

Ponencia. III Foro Latinoamericano de Trabajo Social. 24, 25 y 26 de Agosto de 2016.
Facultad de Trabajo Social (FTS). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Eje temático 2: Debates sobre el Trabajo Social y las ciencias sociales: su implicancia en el contexto actual.

Viene a cuento: niñas y niños, escuela y literatura en una experiencia desde el Trabajo Social

Autores/as: Catalina Canegalli (cata.canegalli@gmail.com). Estudiante FTS-UNLP.
Pablo Edgardo Cóccaro (pablo.e.c@hotmail.com). Estudiante FTS-UNLP.
Francisco Crisci (francrisci@hotmail.com). Estudiante FTS-UNLP.
Macarena Sangrador (maca.sg@hotmail.com.ar). Estudiante FTS-UNLP.

Palabras clave: *escuela, literatura, problematización.*

Lo que el trabajo social hace, lo que puede o podría hacer, es una evidencia que salta a los ojos, es decir, que enseguece.
(Karsz, 2007, pág. 49)

Con dos preguntas nos presentamos. La primera es ¿por qué escribir una ponencia sobre el tema? Pensamos que tenemos mucho para dialogar acerca de las Prácticas de Formación Profesional (PFP) que realizamos en 2015¹. Consideramos que el proceso nos ha permitido cuestionar el lugar atribuido a la profesión, sus funciones asignadas en las escuelas, y los problemas que se definen para su campo problemático. La segunda: ¿qué tenemos para exponer? Se trata de una experiencia de trabajo de seis meses en una escuela de doble jornada de Berisso, implementando Clubes de Lectores con niñas y niños, como parte de un proyecto de voluntariado propuesto por la Biblioteca Popular Pestalozzi (Berisso). Comenzaremos con un breve relato del proceso, para luego tratar los aspectos que nos resultan de mayor interés a los efectos de este encuentro.

Los Clubes de Lectores son espacios de trabajo grupal que nos tienen como coordinadores/as. Quienes participan de ellos, pueden compartir textos, leer en grupos, comentar lo leído, reelaborarlo, recomendar lecturas, producir individual o colectivamente

¹ Coordinadas por Esteban Fernández y Elisa Garrote, en el marco de la cátedra de Trabajo Social IV de la FTS-UNLP.

nuevas obras. Incluyen tanto el trabajo con literatura escrita como verbalizada, musicalizada, ilustrada.

La realización de encuentros como esos con niñas y niños fue la propuesta de intervención que elaboramos para la escuela. Acordamos con las autoridades que trabajaríamos con cuatro cursos, y que la participación sería voluntaria, pudiendo optar entre ellos y una hora de clase con la docente a cargo.

Empezamos por conocer a los grupos, interiorizándonos acerca de sus intereses, preferencias, gustos, habilidades. Propusimos objetos y dinámicas de trabajo particulares con cada uno. Con las/os más pequeñas/os, en proceso de alfabetización, ejercitamos la lectura colectiva y la puesta en acción del cuerpo representando y recreando literatura, a través de juegos primero, luego con obras de teatro. Con las/os más grandes, trabajamos con libros de bibliotecas, con lecturas individuales o grupales y sistemas de préstamo; más tarde, con producciones propias. Hacia el final de los procesos, algunas de las experiencias se materializaron en distintos objetos: CDs con grabaciones de obras de teatro y canciones donde fueron protagonistas, minilibros que las/os tuvieron por autoras/os y productoras/os, letras de rap compartidas en la escuela.

Se trata de una intervención diseñada a partir de la construcción teórica de un problema: el acceso a los bienes culturales es un derecho de todas las personas, y es vulnerado por condiciones materiales y simbólicas de existencia (Fernández, 2013). La concepción permitió dar cuenta de ciertas situaciones como problema, y de calificar a la escuela como una institución de central intervención en la materia, en relación a un objeto específico: la literatura. De allí que se constituya como opción para el quehacer profesional.

También guarda relación con una postura política acerca de la niñez. Consideramos que, para garantizar el derecho de niñas y niños a ser escuchadas/os, es necesario generar prácticas que viabilicen y jerarquicen el habla y la escucha, donde sus expresiones puedan interpelar las perspectivas adultocéntricas.

Pero, ¿cómo se justifica que se trate de un campo de posible intervención para el Trabajo Social? ¿Es compatible con que sea un espacio habitual para educadoras/es y bibliotecarias/os? ¿Podemos afirmar que se trata de un campo propio y excluyente de esas profesiones? Para ensayar alguna respuesta a estos interrogantes, acordaremos en primer lugar con aquellas corrientes teóricas que critican las definiciones tecnicistas de la profesión, y reivindicamos que lo que *da cuenta* de ella no son las técnicas, sino el modo de construir los problemas sociales y diseñar intervenciones pertinentes (Karsz, 2007).

A partir del análisis de una imagen y sus repercusiones, García Canal (1997) postula la idea de que, cuando una escena reúne elementos pertenecientes a conceptos que

resultan antagónicos en nuestro *campo perceptivo*, ésta genera afectos específicos relacionados con el rechazo. Se debe a que no contamos con conceptos que puedan dar cuenta de esas realidades y legitimarlas. Desde nuestra posición, pensamos que puede entenderse que en la *escena* de los Clubes de Lectores se congregan heterogeneidades: trabajadoras/es sociales, docentes, niños y niñas, las autoridades, la escuela, el aula, la biblioteca, objetos escolarizados (libros, útiles escolares), la lectura, la escritura. Y que ellas, en suma, producen una efectiva incomodidad y los interrogantes que antes explicitamos, al tiempo que dan cuenta de una clara pero indefinida concepción del Trabajo Social y su campo problemático. Hay consenso social acerca de ella: así nos miramos las/os trabajadoras/es sociales, así nos miran otras/os; coherentemente con ello, construimos *ciertas* intervenciones que definen *ciertos* problemas, y otras/os nos asignan y definen *ciertos* trabajos y funciones.

Ante condicionamientos y posibilidades como esas, la propuesta de trabajo nos permitió sostener una valiosa autonomía profesional, al menos en dos dimensiones: en la definición de los problemas y en el acceso a los/as destinatarios/as del trabajo como referentes privilegiados (una apuesta política motivada por la condición de desigualdad de niñas y niños en una sociedad adultocéntrica), así como a los demás actores de la institución. Lo graficaremos relacionándolo con lo que surgía como demanda por parte de las autoridades.

Durante todo el proceso, fue tema de tratamiento institucional la “mala convivencia” de sus alumnos/as. Escuchamos y observamos en muchas oportunidades sus exhortaciones, sus proyectos, sus objetivos esperados, sus acciones. Poco a poco, se delineó una direccionalidad unívoca: había que interpelar a los/as niños/as y sus familias. Se realizó a través de talleres educativos, diseñados e implementados por la Orientadora Social (formada como trabajadora social). Teniendo en cuenta el arduo trabajo que realizó, y el notable compromiso que evidenció, no pudimos percibir necesariamente, sin embargo, un alivio en la conflictividad que fue problematizada (no precisamente por ella). Y, si bien en esos encuentros se oyó a los niños y las niñas, nos preguntamos ¿cuándo se los escuchó? Es decir, ¿cuándo se trabajó partiendo de lo que expresaban (no sólo con la voz, sino también con el cuerpo)? ¿Cuándo pudieron definir problemáticas de intervención?

Retomamos: ¿qué beneficios nos permitió el contar con una propuesta de trabajo sobre un problema construido teóricamente? Aportó a afianzar un posicionamiento y autonomía profesional, y ésta es una de las riquezas de la experiencia. Nos dio la posibilidad de contar con un dispositivo alternativo de observación y problematización, el trabajo con niños y niñas en los Clubes de Lectores, que a su vez les daba voz y escucha.

Desde allí, pudimos incorporar otras dimensiones al problema de la “mala convivencia”, y definir una nueva línea de trabajo para nuestro equipo: la elaboración de un documento de discusión con las autoridades sobre la problemática, y el diseño de encuentros de puesta en común y discusión entre docentes y autoridades (además de los encuentros con niños y niñas) problematizando la *construcción de legalidades* (Bleichmar, 2010). Lamentablemente, a razón de los tiempos de las PFP (tanto en horas semanales como duración del trayecto), no pudimos concretar este proyecto, aunque realizamos algunos avances.

¿Qué hubiese sido de nuestro proceso de PFP sin un posicionamiento desde una construcción teórica, una propuesta y la escucha de niños y niñas? Probablemente, no hubiésemos contado con más observación y escucha que la de los discursos de las autoridades, ni con más problemas construidos teóricamente que aquellos que otras/os han producido para las/os trabajadoras/sociales. Al mismo tiempo que trabajábamos sobre el acceso a los derechos culturales, contábamos con un dispositivo de observación y problematización: aunque anclado en el espacio escolar, no reprodujo la lógica orientada a normalizar conductas y cuerpos, sino que se constituyó con una *legalidad* distinta (donde la palabra tuvo valor y fue tomada en cuenta para la elaboración y reelaboración de los encuentros, fundando confianza, adhesión y participación) que habilitó y produjo enunciados diferentes, permitiendo conocer sus afectos y pasiones, así como la naturaleza de los vínculos que producen entre sí y con los/as adultos/as (Fernández, 2013). ¿Habríamos tenido alguna opción de desarrollar otro tipo de intervención, sin esos insumos? Pensamos que habrían sido escasas las posibilidades de desarrollar autonomía profesional: problematizando situaciones y relaciones, debatiendo con sus referentes, elaborando y viabilizando propuestas, disputando y distribuyendo poder.

¿Es posible que las/os trabajadoras/es sociales obtengamos logros y avances en nuestras intervenciones, poniendo en práctica técnicas “propias de la profesión”, evitando *incomodarnos*? Desde esta experiencia entendemos que no lo es, sirviéndonos también de los aportes de Saül Karsz acerca de que los *medios de trabajo*, las herramientas utilizadas, “*condicionan lo que se puede ver, entender, hacer*” (2007, pág. 60). Como contraparte “*tomar atajos, subvertir los medios de trabajo disponibles, y hasta equivocarse al elegir un método o al aplicarlo, abre camino para eventuales descubrimientos*” (pág. 62).

Intentaremos algunas conclusiones. Hemos expuesto una experiencia de intervención profesional, que involucra un campo problemático novedoso. Con técnicas comúnmente utilizadas por otras disciplinas, pero con una reelaboración de su sentido para ajustarlas a

los temas trabajados. En buena medida, pudimos observar, cuestionar, dialogar, criticar y proponer modos diferentes de construir problemas y trabajar sobre ellos, situando a los niños y las niñas como sujetos políticos. Sostuvimos, durante el proceso, una propuesta de trabajo y un posicionamiento profesional y político; aunque deban ser reelaborados constantemente, se presentan como insumos fundamentales para construir autonomía profesional.

Por todo ello, consideramos que se trata de una experiencia instituyente, en más de un sentido: para considerar el quehacer profesional y los problemas sobre los cuales *podemos* intervenir (más allá de aquellos para los cuales somos llamadas/os), para el diseño de la práctica escolar (más allá del Trabajo Social) y para las intervenciones con niñas y niños en general, garantizando el acceso a sus derechos.

Esperamos, también, estar aportando mayores insumos para representar, a nivel de campo perceptivo, aquellas escenas en las que encontramos ambigüedad y heterogeneidad, incomodidad y rechazo, aprehendiendo su riqueza.

Bibliografía

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social-violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Fernández, E. J. (2013). *No es puro cuento. Vínculos entre docentes, niñas y niños en el acceso a la lectura literaria (2011-2012)*. La Plata: Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de La Plata.

García Canal, M. I. (1997). *El señor de las uvas. Cultura y género*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Karsz, S. (2007). *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.