos capitales lo moldean y producen, inscribiendo el análisis dentro de las perspectivas críticas sobre la discapacidad. A través de ello, se busca aportar a los procesos de accesibilidad e inclusión interrogando preconceptos y prejuicios en torno a las personas con discapacidad, buscando superar dicotomías clásicas¹ y reconociendo la discapacidad como producción

1 Se reconocen modelos hegemónicos, a través del tiempo, tributarios de una forma de pensar lo humano que divide naturaleza y cultura y que replica esta segmentación en las diferentes esferas en las que construye sus objetos de análisis. Francis Olsen (1990: 452-453) sostiene que “Desde el surgimiento del pensamiento liberal clásico, y tal vez desde los tiempos de Platón, nuestro pensamiento se ha estructurado en torno de series complejas de dualismos o pares opuestos: racional/irracional, activo/pasivo, pensamiento/sentimiento, razón/emoción, cultura/naturaleza, poder/sensibilidad, objetivo/subjetivo, abstracto/concreto, universal/particular. Estos pares duales dividen las cosas en esferas contrastantes

social e histórica. Por otro lado, se busca a aportar a los procesos de producción de políticas públicas e intervenciones profesionales en pos de la ampliación de derechos, así como profundizar procesos de agenciamiento de colectivos históricamente subsumidos en relaciones de opresión: problematizar los modos en que las personas ciegas perciben el mundo desde una perspectiva antropológica constituye un aporte de importancia para áreas tan diversas como el campo de la educación, la salud, la arquitectura y el urbanismo, las políticas públicas y la accesibilidad en general, así como para enriquecer campos disciplinares específicos como la antropología del cuerpo, la antropología médica, la antropología urbana y la antropología cognitiva y simbólica. Apunto especialmente a que la tesis contribuya a conocer los modos de vida de las personas ciegas, para así aumentar la comprensión pública acerca de la problemática de la discapacidad desde las propias experiencias de este colectivo y los procesos de agenciamiento propios de estos grupos. Estudiar las modalidades perceptuales permite cuestionar la idea misma de la “falta” para poner el acento en el modo efectivo en que se produce la percepción, partiendo desde un paradigma multisensorial que disputa con el orden sensorial vigente, buscando desentrañar una política de las sensaciones y de las “lecturas” que hacemos de los cuerpos fuertemente atraesados por una ideología de la normalidad, en el marco de un capitalismo transnacional.

En este capítulo, comenzaremos narrando las experiencias y preguntas que dan origen a la tesis, la metodología y los niveles de análisis propuestos, para luego continuar con las experiencias de

o polos opuestos (...) El sistema de los dualismos es un sistema de jerarquías. Los dualismos no sólo dividen el mundo entre dos términos, sino que estos términos están colocados en un orden jerárquico. Un lado de los dualismos domina y define al otro. Así, lo irracional se define como la ausencia de lo racional; lo pasivo es el fracaso de lo activo; el pensamiento es más importante que el sentimiento; la razón tiene prioridad sobre la emoción.”En el mismo sentido individuo-sociedad, salud-enfermedad, normal-anormal, capacitado-d discapacitado son algunos de los pares dicotómicos que también se manifiestan en nuestro campo de interés. De allí que los estudios críticos que se vienen produciendo en torno a los temas aquí abordados no solo revisan agudamente y contradicen muchos de estos tipos de análisis, sino que, y por sobre todo, abogan por un abordaje interdisciplinar en clave de intersectorialidad que permita pensar en términos relacionales.

campo y sus interpretaciones. Un tercer apartado da cuenta de las principales ideas a las que se arriban en este punto de la investigación. Finalmente, compartiremos algunas consideraciones finales y propuestas originadas a partir de estas experiencias y que el proceso de tesis ha producido.

ACERCA DE INTERROGANTES, MÉTODOS Y HERRAMIENTAS TEÓRICAS

En el plano manifiesto, mi interés en el tema surge a partir del trabajo con personas ciegas y disminuidas visuales como guía del Museo de La Plata entre los años 2007 al 2012. A partir del año 2013 comienzo a integrar el equipo del Área Educativa y Difusión Científica del Museo donde se planifican las actividades destinadas a los y las visitantes, entre ellas la Muestra anual para personas ciegas y con disminución visual, hoy ampliada a otros colectivos en situación de discapacidad. Surgen allí los primeros interrogantes sobre el tema: estas primeras preguntas consideraban desde la manera en que los grupos son recibidos en el Museo (la importancia de la ubicación espacial, de las condiciones de acceso físico, de la relatoría de los lugares que transitamos), hasta las formas más adecuadas de presentar el patrimonio (qué tipo de materiales, cuáles formas de exploración, qué tiempos, por ejemplo) o qué palabras utilizamos para hacerlo (¿decimos “mirá esta pieza”?, ¿nombramos colores?) y sobre los procesos cognitivos y perceptuales (¿cuál es la relevancia de trabajar con materiales originales en relación a la idea que se construye?). Con el paso del tiempo las preguntas se fueron ampliando: ¿qué elementos del entorno se vuelven signos, referencias, recortes distinguibles para la orientación? ¿Y para reconocer objetos? ¿Qué pasa en la interacción con otros y otras? ¿Cómo se les reconoce? ¿Cómo se produce una idea del otro sin ver y sin tocar? ¿A través de qué procesos se construyen las percepciones? ¿Cómo juegan capitales, trayectorias, instituciones en su producción?, son algunos de ellos.

Con un fuerte anclaje en el equipo de investigación del que

soy parte dentro de la Facultad de Trabajo Social², y en relación con mi formación disciplinar como antropóloga, surgió la necesidad de analizar la muestra desde la perspectiva de las personas ciegas y disminuidas visuales. Esto llevó a querer profundizar la comprensión del universo de las personas ciegas siendo el motor de la realización de la tesis la intención de aportar saberes en clave etnográfica para el acceso a bienes culturales puntualmente y para el campo de la educación en general, así como para otros campos posibles donde los modos de percibir sean de interés.

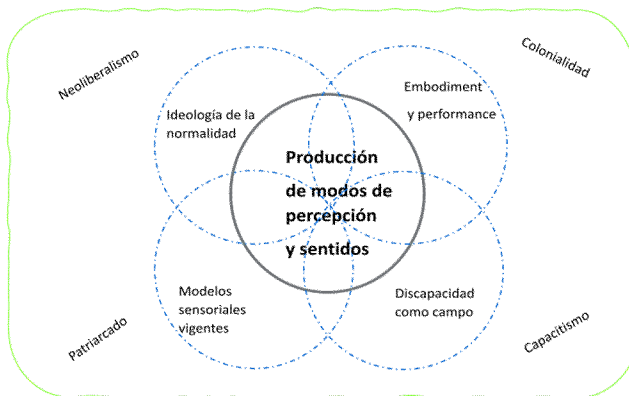
Desde una aproximación etnográfica centrada en el diálogo y el lazo social, busqué recuperar la experiencia social de los agentes como parte de un colectivo históricamente sujeto a relaciones de subalternidad. Las técnicas de producción de datos se centraron en la observación participante, 25 entrevistas libres y semiestructuradas, un grupo focal y la triangulación con fuentes bibliográficas y debates con colegas e interlocutores participantes. El trabajo de campo, que aún continúa, se desplegó entre los años 2007 y 2019 en la Biblioteca Braille, Parlante y de la Provincia de Bs As, las Muestras Anuales del Museo de La Plata, visitas a casas, recorridos peatonales y en diferentes medios de transporte por la ciudad así como experiencias en cafeterías y restaurantes, ámbitos laborales, talleres, visitas al museo y momentos de recreación. Respecto al análisis, se trata de un enfoque hermenéutico interpretativo orientado siguiendo los lineamientos planteados por María Cecilia de Souza Minayo (2007) en su exposición acerca del método hermenéutico-dialéctico³. En una primera instancia, los datos fueron organizados a través del mapeo de los materiales

2 Participo del mismo como Docente investigadora en el marco del PID "Trayectorias colectivas en los modos de producir la discapacidad: espacialidades, temporalidades y sentidos" dirigido por la Dra. Paula Danel e inscrito en el Instituto de estudios de trabajo social y sociedad, FTS-UNLP.

3 María Cecilia de Souza Minayo (2007) nos propone orientar el análisis en dos niveles principalmente. Por una lado, el que la autora denomina de las determinaciones fundamentales, que refiere al contexto social e histórico en el que se inscribe el grupo social con el cual trabajamos. El segundo nivel de interpretación estriba en el encuentro con los hechos ocurridos en la investigación. Este nivel es, al mismo tiempo, punto de partida y punto de llegada del análisis. Las entrevistas, las observaciones, el análisis de la cotidianidad de la institución, los talleres, los recorridos y las visitas a las casas corresponden a este nivel, dando vida a la investigación en una continuidad entre teoría, vivencia, análisis y práctica.

obtenidos en el trabajo de campo. Se desgrabaron entrevistas y registros de audio. Los datos fueron clasificados a través de una lectura exhaustiva, sucesivas revisiones de los materiales y desde una fundamentación teórica y de objetivos relacionados con la construcción del tema. A lo largo de este proceso, recursivo y relacional, se trabajaron las narrativas, las observaciones y las notas de campo, definiendo categorías específicas. El análisis final se centró en establecer articulaciones entre los datos y las referencias teóricas, respondiendo a las cuestiones de la investigación en base a sus objetivos. Retomando este modelo, dentro de la tesis se produce un *primer nivel de análisis* que implica las determinaciones fundamentales correspondientes al contexto social e histórico en el que se inscribe el grupo. En este primer nivel también incluí las principales categorías y conceptos que dan el encuadre teórico a esta tesis. Un segundo nivel estriba en el encuentro con los hechos ocurridos en la investigación, centrados en la experiencia de campo etnográfica e incluye categorías que funcionan también a modo de observables.

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: DETERMINACIONES HISTÓRICAS Y HERRAMIENTAS TEÓRICAS



Esquema que sintetiza el primer nivel de análisis, correspondientes a las determinaciones históricas y las principales categorías teóricas.

Para este primer nivel, situamos el análisis del contexto a partir de la propuesta de Danel (2020, comunicación personal con la autora) de una matriz cuatríada que modela los procesos sociales estudiados en nuestro sur global: colonialismo, patriarcado, neoliberalismo y capacitismo. En relación con este encuadre, en el esquema se presentan también los principales enclaves correspondientes al marco teórico de la tesis: ideología de la normalidad (tomado del equipo de trabajo de la UNTREF, dirigido por Angelino y Rosato), las ideas de performance y embodiment (con la impronta de Butler y Csordas), las ideas provenientes de los estudios sensoriales (principalmente aquellas aportadas por Clarence y Howes) y la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu.

Este posicionamiento se inscribe dentro de disputas y definiciones producidas a través de la historia que conviven hasta hoy y que permiten distinguir diferentes formas de abordar el estudio de la discapacidad: por un lado, aquellas que se posicionan desde una concepción biológica e individual centrada en la biología del cuerpo, por otro, aquellas donde la discapacidad aparece indisolublemente ligada a la idea de déficit y finalmente, posturas que reconocen que las diferencias corporales son atravesadas por relaciones sociales y constructos culturales que terminan constituyendo su materialidad (Danel et al, 2021). También, se ha escrito mucho sobre la percepción, los sentidos y la discapacidad, tanto separada como conjuntamente: la medicina, la biología, la psicología cognitiva y las neurociencias son disciplinas en las que largamente se ha disputado una mirada, un modo de entender y un modo de hacer donde primó una tendencia biologicista, ahistórica e individualista de abordaje. Estos enfoques fueron puestos en tensión a lo largo de la tesis con otros enfoques producidos en el marco de los estudios sensoriales, la antropología y sociología del cuerpo, la medicina social y los estudios provenientes de un modelo social para pensar la discapacidad. De esta manera, a lo largo del trabajo se ponen en juego herramientas heterodoxas, nutriéndonos de perspectivas que permitan un abordaje analí-

tico en clave dialéctica: la necesidad de dar cuenta de fenómenos perceptuales fue construyendo un marco analítico y metodológico que se acerca a la fenomenología, se pregunta por las disposiciones, requiere comprender las interacciones entre cuerpos y cosas, para desentrañar una política de las sensaciones y de las “lecturas” que hacemos de los cuerpos fuertemente atravesados por una ideología de la normalidad, en el marco de un capitalismo transnacional.

En concomitancia con este encuadre, las formas de entender el cuerpo y las experiencias concretas de la corporalidad se volvieron centrales, en términos de identificar e interpretar actos corporales específicos e intersubjetivos que producen la discapacidad. Se parte así de una sociología carnal que busca identificar los modos en que los cuerpos se constituyen como objetos significativos de discursos específicos así como los regímenes de prácticas que buscan regularlo o transformarlo a través de dispositivos, entendiendo que un dispositivo atañe a las prácticas discursivas y no discursivas y a la asociación entre ambas. Se sostiene que la normalidad como ideología legitima la autoridad del saber médico y de profesionales subordinados al MMH, relacionado a un modelo rehabilitador y que naturaliza la opresión de un grupo social particular: “los discapacitados”. Estas interpretaciones toman fuertes elementos de la Teoría de los campos de Pierre Bourdieu, generando un proceso analítico que se detiene en la interpretación de las trayectorias de los agentes en términos de disposiciones y de este colectivo clase probable, donde estas mismas ideas son resignificadas en virtud de lo elaborado en el trabajo de campo (por ejemplo, en relación a la importancia de la rehabilitación y su reivindicación por parte de los propios agentes, lo que conlleva a una complejización mayor de los sentidos de los que son investidas estas prácticas).

Por ello, desde nuestro equipo de investigación y siguiendo la modelización hecha por Bourdieu, recuperamos la noción de campo de la discapacidad:

en referencia a una porción del espacio social delimitada a partir de una red de relaciones, intrínsecamente conflictivas, entre posiciones ocupadas por agentes sociales que se disputan nominaciones, clasificaciones y acciones sobre la discapacidad (Danel, 2018a:81).

Sostenemos que

La categoría discapacidad establece relaciones de fuerza para disputar, entre otras cosas, sentido. Nos posicionamos para entender y disputar a la categoría como una construcción / producción social y no como una tragedia personal, y desde allí se pueden mencionar la diferencia, oponiéndose a definiciones que aíslan y marginan”, en relación con retórica cultural sostenida en relaciones asimétricas y desiguales (Danel, Martins y Sala, 2021).

En tal sentido, se toma el modelo de análisis propuesto por Paula Danel (2011; 2018) para dar cuenta de los agentes que forman el campo en nuestra región y que pueden distinguirse en el trabajo de campo llevado a cabo a lo largo de la investigación:

- Las personas con discapacidad y sus familias
- El Estado a través de las instituciones sanitarias, educativas, de acción social, culturales, entre otras, y los diferentes perfiles profesionales que ejercen sus disciplinas en vinculación con ellos (médicos, psicólogos, abogados, docentes, trabajadores sociales, entre otros)
- Los organismos no gubernamentales, el sector empresarial (sea desde el ámbito laboral, en calidad de empleadores, o como propietarios de instituciones educativas, sanitarias, etc).

Estas descripciones nos llevan a adentrarnos en el segundo nivel de análisis, referido a las experiencias concretas del campo y su interpretación.

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: EXPERIENCIAS CONCRETAS DEL TRABAJO DE CAMPO Y SU INTERPRETACIÓN

Sobre la Biblioteca Braille

Creada en el año 1947, es la más importante institución oficial de la Pcia. de Buenos Aires dedicada a la producción y provisión de materiales y servicios destinados a las personas ciegas y con baja visión. Trabaja en red con bibliotecas del país y escuelas especiales y conforma junto con otras instituciones de La Plata (Tiflos, Escuela 515, Sociedad Braille, CILSA) parte del circuito institucional esperable de referencia y nucleamiento de las personas ciegas y con disminución visual. Se distingue en relación con:

- Su rol en cuanto al consumo, producción y circulación de bienes culturales, de carácter público-estatal, recortando un universo de usuarios y usuarias que compone un grupo social particular.
- Las actividades que en ella se realizan: talleres abiertos a toda la comunidad de formación y recreativos, organización de salidas y viajes.
- La composición de su planta: casi la totalidad de las personas que trabajan en ella son ciegas.

Por ser un espacio destinado al consumo de bienes culturales de carácter público-estatal, una de sus misiones se refiere a garantizar el ejercicio de la lecto-escritura del Braille, así como a generar estrategias de inclusión y accesibilidad en torno a éste. En el espacio de la biblioteca no se realizan prácticas de rehabilitación, las cuales se suelen nuclear en Tiflos⁴. Los talleres se definen institucionalmente como inclusivos y abiertos para toda la comunidad, siendo su objetivo “contribuir a superar el aislamiento y facilitar la inclusión social”⁵. Estas características fundamentales recortan

⁴ La Fundación Tiflos es un centro de rehabilitación para personas con discapacidad visual de la ciudad de La Plata encuadrado desde un abordaje interdisciplinario .

⁵ https://www.gba.gob.ar/lecturas/biblioteca_braille

un universo de usuarios y usuarias que compone un grupo social particular, marcado por ciertos elementos comunes: personas que alcanzaron un nivel educativo terciario o universitario, leen y escriben en Braille, están insertos en el proceso de trabajo, son casadas y casados con hijos e hijas, cuentan con formas cómodas y seguras de transporte, acceso a la educación, a la salud, a la rehabilitación, a paseos recreativos y culturales, uso de dispositivos como tablets, computadoras y celulares y, salvo una de nuestros interlocutores, cuentan con casa propia. Todos han transitado por instituciones relacionadas al campo de la discapacidad, ya sea la Escuela 515 o la Fundación TIFLOS, además de asistir a la Biblioteca Braille. A su vez, la Biblioteca se configura como un espacio laboral estable que garantiza seguridad económica y posibilidad de ejercicio de sus profesiones para muchas de nuestras interlocutoras: este espacio es habitado en relación a su condición de personas con discapacidad, lo cual remite a los procesos de agenciamiento en torno a esta categoría y a sus *habitus* específicos. Casi la totalidad de las personas que trabajan en ella, en su gran mayoría mujeres, son ciegas. Se desempeñan como bibliotecarias, recepcionistas, administrativas, profesoras de Braille y talleristas. A su vez, algunas de ellas, dan talleres y charlas fuera de la Biblioteca, como representantes de la institución. Esta situación nos invita a pensar cuáles son los lugares que les son habilitados a condición de reconocerse/ser reconocidas como personas con discapacidad y asumir el significante “discapacitados”, queda fuertemente condicionados a la clase⁶ dentro de la que se inscriben los agentes en el sentido bourdiano del término y su posición dentro del campo de la discapacidad.

⁶ Para Bourdieu (1984:4), las clases sociales se delimitan como “conjuntos de agentes que, ocupando posiciones similares, puestos en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas las oportunidades de tener disposiciones e intereses similares, por consecuencia, de producir prácticas y tomas de posición similares”

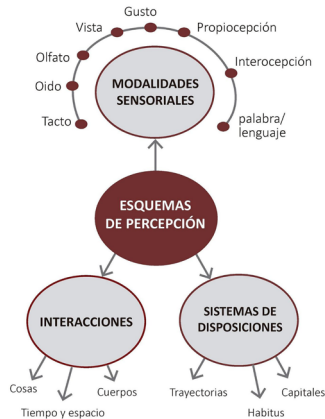
Interlocutores, interlocutoras⁷: el grupo de la Biblioteca Braille como clase probable

Estas condiciones similares de existencia entre nuestros/as interlocutores nos permiten modelizar al grupo en términos de clase probable, dentro de un campo donde la *mirada médica* es constituida como doxa, definiendo a la discapacidad por la idea de déficit, anudada con las nociones de falta, incapacidad, imposibilidad, minusvalía y sus prácticas asociadas, fuertemente ligadas a los procesos de rehabilitación de corte normatizante. Las técnicas y prácticas de rehabilitación son simultáneamente tomadas, ejercidas, deseadas y consideradas necesarias, a la par que se cuestiona quién las ejerce y con qué sentidos: son promotoras de autovalía, en cuanto formas de resolución de la vida diaria. El problema deviene cuando actúan como formas de regulación de los cuerpos, arbitrando los medios para “normalizar” /los, a través del primado del diagnóstico médico sobre la posibilidad de entender la discapacidad como una experiencia de vida. Este entramado, atravesado por las formas de producción de la percepción de los modelos sensoriales vigentes producen las modalidades perceptuales de las personas ciegas y guían sus interacciones-en-el-mundo, su forma de sentirlo. Las diferencias endógenas del grupo en cuanto a las modalidades perceptuales se deben a las singularidades de su trayectoria (lazos sociales, la relación con otras personas ciegas, las historias de vida) y a la diferencia “ser” / “quedar” ciega. En el caso de las personas que “quedan” ciegas la manera en que la ceguera “irrumpe”, a la etapa del ciclo vital en la que sucede y a las posibilidades de reestructuración de su modo perceptual y su vida en general son nodales, así como el reajuste de sus trayectorias y sus vínculos personales y la necesidad de incorporar habitus específicos modos somáticos particulares.

⁷ Retomo las palabras de Miguel Bartolomé (2003), quien propone el cambio de la categoría de “informantes” a la de “interlocutores” proponiendo a la etnografía como una práctica que busca producir un intercambio de conocimientos no mercantilizado una a través de una interlocución equilibrada orientada por el respeto mutuo y por el valor del diálogo.

Sentir el mundo

Tanto las similitudes como las diferencias dentro de la propia clase moldean las modalidades perceptuales, los sentidos que se configuran a partir de estas, las disposiciones que guían y producen las formas en que interactuamos, produciendo modos somáticos de atención particulares inscriptos en ordines sensoriales específicos, que constituyen y son constituidos en el orden político existente. Por tanto, los esquemas perceptuales son esquemas culturales, analizables en términos de perspectivas sociales y conceptos sociales: las disposiciones y las interacciones producidas en el marco de modelos sensoriales vigentes.



Esquema que representa una síntesis de elementos puestos en juego a lo largo del TC: esquemas de percepción, modalidades sensoriales, interacciones y disposiciones.

Los modelos sensoriales vigentes y la producción de sentidos

Por modelos sensoriales vigentes, se entienden significados y valores sensoriales vigentes en una sociedad, según los cuales los miembros de esa sociedad “logran sentido” del mundo o pueden traducir las percepciones y conceptos sensoriales en una particular “visión del mundo” (Classen,1997) . Nuestros modelos sensoriales

fragmentan la experiencia perceptual en “cinco sentidos: frente a ello, abogamos por una concepción de la percepción como algo extenso, es decir, ‘multisensual’” (Rodaway, 1994), que considere desde la posición del cuerpo, el espacio, la ropa, hasta los objetos, el uso de la tecnología y las formas que interactuamos. El análisis de la dimensión interaccional: comprende tanto el papel de la percepción en el orden de la interacción como el análisis de las interacciones desde interrogantes perceptuales producidos en el marco del trabajo de campo. Papel de la percepción mutua y en situación: tipos de relaciones y sus múltiples interacciones.

Interacciones en el trabajo de campo

La categoría de interacciones fue un ordenador para el análisis de las experiencias de campo y permitió sistematizar buena parte de la información producida. Se distinguen tres grandes grupos de interacciones: en tiempo y espacio, con las cosas, intersubjetivas. Cada una de ellas fue subdividida en una serie de subcategorías que se detallan a continuación a modo de tabla:

A. INTERACCIONES EN TIEMPO Y ESPACIO			
<p>Categorías inseparables: un espacio muchas veces es reconocido por el tiempo que lleva recorrerlo. Asociado con los sonidos (producidos por objetos y personas) y las distancias.</p> <p>Cartografía sensorial, que se construye, principalmente, a través de recorrer el espacio, reconocer los objetos que hay en el (tocando y escuchando) y caracterizar el espacio a través del sonido. Los olores son de importancia.</p> <p>Existe un saber del cuerpo que es integral y que se acentúa con la práctica.</p> <p>Importancia de la descripción: lenguaje verbal, activando la imaginación y dotando de sentidos ampliados a aquello que es directamente percibido por el cuerpo de la persona ciega. La palabra es percepción.</p>	<p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se utilizan múltiples referencias, basadas tanto en el propio cuerpo, la interacción con los objetos, en la interacción con las personas, combinados de manera relacional, múltiple y simultánea. • Distinción entre escalas abarcables con el propio cuerpo y espacios o dimensiones lejanas • Diferencias entre espacios asiduos y espacios que no lo son. 	<p>Elementos de orientación y movilidad vinculados al propio cuerpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voz • respiración • sonidos producidos • ecolocación • tacto • medidas en base a partes del cuerpo • propiocepción • temperaturas en el cuerpo 	<p>Algunas sistematizaciones nodales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orden • secuencia • repetición • memoria • relación parte/todo • temporalidades • distancia • medición • asociación • descripciones verbales • imaginación • orientación y movilidad y actividades de la vida diaria.

B. INTERACCIONES INTERSUBJETIVAS			
<p>Percepción intersubjetiva: lo que se escucha, lo que se huele o lo que se toca está cargado de expectativas, significados y categorizaciones a través de los modelos sensoriales vigentes, que son tanto resistidos como reproducidos.</p> <p>Todo el ámbito sensible de nuestra corporalidad es objeto de nuestros "esquemas de percepción" inscriptos en órdenes sensoriales vigentes: el tono de la voz, el tacto de la piel, el olor de los perfumes e incluso nuestras formas de movernos.</p> <p>Escuchar, tocar, describir como idea del "otro" en el marco de modelos sensoriales vigentes.</p> <p>Generan sensaciones, emociones y sentimientos propios de la proximidad de los cuerpos..</p>	<p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voz • movimientos • sonidos que el cuerpo o los "adornos" producen • la altura desde la cual es emitida la voz • la descripción verbal que hacen • Formas de reconocimiento impregnadas de sentidos simbólicos producidos por los modelos sensoriales vigentes y las expectativas y clasificaciones que estos generan (voz de mujer, olor de hombre, las posibilidades efectivas de tocar, oler etc). 	<p>Algunas sistematizaciones nodales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • emociones • ser persona ciega • autovalía, autonomía, interdependencia • lo imaginado y lo percibido • formas de percibir/se (cómo perciben y cómo son percibidos) • formas de cuidado • modos fenomenológicos de la presentación ante otros • re/conocimiento de las personas y los modelos sensoriales vigentes (voz, olores, hexis corporal, el cuerpo de los otros, lo tocable/lo no tocable). 	<p>Producción de corporalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • posturas • modos de tocar • forma de recorrer • modos de interacción con objetos • gestos • formas de interacciones con otros • Se imprimen <i>sentidos</i> propios de la categorización "ciegos" en el acto mismo de percibir sus corporalidades que modelan las interacciones y generan sensaciones que afectan esas formas. • Dentro del propio grupo se valora a quien actúa como si no fuera ciego, este reconocimiento también implica mostrar que no hace falta la vista. • Las formas de nombrar denotan negativización de la ceguera. • <i>Miradas</i>: caritativas, de pena y lástima. Infantilización. Ni deseables ni deseantes: borrar su sexualidad Requieren ser asistidos, controlados, cuidados. Superpoderosos, "con capacidades diferentes" • Si desde el prejuicio hacen algo que no es pensado para ellas, serán corolados como ejemplo y con admiración..
C. INTERACCIONES CON LAS COSAS			
<p>Es múltiple: se tocan, se huelen, se sopesan, se oyen, se recorren, se imaginan y más.</p> <p>Dan orientación, información y contexto.</p> <p>Generan sensaciones, emociones y sentimientos.</p>	<p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • posiciones • texturas • formas • distancias • sonidos • olores • gustos • temperaturas 	<p>Algunas sistematizaciones nodales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tocar como forma de conocer y hacer • lo real • lo concreto • lo abstracto • la palabra • lo imaginado y lo percibido • la multisensorialidad • las temporalidades • los procesos de aprendizaje institucionalizados y los no formales 	<p><i>Lo tocable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El tacto es nombrado como "<i>nuestra manera de conocer el mundo</i>", "<i>nuestros ojos</i>", "<i>lo que nos permite leer con los dedos</i>". • Lo que no conlleva peligro, lo que agrada, lo que está socialmente habilitado. • La infancia constituye para las personas ciegas una etapa donde la exploración háptica se encuentra socialmente más habilitada. <p><i>Lo no tocable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • lo que puede lastimar (cortar, pinchar, quemar). • lo que es desagradable (por sucio, por texturas, por gustos personales). • lo que nadie puede tocar (la comida en una fiesta, todos los productos disponibles en un negocio) . • el cuerpo de los otros (en relación a las barreras sociales y los modelos sensoriales hegemónicos).

INTERACCIONES Y MULTISENSORIALIDAD: UN RELATO DE CAMPO Y EL AJEDREZ COMO METÁFORA



En la fotografía se observa el tablero de ajedrez utilizado durante los talleres de ajedrez de la Biblioteca Braille y sus piezas correspondientes, en posición de jugado.

Las experiencias de la labor etnográfica que permitieron generar las sistematizaciones antes compartidas son las mismas que dan carne a la modilización teórica. Para ello, relataré una experiencia de campo que fue aquella que me permitió ahondar en la noción de la percepción como algo multisensual, multisensorial.

Un lunes, como otros, estábamos jugando al ajedrez en el taller que se da en la Biblioteca. Yo hacía meses que estaba asistiendo, con lo cual ese día me dispuse más a jugar y compartir y hacer notas de audio en el celular cuando salía de la biblioteca, siempre con mi libreta de campo al lado, por cualquier eventualidad. RP jugaba una partida con MM y Gu jugaba conmigo, entre los tres me enseñaban a jugar y me daban consejos, mientras charlábamos sobre las jugadas en ambos tableros. Durante el tiempo que fui al taller siempre escuché que la dama era la pieza más importante. Luego de un rato prolongado, Gu comió una de mis piezas: la dama.

ME: Estoy complicada.

RP: Cuando te falta una pieza tenés que sacar a jugar las otras. La dama... y bueno... ahora no la tenés más, se pondrán en juego las otras piezas, sacarás a jugar los peones y aprenderás cómo usarlos. Es como cuando perdés la vista, cuando una pieza tan importante te falta no te vas a quedar sin dar batalla, vas a sacar a jugar las demás. Vas a echar mano a todo lo que puedas.

ME: Qué metáfora.

RP: Y es así, y ahí aprendés a usar las otras, estás obligado. Y te das cuenta que la reina era importante, pero que las otras también, y que si aprendés a jugar con esas te bancás el partido y hasta podés ganarlo.

MM: De hecho te das cuenta que las otras son fundamentales y es como combinas lo que tenés y cómo lo ponés en juego lo que te da posibilidades.

La metáfora de la visión como “la dama” refiere a un lugar de importancia, sin embargo, no es indispensable para “dar batalla”, apareciendo la idea de lucha. Más importante que la dama, es la estrategia global. De esta manera, aparecen en un mismo movimiento la interpelación a su jerarquía a la vez que la jerarquización de las otras piezas, en línea con una concepción multi y plurisensorial de las percepciones: la conjunción de las “piezas efectivas” puestas “al servicio de la estrategia”, como aparece en otra de mis anotaciones. A través de estas reflexiones de ambos, somos invitados a preguntarnos acerca de la disputa que dan a la hegemonía de la vista, al decir que, a la vez que se constituye como fundamental, también hace que se desconozcan o no se empleen las potencialidades de las otras piezas: otras modalidades sensoriales permiten vivencias, modos de conocer y apropiaciones diferentes. Estas disputas pueden interpretarse dentro de aquellas propias del campo de la discapacidad: ante la preva-

lencia de ideas de “falta” y de “lo que no se puede hacer”, en las narrativas se expresa todo lo que es posible, incluso lo que los videntes desconocemos o no hacemos en relación con la primacía de la vista. Muchas expresiones que aparecen en las narrativas, donde se compara entre personas con visión y ciegas, aparecen al abordar los modos fenomenológicos de existencia, cobrando relevancia aquello a la que no podemos acceder ni uno ni otros dentro de la sensorialidad epocal, por ejemplo, tocar el cuerpo de los otros. La experiencia de crear una imagen de los otros aparece resignificada frente a la posibilidad de construir otros modos de representación en afirmaciones como “lo esencial es invisible a los ojos”. Hay allí una interpelación más profunda en cuanto a las posibilidades reales de conocer a otro y las valoraciones no mediadas por la estética hegemónica: no importa el modo en que el otro se presente en términos estéticos, lo que interesa es lo que se produce en el espacio compartido.

CONSIDERACIONES FINALES: AGENCIAMIENTOS, DISPUTAS Y RESISTENCIAS. DECOLONIZACIÓN DE LA MIRADA.

Para cerrar este capítulo me gustaría compartir tanto algunas sistematizaciones producidas a partir de la tesis como compartir las actuales líneas de preguntas y conceptos que me encuentro desarrollando.

Estas sistematizaciones proponen que:

- La ceguera no es la “falta de vista” sino una fuerza que organiza la subjetividad, un elemento identitario singular y colectivo, un locus de existencia en cuanto ser-en-el mundo.
- “Tener una discapacidad” se encarna, constituyéndose como una práctica social -una reiteración continuada y constante- en la cual no se realiza la “performance” que más le satisface, sino que se ve condicionado a “actuar” en función de una negociación con la normativa.

- Lo performativo del “ser ciego” se produce a través de actos corporales específicos y constituyen modos somáticos de atención particulares.
 - Se trata de sistemas de disposiciones producidas dentro del mismo campo de la discapacidad, es decir, *habitus* específicos.
 - Pensar la discapacidad como producción social histórica que se concreta en actos, que, a su vez, producen corporalidades históricas gestadas en actos específicos del cuerpo.
 - “Ser ciego” es una experiencia vital, singular y colectiva, que va mucho más allá de “no ver.”
 - Ideología de la normalidad y orden sensorial se encuentran entrelazados en la producción de esquemas perceptuales, que son esquemas culturales, sistemas de disposiciones que guían nuestras prácticas e interacciones.
 - Se trata de mecanismos de regulación y control de la alteridad, donde a-normalidad y desigualdad se encuentran entrelazadas en el seno de una formación histórica capitalista.
 - La producción social de la discapacidad a través de las demarcaciones discursivas como *discapacitado*, *incapacitado* o *minusválido*, donde la enunciación reiterada produce los efectos que nombra.
 - La no-producción de accesibilidad es una de las fuerzas centrales en la producción de discapacidad.
 - Los modos de percepción constitutivos del “ser ciego” son una fuente productora de agencialidad y tienen potencial político: que el asiento de la percepción sea la persona y no el ojo como órgano, implica una disputa que permite *pasar de una constitución subjetiva centrada en la falta a una constitución intersubjetiva desde un anclaje perceptual particular y multisensorial*, en relación con una condición de clase probable, que da disputas a los modos de dominación.

Esta última, permite la colectivización a partir de la instrumentación de una identificación común, una conciencia compartida. La condición de clase subalternizada es disputada por las

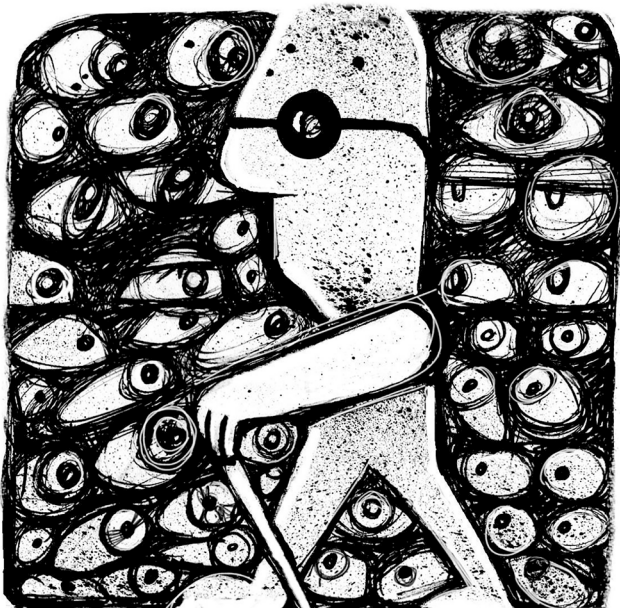
personas ciegas con las que realizamos el trabajo de campo, tanto a través de *la ratificación de todo aquello que se puede* -lo que se está habilitado, la reivindicación de sus modos perceptuales y su pertenencia a un colectivo particular- *como también a aquello a lo que los “otros” no pueden o no conocen por su condición de videntes* -ir más allá de las apariencias, traspasar la superficialidad de la imagen visual, tocar lo que está prohibido, tener otro registro de las sensaciones-, interpelando a su vez a los modelos sensoriales vigentes. Estas luchas se inscriben también como disputas propias del campo de la discapacidad en torno a la autovalía y a su derecho de ejercer autonomía, abarcando la esfera de la interdependencia: a través de las narrativas se expresa la idea que depender de otro no es malo, en tanto y en cuanto se de en el marco del ejercicio de la autonomía y la autovalía, y que todas las personas “con o sin discapacidad” ejercemos la interdependencia. De la misma manera, suele hablarse de “sistema de apoyo” como exclusivos para las personas con discapacidad, sustentado en la falsa idea de que hay personas totalmente autovalentes y otras absolutamente dependientes, desconociendo los diversos apoyos que requerimos en nuestras vidas.

A partir de todo lo expuesto, *propongo comenzar a definir un campo de lo plurisensorial*, que refiera a la *coexistencia de diversidad de formas perceptuales* que implica tanto la diversidad de las formas singulares, subjetivas y subjetivadas de la percepción, como también los modos de percepción de grupos sociales particulares. Refiere también a las formas perceptuales que pueden coexistir en un tiempo, espacio y experiencia situados y sus interrelaciones, y que debemos considerar, por ejemplo, en intervenciones profesionales de diversos campos, así como para las interacciones sociales y los procesos de accesibilidad e inclusión en general.

Entender los modos efectivos en que las personas perciben, a su vez que los mecanismos de producción de tales percepciones, implica encontrar una ranura por donde desanudar y despren-

dernos de modos epistémicos hegemónicos de mirar, de ser y de hacer. Abogamos con esta tesis a *desnaturalizar la mirada y ampliar las formas del sentir el mundo*. El análisis de la discapacidad desde esta perspectiva nos llevó a reflexionar sobre la diversidad de modos de habitar y *sentir el mundo desde un locus de existencia en el que se entrelazan las dimensiones perceptivas, afectivas y significantes en experiencias intersubjetivas*, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural.

Imaen aue corresponde a la portada de la tesis. hecha por el artista Carlos Pinto (2019). Se trata de un



PINTO

dibujo en tinta negra sobre fondo blanco en el cual se observa una persona ciega, con su bastón, en posición de caminar, siendo mirado por cantidad de ojos que constituyen el fondo del dibujo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGELINO, M.A; ALMEIDA, M.E. (Comps.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf
- ANGELINO, M.A; ROSATO, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- BARTOLOMÉ, M. (2003). En defensa de la etnografía. El Papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, (12), 199-222.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- BUSTOS GARCIA, B. (2019). *Capacitismo y neorepresión: tabuización del tacto y agresión sobre las sensibilidades*. Estudios críticos latinoamericanos en discapacidad - Nómadas 52.
- BUTLER, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En: Sue-Ellen Case (ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, Johns Hopkins University Press, 1990, pp. 296-314.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CLASSEN, C. (1997). Foundations for an anthropology of the senses. *International Social Science Journal*, 49(153), 401-412.
- CLASSEN, C. (1998). *The Color of Angels: Cosmology, Gender and the Aesthetic Imagination*. London: Routledge.
- CSORDAS, T. (1999) Embodiment and cultural phenomenology. En Gail Weiss and Honi Fern Haber (ed.), *Perspectives on embodiment*, (pp. 143-162) New York: Routledge.
- CSORDAS, T. (2011). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (Coord.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. (pp. 83-104). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- DANIEL, P. (2018). Discapacidad: tensiones entre la opresión

y las prácticas liberadoras. Análisis desde el Sur Global. *Trabajo social global – global social work*, 8(15), 138-157. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97117>

- DANIEL, P. (2018). *Trabajo social y discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Entre Ríos: Editorial La Hendidja.

- DANIEL, P; MARTINS, M.E; OTERO, L; RODRIGUEZ, P; SAENZ, E; SALA, D. (2017). La relación nosotros - otros puesta en juego para pensar la discapacidad En Tello, C. (Comp). *Antropología e Intervención Social. Desde la formación en Trabajo Social* (pp. 82-91). La Plata: Colección Libros de Cátedra, EDULP.

- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.

- de SOUZA MINAYO, M. C. (2007). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- FERRANTE, C. (2008). Algunas reflexiones sobre la experiencia del cuerpo discapacitado. V *Jornadas de Sociología de la UNLP*, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6044/ev.6044.pdf.

- FERRANTE, C; DUKUEN, J. (2017) “Discapacidad” y opresión. Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, 30(40), 151-168.

- FERRANTE, C; FERREIRA, M. (2010). El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. *Política y Sociedad*, 47(1), 85-104.

- GARCÍA FANLO, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 74. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

- GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- GUBER, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

- GUTIERREZ, A. (2005). Conceptos y temas mayores; Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas; Las estructuras

sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo. En *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. (pp. 11-81). Córdoba: Ferreyra Editor.

- HOWES, D. (2014) El creciente campo de los estudios sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (15), 10-26.
- KATZ, S.L; DANIEL, P.M. (2011). *Hacia una Universidad accesible*. La Plata, EDULP.
- MERLEAU- PONTY, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- RABANAQUE, C. R; MARTINS, M.E; SCAZZOLA, M. S.; PÉREZ, M.E.; MARTINEZ SORRECH, N. (2017). Prácticas educativas inclusivas en el museo: el transitar de una muestra. En *Actas I Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios y II Encuentro de Archivos Universitarios*. UNLP. La Plata, Argentina. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70061>
- RODAWAY, P. (1994). *Sensuous geographies. Body, sense and place*. Nueva York y Londres: Routledge
- ROSATO, A.; ANGELINO, A.; ALMEIDA, M. E.; ANGELINO, C.; KIPPEN, E; SANCHEZ, C. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20 (39), 87-105.
- SABIDO RAMOS, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate feminista*, 51, 63-80.
- SABIDO RAMOS, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista Mexicana de Sociología* 79(2), 373-400.
- SIMMEL, G. (1986). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.

CAPÍTULO II

Trayectorias laborales de jóvenes egresados de una Escuela de Formación Cooperativa y Laboral en Viedma, Provincia de Río Negro.

Angie Mylen Lehr

RESUMEN

El presente capítulo recupera algunas de las ideas principales desarrolladas en la tesis “La Ansiada Independencia”, sobre las problemáticas emergentes de la relación entre la búsqueda de trabajo competitivo y políticas sociales de inclusión laboral gubernamentales para las personas en situación de discapacidad egresadas de instituciones de educación formal en la modalidad especial.

Proponemos el desarrollo de tópicos que, entendemos, permiten comprender la situación antes mencionada. Para ello, abordaremos las siguientes categorías: el campo de la discapacidad, las políticas sociales, las trayectorias escolares en la modalidad de Educación Especial, la inserción laboral en el mercado competitivo, y por último, el Trabajo Social en este campo.

Durante la investigación realizada se recuperaron y analizaron las políticas sociales gubernamentales que estaban en vigencia en la Provincia de Río Negro en aquel momento (2016 - 2018) para la inserción laboral de las personas en situación de discapacidad. En segundo lugar, se analizaron los casos de aquellas personas que habían realizado sus trayectorias escolares en la modalidad de Educación Especial y que no habían contado, hasta aquel entonces, con la posibilidad de inserción laboral efectiva o que sí habían logrado una plena inserción en el mercado laboral luego de haber egresado en la Escuela de Formación Cooperativa y Laboral n°1 “El Dique” de la Ciudad de Viedma, provincia de Río Negro entre los años 2014 y 2017.

PALABRAS CLAVES

Discapacidad, inclusión laboral, políticas sociales, Trabajo Social

INTRODUCCIÓN

El proceso de producción de esta investigación (2016 - 2018) tuvo como punto de partida conocer las “Políticas Sociales de inclusión laboral para personas en situación de discapacidad frente al egreso escolar” teniendo en cuenta las oportunidades/posibilidades que había en la localidad de Viedma, Provincia de Río Negro.

En esa búsqueda, compartimos datos a nivel mundial, según la organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) sobre discapacidad:

- *Más de 1.000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad.* Esta cifra representa alrededor del 15% de la población mundial. Entre 110 y 190 millones de personas tienen grandes dificultades para vivir normalmente. La proporción de personas con discapacidad está aumentando, lo que se atribuye al envejecimiento de la población y al aumento de las enfermedades crónicas a escala mundial.

- *La discapacidad afecta de manera desproporcionada a las poblaciones vulnerables.* Los países de ingresos bajos tienen una mayor prevalencia de discapacidades que los países de ingresos altos. La discapacidad es más común entre las mujeres, las personas mayores y los niños y adultos que son pobres.

- *Las personas con discapacidades no suelen recibir la atención de salud que necesitan.* La mitad de las personas con discapacidad no pueden pagar la atención de salud, frente a un tercio de las personas sin discapacidades. Las personas con discapacidades son más de dos veces más propensas a considerar insatisfactorios los servicios de salud que se les dispensan. Son cuatro veces más propensas a informar de que se las trata mal y casi tres veces más propensas a que se les niegue la atención de salud.

- *Los niños con discapacidades tienen menos probabilidades*

de ser escolarizados que los niños sin discapacidad. Se observan desfases entre las tasas de finalización de los estudios para todos los grupos de edad y en todos los contextos, con contrastes más pronunciados en los países más pobres. Por ejemplo, la diferencia entre el porcentaje de niños discapacitados y el porcentaje de niños no discapacitados que asisten a la escuela primaria oscila entre el 10% en la India y el 60% en Indonesia.

- *Las personas con discapacidad tienen más probabilidades de estar desempleadas que las personas sin discapacidad.* Los datos mundiales indican que las tasas de empleo son más bajas para los hombres con discapacidad (53%) y las mujeres con discapacidad (20%) que para los hombres sin discapacidad (65%) y las mujeres sin discapacidad (30%). En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la tasa de empleo para las personas con discapacidad (44%) ascendió a poco más de la mitad de la correspondiente a las personas sin discapacidad (75%).

- *Las personas con discapacidades son vulnerables a la pobreza,* viven en peores condiciones, por ejemplo, alimentación insuficiente, vivienda precaria, falta de acceso al agua potable y el saneamiento, que las personas sin discapacidad. Debido a los costos suplementarios que generan, entre otras cosas, la atención médica, los dispositivos de ayuda o la asistencia personal, las personas con discapacidades suelen ser más pobres que las no tienen una discapacidad y tienen ingresos similares.

- *La rehabilitación ayuda a potenciar al máximo la capacidad de vivir normalmente y a reforzar la independencia* En muchos países, los servicios de rehabilitación son insuficientes. Datos procedentes de cuatro países del África meridional indican que sólo entre un 26 y un 55% de las personas que requerían servicios de rehabilitación médica los recibían, y sólo entre el 17 y el 37% de los que necesitaban dispositivos de ayuda (por ejemplo, sillas de ruedas, prótesis, audífonos) podían acceder a ellos.

- *Las personas con discapacidades pueden vivir y participar en la*

comunidad. Incluso en los países de ingresos altos, entre el 20% y el 40% de las personas con discapacidad no ven por lo general satisfechas sus necesidades de asistencia en relación con las actividades que realizan cotidianamente. En los Estados Unidos de América, el 70% de los adultos confían en sus amigos y familiares para que les brinden asistencia en sus actividades cotidianas.

- En nuestro país, los datos oficiales respecto a la discapacidad corresponden al último censo a nivel nacional realizado en 2010. En el país viven más de 5 millones de personas con dificultad o limitación permanente, lo cual es equivalente al 12,9% del total de la población. En la distinción por géneros, las mujeres representan un porcentaje levemente mayor (14% contra 11,7%)

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, aún hoy, nos preguntamos al igual que Mauricio Mareño Sempertegui “¿por qué la participación de esta población en el mercado laboral se concibió y aún se concibe como problemática?”¹(Sempertegui 2015; 405)

A fin de dar respuesta a los interrogantes, compartiremos a continuación los siguientes apartados: El campo de la discapacidad, Movimiento Vida independiente, Normativa y Políticas Sociales en discapacidad, Trayectorias escolares en Educación Especial, Inserción laboral en el mercado competitivo, y por último, Trabajo Social y Discapacidad.

1. EL CAMPO DE LA DISCAPACIDAD

Abordamos a la discapacidad como campo, entendiendo como campo un espacio social, que de acuerdo a leyes propias es relativamente autónomo, es decir, como sostiene Bourdieu (1995):

“un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen obje-

¹ MAREÑO SEMPERTEGUI MAURICIO (2015). Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas. Algunas reflexiones para un debate necesario. Trabajo y Sociedad-Sociología del trabajo -Estudios culturales -Narrativas sociológicas y literarias-NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet) N° 25. Santiago del Estero, Argentina. Pág. 405

tivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o capital) y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones”²

Y como campo de la discapacidad, en referencia a los aportes de las autoras Sandra Katz y Paula Danel, al describir este campo en particular como “una porción del espacio social delimitada a partir de una red de relaciones, intrínsecamente conflictivas, entre posiciones ocupadas por agentes sociales que se disputan nominaciones, clasificaciones y acciones sobre la discapacidad”³. (Katz y Danel, 2011; 80)

Pensar en estos términos, nos permitió abordar y recuperar los antecedentes históricos, los modelos que se han gestado en torno a la discapacidad, conocer los movimientos sociales y sobre todo el movimiento que llevan como bandera las personas que se encuentran en situación de discapacidad: El Movimiento Vida Independiente.

Se pudo ver, cómo a lo largo de la historia se ha naturalizado la opresión sufrida por las personas con discapacidad, basándose en ideas de “perfección corporal” o “cuerpo capacitado” que otorgaban un lugar subordinado a aquellas personas que no eran “plenamente funcionales”. Esta idea ya ha comenzado a desmontarse desde hace años, gracias a la lucha de las distintas organizaciones de personas con discapacidad, demostrando que los prejuicios no son una consecuencia natural de la condición humana, sino una construcción social que necesita ser revisada y reemplazada por otra concepción acorde al Modelo Social y al Paradigma de los Derechos Humanos. Son las personas con discapacidad quienes deben participar activamente en la conducción de este proceso hacia una sociedad más justa que no admita ninguna forma de opresión o discriminación.

² KATZ SANDRA, DANIEL PAULA. (2011). Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad. Editorial de la Universidad de La Plata. La Plata, Argentina. Pág. 80

³ Ídem. Pág 80

Utilizamos el concepto de personas en situación de discapacidad o que se encuentran en situación de discapacidad, tomando los aportes de la autora Patricia Brogna al referir que:

“la situación de discapacidad es la dimensión interrelacional, situacional y dinámica: es el modo evidente en que “Las Barreras” se ponen en juego a través de un espacio de relación entre dos o más personas de carne y hueso (...) la situación de discapacidad se juega en la interacción entre las personas y su entorno”⁴.

Si bien es necesario reconocer la importancia del término Personas con Discapacidad que propone la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, no obstante, debemos situar la discapacidad donde efectivamente se encuentra: en la interacción con barreras y no en las personas. El concepto de personas en situación de discapacidad o que se encuentran en situación de discapacidad se enmarca en la promoción del actual enfoque de Derechos Humanos y Discapacidad.

Por razones de lo más variado, por su carácter atípico, incluso sorprendente y hasta divertido, o repelente y repulsivo, por ignorancia, por prejuicios, por superstición, por altruismo, por razones de tipo humanitario, o religioso, por compasión, por temor, por conveniencia, por egoísmo, por necesidad de mano de obra escasa y/o barata, por motivos de mantener el orden social, por la inercia de la costumbre, por la fuerza de la sangre, a requerimiento de mandatos legales, por falta de otras alternativas, etc. etc. etc., el caso es que en todas las culturas siempre ha habido, por un lado, individuos diferentes que, bajo las aún más variadas denominaciones, han sido objeto de las todavía más variadas concepciones y formas de trato, y por otro lado, unos también muy variados expertos encargados por las instituciones dominantes en el momento de definir qué es la diferencia, quiénes son los diferentes, cuál es el lugar que les corresponde en la sociedad,

4 BROGNA PATRICIA. Posición de Discapacidad y Convención. En: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2468/11.pdf>

y cuál es el trato que deben recibir. La opresión que sufrieron y sufren las personas en situación de discapacidad, creemos entre otras cosas, que se debe principalmente a que no se corresponden con el mito de la “perfección corporal e intelectual” o al ideal del “cuerpo perfecto”. Esto se puede observar a través de la historia.

Los modelos de la discapacidad han cambiado a lo largo de la historia, ya que una sociedad no es estática, si no por lo contrario, se encuentra en constante cambio.

En la antigüedad el pensamiento era cerrado y atentaba contra la dignidad de las personas con algún problema de salud, al pasar el tiempo la sociedad se fue sensibilizando hasta llegar a comprender lo delicado del asunto basado en un desarrollo teórico y normativo, el cual considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son en gran medida sociales.

A continuación, siguiendo los aportes de la autora Carolina Palacios⁵ (2008) se describen algunos de los modelos, entendiendo estos como formas sociales de ver la problemática de la discapacidad:

- Modelo de prescindencia, “en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia”⁶ (Palacios, 2008; 26).

5 PALACIOS AGUSTINA (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Colección Cermis.es n°36. Grupo editorial Cinca. Madrid. 2008.

6 Ídem. Pag 26

- Modelo rehabilitador,

“Desde su filosofía se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Como se verá, el problema cardinal pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar (psíquica, física, mental o sensorialmente)”⁷ (Palacios, 2008; 26).

- Modelo Social, es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es, en parte, una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades”⁸ (Palacios, 2008; 27).

7 Ídem. Pag 26

8 Ídem. Pag 27

Tal como pudimos observar, el concepto de discapacidad es relativo y varía según los diferentes contextos históricos y sociales. Quizás en este sentido, parafraseando el título de la obra de Robert Garland pueda decirse que la discapacidad depende, en cierta medida, del ojo del observador. De este modo es posible distinguir tres modelos de tratamiento, que, si bien coexisten en alguna medida en el presente, pueden ser situados en diferentes contextos históricos.

El sociólogo Eduardo Joly (quien es usuario de silla de rueda) señala que “la discapacidad (...) es una construcción social. Es algo que a primera vista parece estar en mi cuerpo, pero que en realidad está en el lugar que se me permite ocupar en la sociedad”⁹.

Se comienza a utilizar el concepto de “Persona con Discapacidad” en lugar de “discapacitado” o “insuficiente” del modelo médico/biológico/rehabilitador, ya que hace referencia a la persona como sujeto de derecho antes que a la discapacidad. Bajo el Modelo Social la Discapacidad no se considera un síntoma o condición médica sino una construcción social que modifica o condiciona la realidad de estas personas.

2. MOVIMIENTO VIDA INDEPENDIENTE

En la década del 60, nace el *Movimiento de Vida Independiente*, en el marco de la lucha por los derechos civiles en los Estados Unidos, la Universidad de Berkeley, aceptó por primera vez un estudiante con discapacidad: Ed Roberts, específicamente en cursos de administración y derecho. Había tenido poliomielitis a los 14 años y como consecuencia una parálisis neuromuscular, cuestión que le llevó a requerir una necesidad de apoyos importantes. Gracias a que pudo satisfacer dicha necesidad, sumado al acompañamiento de su madre, Roberts pronto se convirtió en un activista y mili-

⁹ JOLY EDUARDO (2007). La discapacidad: una construcción social al servicio de la economía. En: <http://www.rumbos.org.ar/discapacidad-una-construccion-social-alservicio-de-la-economia-clasefacderuba>

tante por los derechos civiles de las personas con discapacidad.

Cuando comenzó sus estudios Roberts tenía que buscar una residencia que estuviera adecuada a sus condiciones médicas, pero no veía la necesidad de que su habitación se convirtiera en una sala de hospital. Ante el ofrecimiento del director del servicio de salud de la universidad de destinar una habitación especial en el hospital de Cowell, Roberts aceptó con tal de que dicho espacio fuera tratado como lugar de dormitorios y no como centro médico. Las autoridades aceptaron, y esto sentó un precedente importante para otras personas, así mismo él fue ganando participación en otros entornos, e incluso ayudó a reformar muchos de los espacios físicos, dentro y fuera de la universidad, para volverlos más accesibles.

Se creó entonces una gran comunidad de activistas por la vida independiente, quienes inauguraron entre otras cosas, el primer Centro por la Vida Independiente (CIL, por sus siglas en inglés) en la universidad de Berkeley. Lugar pionero en generar modelos más comunitarios para atender a las distintas necesidades que son propias de la diversidad humana.

Surge el lema que ha acompañado al movimiento, y que incluso se ha trasladado a otros movimientos, “Nada sobre nosotros sin nosotros”. Al mismo tiempo se hizo explícito que una vida independiente no es una vida solitaria, es decir, que hay una necesidad de interdependencia y en muchos casos hay una necesidad importante de apoyos, pero que tiene que ser satisfecha sin sacrificar la autonomía de la persona con discapacidad.

3. NORMATIVA Y POLÍTICAS SOCIALES EN DISCAPACIDAD ¿CUÁL ERA EL ESCENARIO?

Hicimos un recorrido por la legislación y los documentos, tanto a nivel Internacional, Nacional y Provincial. En todas las normas y documentos, se garantizan a todos los niños/as, jóvenes y adultos con discapacidad, el ejercicio pleno de sus derechos y deberes como a las demás personas.

Sin embargo, allí encontramos la mayor de nuestras dificultades al inicio de la investigación en el año 2016, si bien es muy linda la letra, a la hora de cumplir con la normativa nuestra provincia lo hacía a medias tintas con respecto a la inserción laboral de personas con discapacidad.

No lo hacía no porque no estaba obligada a hacerlo, sino porque no estaba adherida a la Ley Nacional que contempla que las vacantes que se produzcan en las distintas modalidades de contratación deben reservarse a esta población en particular, que acrediten las condiciones de idoneidad a los fines de un efectivo cumplimiento del 4% de las y los trabajadores en situación de discapacidad dentro del Estado. Sin embargo, finalizando este trabajo, en noviembre del año 2018 la Legislatura de la Provincia de Río Negro Sanciona la Ley N° 5325 donde se modifican los artículos 17, 18, 19, 20, 21 y 22 de la Ley N° 2055¹⁰ con la cual veníamos trabajando en el territorio de Río Negro. Uno de los cambios que incluyó fue establecer, que el Estado provincial “está obligado a ocupar a personas con discapacidad, que reúnan las condiciones de idoneidad para el cargo”. Se fija que se deberá mantener una proporción no inferior al 4% de las incorporaciones anuales de personal. Además, estableció que a través de la Agencia de Recaudación Tributaria de Río Negro, el Estado provincial reconocería los beneficios fiscales a las empresas privadas y a los particulares que contraten a personas cuyas posibilidades de inserción laboral competitiva se encuentren disminuidas debido a su discapacidad. Entre los beneficios para las empresas que contraten personas con discapacidad aparecían los impositivos, previstos en la Ley 24013, con el beneficio del 50% de aportes patronales durante el primer año de contratación de una persona con discapacidad.

Hasta el momento no existía una ley que estableciera taxativamente un cupo del empleo público para ser destinado a las personas con discapacidad. En este sentido, esta nueva ley

¹⁰ Ley provincial n°2055 (1985) Régimen de protección integral de personas discapacitadas. Provincia de Río Negro.

es imprescindible para la democratización de la sociedad. No obstante, a esta modificación de los capítulos en la Ley 2055, que resultaba positiva para las personas con discapacidad y que abría una puerta mucho más amplia que la anterior para poder insertarse en el mercado laboral, se podría decir que aún hoy tenemos marcos normativos de avanzada, que son de garantías, pero que después en la práctica, en la puesta en acto de esas garantías, hay distancia.

Con respecto a los instrumentos o políticas de protección social podemos decir que poseen una larga historia signada por los modelos políticos-económico- sociales que el país fue atravesando.

Las políticas sociales y los programas sociales que se diseñaron e implementaron en la última década en Argentina, fueron atravesados en sus concepciones por el enfoque de derechos. Sin embargo, a partir de la asunción del nuevo gobierno en Argentina en el año 2015, las políticas sociales implementadas en la década anterior se vieron seriamente cuestionadas e interpelada la noción de derechos.

Fabio Bertranou entiende a la Protección Social como “aquel conjunto de intervenciones de entes públicos o privados que buscan aliviar a los hogares e individuos de la carga que significa una serie de riesgos y necesidades”¹¹ (Bertranou, 2004; 13). De este modo, la cobertura involucra diversas áreas de políticas, entre otras, vivienda y saneamiento, familia e hijos, vejez e invalidez, alimentación y nutrición, protección contra desempleo, precariedad laboral, accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, acceso a la educación y a la salud.

En materia de discapacidad e inserción en el mercado laboral, cuando se les consultaba a quienes entrevistamos y sus familias, si habían buscado trabajo luego del egreso escolar, la mayoría de ellos contestaron que “no buscaban trabajo en blanco, por miedo a perder la Pensión por discapacidad que cobran. Y si buscaban, era en negro”.

¹¹ BERTRANOU FABIO. (2004). ¿Desarticulación o subordinación? Protección Social y mercado laboral en América Latina. En Protección Social y mercado laboral. Santiago de Chile: OIT. Pag 13

Vimos que, en su diseño, estas políticas asistenciales no contemplan que ésta prestación económica pueda ser utilizada como un medio para lograr capacitarse a fin de ingresar o reingresar al mercado laboral; por el contrario, convertían a las personas en situación de discapacidad en ciudadanos pasivos y dependientes de esa misma política. Quedaban atrapados. Según los relatos de quienes se encontraban insertos en el mercado laboral, no les convenía que los pusieran en blanco, porque perdían el beneficio¹². Esto también se producía porque estas políticas asistenciales no ofrecían otras alternativas que les permitieran acceder a una posibilidad real de inserción tanto laboral como en ámbitos sociales, que les faciliten desarrollarse plenamente como ciudadano. Si bien les generaba un mínimo ingreso económico, podríamos decir que este solo representaba en la vida de una persona con discapacidad un mínimo proporcional a lo que sería un salario mensual de alguien que desarrolla una actividad laboral de forma regular; por lo tanto, este ingreso solo les permitía solventar mínimamente necesidades primarias. Esto hablaba de la discrepancia entre la aplicación de las políticas de aquel momento y lo manifestado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en relación con la generación de autonomía y autodeterminación en este colectivo.

Entre los programas nacionales de aquel momento, podemos mencionar el “Promover” por ejemplo, destinado a la población mayor de 18 años, desocupada y con discapacidad. El mismo se encontraba en Río Negro bajo la órbita de la Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral (GECaL) dependiente del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de Nación, tenía como objetivo asistir a las personas en el desarrollo de un proyecto ocupacional,

12 En la actualidad sabemos que a través de la Resolución 34/2020, la Agencia Nacional de Discapacidad garantiza el derecho del acceso al trabajo de las personas con discapacidad. Se trata del derecho a ganarse la vida, mediante un trabajo libremente escogido y aceptado, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Según explica el escrito, la medida establece que cuando una persona con discapacidad que percibe una pensión por invalidez fuera contratada laboralmente en relación de dependencia, seguirá cobrando dicha asignación siempre que el sueldo no sea superior a cuatro jubilaciones mínimas neto.

a través de su inclusión en actividades que les permitan mejorar sus competencias, habilidades y destrezas laborales, insertarse en empleos de calidad y/o desarrollar emprendimientos productivos independientes. Sin embargo, en la experiencia diaria era posible observar que no resultó un programa que cumpliera eficazmente con el objetivo que enuncia, dado que eran muy pocos quienes tenían la posibilidad real de acceder a la generación de un proyecto productivo y lograr insertarse en el mercado. Es el caso de la mayoría de los egresados con discapacidad intelectual que se entrevistó, no habían logrado ser partícipes de este programa.

Los programas que se ejecutaban en Río Negro, por aquel entonces, tenían la misión de planificar, establecer y diseñar acciones y políticas tendientes a lograr la inserción laboral de las personas con discapacidad en un puesto de trabajo competitivo según su capacidad y aptitud laboral, con la finalidad de ubicarlas en empresas privadas y/o instituciones oficiales, respondiendo a las demandas existentes en el mercado laboral. En la práctica concreta, nada decían de capacitaciones, de posibilidades reales de inserción, y también carecían de difusión, y estaba enfocado a personas preparadas desde su experiencia de trabajo en oficios o que poseían cierto nivel educativo o formación laboral, con lo cual era excluyente.

4. TRAYECTORIAS ESCOLARES: EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial, a lo largo del tiempo, ha experimentado cambios, los cuales se han relacionado con el modo de concebir y representar socialmente la discapacidad. La manera que nos posicionamos para ver al “Otro”, nos lleva a construir una “representación social” que guía nuestro modo de pensar, sentir y actuar. Es así como, pasamos por distintos momentos que van desde, la concepción de la discapacidad como enfermedad, que debía ser curada, poniendo el acento en la rehabilitación y en lo terapéutico; hasta hoy en que se pone el acento en las posibilidades educativas

que tienen las personas en situación de discapacidad, contemplando las barreras que impiden su acceso a la cultura, la educación, el trabajo y la sociedad.

Hoy día se está hablando de educación para la diversidad y de educación inclusiva, esta plantea una transformación de la cultura, de lo social y de la organización del sistema educativo general. Contrariamente este concepto no se refiere solo a los alumnos que presentan una necesidad de enseñanza específica, como aquellos que se encuentran en situación de discapacidad, sino que es para todos. Es justamente esto lo que nutre al desarrollo de la educación inclusiva.

Hoy sabemos, tal como lo menciona Stella Caniza de Páez¹³, que hablar de escuelas para todos, para todos y cada uno, no implica negar las diferencias sino lograr que, respetándolos, cada uno pueda llegar a ser un sujeto con posibilidades de elegir, expresar sus deseos y ser respetado y considerado en sus manifestaciones.

Tal como se mencionó, se eligió como institución la Escuela de Formación Cooperativa y Laboral n° 1 “El Dique” de la localidad de Viedma, lugar de donde habían egresado nuestros entrevistados. Allí se pudo ver el trabajo cotidiano, el día a día, la interacción entre estudiantes, entre estudiantes y maestros, donde la acción misma de las actividades generaba un conocimiento determinado por la experiencia. Esto nos invitó a pensar que no se puede ser un docente inclusivo si no se ha intentado hacer participar a todos, se trataba de convocar y animar a reflexionar, a actuar en sintonía al proyecto de inclusión.

Durante las entrevistas se visualizó que la mayoría de los alumnos que egresaron de esta modalidad, si bien habían transitado toda o la mayoría de su escolaridad en instituciones de educación especial, no habían logrado alfabetizarse. Y en lo que respecta a la institución elegida, muchos de ellos habían transitado un taller durante muchos años o habían pasado por varios talleres durante su escolaridad.

¹³ CANIZA DE PÁEZ STELLA. Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones. En http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/actas_ruedes_xix.pdf

Teniendo en cuenta los relatos y experiencias de los entrevistados, se puede decir que las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad suponen la organización de recorridos escolares que expliciten propuestas curricularmente diseñadas, siendo relevante concebir la experiencia de vida de cada sujeto como el núcleo central de la decisión interdisciplinaria.

La trayectoria educativa integral exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. Esas travesías no suponen un trayecto lineal, prefigurado, cada una de ellas constituye una experiencia educativa. Es propósito que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los implican y trascienden. En ese sentido, la modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible las trayectorias educativas de las personas con discapacidad desde cada uno de los equipos y la escuela.

Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Estas últimas deben ser documentadas formalmente en acuerdos interinstitucionales.

5. INSERCIÓN LABORAL EN EL MERCADO COMPETITIVO: AMPLIANDO EL CAMPO DE LOS POSIBLES

Creemos que el trabajo tiene centralidad en la vida de los individuos, es un ámbito de satisfacción de necesidades, organiza el tiempo individual y la vida cotidiana en los hogares.

“El rol fundamental que tiene el trabajo en la vida de las personas, en tanto elemento capaz de valorizar el potencial humano de producir y de conocer se ha desdibujado paulatinamente. El trabajo tiene, o ha tenido hasta ahora para el hombre la función de rescatar el valor de obrar, de construir, de verse en un objeto (objetivarse), al agregar valor a un insumo o materia prima –tanto en sentido “material” como simbólico– con el esfuerzo y la idea que se concretan en lo producido. Esto tiene una clara dimensión ética,

en tanto postula una capacidad, una potencialidad de las personas. El derecho al trabajo es además uno de los aspectos sustantivos del derecho ciudadano. Existe el derecho a tener un trabajo que no menoscabe a la persona, que le permita alcanzar su sustento, favorecer su desarrollo personal y construir su identidad”¹⁴.

Hoy es preciso hablar de trabajo decente, la misma Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha presentado el concepto como una

“noción en la que se estructuran las ideas de trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, como un trabajo en el cual los derechos son respetados y en el que se cuenta con una remuneración acorde y protección social, en elaboraciones posteriores ha hecho hincapié en aspectos que tienen que ver más con una idea de calidad. Esta definición viene en reemplazo de las de carácter productivo y bien remunerado”¹⁵

En este apartado nos encontramos que seguían existiendo muestras de exclusión y diferencias en el acceso al empleo, no cumpliéndose aquello por lo que tanto aboga nuestra ley, la inclusión.

En este sentido vimos que nuestros entrevistados no se encontraban insertos en el mercado competitivo formal, la mayoría no tenía empleo, y quienes lo tenían trabajaban de forma informal y con niveles altísimos de precariedad y vulnerabilidad, según sus relatos.

Encontramos diversos factores que dificultan la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad. Desde el punto de vista del ámbito privado, vimos un gran desconocimiento en el trabajo con este perfil de trabajador, unido a la imagen socialmente estigmatizada de las personas con discapacidad que hacían más difícil su inclusión. Desde el punto de vista de las personas con discapacidad, vimos que un factor que podía contribuir a que

¹⁴ Explora. Ciencias Sociales. Construir futuro con trabajo decente. Trabajo Decente. Programa de capacitación multimedial. Año 2012, Pdf. Fascículo 3. Pag 12

¹⁵ Ídem. Pag 14

se mantenga el desempleo era su escasa calificación, la mayoría no había logrado niveles mínimos de alfabetización, no poseía las competencias necesarias para ocupar ciertos puestos de trabajo. Entendiendo que

“una persona es técnicamente competente cuando es capaz de realizar las tareas requeridas por su profesión o trabajo de manera adecuada según los estándares propios del mismo. Una persona competente es alguien que posee no solo los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas o psicosociales requeridas por la situación”¹⁶
(Mastache, 2007; 79).

Las personas con discapacidad representan aproximadamente mil millones de personas, un 15% de la población mundial. Alrededor del 80 % están en edad de trabajar. Sin embargo, su derecho a un trabajo decente es con frecuencia denegado.

En el caso de nuestros entrevistados, a su vez, el certificado que este nivel educativo les otorgaba no era suficiente para la búsqueda de empleo. Dado que siempre les pedían “secundario completo” y esta certificación que les otorga no certifica un nivel completo, si no, las habilidades y destrezas que hayan adquirido. Otro de los factores claramente, es la falta de Políticas de Inclusión por parte del Estado y el vacío legal.

Las personas que se encuentran en situación de discapacidad se enfrentan a enormes barreras actitudinales, físicas y de la información que dificultan el disfrute de la igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo. En comparación con las personas sin discapacidad, las personas con discapacidad experimentan mayores tasas de desempleo e inactividad económica y están en mayor riesgo de una protección social insuficiente la cual es clave para reducir la pobreza extrema.

En otras palabras, este sistema produce pobreza y discapacidad, y una dinámica en la cual la pobreza discapacita y la discapacidad

¹⁶ MASTACHE ANAHÍ. (2007) Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Cap. 3. Ediciones novedades educativas. BsAs. Pág. 79

empobrece aún más.

Se hace necesario que las personas con discapacidad participen plenamente en la vida económica y social, para tal efecto es necesario construir una sociedad que incluya a todos y a todas ofreciendo oportunidades en el mercado y promoviendo la inclusión laboral.

6. TRABAJO SOCIAL Y DISCAPACIDAD

El Trabajo Social ha de ejercer un papel crítico y transformador en la sociedad tratando de comprender los discursos de estas personas y dar respuesta a sus demandas. Puesto que, como hemos visto, la discapacidad es también una construcción social que implica las representaciones simbólicas que la sociedad posee del colectivo, el Trabajo Social debe implicarse no sólo en los aspectos más prácticos de las demandas (atención, cuidados, recursos) sino también en influir en la dimensión política que ineludiblemente condiciona el imaginario social en torno a la diversidad funcional y determina sus condiciones de vida.

Teniendo en cuenta el campo que hemos elegido, el de discapacidad, podemos decir que tenemos la obligación de buscar la autonomía e independencia de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, para lograr su participación social en igualdad de oportunidades, con principios de equidad, para una efectiva inclusión social, atención integral en pos de la mejor calidad de vida, basada en el respeto por la dignidad y los derechos, teniendo como máxima expresión la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Como así también, trabajar con el contexto y la sociedad para garantizar la participación y bienestar de las personas que se encuentran en situación de discapacidad.

Para un abordaje integral, es fundamental lograr estrategias interdisciplinarias, con el aporte de las diferentes disciplinas, en busca de objetivos en común, abordando todos los aspectos en

que requieren de nuestra intervención. Para esto es fundamental tener claridad sobre las propias incumbencias disciplinarias, aportando cada profesión lo propio, buscando la complementariedad, evitando la rivalidad o superposición de roles profesionales. Es de suma importancia, contemplar el contexto en el que se realiza la intervención con personas con discapacidad teniendo en cuenta las barreras o facilitadores sociales sobre todo los aspectos y áreas de la vida de la persona.

El Paradigma de Atención Integral, nos lleva a pensarnos en el rol del Trabajador Social en el campo de la discapacidad, no sólo en la intervención cotidiana con la persona y su familia, sino también en la elaboración de propuestas que contribuyan a mejorar las políticas públicas actuales cuyos objetivos centrales sean el respeto por las personas que se encuentran en situación de discapacidad, su dignidad, calidad de vida y una verdadera inclusión social a partir del ejercicio de derechos y responsabilidades.

Así mismo, bregar por el reconocimiento de la importancia del Trabajo Social en el campo de la discapacidad acorde a la legislación vigente como así también el ejercicio profesional ético y responsable.

Podemos afirmar que dentro de nuestra disciplina aún hoy se continúa tipificando a la discapacidad desde lo patológico, para poder encuadrarla en el marco de la política asistencial. Es decir, se sigue considerando a la persona como “discapacitado”, en vez de como “persona en situación de discapacidad” o “persona con discapacidad”, tal como señala la Convención.

Reflexionando sobre las intervenciones que veíamos a diario, sabemos que hay diferentes ideologías en torno a las situaciones de discapacidad, en primer lugar, tiene que ver en el modo en que se piensa la discapacidad: si se piensa como algo desafortunado, que es una desgracia que le tocó a alguien, o si se piensa como una experiencia humana. Según el modo de pensarla, va a determinar si el profesional va a “compensar” o va a “quitar barreras”, y en este punto creemos que ha quedado plasmado al ver las interven-

ciones de algunos profesionales que transitaron por la vida de los egresados que fueron entrevistados.

Es cierto que, en nuestra localidad, aún hoy, no hay una política de inserción de empleo fuerte para las personas que se encuentran en situación de discapacidad, pero también es cierto que no podemos dejar de hacer una autocrítica y evaluar si hemos hecho lo suficiente para quitar esas barreras.

Desde esta mirada integral, invitamos al colectivo profesional a poner en práctica el reconocimiento de las capacidades y aportes que las personas en situación de discapacidad pueden hacer a la sociedad, modificando los viejos estereotipos que connotan negativamente a estas personas, privándoles de la posibilidad de toda participación y desarrollo como ciudadano pleno.

Poner en el centro, escuchar y devolverles la voz al colectivo de personas con discapacidad que históricamente han estado en mayor desventaja. El lema del Movimiento Vida independiente “Nada para nosotros, sin nosotros” tiene que ver con esto, con el grado de opinión que tienen que tener las personas con discapacidad en las decisiones o políticas que se pongan en marcha. Que se escuche lo que tienen para decir.

Es importante acompañar a las personas y a sus entornos familiares, en la tan “ansiada independencia” que desean lograr.

CONCLUSIONES

Dicha investigación, nos permitió saber:

Que el sistema configura un espacio donde las personas con discapacidad quedan situadas en una posición de consumidores de una política que les permite acceder a un ingreso económico, pero no les posibilita una real inserción en el mercado laboral.

Que la pobreza juega un papel fundamental que se relaciona estrechamente con el concepto de discapacidad. La falta de recursos económicos no hace más que profundizar las dificultades para el desarrollo, las familias diariamente se encuentran en

la grave situación de tener que contar con un ingreso que, necesariamente, tiene que ser superior para poder brindar la calidad de vida necesaria al núcleo familiar en su totalidad. En la mayoría de los casos entrevistados, viven en situación de hacinamiento y no tienen una vivienda adaptada a sus necesidades, ni mucho menos propia.

Que hay un movimiento constante de exclusión y expulsión, el cual ubica a la discapacidad como condición de no explotación o súper explotación.

Que la mayoría de las personas egresadas no han alcanzado los niveles considerables de alfabetización, la mayoría no sabe leer ni escribir.

Que nuestro sistema legislativo presenta varias leyes que regulan, promueven y garantizan la atención integral de las personas con discapacidad, sus coberturas y los medios para evitar la discriminación, sin embargo, hay una distancia entre los marcos normativos jurídicos progresistas y los accesos concretos, reales.

Y, por último, esta investigación, nos ha dejado la convicción de que las barreras están en el entorno. Todos los días, quienes se encuentran en situación de discapacidad, intentan sortearlas con la ilusión permanente de que desaparezcan, con la fortaleza envidiable de hacerles frente, con una valentía inigualable y una voluntad inquebrantable que solo estas personas y sus familiares conocen. Cada día deben luchar, no bajar los brazos pese a las dificultades, pese a las barreras. Insistir.

Es necesario continuar militando en este campo, pidiendo que nuestra legislación tanto Nacional como de cada provincia, se ajuste a lo declarado en la Convención. Como así también, desde los espacios que nos toca ocupar, generar condiciones para que la discapacidad sea algo habitual, algo cotidiano. Generar empatía, entender que el otro, es eso, otro.

Poder pensar la discapacidad desde la diversidad, permite pensar en sociedades más justas, más solidarias, donde haya menos exclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTRANOU FABIO. (2004). ¿Desarticulación o subordinación? Protección Social y mercado laboral en América Latina.” en Protección Social y mercado laboral. Santiago de Chile: OIT. Pag 13
- BROGNA PATRICIA. Posición de Discapacidad y Convención. En: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2468/11.pdf>
- CANIZA DE PÁEZ STELLA. Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones. En http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/actas_ruedes_xix.pdf
- EXPLORA. Ciencias Sociales. Construir futuro con trabajo decente. Trabajo Decente. Programa de capacitación multimedial. (2012) Pdf. Fascículo 3. Pag 12- 14
- GARLAND, R. (1995). *The eye of the Beholder. Deformity & Disability in the Graeco-Roman World*. London: Duckworth
- JOLY EDUARDO (2007). La discapacidad: una construcción social al servicio de la economía, en: <http://www.rumbos.org.ar/discapacidad-una-construccion-social-alservicio-de-la-economia-clasefacderuba>
- KATZ SANDRA, DANIEL PAULA. (2011). Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad. Editorial de la Universidad de La Plata. La Plata, Argentina. Pág. 80
- Ley provincial n°2055 (1985) Régimen de protección integral de personas discapacitadas. Provincia de Río Negro.
- MAREÑO SEMPERTEGUI MAURICIO (2015). Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas. Algunas reflexiones para un debate necesario. Trabajo y Sociedad-Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias-NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet) N° 25. Santiago del Estero, Argentina. Pág. 405
- MASTACHE ANAHÍ. (2007) Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Cap. 3. Ediciones novedades educativas. Bs.As. Pág. 79
- PALACIOS AGUSTINA (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Colección Cermis.es n°36. Grupo editorial Cinca. Madrid. 2008. Pag 26-27

CAPÍTULO III

Inclusión educativa en tiempos de promoción de derechos

Representaciones sociales de docentes de Hogares asistenciales
acerca de la educación de jóvenes institucionalizados.

Analía Dreizzen

*“A los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos,
con ellos sufren y con ellos luchan”*

Paulo Freire

Sobre el Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización
en Políticas Sociales de la Facultad de Trabajo Social (UNLP).

Este trabajo forma parte del Trabajo Integrador Final realizado para la Carrera de Especialización en Políticas Sociales de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de La Plata. En él, configuro un análisis del recorrido de las políticas de Niñez y Adolescencia en la historia argentina para luego analizar las representaciones sociales que, los docentes de hogares asistenciales de la Secretaría de Niñez tienen sobre la educación de los jóvenes

Tomando, entonces, como población, un conjunto de docentes de las instituciones asistenciales de la Secretaría de Niñez, busco reflejar qué piensan los mismos sobre los niños y adolescentes a cargo, principalmente sobre su educación y su inclusión escolar.

Un Estado que ofrece políticas de inclusión y de promoción de derechos necesita de actores que sepan leerlas y capitalizarlas.

La conjunción de una serie de políticas reflejadas en legislaciones, programas y planes, marcan un contexto de acompañamiento del rol docente encaminado en lograr el mejor aprovechamiento de una coyuntura, no deseada, como es la institucionalización.

A pesar de los avances en el abordaje de jóvenes vulnerados en sus derechos, las medidas de abrigo siguen existiendo y prolongándose en el tiempo. Estar en ese escenario y tomar ese tiempo bisagra como oportunidad, es más que valioso.

Tanto mi recorrido profesional como docente y capacitadora en la Secretaría de Niñez, como mi formación, me hacen ver la necesidad de ahondar en este tema, principalmente por la falta de desarrollo de bibliografía en esta temática.

Ante la necesidad de acotar mi desarrollo a un capítulo de esta publicación, decido tomar el eje de la educación en perspectiva de inclusión. Previo a este desarrollo, el trabajo tiene un primer capítulo sobre la historia de las políticas sociales en Niñez y Adolescencia. Y, en un segundo capítulo, me aboco a las representaciones sociales.

El desarrollo de estas conceptualizaciones tomadas de una vastedad de fuentes secundarias, se entrelaza con los testimonios que fui recolectando en las entrevistas realizadas a los docentes. El trabajo final incluye además testimonios visuales y fragmentos de narrativas tomadas de mi experiencia como docente en instituciones asistenciales.

El período tomado: 2010-2015 me encuentra ante el desafío, como docente, de abordar la inclusión educativa de un grupo de jóvenes (población que se renueva por los constantes ingresos y egresos) con un trasfondo de políticas que hacen fuerza en el sentido de la inclusión. Por dar algunos ejemplos: la facilitación de la inscripción en las instituciones escolares, la modificación del régimen de asistencia, el Plan Conectar Igualdad, el Plan Nacional de Lectura, Tecnópolis, Proyecto de Extensión articulando con instituciones de Niñez, beca Progresar, y tantos otros.

Como en la siembra, la semilla necesita de un suelo fértil. Un país castigado por un pasado con períodos oscuros, con un Estado dando la espalda a los que más necesitan, debe renovar la esperanza y creer en que las políticas que se implementan existen, son

reales, y es imprescindible apropiarse de ellas y utilizarlas. Para ello es necesario que las representaciones sociales tengan un horizonte de apuesta sobre la población con la que van a trabajar. En estas aguas me sumerjo a transparentar este imaginario.

EL ABORDAJE EDUCATIVO INCLUSIVO

Tomar el concepto de educación inclusiva tiene un sentido central, en el presente, pero también posee una historia en el contexto latinoamericano. Como expresa Puiggrós (2017) en la creación de los sistemas escolares, a mediados del siglo XIX, se propulsaba el sistema Lancaster, que proponía la enseñanza por parte de los alumnos más avanzados bajo la guía de un maestro. Fue Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, quien se opuso a este sistema, partiendo desde la igualdad de oportunidades, enfocándose en los más pobres, los indígenas, los negros y los marginados. Sin embargo, los teóricos y políticos de la época, alumbrados por lo que sucedía en Europa y Estados Unidos, se unieron a corrientes liberales y enciclopedistas. Ante la necesidad de crear un ciudadano, o un colectivo a construir (por las múltiples corrientes migratorias), se instala el concepto de “educación común”. La pregunta que surge entonces es ¿común a quién? Se impone una cultura sobre otras, una idiosincrasia sobre otras, generando entonces la necesidad de incluir. Incluir a quienes despreciaban y llamaban bárbaros. Toda aquella población a la que el Maestro Rodríguez ponía en el centro de la escena.

El concepto de inclusión educativa ha sido utilizado en diversos sentidos, vaciado de contenido, incluso, relacionado por épocas a la educación especial. Con cierta intencionalidad, actualmente, se la une al concepto de calidad educativa, con el objeto de expresar que no hay inclusión con calidad.

Ocampo González (2018), hace una indagación alrededor del concepto de inclusión educativa, afirmando que no existe una disciplina que la tenga por objeto. Aludiendo a un concepto más

dinámico, prefiere definirla como “la movilización de nuevas racionalidades”, que permitan analizar el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, así como los obstáculos que atraviesan muchos estudiantes. Abarca entonces teorías, métodos, influencias que van en pos de la justicia social.

Volviendo a lo expresado por Puiggrós (2017), y haciendo un repaso histórico de la inclusión en la Argentina, dice que es en los nacionalismos populares (1946-1955, 1973 y 2003-2015) cuando las acciones y decisiones que se van tomando en las políticas públicas dimensionan el concepto y lo hacen realidad. Esta orientación se plasma en el acrecentamiento de instituciones educativas, y creando épocas del mayor auge de la educación común. Desde el 2003, la relación inclusión y derechos se materializa en políticas que ya fueron citadas: acceso a materiales educativos, propuestas de finalización de estudios, cambios curriculares, enfoque en actores como la diversidad de género, las mujeres, los pueblos originarios, las personas con discapacidad, quienes habían fracasado en sus estudios, etc. la escuela vuelve a ser un lugar de encuentro.

Puede verse, entonces, en estos autores un acercamiento al concepto de inclusión desde la justicia social y desde el enfoque de derechos.

Según escribe Carina Kaplan (Kaplan, 2006) relacionando los conceptos de desigualdad social y desigualdad educativa, cabría plantearse si la escuela es, realmente, un lugar de no reproducción, es decir, de resistencia. Y a la vez, plantea el interrogante acerca del lugar subjetivo que ocupa la escuela en sectores vulnerados. Esto es, pensar, si los jóvenes ven a la escuela como una posibilidad de concreción.

En este último sentido, puede verse en la práctica, cómo el neoliberalismo ha hecho su trabajo más que eficientemente: los adolescentes y jóvenes ven su fracaso como resultado de su propia responsabilidad.

Es la misma escuela, muchas veces la que puede obrar en el

sentido de la valoración y la autosuperación, como también de la desvalorización y el descrédito. Este proceso, supone marcar la diferencia sobre los más debilitados.

Esta tendencia podría plantearse como aspecto estructural de la institución educativa o de cada maestro y profesor en particular. Sorprenden, generalmente, las propuestas inclusivas, innovadoras y subjetivantes. Sobre todo cuando implican la planificación de toda una institución educativa. Cuando no es así, cuando es un docente o una docente quienes proponen iniciativas flexibles, creativas, confirman la posibilidad que tiene cada docente en el espacio de autonomía dentro de su aula.

Como ya se vio en el racconto de los períodos históricos y sus consecuencias en políticas sociales, los años '90, en la Argentina, dejaron un paisaje desértico para gran parte de la población que se vio privada de la posibilidad de trabajar y prosperar. Sin embargo, fue un momento de crecimiento de la matrícula escolar, sobre todo la secundaria. Sectores que no tenían dentro de su imaginario entrar, permanecer y egresar de la escuela media, se vieron embarcados dentro de las escuelas.

Con nuevas poblaciones, la escuela secundaria debió repensarse, ya que aún cargaba su marca de origen: una escuela pensada para "ciertos" sectores sociales. Muchos docentes todavía expresan que "no fueron preparados para esto". En sus dichos incluyen tácitamente las diferentes configuraciones familiares, nuevos hábitos, culturas, subculturas y contraculturas, diferentes capitales culturales, etc.

Cuando se entrecruzan ciertos factores (étnicos, de género, de pérdida de derechos, marginación, o, embarazos no planificados) a la pobreza, muchas veces se ven obligados a abandonar la escuela.

Habrà que indagar, entonces, cuáles son las prácticas que conservan sólo a aquella matrícula que es la "esperada", como aquellas que llevan a la inclusión y la transformación.

Incluir jóvenes institucionalizados, acompañándolos en el proceso de elección de la escuela, en la inscripción y luego, estar

a su lado para cada jornada escolar, permite ser observador de estas prácticas invisibilizadas.

Pensar “quiénes son los sujetos” es un primer paso al conocimiento del otro. Pensando en el objeto de estudio de este trabajo Integrador Final, también sucede que algunos docentes consideran ventajoso el acompañamiento de los jóvenes que provienen de institutos. Respaldados por un equipo de profesionales y por docentes pendientes de sus demandas, tuercen el estigma en positivo.

Kaplan (2006) expresa que los jóvenes que apuestan por la educación secundaria son “Quijotes”. ¿Quiénes son sus Sanchos?, se pregunta. Verlos así, también hacen pensar sobre qué “materiales” constituyen a los que permanecen y egresan, o qué componentes estuvieron presentes conformando este grado de resiliencia. En el marco de un trabajo encuadrado en las políticas sociales, cabría pensar qué condiciones políticas permitieron estos procesos de subjetivación.

Girando la mirada 180°, trabajando con los jóvenes que tantas veces se vieron a la intemperie de las escuelas, no dejar de contemplar, tampoco, a quien fue desubjetivado. ¿Qué sujeto nace de estos procesos de exclusión?

HACIENDO EJE EN EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

Siguiendo también a Kaplan, preguntarnos ¿por qué hablar siempre de esta díada: inclusión-exclusión? Surgida desde el neoliberalismo, es una simplificación de un proceso mucho más amplio. Esta economía de factores, deja fuera aspectos del análisis, algunos de los cuales ya fueron nombrados más en este trabajo.

Pierre Bourdieu (1997) hace precisamente una crítica a los discursos neoliberales y separa la teoría desocializada y deshistorizada de la práctica, ya que se le puede imputar la destrucción de los vínculos humanos, exaltando la responsabilidad individual, la meritocracia. También ha instalado el concepto de fracaso, pensando cómo sujetos preparados para ciertos campos laborales

no los logran o son expulsados de ellos.

Pensando, entonces, en lo que sucede dentro de la escuela y las prácticas que terminan siendo estigmatizantes o de baja apuesta, el desafío sería sacarlas de la invisibilización, desnaturalizarlas y volverlas transformadoras.

Robert Castel, (2015) en “Las trampas de la exclusión”, desarrolla una consecuencia que las políticas focalizadas tienen sobre los excluidos. Es decir, si vamos a enfocarnos sólo en aquél que tiene dificultades con su trabajo, con su vivienda, o con cualquier aspecto económico o social, las acciones van a suponer sujetos con problemas estructurales que van más allá de lo que padecen. Estas propuestas van a estar empobrecidas, van a ser de baja apuesta al otro. En el área educativa, esto sucede con la clasificación de las escuelas que se inicia en los años ‘90. Al establecer que hay escuelas que son de alto riesgo, se arma subjetivamente una intención educativa que es diferente al resto de las instituciones escolares. Son todos sujetos invalidados por la coyuntura.

Lo mismo se puede suponer sobre las políticas que suponen la institucionalización. Se está actuando sobre una población, sumamente heterogénea, vulnerada en sus derechos, ofreciéndole un estar en la sociedad excluidos de la vivencia “normal” que es estar en familia.

NEOLIBERALISMO E INSTALACIÓN DE SENTIDOS

Como toda instalación del neoliberalismo, llega a cristalizarse por la propia aceptación de los dominados. Por consenso, el sujeto pasa a culpabilizarse de su propia exclusión o de su propio fracaso.

Tanto en la escuela como en la familia, se hace posible la producción como la reproducción cultural. Más allá de los bienes económicos, que se distribuyen en forma desigual, existe el mercado simbólico, valorado desigualmente también. Poseer distintos capitales culturales pone un precio a las personas y a los alumnos y alumnas dentro de la escuela. Y esto va condicionando la auto-

percepción. El mecanismo transparente u oculto es la llamada violencia simbólica.

Esta explicación, corre del centro a la responsabilidad individual (o pensar en “dones”, es decir estar o no capacitado para el estudio), o la responsabilidad social (como heredero de un estigma que incapacita). Es hacer foco en la jerarquía que ciertos saberes tienen sobre otros. Algunos, que son premiados y son los hegemónicos. Otros, que son diferentes y son puestos en los lugares menos favorecidos, cuando no, fuera del sistema escolar.

El neoliberalismo, entonces crea des-hechos, o población que queda por fuera. La escuela los recibe. Es un derecho. En nuestro país es gratuita y obligatoria. Sin embargo, diferentes escuelas o diferentes maestros y profesores los recibirán con distintas direccionalidades. Los rechaza, los comprende o se propone tomar sobre sus hombros la tarea de acompañar para sortear todos los obstáculos.

En los ‘90 una ola imparable, principalmente desde los medios, pasa a estigmatizar a grandes sectores de la juventud y de la niñez. La imagen impoluta de “alumno” pasa, por primera vez, a relacionarse con la de delincuente. Una campaña realizada en la Secretaría de Niñez intentaba imponer el eslogan: “No somos peligrosos, estamos en peligro.” La criminalización de la infancia y la juventud, que se veía alentada desde lo político y lo judicial. Van a la par los pedidos de baja de la edad de imputabilidad y la institucionalización penal de numerosos jóvenes.

La escuela no debe olvidar, entonces, de dónde provienen estos sujetos, estas nuevas poblaciones que habitan los espacios escolares y que han pasado por condiciones familiares muchas veces terribles: pérdida del trabajo de sus padres, largos períodos de desocupación, falta de vivienda digna, hacinamiento, es decir todo lo que históricamente estructuraba subjetivamente.

“Es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a los hombres. Y es la violencia social, la que torna violentos a los niños y adolescentes.” (Kaplan, 2006, pág. 25)

LAS PROPIAS EXPECTATIVAS

Tornando la mirada ahora a la autopercepción, imprescindible será indagar sobre las expectativas de los propios jóvenes y niños sobre la escuela. ¿Es un lugar pensado? ¿La sienten útil? ¿Se imaginan, a futuro, egresando? ¿Se proyectan en niveles superiores de estudio? ¿Es, acaso, una pérdida de tiempo, en desmedro de otras ocupaciones prácticas, cotidianas? (La numeración de los entrevistados forma parte del TIF en el cual está insertado este trabajo)

En este sentido dice el docente 8:

“Los chicos que tenemos en los centros desconocen absolutamente las posibilidades que tienen las personas que se instruyen, escuchan con asombro muchas veces cómo se hace para terminar un estudio, una tecnicatura o la universidad, se encuentran demasiado ajenos a este mundo al que ven como inaccesible. Sosteniendo las actividades y logrando que terminen los ciclos logramos que vayan desarrollando confianza en ellos mismos para poder seguir avanzando.”

Así, el propio sujeto se autoexcluye. Más allá de las limitaciones reales, materiales que la escuela pone en el camino, el no percibirse como sujeto de derecho de la educación puede ser el primer obstáculo.

EL ROL DEL DOCENTE. ¿CUÁL ES LA APUESTA EDUCATIVA?

La clasificación tácita en estudiantes que pueden y estudiantes que no pueden, por decirlo de manera taxativa, es generadora de prácticas que son reproductoras. ¿Qué se ofrece a cada grupo? ¿Qué propone un docente en una escuela céntrica, con población de altas expectativas culturales? y ¿qué ofrece, quizá ese mismo docente a otras poblaciones con derechos vulnerados y otros capitales culturales?

Así, es claro ver qué expresan los docentes entrevistados:

DOCENTE 7

“Me parece que lo artístico tiene aquí, en el ámbito de la cultura en general. También poder desarrollar la idea de emprendimientos culturales o de la índole de los intereses de los chicos.”

DOCENTE 13

“La educación sistemática a través de la escuela y una educación no formal por medio de agentes educativos con el personal del hogar, principalmente docentes, actividades extraprogramáticas. Entre estas últimas, y, de acuerdo a los intereses de los jóvenes, cursos, prácticas deportivas, paseos con fines culturales y recreativos.”

Como se ve, se trata, entonces, de docentes que ven la propuesta pedagógica de jóvenes institucionalizados como integral, y contemplando el deseo personal de cada uno.

EL PODER DE LA PALABRA

La forma en que se nombra, dentro de la escuela o en cualquier rol docente no es inocua. Cuando se califica a otro con cualidades, clasificaciones, estamos dando una característica que será recibida por alguien que está construyendo su autoimagen.

Muchas veces, dentro de las escuelas, cuando pareciera que se está haciendo una caracterización personal, en realidad, se está dando un juicio social sobre el o los alumnos. Eso explicaría, por qué hay escuelas que hacen una apuesta inclusiva y de superación hacia sus alumnos, y otras que tienen una apuesta ligada a la imposibilidad.

Lo ideal, según Kaplan (2006), será conocer el punto de partida de cada alumno para conocer cuál es su historia personal y escolar, su capital cultural, y tomarlos como punto de partida. Reconocer las posibilidades y las limitaciones como fruto de un entorno, de una socialización primaria, develará sus capacidades actuales dentro

de un contexto socio histórico. Lo opuesto a este enfoque es el que haciendo un recorte objetivo y científico busca medir según parámetros arbitrarios (como las conocidas pruebas Aprender o PISA, de rango internacional). Implica también el no medir según su inteligencia. ¿Cuántos factores inciden en la posibilidad de aprender?

En este sentido expresa la docente 2:

“A los jóvenes institucionalizados el abordaje de la educación tendría que ser por lo menos por lo que yo he vivido en los institutos, es, primero abordarlos en forma individual. Primero y principal para que ellos mismos puedan reconocer cuáles son sus saberes a la hora de empezar a compartir con otro. Porque si no, puede suceder que si uno sabe más que el otro, empiezan como las cargadas, y este juego que a veces no es muy bueno. Sí creo que está bueno después poder trabajar en grupo y que ellos mismos se empiecen a ayudar y sobre como poder aportar al otro y poder ayudarlo a la hora de aprender.”

La entrevista inicial, o este abordaje individual, como inicio, es algo ya muy instalado en los equipos docentes. Optimiza el abordaje y refiere a un tratamiento que parte de las posibilidades de cada uno.

Las formas en que se nombran, entonces, o se determina como pronóstico condenatorio según características sociales, de origen, género, etc son subjetivantes. Cada docente deberá estar atento a lo que genera en el otro. Una mirada constructiva tiene efectos dignificantes. Por el contrario, verlos según un solo aspecto, y descalificante, puede ser difícil de revertir.

Kaplan nombra más adelante el caso de Albert Camus, quien al recibir el Premio Nobel de Literatura, agradece especialmente a uno de sus maestros, el Señor Bertrand. Proveniente de una familia sumamente pobre, este maestro popular supo despertar en él el amor al saber y acompañarlo al ingreso de su escuela secundaria. Mucho más cercano, en tiempo y espacio, el caso

de Camilo Blajaquis (o César González, su nombre verdadero) actualmente director de cine y poeta, quien encontró dentro de un Instituto Penal de la Provincia de Buenos Aires, la palabra de un docente que lo introdujo en el mundo de la Filosofía y de la Literatura. En realidad, un profesor de magia, voluntario, Patricio “Merok” Montesano (Página 12, 18/10/2010) quien supo ofrecer algo que en el caso de Camilo, fue fundante.

Dentro de las miradas de los docentes, también se encuentran, en menor medida, aquellas que son estigmatizantes.

Es el caso de la docente 6:

Al preguntarle sobre qué propuesta de enseñanza tiene para los jóvenes:

“Bueno, yo creo que todas las materias. Incluso Educación Física. Pero reglas de convivencia, solidaridad, compañerismo, respeto al otro. Enseñarles a amar al que es distinto. Hay demasiada violencia y bullying. Respeto a sus mayores, a sus educadores, operadores, autoridades del Hogar. Enfermeros, cocineros, el que limpia. Que sean aseados, prolijos, colaboradores. Que cuiden sus pertenencias y las de los otros. Su ropa, su higiene. Veo que algunos ayudan a barrer, poner la mesa, juntar. Pero la mayoría no hace nada. Comen un alfajor, un turrón, galletitas, caramelos y tiran al piso dejan arriba de la mesa. Otros, comen una fruta y dejan las cáscaras. Tiran todo. No mantienen el orden. Deberían colaborar. Lo único que hacen: tienden o juntan la ropa (tienen quien se las lave) sólo las zapatillas las lavan ellos...”

Y están desesperados por salir a la calle y muchas veces salen solos. A veces salen en grupo y acompañados. Otras, solos y se escapan y salen a robar o a drogarse. La verdad es que cada vez peor están los hogares. Por ahí se juntan con chicos de otros hogares y los que eran buenos se contagian de los bravos. Así he visto cómo chicos ejemplares empezaron a drogarse y robar para conseguir droga. Chicos que se criaron desde chiquitos buenísimos, se empezaron a descarriar, a andar mal en la escuela... una pena muy grande chicos en los que vos veías un futuro prometedor... penoso.”

Definida desde esos parámetros, es decir desde el déficit, es complejo armar una propuesta esperanzadora.

En el mismo sentido se expresa el docente 10:

“Yo creo que lo primero que tenés que enseñar, son hábitos. Es lo que yo intento: hábitos. No solamente hábitos de higiene, si los chicos vienen de situación de calle.”

Tomar una característica sin ofrecer otros componentes de sus personalidades y de sus posibilidades, también es una forma de poner un freno al crecimiento del otro.

Ser pobre, entonces, es para muchos docentes una marca definitiva, expresa Kaplan (2006) Como si marcara un destino prefijado.

También el docente 15, apuesta a incluir el arte dentro de los ofrecimientos.

“Tendrían que estar presentes los diferentes modelos de enseñanza que existen en el exterior adaptados a la vida y situación de los internos. Enseñanza artística, técnica, etc”

Este docente incluye en su trabajo cotidiano con los jóvenes las visitas a museos de arte, a estudios de pintores, escultores, a jornadas de murales en la vía pública. Jóvenes que se irán de la institución con ventanas abiertas a mundos desconocidos hasta entonces.

En la entrevista al docente 16, esto es lo que comunica respecto al armado de la propuesta educativa:

El abordaje debería ser amplio, respetando sus motivaciones, pero creo principalmente que tres ejes deben anclar el centro: La alfabetización, la cultura escolar y la formación de un pensamiento crítico.

Ahora, al escuchar sus motivaciones, ahí empezamos a encontrarnos con algunos obstáculos. No está aceitado el sistema de

recursos para que un pibe que quiere jugar al fútbol, hacer rap, o estudiar computación lo haga. Yo creo que eso queda en manos de cada institución y eso es azaroso. Puede pasar que en la zona estén algunos recursos presentes y disponibles, pero no es lo frecuente.

Pone así, su mirada sobre algunas limitaciones de las instituciones para adolescentes (en general, becas para actividades extra escolares para niñas y niños están más disponibles, según mi experiencia), pero escuchando activamente la voz, y así las motivaciones de lo que un joven desea hacer. Esto implica posicionarse desde el enfoque de derechos.

Pensar la escuela como continuidad de la familia no siempre responde a posibilidades reales. Para muchas familias, la escuela ofrece algo diferente. Y, como se expresó en otro momento del trabajo, también la institucionalización con su planificación educativa puede generar algo inédito, que será matriz básica de futuros aprendizajes.

La autopercepción que puedan ir generando estas nuevas miradas de optimismo pedagógico, harán eco también en su entorno originario y en otros significativos que los mirarán con nuevos ojos. Sucede esto cuando los jóvenes, ya dentro de una propuesta sostenida escolar, o de capacitación, son percibidos como estudiantes, aprendices de un oficio, seres creativos, etc. Estas miradas de su entorno retroalimentan a las propias y aquí el círculo crece y se cristaliza.

LA APUESTA DOCENTE

El docente que comienza a trabajar en estos ámbitos de la institucionalización, corredores de la pobreza y de la marginación, sabe a qué se enfrenta. Estará en sus manos decidir si acepta el desafío. Hay una mirada esperanzadora en muchos de ellos.

Expresa el docente 11:

“Creo que la formación que reciben los pibes dentro del Hogar tiene un peso enorme, ya que será un capital imprescindible para su desarrollo individual y su inserción en sociedad y sobre todo en el mundo adulto.”

La docente 12, sobre la posibilidad de crecimiento de los jóvenes dentro de la institución:

“Sí, totalmente pienso que es posible; lleva un esfuerzo enorme, mucha empatía, un poco prestar el cuerpo y el alma para acompañar estos recorridos. Para evitar la fractura en la continuidad pedagógica. ¡Ningún joven debería fracasar! Pero para ello también es imperiosa una escuela que cobije a estos jóvenes, que pueda albergar la diversidad a través de planes de continuidad pedagógica flexible, adaptados a sus necesidades pero que potencien sus capacidades, evitando el desinterés y el abandono escolar.”

Docentes que saben a lo que se enfrentan y con quiénes trabajan. Ellos ven la posibilidad y el futuro. Se tratará solamente de encontrar el mejor camino. Una propuesta de abordaje educativo intra institucional y la elección de una institución educativa que “cobije”.

Superar discursos condenatorios es no plantearse “para qué tanto esfuerzo si van a volver al lugar de donde salieron” sino cómo volverán, con qué nuevas herramientas.

Ver también por qué, en determinados casos, a pesar de todo, hay aprendizaje y hay crecimiento. Aún dentro de un grupo de hermanos. ¿Qué hilos se manejaron allí para que esto acontezca?

Ocuparse de la educación de jóvenes con tantos derechos vulnerados implica un esfuerzo doblemente intenso. Como lo expresa la docente 12 tan claramente: “prestar el cuerpo y el alma”.

En manos de tantos docentes encontrados en estos caminos, pueden crecer y acelerar todas las políticas de inclusión ya que estarán “arremangados” y dispuestos en su actitud para recibirla.

Observamos en las expresiones de una de las docentes, una respuesta que va en este sentido:

“Sinceramente, creo que a la salida, puede haber una modificación si a lo largo de todo este camino, el joven logró tener recursos nuevos. Logró llevarse algo. Si en realidad puede conocerse a sí mismo, más allá de los saberes pedagógicos o saberes específicos. Esto de conocerse a uno, y salir afuera, y poder regularse, poder modificar mis propias viejas actitudes, eso lo logro una vez que yo me conozco y conozco también con qué cuento. Con qué estrategias cuento. Para mí la educación no es sólo una educación pedagógica. Y en este tipo de dispositivos, me da la sensación de que la educación y el servicio educativo, tiene que ir un poco más allá de los saberes específicos.” (docente 2)

En este “conocerse a uno”, “conocer con qué cuento”, esto puede verse atravesado por una mirada crítica: un sujeto que conociendo su historia, puede conocerse para transformar.

Entonces, todo análisis relativo a la inclusión, de los chicos institucionalizados, debe ser atravesado, por un análisis crítico de la institución escolar. Como así también, el enfoque que dan los docentes de tales instituciones, sobre la inclusión educativa. Otros actores, de roles protagónicos en este escenario son aquellos que coordinan o dan sus clases en los establecimientos a los que van los jóvenes institucionalizados. Su posicionamiento político, su idea acerca del rol de las escuelas también debe ser analizado en su práctica.

Un concepto importante dentro del enfoque crítico, y que desarrolla el Dr Manuel Argumedo, es el de anticipación. ¿Qué anticipa un educador respecto a su alumno, respecto del futuro del otro? ¿Cómo incide la distancia entre la realidad de uno y otro? (Argumedo, 2008).

Los actos escolares, son una oportunidad importante para estar presentes. En muchas situaciones los jóvenes actúan en los mismos,

cantando o actuando o participando de alguna feria artesanal donde ofrecen los productos que ellos mismos elaboraron. Doblemente destacado si fueron elegidos para llevar la bandera o ser escoltas. ¿Me vas a venir a ver? Esa es la pregunta. Estar allí, tomar fotos, intercambiar con sus compañeros y docentes, tomar el mate cocido, son deberes insoslayables de un docente de Hogares. (Testimonio tomado de mi experiencia como docente en instituciones asistenciales)

¿A IMAGEN Y SEMEJANZA?

El título de este apartado toma un versículo bíblico (Génesis, 1:26-27) para simbolizar una forma de comprender la educación: la del moldeamiento del otro.

Algo que me servirá para analizar este estudio, serán las conceptualizaciones que desarrolla el autor Phillipe Meireux, en el libro “Frankenstein educador” (Merieux, 1998). Aquí se desarrolla cómo la educación puede centrarse en la abstención pedagógica, en nombre del respeto al niño, o de la fabricación del niño en nombre de las exigencias sociales si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Esto lleva a pensar a qué aspiramos como educadores. ¿Hacerlos, quizá a nuestra imagen y semejanza? Por eso la idea del Doctor Frankenstein, que crea un muñeco que se vuelve humano. Esta idea, que repetida en la mitología, como el Golem, para el pueblo judío o la señorita Doolittle en “Mi bella dama”, siempre la idea de construir a otro, y hacerlo semejante. ¿Es acaso esa la idea de un docente que trabaja con poblaciones vulnerables? ¿Qué sucede cuando el otro es tan diferente o, yendo más lejos, qué pasa cuando el otro tiene aspectos propios que no puedo cambiar?

Algo llamativo, en esta línea, es la evaluación que se hace muchas veces de jóvenes que egresan con una buena inserción laboral y educativa. Muchas veces, este “írlas bien” se emparenta con nuestra percepción de bienestar. Es decir, jóvenes que pertenecen a una clase media con atravesamientos sociales y culturales parecidos a los del trabajador o trabajadora de los hogares. ¿Estamos

pensándolos así, “a nuestra imagen y semejanza”?

Plantea, entonces, otra forma de conducir el acto educativo: que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Citando luego a Pestalozzi, habla de un educador que le permita al niño “ser sujeto en el mundo” dando la espalda al proyecto del Doctor Frankenstein y a la educación como fabricación. Y convocando luego a Hannah Arendt, quien usa la expresión “*nos ha nacido un niño*”, es decir, el nacimiento de “*hombres nuevos*” y que por derecho sean capaces de comenzar de nuevo y desde su punto de vista, la cultura. Si bien lo expresa desde la idea de paternidad, se usa, en este caso, para simbolizar el acto educativo.

LA FORMACIÓN EN OFICIOS

Una perspectiva educativa muy frecuente es la de formar en oficios a jóvenes institucionalizados. Si bien es importante pensar en una formación que lleve a una rápida salida laboral, la sola formación en un trabajo puramente artesanal, habla de un desinterés por una educación amplia, socio histórica y crítica. Un futuro trabajador formado en el más amplio sentido, será aquel que sepa defender sus derechos y los de sus compañeros. Será también aquel que reconozca su función dentro de la pirámide social y aquel que pueda acceder a la información necesaria para poder dialogar con sus superiores y pueda así reclamar lo que le corresponde. (Dreizen, 2018)

Está presente en la mayoría de los docentes entrevistados, la proyección sobre un futuro de los jóvenes como trabajadores. No sólo la formación en oficios sino también pensar la escuela como lugar de preparación para el trabajo.

“Sí, yo creo que tiene que ser obligatorio (referida a la educación formal y no formal) y no solamente y únicamente por el tema de la asistencia, el presente a la escuela, al servicio educativo. Sino como una cuestión de que también se educa en la responsabilidad, en el compromiso. Entonces si yo tomo la responsabilidad de asistir

a la escuela, como el día de mañana asistir a un trabajo, lo debo realizar en forma comprometida, y en forma obligada. Hay veces que uno no tiene ganas de ir a trabajar, o no tiene ganas de hacer algunas cuestiones, y uno las tiene que hacer. Entonces, desde ese lado también me parece que se educa. Enseñando y mostrando que no siempre uno hace lo que quiere. Sino que hay veces que son obligaciones y uno las tiene que cumplir. Pero desde ese lado me parece que está bueno que sea obligatorio.” (docente 1)

Pero, aparece, al mismo tiempo, la necesidad imperiosa de salidas laborales certificadas.

Así lo expresa otro docente:

“Considero que sería de suma importancia contar con capacitaciones, cursos cortos que garanticen una certificación oficial que les permita el día de mañana poder utilizarlo para el futuro egreso” (docente 3)

Esta respuesta se repite, con diferentes términos pero en igual sentido.

“Usaría estrategias de acompañamiento con charlas, primero, para saber cuáles son los intereses de cada uno y así poder ofrecer algún tipo de acompañamiento y un estudio específico. Digo, porque si hay algún chico que está interesado en placas de durlock, estaría bueno un curso de placas de durlock y no de electricista o de chef. Porque el interés va por otro lado. Porque también tiene que ver con aquellas cosas que ellos pueden saber de lo que pueden hacer afuera. En su barrio, en el lugar donde ellos están.” (docente 2)

Atendiendo a las palabras de esta docente, observamos un abordaje individual, personalizado. A través de una entrevista inicial, conocer las capacidades y necesidades del joven para luego proyectarse a futuro. Pensar en un sujeto que volverá probablemente a su lugar de origen con nuevas herramientas. Las que le permitan emanciparse socialmente como trabajador y preparado para las necesidades de su lugar en el mundo.

FORMAS DE NOMBRAR, MODOS DE EDUCAR

Si vemos y analizamos distintas formas de nombrar la niñez, encontramos en Gabriela Diker quien plantea qué palabras se necesitarán para nombrar las poblaciones estudiadas (Diker, 2009). Va, así, descartando términos que tienen una carga simbólica que dan una marca. Descarta el término menor, marginal, desertor, vulnerable, en riesgo, pobres, de la calle. Además, toda definición trae consigo su opuesto: lo que no es. Según Bourdieu: *“instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado.”* (Bourdieu, 1985, citado por Diker, pág. 157).

Unir al conjunto de niños y jóvenes institucionalizados bajo una misma etiqueta, hace pensar a un sujeto pre definido, que ha perdido su individualidad y su historia. Esto, justamente, iría en sentido contrario al objetivo de este trabajo.

Y pensando en nombrar, cabe aquí hacer la cita de uno de los docentes definiendo de la siguiente manera a la población:

DOCENTE 12

“A mi criterio la educación de los jóvenes institucionalizados debe abordarse en forma interdisciplinar, teniendo en cuenta la diversidad, al ser en su totalidad como un organismo psicobiosocial, donde no es posible separar mente y cuerpo. Pensándolos como sujetos de derecho, como entidades ávidas de deseos y no como objetos sobre los cuales hay que operar.”

Se toma aquí en cuenta todas las facetas de un sujeto, que además deben respetarse sus deseos y sobre todo, sujetos de derecho. Si nos preguntamos sobre la apropiación del no tan nuevo, ya, Paradigma de Niñez, aquí una muestra. Docente que tomará esa mirada para luego proyectar un plan individual. Una escuela y una propuesta interna para “ese” joven.

En toda lectura que se haga de la realidad, en cuanto a observa-

ciones de la *niñez* y la *adolescencia*, es imperioso el uso del plural. Esto implica que no reconocemos una sola niñez o adolescencia, sino que hay *niñeces* y *adolescencias* así como no hay una sola forma de ser mujer o de ser hombre. Los estudios sobre el trabajo infantil, son un claro ejemplo en este sentido. (Silvia Serra, pág. 15).

¿Ahora, qué sucede cuando hablamos de *exclusión*? La educadora popular, Violeta Núñez, en su conferencia: “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos” (2014) habla de dos procesos que se dan en paralelo y marcan la exclusión en el marco educativo: a) degradar los sistemas escolares a meros contenedores. b) creación de programas para “prevenir” la exclusión. Y se va a referir a la educación, más allá de la escolarización. De aquella educación que va a buscar al sujeto, que no lo espera dentro de la escuela. De una pedagogía alerta y activa que no es la que más se nombra ni la que está establecida como oficial.

Haciendo un recorrido histórico, Núñez habla de la *minorización*, como ya ha sido mencionada antes, esta categoría. En educación, imprime una corriente que piensa en la educación para pobres. Va de Juan Bautista de Lasalle a Johann Pestalozzi. Una educación que cristalice destinos, que permita vivir, adaptados a una realidad sin elecciones. Desde finales del siglo XX, esta concepción fragmentada de las infancias y adolescencias se expande hacia grandes grupos poblacionales, sobre los que se “anticipan” ciertas características y problemáticas y sobre los que hay que intervenir social y educativamente de manera diferente. Según Pestalozzi, entonces servirán para “*educar al pobre para vivir en la pobreza*”. Prefija así, por ejemplo, el aprendizaje de un oficio, una escolaridad obturada y coartada antes de la finalización del período obligatorio, cuando no, diagnósticos empobrecedores de las capacidades de aprendizaje.

Respecto a la exclusión, Violeta Núñez, la piensa desde el contexto de las sociedades liberales. Entonces, ¿Quién está excluido? ¿quién no está en el mercado laboral? ¿Quién no consume? Pensar

entonces con quienes quedan excluidos aún dentro del circuito escolar.

Respecto a las escuelas como contenedores: habla de contenidos vacíos que transmiten sin hablar de prácticas de la cultura, a bienes culturales. ¿Qué enseña la escuela? ¿Qué debería enseñar?

Programas de intervención social. “Prevenir es vigilar” para que no sucedan cosas indeseables. Pero ¿qué estamos suponiendo de determinados perfiles poblacionales? ¿Por qué? Implica decisiones políticas.

¿Por qué no hablar de “inserción”? Como derecho y como política social. Alejarse de la ilusión de homogeneización para abarcar a cada sujeto dentro de su cultura, sin suponer que existe para él un destino prefijado, será un camino posible para que la educación cambie su óptica y pueda finalmente entramar en el tejido social a cada otro de la educación.

Todas estas reflexiones acompañan y enriquecen el objeto central de este trabajo. Potencian el interrogante acerca de la educación y las políticas sociales que están implementadas en los hogares. Éstas, tienden a acompañar un futuro de crecimiento, aunque a veces no lo logra o no puede visualizarlo.

CONCLUSIONES

Este trabajo, en un intercambio entre teoría y práctica, permitió ahondar sobre la inclusión educativa, sus alcances y sus condicionantes. Si bien, su definición se hace compleja, puede asumirse como un conjunto de prácticas, metodologías, y estrategias que abarcan un abanico de disciplinas y áreas, que en un rápido sobrevuelo podemos pensar desde lo estructural, lo institucional, hasta las formas de nombrar y definir las poblaciones.

Sobre este último aspecto, haciendo foco sobre lo que piensan los docentes sobre la educación de los jóvenes institucionalizados, me he detenido a observar y analizar estos contenidos.

Poder observar, cómo, quienes afrontan cotidianamente la

propuesta, la planificación, la ejecución y la evaluación de estas prácticas, permitirá medir la distancia entre los ya no tan nuevos paradigmas (ya son años los transcurridos entre la implementación de los Derechos del Niño en la Constitución Nacional y Provincial y luego las leyes de educación y Niñez) y las prácticas reales.

Como ya se dijo en la introducción, este no es un trabajo a favor de la institucionalización. Pero ésta existe y sigue siendo la medida preponderante de abordaje para niños y jóvenes vulnerados en sus derechos y sin contención familiar. Deberán desarrollarse otras instancias antes de poder minimizar las medidas de abrigo a niveles inferiores a los actuales.

Ingresar a un niño, niña o joven a una institución es marcarle un camino diferente, y que supone que existe *una* infancia, única, normal, y otra, que es institucionalizable. Todo lo que suceda después, forma parte de un universo diferente, que deja marcas en la subjetividad y que tiende a uniformar. En la sociedad sigue estando la caracterización “de instituto”. Está en algunas escuelas así como en expresiones populares.

El nombre de Hogar, intentando poner en el término algo de lo familiar, no termina de despegarse de un pasado tutelar, con improntas de las grandes instituciones asistenciales del Patronato. Algo de las instituciones totales donde se comparten diferentes momentos del día, donde todo queda registrado por escrito en un parte diario y donde todas las miradas están observando a ese sujeto bajo medidas asistenciales. El control, aunque necesario para una organización institucional y del sistema, tomará debida nota de sus logros y retrocesos, sus estados de ánimo, sus transgresiones y sus ajustes a lo establecido. Una mirada interdisciplinaria hará informes desde la mirada médica, psicológica, psiquiátrica, desde lo Social, y lo educativo. No puede ser una postura ingenua la que crea que una medida que involucre a un sujeto en formación no deje marcas.

Lo que se desprende de las respuestas, tal como se vienen entrelazando con los conceptos teóricos, es que la mirada de los

docentes se aleja de los viejos paradigmas de la niñez. Hay una apuesta a lo individual, al conocimiento de cada joven como sujeto socio histórico. Los docentes expresan su interés por saber las necesidades de cada uno, sus motivaciones, y así proyectar junto a ellos propuestas que los beneficien.

Se observa también, que a pesar de políticas en clave de derechos, hay aún límites a lo pedagógico. Esto también es observado a pesar de políticas de inclusión. Falta camino por recorrer y parte de esto tiene que ver con la necesidad de articular dentro de cada institución lo asistencial con lo educativo. Cuando ambos objetivos se unen, todo circula fluidamente y se logran metas esperadas y aún inesperadas.

Los obstáculos hacen pensar, quizá, en la difusión de las políticas sociales. ¿Qué llegada tienen a los agentes que están en territorio? Si no hay una buena comunicación de las modificaciones de las propuestas y los nuevos (a veces no tan nuevos) enfoques, se siguen sosteniendo prácticas basadas en viejos paradigmas.

Otras veces, los cambios pueden verse como una carga y no como un factor de agilización y de potenciación de propuestas. Tal es el caso de la corresponsabilidad.

Respecto a la importancia que los docentes dan a la formación de los jóvenes, es una respuesta unificada la de su valoración y preocupación por la misma. Sin embargo, está muy presente, y en mayor o menor grado el conocimiento de los límites presentes en sus posibilidades personales dada la multiplicidad de factores en contra de los aprendizajes: problemas de estimulación oportuna, discapacidades (en un porcentaje considerable), efectos de consumo problemático, escolaridades fragmentadas o ausencia de educación formal, etc. En este sentido, cabría preguntarse acerca de las expectativas puestas en cada uno de ellos y las posibilidades reales. La alfabetización, la lectura corriente y comprensiva sigue siendo una necesidad para el logro de no sólo la promoción escolar sino para acceder a cualquier capacitación laboral. Si bien esto podría ser el objeto de un estudio de otro trabajo, los y

las docentes tienen una preocupación por su logro que a veces, se impone como tarea cotidiana.

Permanece también, aunque en un porcentaje ínfimo, algún tipo de mirada estigmatizante. Docentes que ponen su dedicación y preocupación por obtener logros (inclusión, permanencia y promoción en las escuelas) pero que ponen los obstáculos en un primer plano. Tanto los individuales como los del sistema.

Aparece, también, algo que va más allá de la propuesta básica: la ESI, expresada por uno de los docentes, lo artístico, principalmente en docentes de Plástica o Comunicación, lo recreativo, los paseos, el juego. Esto también va a favor de un enfoque de derechos. Pensar/los como sujetos lúdicos, sexuados, artísticos, culturales.

Haciendo un giro copernicano en el enfoque, si me planteo pensar sobre ellos, una voz necesaria, sería la de los propios jóvenes institucionalizados o ya egresados del sistema. Escuchar cómo reciben y evalúan las propuestas que las instituciones les brindan. Si conforman sus expectativas, si son aprendizajes útiles. ahondando en este sentido, saber qué continuidad pudieron sostener. O saber, también si fue un espacio donde pudieron encontrar nuevas motivaciones, intereses, vocaciones. O por el contrario, escuchar sus reclamos, frustraciones ante propuestas empobrecidas, débiles sin sistematización. Podría plantearlo como continuidad de estudio ya que es mucho el material que queda por fuera del producto final y muchas las preguntas para seguir pensando.

Por otra parte, la falta de seguimiento de los jóvenes una vez fuera de la institución o del sistema, (nombrada por algunos de los docentes), deja otro interrogante. Poder hacer el seguimiento de los mismos, en su lugar de origen, o donde hayan continuado sus vidas, permitiría conocer los efectos de la inclusión educativa promovida por la institución.

Los tiempos en que este trabajo fue realizado, fue acompañado de paisajes sombríos y ahora abiertos a una luz de espe-

ranza. Describe, la experiencia, un Estado presente, escuchando y respondiendo a necesidades. Luego, cuatro años en que todo pareció derrumbarse. Se termina de escribir, con el renacimiento de algunas políticas que aquí se describen. Un país que se cae y se levanta, cíclicamente. Lo tiran, y se incorpora. Con la esperanza de que esa caída sea la última.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1993) *“La condición humana.”*, Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Castel, P. (2015) *“Las trampas de la exclusión”*, Buenos Aires, Argentina. Editorial Topía.
- Dreizzen, A. (2018) *Informe de Práctica de la Especialización en Políticas Sociales.*
- Duschatzky, S. (2008) *“Tutelados y asistidos”*, Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Frigerio, G. (2009) *“Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.”* Buenos Aires, Argentina. Noveduc
- Giroux, H. (2003) *“Pedagogía crítica y las políticas de la resistencia, y un lenguaje de esperanza”*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu
- Kaplan, C. (2006) *“La inclusión como posibilidad”*. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Meirieu, P.(1998) *Frankenstein educador.* Barcelona, España, Laertes
- Núñez, V. (2015) *“Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos.”* En *Instituciones y territorio: reflexiones de la última década.* Testa, C. y Arias, A. (Comp.) Espacio Editorial.
- Ocampo González, A. (2018) “educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica”. En: I Congreso Iberoame-

ricano de docentes, Organizado por REDIB en Conjunto con la Universidad de Cádiz, Algeciras, España.

- Puiggrós, A. (2017) “*La inclusión educativa: un problema histórico*”. En: *Los desafíos de la educación inclusiva*” *Actas del Cuarto Coloquio sobre educación inclusiva*, UNIPE, Buenos Aires, Argentina.

SITIOS WEB

- <https://sociologiaenlaunjfsc.wordpress.com/2019/11/14/la-esencia-del-neoliberalismo-por-pierre-bourdieu/>
- <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-19641-2010-10-18.html>

CAPÍTULO IV

Vínculos escolares y trayectorias educativas: una aproximación desde un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata

Mariano Raúl Gulino

Estamos aquí acurrucados, para dejar espacio al vuelo de los pájaros.

Edith Vera, Pajarito de Agua
(Ediciones Radamanto, Villa María, 1997)

1. INTRODUCCIÓN

Converso con Manuel, estudiante de 1º año de la escuela, a raíz de la demanda de una docente hacia el Equipo de Orientación Escolar, donde nos cuenta que el alumno estuvo faltando unas dos semanas después de una discusión que habría tenido con un compañero.

En la intimidad de la conversación, y ya habiendo dialogado sobre lo puntual de la pelea, pero percibiendo su falta de interés por la escuela, le pregunto sobre qué significa para él venir a la escuela, a lo que me responde, cabizbajo: “aunque parezca un poco exagerado, para mí es como una cárcel...”, asombrado por esta respuesta, le consulto por sus experiencias anteriores en la escuela primaria y sonriéndose por primera vez desde que iniciamos la conversación me dice: “ah no... ahí era distinto... porque en la primaria había infancia...”, aún más asombrado vuelvo a preguntarle sobre el significado de aquella expresión, y recibo como respuesta: “y... ahí jugábamos, corríamos, la verdad que la pasábamos bien...”.

El relato anterior es parte de un registro de campo efectuado en la escuela secundaria en la que durante el año 2018 y parte del 2019 desempeñé el cargo de Orientador Social en el Equipo de Orientación Escolar de la institución. Aquella conversación me generó interés en relación a la distancia que aún no logramos traspasar para lograr mejores encuentros entre las escuelas secundarias y los sectores de adolescentes y jóvenes¹ de clases populares. La idea de que la escuela primaria resultaba atractiva y divertida porque allí “había infancia” no pudo más que proyectar la pregunta en relación con la escuela secundaria: ¿hay adolescencias y juventudes en las escuelas secundarias?; o más puntualmente: ¿cuáles adolescencias y juventudes son las esperadas en estas escuelas y cuáles son las que efectivamente allí se encuentran? El desgano y desinterés de este alumno por su trayectoria escolar me permitió comprender que el “festín de la vida” (Trímboli, 2012) en aquella institución no estaba ocurriendo.

Por estos motivos en este estudio reflexionamos sobre las posibilidades de incidir en estos vínculos desde los “oficios del lazo” (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017); específicamente desde una experiencia de intervención del Trabajo Social en el rol de Orientador Social (OS) y en estrecho vínculo con una profesional de la Psicología en rol de Orientadora de la Enseñanza (OE), con quien conformamos el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Consideramos que las experiencias presentadas y trabajadas reflexivamente en la presente investigación iluminan

¹ Utilizaremos la expresión adolescentes y jóvenes para dar cuenta del universo de población que concurre a la escuela secundaria entre los 12 y los 18 años. Sin desconocer los diferentes usos que se han dado y se dan a estas expresiones. Mientras el término juventud ha sido trabajado fundamentalmente por estudios sociológicos o antropológicos haciendo hincapié en su carácter histórico y relacional; el término adolescencia ha sido usado habitualmente por la psicología colocando el acento en los cambios físicos, emocionales y subjetivos que acontecen entre estas edades. En este estudio adoptaremos una postura que considera a la adolescencia y juventud como construcciones culturales, y en tal sentido acordamos con Carles Feixa en que “... todos los individuos experimentan a lo largo de su vida un desarrollo fisiológico y mental determinado por su naturaleza, y todas las culturas compartimentan el curso de la biografía en períodos a los que atribuyen propiedades, lo que sirve para categorizar a los individuos y pautar su comportamiento en cada etapa. Pero las formas en que estos períodos, categorías y pautas se especifican culturalmente son muy variadas”(1996:2).

algunas de las dimensiones de trabajo de los Equipos de Orientación Escolar sobre las que escasamente se ha indagado.

Presumimos que la originalidad del presente estudio radica en ofrecer una mirada profunda y singular que aporta a pensar y problematizar la construcción de vínculos en las escuelas secundarias, desde la lente de un Equipo de Orientación Escolar de una escuela de un barrio de clases populares de la ciudad de La Plata, en particular desde el rol de Orientador Social, a partir de las demandas que a este equipo se le formulan y de las primeras acciones que realiza en el abordaje de estas situaciones.

Se presta especial atención a las formas que adquiere la comunicación, la mirada y la escucha en distintos momentos de las interacciones que ocurren en el marco de la escuela; y se reflexiona sobre los distintos modos en los que se configura lo institucional en función de aquellas formas de abordar los vínculos. Para ello, dialogamos con investigaciones que consideramos cercanas en cuanto al tema de nuestro estudio, priorizando aquellas que de una u otra forma han centrado su atención en los modos que adquieren los vínculos entre los distintos actores del escenario educativo escolar.

El escrito propone el siguiente recorrido: en primer lugar, presentamos un estado del arte sobre la escuela secundaria y los jóvenes de clases populares; luego exponemos los conceptos claves que estructuran la propuesta y desde los cuales se observarán y analizarán los vínculos entre el personal adulto de la escuela y los grupos de adolescentes y jóvenes de clases populares que pueblan la escuela. A continuación, enunciaremos el enfoque metodológico utilizado para la realización de la investigación y los contextos en los que se inscribe el estudio. Por último, presentamos el análisis interpretativo de las escenas reconstruidas y algunos aportes para repensar las potencialidades de los Equipos de Orientación Escolar en torno al fortalecimiento de las trayectorias escolares.

2. ESCUELA SECUNDARIA Y ADOLESCENTES Y JÓVENES DE CLASES POPULARES

En este apartado se recuperan de modo sintético las investigaciones que dan cuenta de los modos en que la escuela secundaria ha generado circuitos diferenciados para adolescentes y jóvenes de distintos sectores sociales y/o pertenencias culturales, brindando un marco desde el cual pensar los procesos de inclusión de estudiantes de clases populares en la actualidad. Asimismo, se comentan aquellas investigaciones recientes que abordan la construcción de vínculos al interior de la escuela secundaria desde distintos enfoques y que permiten “acercar la lente” al tema del que nos ocupamos.

2.1 Incorporación y diferenciación. Modos de procesamiento de las desigualdades por parte del sistema educativo

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, la Escuela Secundaria en la República Argentina asume carácter de obligatoria para todos los sectores de adolescentes y jóvenes que hayan cumplimentado con su Educación Primaria. Termina así de consolidar su expansión en continuo crecimiento desde mediados del siglo XX y se constituye en una esfera de tránsito obligado para todos/as los/as adolescentes y jóvenes del país (Nobile, 2016); distanciándose de su mandato de origen de sesgo elitista, destinada a la formación de los futuros dirigentes de la Nación (Southwell, 2011).

El sistema educativo, sin embargo, tal como muestran diversas investigaciones en los últimos treinta años, ha producido circuitos diferenciados de variable calidad educativa para ciertos grupos sociales. Cecilia Braslavsky (1985), acuñó el término “segmentación” para explicar la situación por la cual el “segmento” del que egresan los sectores de estudiantes en su escolaridad primaria condiciona el acceso a determinadas escuelas secundarias, exis-

tiendo al interior del sistema educativo público distintos circuitos de distintas calidades, situación que consolida las desigualdades sociales. Posteriormente estudios de Gabriel Kessler (2002) y Guillermina Tiramonti (2004) en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires refieren a la idea de “fragmentación” para dar cuenta de la tendencia por la cual cada escuela comienza a desenvolverse autorreferidamente, organizada alrededor de creencias y valores particulares sin referencia a un conjunto mayor. Esta tendencia profundiza la desintegración del sistema educativo en tanto tal y solidifica las desigualdades entre escuelas al tomar éstas más como referencia a su contexto territorial inmediato y al grupo social que lo transita que al sistema educativo como referencia de autoridad (Bottinelli, 2017).

Ya en la primera década del siglo XXI, otra serie de estudios como los de Llach (2006), Tuñón y Halperin (2010) y Veleda (2012) utilizan la expresión “segregación educativa” para dar cuenta de los procesos por medio de los cuales se produce la concentración de estudiantes de determinado sector socioeconómico en ciertas escuelas. Veleda (2014) destaca, mediante una indagación que analiza la regulación estatal de la Dirección General de Cultura y Educación, en base a sus disposiciones normativas y a la intervención de autoridades intermedias (supervisores, Consejos Escolares y municipios), que la segregación se produce tanto en el reparto de los estudiantes y docentes entre las escuelas, como también en la distribución desigual de recursos materiales y en las distintas propuestas pedagógicas de las escuelas. Asimismo, Saraví (2015) habla de “integraciones diferenciadas” para dar cuenta del impacto de los procesos de segmentación y fragmentación en las experiencias escolares.

Por otro lado, Felicitas Acosta (2009) realiza una indagación acerca de la configuración de los dispositivos de la escuela moderna en escuelas secundarias que trabajan en la actualidad con jóvenes de clases populares. Para ello desarrolla un estudio de casos

entre los años 2003 y 2004 donde compara los dispositivos del modelo de escuela secundaria tradicional y los dispositivos que se encuentran en dos instituciones actuales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí destaca algunos cambios en los dispositivos de la cultura material de las instituciones como la organización edilicia, la creación de jornadas especiales y los cambios en las formas de promoción de asignaturas como hechos valorados por los grupos de estudiantes; mientras que también se aprecian otras prácticas más bien tradicionales como la explicación de los temas por parte del colectivo de profesores. Así concibe la tensión entre la renovación y las continuidades en relación al formato tradicional de escuela moderna desde las miradas de los estudiantes de clases populares.

En un estudio mucho más reciente Pedro Núñez (2019) incorpora nuevas dimensiones para pensar la fragmentación del nivel medio y el procesamiento y reproducción de las desigualdades sociales. Para ello analiza la conformación de comunidades educativas expresadas en la producción de distintos estilos institucionales. En esa línea y retomando una tipología construida en un estudio previo, Litichever y Núñez (2015), describen cuatro tipos de comunidades: las endogámicas, caracterizadas por conformar un ambiente cerrado, protegido y valorado por los estudiantes que asisten a ella; de formación para la ciudadanía, donde prevalece una preocupación por desarrollar una formación crítica y de compromiso con la sociedad; las desgranadas, donde predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes que se utilizan para justificar mecanismos informales de exclusión; y las conexas, que buscan generar herramientas que permitan revertir las desigualdades sociales del contexto en el que se encuentran.

2.2. Humillación y respeto. Modos de configuración de vínculos al interior de la escuela secundaria

En relación a los vínculos entre las escuelas secundarias y las generaciones de adolescentes y jóvenes que a ellas asisten, una serie de estudios han indagado las maneras en que se producen situaciones de distinta índole que impactan negativamente a nivel subjetivo en los grupos de estudiantes. Entre estos estudios contamos con el de Agustina Mutchinick y Verónica Silva (2013), quienes observaron las relaciones de humillación entre estudiantes en una escuela secundaria estatal urbana de la Provincia de Buenos Aires con el objetivo de analizar aquellas prácticas y modos de socialización que producen efectos simbólicos en la construcción de la experiencia escolar y en la autoestima social y educativa de los sujetos que las sufren. Asimismo el trabajo de Pablo Di Nápoli y Juan Bautista Eyharchet (2013) quienes estudian los sentidos y las experiencias de subjetivación de los jóvenes escolarizados en torno a la violencia, lo que les permite ver el modo en que se despliega la sociodinámica de la estigmatización entre un grupo de estudiantes que construye una imagen de sí como “buenos y tranquilos, normales y no violentos” y otro grupo que es inferiorizado al ser caracterizado como “poco normales, portadores de mala fama, quilomberos y violentos”.

En cuanto a las intervenciones institucionales frente a situaciones de conflictividad y violencia, Malena Previtali (2008) presenta un estudio realizado en la ciudad de Córdoba en dos escuelas secundarias públicas donde da cuenta de las distintas estrategias presentes en estos colegios para la regulación de las problemáticas que se suscitan y sus efectos en la cotidianidad escolar. Mientras que Pablo Di Leo (2011) estudia los tipos de climas sociales dominantes en escuelas medias públicas en relación con los cuales los sujetos construyen sus experiencias, tomando como analizador las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en torno a las violencias escolares; distingue entre

un clima social escolar desubjetivante y un clima social escolar integracionista-normativo.

En torno a la construcción de vínculos de reconocimiento y reciprocidad contamos con el trabajo de María Aleu en organizaciones educativas del ámbito no formal del sistema (2017) y el de Verónica Silva (2018) en escuelas secundarias urbanas periféricas de las ciudades de La Plata y Posadas. Ambas producciones recogen testimonios en los que analizan los sentidos que adquieren para los grupos de jóvenes la construcción de vínculos de respeto. También han indagado en torno a este tema Horacio Paulín (2015) enfocando en la perspectiva de los jóvenes en dos escuelas de la ciudad de Córdoba sobre los conflictos en la sociabilidad (peleas físicas) a los que entiende como conflictos por el reconocimiento, dado que emergen en situaciones vividas por sus protagonistas como afrentas a su identidad.

Atenta a los vínculos entre docentes y estudiantes que tienen lugar en el marco de las llamadas Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mariana Nobile (2013) analiza los alcances y limitaciones de esta política de inclusión y el lugar que juegan la afectividad y las emociones en la consecución del proyecto de finalizar el secundario. Mientras que Luisa Vecino (2015) aborda el tema de la construcción del nosotros/otros en una escuela del conurbano bonaerense mediante un estudio de casos, indagando sobre cómo se procesa la obligatoriedad de la escuela secundaria y cuáles son las vivencias diarias en torno a la inclusión educativa. La autora sostiene que la escuela secundaria en tanto institución está atravesada por una política pública de inclusión, permanencia y acreditación inédita para el nivel. Sin embargo, si bien las representaciones sociales propician la incorporación también obturan la posibilidad de acceso y permanencia en función de ciertas imágenes construidas en torno al ser estudiante, a las reglas de juego institucionales consideradas legítimas, como a cierta postura de extrañamiento en relación a la dinámica y a las prácticas barriales de los grupos de jóvenes, que

finalmente contribuyen desde una lógica meritocrática pero con nuevos sentidos, a la reproducción de las desigualdades sociales.

Por otro lado, en relación a la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza María Laura Crego (2018), realizó un estudio etnográfico en una escuela secundaria de un barrio periférico de la Ciudad de La Plata buscando comprender cómo las personas jóvenes construyen sus experiencias escolares en contexto de pobreza. Sostiene la autora que estar en la escuela no responde necesariamente a la obligatoriedad, sino que tiene como sustento negociaciones cotidianas donde se ponen en juego condiciones subjetivas y relacionales de los distintos actores escolares y de cuyo éxito depende el permanecer allí y el modo en que se lo hace. Para dar cuenta de los distintos modos de habitar/estar en la institución construye analíticamente la siguiente clasificación: a. Escuela pausa, cuando la temporalidad escolar es elegida como un tiempo propio, refugio de otras temporalidades y sus exigencias; b. Escuela obstáculo, cuando la escolaridad es puesta en tensión con el trabajo doméstico y extradoméstico así como con la conformación de un hogar y/o familia propias, que vuelven al tiempo escolar una imposición incómoda, a veces insostenible, frente a esas otras esferas y necesidades de la vida cotidiana; c. La escuela interrumpida, como modo particular de estar en la escuela adoptando solo por momentos el rol del alumno esperado alternándolo con lógicas que irrumpen en la temporalidad escolar de manera más o menos conflictiva; d. La escuela inevitable, que corresponde a quienes aprenden el oficio de ser alumnos y adoptan la temporalidad escolar tramitando el estar en la escuela sin mayores dificultades; y e. La escuela que permanece, como un tiempo que insiste en ser parte de las biografías de jóvenes que están allí pero que no están escolarizados o no participan de la totalidad del acto educativo (Ibid, 2018).

En relación al tema de la participación y la construcción de marcos de convivencia en la escuela secundaria Pedro Núñez y Lucía Liti- chever (2015) analizan la construcción de los vínculos al interior

de las instituciones realizando un recorrido sobre la implementación del sistema de convivencia y revisando los cambios que éste propone en relación al régimen de disciplina anterior. Se detienen puntualmente en los Acuerdos de Convivencia redactados en las escuelas para observar la regulación que los mismos generan y los climas escolares que fomentan. Allí destacan que cada institución a partir de sus características realiza sus propias traducciones de las normativas y acomoda las innovaciones según la lectura que hacen de ellas. En este sentido, encuentran cierta distancia entre la concepción de convivencia propuesta por las normativas y las maneras que concretamente va tomando en las escuelas, donde las formas tradicionales de abordar los conflictos (más vinculados a una lógica disciplinar) siguen permeando en gran parte las prácticas de los agentes escolares.

Por último, y considerando las distintas instancias que hacen posible la escolarización de los sujetos jóvenes de clases populares, Romina Ramírez y Silvia Tapia (2019) realizan una investigación en dos bachilleratos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires tomando la categoría de itinerarios, desde la cual logran reconstruir las movilidades que las personas jóvenes realizan tanto para llegar como para ocupar el espacio en dichas instituciones, y así reconstruyen maneras singulares de estar y de vincularse que permiten dar cuenta de cómo se construyen estos lugares.

3. CONCEPTOS CLAVES

En el presente estudio trabajamos, tal como adelantamos, sobre los modos que distintos actores institucionales encuentran para construir vínculos con los sujetos adolescentes y jóvenes desde sus lugares o roles en la institución escolar. Pensamos estos modos como posturas o posicionamientos institucionales en tanto lugares construidos individualmente y en el vínculo con otros, en el marco de una organización/institución (Greco, Alegre y Levaggi, 2014),

que, permeados por determinados discursos sociales, encierran sentidos con implicancias sociales y políticas sobre los grupos de adolescentes y jóvenes y en particular sobre el devenir de sus trayectorias escolares.

Sostenemos que estos modos de hacer de los agentes escolares se inscriben en un escenario de declive de las instituciones de socialización de la modernidad (Dubet, 2006) o de desfundamiento del andamiaje estatal (Lewkowicz, 2006) que daba sustento y sentido a las instituciones. En tal sentido, sostiene Francois Dubet (Ibíd.), que la ampliación de la empresa de la escuela en la formación de los individuos, durante la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, asumió un modelo de socialización que el autor define como programa institucional, basado en valores y principios considerados “sagrados”. Este programa institucional es definido en base a cuatro características que transforman aquellos principios en acción y subjetividad, por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado. En primer lugar, valores y principios fuera del mundo, concebidos como sagrados, homogéneos y que no debían ser justificados. La fe con las escuelas religiosas para la formación de cristianos, luego la razón con las escuelas estatales y nacionales para la formación de ciudadanos. El segundo elemento del programa institucional es la apelación a la vocación. Desde que el proyecto escolar es definido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio o competencias pedagógicas. Los profesores eran así provistos de una autoridad y un prestigio que se desprendía directamente de la confianza y creencia en los valores de los que la escuela era portadora. El tercer elemento es aquel que presenta a la escuela como un santuario, dado que se la identifica con principios situados fuera del mundo y donde sus profesionales sólo rinden cuentas a la institución; este carácter sagrado impone la creencia de que la escuela debe ser protegida de los desórdenes del mundo. Y el cuarto, y último elemento, sostiene que el proceso de socialización es también un proceso de subjetivación; es decir,

el sometimiento a una disciplina escolar racional que engendra la autonomía y la libertad de los sujetos. De esta forma el programa institucional ha sido percibido como liberador.

Sin embargo, sostiene el autor, que este modo de trabajo sobre los otros bajo el que se movían los agentes de las instituciones en el marco del programa institucional se encuentra en decadencia, por lo cual pierde eficacia en beneficio de construcciones locales de valores y legitimidad que habilitan las prácticas. Expresa que sucede de modo paradójal

(...) una pérdida de legitimidad y de influencia cuando jamás los aparatos escolares, sanitarios y del trabajo social tuvieron tanto poder, tanto predicamento sobre la vida social y sobre el destino de cada cual. Pero todo sucede como si lo que ellos ganan en poderío se perdiera en legitimidad y en reconocimiento (...) El docente y el médico deben construir su propia influencia a partir de sus recursos y de su destreza para ejercer dentro del juego de las organizaciones cada vez más complejas; esa autoridad que ya no les está garantizada como un componente del estatuto y de su vocación” (Dubet, 2006 p. 68 y 80)

En este marco la escuela, que se constituyó en la agencia encargada por excelencia de la tarea educativa (Pineau, 2001), corre la misma suerte que el resto de las instituciones de la modernidad; tiempo durante el cual el discurso educativo contó con la legitimidad necesaria para “administrar” las acciones al interior de las escuelas y los vínculos entre los distintos agentes institucionales.

No obstante, en la actualidad esta organización institucional ha cedido frente a modalidades más permeables y flexibles, con menor capacidad de regulación de las conductas y con mayor preeminencia de las individualidades, que tienden hacia procesos estructurales de singularización (Martuccelli, 2010). Estos tiempos llamados de modernidad líquida (Bauman, 2006) o de radicalización de la modernidad (Giddens, 1994) confrontan a las instituciones como la escuela, que no suponen en sus lógicas de

funcionamiento originales el reconocimiento de las particularidades de los sujetos.

Siguiendo otra vez a Pablo Pineau (2007):

“La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar a cabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética. Hoy esa premisa pedagógica está en crisis (...) La escuela, entonces, ha quedado descolocada, ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización” p. 43.

Por ello, consideramos que la noción de prueba estructural utilizada por Danilo Martuccelli (2010) para dar cuenta de los procesos de individuación contemporáneos, en tanto que desafíos históricos socialmente producidos y desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles, resulta útil para pensar las experiencias escolares desde el punto de vista de los actores.

En base a las experiencias de los docentes, en este escenario de debilitamiento de las referencias institucionales que sostenían las prácticas de los agentes educativos, nos interesa retomar la idea de repliegue identitario trabajada por Andrea Brito (2010) para dar cuenta del intento defensivo y de autosostenimiento de la identidad individual efectuado por los distintos docentes frente a los procesos de desintegración del lazo social que debilitan las referencias de la que esa identidad era tributaria. La autora señala que la defensa de lo que “se es” (o de lo que se supo ser) entendido de modo homogéneo, oficia de amarre en un contexto de pérdida de los marcos de referencia, pero al mismo tiempo acentúa el desencuentro entre las expectativas y lo que realmente ocurre en las escuelas; “en el repliegue identitario se pone en juego, entonces, la puesta en acto de ciertos atributos propios de la iden-

tividad docente que hoy ya no responden a aquello requerido por la escena escolar.” (Brito, *Ibíd.* p. 36).

En similar sentido transcurre lo vinculado con el ejercicio de la autoridad al interior de los espacios escolares. En los marcos de la escuela de la modernidad la autoridad de la palabra del maestro no se prestaba a consideración, emanaba de su propia condición y sus acciones sobre los otros de la relación pedagógica encontraban la legitimidad que le brindaba el marco institucional. Sin embargo, en tiempos de declive del programa institucional, aquella autoridad indiscutida para administrar el trabajo sobre los otros, encuentra dificultades, imposibilidades, limitaciones y competencias. Al respecto, afirma María Beatriz Greco (2007), que la autoridad del gesto y la palabra que instituye ha perdido solidez, pareciera hoy no ser reconocida; aquel origen que le otorgaba trascendencia ya no funciona con esos fines, por ello pareciera “requerir de otras operaciones y movimientos para erigirse como tal” p. 21. No obstante estas coordenadas de época, los sujetos continuaban inscribiendo sus procesos individuales: su vida, sus afectos y sus deseos en tramas sociales e institucionales. Por ello la pregunta sobre cómo vivir juntos, continúa siendo la pregunta de la escuela contemporánea (Martínez, 2015), en razón de la cual intentamos dilucidar algunas de las respuestas que las escuelas y sus actores vienen encontrando para llevar adelante el trabajo sobre los otros (Dubet, 2006).

Entendemos, a su vez, que estas respuestas implican posicionamientos que refractan en la escuela discursos sobre los sujetos adolescentes y jóvenes provenientes de ámbitos más amplios. Desde esta perspectiva, Gabriel Noel (2009) sostiene que “la escuela sería asimilable a una suerte de prisma que refracta lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su propia lógica institucional” p. 54. Por ello, y sin olvidar sus elementos de reproducción social (Bourdieu y Passeron 1998, Bernstein, 1990), concebimos a la escuela como un espacio de producción de individuos. En este sentido, retomamos nueva-

mente planteos de François Dubet (1996) en torno a la escuela, quien sostiene:

“(...) sin ignorar nada de sus funciones de reproducción social, debemos concebirla también como un aparato de producción. La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y disposiciones (...) la escuela fabrica sujetos que tienen, más o menos, y según diversas modalidades, el dominio de su vida y de su propia educación. En la medida en que posee esta capacidad, la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicios que los invalidan (...)” p. 11

El estudio de las modalidades que adquieren los vínculos al interior de la institución escolar cobra de esta manera relevancia, ya que permite problematizar los posicionamientos que asumen los agentes escolares y el perfil que adquieren las instituciones que trabajan con adolescentes y jóvenes de clases populares. Para ello concepiremos a la realidad cotidiana de las escuelas desde una perspectiva histórico-cultural, siguiendo los planteos de Elsie Rockwell (2018), quien propone abordarla desde tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural: la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana.

“La larga duración nos obliga a observar continuidades —elementos, signos, objetos, prácticas— producidas hace tiempo, incluso hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos actualmente” p. 178.

“(...) La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural. La continuidad se da por períodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos.” p. 179.

“(…) La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio.” p. 82.

En la presente investigación profundizaremos particularmente en el plano de la co-construcción cotidiana de la realidad escolar, mediante el acercamiento a algunos momentos de la vida institucional, tal y como son vividos por un agente de la escuela. Esto, sin perder de vista que aquellos episodios que se relatan ocurren emplazados en la cultura escolar de la escuela, que al decir de Antonio Viñao Frago (2002):

“estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (...) dicha cultura es un producto histórico, por tanto, cambiante, que goza de una relativa autonomía para generar formas de pensar y hacer propias”. p. 33 y 36.

Estas culturas escolares funcionan al interior de las instituciones escolares, tamizando las políticas educativas, en tanto estas resultan del “interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos” (Feldfeber y Gluz, 2019 p. 20). Por ello resulta clave para el análisis de las políticas la decodificación que realizan los agentes desde sus puntos de vista y en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales (Ball, 2002).

La institución en la que realizamos el trabajo exploratorio es parte del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires; sistema que a partir de los procesos de segmentación (Braslavsky, 1985) y fragmentación (Tiramonti, 2004) desarrolla propuestas de incorporación diferenciada para distintos sectores sociales y culturales.

Desde el marco del que dimos cuenta anteriormente, entendemos a las instituciones escolares como formaciones que entran lo social, lo cultural, lo político y lo subjetivo, que definen sus contenidos como sagrados o míticos, con alcance universal y con un alto potencial de regulación que representa el deber ser y los mandatos; así también como un conjunto de principios, marcos de pensamiento, creencias; como un espacio de reunión de procesos y lógicas, que se enlazan para garantizar la transmisión de unas generaciones a otras (Nicastro, 2017). Instituciones que se ven y se tocan mediante su organización de espacios, roles, tiempos y tareas (Enríquez, 2002), siendo esta la forma material (entre otras posibles) que asumen en la actualidad. Esta caracterización nos permite acercarnos a los modos de construcción de vínculos al interior de la escuela sin perder de vista las múltiples determinaciones y condicionamientos que definen el acontecer escolar.

Por último, cabe resaltar que trabajamos sobre los vínculos establecidos entre adultos, adolescentes y jóvenes, entendiendo que la adolescencia y la juventud son un invento de la modernidad que las construyó mediante un conjunto de prácticas (educativas, sanitarias y jurídicas) promovidas por el Estado que adjudicaron ciertas significaciones a esos momentos de la vida. Fue el mundo adulto quien, sostenido en discursos científicos y pedagógicos, empezó a considerar y a dar entidad a los sujetos de acuerdo con su edad cronológica (Rascovan, 2011). En ese marco la escuela fue una de las principales instituciones de la modernidad responsable de producir subjetividad, primero en los sujetos niños, luego también en adolescentes y jóvenes; lugar que, en buena medida continúa ocupando, a pesar de compartir en la actualidad el espacio de construcción de lo simbólico con los discursos mediáticos y las tecnologías de la información y la comunicación. Lo juvenil, sostiene este autor, se construye en un “entre”, en los procesos de intercambio intra e intergeneracionales, por eso resultan significativos los discursos sociales ofrecidos por el mundo adulto donde los jóvenes se reflejan, aún para desidentificarse y producir signi-

ficaciones nuevas.

Desde este entramado conceptual observamos los vínculos en una institución escolar secundaria, mediante una estrategia metodológica autoetnográfica que nos permitió acceder a las significaciones que distintos actores institucionales construyen en torno a la escolaridad de adolescentes y jóvenes.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

Abordamos nuestro objeto de estudio desde una metodología cualitativa de tipo interpretativa, es decir que se interpretan los fenómenos en los términos de los significados que las personas les otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2007). Marshall y Rossman (1999) sostienen que el proceso de investigación cualitativa supone: a. La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio; b. La valoración y el intento por descubrir la perspectiva de quienes participan sobre sus propios mundos; y c. La consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el equipo investigador y los participantes (citados por Vasilachis de Gialdino, *Ibíd.*).

Por su parte, Flick (1998) sostiene que en la investigación cualitativa las reflexiones de la persona que investiga sobre sus acciones, observaciones, sentimientos e impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación (citado por Vasilachis de Gialdino, *Op. Cit.*). Esta autora sintetiza:

“(...) la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todas ellas en forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local”. p. 33.

La característica de este tipo de investigación es la profundidad más que la extensión y es en los matices o detalles de la vida cotidiana de los sujetos donde encuentra significación, dado que se busca realzar la dimensión subjetiva o experiencial para desde allí poder dar cuenta de procesos más amplios. Tal como proponen Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010), adoptamos una aproximación al escenario educativo desde la experiencia; y esto supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que significan para quien los vive. Nos reconocemos, en tanto integrantes del Equipo de Orientación Escolar de la institución, inmersos en el campo educativo escolar asumiendo una responsabilidad y propiciando situaciones, actividades y relaciones. Mediante el ejercicio investigativo nos propusimos revisitar la mirada (Nicastro, 2006) sobre la escuela, para volver a pensarla y encontrar nuevos sentidos, nuevos caminos y nuevas posibilidades.

Entre los diferentes tipos de datos a utilizar, hemos optado por las narrativas personales para abordar nuestros interrogantes de indagación; estas narrativas son fruto de nuestro registro en el cuaderno de campo durante los meses de marzo a julio del año 2019. Cruz, Reyes y Cornejo (2012) presentan los autorrelatos como una práctica investigativa para hacernos parte reflexivamente de lo que investigamos y de este modo “materializar una objetividad no neutral en la producción de conocimientos” (p. 254). Las autoras retoman la propuesta de Donna Haraway sobre los conocimientos situados para asumir la idea de una reflexividad fuerte que dé cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra “parcialidad y contingencia” (Ibíd., p. 258). Así nuestra subjetividad, de por sí siempre formando parte del proceso investigativo, se constituye en un material objeto del análisis interpretativo.

El enfoque autoetnográfico, que reúne las cualidades de los estudios etnográficos pero aplicados al mundo de la vida del propio investigador, nos resulta acertado para trabajar en relación con

nuestro objeto de estudio, a saber: los vínculos entre las escuelas secundarias y los sujetos adolescentes y jóvenes de clases populares desde la perspectiva de quienes integran el Equipo de Orientación Escolar.

Siguiendo a Elsie Rockwell (2009) comprendemos a la etnografía como una perspectiva de investigación, que no se reduce a la utilización de tal o cual técnica o herramienta de recolección de datos, sino que es un enfoque de estudio que se distingue por colocar la atención en los significados que los agentes les dan a sus prácticas, intentando comprender la visión de los nativos (Malinowski citado por Rockwell, 2009) mediante descripciones densas (Geertz, 1973), que documenten lo no documentado de la realidad social, recuperando los sentidos que las experiencias adquieren para su protagonistas. En tal sentido retomamos las palabras de Elsie Rockwell (2009):

“(...) considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos” (p 67).

En relación al enfoque autoetnográfico sostienen Ellis, Adams y Bochner (2015) que es un “enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” (p. 250). Este enfoque “reconoce y da lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de ocultar estas cuestiones o pretender que no existen” (Ibíd. p. 252). En diálogo con la autobiografía y la etnografía, coloca en primer lugar la reflexividad sobre el propio mundo en el que el investigador se desenvuelve.

El producto de este tipo de enfoque de investigación consta de

textos narrativos, que utilizando técnicas de “mostrar” (Adams, 2006 y LaMott, 1994 citados por Ellis et al. 2015 p. 254) llevan a los lectores a la escena (en especial hacia los pensamientos, las emociones y las acciones) para experimentar una experiencia (Ídem). Esta posibilidad de “contar” para “mostrar” es una estrategia de escritura que posibilita a quien escribe ubicarse a cierta distancia de los hechos para poder reflexionar sobre ellos de manera más abstracta. Estos autores sostienen que cuando un investigador escribe una autoetnografía lo que busca es producir una descripción densa (Geertz, Op. Cit.), “estética y evocadora de la experiencia personal e interpersonal” (Ellis et al. Op. Cit. p. 255).

En este narrar de experiencias propias se juega un desplazamiento, “el de la creación de una incomodidad, de un desacuerdo consigo mismo, una separación de sí que es la apropiación de esa mirada extranjera y extrañada sobre el mundo” (Greco, 2017, p. 9). La reflexividad se vuelca sobre el propio mundo nativo del investigador y para ello resulta necesario adoptar una posición de extrañamiento para convertir lo familiar en exótico, y lo exótico en familiar (Lins Ribeiro, 1989). Se trata, entonces, de descotidianizar la propia práctica profesional para leerla con ojos de investigador.

Para el desarrollo del presente estudio construimos registros de campo entre los meses de marzo y julio del 2019 sobre escenas que retratan distintos momentos de la vida escolar de la institución. Además realizamos entrevistas a la directora y a una vicedirectora de La Escuela² y se mantuvieron diálogos informales con preceptoras y docentes que brindaron comentarios, impresiones y sensaciones sobre su trabajo en la institución. Mediante estos registros, entrevistas y conversaciones informales intentamos describir del modo más detallado posible el escenario cotidiano de La Escuela y en particular los vínculos que se construyen en ella entre el personal adulto y los sujetos adolescentes y jóvenes. Al respecto de la utilización de escenas en la tarea investigativa

² A fin de resguardar la identidad de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, se la mantendrá en el anonimato y se la denominará “La Escuela”

Nicastro y Greco (2009) sostienen que

“trabajar en torno a escenas permite, desde el punto de vista de la investigación, realizar una lectura que anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, práctica y teoría, tiempos-espacios y posiciones subjetivas. La escena hace visible, da a ver, ubica materialmente en espacio, tiempo y posiciones de cuerpos, palabras y relaciones, algunas cuestiones institucionales centrales, “analizadores” de la misma organización y dinámica institucional”.
p. 35.

Los registros que presentamos están escritos en primera persona y haciendo jugar la subjetividad del que escribe, quien, al momento del trabajo de campo, desempeñaba el cargo de Orientador Social en la escuela que funcionó como referente empírico de la investigación, cargo desempeñado hasta el mes de agosto de 2019. Hemos realizado estos registros durante ese tiempo, o a posteriori, pero con proximidad de los acontecimientos expuestos, de modo que en la escritura repusimos la memoria inmediata de los hechos vividos. Nos dedicamos a narrar la propia experiencia de trabajo tal como quien la describe la fue experimentando, y siendo conscientes que el lugar desde el que se mira la realidad es uno de los tantos posibles, enmarcado en las inscripciones laborales, culturales, ideológicas, de clase, de género y biográficas del investigador (Haraway, 1997). Se buscó que las situaciones presentadas fueran representativas de los momentos de trabajo más habituales del Equipo de Orientación.

Para el análisis de las escenas retomamos lo planteado por Geertz (1973), en relación a la tarea interpretativa de segundo orden, al interpretar las interpretaciones que los individuos dan a sus acciones para “desentrañar aquellas estructuras de significación”. p. 24. Para ello, tal como mencionamos, recurrimos a ejercicios descriptivos de algunos momentos habituales de la vida escolar recuperando los discursos de distintos actores institucionales, y utilizando las herramientas conceptuales para “leer” desde aque-

llos registros la realidad particular de La Escuela proponiendo un camino de interpretación de lo sucedido en torno a los vínculos.

5. CON(TEXTOS)

La palabra texto en su etimología proviene del latín “textum” y significa “tejido”, “enlace”; expresiones que tomamos para metaforizar el marco institucional y normativo en el que se inscriben las prácticas profesionales de los Equipos de Orientación Escolar en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

Este tejido institucional contiene a la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, legitimando la presencia de todas las personas adolescentes y jóvenes en las instituciones escolares y tensionando la matriz propia del nivel asociada a funciones de selectividad social. Sin embargo, la exigencia en tanto derecho a ser garantizado, de generar las condiciones para la accesibilidad de todos/as los/as adolescentes y jóvenes ha encontrado dificultades de distinto tenor desde el momento de la sanción de la Ley.

Elsie Rockwell (2009) retomando un ensayo de Dominique Julia (1995) sostiene,

“cualquier conjunto normativo cede ante las complejas prácticas culturales que ocurren en la vida escolar. Estas prácticas se muestran heterogéneas, a pesar de la homogeneidad de una norma escrita (...) es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente” (160). Por ello “es importante encontrar formas de leer los documentos que tomen en cuenta el entrecruzamiento y la distancia entre las normas educativas y las prácticas culturales en las escuelas” (P. 161).

En tal sentido, tal como anticipamos, nos ocupamos de algunos de los rasgos asociados a los vínculos que el personal adulto de las instituciones escolares entabla con adolescentes y jóvenes obstaculizando o favoreciendo la inclusión en las instituciones

escolares. Nos parece que una mirada en detalle de algunos de los vínculos que cotidianamente se tejen en las relaciones escolares es útil para pensar modos que realmente alojen y propicien espacios escolares contruidos “con” y no “para” los sujetos adolescentes y jóvenes. Al efecto, se miran y describen algunos momentos de la vida escolar desde nuestra lente de Orientador Social del Equipo de Orientación Escolar de La Escuela, utilizando una narrativa autorreflexiva.

5.1. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE

Como mencionamos, la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) estableció la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país. Esta normativa permitió que diversidad de leyes en las jurisdicciones provinciales surjan y/o se modifiquen. En la provincia de Buenos Aires, particularmente, se promulgó la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007), que entre sus transformaciones postula la conformación de Equipos de Orientación Escolar en todas las instituciones educativas de la provincia con el fin de que intervengan en la prevención y atención de problemáticas sociales e institucionales y en los procesos pedagógicos-didácticos.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) es una modalidad de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que, según informa la Ley de Educación Provincial 13.688 en su artículo N° 43,

“es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades (...)”

La modalidad se caracteriza por contar con Equipos de Orientación Escolar presentes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Estos están descentralizados y tienen sedes en los jardines de infantes, escuelas primarias y secundarias. En el caso de las escuelas secundarias se conforman con un Orientador Educativo y un Orientador Social.

Desde uno de estos Equipos de Orientación Escolar, con sede en una escuela secundaria del partido de La Plata, brindamos un aporte al debate sobre la construcción de vínculos al interior de la escuela secundaria, haciendo hincapié en los tratos ofrecidos por el personal adulto de la escuela a los/as adolescentes y jóvenes, y su posible incidencia en el efectivo cumplimiento del derecho a la educación de la población juvenil.

5.2. “La Escuela”

La Escuela de nivel secundario que se toma como lugar de estudio pertenece a una localidad del Partido de La Plata, provincia de Buenos Aires. Esta localidad del Partido presenta características urbanas, aunque con zonas alejadas de cierta dispersión poblacional, donde predominan las quintas a cielo abierto y en invernaderos destinados al cultivo de frutas y hortalizas que abastecen el mercado frutihortícola de la zona. En los alrededores de la escuela prevalecen las viviendas de construcciones bajas, de sectores medios y medios bajos, entremezcladas con otras de menor antigüedad pertenecientes a familias con mayor poder adquisitivo. Asimismo, en la zona que abarca la población que asiste a la escuela se destacan al menos tres asentamientos de construcciones habitacionales de extrema precariedad, sin servicios públicos y en terrenos bajos en relación al resto de la zona, que los predisponen a riesgos de inundación. Estos asentamientos son de poblamientos más recientes y en general predominan en ellos familias migrantes de la zona norte del interior del país o de países limítrofes (en especial de Paraguay y de Bolivia). En algunos casos

son primera generación de residentes en la provincia de Buenos Aires y, su descendencia, la primera en cursar los estudios secundarios.

La presencia en las cercanías de La Escuela de una de las unidades carcelarias con mayor población detenida del país (más otras unidades penitenciarias de menores dimensiones) define buena parte de la fisonomía del barrio y explica la amplia presencia de población vinculada laboralmente al Servicio Penitenciario Bonaerense. Los “días de visitas” se observa en los alrededores una amplia cantidad de familiares de las personas detenidas, fundamentalmente mujeres (en muchos casos con bebés), que asisten “al penal”. La fila de ingreso para visitar a sus familiares construye una imagen típica del barrio, caracterizada por mujeres con grandes bolsos a la espera del horario de entrada. En esos días el barrio adquiere una dinámica distinta, con mayor circulación de gente por las calles y los comercios de los alrededores, un movimiento inhabitual para otros días de la semana.

La población de jóvenes y adolescentes que asiste a La Escuela pertenece en su gran parte a sectores de niveles medios y bajos del barrio o de barrios aledaños y en muchos casos sus familias desempeñan tareas en las quintas de cultivo de frutas y hortalizas. Allí desarrollan tareas como cultivadores y cosechadores y en la carga de los camiones para su distribución. Algunos grupos de estudiantes de La Escuela participan también con sus familias de estas tareas, fundamentalmente de la carga de la cosecha en los camiones. Otra de las pertenencias laborales frecuentes de las familias es el Servicio Penitenciario Bonaerense que, como mencionamos, tiene presencia en el barrio y, en menor medida, algunos rubros del sector servicios como enfermería o empleados de comercios. También es habitual la condición de trabajadores de la construcción.

En cuanto al modo de acceder a La Escuela, los/as adolescentes y jóvenes que asisten a cursar el primer ciclo, es decir 1º, 2º o 3º año, llegan al establecimiento o acompañados/as por sus padres o

por sí solos/as (caminando la distancia que los separa de su domicilio o mediante un viaje en micro que los aproxima a la escuela). Ya en el ciclo superior (4º, 5º y 6º año) llegan por sus propios medios, caminando o en micro; y en menor medida en bicicleta. La circulación de los micros que recorren la zona habilita ciertos alrededores como accesibles a La Escuela y obtura otros desde los que sólo se llega por medio de un transporte privado.

La Escuela posee una matrícula de 1050 adolescentes y jóvenes que se agrupan en 36 secciones, distribuidas entre el turno mañana y el turno tarde (cubriendo Ciclo Básico y Ciclo Superior Orientado), en las dos sedes en las que funciona la institución. A estos 36 cursos se le suman dos secciones del turno vespertino bajo la modalidad de Aulas de Aceleración³. La Escuela cuenta con las orientaciones de Ciencias Naturales y Economía. En palabras de la directora estas orientaciones “tienen mucho que ver con las necesidades de la comunidad, fijate que la orientación Ciencias Naturales tiene el eje en la cuestión del medioambiente para estos chicos que vienen muchos de familias de quinteros y ésta es su base de sustentación; y en la otra, Economía, también se trabaja lo vinculado con el desarrollo de microemprendimientos en relación a la posibilidad de comercialización de aquello que producen” (Registro de campo, junio 2019).

La Escuela comenzó a funcionar, únicamente en horario vespertino (fue la primera de nivel medio de la zona), en el año 1976, un mes después del golpe de Estado iniciado el 24 de marzo de ese mismo año. En sus comienzos compartió el edificio con una de las escuelas primarias cercanas. Recién 15 años después obtuvo su propia construcción a pocas cuadras de donde funcionaba inicial-

3 La creación de Aulas de Aceleración (Disposición 34/18) es una propuesta pedagógica de la Dirección de Educación Secundaria de la DGCyE para adolescentes y jóvenes de entre 15 y 17 años que no comenzaron el Ciclo Básico del Nivel en la edad establecida por el sistema educativo, o que, habiéndolo comenzado, no lo aprobaron. Constituyen una propuesta pedagógica no graduada cuyo propósito central es favorecer la acreditación con aprendizaje del ciclo básico de la secundaria, atendiendo a las necesidades que presentan los estudiantes con trayectorias discontinuas, de modo de lograr su inserción en el ciclo superior disminuyendo la sobre edad y posibilitando la terminalidad del Nivel (Documento Aulas de aceleración, recuperado de: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/aulas_de_aceleracion_parte1.pdf, el 23 de agosto de 2019).

mente. En el año 2012 con el fin del plan de estudios organizado en Escuela de Educación Secundaria (EGB) y Polimodal, se le anexa la matrícula correspondiente al tercer ciclo de la EGB que funcionaba en lo que hoy es el anexo de la institución, pasando este edificio a formar parte de La Escuela.

La sede de La Escuela ocupa gran parte de la manzana donde se encuentra emplazada. Al edificio se lo reconoce con facilidad, ya que dadas sus dimensiones sobresale del resto de las construcciones del barrio. En su entrada presenta una mampostería con forma de arcada mediante la cual se ingresa a un patio descubierto de unos tres metros, luego del cual se accede a la puerta principal de la institución. En la fachada que linda con la calle se observa un agregado de alambre de púas en su borde superior, que habría sido colocado luego de algunos robos sufridos por la institución, y que contrasta con el imaginario de escuela integrada a su comunidad.

La estructura edilicia interna se organiza en forma de “C” con un patio interior que ofrece luz a los pasillos por los que se accede a las aulas que se distribuyen entre la planta baja y la planta alta, comunicadas por dos escaleras ubicadas en cada uno de los extremos de la “C”. La Escuela posee baños en ambas plantas, sin embargo, los de la planta alta se encuentran deshabilitados mediante cadenas con candados que impiden el ingreso. Varias versiones fueron recibidas al consultar sobre las razones de esta clausura de los sanitarios, una de las preceptoras mencionó que era por falta de agua, mientras que un integrante del Equipo Directivo comentó: “fueron cerrados porque no los podemos vigilar”. Este ejercicio de controlar el ingreso y la permanencia de adolescentes y jóvenes en los baños es una práctica que llevan a cabo, por pedido del Equipo Directivo, preceptoras y otros agentes de la escuela, fundamentalmente durante los recreos. Para ello se disponen frente a las puertas de ingreso de los baños y desde ahí observan la circulación en los mismos. Los directivos, en varias ocasiones manifestaron su preocupación por la práctica de fumar

en los baños por parte de los estudiantes, y aunque reconocían que no era un hecho demasiado habitual ofrecían a quien quisiera escucharlos “casos testigos” que funcionaban como pruebas para mantener el control estricto de los mismos.

Los espacios de la dirección, sala de profesores, espacio del Equipo de Orientación Escolar y biblioteca se encuentran en la planta baja, mientras que el espacio del laboratorio se ubica en la parte alta del edificio; aunque este último no sea usado estrictamente con el fin para el que fue creado, sino que funciona por momentos de oficina para algún agente de la escuela que precisa realizar alguna tarea “sin interrupción”, o como salón auxiliar frente a eventos extraordinarios que inhabiliten algún aula. Las preceptorías se ubican una en la planta baja y dos en la parte superior. La escuela cuenta también con un patio descubierto en su parte de atrás al que se accede por un portón llegando al recorrido final de la “C” que se inicia en la entrada. Este espacio tiene un sector con piso de material y un sector verde (con pasto) que se extiende hasta la salida por la calle contigua. Habitualmente en este patio se realizan las actividades correspondientes a las clases de educación física.

El edificio correspondiente al anexo de La Escuela, tiene una antigüedad menor, de unos 13 años. Ubicado a tres cuadras y media de la sede, frente a una plaza, su aspecto tanto exterior como interior dan una imagen de mayor cuidado, en buena medida por su menor antigüedad desde la construcción y su distinto modelo arquitectónico. Este edificio al que se ingresa mediante un hall de entrada, toma la forma de una “L”, distribuyéndose las aulas (tal como en la sede) en su zona baja y en la zona alta. A la planta alta se accede por medio de dos escaleras, una cercana a la puerta de ingreso y la otra desde el patio interno; sin embargo, esta última escalera no es utilizada, las puertas por las que se accede se encuentran permanentemente cerradas por lo que su existencia se encuentra prácticamente invisibilizada. Al igual que en la sede, en el anexo de la escuela la dirección, la sala de profesores y la biblioteca se

encuentran en la planta baja y las preceptorías se distribuyen una en la parte baja y dos en la parte alta. A diferencia de la sede, el espacio del Equipo de Orientación se encuentra en la planta alta y, tanto los baños de arriba como los de abajo, se encuentran dispuestos para su uso, estableciendo una diferencia con el control ejercido por las autoridades en los baños de la sede. El anexo posee además un espacio amplio destinado al comedor, dado que allí los alumnos permanecen en jornada extendida, razón por la cual la escuela provee de almuerzo y merienda.

El primer ciclo de la escuela secundaria se cursa en este edificio (de 1º a 3º año), en jornada extendida de 8 a 13 horas o de 10 a 17 horas. A excepción de dos cursos que se dictan en la sede de La Escuela. La distribución de estudiantes es pareja entre ambas sedes albergando unos 500 aproximadamente cada una de ellas, repartidos en las 36 secciones.

En cuanto al equipo de conducción de La Escuela, está conformado por un cargo de directora y tres de vicedirectorías, más dos de secretarías. En relación al personal docente, informan los directivos que cuentan con 451 paquetes de horas cátedras, cubiertos por unos 60 docentes aproximadamente con distintas situaciones de revista: titulares, provisionales y suplentes; siendo estos últimos los de mayor rotación. Lo mismo sucede con los cargos de preceptorías y con los correspondientes al Equipo de Orientación Escolar, que se organiza con un cargo de Orientador de los Aprendizajes y con un cargo de Orientador Social. Por último, cabe mencionar al personal auxiliar que cuenta con 14 cargos y desarrolla las funciones de portería y limpieza; así como las referidas al comedor en el caso del anexo de La Escuela.

El Equipo de Orientación Escolar alterna su tiempo de trabajo entre las dos sedes y entre los dos turnos, mañana y tarde, para cubrir a toda la población que asiste al establecimiento. Además, un día de la semana uno de sus integrantes trabaja en el turno vespertino para dar respuestas a las demandas surgidas en las Aulas de Aceleración.

En cuanto a la regulación de los vínculos al interior de la institución, en La Escuela funciona un Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC), documento escrito que todos los años es refrendado mediante consultas desde el equipo de conducción con los grupos de estudiantes. A través de este acuerdo se regulan los “comportamientos” y los “modos de vestir” al interior de la institución y se estipulan las sanciones para las “faltas” en relación a lo acordado en este documento. Estas están divididas en leves, moderadas y graves con distintas sanciones para cada una de ellas. El apartado referido a la vestimenta se destaca por el nivel de detalle con que establece lo no permitido: “son faltas leves: ingresar con ojotas, con viseras, gorros y todo aquello que tapare su cabeza, para los alumnos musculosas y/o pantalones cortos, y para las mujeres remeras cortas, musculosas cuyos breteles sean finos y con escote, polleras cortas y calzas ajustadas”⁴. Como es evidente no es en la institución un tema menor las formas de vestir; por ello retomaremos este tema en función de problematizar su incidencia en la construcción de vínculos con adolescentes y jóvenes.

El proceso de elaboración/actualización del Acuerdo Institucional de Convivencia, es uno de los escasos espacios de participación institucionalizados con los que cuenta La Escuela; dado que a la fecha de esta investigación la institución no cuenta con Centro de Estudiantes, a pesar de las inquietudes de algunos de sus agentes escolares por generarlo. No obstante, en los cursos cuentan con delegados, elegidos entre el mismo grupo de compañeros, que cumplen funciones de representación en el Consejo Institucional de Convivencia (CIC), espacio deliberativo que en el último tiempo es utilizado únicamente para determinar sanciones ante alguna falta establecida por el AIC.

La descripción ofrecida permite contar con elementos que trazan cierto estilo institucional, que, como analizaremos a continuación, enmarca las relaciones entre el personal adulto de la escuela y sus estudiantes.

4 Acuerdo Institucional de Convivencia de La Escuela vigente durante el ciclo lectivo 2019.

6. POSICIONAMIENTOS DE HOSTILIDAD Y DE HOSPITALIDAD

En los siguientes apartados presentamos algunos momentos de la cotidianidad escolar en La Escuela desde la perspectiva en que son “vividos” por quien cuenta la escena y es parte de ella como un miembro del equipo escolar. A partir de estos registros de campo identificamos dos modos de posicionamiento adulto que abona cada uno de ellos a un tipo de vínculo específico entre la escuela y los grupos de adolescentes y jóvenes y sus familias. Para su presentación, los organizamos en dos secciones referidas a: vínculos de hostilidad y vínculos de hospitalidad.

Hacemos notar en este punto que comprendemos a estos posicionamientos adultos identificados en relación con adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, no como atributos de los individuos sino como papeles representados por diferentes actores institucionales en distintos momentos. Papeles que dialogan y se nutren de discursos sociales que los agentes escolares asimilan a su modo.

6.1. Vínculos de hostilidad

En la presente sección abordamos los modos que adquieren en La Escuela los vínculos que son construidos desde posicionamientos que denotan hostilidad hacia jóvenes y adolescentes, construyendo barreras materiales y simbólicas para la inclusión en el espacio escolar. Entendemos estos posicionamientos no como características personales, sino como posturas frente al hecho educativo de la inclusión de adolescentes y jóvenes que, en el devenir institucional, son representados por distintos actores y tensionan el derecho a la educación. Porque, si bien estos derechos se encuentran consagrados en la mencionada Ley de Educación Nacional 26.206, estas modalidades de vínculo vulnerabilizan las trayectorias escolares al hacer de la escuela un lugar ajeno, y en el

que sólo podrán permanecer si adquieren los modos de ser y estar que la institución escolar estipula como los deseados.

6.1.1. Peligrosidad

“Ingreso temprano al edificio del anexo de la escuela, en el mismo momento en el que suena el timbre que indica a los grupos de adolescentes y jóvenes que se encuentran en la puerta que deben ingresar. Me dirijo hacia la dirección y observo que la vicedirectora, a cargo de la institución, aún no llegó. Mientras tanto un grupo de adolescentes comienzan a formar filas en dirección a la pared que linda con la puerta de ingreso, en donde hay un pizarrón y por encima una bandera argentina. Una preceptora levanta su voz pidiendo que terminen de “formarse” y, mientras a mi alrededor un grupo de chicos sigue conversando y riéndose a carcajadas, desde adelante la preceptora les dice “¡vamos! ¡a acomodarse!, ¡a ver por allá atrás!” y se acerca al grupo de jóvenes que lentamente terminan por sumarse a algunas de las filas armadas. La preceptora, ahora desde atrás, les dice “¡sin capuchas, ni gorras...!” y al ver que aún uno de los chicos continúa con la capucha de su campera en su cabeza se acerca y desde atrás la baja con un tirón de su brazo, el joven da vuelta su cabeza y balbucea algo en voz baja (pero pareciera preferir contenerse), en sus ojos brillosos se percibe su malestar por esta situación, vuelve su cabeza y se dispone como el resto de sus compañeros/as a decir la oración a la bandera⁵, que la “recitan” tanto estudiantes como las preceptoras con la cabeza en alto y las manos en las espaldas.”

(Registro de campo, mayo de 2019)

⁵ Nos referimos a la Oración a la Bandera de Joaquín V. González: “Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura en la paz. Vínculo sagrado e indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras. Juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada. Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos y buques y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeren. Que a su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos y siglos y sea para todos los hombres mensajera de libertad, signo de civilización y garantía de justicia.”

Las instituciones escolares a la vez que coercionan y limitan a los individuos, posibilitan la construcción de “lo común”, en tanto espacio que hace factible la transmisión entre generaciones. En tal sentido, la asociación de las prácticas juveniles con lo indeseado o lo peligroso disocia el espacio de lo común como lugar de encuentro convirtiéndolo en hostil.

El gesto de la preceptora de quitarle la “gorra” al joven de la fila, puede ser leído como una práctica que abona a una relación de violencias discursivas cotidianas, que hacen ajena la institución escolar a la vida de adolescentes y jóvenes; mientras que cristalizan una tensión entre la escuela y los modos en que los grupos de jóvenes habitan el mundo. Tenti Fanfani (2008) entiende que “si bien hubo un tiempo en el que el mundo de la vida cotidiana se mantenía afuera y alejada de la cultura escolar, hoy resulta insostenible separar ambos universos culturales.” P. 58. Por ello, la insistencia por la vestimenta y formas de presentarse en la escuela, pareciera reactualizar aquella separación entre el mundo y las costumbres de los/as adolescentes y jóvenes y las instituciones escolares; situación que coloca en un lugar incómodo a las escuelas, en tanto el trabajo sobre los otros (Dubet, 2006) encuentra dificultades ante aquella disociación.

Asimismo, estas prácticas legitimadas por lo plasmado en el Acuerdo Institucional de Convivencia, hacen emerger la idea de la juventud como peligrosa, reforzando estereotipos que vinculan a adolescentes y jóvenes con conductas indisciplinadas o hasta delictivas. Carina Kaplan (2012), señala el modo en que se construyen exclusiones simbólicas y auto-estigmatizaciones que pueden resultar formas de humillación y exclusión, y que hieren a los sujetos adolescentes y jóvenes; convirtiéndose en hechos de micro violencias, que van en desmedro de la construcción de escuelas como espacios de cuidado y de inclusión social. Advierte Daniel Levy (2011) sobre la presencia en las escuelas de una gramática del control que recae en la vestimenta y el cuerpo, y que a través de rituales y prácticas ejercen una represión que anula la

posibilidad de expresión, generando temor y obediencia.

Además, estas rigideces del ámbito institucional escolar obturan la construcción de sentimientos de pertenencia, al inhibir a adolescentes y jóvenes en su participación; dado que se los quiere tal como el personal adulto se los imagina y no en sus reales circunstancias y prácticas culturales. Cuando la preceptora le quita la gorra al joven sin su permiso está reconociendo esa marca identitaria, ese marcador en la vestimenta, y lo negativiza, actualizando en ese gesto (institucional) la valoración negativa, estereotipada que desde el mundo adulto y la sociedad en general se efectúa sobre adolescentes y jóvenes. Queda reforzada la imagen de la gorra con lo peligroso o transgresor; mientras que la respuesta institucional es de avasallamiento. Esto, pese a que la Ley de Educación Provincial N° 13.688 en su artículo 28, inciso b, establece entre las funciones del nivel secundario “reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad (...)”.

Así pues, este alejamiento de la institución en relación al mundo de la vida de adolescentes y jóvenes del barrio la coloca por fuera de sus espacios elegidos para transitar su juventud; situación puesta de manifiesto en el desinterés que muchos/as adolescentes y jóvenes declaran al ser consultados por las razones de sus ausencias prolongadas en la escuela. Expresiones tales como “no tengo ganas de venir”, “prefiero quedarme en mi casa” o “no me importa faltar a la escuela” resultaron habituales en las entrevistas que el Equipo de Orientación Escolar mantenía con adolescentes de la escuela intentando revertir las situaciones de ausentismo⁶. Si la escuela no logra “afectar” la vida de la población joven, escasos elementos tendrán para hacer cumplir la obligatoriedad del nivel afirmada por la Ley de Educación Nacional; dado que la sola existencia del plexo normativo no garantizará la presencia de

⁶ En el sistema educativo se denomina “ausentismo” a las inasistencias reiteradas de estudiantes a la escuela por períodos prolongados.

los/as adolescentes y jóvenes en sus aulas.

En relación a esto último, y retomando lo ya planteado, conjeturamos que uno de los principales desencuentros entre la escuela y los grupos de adolescentes se explica por el sujeto joven que la escuela espera y que no se corresponde con los sujetos reales que a ella concurren. Rossana Reguillo (2009) propone pensar a los jóvenes en plural, dado que no constituyen una categoría homogénea; y, por consiguiente, utilizar el concepto de condición juvenil, que nos permite nombrar a los jóvenes en su heterogeneidad:

(...) La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes (...) La condición juvenil refiere a posiciones. (...) No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, que floggers (...). No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle (...) (Citada por Bracchi y Gabbai, 2013 p.35).

En consonancia, Mariana Chaves (2011) afirma que la juventud no es “algo” en sí, sino que se construye en el juego de las relaciones sociales, “(...) cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez éste no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos (...)”; y por ello propone pensar a los jóvenes como seres en relación, desde una “triple complejidad”: contextual (espacial e históricamente situada), relacional (conflictos y consensos), y heterogénea (diversidad y desigualdad). P. 35 y 37.

Ahora bien, en el registro presentado en este apartado observamos que lo juvenil aparece asociado a incumplimientos de las regulaciones institucionales, abonando un discurso que negativiza⁷ la condición juvenil y la configura como problema.

⁷ Mariana Chaves (2005), en otro estudio en el que analiza las representaciones y discursos vigentes sobre jóvenes en la Argentina urbana contemporánea, sostiene que “la juventud está signada por «el gran

6.2. Vínculos de hospitalidad

En el presente apartado trabajamos sobre los posicionamientos que denotan vínculos de hospitalidad y reconocimiento, y con ello damos cuenta de la presencia en una misma institución escolar de otros modos de acercamiento y de otras sensibilidades que configuran escenarios manifiestamente distintos en relación a las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes.

6.2.1. Cuidados y respeto

La obligatoriedad de la escuela secundaria implica una ampliación de derechos que para tornarse efectiva debe ser acompañada de una serie de políticas de cuidado, mediante acciones concretas de respeto y protección de adolescentes y jóvenes. El recibimiento y acompañamiento de los grupos de estudiantes con asistencias escolares irregulares es de suma importancia en términos de ofrecimiento de gestos de cuidado y respeto que fomentan una relación de empatía.

“En la puerta de la dirección me encuentro con una de las preceptoras, quien me comenta que está en la escuela Ayelén, una alumna que hacía mucho tiempo que no asistía. Su nombre había sido registrado en la planilla destinada a comunicarnos al Equipo de Orientación situaciones de estudiantes con problemas en la asistencia. Cuando Fernanda nos cuenta que la estudiante estaba en la escuela no pude disimular mi cara de asombro y alegría, dado que meses atrás habíamos estado en su casa, al costado de la quinta donde trabaja su madre, y con muy pocas ganas de hablar nos había manifestado su desinterés por retornar. Me aclara Fernanda viendo mi entusiasmo: “Mira que volvió la semana pasada y vino

NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente) (Mayúsculas de la autora) (9).

solo un día... dos con el de hoy”; - “bueno intentaremos hablar hoy con ella” le digo, y nos despedimos.

Ya en el espacio del Equipo de Orientación le comento esto a mi compañera y le explico sobre lo importante que me parece hablar con la alumna, pero sin cargarla con preguntas sobre las razones de sus ausencias, sino más bien para demostrarle satisfacción porque estuviera de vuelta y que estábamos dispuestos a acompañarla y ayudarla para que retome la habitualidad escolar. Lorena, en acuerdo con esta propuesta, me propone avanzar entonces con el encuentro. Tomo la iniciativa y voy a la biblioteca a buscar algún libro que pueda servirnos para entablar ese diálogo.

De la biblioteca me llevo el Libro de los Abrazos de Eduardo Galeano, y bajo luego a buscar a la alumna. Ingreso al aula y observo que el grupo de estudiantes se encuentra disperso por el salón y agrupados de a tres o cuatro, conversando, riendo o escuchando música. Para presentarme y entrar en conversación les pregunto algo obvio, “¿no tienen profe?”, entonces me cuentan que hace ya un tiempo que el profe de matemáticas no viene y hasta el porqué de esas ausencias. Cómo no recuerdo el rostro de la joven que busco, pregunto al grupo y me indican que está casi justo debajo de mí. Al ubicarla recuerdo rápidamente los detalles de aquella visita en su casa. Me acerco y le explico nuestro interés de hablar con ella. Ayelén me mira, se quita los auriculares de sus oídos y se levanta para que podamos caminar juntos hasta el espacio del Equipo de Orientación.

Al llegar, le presento a mi compañera; a quien enseguida recuerda del encuentro en su casa, y nos sentamos a conversar. Le contamos entonces la satisfacción que nos provocó el enterarnos que estaba en la escuela. Ayelén sonrío, pero se mantiene en silencio. Le preguntamos si efectivamente tenía ganas de retomar, y para nuestra desazón responde que no, que volvió porque su mamá se lo pidió. Mediando espacios de silencio en la conversación, le decimos: ¿Y no hay nada de la escuela por lo que te guste volver?, y otra vez con indiferencia nos responde que no.

El libro que habíamos elegido para trabajar con ella continuaba sobre la mesa en la página del primer escrito; desde donde pensábamos tramar una conversación que nos permitiera hilar un

vínculo. Entonces, sin saber muy bien cómo seguir frente a su desinterés, le comentamos: “bueno mira... antes de conversar con vos fuimos a la biblioteca a buscar algún libro que pudiera gustarte y ayudarte a reconectarte con la escuela; y si bien te conocemos muy poco, pensamos que quizás este pueda ser de tu interés” y se lo acercamos abierto en el primer texto. Ya con el libro entre sus manos le decimos: “si querés te lo podés llevar a tu casa para verlo tranquila y después lo devolvés a la biblioteca”, pero su respuesta vuelve a ser: “no, gracias”.

Sus respuestas nos dejan desorientados, sin embargo, observamos que Ayelén toma el libro y comienza a leer, entonces decidimos, mediante miradas, dejar por un momento las preguntas y nuestra necesidad de conocer sobre ella y ofrecerle un espacio de silencio. Así transcurren entonces los próximos minutos de aquel encuentro, en silencio, mientras Ayelén lee. Sin planificarlo, pero con atención a sus necesidades, decidimos respetar aquel silencio. La joven termina la primera página, y continúa por las siguientes. Luego de unos minutos, le decimos: “bueno, hagamos una cosa... lleváte el libro y la semana que viene compartimos impresiones sobre estos relatos”. Ayelén asiente con la cabeza, esto nos genera tranquilidad, el saber que fue posible encontrar un puente que nos permita proyectar la construcción de un lazo. Nos saludamos y quedamos en encontrarnos el próximo martes.

Una semana después, tal como habíamos quedado, nos dirigimos al curso de Ayelén para retomar la conversación sobre la lectura ofrecida. Golpeamos, ingresamos tras las disculpas de ocasión al profesor que estaba con el curso, y saludamos de modo general al grupo de estudiantes. Miramos hacia el banco de Ayelén y observamos que nos levanta su mano con el libro prestado en señal de querer alcanzarlo; nos acercamos, lo recibimos y le consultamos si quiere conversar sobre las lecturas realizadas, pero en respuesta nos hace un gesto que identificamos con que tiene que copiar tareas del pizarrón. Al retirarnos del salón escuchamos que sus compañeros/as comentan: “¡Ayelén!, ¡¿Vos te leíste todo ese libro?!”, “¡Guauu!”.

Más tarde nos acercamos a la preceptoría para conversar con Fernanda, la preceptora del curso, sobre su percepción en rela-

ción a la reincorporación de Ayelén a la escuela. Nos cuenta que la alumna asistió toda la semana y que nota una favorable integración en el grupo. Afirma, que la observó leer el libro en una hora libre, y que comenzó completar las carpetas con lo trabajado durante su ausencia. Acordamos continuar prestándole atención para seguir acompañándola en su proceso de vuelta a la rutina escolar.

(Registro de campo, junio de 2019).

Nos dicen Nicastro y Greco (2009) que las trayectorias escolares deben ser pensadas como entramados institucionales y subjetivos que se construyen colectivamente. Desde ese planteo, observamos en la escena modos (institucionales) que tienden a la construcción de vínculos desde el cuidado y de la invitación a encontrar en la escuela sentidos que acompañen el momento vital de la adolescencia y juventud. Graciela Frigerio (2018) afirma que tender la mano podría ser un modo metafórico de aludir a una función de lo institucional: “las instituciones, para los comienzos de la vida (quizás para toda ella), son esa mano disponible para sostener y acompañar (...)” p. 65.

En el diálogo entre el Equipo de Orientación y la joven se destacan los silencios como modo de brindar tiempo al otro/a; tiempo para el pensamiento y para la elaboración del propio criterio frente a las preguntas. Modos que tensionan la organización reglada del uso del tiempo característico de la rutina escolar. En este sentido la escena denota, por un lado, cierta pausa ante actitudes y palabras que resultan desconcertantes y desorientadoras; y por el otro el sostenimiento de la apuesta en torno de que “algo” del orden de la significancia pueda construirse en el vínculo entre la joven y la escuela. Consideramos que estos posicionamientos son favorecedores de la reconstrucción del anclaje de lo institucional escolar en la biografía de adolescentes y jóvenes.

La confianza habilitada en la escena convoca y compromete, al menos incipientemente, a habitar el espacio escolar; y responsa-

biliza en la construcción de la escuela como lugar a co-construir entre quienes comparten allí tiempos y espacios. Entre el personal adulto, adolescentes y jóvenes van tejiéndose vínculos de respeto y de cuidado que conforman un escenario escolar donde los grupos de jóvenes son tenidos en cuenta desde sus modos singulares de estar y habitar la escuela, y en marcos institucionales de hospitalidad (Derrida, 2009).

Por ello, revisitar la vida de las instituciones desde marcos de cuidado opera favorablemente para ligar a los grupos adolescentes y jóvenes con la escuela. Inés Dussel y Myriam Southwell (2014) nos recuerdan que la idea misma de educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro, que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales y culturales. Presenciamos en La Escuela momentos de valoración positiva de ciertas acciones de sus estudiantes que refuerzan la autoestima y confirman otra mirada sobre la condición juvenil.

“La directora y el secretario convocan repentinamente a toda la comunidad de la escuela a asistir al patio. Me acerco asombrado e intentando recordar si es día de conmemoración de alguna efeméride que se me hubiese pasado por alto.

El patio que oficia de “pulmón” a todas las aulas que se distribuyen a su alrededor no ofrece un aspecto muy acogedor. Sus paredes están despintadas y el mástil ubicado en el centro rara vez posee la bandera argentina utilizada en los “actos patrios”⁸. Allí se van organizando los grupos de estudiantes de la escuela, formados en filas en un extremo mientras que en el otro se observa como el secretario y el jefe de preceptoras preparan el micrófono y el parlante. Entre el grupo de jóvenes que ya se encuentran en el patio se disputan los últimos lugares de las filas con la intención de mantenerse lejos de quien se dispusiera a hablarles. Lo único

⁸ Se denominan actos patrios o actos escolares a las conmemoraciones de fechas establecidas por el Calendario Escolar como significativas porque rememoran hechos trascendentales de la historia argentina.

que parece claro y que asemeja un acto escolar es que la directora le hablará al grupo de estudiantes de la escuela. Le consulto a una preceptora si sabe que es lo que va a ocurrir, pero tampoco posee información. Me dispongo entonces en un rincón a escuchar, temiendo una reprimenda hacia los adolescentes y jóvenes por algún motivo que desconozco.

La directora se acerca, toma el micrófono y explica: ayer a la salida de la institución alumnos de la escuela que bien podrían haber visto para otro lado socorrieron a un par, una adolescente que estaba en una situación de vulneración. Y pensamos que hay que destacar las acciones para que también se vean estas actitudes, que no es que todos miramos para otro lado. Continúa: felicito a este grupo de alumnos, aunque no me hubiera gustado que fuera en esta situación, por el hecho de tomar la iniciativa de haber ayudado a esa adolescente, de haberse acercado a la escuela a contarnos a la institución; realmente les pido un aplauso por la actitud de 5to D (se escuchan aplausos). Sigue: me gustaría que den un paso al frente los alumnos que tuvieron este gran gesto (sin embargo, ninguno se mueve de su fila). Bueno sé que a veces es difícil pasar adelante, pero estar ante una adolescente en un estado de shock y darle amparo merece todo el aplauso de nosotros (se escuchan algunos tímidos aplausos).

Y cierra: “Por el otro lado les pido que se mantengan unidos tanto en el horario de ingreso a Educación Física como en el ingreso y egreso de la escuela, porque están pasando situaciones que escapan a todos nosotros y merecen que estén ustedes unidos para cuidarse y respaldarse entre ustedes. Nada más que esto, queríamos felicitarlos y decirles que también tenemos adolescentes y alumnos de la escuela que tienen valores, principios y que no es todo malo en la escuela. Pueden retirarse a sus aulas (aplausos nuevamente)”.

(Registro de campo, junio de 2019)

Tanto en esta escena como en la anterior destacamos la presencia de gestos que restituyen nociones de cuidado y de reconocimiento por parte del personal adulto hacia el conjunto de adolescentes y jóvenes; gestos que nos conducen desde vínculos anónimos a lazos

singulares. A la vez que denotan interés por superar las acusaciones de indiferencia, desinterés o desmotivación para asumir la responsabilidad por la construcción de vínculos de respeto que promuevan y expresen reconocimientos recíprocos (Sennett, 2003) desde posiciones de hospitalidad y cuidados:

“Cuidar, entonces, sin tanto temor, y cuidar instalando una asimetría entre las generaciones que no someta a los otros a humillaciones, desprecios o desestimación. Cuidar sin que lo que medie sea el temor al otro, sino poder pensar en la seguridad como una búsqueda de amparo en común. Cuidar enseñando que la vida -propia y ajena- es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla; cuidar valorando lo público, lo que, mejor o peor, hemos construido entre otros y debe ser cuidado entre todos (...)” (Dussel y Southwell, 2005 p.32).

Pensar en los posicionamientos de los sujetos al interior de las instituciones es colocar la lupa sobre el micromundo de la vida institucional para echar luz sobre las modalidades de vínculos que generan desprotección al interior de las escuelas. En tal sentido, Mariana Nobile (2019) sostiene que “las experiencias vividas en los entramados relacionales de las instituciones educativas pueden ser interpretadas ya sea como experiencias en las cuales los sujetos se sienten reconocidos, o, por el contrario, como experiencias de invisibilidad social” p. 10. Por ello, el tipo de vínculo establecido entre los agentes escolares y el conjunto de adolescentes y jóvenes resulta relevante en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción de su lugar en dicho espacio.

7. REFLEXIONES FINALES: APUNTES SOBRE LAS POTENCIALIDADES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR PARA INSTITUCIONALIZAR DISPOSITIVOS DESDE MARCOS DE HOSPITALIDAD

En el marco de esta exploración sobre el papel que puede desempeñar el personal adulto en las trayectorias escolares de adoles-

centes y jóvenes, hacemos hincapié en la posibilidad de configurar, desde los Equipos de Orientación Escolar, intervenciones institucionales que “no queden centradas en los sujetos y sus supuestos déficits o dificultades, sino que se extiendan a un conjunto más amplio de relaciones en las que las instituciones se piensen como reconfiguradoras de posibilidad” (Greco, 2019 p.170). Poder realizar un corrimiento desde los abordajes individuales de los vínculos a un enfoque institucional supone la comprensión de las situaciones en los marcos de complejidad de los contextos en los que las mismas se configuran. Por ello planteamos, como sostiene Daniel Korinfeld (2011), la necesidad de promover la responsabilización subjetiva e institucional frente a las modalidades de vínculo que obstaculizan las trayectorias escolares.

Creemos oportuno pensar en estrategias y dispositivos⁹ que promuevan transformaciones institucionales para el conjunto de adolescentes y jóvenes en marcos de hospitalidad; porque, como vimos, frente a lo inesperado, y a la recurrencia de ciertos conflictos y situaciones, sumado a las demandas de obrar con urgencia, las instituciones y sus agentes educativos son ganados por respuestas punitivas o de desistimiento (Korinfeld, 2011). Por ello el desafío para los Equipos de Orientación Escolar es asumir una posición tal que permita resignificar lo que viene planteado como demanda, queja o malestar y reubicarlo propiciando un contexto de interlocución¹⁰ institucional. Se trata de visibilizar lo que los espacios escolares producen en los sujetos y lo que los vínculos habilitan (o no) en el acompañamiento de las trayectorias (Greco, 2019).

Proponemos ampliar la mirada, comúnmente asentada sobre los sujetos individuales y sus dificultades, y revisar los dispositivos

9 Siguiendo a Greco, Alegre y Levaggi entendemos los dispositivos como un “conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización”(2014:62).

10 Korinfeld (2011) propone pensar a los EOE como espacios de interlocución, y en tal sentido resalta la relevancia de la existencia en las escuelas de espacios que puedan abordar los conflictos desde un enfoque institucional y multidisciplinario, que redefinan los términos en los que vienen planteados los casos para abordarlos desde la complejidad, reconociendo las tramas institucionales y redes de relaciones en las que se inscriben y evitando la derivación o depositación en el gabinete.

y las relaciones vinculares inscriptas en esos marcos institucionales. Y en tal sentido, los posicionamientos que fomentan relaciones de cercanía, de confianza, de cuidado y de respeto entre el personal adulto y el conjunto de adolescentes y jóvenes son engranajes necesarios para construir instituciones escolares más democráticas que garanticen el derecho de estos sujetos a encontrar en las escuelas secundarias lugares legítimos donde vivir su condición juvenil.

Consideramos que los Equipos de Orientación Escolar poseen márgenes de acción que (sin soslayar los abordajes de situaciones singulares) permiten redimensionar sus potencialidades de intervención sobre las lógicas de funcionamiento institucional; haciendo escuela bajo trazos más colectivos y hospitalarios, e interviniendo de otros modos (quizás anticipatorios) sobre las conflictividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleu, M. (2017). *“Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes”* (Tesis de doctorado). Facultad Filosofía y Letras. UBA.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), 19-33. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. En *Revista Sociedad*, 37, 95-112. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres. FLACSO Argentina.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Crego, M. L. (2018). *Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza*. La Plata 2015 - 2017 (Tesis de doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. En *Revista Cinta de Moebio*, 45, 253-274. Chile.
- Derrida, J. (2009). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones De La Flor.
- Di Leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. En *Educação e Pesquisa*, 37, (3), 599-612. San Pablo.
- Di Napoli P., y Eyharchet J. B. (2013). Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. En revista *El Monitor de la educación*, 4 (5), 26-32.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. En *Revista Astrolabio Nueva época*, 15, 249-273.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la*

educación y la formación. Buenos Aires: Noveduc.

• Feixa, C. (1996). *Antropología de las edades*. Recuperado de https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_2374_1722.pdf

• Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. En *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.

• Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez C. (Coords). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

• Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez C. (Coords). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

• Geertz, C. 1973. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

• Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

• Greco, M. B. (2017). Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria. En *Saberes y Prácticas*. Revista de Filosofía y Educación, 2. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1030/648>

• (2019) Intervenciones institucionales: los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historia reciente y desafíos futuros. (2009-2015). En *Revista Estado y Políticas Públicas*. 13, (7), 167-185.

• Kaplan, C. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En Kaplan, C. Krotsch, L. y Orce V. (Coord.) *Con ojos*

de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil (pp. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

• Kessler, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.

• Korinfeld, D. (2011). Equipos de orientación, espacios de interlocución. En Korinfeld, D., Levy, D y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

• Levy, D. (2011). Convivencias escolares. En Korinfeld, D., Levy, D y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela* (153-184). Buenos Aires: Paidós.

• Lins Ribeiro, G. 1989. Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En *Cuadernos de Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Vol. 2 N° 1, 65-69.

• Litichever, L. y Núñez, P. (2015). La construcción de los vínculos: clima escolar, violencias y procesos de convivencia. En *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. CLACSO.

• Llach, J.J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.

• Martínez, M. (2015). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Córdoba: Eduvim.

• Martuccelli, D. (2008). Prefacio. En Di Leo, P. y Camarotti, A. *Quiero escribir mi historia. Vida de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.

• (2010) La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Revista Persona y sociedad*. Vol. 24 N° 3, 9-29.

• Mutchinick, A. y Silva, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos*

en la escuela (pp. 69-102). Buenos Aires. Miño y Dávila.

• Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

• Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens.

• Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Flacso Argentina.

• (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. En *Última Década*, 44, 109-131.

• (2019), Emociones y afectos en el mundo educativo. En *Propuesta Educativa*, 51 (28), 6-14.

• Núñez, P. (2019). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. En *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII. 12, 123-145.

• Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo.” En Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

• Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, R. Diker G., Frigerio G. (Comp.) En *Las formas de lo escolar*. Ciudad de Buenos Aires: Del Estante.

• Previtali, M. (2008). Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba. En Míguez, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires. Paidós.

• Rascovan, S. (2011). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

• Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

• (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*.

CLACSO (Libro digital) ISBN 978-987-722-311-8

• Saraví, G. (2015). La escuela total y la escuela acotada: construyendo los mundos de la desigualdad. En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México D.F.: FLACSO México - CIESAS.

• Sennett, S. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Editorial Anagrama.

• Silva, V. (2018). La demanda por un Buen Trato en la escuela secundaria. *Revista Educación y Realidad*, Vol. 43, N° 2.

• Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar* (35-70). Santa Fe: Homo Sapiens.

• Tenti Fanfani, E. (2008). La enseñanza media hoy: masificación escolar con exclusión social. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La Escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial – Flacso.

• Tiramonti (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

• Trimboli, J. (2012). *De la escuela y el festín de la vida, que dice Sarmiento, él sólo pudo gozar a hurtadillas*. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <http://institutocieloazul.edu.ar/wp-content/uploads/2016/09/Clase-9-Tr%C3%ADmboli-De-la-Escuela-1.pdf>

• Tuñón, I. y Halperín, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2). Consultado el 7 de febrero de 2020 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-halperin.html>

• Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Gedisa.

• Vecino, L. (2015). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso en una escuela pública en un barrio del conurbano bonaerense*. Buenos Aires:

Teseo.

• Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.

• Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. En *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 22. Núm. 1.

• Viñao Frago (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata.

MARCO NORMATIVO CITADO Y CONSULTADO

- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Provincial de Educación N° 13.688
- Autor

CAPÍTULO V

Entramados de (des)protección: procesos de egreso e intervenciones sociales

Agustina Favero Avico

“Sólo a través de un concepto de interdependencia que ratifique la dependencia del cuerpo, las condiciones de la precariedad y el potencial para la performatividad se puede pensar un mundo social y político que trate de superar la precariedad para que se puedan tener unas vidas vivibles”
Judith Butler (2017)

RESUMEN

En el presente capítulo se comparten algunos de los resultados de la investigación efectuada en el marco de la tesis de maestría, titulada “Los procesos de egreso de jóvenes en situación de institucionalización en la ciudad de La Plata. Una mirada desde el Trabajo Social”¹. En razón de la reformulación que implica el pasaje a este formato de presentación, proponemos² esbozar algunos

1 Investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Derechos Humanos (UNLP). Agradezco especialmente a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, unidad académica de la cual formo parte como docente investigadora, por posibilitar a través de sus políticas institucionales, fortalecer mi trayectoria formativa de posgrado a través del “Programa de Fortalecimiento de la investigación y posgrado en Trabajo Social” apoyando la terminalidad de la tesis y por visibilizar los resultados de la investigación a través de esta publicación institucional.

2 A lo largo de la exposición me referiré en primera persona del plural (nosotrxs) aunque estas reflexiones sean producto de procesos singulares de la investigadora. La decisión de hablar desde el plural se debe a reconocer que fueron posibles las reflexiones gracias a los valiosos aportes de lxs colegas traba-

ejes de análisis sobre las condiciones en las que se despliegan los procesos de egreso de jóvenes que, a partir de las llamadas medidas excepcionales de protección, residen en dispositivos de cuidados alternativos que forman parte del Sistema de Protección Integral de Derechos³. Como parte de los resultados de la investigación, se advierte que dichos procesos se despliegan en torno a una singular trama de desigualdades, que evidencian la persistencia de los obstáculos que dieron origen a aquellas medidas excepcionales y por consecuencia, de situaciones que constituyen vulneración de derechos.

Estas discusiones condensan los nudos problemáticos y permiten reponer la pregunta en torno a los desafíos que enfrenta el Trabajo Social en tanto disciplina que participa en los distintos espacios que componen las políticas de protección integral de derechos.

PALABRAS CLAVE

Jóvenes, Sistema de Protección Integral, Trabajo Social, Derechos Humanos.

INTRODUCCIÓN

A partir de la suscripción de la Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente (en adelante, CDN) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 e incorporada a la Constitución Nacional desde el año 1994, comenzó en nuestro país un proceso progresivo de transformación de la legis-

jadorxs sociales y distintxs agentes a quienes entrevisté, de las compañeras del equipo de investigación dirigido primero por la Dra. Rozas Pagaza y codirigido por la Dra. Gabrinetti y actualmente por la Dra. Danel y codirigido por la Dra. Velurtas, de lxs compañerxs del Sistema de Sostén (MPBA) y del equipo de cátedra de Trabajo Social II.

Se decide asimismo para la producción de este texto, la utilización del lenguaje inclusivo empleando en algunas ocasiones la letra "x" como forma de utilizar un género neutro buscando crear realidades diversas y equitativas.

3 Ley Nacional n.º 26.061, Ley Provincial n.º 13.298 art. 35 inc h), Decreto Reglamentario 300/05, Resolución del Ministerio de Desarrollo Humano n.º 171/07

lación, las políticas sociales y las intervenciones, en torno a las niñeces, adolescencias y juventudes, destinadas a promover el cumplimiento de todos los derechos enunciados, sentando “las bases mínimas para el establecimiento de una ciudadanía plena, de una nueva relación jurídica entre el Estado y la sociedad con la infancia” (UNICEF, 2004:3).

En este contexto, el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, se constituye como el campo (Bourdieu, 1995) en donde se despliegan nuestras preocupaciones y dilemas. En este marco, con la sanción de las Leyes 26.061 “De Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” –a nivel nacional- y 13.298 “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños” -en la provincia de Buenos Aires-; se plantean alternativas superadoras de intervenciones del Estado desde las cuales las miradas asistencialistas y tutelares deberían ser superadas a partir de una perspectiva basada en el reconocimiento de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (en adelante NNyJ) como sujetos sociales, protagonistas y producto de sus trayectorias de vida.

En este sentido, la perspectiva teórica de Bourdieu (1995), ha tenido en nuestro trabajo de investigación una relación directa con la metodología elegida de carácter cualitativo, dado que consideramos que los dilemas actuales que hoy tensionan el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, nos devuelven la mirada hacia el esfuerzo de comprender y explicar la dinámica social introduciendo la perspectiva relacional que plantea este autor y los aportes que ha realizado desde la categoría de *campo*. Recurrir a la relevancia de las posiciones nos permitió comprender que los avances en el marco legal conviven en tensión con prácticas que denotan la persistencia de dinámicas de trabajo pre-datadas e incorporar la complejidad de las perspectivas en pugna que son parte de las confrontaciones que se expresan en el campo.

Este trabajo asimismo, incluye los aportes del “enfoque de dere-

chos” (Pautassi, 2010) en tanto matriz conceptual y metodológica que propone incorporar estándares de Derechos Humanos en las políticas públicas. Desde esta perspectiva intentamos identificar y analizar los aspectos/dimensiones que afectan al cumplimiento de los derechos humanos en los procesos estudiados.

Particularmente en la investigación se propuso estudiar las condiciones en las que se despliegan los procesos de egreso en la ciudad de La Plata durante el periodo 2016-2017, analizando de manera relacional, la dinámica particular del campo del Sistema de Protección Integral. Por condiciones, hacemos referencia a la materialidad sobre la cual se generan abordajes por lo que asimismo, esta indagación estuvo orientada a reflexionar acerca de las tensiones entre aquello que promueve el corpus normativo nacional e internacional de Derechos Humanos de NNyJ y las condiciones actuales en que se desarrollan dichos procesos, particularmente desde la mirada del Trabajo Social. Las personas profesionales de esta disciplina, situadas en un espacio social determinado en tanto agentes⁴ actuantes, participan en los procesos de ingreso y egreso de NNyJ de dispositivos residenciales de cuidado, pero no lo hacen solas: sino que construyen estos procesos junto con jóvenes y otros grupos de agentes situados en diferentes posiciones y campos, con intereses muchas veces contrapuestos. De allí que nos preguntamos ¿Qué condiciones, prácticas y agentes contribuyen y/u obstaculizan estos procesos?

En primer lugar, presentaremos una cartografía del andamiaje institucional del Sistema de Protección Integral en el periodo estudiado. Desde allí nos centraremos en las estrategias estatales propuestas en relación a la salida de este entramado protectorio y en las tensiones subyacentes en el campo en torno a las condiciones en las que se despliegan los procesos de egreso en el que participan jóvenes en situación de institucionalización, en la preparación y materialización de aquéllos.

4 Bourdieu, en su obra “Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción” subraya: “Los ‘sujetos’ son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico...El hábitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 2002:40)

En segundo lugar nos detendremos en las intervenciones del trabajo social, en tanto profesionales que participamos del diseño e implementación de las estrategias que se implementan en dicho campo.

Finalmente, compartiremos algunas reflexiones que hilvanan los desarrollos de la investigación.

EL ENTRAMADO INSTITUCIONAL: DISPOSITIVOS E INTERVENCIONES DEL SISTEMA PROTECCIÓN INTEGRAL

La incorporación de la Convención de los Derechos del Niño a la Constitución Nacional Argentina (1994), impulsó en nuestro país un proceso de transformación de la legislación, las políticas sociales y las intervenciones, destinadas promover el cumplimiento de todos los derechos allí enunciados y desterrar progresivamente el tratamiento y gobierno de la infancia vinculado al “complejo tutelar” (Bellof, 2007, Donzelot 2008, Velurtas, 2016). Configurado por leyes acuñadas por el positivismo del siglo XIX - XX, el andamiaje ideológico del tutelarismo clásico promovió las nociones “peligro moral y material”, condensando los argumentos que justificaron un tipo de intervención judicial omnimoda, de posición paternalista, habilitando prácticas de diversa índole, para la construcción de sujetos disciplinados, dóciles e integrales (Daroqui y Guemureman, 2001).

Situamos en este marco, a partir de la promulgación de la Ley 26061 (2005), la organización del llamado *Sistema de Protección Integral de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes* (en adelante SPI). El mismo se encuentra conformado por los distintos agentes: organismos, entidades, comunidades, programas y servicios que a través de ciertas normas y reglas de funcionamiento, interactúan desde distintas posiciones, diseñando, planificando, coordinando, orientando, ejecutando y supervisando intersectorialmente las políticas públicas de gestión estatal o privada, direccionadas a la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y

adolescentes, sujetos que se configuran como el eje central de aquellas intervenciones. Está integrado por organismos administrativos (dependientes de los poderes ejecutivos que supone en cada jurisdicción la configuración entre instituciones y recursos) judiciales y de control que desarrollan políticas, planes y programas (Stuchlik, 2012).

Contradictoriamente, este proceso de transformación de la institucionalidad social, se dio en el mismo período en el que se consolidaba en América Latina un avance profundo de reformas neoliberales así como sus correlatos de crisis y persistencia de las desigualdades. La implementación de políticas de corte neoliberal profundizaron los niveles de desocupación, pobreza e indigencia y desencadenaron diversos procesos de transformación estatal; procesos complejos y contradictorios, situados en tiempos y contextos específicos, que van habilitando en cada momento la ampliación y/o clausura de procesos de reconocimiento, acciones que expresan la dimensión ideológica de la actividad estatal (Fraser, 1991).

Pese a la vigencia de esta perspectiva que se orienta a garantizar los derechos de las niñeces y adolescencias, observamos que la adopción de medidas orientadas a la institucionalización de NNAyJ, es una práctica extendida que persiste en Argentina y también en América Latina y que además traduce particulares procesos de exclusión social. A partir de los datos relevados por UNICEF (2017), en nuestro país se han registrado 9.748 NNAyJ en la situación denominada “sin cuidados parentales”⁵, que hace referencia a quienes se encuentran separadxs de su medio familiar por haber sido alcanzadxs por una medida de protección excepcional ante situaciones de vulneración de derechos y que residen “transitoriamente” en dispositivos de cuidado formal familiar (“de acogimiento”) o institucional (“hogares”). Del total referido, el 47,86% se encuentran viviendo en instituciones públicas o privadas de la provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

5 Art. 2 Ley 27364.

región que concentra en términos absolutos la mayor cantidad (UNICEF, 2017:27).

Es importante destacar que lxs jóvenes que actualmente residen en dispositivos de cuidado institucional, provienen de sectores populares empobrecidos, población que según Daroqui y Guemurman (2007:5) “lleva inscriptas las historias que esa pobreza construyó a través de múltiples privaciones construyendo identidades y trayectorias”. Esta cuestión, continúan las autoras, pone de relieve la relación entre juventudes y pobreza⁶. Desde esta perspectiva, comprendemos a las juventudes, como un concepto relacional e históricamente construido, cambiante, que se construye en relación con otro, en un marco de evidente diversidad y desigualdad, que se reproduce en lo cotidiano, que implican relaciones de poder con otras generaciones, al interior de las familias, de los grupos, de las instituciones, etc. (Chaves, 2005, 2009). Cabe destacar que las situaciones y condiciones de existencia de éstxs NNAyJ y sus familias, están signadas por las condiciones de precariedad (Butler, 2004) en las que se desarrolla la vida de estos grupos y que se evidencian al momento en que se toma la medida excepcional y por consiguiente, también al momento de su finalización.

En base a estas consideraciones, una de las obligaciones imperativas del Estado a través del SPI, es garantizar el derecho de NNAyJ a ser criadxs en su ámbito familiar y comunitario, y cuando estos ámbitos no pueden proveer su cuidado -ni siquiera con apoyos- abandonan o renuncian a su guarda; el Estado a través de las llamadas “medidas excepcionales” debe darles adecuada atención a aquellas personas menores de edad que no cuenten con

6 Según un reciente artículo del Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, es en la provincia de Buenos Aires donde reside el mayor número de población, y donde se concentra la mayor población joven, especialmente como parte de sectores pobres e indigentes. Es también la provincia donde se observa el mayor cantidad de NNAyJ que se encuentran institucionalizados, alcanzando a octubre de 2017, la totalidad de 4050 según el Relevamiento Nacional de la Situación de Niñas, Niños y Adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina (UNICEF/SENNAF: 2017). De este total, 1267 son jóvenes de entre 13 y 17 años y 405 de 18 años o más, observándose progresivamente una disminución en relación con el relevamiento realizado en 2014.

cuidados parentales, siendo responsable de proteger sus derechos y de procurarles cuidados alternativos al medio familiar y comunitario⁷. Gherardi, Pautassi y Zibecchi (2013) consideran al cuidado como:

Un concepto complejo que comprende un conjunto de actividades necesarias para satisfacer las necesidades básicas para la existencia y el desarrollo de las personas. Se trata de actividades que sustentan a las personas, en el sentido de otorgarles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad (Pautassi y Zibecchi, 2013: 9).

En torno a las políticas de cuidado y protección, consagradas en las legislaciones actuales, pensar a la cuestión del cuidado como un derecho, no sólo a cuidar, sino a ser cuidado y autocuidarse permite cambiar las lógicas de acción. El reconocimiento del cuidado como derecho, implica incorporar el “enfoque de derechos” (Pautassi, 2012) en tanto estándares al interior de las políticas públicas, los que cobran una centralidad indiscutible para garantizar los derechos de cada persona que deba cuidar y a su vez pueda cuidarse, como también para quienes necesitan ser cuidadxs.

De esta manera, las llamadas medidas de protección integral de derechos se configuran como parte de las políticas de cuidado que diagrama el SPI y hacen referencia a políticas públicas específicas, dirigidas a restituir los derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias, a la vez que limitan la intervención discrecional del Estado. De esta manera se instituye una nueva modalidad de gestión de las políticas públicas de niñeces, adolescencias y juventudes, así como los mecanismos que las hacen exigibles (Rozas Pagaza, Velurtas, Favero Avico y otras, 2016).

Particularmente, en el marco del desarrollo de estas medidas

⁷ Las Naciones Unidas establecieron las directrices relacionadas con las modalidades del cuidado alternativo de NNyA sin cuidados parentales (AG ONU, 2010) precisando los tipos de acogimiento, los cuales se categorizan según su formalidad y el contexto en que se lleve a cabo el cuidado.

excepcionales de protección, distintxs operadorxs y profesionales de las instancias ejecutivas y judiciales –entre ellxs trabajadorxs sociales–, son quienes cotidianamente asumen la responsabilidad de velar porque en esas instituciones de protección y cuidado, se garanticen a NNyJ desde su ingreso hasta su egreso, sus derechos a vivir una vida digna⁸ y a crear un proyecto de vida progresivamente autónomo⁹.

A partir de esta investigación, se advierte que los motivos de finalización de las medidas excepcionales que impulsan los procesos de egreso según los documentos disponibles emitidos por organismos oficiales (UNICEF/SENNAF, 2011, 2014, 2017), se agrupan generalmente en torno a tres alternativas: porque se resuelve el conflicto por lxs que fueron separadxs de su medio familiar y pueden volver con su familia de origen o ampliada, porque son adoptadxs por otras familias, o porque se trata de jóvenes que están por cumplir o cumplieron la mayoría de edad y se independizan en el marco de un proyecto de autonomía. Sin embargo, otros motivos quedan invisibilizados o excluidos de las estadísticas, por cuanto para muchxs otrxs jóvenes el egreso se plantea de manera expulsiva y/o compulsiva previo al cumplimiento de la mayoría de edad a los 18 años (tope máximo de edad de permanencia en hogares que establece la Ley 26061) o al momento en que alcanza dicho rango etario.

Cabe destacar que si bien la CDN y otras normativas internacionales establecen un tránsito armonioso, acompañado y progresivo para el momento de salida del Sistema de Protección, *advertimos que estos procesos son problemáticos* por cuanto en el plexo normativo si bien existen protocolos, en ellos no se establecen pautas claras de procedencia, procedimiento, límites y finalidad de esta

⁸ Entendemos al derecho a la vida, en base al voto concurrente de los Jueces Cançado Trinidad y Abreu Burelli en el “Caso Villagrán Morales y otros versus Guatemala” (CIDH). Esta visión conceptualiza el derecho a la vida como perteneciente, al mismo tiempo, al dominio de los derechos civiles y políticos, así como al de los derechos económicos, sociales y culturales, ilustrando así la interrelación e indivisibilidad de todos los derechos humanos” (Párrafo 44).

⁹ Destacamos que en la letra escrita de los programas del SPI carecen de especificaciones o reflexiones en torno a esta categoría.

guarda institucional; es decir, no se define con quiénes, cómo y en qué momento se deben construir estos proyectos de egreso. Menos escrito hay aún, sobre las alternativas que se despliegan en los procesos concretos.

a. El entramado institucional en la provincia de Buenos Aires

La sanción de la Ley 26061 trajo aparejada una serie de modificaciones en la forma en que el derecho nacional en cada jurisdicción, y en este caso la provincia de Buenos Aires, venía regulando los derechos de NNAyA. Fueron “largos y sinuosos” (Lopez, 2006) los caminos de la transformación legislativa e institucional de la Provincia de Buenos Aires, en tanto la disputa por el gobierno de la infancia ha dejado en evidencia las luchas políticas que se configuran entre distintos actores, sectores, intereses, resistencias, culturas y vacíos institucionales.

En la provincia de Buenos Aires, la normativa vigente¹⁰ establece que ante una situación de vulneración de derechos de NNAyJ, los organismos administrativos de protección de derechos locales (como parte del poder ejecutivo) y el sistema judicial¹¹, podrán disponer su alejamiento del medio familiar y/o comunitario, como medida de prevención y/o restitución de derechos. Asimismo, distingue entre dos posibles disposiciones que implican tal alejamiento, denominándolas: abrigo y guarda institucional, ambas de carácter a) excepcional –ante situaciones específicas y/o agotadas todas las instancias-, b) provisional –con un plazo temporal determinado- y c) con la finalidad de protección de derechos.

¹⁰ En el ámbito provincial, las medidas excepcionales de protección, están reguladas por el art 35 inc h de la Ley 13298, el Decreto Reglamentario 300/05 y Ley 13634. También por la Resolución del Ministerio Desarrollo Humano provincial 171/07.

¹¹ Según la Ley 13298, los organismos administrativos son los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos (SLPPD) y los Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos (SZPPD). Los primeros son puestos en funcionamiento por los municipios que adhirieron a la ley, y los segundos dependen del Ministerio de Desarrollo Social provincial, con facultades de supervisión y coordinación sobre los Servicios Locales. En la Ciudad de La Plata, el gobierno municipal a través de la Ordenanza n° 10.215 adhirió a la mencionada ley. Los organismos judiciales vinculados a la temática son los Juzgados de Familia y las Asesorías de Menores. Excepcionalmente intervienen Juzgados de Garantías del Joven, en causas iniciadas bajo la Ley 10067.

Superado los plazos dispuestos, ante el mantenimiento de las circunstancias que provocaron el alejamiento de NNyJ de su ámbito familiar, los organismos administrativos intervinientes podrán disponer la “guarda institucional”¹² -medida anteriormente llamada institucionalización- como una de las modalidades alternativas de cuidado¹³ y darán plena intervención al Sistema Judicial¹⁴. Sin embargo preocupa la inexistencia de plazos, por cuanto muchos NNyJ que no regresaron a su medio familiar ni fueron adoptados, transcurren *periodos de permanencia muy excesivos*¹⁵ en los dispositivos de cuidado residencial. Ingresan durante su infancia y transitan su adolescencia alcanzando la mayoría de edad en ellas, a pesar de la provisionalidad dispuesta por la normativa vigente.

En el análisis del campo en estudio, el Estado Municipal, aparece aquí como un actor cuya gravitación en el campo reviste una importancia considerable, pues la ley 13298 otorga a los municipios la posibilidad a través de un convenio, de adherirse al SPI a partir del cual se deben crear órganos especializados dando origen a los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos. Los Servicios Locales deben regirse siempre en el marco de las garantías reguladas por la ley 13298, en tanto unidades técnico operativas integradas por equipos interdisciplinarios encargadas de facilitar el acceso a los programas de niñez y adolescencia

12 La Resolución Ministerial 171/07 mantiene el mismo criterio, pues requiere la intervención judicial una vez vencido el plazo del abrigo, pero establece que “habrá de solicitarse la guarda institucional del niño a través del Asesor de Incapaces al Juzgado de Familia”

13 El Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, cuenta con dispositivos de cuidado institucionalizado a fin de dar cumplimiento a las medidas excepcionales de protección. Estos dispositivos pueden ser instituciones oficiales (del Organismo), privadas o conveniadas.

14 El art 827 del Código Procesal Civil y Comercial que efectuó la Ley 13.634. Expresamente asigna competencia a los jueces de familia en: “v) La permanencia temporal de niños en ámbitos familiares alternativos o entidades de atención social y/o salud de conformidad a lo determinado por el art. 35 inc. h de la ley 13.298”

15 Las trayectorias relevadas en fuentes documentales secundarias traducen un abanico de situaciones singulares en cuanto al tiempo de permanencia. En esta dimensión, encontramos un hallazgo que consideramos muy relevante dada la muy prolongada permanencia del grupo de jóvenes que vivió entre 10 y 17 años en dispositivos de cuidado alternativo del Sistema Integral de Protección, sistema que ya había incorporado principios de la CDN, que se presumía una medida excepcional porque se suponía que era transitoria. El tiempo de permanencia excesivo, evidencia que en todos estos años no fue posible la remoción de obstáculos que originaron medida excepcional.

locales. En coordinación con los Servicios Zonales, los Servicios Locales pueden tomar medidas de protección de derechos, a fin de restituir derechos vulnerados o amenazados y facilitar la reparación de las consecuencias que esa vulneración trajo aparejadas; o medidas excepcionales de protección de derechos.

A partir de los datos relevados en la órbita provincial, hacia fines de 2015 se observan transformaciones en el entramado institucional del Organismo de Niñez que se traducen en procesos de debilitamiento de instituciones: recortes presupuestarios; sobreocupación de lugares para el cumplimiento de medidas excepcionales -de protección como de privación de la libertad-; cierre de dispositivos y programas; déficits en la atención de problemáticas vinculadas a salud mental y diversidades funcionales; entre otros. Asimismo se identifican también transformaciones vinculadas a los intereses de la gestión vinculados al incremento de las políticas de control social como son los traslados compulsivos-punitivos, así como el incremento de condicionalidades de acceso a programas destinados a adolescentes y jóvenes.

Estas descripciones del Organismo de Niñez provincial, nos indican una serie de obstáculos y dificultades en el desarrollo de las políticas de cada uno de los componentes del sistema y cómo ellas se entraman y potencian en los procesos de articulación previstos. Asimismo nos indican que no puede describirse el campo -y el Organismo en particular- de forma estática, sino que necesariamente está atravesado por el interjuego entre los actores con distintos intereses.

b. Los programas de egreso para jóvenes

Particularmente, sobre las estrategias que propone el Estado para garantizar el acceso y ejercicio efectivo de los derechos de los jóvenes en relación a la salida de este entramado protectorio, en las últimas décadas se ha configurado la categoría de jóvenes “sin cuidados parentales” como una construcción estatal en torno

al reconocimiento de un problema en torno a los procesos de egreso, también llamados procesos de desinstitucionalización o de transición del sistema de protección hacia la autonomía, en donde las organizaciones no gubernamentales internacionales y las agencias internacionales han obtenido un papel hegemónico en su conceptualización como en las modalidades de intervención (Tissera Luna, 2016).

Este problema se presenta asociado a ciertos déficits en la aplicación de la CDN y particularmente en la implementación de las Directrices sobre Modalidades Alternativas de Cuidados¹⁶ (ONU, 2009) y es expresado a través de demandas de intervención en escenarios complejos, a ser abordadas en el campo referido. Estos lineamientos orientarían las prácticas que se despliegan en instituciones y programas y se vinculan con la expectativa de que, al momento del egreso, cada joven debería haber podido construir y pensar su proyecto de vida, tarea para la que se procura el acompañamiento y la contención de adultxs, operadorxs y profesionales insertxs en programas e instituciones destinados a sostener estos objetivos en torno a propiciar las condiciones para una “vida autónoma e independiente” como parte de las estrategias de inclusión social.

En torno a esta preparación, se registra en el territorio provincial un primer y único antecedente al programa “Sistema de Sostén” que es desde 1989 desarrollado en el ámbito de la Procuración General de la Suprema Corte de la provincia de Buenos Aires. Quince años después, en el año 2014, el Poder Ejecutivo provincial creó el Programa “Autonomía Joven” desarrollado en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social. De manera resumida, ambos programas provinciales -con similares objetivos entre sí-, prevén su accionar en la creación de equipos de inserción comunitaria que llevan adelante la tarea de asistencia, acompañamiento y seguimiento de lxs jóvenes en las instancias de egreso y post egreso

16 En los párrafos 130 al 135 sugieren a los Estados Parte preparar a lxs jóvenes que están próximxs a egresar del sistema de cuidados alternativos, teniendo en cuenta las necesidades propias de su edad.

de los dispositivos de cuidado institucional. En estas instancias, los “proyectos de vida autónoma” delineados por cada joven, son respaldados por el otorgamiento de una beca a fin de darle sustentabilidad a dicho proyecto, estipendio económico sujeto al cumplimiento de requisitos, como por ejemplo el compromiso que lxs jóvenes deben asumir en torno a la realización de las propuestas que los programas establecen¹⁷.

En los tramos finales de la presente investigación en el año 2017, se aprobó a nivel nacional el “Programa de Acompañamiento para el Egreso de Jóvenes sin cuidados parentales” implementado por la Secretaría de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación¹⁸, programa en el que nos detendremos especialmente. Su creación generó expectativas en el campo de los programas existentes, profesionales y operadorxs de este área. Destacamos que la Ley Nacional n° 27364 que le dio origen, fue sancionada durante la gestión de gobierno macrista, que como mencionáramos, en contraste con el principio de integralidad del Sistema de Protección, el cambio de orientación política más hacia la derecha estableció enormes diferencias: el ocultamiento de las desigualdades se objetiva en el debilitamiento de las decisiones que el Estado toma para actuar sobre la cuestión social; pero por otro lado ese debilitamiento es la forma como se construye hoy el lugar de lo social en la esfera pública; la evidencia de su presencia en la vida social fortalece la convicción que este rumbo que ha tomado la sociedad puede rebasar las condiciones de su capacidad para mantener los lazos sociales (Rozas, 2018). Este contexto debilitó el entramado de construcción e implementación de las políticas públicas de niñeces y juventudes y profundizó su fragmentación, impactando en la fragilización de los programas y las condiciones de trabajo de lxs trabajadorxs del campo e induda-

¹⁷ <http://www.pergamino.gob.ar/autonomiajoven/>

¹⁸ 14 Programa de Acompañamiento para el Egreso a Jóvenes Sin Cuidados Parentales (Ley Nacional n° 27364/2017), Programa “Sistema de Sostén”(Ley Provincial n.º 11852/1996) implementado desde el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires y en el Programa “Autonomía Joven”(Ley Provincial n.º 14584/2014) desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Niñez del Poder Ejecutivo de la misma provincia.

blemente en la construcción de los procesos de egreso.

Un año después de su aprobación a través del Decreto Presidencial 1050 en diciembre de 2018, esta ley fue reglamentada por lo que en la investigación se analizaron los principios y propuestas que se ofrecen aunque la observancia de su implementación ha excedido las posibilidades de estudio. Este programa tiene como objetivo el acompañamiento para el egreso de adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales a fin de garantizar su plena inclusión social y su máximo desarrollo personal y social (art. 1). Como parte del Sistema Integral de Protección, establece como principios al interés superior del/a niño/a; la autonomía progresiva de el/la adolescente conforme a sus características psicofísicas, aptitudes y desarrollo; el derecho a ser oída/o y que su opinión sea tenida en cuenta según su edad y grado de madurez; igualdad y no discriminación y el acompañamiento integral y personalizado. Se trata de un programa cuyo ingreso es voluntario y se compone por la asignación de un acompañante y una asignación económica mensual (80% de un salario mínimo vital y móvil a partir de los 18 años y hasta los 21 años con posibilidad de extensión a los 25 años por estudio/capacitación en oficio).

La autoridad de aplicación de esta ley resulta ser la Dirección Nacional de Promoción y Protección Integral de Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Asimismo prevé la participación de otros actores como el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Nacional y la Secretaría de Gobierno de Trabajo y Empleo del Ministerio de Producción y Trabajo de la Nación que debe tomar medidas para aumentar la inclusión laboral y educativa de lxs adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales estableciendo que un 2% de los beneficios dados por programas de inserción sociolaboral existentes a nivel nacional deben estar destinadas a este grupo. Participa además el Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda, que, con el objetivo de facilitar el acceso a la vivienda de lxs adolescentes y jóvenes sin cuidados

parentales, deberá otorgar un trato preferencial a las solicitudes de éstos en sus planes de adjudicación o mejoramiento de viviendas que se ejecutan con los fondos del Fondo Nacional de Viviendas (FONAVI). En este punto, cabe reparar en que no se establecen pautas claras de procedencia en cuanto al trato preferencial que lxs jóvenes tienen derecho a recibir para acceder a las medidas referidas. No menos importante es la cuestión de las asignaciones presupuestarias de cada jurisdicción para la implementación de la ley, en un contexto de restricción de recursos. Se evidencian desigualdades en la aplicación de los programas de niñez -y en particular para jóvenes sin cuidados parentales- según los territorios, tanto de la provincia de Buenos Aires como en el resto del país.

c. Algunas tensiones persistentes en el campo

A partir de esta breve descripción que incluye un acercamiento a los modos en que se plantean las articulaciones desde las instituciones responsables de la gestión de los procesos de egreso y a la letra escrita de los programas orientados al acompañamiento de los mismos; en este apartado compartiremos la concentración de interrogantes construidos a partir del fructífero encuentro con trabajadorxs que sostienen prácticas interventivas en el campo mencionado, que dan cuenta de la trama en la que dichos procesos se desarrollan. En este marco, se realizaron una serie de entrevistas a operadorxs y profesionales que desarrollan sus intervenciones en instituciones y programas pertenecientes al Organismo Provincial de Niñez y al Poder Judicial, en la ciudad de La Plata. Este grupo de agentes fue convocado a reflexionar acerca de aspectos relativos a las situaciones que transitan lxs jóvenes en situación de institucionalización, permitiendo captar algunas de las condiciones en las que se despliegan los procesos de egreso y aquellas en que despliegan sus tareas e intervenciones profesionales en la actualidad.

Tomamos los aportes de Melendez y Yuni (2017) en torno al estudio sobre intermediaciones en el ciclo de las políticas, quienes toman las huellas de Ball (2012) por cuanto este autor cuestiona la idea de implementación lineal de las políticas e incluye en su análisis, el texto, el discurso y la puesta en acto. En este sentido, asigna un papel protagónico a lxs agentes -en este caso aquellos vinculados al SPI- en tanto actores que le otorgan un sentido a las políticas: “ellos median, redefinen y muchas veces marginalizan o desconocen los mandatos de las políticas, participan en la disputa de sentidos en torno a determinados bienes comunes que pretenden ser regulados por las políticas” (2017: 57)

De este modo, la indagación respecto a los modos en los que se inscriben los procesos mencionados en el quehacer cotidiano de lxs agentes que trabajan con jóvenes, nos permiten recuperar a través de estas voces las instancias de articulación y los problemas que se observan cuando aparecen obstáculos a partir de la puesta en acto de las programas.

Desde un enfoque alentador, registramos indicadores favorables en cuanto a las posibilidades de accesos a servicios básicos que el SPI ha permitido a estxs jóvenes viviendo en dispositivos de cuidado alternativo. Las personas entrevistadas destacan el acceso a la documentación relativa a la identidad, la continuidad de su trayectoria educativa, el acceso a servicios de salud, deportes y recreación y la cuestión de los cuidados cotidianos por lo menos, durante el periodo dispuesto primariamente en la medida excepcional, necesaria para la remoción de obstáculos y apoyos familiares.

Sin embargo, el principal problema reaparece sistemáticamente, cuando lxs jóvenes que viven en un dispositivo de cuidado alcanzan la mayoría de edad sin haberse logrado la remoción de obstáculos que originaron la medida. Si bien lxs agentes intervinientes en dichos procesos reconocen que se ha logrado la adquisición de algunas herramientas por parte de lxs jóvenes que potencian su autonomía mientras estuvieron resguardados en los dispositivos

de cuidado (sociales, culturales, etc), el SPI al no implementar las políticas intersectoriales destinadas a este grupo, lxs reenvía y empuja a volver al medio familiar del cual se lxs protegió, ante la ausencia de posibilidades de acceso o de sostenimiento de un proyecto autónomo.

En este sentido, reconociendo y celebrando la reciente sanción y reglamentación de la Ley Nacional de Acompañamiento en el Egreso y de la existencia a nivel provincial de dos programas cuyos objetivos se vinculan a la autonomía, observamos que resulta dificultosa la articulación entre lxs referentes que acompañan cotidianamente a lxs jóvenes en los dispositivos de cuidado y aquellxs agentes de los programas mencionados que tienen como objetivos apoyarlos a la consecución de dichos proyectos.

En relación a la consulta sobre los procesos de articulación entre las instituciones y agentes del sistema de protección, la mayor cantidad de respuestas aluden a las dificultades de coordinación entre los equipos de trabajo. A partir de allí, la mayoría de lxs agentes dirige sus cuestionamientos hacia los Servicios Locales¹⁹, en tanto que las disposiciones normativas prevén que sea este organismo quien centralice la responsabilidad de las intervenciones vinculadas a la remoción de los obstáculos que originaron la medida excepcional. Exponen además las dificultades en la comunicación entre las instituciones de cuidado, el organismo administrativo y el poder judicial, no solamente en las cuestiones relativas a las condiciones en las que se despliegan los cuidados alternativos, sino además en el modo en el que se están llevando a cabo las estrategias de restitución de derechos, entre otros aspectos.

Este panorama de débil articulación, exhibe la noción de la corresponsabilidad que se instala con la CDN. Esta noción incorporada por la Ley 13298, tuvo que ver con la promoción de la parti-

¹⁹ La Ley 13.298 otorga a los municipios la posibilidad a través de un convenio, de adherirse al SPI a partir del cual se deben crear órganos especializados dando origen a los Servicios Locales de de Promoción y Protección de Derechos, en tanto unidades técnico operativas integradas por equipos interdisciplinarios encargadas de facilitar el acceso a los programas de niñez y adolescencia locales.

cipación social en materia de políticas de niñez y adolescencia, habilitando un entramado más fuerte entre las instituciones del órgano administrativo. A partir de las opiniones relevadas, advertimos en cambio, que la idea de corresponsabilidad puesta en acto, no ha logrado robustecer al campo del SPI por cuanto encubre el problema de quién asume la responsabilidad por conducción de los procesos. La falta de recursos afecta el desarrollo de la tarea, la que se considera primordial en términos del derecho de NNyJ de vivir con sus familias, pues resulta dificultosa la construcción de estrategias vinculadas al regreso al medio familiar y/o comunitario en los territorios de procedencia, por cuanto lxs profesionales que integran los equipos técnicos de los dispositivos residenciales de cuidado, así como lxs operadorxs de los programas de egreso asistido, refieren una reducción del tiempo programado para realizarlas así como de viáticos para los traslados que implican tales estrategias. En este sentido, lxs entrevistadxs privilegiaban el fortalecimiento de redes territoriales para avanzar en las estrategias asociadas con los procesos de egreso, aunque señalan que dicha tarea depende del compromiso político-ideológico de cada agente.

A su vez, la debilidad a la que aludimos, se manifiesta en una apelación histórica a las nociones asociadas con la tutela que emanaba de la autoridad judicial en la legislación que la antecedió. Lxs agentes entrevistadxs plantean que no hay una apropiación del marco normativo como una herramienta para fortalecer derechos sino que “la ley” se vincula a cuestiones de tipo burocráticas, autorizaciones de juzgados para salidas, visitas, acceso a servicios básicos y programas. Observamos la persistencia de una autoridad que impone decisiones, las que sobrevaloradas, no suelen ser discutidas por otros actores en tanto impronta del “Patronato”. Asociamos estas cuestiones con el hábitus (Bourdieu, 1997) en tanto prácticas que persisten y se relacionan con procesos de control social de lxs jóvenes.

El organismo judicial es muchas veces quien habilita las posibi-

lidades de acceso reales de lxs jóvenes a los programas de egreso, sea a través de las solicitudes de apoyo de lxs jóvenes expresados en las audiencias a fin de facilitar el acceso a los mismos -y de otros servicios considerados básicos-, de pedidos del organismo administrativo o por cuenta propia (Velurtas, 2016).

En torno a la materialización de los egresos, a partir de las narrativas compartidas y de la lectura de fuentes secundarias, nos aproximamos a diversas situaciones en torno a la salida del sistema protectorio. Las dificultades de los proyectos de egreso se verifican en la mayoría de las situaciones bajo estudio. Una vez finalizada la medida “excepcional”, registramos trayectorias muy singulares aunque hallamos un común denominador en la mayoría: no contar con alternativas que les permitan elegir el lugar en el que querían vivir al momento del egreso. A partir de lo relevado, algunxs jóvenes contaron para ese momento el apoyo de referentes afectivos (familiares, pares, operadorxs del hogar, de otras instituciones de proximidad) y con acompañamientos de los programas de acompañamiento provinciales²⁰. En otras situaciones, la ausencia de alternativas obligó a lxs jóvenes a retornar con sus familias de origen, algunas que no pudieron alojarlxs ni en el pasado ni en un periodo más reciente. Eso se conjuga en la ciudad de La Plata con la inexistencia de otros apoyos destinados al alquiler y la ausencia de recursos destinados a apoyar los procesos de egreso.

En el periodo posterior a su egreso, en la mayoría de las situaciones, se identificó la ausencia de posibilidades de acceso a políticas de empleo y habitacionales. Solo en un 30% hubo continuidad en las trayectorias educativas o de formación laboral. En torno a la calidad en el acceso o barreras de acceso al sistema de salud pública, no contamos con datos.

A partir de lo relevado, se observa de manera preocupante que en todos los casos el Sistema de Protección tiene pocos datos esta-

²⁰ A partir de la búsqueda bibliográfica en torno al Programa Autonomía Joven, hasta el momento, no hay documentos en torno a intervenciones y prácticas publicados al respecto. Sobre el Programa Sistema de Sostén las últimas publicaciones datan del año 2008.

dísticos y documentos una vez finalizadas las medidas excepcionales, en tanto el sistema que garantizo una serie de protecciones de estxs jóvenes, no se ocupa de realizar ningún tipo de seguimiento. En el estudio de las trayectorias posteriores a los egresos se registra que cumplida la mayoría de edad aquellas instituciones y profesionales que intervinieron en las medidas de protección, en su mayoría, se desentienden completamente de la responsabilidad y asistencia de esa población.

En este sentido, se identifica como preocupante las múltiples barreras de acceso (Chaves, 2005) con las que se encuentran lxs jóvenes, principalmente relativas al ejercicio de sus derechos económicos, sociales y culturales (dificultades para la inserción laboral y una vivienda digna, condicionalidades en el acceso a programas de protección social, discriminación, discontinuidad o interrupciones en sus trayectorias educativas, entre otros). Particularmente lxs agentes entrevistadxs destacan que el hecho de no tener posibilidades de acceso a un alquiler, sea de viviendas o pensiones que sean adecuadas para el desarrollo de la vida cotidiana en condiciones aceptables. Mayormente acuden a alquileres temporarios de viviendas sin regulación alguna, en condiciones habitacionales precarias, sin asesoramiento. En otros, acuden a sus redes cercanas de proximidad -amigos, familia ampliada, comunidad- y quienes no cuentan con estas redes, quedan en situación de calle o vuelven con sus familias, entorno del que fueron separados para resguardar su vida e integridad.

Destacamos que estas condiciones, se agudizan para quienes prefieren egresar sin el aval institucional antes del cumplimiento de la mayoría de edad o finalización de las medidas, situaciones denominadas por el SPI como “abandono unilateral de la medida/ programa”; figura que presenta ambigüedades en tanto no hay pautas claras de procedimiento ante aquellas situaciones. Consideramos que estos aspectos se configuran como prácticas de gobierno en donde la culpabilización por las decisiones asumidas en lo relativo al “abandono de programas” o al “incumplimiento

de proyectos” implica un deslizamiento de la responsabilidad estatal hacia este grupo. Nos preguntamos en este sentido sobre la tensión que subyace entre lo que se consigna como el “abandono unilateral” del sistema y la expulsión del mismo. Vinculado a ello, en el análisis de programas de inclusión social para las niñeces y juventudes, las autoras Litichever, Magistris y Gentile (2013) explican:

En efecto, incluso cuando la desigualdad es mencionada de alguna manera en estos programas, sólo se toma como una constante estructural que no puede ser modificada, como parte del contexto en el que se dan las políticas, lo que promueve el acentuamiento del círculo vicioso de exclusión (Llobet y Litichever, 2009). Esto podría producir un efecto de despolitización de las necesidades que se obtiene al tratar a los problemas de justicia como problemas de individuos (Fraser, 1991). Y, por ende, a la comprensión de la inclusión/exclusión como una opción (y responsabilidad) individual de los niños, las niñas y adolescentes y/o sus familias, que la acción gubernamental sólo se encargue de gestionar, invisibilizando la necesidad de políticas redistributivas que tiendan hacia la igualdad (Litichever, Magistris y Gentile, 2013: 92).

Sobre las estrategias estatales orientadas a los procesos de egreso del sistema de protección, advertimos en los distintos relatos que tanto la reciente implementación de la ley nacional, como la superposición de intervenciones desplegadas entre el programa de egreso del organismo administrativo provincial con el programa del organismo judicial; evidencian serias tensiones en torno al gobierno de lxs jóvenes. Las mismas se visibilizan en las intervenciones en torno a los procesos de egreso y encuentran algunos matices vinculados al paradigma de situación irregular, cuyas prácticas persisten o se reeditan, a pesar de que muchxs de lxs agentes que las protagonizan, se han formado y/o capacitado en períodos recientes.

Asimismo, en cuanto al programa de acompañamiento nacional,

preocupa la ausencia de señalamientos en su reglamentación en torno a cuándo es el momento durante la implementación de la medida excepcional en que se define que se agotaron las estrategias dirigidas a la revinculación familiar, quiénes son lxs agentes que deben hacerlo y cómo se operativiza el ingreso al programa para luego preparar con lxs jóvenes proyectos de vida autónomos.

Nos preguntamos además qué categoría de juventud/jóvenes subyace en este programa de alcance nacional, en tanto que los requisitos de ingreso al mismo parecieran desconocer las realidades a las que lxs jóvenes se enfrentan. En este sentido el programa establece una estadía ininterrumpida durante los seis meses previos al egreso en un dispositivo de cuidado residencial en tanto condición de ingreso²¹. Sin embargo, la extensión en el tiempo de la medida se conjuga con la permanencia o no en el mismo hogar.

A partir de lo relevado, observamos que la mayoría de quienes han sido incluidxs en dispositivos de cuidado, desde su ingreso hasta su egreso permanecieron en el mismo lugar durante el cumplimiento de la totalidad de la medida “excepcional”. Otro grupo exhibe un abanico de situaciones en que prevalece lo que denominamos como *intermitencias*. Esa designación alude a periodos intermitentes que exhiben situaciones en los que lxs jóvenes se fueron de los dispositivos (formalmente designadas como “abandono unilateral de la medida/programa”) y luego regresaron a la misma institución o se les designó otro dispositivo de cuidado residencial. Un tercer grupo evidencia situaciones en donde lxs jóvenes fueron trasladados a otros hogares por distintos motivos, entre los que distinguimos hogares que incorporan niños con límites de edad por lo que cuando la superan, son trasladados a otra institución. Las intermitencias podrían constituir un indicador que no ha sido elaborado por estas instituciones, ni por el SPI en general, pero nos advierte sobre situaciones que develan

²¹ Salvo se interponga un informe fundado de los Servicios Locales y/o Zonales intervinientes, cuestión que queda a criterio de los equipos discrecionalmente, desconociendo que intervenciones fueron realizadas efectivamente.

dificultades evidentes de esta población que prefiere egresar sin el aval institucional, pese a lo cual requiere su reingreso a posteriori.

También en este grupo integramos a quienes egresaron con referentes vinculares o guardadores y regresaron al mismo u otro hogar por distintas situaciones (problemas de convivencia, nuevas vulneraciones de derechos, entre otras). Sin desconocer las intervenciones realizadas en pos del proyecto de reintegro familiar²² y la precariedad laboral en la que lxs agentes desarrollan su tarea, tal como referimos anteriormente, las estrategias que no alcanzan las metas esperadas derivan en nuevas vulneraciones de derechos en esa vinculación, o en la reiteración de aquellas vulneraciones de derechos, al no haberse removido los obstáculos que impiden la debida protección de los derechos del joven por parte de la familia. Esto deriva en la implementación nuevamente de medidas que implican nuevas situaciones de institucionalización para lxs jóvenes, regresando al mismo dispositivo o a otro, muchas veces a una distancia considerable de la comunidad en donde vivían, perdiendo el contacto con hermanxs que quedaron residiendo en el hogar de donde egresaron, con amigxs, referentes afectivos, etc,

Sobre el cese del acompañamiento, no queda claro en qué situaciones lxs acompañantes/referentes darán de baja o excluirán a lxs jóvenes del programa. Si bien la participación en las actividades programáticas y los logros educativos o formativos fortalecen las prácticas de autonomía, a su vez “desde que no hay impacto en la entrada al mercado formal de trabajo, hay cierta duda posible, dado que las dificultades en la realización de proyectos y expectativas puede ser contraproducente” (Llobet, 2012:16). El trabajo de campo realizado en nuestras investigaciones nos permite observar una serie de desplazamientos de sentidos y trayectorias en los modos en los que se nombran ciertas situaciones sociales y en las respuestas que elabora el Estado en el marco de las políticas sociales. En este punto, la categoría de riesgo es central para

²² En la provincia de Buenos Aires, son 2121 NNAYJ que se encuentran institucionalizados los que cuentan con proyecto de reintegro a su medio familiar (Unicef/Sennaf, 2017: 52)

reflexionar sobre a las intervenciones en torno a los procesos de egreso, en tanto expresa juicios y prejuicios que confluyen en las prácticas que se despliegan en este andamiaje institucional de tipo: normativas, organizacionales, procedimentales, etc. Tomamos los aportes de Medan (2013) en sus análisis en torno a los sentidos del riesgo en programas de inclusión social para jóvenes, quien sostiene el énfasis que los mismos ponen en los factores de riesgos como contenido de la vulnerabilidad:

Sólo se comprende al considerar la situación de los jóvenes y adolescentes en términos de trayectorias incrementales hacia un punto de llegada, definido como la “autonomía adulta”. Éste representa un modelo subjetivo de inclusión buscado por los programas... Una dinámica en la que prima la expectativa de que los y las jóvenes gesten autónomamente un proyecto de vida, que suponga un manejo correcto de los riesgos del entorno, paradójicamente habilita la existencia de riesgos externos a las personas frente a los cuales se reconoce institucionalmente que éstas poco pueden hacer (2013: 126).

Desde esta perspectiva, cuando el planteo institucional parece ponderar, en función del contexto, las posibilidades y los límites de lxs jóvenes, prioriza una tercera locación de los riesgos, en la que relocaliza a ellxs como esencialmente portadorxs de esos riesgos. El concepto de riesgo también se asocia al interés y la necesidad de codificar las incertidumbres y peligros que predominan en el escenario contemporáneo y al mismo tiempo adquiere una densidad sociocultural en tanto dispositivo asociado a transformaciones que materializan límites y restricciones que definen los procesos de individualización social; una progresiva responsabilización de los individuos en la construcción de sus trayectorias sociales en un contexto de reestructuración, debilitamiento y desintegración de los soportes colectivos de la vida social. En este sentido la categoría de riesgo ha logrado permear los discursos cotidianos, produciendo y reproduciendo estas formas de pensar en el hacer.

Observamos en las prácticas y discursos que se despliegan en los programas, la coexistencia de definiciones sobre riesgos y vulnerabilidades que recaen sobre lxs jóvenes y otras que identifican aquellos en las condiciones sociales e históricas en las que se despliegan los procesos de egreso. ¿Cómo define el Estado a través de estos programas “quienes son” lxs jóvenes sin cuidados parentales? ¿Que se espera de ellxs?

Observamos además algunas cuestiones vinculadas al estipendio económico entendidos por los programas como herramientas para sortear obstáculos para la inclusión social; y a las condicionalidades de los programas de acompañamiento para el egreso, como la asistencia a las actividades de los programas, la continuidad en la trayectoria educativa/formativa y respetar acuerdos de responsabilidad. En esta línea Pautassi (2010, 2012) señala que en los últimos años se observa que la noción de ‘protección social’ es vinculada, en la comunicación de políticas sociales y programas sociales, con la concepción de derechos. De esta manera, podemos reconocer ciertas tensiones en las políticas y programas sociales del SPI desarrollados desde el enfoque de derechos, aludimos a que dichas intervenciones son orientadas a grupos sociales considerados vulnerables y contienen una serie de condicionalidades establecidas en su formulación. Asimismo Llobet (2012) en sus desarrollos sobre la reinterpretación de los derechos sociales en las políticas sociales para adolescentes, plantea que existen indicios para afirmar que se busca transformar valores morales y culturales de lxs jóvenes a través de estos estipendios. Si bien los estudios de esta autora se refieren al caso de un programa provincial para adolescentes ya finalizado, advertimos para los casos en el presente estudio ciertas semejanzas, por un lado por cuanto a que los montos de los estipendios económicos o “becas” de los programas en funcionamiento escasamente permiten sortear los obstáculos para poder sostener en el actual contexto los proyectos de autonomía que se proponen. A pesar de ello, entendemos que los estipendios son necesarios y permiten canalizar tanto estrate-

gias de subsistencia de lxs jóvenes y en parte, de los medios familiares en los que viven. Incluso, a veces, son los únicos recursos monetarios con los que cuentan.

En síntesis, el gobierno de la precariedad toma cuerpo en el SPI por cuanto advertimos que la definición y el desarrollo de un proyecto de vida que permita el tránsito del egreso del sistema de protección a la vida adulta o autónoma, se presenta como una tarea cuya responsabilidad recae en lxs jóvenes y se configura como un condicionamiento. Por sorpresa, a pesar de que los programas contengan una retórica de derechos, estos parecerían no contemplar tanto las condiciones del contexto de proximidad (las características del campo, instituciones, prácticas y agentes) remitiéndonos a la pregunta de cómo poder armar un proyecto de vida si en el marco del cumplimiento de la medida no se garantizan los recursos para tal fin toda vez que se evidencian intervenciones superpuestas y ambiguas; así como tampoco se reconocen las condiciones del contexto socio-económico, que se presentan como barreras de acceso ante cualquier iniciativa. Entonces: ¿Son las instituciones del campo del SPI condicionantes de la exclusión que pretenden subvertir?

INTERVENCIONES PROFESIONALES DEL TRABAJO SOCIAL

Nuestra mirada disciplinar, se construye desde los aportes de Margarita Rozas Pagaza (2010) quien entiende a la intervención profesional del Trabajo Social como un campo problemático, que se estructura a partir de una multiplicidad de vectores en disputa y responde a los modos sociales en que se producen respuestas. En este marco, cabe señalar que las condiciones en la que se produce y reproduce el trabajo profesional son producto no sólo del contexto inmediato de la intervención sino también de las modificaciones asociadas con las transformaciones económicas, sociales, culturales y demográficas que inciden en el campo profesional. Desde allí es que pensamos a la intervención como

un proceso entramado en esa dinámica, que se constituye en el intersticio del modo en que entiende y despliega la cuestión social, pero además en la posibilidad de intercambio con otros agentes profesionales y sujetos sociales (Rozas, Velurtas, Favero Avico; 2014)

Asumiendo esta perspectiva, los diálogos desarrollados en el marco de la investigación con trabajadorxs sociales que ejercen la profesión en el campo del SPI, nos permitieron un acercamiento a las particularidades de las condiciones de la intervención y de los modos en los que éstas se entretujan con los programas y dispositivos en estudio.

Confluyen en las opiniones de lxs colegas objetivos vinculados a aportar al fortalecimiento de la ciudadanía de NNyJ y en este camino, alcances y limitaciones de distinta índole. Resulta relevante la percepción de lxs agentes entrevistadxs sobre el cambio en los sentidos de las políticas, fundamentalmente de pérdida en la orientación de las políticas desde el enfoque de derechos. Reconocen la importancia de la revisión de las propias prácticas y de problematizar con otrxs agentes las estrategias que se desarrollan, aunque establecen que los espacios de reflexión son escasos y no forman parte en la planificación de la tarea. Agregan a su vez que dichos espacios dependen para su desarrollo del compromiso individual de lxs agentes para su concreción. En este sentido, el análisis de las opiniones ponen en evidencia los dilemas que giran en torno al desarrollo de las políticas públicas y que se presentan en el funcionamiento concreto en espacios en los que trabajamos.

Del mismo modo, vinculado a la cuestión de la especificidad de la intervención del Trabajo Social en el campo en estudio, relevamos en las consultas realizadas, estrategias que apuntan a lograr la implementación efectiva de las políticas públicas, como el derecho de lxs jóvenes a su identidad, a ser oído, a la participación en los procesos en los que son parte. Nos preguntamos, a partir de lo expuesto, en torno a significados que lxs agentes estatales le atribuyen a la autonomía y las herramientas que otorga

- o no- el Sistema de Protección a lxs jóvenes para desplegarla. En estas estrategias captamos además algunos aportes de la profesión que tienden a fortalecer los procesos de articulación entre los organismos administrativos y judiciales.

Asimismo, en las consultas realizadas a estxs profesionales la dimensión corporal se hace presente la intervención profesional por cuanto observamos cómo se ponen en escena los cuerpos, cómo operan los procesos vinculados a la conmoción frente al sufrimiento social del otro, de las situaciones de opresión de las que el trabajo social es testigo y las disputas de sentido que sostiene. Siguiendo a Danel (2016):

Entendemos que el cuerpo es nuestro punto de vista metodológico, considerando que en la intervención ponemos el cuerpo constantemente, y desde esa corporalidad percibimos el mundo social. Y al mismo tiempo, esas percepciones están reguladas (relacionado al concepto de habitus) por lo que la indignación, el asombro que ponemos en acto en la intervención con los posibles y los pensables en determinado espacio - tiempo (2016:215)

En este aspecto, nos preguntamos cómo contribuye la profesión del Trabajo Social a los procesos de egreso y a la promoción de autonomías, por cuanto participa en un espacio privilegiado de intervención en el encuentro con jóvenes, desde las proximidades a su vida cotidiana, a sus afectos e historias, pero también a las trayectorias que les llevan a la pobreza, a la vulnerabilidad y a los procesos de desafiliación que impactan en el debilitamiento de los lazos sociales. Entendemos que incorporar estas dimensiones de la esfera material de la vida cotidiana en las estrategias de intervención puede posibilitar canales de acceso a derechos. Ejemplo de ello es el abordaje de la cuestión de la identidad, en tanto intervención que “no se negocia” y que permite a su vez, el acceso a otros bienes y servicios públicos.

Paralelamente, también observamos estrategias que denotan desinterés por aquellas dimensiones que nos habilitan las proxi-

midades, bajo excusas normativas que limitan la intervención ante el cumplimiento de la mayoría de edad, “corresponsabilidades” no cooperativas o bien ante escasez que asimismo impactan en las trayectorias de los jóvenes, pero esta vez, generando barreras de acceso a derechos. El regreso al mismo medio familiar en el que se dio origen a la medida excepcional, constituye a nuestro criterio un dato problemático que no logró respuestas y/o explicaciones a partir de las entrevistas. Tampoco se han elaborado protocolos antes estas situaciones que pueden ser leídas como señales de alerta ante posibles nuevas situaciones de vulneración de derechos. Advertimos un deslizamiento de la responsabilidad estatal -y de una profesión para el caso del Trabajo Social- hacia la responsabilización de lxs jóvenes por sus decisiones, deslizamiento que implica poner el acento en la falta de capacidad de este grupo de sostener el programa o la medida de protección excepcional -desde una perspectiva adultocéntrica- y no en las dificultades para alcanzar los objetivos de las intervenciones con este grupo en torno a brindar herramientas para la autonomía.

La intervención como hemos referido, supone una singularidad en el encuentro con lxs jóvenes. Dicho encuentro sólo es posible habilitando una escucha particular, “diferente” según refieren la mayoría de lxs entrevistadxs. Sin embargo, ante la inmediatez y sobrecarga de demandas que varixs profesionales hacen referencia, destacan como necesario pensar intervenciones que sitúen esa escucha con compromiso profesional, que recuperen la palabra de lxs jóvenes reconociendo el carácter político de las necesidades que enuncian (Fraser, 1991), construyendo diálogos situados y reflexivos para pensar alternativas.

Estas cuestiones permiten aproximarnos a los modos en que el Trabajo Social fortalece los procesos de configuración del SPI por cuanto estos profesionales, al desplegarse en espacios de tensión entre mandatos normativos y las prácticas concretas, luchan por instalar y dar cuenta en los distintos espacios socio-ocupacionales aquellas particulares condiciones contextuales del esce-

nario neoliberal en las que los procesos de egreso estudiados se inscriben; reconociendo la relevancia de la desigualdad en tanto proceso relacional multifacético y persistente, que impacta de manera decisiva en las trayectorias de los jóvenes, en la producción de situaciones que vulneran sus derechos.

REFLEXIONES FINALES

Como cierre precario y potencial apertura, las palabras de Judith Butler irrumpen al inicio de este texto convocándonos a pensar en vidas vivibles. Si bien es una propuesta muy convocante, nos preguntamos ¿cómo emprendemos ese proceso?

Tal vez este trabajo de investigación intenté encontrar algunas pistas, ya que el proceso de elaboración de la tesis posibilitó un crecimiento personal y profesional que no es propio, sino que es producto de sucesivos encuentros tanto con trabajadorxs sociales como con otrxs profesionales y operadorxs.

Este trabajo reúne los procesos de interrogación sobre los nudos problemáticos que subyacían en estos espacios, los que promovieron cuestionamientos que motivaron la emergencia de dudas, inquietudes que permiten solventar las dificultades inherentes a las intervenciones en este campo. En este sentido la noción de campo nos permitió relacionalmente estudiar las coordenadas normativas, institucionales, histórico-políticas, temporales; que dan cuenta de la complejidad en la que se desarrollan los procesos que pretendimos visibilizar.

Nuestro objetivo ha sido analizar los procesos de egreso de jóvenes en situación de institucionalización, originados a partir de las medidas excepcionales de protección en el campo el sistema de protección integral de derechos. Pretendimos identificar y visibilizar las tensiones en el campo, recuperando aspectos que se evidencian en las opiniones y prácticas de lxs agentes que actúan desde diferentes posiciones y que a su vez, expresan aquellas luchas inscriptas en las tramas institucionales. En ningún

caso establecimos conclusiones cerradas sino que buscamos un proceso de desentrañamiento de las cuestiones problemáticas que consideramos significativas.

En este sentido recuperamos las normas que entendemos relevantes y que se establecen como coordinadas que definen aquello que consideramos el campo del Sistema de Protección Integral. Si bien la sanción de las leyes 26061 -a nivel nacional- y 13268 -a nivel provincial-, impulsaron una serie de modificaciones en las formas de regulación de los derechos de los NNyJ y del andamiaje institucional dispuesto para su atención; para el caso específico de las medidas excepcionales de protección que implican la separación de NNyJ de su medio familiar; advertimos ambigüedades normativas en tanto no se establecen pautas claras de procedencia, procedimiento, límites y finalidad de las mismas. Casi 30 años después de sancionada la CDN, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, estableció un Protocolo de Procedimientos para la Aplicación de Medidas de Protección de Derechos de NNyA (2018) el cual tampoco logra esclarecer aquellas pautas.

Asimismo desarrollamos una breve descripción del andamiaje institucional dispuesto en el campo del Sistema de Protección Integral, de los programas vinculados a los procesos de egreso de jóvenes en situación de institucionalización y nos detuvimos en las intervenciones del Trabajo Social, como agentes que participan en este campo, particularmente en procesos orientados a la restitución de derechos de NNyJ en situación de institucionalización.

Para ello situamos al SPI en el contexto mundial actual de crisis y de persistencia de las desigualdades sociales, especialmente en América Latina y aludimos al rol estatal en el proceso de producción de lo público, hecho que implicó un análisis de las contradicciones persistentes entre la configuración de las protecciones sociales -consideradas en clave de derechos-, la necesidad regulatoria del Estado y las puestas en acto que hacen lxs agentes de la reconfiguración de la institucionalidad, en nuestro caso, en materia de niñeces y juventudes.

Los datos relevados en las fuentes documentales, revelan que en nuestro país la cantidad de NNAyJ incluidos en dispositivos de cuidado residencial y familiar asciende a 9.748. Esta cifra desmiente la excepcionalidad de las medidas, considerándose la cantidad de NNAyJ que se encuentran en esta situación y la provisionalidad teniendo en cuenta la *permanencia excesiva* en los dispositivos de cuidado residencial. Asimismo pone en duda la capacidad del SPI para garantizar la protección de sus derechos: previo a la medida excepcional (pues se trata de NNAyJ que vivían en entornos en donde no había alternativas y donde lo alternativo fue una opción institucional), durante la medida (en cuanto a los déficits y tensiones institucionales) y finalizada la medida (disponiéndose el cese de medidas y egresos desvinculados del abordaje de las situaciones problemáticas que originaron aquellas, reiterándose situaciones de vulneraciones de derechos).

Este contradictorio proceso, entre los avances en la ampliación de derechos y la ausencia de respuestas superadoras frente a las situaciones desarrolladas, dan cuenta de los déficits de la política social en cuanto a los problemas a los que se enfrentan lxs jóvenes tras el egreso exige una redefinición de los programas.

Si partimos de preguntarnos qué implica pensar la política social en términos de protección o redistribución, podemos pensar en mayores presupuestos, accesos y programas destinados para las juventudes. Entre tanto, aunque la creación de los programas analizados ha significado un gran avance en términos protecto-rios, éstos se encuentran atravesados por la cuestión del merecimiento y la responsabilidad como condición de acceso y exclusión a los mismos. Entonces surge otra pregunta acerca de qué implica pensar las políticas sociales en términos de restricción o de desprotección, quién merece y quién no merece acceder a los programas.

Particularmente en relación a los procesos de egreso, la distancia entre discursos y prácticas, evidencian disensos y dificultades en la elaboración de estrategias destinadas a este grupo de jóvenes,

que se traducen en los procesos que involucran a distintos agentes. Procesos en donde el ideal de transición es tensionado por los modos abruptos e intempestivos en los que se concretan los egresos, los que están atravesados no solamente por aspectos normativos sino también por aspectos culturales, políticos, ideológicos, subjetivos; que tensionan el campo y afectan el cumplimiento de los Derechos Humanos de lxs jóvenes.

En este sentido, los procesos de egreso mencionados no han obtenido la suficiente atención. Ello probablemente se vincule al desconocimiento de los largos periodos de permanencia de estas medidas por lo que el SPI dispone de un abanico de acotados dispositivos y estrategias para trabajar los procesos mencionados. Aunque los programas de acompañamiento que diagrama el SPI ofrece a lxs jóvenes oportunidades para la adquisición de actitudes y capacidades necesarias para protegerse a sí mismos, éstos encuentran algunas dificultades. Entre las que observamos, fundamentalmente gravitan aquellas propias del funcionamiento programático específico y otras vinculadas a las prácticas de lxs actores que a su vez se enfrentan con las condicionalidades propias de las políticas sociales en el actual contexto. Agregamos que en este estudio no hallamos al interior del Organismo Provincial de Niñez, datos del programa de autonomía organizados por edad, sexo, género y situaciones de discapacidad que permitan reorientar políticas, identificar obstáculos y potenciar iniciativas en favor de los jóvenes.

Se constituye como tema de futuras investigaciones, la implementación efectiva de este programa como así también cuales son las estrategias para la incorporación a este programa de lxs jóvenes sin cuidados parentales que presentan diversidades funcionales. Por otro lado, la indagación respecto al quehacer cotidiano de lxs agentes que trabajan con jóvenes, nos permitieron recuperar, a través de estas voces, las instancias de articulación y los problemas que se observan cuando aparecen obstáculos a partir de la puesta en acto de los programas. En este sentido identifican

que las instancias de articulación son insuficientes y privilegian el fortalecimiento de redes territoriales para avanzar en las estrategias asociadas con los procesos de egreso. Agregan sobre la idea de corresponsabilidad puesta en acto, que este principio no ha logrado robustecer al campo del Sistema de Protección Integral por cuanto encubre el problema de quién asume la responsabilidad por conducción de los procesos. Observamos en estos relatos, algunas posturas críticas en torno a la existencia de prácticas desprovistas de reflexividad, sin embargo de las entrevistas a lxs profesionales y operadorxs de programas, se advierte paralelamente que ellxs suelen presentar más claramente sus observaciones respecto del desempeño de los otros actores y programas, mientras que son poco proclives a señalar los problemas inherentes al propio espacio donde ellos se desempeñan.

Reflexionamos en torno a las intervenciones y prácticas, particularmente del Trabajo Social, como agente que participa en el campo del SPI. Estxs profesionales situadxs en un espacio socio ocupacional determinado, han referido desempeñarse en un escenario de tensión. Se trata de un trabajo que se sitúa en el campo ético-político e ideológico que tiene dimensiones de control social, pero es también un trabajo que puede tener otra dirección, encaminada al cumplimiento de los derechos, al ejercicio de las prácticas democráticas; partiendo de las experiencias de la vida cotidiana y de las exigencias presentadas por la realidad histórica. Entendemos que es imperioso reconocer y conquistar nuevas y creativas alternativas de intervención, que permitan un posicionamiento al servicio de los intereses de las personas que demandan el servicio.

Como vemos, los procesos de egreso de lxs jóvenes se despliegan en torno a una singular trama de desigualdades que observamos, se dan en la mayoría de las situaciones relevadas, en tanto están signadas por la precariedad e incertidumbre en torno a un futuro posterior a su salida del Sistema de Protección. Las dificultades en el desarrollo de los proyectos de egreso se han registrado en

la mayoría de las situaciones bajo estudio, fundamentalmente en torno al acceso y ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales. Este contradictorio proceso, entre los avances en la ampliación de derechos y la ausencia de respuestas superadoras frente a las situaciones desarrolladas, dan cuenta de los déficits de la política social en cuanto a los problemas a los que se enfrentan lxs jóvenes tras el egreso exige una redefinición de los programas.

Entendemos como ineludible la necesidad que los nuevos programas destinados a la inclusión social efectiva de lxs jóvenes en situación de institucionalización, amplíen su cobertura, revise sus condicionalidades y se desarrollen efectivamente las estrategias multisectoriales de articulación establecidas en la ley, que garanticen el acceso de lxs jóvenes a programas de empleo y políticas habitacionales. Por ello consideramos necesaria la implementación de políticas públicas que contengan transversalmente un enfoque de derechos e incorporen la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991), que reconozcan y respeten la dignidad y la activa participación de lxs jóvenes en la búsqueda de la ampliación de un piso de derechos, que mejore sus condiciones de vida, su bienestar general y el desarrollo, sin discriminación.

Lxs trabajadorxs sociales en tanto participamos en los procesos de planificación, implementación y evaluación de las políticas sociales, somos parte del andamiaje institucional del Estado por lo que tenemos la responsabilidad de abrir el campo de lo posible, de afectar con nuestras intervenciones positivamente en las trayectorias de vida de lxs jóvenes. Partiendo del reconocimiento de las situaciones signadas por el gobierno de la precariedad, se trata de entretejer con lxs jóvenes, familias e instituciones, algunos recursos que les permitan un anclaje, incorporando saberes, que nos pueden aportar al desentrañamiento de las manifestaciones de la cuestión social que se objetivan en la vida cotidiana de los jóvenes y los procesos de los que son parte. Posibilitar procesos graduales, extendidos en el tiempo y con el acompañamiento necesario tanto para aquellos jóvenes que retornan a su medio

familiar como para aquellos que diagraman un proyecto de autonomía, aportar al fortalecimiento de redes de sostén, facilitar el acceso a programas y provisión de recursos, etc; en síntesis, hacer posible la construcción de respuestas adecuadas de política social.

Pensando que los procesos de egreso del SPI no se desenvuelven esquemática ni linealmente, para lxs jóvenes sin cuidados parentales lo que aparece como demanda -parafraseando a Gómez (2013)- involucra acompañamientos personalizados que garanticen no sólo las condiciones materiales coyunturales sino también la construcción de protecciones estables, el tejido de redes vinculares, la garantía de acceso a ciertos bienes sociales a fin de nivelar las posibilidades respecto de otras trayectorias de vida que no precisan de tal acompañamiento para participar autónomamente la vida social.

La potencialidad de desarrollar intervenciones desde la proximidad, en los escenarios en donde se desenvuelve la vida cotidiana de estos jóvenes nos permite trabajar desde la escucha en tanto posicionamiento fundamental que habilite la palabra. Entendemos que la recuperación de la palabra es el punto de partida para comenzar a trabajar en los significados que adquiere para los sujetos lo cotidiano.

El encuentro a partir de la palabra con sus historias, las de sus pares, con sus sufrimientos, indignaciones, experiencias de vida puede, en la confrontación de ideas, aportar en la comprensión de las contradicciones propias de los procesos de construcción social. El Trabajo Social se incluye en éstos procesos como profesionales que favorecen procesos pero no los crean, sino que los fortalecen. Son los sujetos colectivos los que interpelan a la historia y la transforman.

Entendemos que la posibilidad de integrar y presentar las condiciones que transitan aquellos jóvenes, implica un aporte a las políticas y programas dirigidos a esta población así como al debate en términos de inclusión para evitar nuevas vulneraciones de derechos. Este trabajo de tesis confluye a ese desafío.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLOF, M (2007): “Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía” en “Revista Jurídica de Buenos Aires”, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA/Lexis Nexis.Bourdieu, 1995
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo. Campana, 2012
- BOURDIEU, P. (1997). Razones prácticas, sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2002). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- BUTLER, J. (2017). Cuerpos Aliados y lucha política. Barcelona, Paidós.
- CANALE, V., BUITRÓN, A., RAIMONDI, B., DILORETTO, M.; LLANOS, S. ALEGRE, M. (2005) “Cuando el derecho no basta. La experiencia del sistema sostén”. MPBA. SCBA.
- CAZZANIGA, S: “Acerca del control, la autonomía y el reconocimiento de derechos”. En: Revista Desde el fondo n° 20. UNER.
- CHAVES, M (2005): “Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea”. Revista Última Década. Año 13 n° 23 Viña del Mar, Chile: CIPDA.
- CHAVES, M. (2009) “Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en Ciencias sociales 1983-2006” En papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Gral. San Martín. Año 2 n°, Buenos Aires Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente
- CRENSHAW, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review. 43(6), 1241-1299, DOI:10.2307/1229039
- DANIEL P. (2016): “Trabajo Social y discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades”. Ed. Hendija.
- DAROQUI A. y GUEMUREMAN, S (2001): “La droga en los jóvenes: un viaje de «ida»: desde una política social de neutralización hasta una política criminal de exclusión sin retorno”. En: “Revista Internacional de Teoría, Filosofía y Sociología del Derecho. Año 1 n° 0, Edición Nueva Época, México.

- DONZELOT, J. (2008). La policía de las Familias. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FRASER, N (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. Revista debate feminista
- FOUCAULT, M (1989): “Vigilar y Castigar - El nacimiento de la prisión”. SXXI Editores, 17° edición en español, primera reimpresión en Argentina.
- GOMEZ A (2013): “Nuevos Problemas a Respuestas Viejas”. En Testa, María Cecilia (Compiladora): Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las Instituciones. Editorial Espacio. Buenos Aires
- LLOBET V (2010). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- LLOBET, V. (2013). “La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso PSI en las políticas sociales en Argentina: Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llovet (comp.), Pensar la Infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión (pp. 209-235). Buenos Aires: CLACSO. (Red de posgrados en Ciencias Sociales).
- LOPEZ A. (2006) “Los largos y sinuosos caminos de la reforma: Acerca de la transformación legislativa e institucional de la Provincia de Buenos Aires. Poder, resistencias, desidia y, por último, derechos de la infancia”.
- MEDAN, M (2013): los sentidos del riesgo en programas para jóvenes, en Llobet v. (comp) sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes
- MELENDEZ Y YUNI (2017) “La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca Argentina”. Praxis educativa. Vol 21 Pautassi, 2010
- PAUTASSI, L (2012): “el enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas”. En “perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la argentina”. Buenos aires, Biblos.
- PAUTASSI Y ZIBECCHI, 2013 (coord.) Las Fronteras Del Cuidado Agenda, Derechos E Infraestructura. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2013, 451 pp.

- PAUTASSI, L (2010): “El enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas”. En “Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina”. Buenos Aires, Biblos.
- PEREYRA (2002) “Necesidades Humanas. Para una crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia”. Cortez Ed.
- ROZAS PAGAZA Y OTRAS (2016) El sistema de promoción y protección de derechos de niños, niñas, adolescentes y la organización del cuidado. 8vo Congreso Internacional CEISAL 2016 Tiempos posthegemónicos: sociedad, cultura y política en América Latina Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca, España.
- ROZAS PAGAZA, M (2018) “Algunos rasgos históricos de la cuestión social: su relación con el concepto de precariedad”. Documento de trabajo
- ROZAS PAGAZA, M (2010): “La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea” O Social em Questão - Ano XIII - nº 24 - Jul-Dez 2010. Pp 43-53
- ROZAS PAGAZA, M, VELURTAS M Y FAVERO AVICO, A (2014): “La Intervención del Trabajo Social y su relación con las políticas sociales: algunas reflexiones en el contexto actual”. IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: “Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea” FTS. UNLP. La Plata, octubre 2014.
- STUHLIK, S (2012) “La nueva institucionalidad creada por la ley nacional de protección integral de niñas, niños y adolescentes”. En Danieli, M. y Messi M. (comp.) Sistemas de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes: recorridos y perspectivas desde el Estado y la sociedad civil. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- TISSERA LUNA, MARA. Disputas en torno a la instalación del cuidado y protección de los niños y los cuidados parentales como una “problemática social”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 2016
- UNICEF Argentina – Sub Secretaria de Promoción y Protección de Derechos de la Provincia de Buenos Aires: “¿Y mañana que?”. (2013)
- UNICEF ARGENTINA/SENNAF (2011). Situación de niños,

niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la Republica Argentina. Relevamiento Nacional 2011

- UNICEF ARGENTINA/SENNAF (2014). Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la Republica Argentina. Relevamiento Nacional 2014

- UNICEF ARGENTINA/SENNAF (2017). Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la Republica Argentina. Relevamiento Nacional 2017

- VELURTAS M (2016) Intervenciones y prácticas, el Trabajo Social en el campo de la justicia penal juvenil. Espacio Editorial

LEGISLACIÓN

- Argentina Ley 23.849 sanción: 27/09/90 Publicación: 22/10/90. Convención sobre los Derechos del Niño.

- Argentina ley 26.061 sanción: 28/09/05. Publicación: 26/10/05 Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

- Argentina Ley 13.298 sanción: 14/01/05 Publicación: 27/01/05. Ley De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.

- Argentina Ley Ley 27364, sanción: 30/05/17, Programa de Acompañamiento para el Egreso de Adolescentes y Jóvenes sin Cuidados Parentales

- Constitución Nacional Argentina

- Convención sobre los Derechos del Niño. 1989.

- Directrices sobre modalidades alternativas de cuidado (2010) (A/RES/64/142)

Sobre los autores

MARÍA EUGENIA MARTINS

Lo esencial es invisible a los ojos: aportes para pensar discapacidad, modos perceptuales y orden sensorial.

Licenciada en Antropología. Doctora en Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Naturales y Facultad de Trabajo Social, ambas de la Universidad Nacional de La Plata. Tesis: “Sentir el mundo. Percepción y producción de sentidos en personas ciegas de la ciudad de La Plata”. Docente Investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social de la FTS- UNLP. Jefa de trabajos prácticos de la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social y Jefa de trabajos prácticos en el Área Educativa y Difusión Científica del Museo de La Plata. Coordinadora del Equipo de Tutoras de Antropología del Programa de Tutorías de la FCNyM-UNLP y Coordinadora del Módulo de Antropología del Curso introductorio de la misma unidad académica.

ANGIE MYLEN LEHR

Trayectorias laborales de jóvenes egresados de una Escuela de Formación Cooperativa y Laboral en Viedma, Provincia de Río Negro.

Licenciada en Servicio Social. Magíster en Trabajo Social (Universidad Nacional de la Plata). Tesis: “La Ansiada Independencia”.

Su tema de estudio es discapacidad y políticas sociales. Desde el año 2009 se desempeña en el Ministerio de Desarrollo Humano y Articulación Solidaria de la Provincia de Río Negro. En el periodo 2015- 2017 realizó una suplencia técnica en la Escuela de Formación Cooperativa y Laboral N° 1 - El Dique. En el año 2019 se incorporó como miembro de la Junta Evaluadora Interdisciplinaria del Consejo Provincial para personas con discapacidad (dependiente de dicho Ministerio). Actualmente forma parte del equipo técnico de la Dirección de Educación Inclusiva (dependiente del Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro).

ANALÍA DREIZZEN

Inclusión educativa en tiempos de promoción de derechos.

Profesora en Ciencias de la Educación (FAHCE, UNLP), Diplomada en Educación en Contextos de Privación de la Libertad (UDE) y Especializanda en la Carrera de Especialización en Políticas Sociales (FTS, UNLP).

Docente de la Facultad de Trabajo Social (UNLP) en la Cátedra de Teoría y Práctica de la Educación, y parte de equipos de extensión e investigación en diversos proyectos.

Docente y capacitadora de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de Equipos Docentes en Hogares de adolescentes y niños. Miembro del CIC (Centro de Investigación y Capacitación en Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires).

Participa en diversas publicaciones, entre ellas: “Tramas relacionales de las comunidades educativas” (UNLP) y “Trabajo, territorio y transformaciones familiares en la sociedad contemporánea” (NICSE).

MARIANO RAÚL GULINO

Vínculos escolares y trayectorias educativas: una aproximación desde un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata.

Licenciado en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor en Docencia Superior por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), sede Avellaneda. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Docente de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP e investigador del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad de la FTS-UNLP. Profesional del área Servicio Social del Hospital Subzonal Especializado “Elina de Montes de Oca”. Su tema actual de interés son las políticas institucionales destinadas a las infancias y juventudes.

AGUSTINA FAVERO AVICO

Entramados de (des)protección: procesos de egreso e intervenciones sociales.

Licenciada en Trabajo Social (FTS-UNLP), Magíster en Derechos Humanos (FCJySoc-UNLP) y Doctoranda en Trabajo Social (FTS-UNLP). Docente Investigadora (FTS-UNLP). Profesora adjunta interina de la Catedra de Trabajo Social II. Secretaria Técnica del Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (FTS-UNLP). Autora y coautora de diversas producciones en el campo de las políticas sociales con énfasis en el Sistema de Protección Integral de derechos de las niñeces y juventudes en vínculo con la intervención profesional del Trabajo Social. Cuenta con experiencia en el ejercicio profesional en el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires vinculado a trayectorias vitales de jóvenes.

De inclusiones, trayectorias y protecciones: Análisis críticos desde las Ciencias Sociales

"Consideramos que la publicación de libros de posgrado, implica una política institucional de la Facultad de Trabajo Social UNLP, que brinda la posibilidad de difundir los avances, hallazgos y resultados obtenidos en el marco de la elaboración de los trabajos integradores finales y tesis producidos en los posgrados de la unidad académica. Al mismo tiempo, esta publicación permite el acceso abierto a dicho conocimiento, asumiendo otra dimensión de la responsabilidad que caracteriza a la universidad pública: hacer comunicable el conocimiento producido. (...) A la vez, esta publicación se inscribe en una política que logra hacer visible el trabajo sostenido que vienen desarrollando estudiantes de posgrado en la unidad académica, con el acompañamiento de sus docentes, y que da cuenta del posicionamiento que se tiene desde la Facultad en la formación de posgrado, específicamente en la capacitación y actualización profesional, desde una perspectiva crítica y comprometida con la sociedad.

En otro orden, consideramos que la elaboración de Trabajos Integradores Finales y Tesis conforma un momento de síntesis de la trayectoria de los estudiantes de posgrado y supone un trabajo riguroso en términos teórico-metodológicos, que -como bien señalan los compiladores del libro-, suele tener momentos de parálisis, de reajustes y de nuevo impulso para su concreción."

