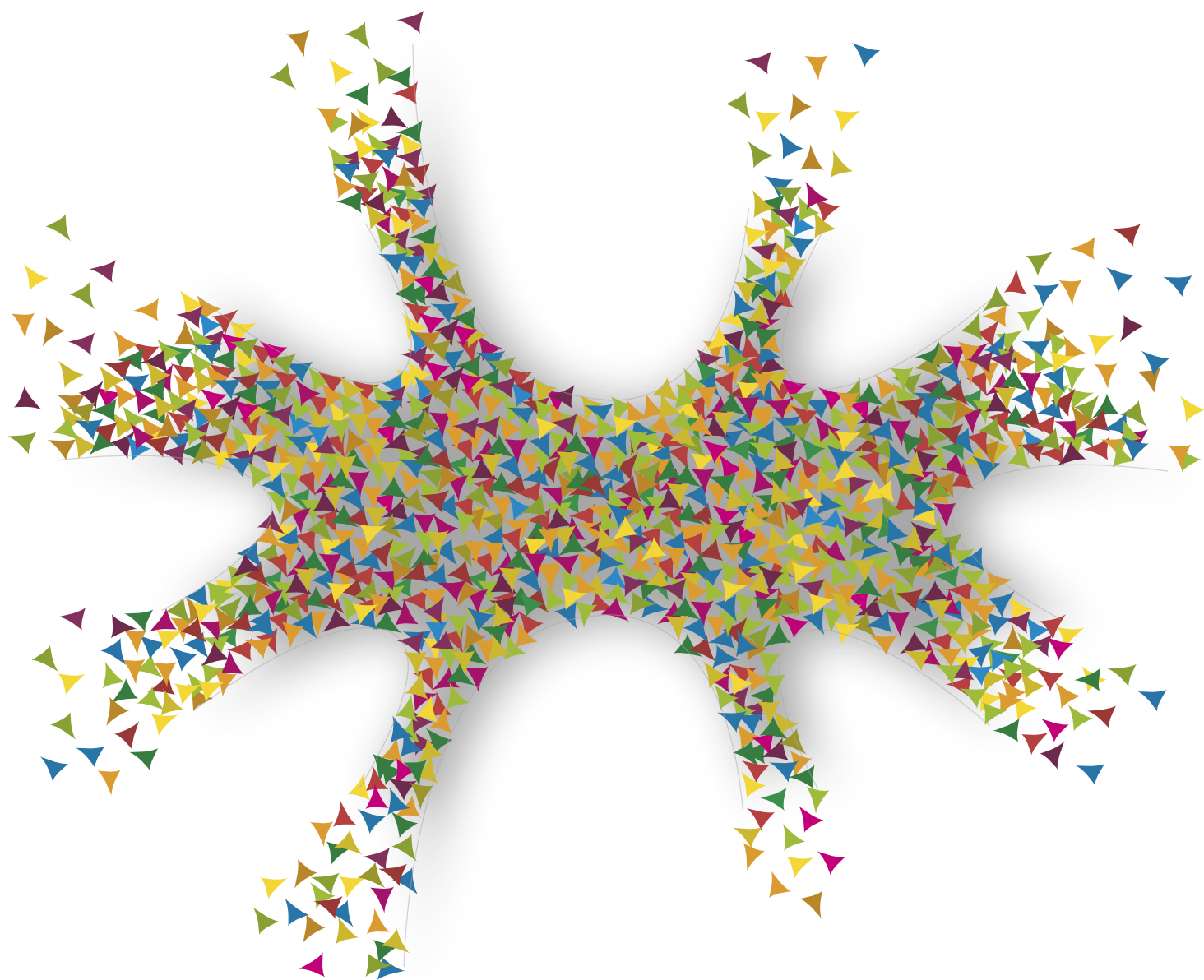


Revista
Debate Público
Reflexión de Trabajo Social

ISSN 1853-6654



Año 9 - N° 18
Noviembre de 2019

Tema
Nuevos escenarios
de intervención

Revista Debate Público Reflexión de Trabajo Social

ISSN 1853-6654

Año 9 - Nº 18
Noviembre de 2019



Revista indexada en el Catálogo Latindex

Presentación

Publicación de Ciencias Sociales que lleva adelante la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de generar un espacio de debate y difusión de conocimiento social.

Esta publicación se propone divulgar aportes sobre *lo público* que realizan el colectivo profesional del Trabajo Social en particular, y las ciencias sociales en general, con la pretensión de aportar a su fortalecimiento, a partir de re-visitar las disputas que construyen como tal. La configuración de *lo público* en este contexto y las reflexiones que se suscitan interpelan al Trabajo Social, en tanto posible ángulo de interrogación sobre la intervención, pues en este debate se centran algunas claves para la lectura de las políticas, las instituciones y las prácticas que entablan distintos actores.

La revista Debate Público es una publicación de propiedad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires.

Cuerpo Editorial

Directora General: Andrea Echevarría

Directora Editorial: Bárbara García Godoy

Equipo Editorial: Jimena Ramirez, Mariana Meliharek y Patricia Sanchez.

Consejo Editorial: Adriana Clemente (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Ana Arias (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), María Isabel Bertolotto (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Alfredo Carballeda (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Margarita Rozas (Universidad Nacional de La Plata), Claudio Ríos (Universidad Nacional de La Plata), Mariela Diloreto (Universidad Nacional de La Plata), Susana Cazzaniga (Universidad Nacional de Entre Ríos), Lorena Molina (Universidad de Costa Rica), Mónica De Martino (Universidad de la República. Uruguay), José María Alberdi (Universidad, Nacional de Rosario).

Comité Científico: Norberto Alayón (Carrera de Trabajo Social - UBA), Cristina Melano (Carrera de Trabajo Social - UBA), Raquel Castronovo (Carrera de Trabajo Social - UBA / Universidad Nacional de Lanús), Claudia Danani (Carrera de Trabajo Social - UBA), Violeta Correa (Carrera de Trabajo Social - UBA), Estela Grassi (Carrera de Trabajo Social - UBA), Gloria Mendicoa (Carrera de Trabajo Social - UBA), María Carman (Carrera de Trabajo Social - UBA), Diana Rossi (Carrera de Trabajo Social - UBA), Cecilia Hidalgo (Carrera de Trabajo Social - UBA), Alejandro Rofman (Carrera de Trabajo Social - UBA), Miguel Vallone (Carrera de Trabajo Social - UBA), Silvia Faraone (Carrera de Trabajo Social - UBA), José María Serbia (Carrera de Trabajo Social - UBA), Patricia Digiglio (Carrera de Trabajo Social - UBA), Lucrecia Raffo (Ministerio de Salud de la Nación), Ricardo Rubio (Universidad Nacional de Cuyo), Liliana Barg (Universidad Nacional de Cuyo), Silvia Mabres (Universidad Nacional de San Juan), Marcelo Lucero (Universidad Nacional de San Juan), Laura Garcés (Universidad Nacional de San Juan), Susana Cazzaniga (Universidad Nacional de Entre Ríos), Florencia Cendali (Universidad Nacional de Luján), Bibiana Travi (Universidad Nacional de Luján), Inés Seoane (Universidad Nacional de La Plata), Juan Ignacio Lozano (Universidad Nacional de La Plata), Inés Hadad (Universidad Nacional de Río Negro), Mariano Barberena (Universidad Nacional de La Plata), Jesús Acevedo (Universidad Autónoma de Coahuila. México), Ana Monge (Universidad de Costa Rica), María Noel Miguez Passada (Universidad de la República. Uruguay), Denis Merklen (Escuela de Altos Estudios de París), Carolina Mera (Instituto Gino Germani - FSOC / UBA), Mónica Petracci (Instituto Gino Germani - FSOC / UBA), Esteban De Gori (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Ana Rosatto (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Carla Wainsztock (Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Pablo Di Leo (Instituto Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales - UBA), Gisela Spasiuk (Universidad Nacional de Misiones), Pilar Fuentes (Universidad Nacional de La Plata), Susana Hintze (Universidad Nacional de General Sarmiento), Nora Aquín (Universidad Nacional de Córdoba).

Composición y armado: dg Leo Tambussi - leotambu@gmail.com

Dirección: Santiago del Estero 1029 - CP:1075 / Buenos Aires - Argentina - Tel: (54-11) 5287-1728.

email: debatepublico@sociales.uba.ar / web: www.trabajosocial.fsoc.uba.ar

Las opiniones expresadas en Debate Público. Reflexión de Trabajo Social son independientes y no reflejan necesariamente las del Comité Editorial. Se permite reproducir el material publicado siempre que se reconozca la fuente. Sistema de arbitraje: todos los artículos centrales y los artículos seleccionados han sido sometidos a arbitraje por miembros del Comité Científico de la publicación.

Índice

- | | |
|---|---|
| Tema |  |
| Nuevos escenarios de intervención
Complejidades, desafíos y esperanza | |
| Editorial |  |
| Andrea Echevarría | |
| Miradas sobre la intervención |  |
| Experiencia de intervención interdisciplinaria
con recuperadores urbanos en Reciparque
Complejo Ambiental Norte III - CEAMSE
Diego Bráncoli | |
| Conversaciones sobre lo público |  |
| Ana Arias entrevista
a Daniel Arroyo | |
| Artículos Centrales |  |
| “Estoy todo el día comiéndome la cabeza”
Jóvenes de sectores populares, circuitos y trabajo
Evangelina Benassi | |
| De la Construcción de una herramienta para la intervención en el conflicto social
y sus manifestaciones en la escuela a la legitimación de una política
para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires
Eliana Vasquez |  |
| La política de Cambiemos para la Universidad:
desfinanciamiento, equiparación pública-privada
y narrativa antiestatal
Daniela Perrota |  |
| El objetivo de pobreza cero cuatro años más tarde:
evaluación y alternativas de política
Agustín Mario |  |

Artículos Seleccionados

Este caso es para Trabajo Social:
Un estudio cualitativo acerca de los modos de comprender el inicio
y el desarrollo de los procesos de intervención ambulatorios en salud mental

Belén Collado, María Luciana di Mare Duran,
María de los Ángeles Esquivel, Mara Mattioni y Julieta Silva

89

Abuso Sexual Infantil
Sistematizando la experiencia de la Unidad Violencia Familiar,
Hospital Elizalde. CABA
María Sol Gil Zilbervarg y Alicia Romina Pérez

103

El trabajo de campo como parte fundante del proceso de investigación
Un relato de experiencia en el marco de la
Residencia de Trabajo Social en salud
María Clara Bottaro

115

La libertad de escribir en privación de libertad
Cuando la participación artística entra
en el proceso de construcción identitaria
Camila Misuraca y Eliseo Carrillo

123

El territorio y sus relatos Villa Azul:
entre el acceso a la vivienda
y la reconstrucción de la memoria colectiva
Mariela Staffolani

137

Trayectorias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje
en las Universidades del Conurbano:
la experiencia de la UNPAZ
Miriam Campos, Mariana Cataldi, Angeles Commisso,
Rosario Díaz y Mabel Nuñez

143

La intervención social desde la disidencia sexual
La construcción del Trabajo Social Feminista Queer
Virginia Tatoian

155

Recuperando Historia
Reflexiones en torno a prácticas institucionales
desde la asistencia en salud
Devenir entre dos paradigmas de la política social
María Candelaria Rodríguez

163

Debates de Cátedra
Diálogos e interpelaciones entre la intervención
y la investigación social
La entrevista como categoría puente
Conversatorio con Alfredo Carballada y Bibiana Travi

169

Producciones de fin de grado

Y ahora, ¿qué hago de mi vida? Los procesos de externación
y la problemática habitacional
Agostina Spadea

181

Aportes a lo público desde la investigación

El informe Social en la intervención con familias en situaciones de desalojo
en un barrio en proceso de gentrificación,
La Boca, CABA
Gabriela Eroles

191

Reseñas

INCLUSIÓN, convivencia democrática y políticas de cuidado
en la escuela secundaria
Marcela Benegas

195

Nuevos escenarios de intervención

Complejidades, desafíos y esperanza

Andrea Echevarría

En el número anterior señalábamos las tensiones que se identificaban en torno al horizonte de época. Retomábamos este precioso concepto de Álvaro García Linera para explicar cómo en pleno proceso electoral estaba en juego la construcción de sentidos sobre ese conjunto de expectativas propias de un tiempo histórico. Qué podemos llegar a ser, hacer o tener, quiénes están invitados a ese proyecto colectivo.

Hoy esta tensión aparece incluso agudizada, de manera cada vez más explícita. Los discursos (y las acciones consecuentes) respecto a quién “merece” y quién no, basadas generalmente en preconcepciones de clase, se expresan ya sin mediaciones. La disputa por el horizonte de época toma encarnadura en procesos concretos, simbólicos y materiales. En el escenario regional, Bolivia presenta de una de las formas más duras de esta disputa, con las expresiones de odio racial y social que acompañaron el golpe de Estado, como expresión de las luchas sociales en torno a quién puede aspirar a formar parte de la nación. Mientras tanto, la sociedad chilena logra poner en evidencia el agotamiento de un modelo que deja cada vez a más personas afuera. Para el caso argentino, aún despejado el escenario electoral, esta disputa también sigue vigente.

Los artículos que componen el número que hoy presentamos dan cuenta de cómo esta tensión en torno a la definición de quiénes, cómo y por qué pueden algunos considerarse parte de los procesos de producción y distribución de la riqueza -y otros, no- atraviesa distintos campos. En áreas como el empleo, la educación, la atención de la salud, la asistencia, la economía social, se pone de manifiesto esta disputa -material y simbólica- respecto al acceso y los derechos. Producción y distribución social de la riqueza, que es también producción y distribución social del futuro

y de la vida. ¿Quiénes acceden? ¿Quiénes quedan fuera? ¿Cómo, a través de qué mecanismos? ¿Qué características diferenciadas, qué intensidades cuali y cuantitativas distintas tienen esos accesos? ¿Hasta dónde una sociedad acepta esas desigualdades? Éstas son las cuestiones que en este escenario convulsionado nos interpelan.

Para la intervención social el desafío que se presenta es entonces inmenso: estamos ante el imperativo histórico de reconstruir lo público, y en particular, lo público estatal, desde una perspectiva de derechos, con una institucionalidad y una potencia que respalden cada intervención. Claramente, el esfuerzo colectivo que supone esta reconstrucción está también atravesado por los conflictos centrales que recorren nuestro continente.

Será necesario entonces aportar a estos procesos desde la reafirmación de las mejores tradiciones de nuestra disciplina: la defensa de la dignidad humana, los valores de la equidad y la justicia social, la reivindicación de los proyectos colectivos. Los artículos y reflexiones contenidos en este número se proponen aportar en esa dirección.

Andrea Echevarría

Directora de la Carrera de Trabajo Social
FSOC- UBA

Miradas sobre la intervención

Experiencia de intervención interdisciplinaria con recuperadores urbanos en Reciparque - Complejo Ambiental Norte III - CEAMSE

Diego Bráncoli*

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2019
Fecha de aceptación: 8 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Diego Bráncoli
Correo electrónico: dbrancoli@yahoo.com.ar

*. Licenciado en Trabajo Social (UBA). Docente de la asignatura Fundamentos e Historia del Trabajo Social de la Carrera de Trabajo Social UBA. Ex Subsecretario de Hábitat de la Facultad de Ciencias Sociales UBA. Responsable del Proyecto de Asistencia Técnica Facultad de Ciencias Sociales UBA, Plantas Sociales.

Resumen:

Este artículo presenta una experiencia de intervención, en el marco de una asistencia técnica conveniada entre la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE) y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, con organizaciones que trabajan en la recuperación de material reciclable en el área de José León Suárez, partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires. El principal objetivo consiste en aportar técnicas y tecnología para el mejoramiento de las condiciones en las que se llevan adelante a diario las tareas en los terrenos de CEAMSE donde se enclava el "Reciparque", espacio físico donde conviven diez organizaciones con 780 trabajadores y donde se procesan 1000 toneladas de residuo sólido urbano

diarios. El equipo de trabajo está integrado por profesionales de distintas disciplinas para atender la complejidad de la experiencia. Lograr articular las miradas de estas disciplinas en una intervención estructurada y coherente fue un trabajo en sí mismo, pero una vez alcanzados acuerdos mínimos de trabajo y perspectivas comunes sobre la realidad que se presentaba, la experiencia se enriqueció fuertemente.

Palabras clave: Recicladores urbanos - Reciparque CEAMSE - Intervenciones interdisciplinarias.

Summary

This article presents an intervention experience, within the framework of an agreed technical assistance between the Ecological Coordination of the Metropolitan Area of the State Society (CEAMSE) and the Faculty of Social Sciences of the University of Buenos Aires, with organizations working on material recovery recyclable in the area of José León Suárez, San Martín Party, Province of Buenos Aires. The main objective is to provide techniques and technology for the improvement of the conditions in which the task is carried out daily on the CEAMSE land where the "Reciparque" is located, a physical space where 10 organizations with 780 workers coexist, and where 1000 tons of urban solid waste are processed daily. The work team is integrated with professionals from different disciplines to address the complexity of the experience. Achieving articulate the views of these disciplines in a structured and coherent intervention was a work in itself, but once minimum work agreements and common perspectives on the reality presented were reached, the experience was strongly enriched.

Key words: Urban recyclers - Reciparque CEAMSE - interdisciplinary interventions.

Introducción

Este artículo está centrado en la experiencia de intervención, en el marco de una "asistencia técnica" conveniada entre la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE) y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, con organizaciones que trabajan en la recuperación de material reciclable en el área de José León Suárez, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires.

El objetivo principal es aportar técnicas y tecnología para el mejoramiento de las condiciones en las que se llevan adelante la tarea a diario en los terrenos de CEAMSE donde se enclava el "Reciparque" (Espacio físico donde conviven diez organizaciones con 780 trabajadores/as y donde se procesan 1000 toneladas de residuo sólido urbano¹ diarios).

Para un desafío complejo como éste, se optó por componer el equipo de trabajo con distintas disciplinas que

podieran dar cuenta de la complejidad de la experiencia. Así se sumaron Trabajadores Sociales, Licenciados en Comunicación Social, Licenciados en Relaciones del Trabajo, Antropólogos, Ecólogos/as Urbanos, un Biólogo e inicialmente un Ingeniero Industrial. Lograr articular las miradas de estas disciplinas en una intervención estructurada y coherente fue un trabajo en sí mismo, pero una vez alcanzados acuerdos mínimos de trabajo e interpretación de la realidad que se presentaba se enriqueció fuertemente la experiencia.

Origen del Reciparque

En los barrios que rodean al Complejo Ambiental Norte III de CEAMSE (Buenos Aires, Argentina) residen aproximadamente 150.000 personas. Esta área es también conocida como la Franja del Reconquista. Estos barrios son: La Cárcova, Lanzzone, Villa Hidalgo, Independencia, Costa Esperanza, 8 de Mayo y Libertador en el municipio de San Martín; Loma Hermosa en el mu-

1. De ahora en más RSU.

nicipio de Tres de Febrero y Barrio San Jorge en Don Torcuato, municipio de Tigre.

Los municipios de San Martín, Tres de Febrero y Tigre se caracterizaron históricamente por tener una fuerte actividad industrial que, en sintonía con los acontecimientos nacionales, se vio afectada desde la década de 1970. En consecuencia, al igual que en otros distritos, en estos también se agudizó el desempleo y la pobreza estructural. La situación se agravó en la década de 1990 por la radicación de asentamientos de viviendas precarias en la Franja Reconquista y se agravó aún más con la crisis socioeconómica de 2001-2002.

En la misma década de 1970, frente a la Franja del Reconquista, se emplazó el principal centro de disposición final de residuos de la Región Metropolitana, cuyo sistema de tratamiento no contemplaba en su inicio ninguna instancia de recuperación. Desde fines de la década de 1990, ante el aumento del desempleo y la pauperización, habitantes de los barrios La Cárcova e Independencia comenzaron a trasladarse en tren a la ciudad de Buenos Aires para recuperar residuos. Así surgió el conocido “tren blanco” y en forma simultánea algunos vecinos comenzaron a incursionar en el relleno sanitario para recuperar materiales y obtener alimentos. Los registros de órdenes de servicios de la CEAMSE Norte III identifican que los primeros recuperadores comenzaron a ingresar al relleno a partir de 1998. La cantidad de ingresantes fue aumentando progresivamente, especialmente luego de la crisis de 2001-2002, donde los registros ya identificaban a más de 400 personas. Un estudio de la Universidad Nacional de General Sarmiento del año 2005 indicaba que en los barrios de la Franja del Reconquista la indigencia afectaba a un 50% de los hogares.

Frente a las incursiones al relleno sanitario, al comienzo, la CEAMSE (empresa de Sociedad del Estado conformada por los Estados de la Ciudad de Bs. As. y de la Provincia de Bs. As.) y los funcionarios provinciales habían aumentado los dispositivos de control y seguridad. Ante la acuciante necesidad de proveerse de recursos y alimentos y el injustificado enterramiento de materiales valorizables, los vecinos implementaron diferentes estrategias: la incursión clandestina nocturna, el asalto a los camiones antes de entrar al relleno y, sobre todo, el corte del Camino del Buen Ayre.

En marzo de 2004, tomó estado público la desaparición de un adolescente dentro del relleno: Diego Duarte. La conflictividad se agravó, se prolongaron los cortes de

la autopista del Buen Ayre, la cual fue cortada durante días. Ante este escenario, la medida implementada por el directorio de la empresa para descomprimir el conflicto fue autorizar el ingreso de la gente durante una hora todos los días. De manera simultánea y con el fin de descomprimir la tensión social, la CEAMSE convocó a los referentes de los barrios para iniciar un proceso de organización de la actividad de recuperación en un espacio cerrado fuera del relleno. De esta manera, el organismo instó a que utilizaran o crearan asociaciones civiles para poder cederles un galpón de recuperación y que realizaran allí la actividad de separación de los residuos.

Las asociaciones civiles se configuraron a partir de las organizaciones territoriales preexistentes: comedores barriales, grupos de murgas, talleres de oficios y grupos organizados por delegados del Tren Blanco. Progresivamente, estas organizaciones fueron ocupando las plantas sociales de recuperación a medida que la CEAMSE construía y equipaba los galpones de separación de residuos.

En febrero de 2007, otro estudio de la Universidad Nacional de General Sarmiento, a partir de las encuestas realizadas a los miembros de las plantas sociales, destacaba que el 75% había ingresado al relleno a recuperar materiales y a alimentarse. La mayor parte lo había hecho por períodos prolongados que se extendían de dos a cinco años. El estudio destacaba también que la mayor parte de los recuperadores había ingresado a las plantas por vínculos barriales, los cuales señalaba la fuente, mostraba la matriz territorial de construcción de relaciones al interior de cada planta.

El funcionamiento de esta experiencia, que se constituye en la más grande en Latinoamérica, tanto en cantidad de RSU tratado por día como de cantidad de trabajadores y trabajadoras que conforma las organizaciones del Reciparque, estuvo históricamente vinculado a áreas técnicas del organismo, lo cual restringió la dimensión socioproductiva de este tipo de emprendimientos.

El Reciparque como espacio físico tiene alrededor de 6 a 8 manzanas en el complejo ambiental Norte III en donde se asientan las 9 organizaciones.

Ante el escenario, los funcionarios de CEAMSE junto con una cooperativa propusieron a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires integrar un equipo para abordar de manera profesionalizada las dimensiones ausentes en la gestión de Reciparque.



Se optó, por lo complejo del lugar según surgía de las primeras entrevistas, por constituir un equipo interdisciplinario con licenciados en Trabajo Social, en Relaciones del Trabajo, comunicadores y profesionales de Ecología Urbana, Biología, Antropología e Ingeniería. Así constituido, se comenzó con la inserción -en tanto etapa metodológica- para la intervención.

Inserción

Se iniciaron rondas de presentación y entrevistas en cada planta con el fin de tomar información de fuentes primaria para diseñar el instrumento de entrevista socioproductiva para aplicar al conjunto de trabajadores del Reciparque.

El enfoque metodológico utilizado se basó en una estrategia de investigación-acción desde un abordaje interdisciplinario. Como instrumentos principales para el relevamiento de información se utilizaron: entrevistas en profundidad a informantes clave, observación y observación participante, un censo a los integrantes de las plantas sociales, relevamiento del estado del equipamiento y la infraestructura disponible, relevamiento de las condiciones de salud, seguridad e higiene mediante

recorridos en campo y la realización de talleres participativos, entre otras actividades que implicaron trabajo en campo y en gabinete con presencia de tres a cinco días por semana en el Reciparque. Los resultados obtenidos se utilizaron para delinear la estrategia de intervención para propender a consolidar y mejorar el trabajo en las plantas sociales en particular y en el Reciparque en general.

Entre los principales resultados del diagnóstico destacamos:

- La población de las plantas sociales presenta condiciones específicas de vulnerabilidad social vinculadas a la terminalidad educativa, a la situación habitacional y a aspectos socioeconómicos que definen condiciones de pobreza estructural.
- El ingreso percibido por los trabajadores responde a una distribución inequitativa con variaciones importantes entre plantas, en condiciones de informalidad y carencia de cobertura de seguridad social, salvo para el caso de la Cooperativa Bella Flor que tiene un proyecto diferente de inclusión y contención social de sus miembros.

- El modelo organizacional está altamente centralizado en la figura de los presidentes de las asociaciones civiles, quedando a la discrecionalidad de dicha figura la apertura o no de espacios de participación. En consecuencia, la tendencia generalizada es a la concentración de información y toma de decisiones.
- Hay un alto nivel de demanda a CEAMSE para el funcionamiento cotidiano de las plantas y una falta de autonomía ejecutiva para la resolución de problemas por parte de ellas.
- Hay una acentuada tendencia por parte de las asociaciones a no priorizar el objetivo de recuperación como forma principal de garantizar y aumentar el ingreso económico. Sin embargo, los integrantes de las plantas mayoritariamente consideran que su funcionamiento es bueno y se proyectan trabajando en ellas, generándose un grupo de trabajo con cierta estabilidad que permite planificar estrategias en el mediano y largo plazo para la continuidad del Reciparque.
- Hay coincidencia tanto en los resultados observacionales como en la información obtenida del censo y las entrevistas respecto con que las prioridades de mejora deberían orientarse a la infraestructura, equipamiento y calidad de los residuos que ingresan a las plantas.
- Los problemas de salud y los accidentes de trabajo están mayormente relacionados con levantar pesos excesivos y con el contacto inapropiado con la basura, ya sea por la deficiencia o falta de equipamiento e infraestructura o bien por la calidad del residuo.

Algunos resultados obtenidos

A continuación, se presentan algunos resultados que permiten caracterizar el perfil de la población, surgidos de las 720 entrevistas realizadas.

Género

La distribución por género ha cambiado entre el relevamiento del 2007 y del 2016, la fuerte presencia masculina se concentra en las plantas Firmes al Pie de la Montaña y Recicladora Río Reconquista, que presentan el 72% y el 89% de varones respectivamente. En tanto las plantas Piletas y Bella Flor presentan una distribución

más equitativa de género. Se prevé que en la medida en que las plantas mejoren su proceso de organización y de dotación de infraestructura y equipamiento, la distribución de género tenderá a emparejarse. Se destaca también la fuerte presencia femenina en la conducción de las plantas.

Nivel educativo

Comparando la situación educativa entre el 2007 y el 2016, se destaca que diez años atrás la problemática se centraba en la terminalidad del nivel primario, mientras que en la actualidad el problema se concentra en la terminalidad secundaria. Persisten casos de integrantes sin instrucción (veintidós personas) y analfabetos funcionales y aparece una nueva categoría de personas con estudios terciarios completos e incompletos.

Experiencia laboral previa

En la actualidad 417 integrantes (58%) presentan experiencias previas de trabajo formales o pseudo formales no vinculadas a la recuperación de residuos, en el año 2007 solo un tercio contaba con experiencia laboral previa.

Situaciones de vulnerabilidad sociosanitaria

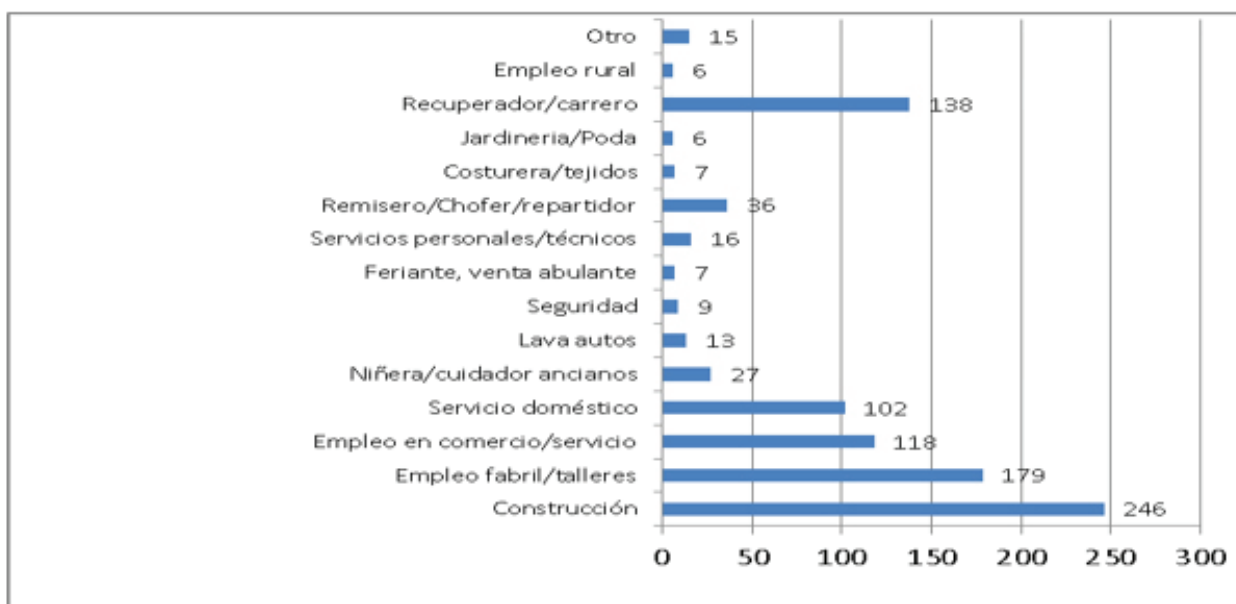
En el marco de las entrevistas, entre otros elementos, encontramos algunos indicadores que señalan claramente la ausencia de dispositivos estatales en la vida cotidiana del sector.

Encontramos un 17,07% de trabajadores con situaciones de discapacidad sin pensión, un 10,98% sin DNI, el 23,7% debía cobrar la AUH y no la percibía, un 28,5% con enfermedades crónicas plausibles de pensión.

Por otro lado, el 78,08% presentaba déficit habitacional en los términos de la infraestructura mínima de cloaca, agua y sanitarios, sin evaluar hacinamiento que elevaría el porcentaje a la totalidad de trabajadoras y trabajadores del Reciparque.

Esta situación de vulnerabilidad es acompañada por bajos niveles de experiencias colectivas, menos el 15% de los entrevistados refiere haber participado de organizaciones territoriales vinculadas a alguna necesidad o de perfil político.

Cuando vemos las trayectorias laborales nos encontramos con experiencias devenidas de la construcción, del



ámbito textil y mayormente del reciclado o recuperación en el relleno sanitario.

El sentido de evaluar esas trayectorias se vincula con poder interpretar correctamente las formas organizativas que se fueron dando en cada planta en cuanto a lo socioproductivo. Así vemos como se reproduce la lógica del capataz en la obra o de la encargada de planta en una textil, y más significativo aún es ver cómo se desarrolla la tarea de recolección en el relleno sanitario.

En este caso es una lógica de inmediatez y competencia por llegar al lugar donde está el mejor material o mercadería, se ven relaciones de solidaridad muy acotadas entre familiares o compañeros directos, pero impera una práctica individualista más bien descarnada por lo violenta.

Estas trayectorias nos dan algunas pistas sobre cómo se institucionalizaron algunas prácticas ya en el marco de la organización al interior de los galpones y las plantas. Así es como encontramos, en la mayoría de las experiencias, relaciones que reproducen una lógica de disciplinamiento y opresión hacia el interior del propio sector, teniendo en cuenta que el conjunto de integrantes, más allá de los roles, provienen de los mismos lugares, barrios, familias, colegios, etc.

Por esto el primer desafío/interrogante es de qué manera caracterizamos al sujeto tanto individual como colectivo con el que debemos estructurar una estrategia de intervención.

Mito fundacional

La relación entre el CEAMSE y los distintos grupos de recuperadores siempre fue tensa, si bien la presencia del relleno sanitario estructuró la estrategia de supervivencia de varias generaciones de habitantes del Área Reconquista (como se señala a los barrios de San Martín y Tres de Febrero que se ubican entre el ferrocarril Belgrano Norte, Camino del Buen Ayre, ruta 4 y ruta 8) también ese ingreso siempre fue conflictivo, porque quien ponía las reglas de ingreso era la Policía Bonaerense. En los relatos de las entrevistas se describieron todo tipo de arbitrariedades, algunas situaciones de violencia institucional, etc.

De hecho, las plantas sociales surgen en 2004 luego de la desaparición de un niño, Diego Duarte, que fue tapado por una máquina y nunca lo encontraron. Este suceso que llevó al CEAMSE a cerrar la entrada al relleno sanitario, inició un conflicto de cortes del camino del Buen Ayre que duró semanas hasta que se optó por achicar significativamente el número de ingresantes al relleno (frenando la operatoria de maquinarias durante una hora cada día para minimizar los riesgos) y comenzar con la experiencia del Reciparque.

Este es el mito fundacional del Reciparque. Teniendo en cuenta que estos mitos condicionan y modelan las relaciones, estamos delante de grandes desafíos en términos de intervención.

Dado que toda intervención debe fundarse en una demanda y en este caso llega a través de CEAMSE, el lu-

gar de los y las profesionales fue muy difícil de legitimar. Por un lado, esta trayectoria describe lo complejo y forzado del surgimiento de las organizaciones y sus prácticas y por otro, la poca experiencia de CEAMSE como organismo para estructurar un proyecto de reciclado con inclusión como el de Reciparque que, a la fecha, con todas las dificultades, trata mil TN diarias de residuos mezclados, lo que equivale al RSU generado por una ciudad de un millón de habitantes, por ejemplo, Rosario o Mar del Plata.

Entre 2004 y 2015, mientras iba creciendo la cantidad de material tratado, se fue configurando la demanda de pago por parte del CEAMSE a las plantas por el tratamiento. Finalmente y, obviamente, con conflicto, cortes, etc., lograron el pago por “tonelada” que en un inicio fue según el peso de las ventas de cada galpón y luego fue un monto fijo por la cantidad de gente que cada planta decía que tenía.

Este número de gente no siempre era el verdadero, ya que se negociaba por esa variable el dinero que el CEAMSE depositaba en concepto de TN. Esto es necesario mencionarlo porque iniciamos la intervención con entrevistas a los referentes, y la primera actividad grande fue la aplicación de la entrevista, lo cual avanzaba en la inserción y estructuraba el diagnóstico.

Conjugando la desconfianza originaria que tenían/tienen las plantas con CEAMSE, la lógica de manejo discrecional del dinero por parte de algunas plantas hizo que la actividad de la entrevista fuera muy difícil, ya que los sujetos interpretaron que era un instrumento para contar la cantidad de trabajadores que había por galpón. Desandar esa perspectiva costó años. En este momento vamos por el tercer año de trabajo y no fue la lógica de construir confianza sino desandar un camino. Se conjugaron dos cuestiones básicas: una, la anteriormente mencionada en cuanto a la relación de las plantas con CEAMSE y otra, también mencionada, que se vincula con la forma de organización y estructuración de las relaciones al interior de las plantas.

La presencia del grupo de profesionales también operaba en la desestabilización de escenarios donde algunos referentes podían actuar de manera altamente discrecional con el manejo de la tarea y los fondos surgidos por el trabajo del conjunto.

Así fue delicado lograr ubicar al equipo de trabajo en un lugar concreto, ya que si había algo que no se debía

hacer era legitimar prácticas cuestionables, tanto del organismo como de las plantas que, en su mayoría, presentaban modos de organización con graves falencias. No son todas, la experiencia de la única cooperativa, Bella Flor, demuestra la diferencia cuando la organización tiene una matriz territorial vinculado a las necesidades de los vecinos con una mirada integral.

El escenario real

En este escenario donde esperábamos, como esperamos cada vez que nos insertamos en un territorio, a un actor colectivo que generara las condiciones para abordar y satisfacer necesidades del entorno y sus habitantes, nos encontramos con la realidad de que, en muchos casos, el modo de organización de las plantas era parte del problema de desigualdad: desde la información, pasando por la distribución de tareas, de dinero y las relaciones de sometimiento de algunos dirigentes y sus entornos hacia el resto.

Reconfigurar el rol de ese sujeto colectivo en las creencias del equipo de profesionales fue todo un desafío de interpretación, ya que cuestionarlas sin tomar en cuenta la trayectoria que describimos más arriba y el rol de CEAMSE como organismo efector, articulador y generador de las condiciones materiales para que la práctica de recuperación del Reciparque fuera posible, que no logra implementar mecanismos de control y contraprestación, sesgaría fuertemente el análisis.

También debemos pensar nuevamente al sujeto individual; si creemos que los individuos configuraron su subjetividad en el marco de la colectivización y no los vemos como producto cultural del neoliberalismo, combinado con enormes necesidades en el marco de la inmediatez, tampoco podemos interpretar correctamente lo que pasa en este lugar.

A todo esto, se suma la propia tarea de trabajo con basura mezclada, lo que compone un escenario de difícil posicionamiento desde lo profesional, ya que legitimar las condiciones de trabajo es un error, pero también hay que transitar un fino límite de no revictimizar a los sujetos por sus condiciones de vulnerabilidad. Como señalamos en algún momento, la tarea de recuperación entre el residuo mezclado es de generaciones y, sobre todo, la vida cotidiana está altamente signada por el residuo de estas características.



Por eso señalar la necesidad de mejoras en las condiciones de trabajo debe centrarse en la posibilidad de cambiar la basura mezclada por residuo separado en origen en cuanto a lo superestructural y, en lo que concierne a la práctica en el interior de las plantas, ser cuidadoso al señalar el riesgo a los habitantes del Área Reconquista que viven y vivieron en riesgos parecidos.

Ante esta complejidad comenzamos a transitar el proceso de inserción de manera paciente, recién al año de iniciado el trabajo pudimos decir que estábamos insertos en territorio.

Con el escenario claro, nos propusimos lograr mecanismos de circulación de información directa con las y los trabajadores, así comenzamos con la publicación de una revista exclusiva del Reciparque, *Ecos desde el basural*, y un programa de radio semanal de igual nombre. Por otro lado, se instalaron dispositivos de terminalidad educativa y se institucionalizaron espacios de atención sobre

consumos problemáticos y de acceso a la justicia, más allá de formación profesional permanente.

En cuanto a la estrategia hacia el organismo y con las dificultades descritas, entendemos que se resuelven con mayor institucionalidad. La falta de esta aporta mucho más a consolidar injusticias que a lograr independencia de las organizaciones y sus integrantes. Por ello se intenta permanentemente aportar la mirada desde lo socioproductivo, superando la lógica de la "operación", movimiento de maquinarias y materiales, para lograr una expresión concreta del aspecto social en la institución que compone esta experiencia.

Desde esta institucionalidad es que se debería, finalmente este año, avanzar en la relación con los municipios que disponen en CEAMSE para fomentar los planes de separación en origen, ya que está fuertemente ligada a la posibilidad de mejorar la calidad y condiciones del residuo sólido urbano que llega a las plantas y la manera central de mejorar las condiciones de trabajo.

Conversaciones sobre lo público

Ana Arias entrevista a Daniel Arroyo



Esta sección se propone habilitar conversaciones con aquellos que para nosotrxs son referentes en la construcción de lo público, tanto por su rol como intelectuales como por su despliegue político y su capacidad para la intervención. En este diálogo participaron Ana Arias, Profesora Adjunta regular a cargo de la asignatura Problemas Sociales Argentinos de la Carrera de Trabajo Social UBA, y Daniel Arroyo, politólogo especializado en la gestión de políticas sociales en Argentina, ex Secretario

de Políticas Sociales y Desarrollo Humano del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y ex Ministro de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

Fecha de realización: 21 de agosto de 2019

Referencias:

AA: Ana Arias

DA: Daniel Arroyo

AA: En la sección siempre entrevistamos a un intelectual. Entrevistamos a Francois Dubet, por ejemplo, lo entrevistamos a Vilas, a Denis Merklen. Nos damos gustos, el mundo académico permite eso... En este marco, la idea es dialogar con vos un rato en un plano que no es el que leemos en los diarios, sino trabajar sobre temas no necesariamente coyunturales. Como para empezar te quería preguntar por tu recorrido: ¿cómo llegas a la política social? Porque vos venís con una trayectoria que mezcla la cuestión política, con la cuestión académica, con la cuestión técnica...

DA: Yo arranco por lo que se podría llamar la militancia religiosa católica, básicamente. Participo activamente de los grupos eclesiales, y se da toda una movida de lo que, en ese momento, se llamaba ir a misionar, ir a los barrios pobres.

Yo era un dirigente, vivía en Castelar, en la provincia de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense. Iba a lo que yo entendía que eran los barrios pobres de alrededor de donde yo vivía, en Castelar, y arranco muy con ese esquema. Yo iba a los barrios de Don Bosco, San Miguel, más al fondo. Y del otro lado de la calle Curutchet estaba lo que yo entendía que era la pobreza. Y empiezo misionando, trabajando ahí. Típico dirigente católico que usaba la parte deportiva como muy de la cosa de la misión social. En el medio de esas reuniones, lo conozco al obispo Novak, que me lleva a Villa Itatí. Y eso a mí me cambió la cabeza, porque yo entendía que estaba trabajando en barrios pobres hasta que entré a Villa Itatí, -te estoy hablando de cuando tenía 15, 16 años- nunca había visto eso y me impactó.

AA: ¿Qué año era más o menos?



DA: Tipo '82, '83, estaba como volviendo la democracia, se estaba repolitizando todo porque ya empezaba la apertura democrática. En el medio de eso, muchos curas -que hoy llamaríamos de opción por los pobres, porque estaban muy asociados al tema pobreza- empezaban a emerger y se hacía una movida fuerte, y en esa movida fuerte yo participaba siendo un pibe. Aparecían ahí libros como los de Marx y la Biblia, toda una serie de cosas que a mí me empezaban a volar la cabeza. Y en el medio de eso, que yo misionaba en lo que entendía que era la pobreza -que hoy la llamaría clase media baja- conozco Villa Itatí, y eso me impacta. Paralelamente, yo estudiaba en una escuela técnica, yo soy maestro mayor de obras, me recibí de maestro mayor de obras. Y a medida que iba avanzando me quedaba claro que lo mío no era lo técnico, sino me empezaba a apasionar la política. Terminó la escuela secundaria, y Alfonsín crea la Carrera de Ciencia Política, en la UBA, y el CBC, y me engancho con Ciencia Política, y voy por ese lado. Mientras estudio Ciencia Política, tengo como una cosa muy tensa en mi cabeza, porque era un período donde se estudiaba mucho los autores norteamericanos, la democracia, la consolidación de la democracia, las reglas, había toda una movida en la carrera de Ciencia Política para decir logremos que haya democracia y que se consolide en el tiempo. Y yo viajaba -porque trabajaba durante el día en Capital en una compañía de seguros, y estudiaba de noche- en tren todos los días, en el tren Sarmiento, y volvía y veía una olla popular y tenía la cabeza quemada, en el sentido de que estudiaba cosas que no tenían nada que ver con lo que pasaba. Yo había estudiado una carrera para vincularme a la realidad social, y veía que no tenía nada que ver esa carrera, o que estaba en términos muy abstractos, y después estaba la vida cotidiana. Y todo el mundo, en el medio de las hiperinflaciones, me decía "vos debes entender un montón, por lo que estás estudiando", y yo sentía que lo que estudiaba no tenía nada que ver con eso.

Ese es como un trayecto primero. Ahí cruzo con lo político, milito algo en la universidad, pero la verdad que tenía muy poco tiempo, y me concentraba mucho en estudiar y laburar, estaba muy complicado de tiempos y de plata en ese momento.

Después, tengo dos cruces. Cuando termino, me recibo, comienzo a trabajar en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, como secretario de redacción de una revista que se llamaba "Cambios", que era una revista sobre las cuestiones sociales de la Ciudad de Buenos Aires. Ahí estoy con Mario Wainfeld, con Arturo Almada, con un montón de gente que estaba en la revista Unidos, y

se cruzaba con el Frepaso y ahí empiezo a cruzarme más con el tema político.

Me especializo en todo el tema de desarrollo local, y recorro el país en varias provincias con el tema de planificación del desarrollo local. Y me empiezo a enganchar mucho con la idea de que el desarrollo local tiene que ser lo que yo llamaba “desarrollo local social”. Y empecé con el tema de programas sociales y empiezo a cruzar esas cuestiones. Empiezo a trabajar mucho en varias provincias como asesor y como consultor. Trabajo mucho en Santa Cruz, ahí la conozco a Alicia Kirchner y a gran parte del equipo de Santa Cruz y también otras provincias. Y me empiezo a involucrar con los programas sociales como capacitación. Paralelamente, en la Secretaría de Desarrollo Social, en ese momento, había un programa que se llamaba Animadores Comunitarios de Fortalecimiento de la Sociedad Civil, soy un capacitador de eso. Eso me hace recorrer el país. Yo no formaba parte del staff sino que daba cursos y me engancho mucho.

En plena crisis del 2001, 2002, cuando asume Duhalde, tengo la posibilidad de ir al gobierno, y yo me veía muy como profesor, como académico y digo que no en el área social. Y me arrepiento mucho, cómo puede ser que en el medio de la crisis yo esté dando clases. Yo tenía mucha relación con Alicia Kirchner, en ese momento, y al año siguiente cuando Kirchner es presidente, automáticamente me tiro de cabeza y empiezo a meterme en la gestión social. Yo fui como cruzando lo académico y lo práctico, soy como un académico raro en el sentido de que ando mucho

AA: Una forma anfibia

DA: Sí, exactamente. En realidad, hay muchas formas para leer. Una es leer teoría, conceptos, a mí la carrera de Ciencia Política me ayudó mucho, y tanta lectura abstracta me enseñó a leer después, yo creo que es una gran formación para leer, materiales de otro tipo de cosas. Pero leo mucho en la vida, en la realidad, ando mucho.

Y en la gestión -cuando voy a la gestión con el gobierno de Kirchner- había como áreas más de estudio, el Consejo de coordinación de políticas sociales por ejemplo; y otras más de ponerle el cuerpo, y yo hablaba en ese momento, y decía: yo quiero meterme de cabeza en la gestión. Y ahí entro en la gestión, y me involucro más, pero tengo como vericuetos y llegadas raras. Mi origen -si le querés dar vuelta por todo este lado- más que de la política partidaria -yo cruzo después a la política partidaria- viene de la cosa más católica.

AA: Y pensando en este cruce, en términos académicos, después de este recorrido anfibia ¿Cuáles son las principales vacancias que vos encontrás de producción de conocimiento, pensando en las necesidades de la intervención pública?

DA: Yo identifico como dos momentos de conocimiento de la política social. Tiene que haber como muchos más, pero yo identifico dos importantes, y algunas vacancias. Uno, que fue parte de la solución y parte del problema, es lo de la gerencia social de Kliksberg, todo ese enfoque, que para mí -como muchos otros autores- ayudan a profesionalizar la política social, en el marco de políticas focalizadas

AA: Para situarlo en un momento, podría mencionarse la gestión de Amadeo.

DA: Claro. Es el neoliberalismo y las políticas focalizadas como primos hermanos, si uno le quiere poner un nombre. La política social como efecto ambulancia, en medio de la crisis económica y de catástrofe, la ambulancia recogiendo los caídos del ajuste. En ese contexto, aparece la idea de evaluación, de diseño. Esto a mí me marca bien y creo que es un buen esquema para lo que luego va a ser el Ministerio de Desarrollo Social. No es una gran conceptualización teórica, creo que hay otras -a mí me han marcado mucho más otros autores en términos de anomia, fragmentación, aportes más sociológicos si querés- pero ese punto, para mí, el tema de la gerencia, del diseño, de los programas, es un salto que ayuda a construir una política social, un área social.

Hasta ese tiempo, estaba muy instalada la idea de que la economía era el área de la profesionalización, el Ministerio de economía. Y la política social era el área de la no profesionalización. Ahí hay un punto, me parece a mí, que tiene cierta importancia, que a mí me marca, y marca una etapa. Una etapa que no sirve para reducir la pobreza, al contrario, aumenta mucho la pobreza, y se complica mucho, pero ayuda a ordenar el cómo diseñar, y ordenar y gestionar políticas sociales.

Hay una segunda etapa, que tiene que ver con todo el esquema de la universalización y los derechos. Ahí hay varias conceptualizaciones distintas pero, para mí, la teoría viene de la calle viene del Frenapo, los debates, de las luchas por el tema de la asignación universal por hijo, el ingreso universal ciudadano, hasta que conforma las teorías. Pongo ahí el ingreso universal ciudadano, un montón de cruces teóricos distintos. Es una segunda eta-

pa que plantea el tema del piso de ciudadanía, que yo la tomo mucho y me parece sustantiva, y es un avance.

Más allá de esas dos cuestiones, y hay un montón de autores que podría cruzar en el medio, yo veo tres vacancias. Una es cómo se vincula la política social con la creación de empleo en términos de empleo, articulación, empleo, trabajo, cadena productiva. Hay vínculos por el lado de créditos de la economía popular, de varias cuestiones, pero hay una vacancia en términos concretos, cómo generamos cadena de producción, trabajo, mercado, cómo articulamos con el mundo del mercado de trabajo.

Una segunda, que a mí me parece que es la más importante, y yo trato de ayudar a llenar esa brecha, es el cruce con lo educativo, me parece que ahí hay una cuestión central. Hay un cruce natural, lo vivenció mucho siendo Ministro de la provincia de Buenos Aires, que tiene que ver con los comedores escolares, pero cómo articula con la escuela secundaria, qué es lo educativo, qué es lo social, cómo generamos esquemas, cómo damos lugar a los jóvenes. Ahí para mí hay toda una vacancia de paradigmas reales y concretos del siglo XXI, ideas.

Y otra tercera, para mí, tiene que ver con una infraestructura. No porque no haya historia, pero falta con el tema hábitat, vivienda, infraestructura, lugar.

Para mí son estas tres vacancias centrales. No estoy tratando de decir que no haya gente que no haya escrito, porque hay mucho. Pero el mercado de trabajo, donde meto economía popular, crédito y creación de empleo formal, el esquema de vínculo con lo educativo y con la escuela secundaria, y el tema de la familia, la articulación, el hogar, la cosa de hábitat. Son como tres cuestiones que tengo como contradicciones. El área social es la que naturalmente lo impulsa, y tiene capacidades para llevarlo adelante, y gente preparada, y con garra y con ganas, y con conocimiento.

AA: Planteaste el tema de la institucionalidad, y justo ahí te quería pedir que ampliaras una idea que te escuchamos acerca de una autoridad central -por decirlo de alguna manera- u organizadora de lo social. Me parecía una idea interesante porque en materia de política asistencial no hay una institución insignia como serían los hospitales para el área de salud, las escuelas para el área educativa.

DA: Yo voy cambiando mi cabeza. Desde la ciencia política siempre entendí que había como dos ramas más o menos en términos generales. La neoinstitucional que

decía que el problema de la Argentina es la institucionalidad, el parlamento, los representantes, la política. Y la neoestructural que decía que el problema es la economía, la pobreza, el mercado de trabajo. Yo siempre me inscribí en la segunda, siempre entendí que había problemas institucionales, pero que el tema se va a resolver si esto funciona, si hay mercado de trabajo. Entonces siempre valoré menos lo institucional, desde ese punto de vista. Y en los últimos años, empecé a cambiar mi cabeza, sigo creyendo que hay un problema estructural profundo en la Argentina, de organización de la economía, del mercado de trabajo, pero tiendo a creer que lo institucional tiene un rol relevante, clave, y que es parte del problema, no en los términos que lo piensa la ciencia política clásica -en términos del parlamento, de las instituciones- sino en términos de autoridad estatal para construir algunos elementos.

Escuché mucha gente en el área social siempre que planteaba el tema de la articulación como el problema, la articulación de las distintas áreas, conformar gabinetes sociales. Siempre le daba un valor relativo, siempre pensaba, bueno pero en realidad con todos los problemas que hay, además podemos articular, acá falta programas, falta presupuesto, hay problemas de acá, de allá. Tiendo a creer que es parte, he incorporado esa idea en el último tiempo. Qué me parece a mí, en esencia, yo tiendo a creer que el área social es la voz disonante en un gobierno. O sea, en Suiza están discutiendo el presupuesto, y lo más probable es que el ministro de desarrollo social diga "acá hay un lío bárbaro, hay problemas serios, necesito más presupuesto por esto, por esto", y que el ministro de economía le diga, "no, pará, no, porque no tenemos esto". En Suiza, en Uganda, en Bolivia, en Argentina. Tiendo a creer, básicamente, que si no hay una autoridad social, sea el ministro de desarrollo social, lo que fuera, pero si no hay una autoridad social no está la voz disonante dentro de un gobierno. Es el que trae las malas noticias el área social dentro del gabinete, y eso para mí es un punto importante. Porque si no sucede eso, se pierde dimensión de la realidad, que es -entre muchas otras cosas- parte de lo que a mí me parece que le ha pasado al actual gobierno, pero que es bastante común que suceda. Eso es una parte.

La otra parte, es que lo que llamamos Ministerio de Desarrollo Social en general -y conozco varios países de América Latina donde pasa lo mismo, porque he recorrido- es lo mejor que tiene el Estado. Es la gente más comprometida, la gente que más se esfuerza, la gente que le pone el cuerpo, y que además en los últimos

tiempos le agregó metodología, planificación, etc. Es donde hay más vida, pero es lo menos estructurado. El Ministerio de Educación es un esquema estructurado, puede ser que -exagerando, claramente- el Ministro de Educación se tome un año sabático, su secretaria va a mandar un memo diciendo que el acto del 25 de mayo hay que hacerlo de tal manera y de tal forma y la última maestra lo hará.

Hay un sistema de inspectores, directores y la última maestra lo va a hacer. Hay un sistema, claramente. Eso le da mucha organicidad, mucha estructura, y poca capacidad de transformación, discutir un programa, es muy complejo. Lo mismo pasa con el tema de salud, menos estructurado, pero con el tema de los hospitales, la regionalización. El área social no, el área social se puede girar muy rápidamente en 180 grados.

Una autoridad social para mí significa tres cosas. Uno, fija prioridades, cuáles son las prioridades en Argentina, qué hay que hacer, reducir la pobreza, reconstruir la movilidad social ascendente, otro puede fijar otras. Segundo, articula con las otras áreas desde esas prioridades, con salud, con educación, con distintas áreas, con trabajo, con lo que sería vivienda, obra pública, con todo lo que es el mundo de la seguridad social. O sea, la política social no puede quedar reducida sólo a un esquema asistencial de atención o de promoción. Fija líneas, marca, y establece criterios. A mí me impacta, más allá de la coyuntura, la idea de que pueda aparecer en el boletín un día que el Ministerio de Seguridad pone en marcha el servicio cívico voluntario llevado adelante por la gendarmería para inculcar valores a los jóvenes. Sin entrar en el debate, si hubiera autoridad social eso no debería pasar, debería haber un gabinete social, un consejo de coordinación, un halo que lo discuta, lo debata y surja una política. Pero a nadie se le ocurriría encarar algo que es transversal al núcleo central del problema argentino, que es una política de jóvenes, desde un Ministerio que a priori no tiene esa tarea, en principio gendarmería no tiene esa tarea.

Cuando no hay autoridad social pasan tres cosas para mí. El gabinete, en términos generales, pierde sentido de realidad porque no está la voz disonante. No hay, en términos de políticas públicas transversales en serio que articulen de verdad. Y tercero, la política social se fragmenta, queda dispersa, no hay una orientación. Mucho de la política social para mí se gestiona desde la comunicación. Al no haber un sistema, se gestiona desde la comunicación. Entonces, comunicar, construir una autoridad social y profesionalizar muchas áreas y

articular con otros, es parte de la tarea central. El mandato simplemente de la política social es ser masivo, es hacer las cosas en escala, no veo cómo un área tan poco institucionalizada puede encontrarle escala si no busca estos mecanismos.

AA: Te sumo algunas preguntas puntuales. Una es tu opinión sobre la idea de una ley de asistencia social, como la que tienen México, Brasil.

Después, alguna reflexión muy breve sobre la enorme dificultad de la producción de datos del Ministerio. Yo investigué un tiempo largo sobre el Ministerio de Desarrollo Social y los datos que encontrábamos estaban en el Ministerio de Trabajo.

Te pregunto entonces sobre la ley, sobre el tema de los datos, y sobre el problema de lo federal, porque tuvimos momentos donde el Ministerio funcionaba muy bien y nosotros hemos valorado muchos procesos, pero igual teníamos intervenciones superpuestas en un mismo distrito de Nación, Provincia, Municipio, Organizaciones Sociales y el mundo de la Sociedad Civil.

DA: Sobre la ley, yo creo que sería bueno tener una ley para establecer un mecanismo de políticas de desarrollo social, para ponerle un esquema de asistencia, de intervención, de fortalecimiento de condiciones sociales en Argentina. ¿Qué he descubierto estando en el Congreso, y qué he descubierto siendo ministro de la provincia de Buenos Aires teniendo que poner en marcha la ley de promoción y protección de los derechos del niño?, que la ley marca un esquema genérico, te lleva una orientación. A mí me tocaba poner en marcha la ley de promoción y protección de los derechos del niño, que claramente era buena y yo había estado en la calle también fomentándola, pero había un brutal contraste entre lo que decía la ley y lo que tenía yo para hacerla en términos prácticos, en términos de recursos.

Creo que sí viene bien una ley si queda claro que marca la orientación, la línea y tiene un presupuesto asignado. Si no tiene un presupuesto asignado, nos va a servir como horizonte, pero no va a transformar. La diferencia entre palabra y hecho es el presupuesto, y entonces claramente, establecer un criterio. ¿Y cómo se fija un presupuesto que transforme política de Estado? En un porcentaje, es el tanto por ciento de presupuesto, ahora, el año que viene, dentro de diez años, dentro de veinte años, para los cinco gobiernos que vengan. Digo, en esos términos, si tenemos una ley en esos términos, sí. Si tenemos una

ley no en esos términos sino más indicativa, vale, pero realmente en serio va a servir para estructurar si establece un criterio presupuestario definido con criterios que sean duraderos en el tiempo, y eso es sólo un porcentaje del presupuesto. ¿Lo segundo me habías dicho?

AA: La producción de datos o su disponibilidad.

DA: No hay ninguna razón por la que el Ministerio no produzca datos, hay que producir datos, claramente. No hay ninguna razón, hay gente profesionalizada y capacitada, está el Siempro, hay condiciones. No hay ninguna razón, hay que producir datos. ¿Quién puede mejor que el Estado producir datos en Argentina?, nadie, porque nadie puede tener una muestra en un país tan complejo, con 6000 kilómetros de distancia, con 24 provincias, con 70 grandes aglomerados, con realidades tan distintas. El Estado es el que mejor está en condiciones de tener las mejores muestras cuantitativas y cualitativas. Ayudaría mucho, para mí, no sólo a tener producción de datos cuantitativos, sino cualitativos para ver para dónde va la gestión de la política pública

AA: Tal cual. No tenemos ni contruidos buenos indicadores. Esto no es un problema solamente de las áreas ministeriales, la universidad tampoco ha propuesto indicadores novedosos para poder pensar, porque solamente contar beneficiarios y prestaciones no debiera ser el objetivo

DA: No, eso ya no sirve más, pero es un tema de decisión. Yo creo que hay que generar un mecanismo de producción de datos del siglo XXI. Datos para la gestión de políticas públicas, datos para la información general, para el mundo académico, para la sociedad civil,

para lo que fuere. Y datos para las intervenciones posteriores, es decir, adelantarnos, ver, identificar alertas, cuáles son las condiciones del mercado laboral, en qué condiciones, cómo. También datos que vayan marcando políticas para los próximos años. Hay que hacerlo, yo no le veo dificultad, es un tema de decisión, hay gente preparada, la metodología para la recolección y construcción de datos hoy está recontra clara y accesible. Es un tema de decisión, no es un tema de recursos, es un tema de decisión. Es un tema de recursos volcar recursos ahí, pero no es sustantivo el problema de los recursos que se necesitan, ni cerca. No, hay que producir datos, no hay manera de no hacerlo.

Sobre lo federal, yo ahí diría dos cosas. Una, no veo cómo se puede gestionar una política social en Argentina sin hacerla de abajo hacia arriba, sin un esquema federal, porque son 24 provincias. Se puede, porque la diferencia de recursos es muy grande, y porque la dependencia de los territorios sobre lo nacional es muy grande, pero en esencia está agotado ese sistema, no hay manera de sostenerlo en el tiempo. Se puede, alguien puede hacerlo, puede inventar programas enlatados, pero no tiene ningún sentido. Yo creo que hay que descentralizar, generar desarrollo local, reconstruir desde abajo, transferir recursos, fortalecer, hacer un sistema de control, de monitoreo, de seguimiento, pero es sobre el territorio.

AA: Pero que contribuye a la complejidad de este tema que por la ley de ministerios, por las cuestiones normativas, todas las áreas tiene casi las mismas potestades sobre diversas cuestiones sociales.

DA: Pero es un tema de decisión. Hace 15 años, por poner un tiempo más o menos, estaba la idea de que no



había actores preparados en el nivel local y provincial, entonces había que hacer todo centralizado, era un debate. A mí en ese momento me parecía que había que descentralizar igual, pero entiendo que era un debate y tenía un sentido. Hoy ese debate es absurdo, hay gente preparada en todos lados, en el municipio más chico, en el más grande, en todas las provincias, capacidades, gente que estudió, muchos profesionales en las áreas sociales de todo tipo, no hay un problema de capacidades. El segundo debate siempre ha sido si hay gente que queda afuera o no, si trabajan sólo con algunos sectores y con otro no.... Bueno, generar mecanismos de articulación, de control, de generar vínculos con otros, pero hay que hacerlo.

Y la tercera, para mí, siempre es la tentación desde la política social de construir red política, de armar un esquema político, eso no sirve. La política social tiene dos tareas, reducir la pobreza y construir movilidad social ascendente. El crédito es un instrumento de eso, la vivienda es un instrumento de eso, la escuela secundaria es instrumento de eso. Pero si uno tiene claro eso, dónde lo va a hacer, cómo lo va a hacer, de qué manera, no es construir red política ni nada por el estilo.

A mí no me parece complejo ni producir datos ni federalizar la política social, es un tema de decisión nada más

AA: ¿De decisión política?

DA: No es un tema de recursos, ni es un tema de falta de capacidades. Creo yo que hace 15 años ya estaban las capacidades pero entiendo que era un debate, hoy no es un debate el tema de las capacidades locales

AA: Una última reflexión. Hay una preocupación, que es muy genuina, acerca de la tendencia a convertir el sistema público, el conjunto del sistema público, en prestaciones dirigidas hacia los pobres. Esto que el macrismo sabe plantear con tanta claridad, cuando María Eugenia Vidal dice para qué tener universidades si no van los pobres, como si el sentido de lo público fuera brindar prestaciones dirigidas a la pobreza. En relación a esto, ¿Cómo pensar el despliegue del área de un Ministerio de Desarrollo Social, en momentos tan críticos como los que vivimos, que no refuerce esto de pensar sistemas públicos dirigidos a los pobres? Porque -esto que el otro día creo que lo conversábamos- lo cierto es que si sectorizás las prestaciones suelen contribuir a aumentar desigualdades, más que a generar pisos de igualdad. Pedirte una reflexión sobre esto que es dilemático en momentos de tanta urgencia.

DA: Complejo, en ese sentido. A mí me parece, en esencia, que si la prestación pública tiene que ver exclusivamente con la pobreza, aumenta la brecha, aumenta la desigualdad, y claramente te genera una sociedad de dos velocidades al menos, la que está en lo público y la que está en lo privado, básicamente. Y claramente, ese ha sido el sello del esquema neoliberal, que con el tiempo después va achicando y empeorando las cuestiones públicas, y entonces te van quedando prestaciones pobres para los más pobres.

Para mí hay cuatro Argentinas. Una Argentina de la pobreza, el que no tiene piso de material, no tiene servicios básicos, que es pobre, que sus padres fueron pobres, sus abuelos fueron pobres, pobres estructurales. Hay una Argentina que llamo vulnerable, la gente que está



en el sector informal de la economía, que hace changas, que tiene trabajo informal. Hay una Argentina de clase media, y una Argentina de clase alta, que es el 5%. Claramente, la política social va para las tres Argentinas de abajo. Por supuesto que es más prioritario el comedor comunitario que otras políticas, pero en esencia la política social tiene que transversalizar todo, probablemente no para el 5% más rico, pero en esencia tiene que transversalizar todo, y pensar los servicios públicos en esos términos. Nosotros necesitamos la mejor escuela pública posible, para que entonces todos vayan a la escuela pública, y eso iguale al que viene de la familia de más abajo, y al de clase media. Necesitamos prestaciones de salud de alta calidad en lo público, para que entonces no le quede sólo a los más pobres, sino que todos tengan acceso a una calidad de salud similar, etc. Pensar mecanismos de la política social de ese estilo, yo creo que es un desafío. No estoy diciendo que la política social va a priorizar a alguien que tiene trabajo formal, pero sí claramente que tiene que haber prestaciones que articulen, que crucen, que integren, no que desintegren.

AA: Un indicador interesante puede a ser el encuentro de distintos sectores sociales en las instituciones, como sucedió en algún momento en la escuela pública

DA: El encuentro entre sectores es claramente un indicador clave. Para mí la vincularidad hace a la movilidad. O sea, si un chico en una situación de mayor pobreza comparte la escuela con otros chicos en situación mejor, se vincula, se articula, se le ocurren ideas, a uno, a otro, abren ambos la cabeza, tienen mecanismos. La vincularidad es precondition para la movilidad. A menos vincularidad, una sociedad más segmentada, más sectorizada, menos movilidad. Sin entrar debates, me parece que Chile tiene menos movilidad porque tiene menos vincularidad, funciona una sociedad, funciona la otra, ambas funcionan, desenganchadas. Alguien puede decir que bajó la pobreza acá, sí, por tal esquema, pero no, la Argentina tiene una tradición de equiparación, de estado de bienestar -por poner un nombre genérico- de vincularidad, eso hay que reconstruirlo, en realidad esa es la tarea de reconstrucción.

El actual gobierno básicamente parte de la idea de que la Argentina es soja, minería, sector financiero y salarios bajos. Que la Argentina se va a vincular con el mundo, básicamente, por producción primaria, por la cuestión más extractiva y por salarios bajos, que a eso le sobran 20 millones de personas, y que a esas 20 millones de

personas hay que contenerlas de alguna manera con algunos servicios públicos, alimentación y otras cosas. Ese es el paradigma de desigualdad, partir de la base de que hay 20 millones de personas que no tienen nada que hacer.

Yo creo mucho en la vincularidad, en las prestaciones públicas de conjunto, pero eso hay que hacerlo de calidad

AA: Claro, por eso hay que fortalecer el sistema público

DA: Sí, no sólo eso, sino que hay que construir consenso. Hay que fortalecer el sistema público y hay que construir consensos

AA: ¿Consensos en qué sentido?

DA: Por ejemplo, cuando estaba en la provincia de Buenos Aires, tenía un fondo y tenía dos dudas. Si hacer lo que hoy se llama la asignación universal por hijo -yo la llamé derecho garantizado a la niñez para los chicos de hasta 6 años- o un seguro de desempleo, no sabía cuál de las dos hacer. Hice un estudio, me quedó claro que la sociedad no quería saber nada con el seguro de desempleo porque lo veía como gente que iba a cobrar sin trabajar, y que en el tema de niñez todo el mundo estaba dispuesto a decir que sí, que ahí había que trabajar, había que hacer. Para todo lo que sea para niños y jóvenes, sí. Bueno, es más fácil construir consensos sobre una política pública de ese estilo. Generar consensos sobre las políticas que se van a encarar. Yo no veo cómo se construye una política social duradera en Argentina sin consenso con los sectores medios. Por supuesto la prestación más fuerte no va a estar dada al que tiene trabajo formal, pero cómo articulamos, me parece que ahí hay un desafío.

Y de hecho, la producción de datos no es sólo un tema de cuántas personas, cuántos programas, de qué características, cuáles son los indicadores para si tuvo o no, qué evaluación de impacto. Es esto también, qué genera consenso, qué no, de qué manera, qué orientaciones, qué políticas públicas, qué otras políticas existen en otro lado, cómo cruzamos

AA: A mí me interesa pensar cómo se mide la densidad institucional de las intervenciones del Estado.

DA: Yo tal vez estoy simplificando mucho, pero reducir la pobreza y reconstruir la movilidad social ascendente.

Todo lo que esté contribuyendo para ese lado, en principio, va, todo lo que no esté contribuyendo para ese lado, no va. La venta de drogas, no, complica, no va para ese lado, si hay un millón y medio de jóvenes que ni estudia ni trabaja, estamos complicados. Tomando ese esquema, generando, buscando, la densidad institucional no en términos formales.

Hoy vengo de un municipio en el que se armó una mesa de diálogo social, y me parece un buen instrumento. Creo mucho en esos mecanismos que después desatan políticas públicas, generan acciones, datos que lo compensen, hay muchas cosas para poder encarar. Pero, sí darle densidad institucional no sólo en términos de sostenibilidad de los procesos, sino de transformación. La política tiene que transformar, sino no sirve. La función es transformar, transformar realidades, achicar la brecha.

AA: Sí, pero por ahí tenemos un exceso de proyectos y de programas, y poca densidad institucional o por decirlo de otra manera, pocas instituciones

fuertes para que soporte las propuestas en el tiempo, en los territorios.

DA: Poca densidad institucional, -en los términos que vos lo planteas- poco impacto, poco presupuesto, multiplicidad de actores haciendo todos lo mismo, con lo cual cualquiera se cansa y se agota, falta de priorización, varias cuestiones. Es fácil llegar a eso porque hay tantos problemas en Argentina que cualquiera se desespera y busca todas las soluciones, pero sí.

AA: Sí, es todo un tema

DA: Ahí, el modelo del gabinete social uruguayo para mí es una pista. Es un país más chico, tiene otras características, pero es una pista para decir bueno se lo han tomado en serio. Tiene un mecanismo que se llama presupuestos compartidos. Comparten el presupuesto 4 o 5 ministerios: salud, educación, desarrollo. Eso es una pista para observar porque te obliga a integrarte naturalmente.

AA: Bueno Daniel, te agradecemos mucho.

Artículos centrales

“Estoy todo el día comiéndome la cabeza” Jóvenes de sectores populares, circuitos y trabajo

Evangelina Benassi*

Fecha de recepción:	30 de octubre de 2019
Fecha de aceptación:	30 de octubre de 2019
Correspondencia a:	Evangelina Benassi
Correo electrónico:	evangelinabenassi@gmail.com

*. Doctora en Trabajo Social. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Entre Ríos. Coordinadora del “Programa de inserción laboral para jóvenes de sectores populares Nueva Oportunidad” de la Provincia de Santa Fe.

Resumen:

En el presente artículo recupero algunos de los hallazgos de mi tesis doctoral del Doctorado en Trabajo Social de la UNR. En la misma, problematizo sobre una de las cuestiones vigentes en las agendas gubernamentales y en la producción de conocimiento científico: la relación de los jóvenes con el trabajo. Para ello, recupero las experiencias de vida de jóvenes de sectores populares y analizo cómo éstos ponderan al trabajo y qué lugar ocupa en sus biografías. Así, sostengo que ese lugar se construye de manera relacional, en tensión con la mirada que históricamente existió en el barrio respecto del trabajo y con los circuitos de sociabilidad disponibles para los

jóvenes en el territorio. Desde esa perspectiva relacional e intergeneracional, el trabajo se va constituyendo para los jóvenes en un valor desde el cual enaltecer la propia imagen y poder mostrarse de otro modo frente a los demás. En ese sentido, sostengo en este artículo que es la perspectiva del trabajo en tanto protección social la que fue mutando, pero no así la valoración del trabajo como valor que expresa la intención de los jóvenes de hacer otra cosa respecto a lo posible y esperable en los espacios de sociabilidad juvenil en territorios de segregación urbana.

Palabras clave: Jóvenes - Circuitos - Trabajo.

Summary

In this article I recover some of the findings of my doctoral thesis of the Doctorate in Social Work of the UNR. In it, I problematize one of the issues in force in government agendas and in the production of scientific knowledge: the relationship of young people with work. To do this, I recover the life experiences of young people from popular sectors and analyze how they ponder work and what place it occupies in their biographies. Thus, I maintain that this place is built in a relational way, in tension with the look that historically existed in the neighborhood regarding work and with the sociability circuits available to young people in the territory. From this relational and intergenerational perspective, work is becoming for young people a value from which to exalt their own image and be able to show themselves differently in front of others. In that sense, I maintain in this article that it is the perspective of work as social protection that was mutating, but not the valuation of work as a value that expresses the intention of young people to do something else regarding what is possible and expected in youth sociability spaces in urban segregation territories.

Key words: Youth - Circuits - Work.

Introducción

En el presente artículo recupero algunos de los hallazgos de mi tesis doctoral del Doctorado en Trabajo Social de la UNR. En la misma, problematizo sobre una de las cuestiones vigentes en las agendas gubernamentales y en la producción de conocimiento científico: la relación de los jóvenes con el trabajo. Frecuentemente, su abordaje gira en torno al análisis de la crisis del mundo del trabajo y el impacto que dichas transformaciones suponen en las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes, fundamentalmente aquellos que pertenecen a los sectores populares. En la investigación que realicé, me propuse analizar desde las experiencias de vida de jóvenes de sectores populares cómo éstos ponderan al trabajo, y qué lugar ocupa en sus biografías.

La investigación se situó espacialmente en un barrio de la ciudad de Rosario, Las Flores Sur, y el trabajo de campo se realizó en varias etapas: un primer acercamiento exploratorio desde mediados del año 2009 hasta 2011, y un trabajo intensivo de recolección de datos desde principios de 2014 hasta principios de 2016. Para realizar la investigación partí de la premisa de que la herramienta metodológica debía ser construida a medida que avanzaba el proceso de trabajo. En el transcurso de la fase exploratoria del mismo, la definición por un abordaje socio-antropológico flexible, creativo y heterodoxo (Guber, 2010) a través de la utilización de la etnografía "como enfoque, método y texto" (Guber, 2010: 16) fue tomando forma. La utilización de un enfoque etnográfico me permitió avanzar en el universo de sentido de los actores sociales protagonistas de mi trabajo de campo,

fundamentalmente los jóvenes, a partir de la interpretación de sus prácticas.

A medida que fui llevando a cabo el proceso de investigación, conociendo el barrio y también encontrándome con los jóvenes en distintas instancias de interacción por fuera de la entrevista, diferentes aspectos de su sociabilidad fueron cobrando cada vez más relevancia y protagonismo. Entre ellos apareció la relación de pertenencia que los jóvenes construyen con el territorio en el que viven, la cual se configura en un juego de tensión permanente entre el estigma y el emblema¹ (Reguillo, 2012; Goffman, 2009). Así, comencé a vislumbrar cómo se reeditaban en esa identificación con el territorio algunos hitos de la historia barrial a los que tanto los jóvenes como los adultos hacían referencia. Es por eso que la referencia territorial se constituyó en una dimensión imprescindible para conocer el universo juvenil, permitiéndome a su vez comprender, a medida que avanzaba el trabajo de campo, que era pertinente pensar al trabajo dialogando con otros aspectos de su sociabilidad, tales como la escuela, los circuitos ligados a la violencia o la calle.

Me encontré con una de las primeras desviaciones en la construcción del objeto de investigación: los jóvenes no me hablaban del trabajo solamente desde el trabajo. Es decir, en nuestros intercambios no recuperaban necesariamente sus experiencias laborales, ni tampoco se referían a las inserciones laborales de sus familiares. La idea tradicional del trabajo en tanto soporte de protección social (Castel, 1997) no asomaba con mucha frecuencia en la recuperación que hacían de sus historias personales y colectivas. Por ese motivo salí a buscar con los jóvenes y por el barrio cómo aparecía el trabajo en sus vidas, apelando a la construcción de otros interrogantes que me permitiesen abordar mi inquietud inicial. Algunas preguntas que acompañaron ese recorrido fueron ¿Qué significa ser trabajador en este barrio? ¿Qué valoraciones se ponen en juego a la hora de darle sentido al trabajo? ¿Cómo se fueron configurando y transformando históricamente en este territorio esas valoraciones?, acompañaron ese recorrido.

De esta manera, construí el argumento central de mi investigación desde el cual sostengo que los jóvenes le asignan un valor al trabajo en tanto se constituye en una posibilidad de "rescate" al permitirles diferenciarse de otros circuitos que los refuerzan en una posición de estigma social. En ese sentido, el trabajo opera para los jóvenes como un valor moral a partir del cual construyen posiciones de honra y respeto que les permiten disputar un lugar en términos de prestigio, tanto en el propio territorio como por fuera de él.

Retomo para el abordaje, el planteo de Claudia Fonseca (2004), quien considera que la búsqueda de una posición de honra en los sectores populares funciona como modo de salvaguardar el amor propio, la estima, permitiendo la construcción de una posición de respeto en el territorio. La honra se explicita en el marco de las redes de relaciones que se establecen con los demás a partir de lo cual se enaltece la propia imagen, y en ese sentido, para los jóvenes de barrio Las Flores Sur, el ser trabajador refuerza la posibilidad de construir una posición respetable. En este artículo analizo, específicamente, cómo el trabajo se configura en las experiencias vitales de los jóvenes en tanto posibilidad de rescate, disputándole legitimidad a otros circuitos disponibles en el territorio (Chaves, 2010; Magnani, 2002). En tanto rescate, el trabajo adquiere sentido para los jóvenes porque les permite "desmarcarse" (Diez, 2006) de prácticas sancionadas moralmente por la mayoría de los vecinos a las cuales se los asocia (tales como el consumo, el delito o simplemente el "estar en la esquina sin hacer nada").

La historia barrial y la condición juvenil

Uno de los emergentes del trabajo de mi tesis doctoral tuvo que ver con la impronta que la referencia territorial tiene en las experiencias vitales de los jóvenes del barrio. En ese sentido, dilucidar el lugar que la pertenencia territorial tiene en la configuración de la condición juvenil (Chaves, 2010²) de estos jóvenes fue clave para luego poder pensar en la valoración que realizan respecto del trabajo. Situar quiénes son los jóvenes sirvió como herramienta para poder ingresar a sus experiencias vitales.

1. Hago referencia aquí al planteo de Reguillo cuando considera que: "si algo caracteriza a los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y de marginación, es su capacidad para transformar el estigma en emblema, es decir, invertir el valor de las calificaciones negativas que se les imputan para hacerlas operar en sentido contrario" (2010: 62).

2. En el desarrollo de la tesis, abordé para la construcción de la "condición juvenil" (Chaves, 2010) tanto la pertenencia territorial como la cuestión de género. En este artículo, acentué la mirada únicamente en la dimensión territorial, teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo y la imposibilidad de abordar ambas cuestiones en una ponencia.

Para ello, recupero el planteo de Chaves (2010) respecto de que es necesario entender a la juventud como categoría relacional, distanciándonos de las propuestas que la piensan de manera ontológica, esencializada o universal. Es decir, que no existe una juventud ideal en la cual la mayoría de los jóvenes deben encajar, sino más bien, que la manera en que los jóvenes experimentan su cotidianidad cobra sentido en las condiciones particulares de su producción, inmersos en entramados de relaciones de clase, edad, género y étnico/raciales. Así, en cada caso es necesario poder precisar cuáles son las características de la condición juvenil, en tanto "ser/estar joven en ese tiempo y lugar para esas personas jóvenes y no jóvenes" (Chaves, 2010: 37).

Desde esta idea de condición juvenil situada, sostengo que en la identificación que los jóvenes construyen con el territorio se condensan algunos aspectos de la historia barrial y sus hitos, que fueron moldeando en la biografía de los jóvenes la identidad BLF³.

El barrio

El barrio Las Flores Sur está ubicado en el extremo sur de la ciudad de Rosario. Éste barrio de aproximadamente 7300 habitantes se convierte en uno de los espacios más paradigmáticos de la ciudad, ya que es conocido mediática y socialmente como uno de los barrios narco de Rosario. La historia del barrio también da cuenta de un surgimiento paradigmático, ya que su origen se remonta al año 1978, en plena dictadura militar, momento en el cual relocalizan a una gran cantidad de familias que se asentaban en las cercanías del puerto, a este nuevo territorio. El objetivo de la relocalización tenía que ver con construir la Circunvalación que actualmente bordea la ciudad, logrando así que los visitantes que llegaban en 1978 para alentar a la Selección de fútbol pudieran acceder al estadio mundialista ubicado en la zona norte sin necesidad de atravesar la ciudad. La mayoría de los vecinos relocalizados eran migrantes rurales, provenientes de Corrientes, Entre Ríos, y Chaco, que habían llegado a Rosario a fines de 1960 buscando oportunidades labo-

rales. Para principios de la década de 1980, Las Flores Sur ya estaba prácticamente poblado, y los vecinos habían tenido que empezar de cero en este nuevo territorio luego de ser relocalizados. Durante 1980, la crisis en el mundo del trabajo azotaba cada vez con más fuerzas a las precarias inserciones de las familias del barrio, incluso aquellos varones que habían conseguido empleo en el puerto o en el frigorífico, las dos actividades más importantes de la zona, decían que esos trabajos eran "pan para hoy, hambre para mañana". La crisis se profundiza en 1989⁴, y ese año, Las Flores Sur fue uno de los epicentros más importantes de los saqueos que se producen en la ciudad.

Durante la década de 1990, la situación en términos económicos, políticos y sociales, fue cada vez más compleja. La pobreza creció estrepitosamente en términos urbanos, y en el barrio se evidenciaba cada vez más y de múltiples maneras. En primer lugar, a través del crecimiento de asentamientos precarios alrededor de las casitas⁵, pero también, uno de los factores que da cuenta de la crisis tiene que ver con la epidemia de VIH - Sida que se produce en esa década, generando la muerte de muchos de los jóvenes del barrio. En términos políticos, la década de 1990 se caracterizó por un repliegue de la asistencia estatal en instituciones profesionalizadas, deslegitimando desde el discurso de la gestión municipal las iniciativas comunitarias asociadas fundamentalmente a la problemática alimentaria (comedores y copas de leche). Desde el discurso gubernamental se instala cierta sospecha respecto de la organización popular, propiciándose así la desarticulación de esas experiencias organizativas desde abajo, profesionalizando y racionalizando la asistencia. Contemporáneamente, se produce el crecimiento de la venta ilegal de drogas en el barrio, fenómeno conocido y nombrado por los propios vecinos como "las bandas narco" o "el problema de la droga". Desde mediados de 1990 el nombre de este barrio comienza a estar, cada vez más, asociado con el narcotráfico⁶, y en cada crónica mediática que se construye al respecto se incluye a sus habitantes como parte de ese entramado. La mayoría de los vecinos de la ciudad

3. "BLF" es la abreviatura de "Barrio Las Flores". La mayoría de los jóvenes utiliza esa denominación como "apellido" en sus firmas: "Jonathan del BLF", o "Katerin del BLF".

4. Diferentes trabajos contextualizan la situación de crisis económica que atravesaba Rosario en ese momento (Crucella et al, 2012; Robin et al, 2005; Perona, 2003; Rofman, 1997), que se evidenciaba con el aumento de la desocupación y la subocupación.

5. En el barrio le llaman las casitas al complejo habitacional que está en el centro del barrio, y que es parte del plan de vivienda con el que éste se conformó originalmente.

6. Si bien no me explayaré en este punto porque excede las posibilidades de este artículo, en mi tesis doctoral amplió el análisis respecto del "narcotráfico" en el barrio, considerando que la venta de drogas ilegales en los territorios de pobreza estructural urbana es solo un eslabón del negocio multimillonario que significa a nivel internacional (Rossi, 2014; Kessler, 2010; Cozzi, 2013).

de Rosario, como también muchos habitantes del resto del país, han escuchado alguna vez hablar del barrio Las Flores de Rosario⁷ en las noticias policiales.

Durante la primera década del Siglo XXI, el barrio transitó diferentes etapas. Los saqueos de 2001 nuevamente tuvieron en Las Flores Sur uno de sus epicentros, evidenciándose la crisis institucional, política, económica y social que la década de 1990 había profundizado. Uno de los hechos paradigmáticos que marcará la historia del barrio es el asesinato por parte de la policía del militante social Pocho Lepratti, en el techo de la escuela primaria en donde se desempeñaba. La muerte de Pocho se convertirá en un símbolo de lo que sucedía en esa época: la presencia del estado en el barrio tenía cada vez más tintes represivos. Varios de los vecinos que conocí durante el trabajo de campo me comentaron que fue en ese momento en el cual decidieron irse del barrio, dando cuenta de que la situación social era caótica, ya que lo que sucedía, de acuerdo a su perspectiva, era que se había desplazado uno de los valores que hasta entonces había sostenido a los vecinos del barrio: la solidaridad. De acuerdo a esos relatos, se comienzan a producir situaciones extraordinarias en el barrio, como el robo entre vecinos, produciéndose una guerra de pobres contra pobres, alentada por la lógica narco que había potenciado la circulación de armas en el barrio y la resolución de los conflictos a los tiros⁸.

Para 2009, la situación social y económica va a dar cuenta de ciertas "controversias" (Kessler, 2015)⁹. Por un lado, se produce un mejoramiento en el barrio de las condiciones materiales de vida, fundamentalmente producidas por las mejoras en infraestructura¹⁰ y también en términos de los ingresos monetarios de los veci-

nos, a través de diferentes tipos de actividades laborales (fundamentalmente changas en el sector de la construcción y empleos en el sector de servicios) y también por la masificación de los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (PTMC), especialmente la Asignación Universal por Hijo (AUH). Sin embargo, todas estas transformaciones se produjeron paralelamente al crecimiento de la lógica narco en el territorio: no solo aumentaba el negocio de la venta ilegal de drogas sino que cada vez más, ésta se convertía en una oferta de trabajo para los jóvenes del barrio, oferta que prometía acceso rápido y fácil al dinero a cambio de poner en riesgo la propia vida. Pero también, la lógica narco encontró las posibilidades de expansión en este territorio por la debilidad de las instituciones estatales tradicionalmente vinculadas a las protecciones sociales, tales como salud, educación y asistencia, y asimismo, por el fortalecimiento como actor clave en el territorio de la policía, quien a través de un modo de funcionamiento prácticamente autónomo acompañó dicha expansión, regulando el negocio.

La mayoría de los vecinos y los jóvenes coinciden en señalar que el momento en el cual perciben que la lógica narco había cobrado cada vez más poder como modo de regulación de las prácticas en el barrio, fue cuando sucedieron una serie de muertes que fueron consideradas como "injustas" (Bermúdez, 2010¹¹). En ese sentido, las más paradigmáticas son las de un trabajador y la de un niño, quienes mueren cuando quedan atrapados en enfrentamientos armados, en diferentes circunstancias. Para los vecinos, ese es el momento en donde el cambio de códigos se puso en evidencia, dando cuenta de que el barrio ya no era el mismo. En esa transformación de los códigos, el desplazamiento del lugar del trabajo

7. En general, los informes se centran en la historia de una de las familias míticas del barrio que se constituyó como una de las "bandas" que venden droga: Los Monos. Existen diversos y numerosos informes que, recuperando esa historia en particular, refieren al barrio y la mayoría de los vecinos queda relacionado desde la mirada externa con ese modo de vida. Tanto es el "interés" que despiertan Los Monos y el "narcotráfico" en el barrio, que varios trabajadores comentaban mientras realizaba el trabajo de campo que algunos periodistas de canales de aire de Buenos Aires les proponían a algunos jóvenes de Las Flores Sur que "inventen" una historia ligada al delito y al narcotráfico, y a cambio les pagaban para que "vendan" su relato en televisión, aun cuando esos jóvenes no participaban de ninguna de esas actividades.

8. Los vecinos del barrio frecuentemente utilizan la expresión a los tiros para dar cuenta de grupos, fundamentalmente de jóvenes, a los que denominan banditas, que se enfrentan en las calles del barrio a través del uso de armas de fuego. Por lo general, estos enfrentamientos se denominan en el barrio como broncas, y las mismas son motivadas por diversos motivos, desde conflictos personales hasta conflictos ligados a la venta de drogas.

9. Utilizo la categoría "controversias" en el sentido que lo plantea Kessler en su libro "Controversias sobre la desigualdad", en donde caracteriza la etapa 2003-2013 en Argentina como un momento de mayor crecimiento del ingreso por habitante, pero aún así, se siguen sosteniendo (e incluso profundizando) algunas desigualdades, en relación al acceso a otras protecciones como salud, educación, justicia territorial.

10. En el año 2002 se pone en marcha en el barrio uno de los planes de infraestructura más importante que haya registrado en la historia de la ciudad, el "Rosario Hábitat". Este Plan, financiado por el BID, buscaba regularizar la situación de las viviendas construidas como asentamientos irregulares, y también, mejorar la infraestructura y el acceso a servicios en el barrio. El Rosario Hábitat fue paradigmático porque permitió la urbanización de gran parte del barrio.

11. Natalia Bermúdez (2010) trabaja en su Tesis Doctoral la construcción de clasificaciones y valores respecto de las muertes violentas, en Córdoba. Así, determinadas muertes son consideradas "injustas" en donde se pone en juego tanto una noción de justicia como también, la reputación moral en relación al muerto y a sus familiares.

en tanto aglutinador social tendrá un lugar central, ya que para los vecinos es la transformación de los valores asociados al ser trabajador los que se ponen en tensión en esas situaciones consideradas como extraordinarias para la comunidad. El trabajo y los valores a los cuales se lo asocia, fueron mutando a medida que en el propio territorio se producían transformaciones.

Los jóvenes y sus circuitos

En diálogo con la historia barrial, es habitual que a los jóvenes de Las Flores Sur se los caratule, desde diferentes discursos (mediáticos, sociales, políticos y también, institucionales) como "soldaditos", "narcos" o "choros", condensando en esas valoraciones la historia que previamente desarrollé, la cual fue sintetizada mediáticamente desde un registro que puso el acento únicamente en aquellas noticias del barrio que daban cuenta de los saqueos, el narcotráfico o los homicidios, desconociéndose otros datos de la identidad barrial. Es por esto que en mis primeras visitas al barrio me preguntaba: ¿Quiénes y cómo son los jóvenes de Las Flores Sur? Con la certeza de que efectivamente no todos los jóvenes participaban de actividades delictivas, mi intención se centró en construir el universo juvenil en ese territorio, para lo cual me encontré semanalmente con jóvenes que se encontraban realizando una capacitación en oficios en el marco de un Programa de formación laboral denominado Nueva Oportunidad (2014-2016)¹². A partir de allí, los acompañé en diferentes espacios de socialización: la escuela, la calle, el centro de salud, las juntadas en la esquina.

Acompañando a los jóvenes en sus recorridos, construí tres circuitos (Magnani, 2005; Chaves, 2010) que funcionan como tipos ideales y que me permitieron clasificar y organizar prácticas identificando "perfiles identitarios" (Chaves, 2010) que se ponen en juego en cada uno de ellos. Utilizar la categoría de circuitos supone analizar los recorridos de los jóvenes en el barrio desde una lógica de movimientos, en muchos casos fluctuantes, en otros casos superpuestos, en donde aparecen interconexiones, flujos, intercambios que no siguen una secuencia ni tampoco tienen un hilo conductor o eje que hilvane

su curso. En ese sentido los trazados se caracterizan por ser disruptivos, es decir, se interrumpen constantemente por algún quiebre o alguna falla, ligado a cuestiones que exceden las propias posibilidades de los actores que participan, como, por ejemplo, las muertes violentas.

Los circuitos que construí son el "de la escuela", el "de los guasos" y el "del rescate". La adscripción de los jóvenes respecto de determinado circuito preformatea sus discursos y sus prácticas, da cuenta de ciertos rasgos característicos y determinados modos de sociabilidad. Pensar en un tablero en el cual existen diferentes circuitos permite atender a la diversidad de los movimientos juveniles y las diferentes instancias de integración (Medan, 2011) a las que apelan los y las jóvenes y desde las cuales construyen su sociabilidad.

Desde la construcción de tipos ideales, los jóvenes que transitan el circuito de la escuela realizan un recorrido más ligado a las instituciones estatales vinculadas a las políticas sociales universales (salud, educación) en donde subyace que el pasaje por este recorrido habilita el acceso a la ciudadanía, aunque sea restringida y de baja intensidad (O'Donnell, 1993). El tránsito por este circuito aparece como un dato de las biografías que permite disputar una posición respetable, fundamentalmente porque habilita a la construcción de un habitus (Bourdieu, 2010) diferenciado al de la lógica barrial desde el cual es posible sostener interacciones con el afuera barrial. Los jóvenes consideran el pasaje desde este circuito al trabajo como lineal o esperable, planteando incluso frustración cuando esto no se produce. En este circuito, la calle aparece como una amenaza de desviación respecto de las propuestas institucionales. Es por esto que, desde el discurso tanto de los adultos como de los propios jóvenes, transitar este circuito resulta incompatible con el espacio de la calle.

A diferencia del anterior, en el circuito de los guasos la calle es el espacio privilegiado, y en este recorrido lo que se pone en juego son valores asociados a la construcción de poder a partir del uso de la violencia (Garriga Zucal, 2001; Garriga Zucal y Noel, 2009; Alabarces y Garriga Zucal, 2007), fundamentalmente a través de

12. El Programa Nueva Oportunidad es un programa que surge inicialmente, en el año 2013, como una propuesta de la Secretaría General de la Municipalidad de Rosario, quien se encargaba administrativamente de llevarlo adelante y del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe, desde donde a través del Plan ABRE lo financiaban. El Programa fue creciendo en magnitud y cobertura, actualmente es una Dirección Provincial, dependiente de la Secretaría de Articulación Territorial del Ministerio de Desarrollo de la Provincia de Santa Fe y la beca la cobran aproximadamente 12.000 jóvenes de toda la provincia, con un monto de \$2000.

enfrentamientos armados. Para disputar ese poder, los jóvenes despliegan una serie de prácticas, dentro de las cuales participar activamente de las broncas¹³ y demostrar aguante serán de las más importantes, validándose y construyendo respeto fundamentalmente en el grupo de pares. En este circuito la presencia del estado aparece de modo ambiguo. Por un lado, las instituciones estatales tradicionales tales como las de educación, salud y asistencia social se mantienen al margen, adoptando una posición pasiva que incluso en muchos casos niegan o desconocen la existencia de estas prácticas. Por otro lado, desde las fuerzas de seguridad, se refuerza este recorrido, estimulándolo y habilitando el desarrollo de instancias ilegales de provisión y de acumulación de poder: delito, armas, drogas. Como plantea Epele (2010), de este modo se va consolidando una "economía de la venganza" que funciona para los jóvenes como modo de construir justicia en el barrio. El circuito de los guasos es el que más tensiona con los valores asociados al ser trabajador, y es por esto que el trabajo se convertirá en una vía de rescate para salir de las propuestas altamente violentas que este recorrido supone.

El último circuito, el del rescate, se caracteriza por configurarse en diálogo respecto de los otros dos. Transitando este recorrido se encuentran la mayoría de los jóvenes que conocí en el barrio: realizando el intento de hacer otra cosa, despegándose de la lógica barrial de los guasos. Pero, también, rescatándose respecto de situaciones en las cuales encontraron dificultades para poder inscribirse en las instituciones típicas del circuito de la escuela y se encuentran, desde su propia mirada, "sin hacer nada, comiéndose la cabeza".

En el circuito del rescate el trabajo se constituirá en la llave maestra para lograr un lugar de respeto en el barrio, propiciando que los jóvenes se sientan útiles y productivos. En ese sentido, para los jóvenes el trabajo no adquiere valor necesariamente porque habilita a la protección social (Castel, 1997) ni tampoco en función de acompañar un proyecto a largo plazo, sino más bien como una herramienta para disputar un lugar diferenciado tanto dentro del territorio como fuera de él. El trabajo queda asociado a la dignidad en tanto valor, y

de ese modo se constituye en un factor de prestigio que permitirá a los jóvenes disputar un lugar honrado respecto de la mirada de los demás.

El trabajo en tanto "rescate"

La idea de rescate estuvo presente en la mayoría de los intercambios que mantuve durante toda mi estancia en el barrio con los jóvenes. Ésta es una expresión cotidiana a través de la cual los jóvenes expresan su intención de moverse del lugar en el que están, de poder hacer otra cosa con su vida, de modificar aquello que les provoca malestar. ¿De qué hay que rescatarse? La idea del rescate aparece asociada, fundamentalmente, al consumo de drogas y a la participación en actividades delictivas. Rescatarse tiene que ver con poder interrumpir por un tiempo el grado de exposición que estas actividades suponen en sus experiencias vitales, acercándose de este modo a la normatividad y legalidad imperantes. Es por eso que implica una multiplicidad de actividades: volver a la escuela en los casos en que se abandonó, formar una familia, ayudar en la casa en actividades cotidianas, utilizar un léxico correcto para hablar y conseguir un trabajo legal. Pero también, la idea de rescate está presente (tanto para la mirada de los propios jóvenes como de los adultos) cuando plantean que "no están haciendo nada", dando cuenta de que escamotean en el barrio las actividades desde las cuales ocupar y regular su tiempo, y en ese sentido rescatarse tiene más que ver con activarse y utilizar productivamente el tiempo.

Sea cual fuere la situación a modificar, el rescate siempre aparece para los jóvenes asociado a una decisión individual, que debe ser sostenida por convicción y con voluntad, y en ese sentido pone en evidencia, fundamentalmente, la ineficiencia e insuficiencia de las diferentes instituciones (en primer lugar estatales, y también las organizaciones sociales) que participan regulando la vida social en el barrio para constituirse en soportes que acompañen las decisiones de los jóvenes respecto de cómo organizar sus experiencias vitales¹⁴.

Durante mi trabajo de campo, fueron mayoritariamente los varones quienes mencionaron sus expectativas de

13. En el barrio llaman "broncas" a los enfrentamientos armados en los que se dirimen, en la mayoría de los casos, cuestiones de índole personal /afectivas. La condición de posibilidad del crecimiento de estos enfrentamientos "a los tiros" es contemporánea a la expansión de la "lógica narco" en el territorio y a la connivencia policial como parte de ese entramado.

14. No obstante, como plantea Epele (2010), en el funcionamiento cotidiano esas instituciones articulan las alternativas que les ofrecen a los jóvenes con la idea del rescate o ser rescatado, de diferentes maneras: "el rescate o ser rescatado se convirtió en una estrategia paralela, complementaria, en oposición o directamente vinculada a las alternativas estatales, religiosas, o no gubernamentales disponibles para estos jóvenes" (Epele, 2010).

rescatarse en nuestros intercambios¹⁵. Evidentemente en la masculinización del rescate se ponen en juego estereotipos de género según los cuales los varones deben dar cuenta del modo en el que administran su tiempo por fuera de la casa y de qué manera responden a su función considerada natural de proveedores del hogar. Uno de los jóvenes con intenciones de rescatarse del consumo y las prácticas delictivas es Bote, un joven de 26 años que vive en el fondo del barrio:

“ir a robar y eso, en mi vida ya pasó... y gracias a Dios nunca le hice mal a ninguna persona, nunca lastimé a nadie ni hice daño”

(Entrevistado: Bote¹⁶ - Lugar: CCB¹⁷- Fecha: marzo 2014)

En el momento en que lo conocí, Bote hacía las capacitaciones de albañilería en el Centro de Convivencia Barrial. Él se presentó conmigo como un joven que desde hace años tiene problemas con el consumo de drogas y también, fue el único de los varones que admitió participar de actividades delictivas. Sin embargo, durante la entrevista relató que esa situación le resultaba incómoda principalmente por la imagen que les estaba transmitiendo a sus hijas. En su testimonio, Bote argumenta que ellas son su motivación principal a la hora de decidir rescatarse, porque considera que como padre quiere encargarse de que tengan un buen pasar en términos materiales, pero también quiere transmitirle enseñanzas a través de su buen ejemplo. Esa inquietud personal cobra un sentido de mayor potencia en sus intenciones de rescatarse cuando la analiza en relación a la sanción moral que significa en el barrio comportarse como un mal padre y no cumplir responsablemente con esa función. En la conversación que mantuvimos, reflexiona sobre esto:

“B: Después de todo el barrio es tranquilo...no tenés que juntarte con pibes que tengan quilombo con nadie, tenés que prevenir los problemas. Como yo antes que yo esté con mi señora yo me juntaba con pibes que no me tenía que juntar y vinieron y me dieron dos tiros, en la pierna y acá (señala el corazón) y gracias a Dios puse la mano y no me dio en el pecho. Y hasta ahora la vamos

ganando. Después de eso yo me quise rescatar. En ese momento mi hija tenía 3 años, y yo ahora ando buscando un cambio. Ahí, en la Iglesia, dejar de lado todo, empezar una nueva vida. Estoy buscando un cambio, pero tengo que lograrlo porque no es lo mismo”.

(Entrevistado: Bote - Lugar: CCB - Fecha: marzo 2014)

En el caso de Bote, el desdibujamiento de su lugar como hombre proveedor lo hace sentirse poco respetable, generándole inquietudes y malestares. Jardim (1998) recupera aportes de diferentes autores de la antropología brasilera (Zaluar, 1994; Duarte, 1988) para analizar cómo para los varones de sectores populares el trabajo tiene el valor instrumental de permitirle ser quienes se encargan de ganar el pan y de ese modo convertirse en el sustento de la familia. Es, por lo tanto, para la autora, una ética del proveedor más que una ética del trabajo la que los lleva a aceptar la disciplina del trabajo. Jardim (1998) plantea que de ese modo “los jóvenes trabajadores alcanzan su redención moral, y por tanto, su dignidad personal” (1998).

En el caso de Bote, no sólo tiene que ver con la provisión sino también con la manera desde la cual logra esa provisión, porque supone que hacerlo de otro modo le permitirá transmitirles a sus hijas determinados valores. Se acerca al Centro de Convivencia Barrial desde la preocupación de conseguir un trabajo, considerando que es más legítimo proveerse de ese modo que hacerlo a través del delito, que era la modalidad a través de la cual lo venía haciendo. Es decir que él considera que trabajar y rescatarse, le permitirá no sólo dejar de consumir, sino también modificar el circuito adonde pone a circular el dinero que obtiene. En el relato de Bote se ponen en juego, también, las diferencias que existen en relación a los distintos modos de provisión, lo que Kessler (2010) denomina como el régimen de las “dos platas” (2010: 48). El autor considera que las diferencias que se establecen entre los diferentes modos de provisión tienen que ver con el origen de dinero, su uso “y las relaciones sociales a través de las cuales este circula” (Kessler, 2010: 48). En esa diferenciación, Bote considera que si

15. En este artículo retomaré exclusivamente del trabajo de campo las biografías de jóvenes varones. Sin embargo, en el desarrollo de mi tesis doctoral analizo también la mirada de las mujeres (las “chicas”, como se nombran ellas mismas) respecto del trabajo. En ese sentido, en la tesis apelo a la matriz de género (Elizalde, 2006) para analizar cómo se configuran las diferentes posiciones y perspectivas de varones y mujeres respecto del trabajo.

16. Todos los nombres han sido ficcionados para mantener la confidencialidad de los y las entrevistados y entrevistadas.

17. Institución Municipal que funciona en diferentes territorios de la ciudad de Rosario. En el caso de Las Flores Sur, es conocido por los vecinos como “la Guardería” ya que su surgimiento estuvo pensado como un lugar de cuidado para niños de familias trabajadoras del barrio.

obtiene el dinero como corresponde, a través del trabajo legal, también podrá utilizarlo de la manera adecuada, legitimándose desde una imagen de padre de familia responsable. En ese sentido, si bien en el caso de los jóvenes pobres se pone en juego la "ética del proveedor" que plantea Jardim (1998) en tanto "ganha pam", la legitimidad del origen del dinero no es la misma si se obtiene a través del trabajo legal que apelando a otras formas de provisión.

Por otra parte, Bote considera que la Iglesia se convierte en una referencia a la cual acudir para acompañar su decisión de cambiar de vida. En el relato que se construye del rescate desde el discurso religioso se pone en juego la idea de salvación a través de la palabra y esta apuesta opera cotidianamente los discursos y prácticas juveniles, generándoles expectativas a ellos y a sus familias, respecto de que a través de un mensaje los jóvenes se pueden sanar. La decisión de rescatarse apelando al discurso religioso cobra sentido para los jóvenes en tanto ellos mismos pueden convertirse en transmisores de un testimonio que sirva como ejemplo para el resto, lo cual les devuelve una imagen valorizada de sí mismos. La redención que los jóvenes quieren lograr apelando al discurso religioso les permite "desmarcarse" (Diez, 2006) respecto de determinadas prácticas que realizan cotidianamente sobre las cuales recaen valoraciones morales negativas. Desmarcarse supone para los jóvenes guardarse, es decir, invisibilizarse para la mirada de los demás. Esa decisión no implica que efectivamente los jóvenes dejen de hacer todas las actividades sobre las cuales recae una sanción moral, sino más bien, la condición para rescatarse es no hacerlo públicamente ni de manera visible (Diez, 2006).

Tal como vemos, el rescate no se resuelve únicamente con la palabra, sino que implica un proceso, que Bote lo sintetiza con la frase "decirlo lo dice cualquiera". Los jóvenes sostienen ese recorrido en la mayoría de los casos apelando a su propia fuerza de voluntad, individualizando esa decisión, y en la operación de convencimiento moral desde la cual sostienen ese esfuerzo se pone en juego el mandato de constituirse en sujetos activados y responsabilizados respecto de su propia suerte, como plantea Merklen (2013: 47). En el mejor de los casos, lo que sucede es que las familias son quienes se encargan de acompañarlos, lo cual implica "la privatización de los cuidados" (Epele, 2010) en el ámbito doméstico,

fundamentalmente a cargo de las mujeres, quienes quedan compelidas a encargarse de salvar a quienes quieran rescatarse¹⁸.

La decisión de hacer otra cosa debe ser acompañada, desde la mirada los propios jóvenes, con una transformación respecto del modo en que usan del tiempo, demostrando con esos cambios la productividad de sus actividades.

Uso del tiempo

Como planteaba previamente, para los jóvenes el rescate también tiene que ver con "activarse y responsabilizarse" (Merklen, 2011) ya que mostrarse desde una posición de rescatados implica modificar diferentes aspectos de su sociabilidad, y una de las cuestiones centrales tiene que ver con modificar el modo en el que utilizan el tiempo. Usar productivamente el tiempo se convierte en un desafío para los jóvenes en un doble sentido. Por un lado, porque implica demostrarles a los otros (sobre todo a los adultos del barrio) que ellos realizan actividades útiles lo cual les posibilita legitimar sus prácticas frente a la mirada de los demás; pero también, para los jóvenes es un desafío utilizar productivamente el tiempo ya que no disponen de soportes institucionales que puedan acompañar esa decisión. La mayoría de los jóvenes plantean como una necesidad su interés de querer ocupar el tiempo de alguna manera, para no "maquinar tanto" y "comerse la cabeza".

Por su parte, la mayoría de los adultos del barrio suelen hacer referencias respecto de que los jóvenes "no hacen nada", y sostienen esa representación haciéndose eco de los discursos estigmatizantes que consideran a los jóvenes desde su carencia. Por lo general construyen esa argumentación en contraposición a su propia juventud, en la cual ellos se esforzaban diariamente por lograr mejores condiciones de vida, y en esa imagen nostálgica se esconde una idealización del pasado respecto de un presente al cual consideran caótico y desbordado. Muchos adultos plantean que para los jóvenes se desdibujó el ideal de la cultura del esfuerzo ya que permanecen en la calle durante todo el día, sin hacer nada lo que pone en evidencia, desde la mirada adulta, que no tienen intereses en progresar. Así es que los jóvenes lidian -y padecen- diariamente esos discursos que deslegitiman su modo de estar en el barrio pero además, que los respon-

18. En la tesis doctoral, analizo con profundidad cómo en el circuito "de los guasos" una de las formas del rescate que se pone en juego es la del "rescate por amor", en donde los jóvenes le asignan a la mujer el lugar de "responsable moral" de acompañar la decisión de los varones de interrumpir determinadas prácticas que vienen realizando, por ejemplo, participar de enfrentamientos armados.

sabiliza respecto de sus posibilidades, ya que encargarse de ocupar productivamente el tiempo parece estar ligado más a una decisión personal que a las ofertas institucionales. En ese sentido, en el barrio escasean las propuestas para que los jóvenes realicen actividades productivas (ya sean laborales o recreativas) y en general las que existen surgen de manera espasmódica, respondiendo a diferentes cuestiones coyunturales (en gran medida responden a situaciones de violencia letal). Asimismo, desde los discursos institucionales en muchos casos se sostiene que los jóvenes deberían encontrarse transitando el circuito de la escuela, por ser la institución natural para ese momento de la vida, y desde ahí organizar su tiempo y sus prácticas, desconociéndose los motivos por los que la mayoría de estos definen no continuarla.

En su cotidianidad, los jóvenes se encuentran atravesados permanentemente por los debates respecto de cómo deberían utilizar su tiempo y es por eso que la vida "ociosa"¹⁹ es percibida por ellos como dificultad, asumida en términos individuales, de la cual se hacen responsables. Para los propios jóvenes encontrarse en esa situación de "deriva" (Matza, 2014²⁰) institucional, sin posibilidades de ocupar su tiempo, se constituye en una preocupación permanente. El tiempo libre es un problema porque los expone a enfrentarse con las imposibilidades estructurales que el ser joven encuentra en un territorio como Las Flores Sur, y además, los vuelve a ubicar en la posición de responsables por "no hacer nada".

En línea con ese planteo, en una de las charlas que mantuve con el equipo del Centro de Convivencia Barrial, los trabajadores comentaban sorprendidos que cuando comenzaron a trabajar en la institución, en el año 2011 y salían por el barrio para realizar recorridos con la intención de conocer a los jóvenes, éstos, al verlos pasar por las calles les gritaban y les rogaban que les propongán alguna actividad. De acuerdo a sus relatos cuando los veían pasar, los jóvenes gritaban: "¡¡¡Profe!!! ¡¡¡Por favor, queremos hacer algo, queremos trabajar!!!".

En la mayoría de mis encuentros con los jóvenes explicitaron la necesidad de ocupar el tiempo, porque de lo contrario, sobrellevar la vida en el barrio les resultaba mucho más complejo. Natanael, de 20 años, habla sobre esto en una de las entrevistas realizadas:

"N: Y yo buscaba hacer algo, pero trabajo nunca conseguía. Yo creo que es porque no tenía suerte... estaba todo el día en mi casa, con el celular, aburrido... y te comés la cabeza porque muchas veces necesitas plata para ayudar en tu casa o esto y aquello y... vez que a veces hay discusiones por el tema de la plata, que falta, que esto, aquello y te da eso un poco de bronca. Hasta muchas veces lloré porque el tema que no teníamos para comer, y teníamos que pasar hambre".

(Entrevistado: Natanael

Lugar: CCB

Fecha: Octubre 2014

Entrevistadora: Evangelina)

A través del trabajo, en tanto práctica legitimada, es posible para los jóvenes mostrarle a su propia familia pero también al resto de los vecinos que realizan actividades útiles y sobre todo, dan cuenta de su interés de progresar y de no caer en las ofertas que reciben permanentemente para participar de actividades ilegales que circulan por el barrio.

Sintetizando, para los jóvenes mostrar y dar cuenta de un uso productivo del tiempo, es decir hacer algo útil será un modo de disputar una posición respetable y honrada, lo cual les permitirá justificar y legitimar sus acciones, y diferenciarse de aquellas prácticas que consideran deshonorosas. Fonseca (2003) considera que la "buena reputación" permite construir un capital simbólico desde el cual enaltecer la imagen de sí mismo, y disputar un lugar de reconocimiento en el territorio. La importancia de la reputación tiene que ver con que define quienes son considerados los "buenos vecinos" (Fonseca, 2003: 43), dignos de ser incluidos en las redes de ayuda mutua y de protección. Para los jóvenes

19. Utilizo la expresión "ociosa" entre comillas porque se supone que en la organización tradicional y típica de la vida cotidiana en la modernidad, el tiempo se encuentra organizado entre el trabajo, la familia y el tiempo libre que es destinado al ocio (Berger y Luckmann, 1986). En barrio Las Flores Sur y tal como ya fue planteado, la vida cotidiana se encuentra estructurada por esas instituciones pero que se presentan en la vida cotidiana de manera fragmentada, por lo general las actividades familiares y laborales se superponen, con lo cual no es posible diferenciar el tiempo "sin hacer nada" como tiempo "ocioso" o tiempo libre, sino más bien que es un tiempo en muchos casos forzado, que no se elige, y que tiene que ver con no encontrar vías institucionales para poder canalizar determinados intereses y demandas.

20. Utilizo aquí la referencia de la categoría deriva en relación al planteo de Matza (2014) cuando habla respecto de la situación de deriva específicamente ligada a la delincuencia juvenil. La imagen de la deriva que el autor quiere captar (en su caso, analizando la delincuencia juvenil) es la imagen de un actor que "no está obligado ni comprometido a cometer sus actos, pero tampoco es libre de elegirlos..." (Matza, 2014: 73).

trabajar, capacitarse, demostrarse con intereses de aprovechar las oportunidades, es decir, desde una posición de rescatados, es la manera de convertirse en buenos, reafirmando como integrantes legítimos de la comunidad que en el barrio se conforma al compartir determinados valores, considerados como "códigos" que organizan las interacciones.

Ser trabajador desde una mirada intergeneracional

Desde el surgimiento y expansión del barrio desde fines de 1970 hasta la actualidad, el lugar del trabajo y de lo que significa ser trabajador fue mutando. En cierto sentido a medida que avanzan los años, el ideal del progreso a través del trabajo con el cual la mayoría de los vecinos había migrado hacia la ciudad a fines de 1960 se va debilitando, frente a la constatación de que el trabajo escaseaba y de que las posibilidades laborales eran pocas y precarias. Con mayor profundidad desde 1980, la precariedad asociada al trabajo se transformaría en una certeza para estas familias. Sin embargo, aparece como una constante la apelación que los vecinos realizan del hecho de ser trabajadores como modo de diferenciarse de la mirada estigmatizante que recaía -y recae-, desde afuera, sobre ellos. Recupero, entonces, un doble sentido desde el cual el trabajo se configura en la historia barrial y que se condensa en el modo en el que los jóvenes valoran al trabajo. Por un lado, desde la mirada de los vecinos que eran jóvenes en 1980/1990, el trabajo fue la posibilidad de ser alguien, de dar cuenta de la dignidad con la cual encaraban su vida aún en situaciones adversas, reforzando el ideal de que ellos eligieron hacer bien las cosas y esforzarse para cambiar la realidad que les tocaba vivir. Ser trabajador encarnaba así, la posibilidad de tener un estatuto de ciudadanía, de ser considerado igual al resto de la sociedad. Es por eso que para los vecinos adultos que conocí durante mi estadía en el barrio, el trabajo significó históricamente un parámetro desde el cual valorar las prácticas propias y las de los otros (sean vecinos o no), y fundamentalmente, la idea de trabajo funcionaba para sancionar a aquellos que elegían otros modos de vida: ser "choro", "narco" o ser "puntero". Sin embargo, la reconstrucción histórica permite rastrear que todas estas diferentes actividades coexistieron en el barrio, disputando pero a la vez dan-

do sentido a la idea de trabajo legal, en tanto deber ser al que se debe aspirar para ser considerado como un buen vecino y un buen ciudadano. Aún cuando esa aspiración parecería no concretarse nunca, históricamente en el barrio ordenó prácticas y funcionó estableciendo sentidos. Por otra parte, también el trabajo cobra centralidad en la historia barrial porque se pone en juego a la hora de analizar las transformaciones de los códigos barriales.

De ese modo, el quiebre que se produce en términos generacionales tiene que ver con que, desde la mirada de los adultos del barrio, la lógica del esfuerzo que supone el trabajo parecería que actualmente no organiza las experiencias vitales de los jóvenes. En ese sentido, muchos adultos plantean que la pérdida de la cultura del trabajo, fortalecida a su vez por el despliegue de la lógica narco, se erigen como las causas más importantes en la transformación de los códigos barriales. En esas explicaciones, subyace una idea en torno a la venta de drogas como modo de provisión fácil, en contraposición al esfuerzo que supone el trabajo legal. Esta transformación, que puede ser pensada desde el planteo de Miguez y Semán (2006) como "pasaje de la lógica del esfuerzo a la lógica de la fuerza" (2006: 34) modifica los tiempos, el espacio y el modo de construcción de las relaciones sociales en el barrio.

Si el trabajo legal suponía esfuerzo a largo plazo y proyecto a futuro, el narcotráfico ofrece plata fácil, inmediatez y la construcción de un presente continuo, en el cual el futuro no aparece como una variable a considerar. Así, si antes la mayoría de los vecinos bregaba por trabajar para estar mejor y esto suponía sostener determinados valores, ahora conseguir dinero y ser ciudadano a través del consumo adquiere centralidad. Pero también, es necesario precisar dos cuestiones en torno a la lógica narco, que permiten pensarla como parte del entramado de la dinámica barrial. Por un lado, que la venta de drogas y el narcomenudeo significa para muchos de los jóvenes una posibilidad de trabajo, la cual se presenta de manera mucho más accesible que el trabajo legal, y en donde para poder realizarlo no necesitan ocultar ni modificar su modo de ser joven en el barrio sino que por el contrario, ese tipo de trabajo los refuerza en su identidad barrial: entre otras cosas, los jóvenes pueden hacerlo utilizando la ropa que les gusta y con la cual se sienten cómodos, y utilizando el lenguaje cotidiano con el que se relacionan con su grupo de pares.

21. En el barrio, llaman "guasos" a quienes se relacionan con los demás de manera violenta, en general sin que medie previamente la palabra, y que participa de distintos tipos de enfrentamientos, fundamentalmente armados.

Por otro, el modo de establecer relaciones sociales propio de la lógica narco, es decir, organizando el territorio y disputando poder a los tiros, preexistía en el barrio, y se conocía por los vecinos como un modo de manejarse a lo guaso²¹. En ese sentido, la mayoría de los adultos del barrio coinciden en plantear que cuando ellos eran jóvenes en el barrio ya existían enfrentamientos entre vecinos y disputas por diferentes motivos, en la mayoría de los casos personales. Sin embargo, el despliegue de la lógica narco sin que otros soportes institucionales la contrarresten, y por el contrario, acompañándose desde el dejar hacer estatal, generó una transformación sin precedentes en el barrio. Y aquí nuevamente aparece el trabajo, ya que tanto jóvenes como adultos coinciden en remarcar que es cuando muere en un enfrentamiento a los tiros un trabajador esperando el colectivo, cuando se evidencia que en el barrio se habían transformado los modos de construcción de las relaciones sociales. No sólo por ser una víctima inocente, sino también por ser trabajador, como si el ser trabajador es un valor que en sí mismo generaba inmunidad y como si en esa muerte lo que estuviese pereciendo es esa cultura del trabajo que se pregonaba.

Aún a pesar de todas estas transformaciones, para los jóvenes el trabajo sigue ocupando un lugar importante en sus discursos y sus prácticas. En general, aparece como contrapunto y como modo de diferenciarse respecto de estas otras opciones, tal como fue explicitado. Es decir que el trabajo no es resignificado en sus experiencias vitales de manera esencializada, sino que más bien se configura en relación a las múltiples referencias e identificaciones que estos construyen, y es en el plexo de esa historia y de esos circuitos y recorridos superpuestos que el trabajo cobra sentido.

El valor – trabajo: algunas reflexiones finales

Teniendo como referencia el entramado de esos circuitos, la historia barrial y la sedimentación que esa historia tiene en las biografías de los jóvenes me pregunto ¿qué cuestiones se ponen en juego en el pedido recurrente de

los jóvenes de querer trabajar?, y encuentro en la idea de rescate una de las posibles respuestas. En diferentes instancias en las que interactué con los jóvenes comienzo a vislumbrar que estos jóvenes no realizaban el pedido de trabajar motivados únicamente por cuestiones que suponía obvias, tales como la necesidad de disponer de dinero para sus consumos personales o ayudar a la familia, o la inquietud de ingresar en el mercado formal a través de un trabajo en blanco. Sino que, además, lo se ponía en juego con ese pedido de tener un trabajo tenía que ver transitar un recorrido en el cual ellos pudieran mostrarse de otro modo tanto en el barrio como afuera de él, enalteciendo su propia imagen. En ese sentido, en un territorio en el que históricamente las experiencias vinculadas al mercado formal de trabajo escasearon, lo que el trabajo les permite a estos jóvenes es la posibilidad disputar un sentido de honra²² (Fonseca, 2004), funcionando entonces como una posible diferenciación positiva frente a la mirada de condena social que recae cotidianamente sobre sus prácticas.

Es interesante remarcar que la traducción que realizaron en la institución de referencia territorial frente a la demanda de los jóvenes de conseguir trabajo fue, en una primera instancia, la de gestionar para ellos diferentes posibilidades de inserción laboral. Sin embargo, en varias situaciones los jóvenes no pudieron o no quisieron sostener esas propuestas (trabajo en el correo o en alguna empresa o supermercado) porque planteaban que esas modalidades de contratación no coincidían con sus expectativas. La pregunta entonces es, ¿si los jóvenes querían trabajar, porque rechazaban esos trabajos? Es así que cada vez más y con mayor fuerza cobra centralidad que los jóvenes tienen otra idea respecto del trabajo, la cual no está asociada necesariamente a la rutina del trabajo formal ligada al empleo asalariado (situación que para muchos de ellos se enmarca en condiciones de explotación y que además, es una experiencia alejada de sus itinerarios) sino que más bien, el pedido de trabajar tiene que ver con poder encauzar sus actividades cotidianas en propuestas productivas en las que puedan poner en juego y canalizar aspectos de su subjetividad (intereses, inquietudes) que les permitan ser considerados por la mirada de los demás desde un lugar valorizado.

22. Entendiendo honra desde el planteo de Claudia Fonseca (2004), como: "Un elemento simbólico clave que, al mismo tiempo, regula el comportamiento y define la identidad de los miembros del grupo... (la honra) es un nexo entre los ideales de la sociedad y la reproducción de estos ideales en el individuo, a través de su aspiración de personificarlos" (2004: 15).

23. Analizar la articulación entre los circuitos y el trabajo excede las posibilidades de este trabajo. Para ampliar, se sugiere consultar la tesis doctoral (Benassi, 2018).

Para estos jóvenes, ser trabajador significa apelar al valor-trabajo para poder diferenciarse de la mirada sancionadora, estigmatizante y negativizada (Chaves, 2010) que recae sobre ellos, ya sea por parte de los adultos, pero también por sanciones que circulan entre ellos mismos. Esas construcciones valorativas no son homogéneas, sino que cobran sentido en función de los diferentes circuitos que se encuentran recorriendo los jóvenes y de las identificaciones y particularidades que cada uno de ellos supone, es decir que no es lo mismo pensar al trabajo desde la escuela, que hacerlo desde la calle o desde una capacitación en oficios²³. Pero, como una constante, los jóvenes que conocí durante el trabajo de

campo coincidieron en atribuirle al trabajo determinados valores, tales como el esfuerzo, la responsabilidad, la perseverancia, la honestidad, la dignidad. El trabajo opera, entonces, como un límite para no descarrilar, contrarrestando tanto la posibilidad de estar todo el día comiéndose la cabeza, sintiéndose poco útiles o poco valorados, pero también, limita la posibilidad desviarse en otros circuitos, como el de los guasos. De esta manera, la legitimidad que posee el trabajo es tal, en tanto les permite a los jóvenes construir una buena reputación, desde la cual ser considerados en el marco de las relaciones de reciprocidad, ser tenidos en cuenta. Trabajar es hacerse un lugar.

Bibliografía

- Alabarces, P. y Garriga Zucal, J. (2007). *Identidades corporales: entre el relato y el aguante*. En Revista Campos, UFPR, 8 (1).
- Benassi, E. (2018). Plantate y boxeá. Jóvenes de sectores populares, circuitos y trabajo. Tesis Doctoral. Doctorado en Trabajo Social Universidad Nacional de Rosario. Disponible en <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/11045>
- Bermudez, N. (2010). Entre traiciones, ajuste de cuentas y muertes injustas. Una etnografía sobre las clasificaciones, los valores morales y las prácticas en torno a las muertes violentas (Ciudad de Córdoba, Argentina). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Castel, R. (1997), *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.
- Chaves, M. (2010). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires. Espacio.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En Revista Última Década, Valparaíso, Número 23.
- Cozzi, E. (2013). Los tiratiros. Usos y formas de la violencia altamente lesiva entre jóvenes de la ciudad de Santa Fe. Artículo elaborado en base a la Tesis de Maestría de la autora, titulada: De clanes, juntas y broncas". Primeras aproximaciones a una explicación "plenamente social" de la violencia altamente lesiva y su control, entre grupos de jóvenes de sectores populares, en dos barrios de la ciudad de Santa Fe, de la Maestría en Criminología. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral. 2013. Mimeo.
- Diez, P. (2006), Ni careta ni quemado, rescatado. Usos del cuerpo, adscripciones identitarias y morales de jóvenes varones de Bajo Flores, Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Antropología Social, Instituto de Desarrollo Económico y Social Instituto de Altos Estudios Sociales/ Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires, 2006.
- Epele, M. (2010). Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud. Buenos Aires, Paidós.
- Fonseca, C. (2004). Familia, Fofoca e honra. Etnografía de relaciones de género e violencia em grupos populares. Porto Alegre. Editora UFRGS.
- Garriga Zucal, J. (2007), *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol*, Buenos Aires, Prometeo.
- Goffman, E. (2012), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jardim, M. (1998). *Negociando fronteiras entre o trabalho, a mendicância e o crime: uma etnografia sobre família e trabalho na Grande Porto Alegre*. Porto Alegre, Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-Mestrado- PPGAS/ UFRGS).
- Kessler, G. (2010) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- Kessler, G. (2015), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Magnani, J. (2005). Os circuitos dos jovens urbanos. *Revista Tempo Social*, São Paulo, vol.17 no.2
- Medan, M. (2011) *Sociabilidad juvenil masculina y riesgo. Discrepancias y acuerdos entre un Programa de Prevención del Delito juvenil y sus beneficiarios*. En Revista Última Década, Valparaíso, Volumen 18, N° 35.
- Medan, M. (2011)(b) *¿Proyecto de vida?, tensiones en un programa de prevención del delito juvenil*, en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Volumen 10, N° 1.
- Merklen, D. (2013), *Las dinámicas contemporáneas de individuación*, en Castel, R et al, *Individuación, precariedad, inseguridad, ¿desinstitucionalización del presente?*, Buenos Aires, Paidós.
- Míguez, D. y Semán, P. (2006). *Entre Santos, Cumbias y Piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, Buenos Aires, Biblos.
- O'Donnell, G. (1993). *Estado, democratización y ciudadanía*. En Revista Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela, N° 128.
- Reguillo, R. (2012), *Culturas juveniles. Estrategias políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Roberti, E. (2016), *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Buenos Aires, Noveduc.

Artículos centrales

De la Construcción de una herramienta para la intervención en el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela a la legitimación de una política para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires

Eliana Vasquez*

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2019
Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Eliana Vasquez
Correo electrónico: elianagricelv@yahoo.com.ar

- *. Eliana Vasquez es Lic. En Trabajo Social, profesora e investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP y de la UNAJ. Es Directora de Género, Diversidad y Derechos Humanos de la Prosec. de DDHH de la UNLP y fue Coordinadora Académica de la Carrera Profesorado en Trabajo Social de la FTS de la UNLP. En el Sistema Educativo Provincial fue Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE entre el año 2011 y 2015 y autora junto a su equipo de gestión de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos de NNyA en el escenario escolar.

Resumen:

El presente artículo pretende compartir algunas reflexiones respecto de cómo las decisiones de gestión, en este caso en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, tienen una impronta eminentemente política e ideológica que da cuenta de cierta forma de entender a la sociedad y al Estado, a las instituciones y sus dinámicas y a los sujetos.

En esta oportunidad, daremos cuenta del modo en que pensamos la intervención sobre el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela a partir de una herramienta que se construyó desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: se trata de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Escenario Escolar.

Palabras clave: Educación - Conflicto Social - Intervención.

Summary

The aim of this paper is to cast some light on the influence of ideological and political context on governmental management decisions; in this case referring the educational policy of the Province of Buenos Aires. These policies are clearly related to how the state, the society, institutions and individuals are perceived.

We will give an account of the process of construction of a specific tool to deal with the impact of social conflict on the school. This tool was called Guideline for the Intervention in Conflict Situations and Violation of Rights of Children and Adolescents in the School and was developed by the Directorate of Community Psychology and Social Pedagogy of the General Directorate of Culture and Education of the Province of Buenos Aires.

Key words: Education - Social Conflict - Intervention.

Introducción

El presente artículo pretende compartir algunas reflexiones respecto de cómo las decisiones de gestión, en este caso en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, tienen una impronta eminentemente política e ideológica que da cuenta de cierta forma de entender a la sociedad y al Estado, a las instituciones y sus dinámicas y a los sujetos¹.

En esta oportunidad, daremos cuenta del modo en que pensamos la intervención sobre el conflicto social y sus manifestaciones en la escuela² a partir de una herramienta que se construyó desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social³ de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires⁴: se trata de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de De-

1. Considerando que la repetición de palabras dificulta la lectura -por ejemplo el/la/le niño/niña/niño- y, dado que aún no hay consenso en las nuevas formas no sexistas del habla y de la escritura, utilizaremos para las nominaciones el género masculino advirtiendo que el mismo, como equivalente de toda la existencia humana, forma parte del sexismo del lenguaje.

2. Utilizo el plural ya que las reflexiones que presento representan la síntesis de algunas discusiones con colegas e integrantes de equipos de trabajo con quienes he transitado diferentes instancias de mi trayectoria profesional.

3. De ahora en más DPCyPS.

4. Donde me desempeñé como Directora entre los años 2011 y 2015 y de la que dependen los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Bs As, los Centros Educativos Complementarios y los Equipos Interdisciplinarios Distritales: Equipos Interdisciplinarios de Infancia y Adolescencia (EDIA), Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia y Centros de Orientación Familiar). También, los Equipos Distritales de Inclusión.

rechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Escenario Escolar.⁵

Se toma como paradigmática a dicha herramienta ya que en la misma se pusieron en juego definiciones donde las dimensiones de lo teórico y epistemológico, lo político, lo ideológico, lo metodológico y lo ético, atravesado por una mirada pedagógica quedan claramente expresadas.

La Guía, tuvo el propósito de constituirse, por un lado, en un recurso de apoyo y consulta permanente para favorecer la construcción de buenas prácticas en lo vinculado a la intervención en las expresiones del conflicto social en la escuela, y, por el otro, se configura como una de las formas en las que se materializa la política de cuidado hacia todos quienes habitan las instituciones educativas.

El artículo presenta una Introducción, un primer apartado donde se plantea el modo en que entendemos al conflicto social y cómo se expresa en la escuela; un segundo apartado donde se resalta la importancia de sostener una lectura de la vida institucional y de los conflictos en clave relacional y situacional, luego otro donde se enuncia al enfoque de derecho y a las políticas de cuidado como perspectivas de trabajo para la intervención, un cuarto apartado donde se aborda la cuestión de la Intervención y su impronta en la escuela desde la perspectiva del Trabajo Social y un último momento donde se dejan planteadas algunas consideraciones respecto de la legitimación de esa política educativa y ciertos interrogantes vinculados con el cambio de paradigma que expresan algunos de los documentos que están circulando actualmente desde la Dirección General de Cultura y Educación.

De cómo entendemos al Conflicto como constitutivo de lo social y de lo educativo

En el escenario escolar suelen presentarse situaciones que expresan la conflictividad social y que asumen distintas configuraciones: conflictos en las tramas relacionales, condiciones de extrema vulnerabilidad psico-socio-afectiva, situaciones de vulneraciones de derechos hacia Niños, Niñas y Adolescentes⁶, entre otras. Mientras que algunas de esas situaciones son habituales y ocurren asiduamente en las escuelas, otras denotan un carácter extraordinario y, en ocasiones, dan cuenta de gran complejidad y urgencia.

Estas situaciones requieren, por un lado, la necesidad de encontrar respuestas pertinentes para intervenir con una política de cuidado hacia los NNA como también hacia los docentes, auxiliares y demás adultos de la institución. Por el otro, es necesario considerar que la conflictividad no es ajena a la escuela sino que en la mayoría de los casos se expresa en ella (...) (DGCyE: 2012: Pp17)⁷

Y se expresa en ella porque el conflicto es inherente a las relaciones sociales, forma parte de la vida institucional, de las tramas relacionales en una realidad social que es altamente compleja, dinámica y que se encuentra en permanente proceso de transformación. Siguiendo esta línea de pensamiento, el conflicto, no es un obstáculo para el trabajo en la escuela, sino que forma parte del mismo.

Aquí hay una primera apreciación que nos gustaría realizar y es la vinculada con el tratamiento que la teoría

5. Se trata de la Comunicación Conjunta 1 elaborada en el año 2012 por el Equipo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social a partir de una consulta que incluyó a las Direcciones Provinciales y de Modalidad de la DGCyE, otros ministerios y gremios docentes, que luego fue publicada por UNICEF en el año 2014, a partir de constituirse en la primera herramienta de esas características en el país.

6. En adelante NNYA.

7. DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2012). Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar. Ver En: http://abc.gob.ar/psicologia/sites/default/files/guia_de_orientacion__0.pdf

social le ha dado a la noción de conflicto social y que para el campo de la investigación socioeducativa, en pos de bucear en los distintos modos de entender la función social de la escuela, Karabel y Halsey⁸, sólo por tomar un ejemplo, nombran o engloban dentro de lo que denominan Teorías Críticas o del Conflicto Social en oposición a las Teorías del Consenso. Tal como sostiene Susana Cazzaniga⁹, las teorías del conflicto, "son tributarias del pensamiento marciano (...) y ponen al conflicto como el eje que moldea la estructura social y otorga por lo tanto las condiciones de posibilidad, según algunos pensadores, de la política"¹⁰. Siguiendo a la autora mencionada, es importante quitarle, entonces, la carga negativa que en el uso coloquial y a partir de ciertas representaciones, se tiene de la categoría conflicto para avanzar en una línea de pensamiento que nos permita entender a las expresiones del conflicto social como oportunidades políticas de interpelación¹¹ a prácticas, representaciones e idearios que aparecen cristalizados e instituidos. El conflicto, viene entonces a tensionar, a poner en cuestión y esa interrogación tiene que ser reconocida en términos de oportunidad para la transformación, entrando así en el terreno de la política. Lo antes dicho, traducido al campo educativo, nos lleva a decir que las expresiones del conflicto social en la escuela, también son una oportunidad para la transformación e interpelación de los instituidos.

Otra de las cuestiones a considerar, se vincula con el posicionamiento que sostenemos, respecto de que, si bien ciertas situaciones tienen su expresión singular en sujetos determinados, las mismas no hablan sólo de ellos, sino que mucho nos dicen respecto de sus comunidades de pertenencia. Cada sujeto dice algo de su grupo de convivencia, de su grupo de referencia y de la sociedad en la que vive.

"(...) En la emergencia de ciertos problemas en la escuela es donde hace síntoma algo de la vida social o algo de la vida institucional. Las dos situaciones son las habituales o frecuentes. Algo de

la vida social del chico o, a veces, de los maestros hace síntoma en la escuela. O a veces es la propia dinámica de la institución escolar la que produce la expresión de algún individuo en un síntoma. Puede ser una conducta destructiva, una violencia, la cuestión del suicidio, las conductas autoagresivas. (...) La escuela no puede estar ajena a los síntomas de tipo social o a los síntomas de tipo institucional, y no debe admitir la expulsión de esos síntomas cuando aparecen en el seno de la institución (...) si hay un suicidio (...) no importa que el chico se mate en su casa, en el río o en la casa de la abuela, o que lo haga en la escuela. Ese es un chico que pertenece a la comunidad escolar. Y cuando alguien tiene una muerte auto-provocada, representa algo de esa comunidad en la vida de esa persona y en el grupo social. Por lo tanto, se plantea como un tema de la escuela" (Galende, 2005: Pp15-16).

Por lo antes dicho, desde la Guía de Orientación¹² se sostiene que es un error asumir de manera naturalizada que la escuela es un lugar donde no deberían manifestarse los conflictos; desde esa perspectiva, se tensiona la idea que los entiende como "expresiones particulares o casos individuales", "o familiares" ya que, como se ha expresado, no puede dejar de considerarse la dimensión social- comunitaria- institucional, como constitutivas de los modos en que se expresa la cuestión social en la escuela. Sostenemos, entonces, una matriz crítica desde la que se tiende a problematizar los procesos o las situaciones que suceden en el escenario escolar entendiendo que no pueden ser pensadas como "naturales" ni a la escuela como un espacio cristalizado que "es de un modo y siempre fue así".

Se entiende al campo educativo desde una perspectiva compleja y la complejidad está concebida como una reforma profunda de pensamiento, una opción epistemológica que es, en sí misma, objetivo y métodos educativos. Es entonces nuestra mirada sobre el mundo y

8. Ver Karabel, J. y Halsey, H. (1976). La investigación educativa: una revisión e interpretación. En J. Karabel y H. Halsey (comp.), Poder e ideología en educación. Nueva York: Oxford University Press

9. Cazzaniga, Susana. Conflicto y conflictividad social: dos categorías válidas para comprender la pobreza y la intervención profesional, en Bertolotto y Lastra (comps) -Políticas públicas, Conflictividad social y pobreza-. (Pp 35-41) CEFOMAR, 2009.

10. Ibidem 9. Pp39.

11. Se toma el concepto de Hernández Zamora quien entiende a la interpelación como el conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad en las cuales un sujeto se reconoce (1992)

12. Cada vez que se haga referencia a la Guía o Guía de Orientación hacemos referencia a la Comunicación Conjunta 1 elaborada en el año 2012 por el Equipo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que luego fuera publicada por UNICEF en el año 2014

sobre las cosas la que conviene interrogar (Morin, 2004, p. 463).

Siguiendo esta línea de pensamiento, retomamos el planteo de Morin y Pakman (1994) quienes afirman.

“De este modo, la complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero vuelve prudentes a los conocedores atentos, dado que no permite dormirse en la mecánica aparente y la trivialidad supuesta de los determinismos. Ella muestra que no es prudente encerrarse en el fenómeno de lo contemporáneo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente dándose de la misma manera. (1994: p17)”

De conflictos y violencias. La dimensión relacional.

“Se entiende a las instituciones como construcciones simbólicas, imaginarias y materiales, generadoras del lazo social que posibilita la filiación, la capacidad de una generación de alojar a otra como parte del entramado social”. (Malacalza, S y Cruz, V; 2009: Pp5-6)

La escuela es, desde los aportes de Daniel Filmus (2001:154), la resultante de determinaciones objetivas y subjetivas que entran en juego en los destinos de los sujetos, demostrando “como se ven en la imagen en espejo que les devuelven las instituciones por las cuales transitan”, Desde esta perspectiva y como se viene sosteniendo, las formas de producción institucional están atravesadas por lo histórico- social por lo cual no pueden pensarse como universales ni atemporales.

La institución escuela es, entre tantas cosas, un escenario de encuentro con otros, con pares, con niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cada quien igual al otro en tanto sujeto de derecho a la educación, pero al mismo tiempo tan singular y diferente.

Se piensa, como referimos en el párrafo anterior, a la escuela como escenario. El escenario es el lugar donde las escenas se producen. Pensar y analizar lo que sucede en la escuela desde las escenas, nos permite hacer lecturas en clave de proceso, desde un enfoque situacional y relacional, lo que da lugar a entender que las dinámicas de las instituciones, de los grupos, los comportamientos de las personas, hablan de nuestras sociedades.

Lo antes dicho, se configura como encuadre que permite contextualizar y otorgarle sentido y organización a lo que sucede y a lo que nos- sucede, trascendiendo, entonces, lecturas que miren las situaciones como si estas fueran una fotografía, con lo que ello conlleva en términos de deshistorización de los procesos que se pretenden analizar.

En el cotidiano del escenario escolar se presentan conflictos de diversa índole. Algunas explicaciones sobre la conflictividad apuntan a las diferencias (culturales, sociales, étnicas, generacionales, de género). Sin embargo, se sostiene que no es la diferencia la causa del conflicto, sino la negación de la misma, lo que se configura y se materializa en el no reconocimiento del otro como un igual y diferente a la vez. Las diferencias, entonces, son sólo distinciones y esas distinciones no pueden ser leídas en términos de jerarquías.

Siguiendo el desarrollo teórico de autores como Carina Kaplan, se comparte con ella que la violencia que se expresa en las instituciones sociales y, entre ellas las educativas, es siempre relacional, socialmente construida y se refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales.

(...) si se amplía la lente (...) retrataría toda la riqueza y la complejidad de esa institución social. Un hecho de violencia es solo una instantánea. Existe, desde ya, pero no es reductible a todo lo escolar. Las relaciones sociales de los alumnos con sus pares y con la autoridad son dinámicas, cambiantes y en proceso. No son relaciones intrínsecamente peligrosas o amenazantes; aunque la aparición de actos de violencia de gravedad así los haga aparecer. (DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEP – UNICEF; 2014: Pp 80)

Si se considera el carácter relacional, entonces, se puede dar cuenta que las personas se vinculan a sociedades y a épocas determinadas donde las biografías individuales están imbricadas en las estructuras sociales y en los tiempos históricos (Kaplan, Bracchi y otros; 2014)

Carina Kaplan (2006) reafirma, de este modo, que no es posible concebir la existencia individual de modo independiente de la existencia social ni las trayectorias educativas escindidas de las trayectorias sociales de los sujetos. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes construyen su subjetividad en relación con los otros: las familias

(desde sus diversas configuraciones), las comunidades, la escuela, los medios de comunicación, las tecnologías de la información y de la comunicación, entre otros.

Siguiendo esta línea de análisis, es importante destacar el carácter también dinámico de todas las formas de vinculación. Los espacios de poder y la asimetría de fuerzas, que suelen constituir uno de los escenarios donde se despliegan ciertas situaciones de conflicto, también pueden revertirse o modificarse al tiempo que varíen las condiciones de contexto.

La escuela, lejos de ser un espacio aislado de la sociedad, la integra y la expresa, está inmersa en ella como toda institución social, y es atravesada por los conflictos que impregnan a cada uno de los sujetos que conforman la comunidad educativa. No pueden pensarse los problemas sociales como ajenos a ella, porque quienes van a la escuela los padecen tornando más difusos e inciertos los límites entre el adentro y el afuera.

Se reafirma entonces la importancia de sostener una mirada que considere la lectura de las situaciones desde esta idea de escenario escolar ampliado ya que la misma da cuenta del sostenimiento de miradas y análisis en clave de proceso, que reconocen las condiciones históricas y sociales y que en muchas ocasiones no tienen que ver con lo que produce la propia institución.

“(…) Poner la experiencia del sujeto y su cuerpo en el centro de la escena nos permitirá encontrar distintos espesores, lógicas y contradicciones, luchas emergentes, formas heterogéneas, difusas y yuxtapuestas que aparecen en la vida cotidiana de las prácticas, las instituciones y de las políticas públicas. Entender los múltiples atravesamientos entre la vida barrial y la escolar en conexión con las políticas, resulta indispensable para comprender algunas de las tensiones, posibilidades e imposibilidades que a diario atraviesan la vida escolar. Las marcas de lugar y la configuración territorial importan respecto de cómo las escuelas producen esas marcas y, por el otro, cómo esas

marcas territoriales se expresan en la vida escolar”¹³ (Grinberg, S y Porta, L; 2018: Pp 11)

Es importante aclarar que no todos los conflictos en la escuela constituyen hechos de violencia. Cada situación debe ser trabajada en contexto y desde una mirada situada para poder, en una primera instancia, determinar qué tipo de situación es la que se configura y analizar cuáles son las implicancias de la misma en la vida institucional y en los sujetos que la habitan¹⁴. Claro que, como ya se ha expresado, siempre habrá conflicto ya que el mismo es inherente a las relaciones sociales; la cuestión, en todo caso, radica en cómo abordarlo. Conflicto no es sinónimo de violencia.

Por ello, se sostiene una posición que no acuerda con la expresión “violencia escolar”.

“Llegado a este punto, se hace imprescindible abandonar de una vez, la costumbre de adjetivar la violencia como escolar (o infantil o juvenil) porque esta no es intrínseca a la escuela ni a los niños o jóvenes. La violencia es siempre relacional, socialmente construida y refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales. (DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEP – UNICEF; 2014: Pp27)”

De las Políticas de Cuidado

Otra de las perspectivas sostenidas, no sólo para trabajar desde la Guía de Orientación, sino para definir los lineamientos de toda la política de convivencia de la DPCyPS¹⁵, fue la anclada en lo que llamamos políticas de cuidado.

“El concepto de políticas de cuidado surge ligado a la equidad, la participación, la igualdad y a la democracia. De hecho, comienza a tomar fuerza cuando los feminismos de los años setenta visibilizaron el cuidado como eje de análisis en el campo de las ciencias sociales, dando cuenta de cómo

13. Grinberg S-Porta L. Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión Sudamérica | Nº9 - 2018.

14. Ver Violencias y Escuelas. Otra mirada sobre las infancias y Juventudes (2014). En: modulo_unicef_violenciasyescuelas.pdf

15. Desplegada entre los años 2011- 2015.

históricamente el mismo fue una responsabilidad de las mujeres en el ámbito privado, omitiéndose la responsabilidad de los varones y el Estado”¹⁶ (Bracchi, 2017:Pp 55)

Esta perspectiva estuvo presente desde el inicio. Como práctica democrática y participativa, desde el primer borrador de la herramienta orientativa para la intervención, se fue transitando un amplio proceso de consulta desde la firme convicción de que es la construcción colectiva la que legitima las propuestas y les da vida al interior de las instituciones.

Avanzar en el trabajo desde la construcción colectiva en tanto mirada de cuidado, sosteniendo que la participación construye poder y ciudadanía, y asumir la responsabilidad en la toma de decisiones respecto de la impronta que asume la gestión, también da cuenta de una perspectiva política: los procesos de interpelación y transformación en los modos de desplegar las intervenciones, la consideración de otras formas posibles para abordar las situaciones, la orientación respecto de los caminos a seguir, la definición de estrategias institucionales favorecedoras de la construcción de prácticas cuidadosas de NNyA y docentes en la escuela, nunca pueden definirse desde el nivel central de la gestión provincial en soledad; debe ser la consecuencia de un amplio consenso para el que es necesario la participación de múltiples actores de la Dirección General de Cultura y Educación, (entre ellos, invaluable fue la participación y las apreciaciones de las estructuras territoriales pertenecientes a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social¹⁷), como así también de otros organismos del Estado y de la sociedad civil. Se cuida, entonces, cuando se consulta, cuando se hace parte al otro, cuando se lo habilita a decir, cuando se pone en valor aquello que se recoge en la escucha, cuando se discuten los fundamentos que sostienen tal o cual decisión, cuando se legitima a los otros como actores fundamentales del contrato que cada día se renueva en las escuelas con los NNyA, las familias y las comunidades y también cuando se toman decisiones explicando el sentido de las mismas. La impronta de una gestión participativa, no implica correrse de asumir la responsabilidad de la

toma de decisiones, sino más bien “abrir el juego” en la búsqueda de la construcción de legitimidades que permitan que las herramientas propuestas cobren vida en la cotidianidad de las instituciones y que sean, además, las mejores herramientas que se puedan construir para un determinado tiempo y un determinado contexto, en tanto expresión de la síntesis de aportes de profesionales con enorme experiencia en la intervención en situaciones complejas, referentes gubernamentales, expertos en determinados temas, representantes de los trabajadores, entre otros.

“(…) la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social no sólo ha elaborado esta guía sino que la ha puesto a consideración de todas las Direcciones de Niveles y Modalidades de Enseñanza y el Área de Legal y Técnica de la Dirección General de Cultura y Educación. Al mismo tiempo se ha abierto una instancia de consulta con representantes de diferentes organismos provinciales con el objeto de obtener un documento lo más acabado posible para el actual momento histórico. La ronda de consultas incluyó a representantes de diferentes organismos, como el Área de Políticas de Género y la Subsecretaría de Salud Mental y Atención a las Adicciones (Ministerio de Salud), la Dirección de Educación y Capacitación (Secretaría de Niñez y Adolescencia), la Dirección General de Coordinación de Políticas de Género (Ministerio de Justicia y Seguridad), el Juzgado de Responsabilidad Penal Juvenil y distintos Gremios Docentes.(DGCyE-UNICEF; 2014: Pp13)

La función de cuidado de NNyA y de los docentes es una de las responsabilidades del Estado. Por ello, la Guía, como se ha dicho al inicio, se plantea como una herramienta de gestión para la intervención en situaciones de conflictividad y de vulneración de derechos, y también como una herramienta que avanza en una política de cuidado para todos los que habitan la institución escolar. Así es, que se cuida a los niños cuando los equipos institucionales (en tanto funcionarios del Estado con responsabilidades de cuidado en la escuela

16. Bracchi, Claudia (2017). -Democracia, Participación, Convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de Cuidado-, en Revista Voces en el Fénix, año 8 N° 62, junio, pp 52-59.https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix%2062%20baja.pdf

17. Nos referimos especialmente a la Mesa de Gestión Psicoeducativa que es la Mesa que permite el contacto y la comunicación permanente con los Inspectores/as de Enseñanza de la Dirección. A la misma asiste un Inspector/a referente de cada una de las 25 Regiones Educativas en que está organizado el Sistema Educativo. Las reuniones son mensuales y es el espacio primario que desde nuestra gestión se utilizó para la presentación de propuestas, discusión sobre las mismas, evaluación, entre otros. Cada participante de la Mesa, luego reproduce el temario con todos los inspectores de la Modalidad de su Región.

la), intervienen en situaciones que los afectan sean del tipo que sean; y se cuida a los docentes cuando se los acompaña en procesos formativos, se los orienta y se les proponen pautas y/o sugerencias claras que fortalezcan sus intervenciones profesionales y que los corran de miradas ancladas en el sentido común con lo que ello puede implicar en términos de despliegue de prácticas revictimizantes.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se entiende que la historia nunca comienza cuando un nuevo equipo se incorpora a la gestión; es necesario reconocer y dar lugar a las historias institucionales, los marcos normativos y organizacionales, las identidades construidas y atribuidas, los sentidos que construye la experiencia escolar, entre tantas otras cuestiones. No se sostiene, entonces, una mirada fundacional ya que la Guía recoge las mejores prácticas de las estructuras territoriales que pertenecen a la Dirección¹⁸ y de distintas instituciones; las ordena, las define, las problematiza, las sistematiza, en fin las objetiva en pos de la construcción de un encuadre que oficie como piso común para el desarrollo de intervenciones escolares ancladas en el enfoque de derechos.

El marco legislativo que sostiene las orientaciones que la Guía presenta se basa en un amplio plexo normativo, que considera tanto Leyes Nacionales como Provinciales¹⁹. De estas últimas, se destacan la Ley de Educación Provincial N° 13688, que define a la Educación como derecho social universal como así también la Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, inscripta en la normativa internacional establecida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que reemplaza al Decreto Ley 10.067/83. Las definiciones que la guía plantea y el tipo de intervenciones que refiere pretenden traducir y materializar el horizonte garantizado por las leyes que protegen los derechos de las infancias y que enuncian la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar los mismos nombrando a los NNyA como sujetos de derecho.

Asimismo, se sostiene que las herramientas de trabajo y de gestión, no se construyen de una vez y para siempre: representan puntos de partida, nuevos pisos desde

donde pensar la escuela y las tramas relacionales que en ella se expresan. Si se afirma, como se viene planteando, que la realidad social es compleja, dinámica y se encuentra en permanente proceso de transformación, las herramientas de gestión institucional tienen que ser lo suficientemente flexibles para ir acompañando esos cambios atendiendo a los nuevos modos que asumen las manifestaciones del conflicto social en las escuelas.

Sostener una mirada de cuidado, también está en relación con reconocer que, en ciertas ocasiones, la escuela sola no puede ni debe, por lo que es fundamental diseñar estrategias de intervención en el marco del principio de corresponsabilidad que instala el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de NNyA.

“La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales. En un escenario de corresponsabilidad y gestión compartida cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de corresponsabilidad pretende sustituir la práctica de la “derivación” de casos entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. Las competencias y responsabilidades de los diferentes actores deben amalgamarse en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto real sobre el problema”.

(DGCyE- UNICEF; 2014: Pp17)

Dice Estanislao Antelo (2005) que la escuela es uno de los pocos y últimos lugares donde la gente está junta de alguna forma, haciendo alguna otra cosa que no sea consumir o lincharse²⁰. La escuela es la única institución que tiene la posibilidad de ser habitada por tantos NNyA juntos, durante tantas horas, todos los días.

18. Ellas son las/os Inspectores de Enseñanza, los Equipos de Orientación Escolar, los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EDIA, EIPRI, COF), Equipos de Inclusión y las instituciones que dependen de la Dir de PCyPS, los Centros Educativos Complementarios.

19. http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/guia_de_orientacion__0.pdf. Ver pág. 19-22.

20. Antelo, Estanislao. -La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia-. Disponible en <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>

Sostener una mirada de cuidado es una forma de pensar las relaciones humanas que, para el caso de las escuelas, se erige como marco para construir relaciones pedagógicas basadas en la preocupación (y ocupación) por el otro, con lo que significa en relación a la instancia de definir y desplegar prácticas de enseñanza y acompañar procesos de aprendizaje; en relación a la generar y sostener las condiciones necesarias para que todos puedan habitar las instituciones educativas y en relación a desarrollar políticas preventivas e intervenciones en el marco de las situaciones de conflicto o de vulneración de derechos.

El autor antes mencionado, también dice refiriéndose a la falsa antinomia entre enseñar y asistir, que asistir es responder, es estar en algún lugar, es estar presente, por lo cual enseñanza y asistencia no sólo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. El cuidado, las políticas de cuidado, tienen que ver con esa idea de estar en el lugar de la referencia significativa, donde quien cuida, está disponible y quien es cuidado sabe de esa disponibilidad y disposición.

Por ello, es necesario avanzar en experiencias donde se materialicen en prácticas sociales e institucionales entornos de cuidado para NNyA, pero también para los docentes. Es justamente en este punto donde la Guía, a nuestro criterio, da un salto cualitativo cuando se piensa como una herramienta de la política pública que pretende cuidar a los NNyA que habitan las escuelas, pero también tiene el propósito, como ya se ha dicho, de “cuidar a los que cuidan”, los docentes.

“(…) El trabajo de cuidado (...) genera lazos de proximidad entre dos o más personas, cara a cara, en una situación de dependencia o interdependencia, donde una es tributaria de la otra y viceversa para su bienestar. El derecho al cuidado, en tanto derecho universal (...) implica una nueva concepción de la relación entre individuo, familia y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas. Es también una concepción pedagógica que garantiza la única manera posible de enseñar y aprender en las escuelas”²¹ (Kaplan, Melo, Vasquez, 2017; Pp 41)

De los modos de nombrar, la Intervención y el Trabajo Social

Atender las situaciones de conflicto y de vulneración de derechos requiere, en principio reconocer la particularidad que asume la intervención en el escenario escolar. No se trata de acciones desplegadas por equipos que integran los Centros de Atención Primaria de la Salud, por los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos, los Juzgados de Familia, el Hospital o una Organización de la Sociedad Civil, más allá que desde el enfoque que se viene sosteniendo se articule de manera corresponsable (en las situaciones que así lo requieran), con otras instituciones. Se trata de intervenciones que portan una marca singular y es la impronta pedagógica que las mismas deben considerar.

Esto quiere decir que el enfoque integral que se sostiene, incluye distintas dimensiones para el trabajo: intervenciones en la singularidad, áulicas, institucionales y comunitarias, pero esas situaciones que configuran la expresión de un problema social, de un conflicto, de vulneraciones de derechos, deben poder ser objetivadas para que, en el marco de un trabajo pedagógico, puedan ser trabajadas desde el despliegue de procesos de problematización y reflexión. Esto quiere decir que, para el caso de las instituciones educativas, la intervención debe incluir esa dimensión de trabajo: pasada la urgencia que, en ciertas ocasiones, las situaciones conllevan, se convierte en imperativo que las mismas sean abordadas como contenidos a ser enseñados y aprendidos. Se está en una escuela, y desde esa institución, no se puede perder la oportunidad de transformar en situación de enseñanza lo que sucede en la vida cotidiana de los sujetos, de los grupos y en la propia institución.

Todo acto pedagógico configura un encuentro, da cuenta de una relación en la que puede expresarse y articularse lo social con lo individual, lo pasado con lo presente y el futuro. Además, todo lo que es enseñado y aprendido en la escuela desde un proceso de desnaturalización, problematización y reflexión, se convierte en ejercicio de promoción y prevención que permite revisar las propias prácticas, las prácticas institucionales y las prácticas sociales. Es importante poner de relieve el lugar estratégico que tienen las instituciones educativas en la reproducción o cuestionamiento de los valores, actitudes, prácticas, desplegadas en los

21. Kaplan, C; Melo, A; Vásquez, E. (2017). Políticas de cuidado en la Escuela: Aportes para trabajar problemáticas del suicidio e intentos de suicidio. Publicación UNICEF- DGCyE.

procesos de socialización, cuando se pretende que los mismos estén fundados en la perspectiva de los derechos humanos.

Las situaciones que se abordan en la Guía podrían suceder tanto en el contexto de la escuela como en su comunidad de referencia, y podrían afectar tanto a los niños, niñas y adolescentes como a los demás actores institucionales. Ellas son: violencia en el contexto familiar y maltrato hacia NNyA; presunción de abuso sexual hacia NNyA, violencias en el espacio escolar, fallecimiento, intento de suicidio y suicidio, NNyA con experiencia de vida en calle, trabajo de NNyA, NNyA extraviados, consumo problemático de sustancias, y NNyA en situación de trata. Cada una de esas situaciones se abre y se la resitúa en función de los contextos donde pueden suceder, según el o los sujetos afectados y quién o quiénes son los responsables de esa afectación, según el entorno que rodea la situación, las instituciones con las que la comunidad cuenta en términos de abordaje corresponsable, entre otras.

Los modos de nombrar no son casuales. La herramienta de intervención se llama Guía de Orientación; y ese nombre tiene que ver con el sentido u objetivo de la misma, que está relacionado con proponer pautas, indicaciones o sugerencias, orientaciones para la intervención brindando aportes conceptuales y prácticos necesarios de ser considerados cuando ciertas situaciones se expresan en la escuela. Cada una de esas situaciones son comprendidas a partir de un marco referencial y normativo que da cuenta de la posición teórica, política ética y metodológica que se sostiene. No se puede avanzar en el cómo de la intervención, expresado en la dimensión metodológica de la misma, sin tener claridad respecto del qué, por qué y para qué.

Asimismo, se decidió que la Guía cuente con un protocolo como Anexo: el mismo especifica de manera genérica el procedimiento a seguir, pero se aclara que refiere y está en diálogo con las definiciones de la Guía. Hoy se puede visualizar la proliferación de Protocolos de Intervención: al momento de elaborar la Guía se sostuvo como criterio que trabajar desde la construcción de un Protocolo solamente, hubiese dado lugar a cierta rigidez en la definición de los distintos momentos de la intervención, ya que ese tipo de instrumentos hacen foco en lo procedimental, que en general aparece pautado y corre de la escena el reconocimiento de la singularidad y la complejidad que cada situación expresa. La guía no establece recetas para la intervención, orienta, pero ad-

vierte que el análisis de lo situacional define la estrategia de intervención, por lo tanto, es imposible prescribir las acciones a desplegar.

Otra de las palabras que la herramienta lleva en su nombre es Intervención. Aquí cobra especial relevancia el gran desarrollo que desde el campo del Trabajo Social se ha producido en la temática.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, cuenta entre los integrantes de sus equipos con los Orientadores Sociales. La mirada que atraviesa todo el desarrollo de la Guía, respecto de la Cuestión Social y cómo ella se expresa en problemas sociales particulares, en este caso en la escuela, tiene la marca de origen de la disciplina.

Alfredo Carballeda (2016), en un artículo llamado ¿Qué nos hace ser Trabajadores Sociales? ¿Por qué el Trabajo Social? refiere:

“(…) Entiendo que lo que nos convoca es simple y se puede expresar en pocas palabras. Nos hace querer ser Trabajadores Sociales la preocupación por el Otro expresada en la desigualdad; la injusticia, los Derechos Sociales, el padecimiento, el aislamiento, la estigmatización. En definitiva, una serie de temas que se van presentando y reformulando a través de diferentes momentos históricos y que se expresan en numerosas áreas de intervención de nuestra profesión (...) En el caso del Trabajo Social esa preocupación surge de los efectos de la Cuestión Social como expresión de la génesis de diferentes problemas sociales en distintos momentos históricos. En otras palabras, la mirada hacia la otredad, es una preocupación centrada en las desigualdades, necesidades y problemas sociales.” (Pp1)

Esa preocupación por el Otro, que en la Guía se enuncia como política de cuidado, se traduce en Intervenciones Profesionales.

“Podemos considerar a la intervención profesional como la puesta en “acto” de un trabajo o acciones a partir de una demanda en el marco de una especificidad profesional (...) esa “puesta en acto” se configura desde una matriz teórica (...); lo que hemos dado en llamar puesta en acto: lo teórico ideológico y el sentido. Son justamente estos dos aspectos los que otorgarán las caracte-

rísticas de toda intervención profesional y sobre los cuáles nos debemos una vigilancia constante o en todo caso un trabajo de elucidación (pensar lo que hacemos y saber que pensamos) en relación a la visión teórica ideológica que poseemos como trabajadores sociales y como ésta se materializa en esa acción con sentido. En este contexto la noción de sentido se torna “algo más” que un objetivo trazado en razón de una planificación de actividades al referirse al entendimiento (propio y ajeno) de los fines últimos que involucra al trabajo profesional. El sentido será deudor de la propia constitución del campo disciplinar y de la inscripción teórica, y a la vez en la misma puesta en acto producirá efectos sobre sujetos y representaciones sociales.” (Cazzaniga, S; 2009:Pp1)

Ardoino (1981) sostiene que la intervención “es un venir entre, un estar siendo, un espacio, una forma de presencia que colabora para que se interroge lo cotidiano, para que se produzca un conocimiento nuevo sobre lo ya sabido, lo ya visto”. En este sentido, la escuela se configura como un escenario privilegiado para producir conocimiento, visitar las situaciones, en definitiva, aprender.

Por su parte, Marano y D’assaro (2009) entienden la intervención como la “acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica”.

Alfredo Carballada (2006) aporta una mirada desde la corresponsabilidad que coloca a los docentes en la responsabilidad de asumir la posición que se ocupa en la escuela en tanto funcionarios del Estado. Entiende, así a la intervención, como una forma “de generar decisiones responsables, donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes, donde nuevamente aparece la necesidad de diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que esta aporta”.

Considerando los aportes anteriores, la intervención plantea, entonces, desnaturalizar algunos hechos o sucesos, pensar juntos, pensar situados, re-establecer la relación pedagógica a partir de la puesta en acto de un trabajo, de una acción con sentido (Cazzaniga, S; 2009) que dé curso a una situación superadora de la inicial, en el sentido de restituir los derechos vulnerados mediante políticas de cuidado para los sujetos, además de las funciones de sostén de la institución.

La intervención, siguiendo a Susana Cazzaniga es un “hacer fundado”, argumentado en un posicionamiento teórico y se materializa en una estrategia metodológica, “esto es, en un conjunto de mediaciones que dan cuenta de la intencionalidad y objetivos, y de sus “comos” particulares” (Cazzaniga, S; 2009)

De la construcción de una herramienta a la legitimación de una política. Interrogantes a partir de los vientos de cambio que atravesaron a la Provincia de Buenos Aires y al país a partir de 2015

El proceso desplegado en pos de legitimar esta herramienta, fue haciendo que paulatinamente el modo de abordar e intervenir en el conflicto social y las situaciones de vulneración de derechos en la escuela que la Guía propone, se materialice en la vida institucional.

Este proceso, incluyó la presencia de equipos de nivel central en todos los distritos de la Provincia de Buenos Aires para presentar la propuesta, el trabajo sobre la perspectiva que la misma sostiene, un enorme compromiso de los Inspectores de Enseñanza de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, quienes en distintas instancias formativas en territorio, plenarias con los equipos propios y de otras direcciones, tradujeron la política en situaciones concretas de intervención, la promoción de espacios de formación continua en las distintas temáticas que la Guía aborda, el trabajo con otros organismos y dependencias del Estado Provincial y Nacional para potenciar su implementación desde un enfoque corresponsable, el establecimiento de un Convenio con UNICEF para editarla, el trabajo conjunto y mancomunado con los gremios docentes de la Provincia que fueron quienes rápidamente compartieron que esta herramienta constituía una política de cuidado, también, para los trabajadores de la educación. Esas fueron algunas de las acciones que acompañaron ese proceso de legitimación, proceso que claramente se tiene que seguir profundizando, sobre todo si se considera que el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires está integrado por 4.800.000 estudiantes, más de 350.000 docentes que se desempeñan en 20800 servicios educativos que funcionan en un poco más de 10000 edificios.

A esta altura no es una novedad plantear que el modelo de educación, está en estrecha relación con un proyecto de país. Los últimos cuatro años, los que transcurrieron

entre diciembre del 2015 hasta el 2019, dejaron entrever perspectivas que parecerían estar en las antípodas de las que se venían sosteniendo hasta el año 2015. Asimismo, cabe destacar la posición crítica que, desde amplios sectores de la docencia bonaerense, se sostuvo en relación a muchas de las iniciativas sostenidas por la gestión política a cargo del gobierno de la DGCyE.

Para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en particular, lo antes dicho se materializa en algunas cuestiones que nos gustaría dejar planteadas sólo a modo de interrogante y también de preocupación en los párrafos que siguen, más allá que aún no pueda saberse el impacto real que las mismas tuvieron en las escuelas. Tomaremos sólo un ejemplo.

Tal como se viene sosteniendo, las decisiones y definiciones de gestión, se fundan en improntas Teórica-Epistemológicas, Políticas, Éticas y Legales que funcionan juntas y al mismo tiempo de manera articulada.

En ese sentido, tal como plantea Susana Cazzaniga (2009), la dimensión teórico epistemológica no sólo "permite intervenciones fundadas que a la vez otorgará los criterios para construir las estrategias, técnicas y procedimientos, sino que también aporta a la ruptura con las naturalizaciones (...) siempre existe un anclaje teórico, en el cual es necesario exponer las visiones, las categorías conceptuales desde donde se nombran los objetos y los sujetos involucrados en la intervención. Por otra parte, el "respecto de que intervenimos, no es una respuesta que nos da directamente la realidad, tampoco una construcción a priori, es una construcción que realizamos en relación con la comprensión de esa misma realidad". (Cazzaniga, S; 2009; Pp2)

Siguiendo esta línea de pensamiento es ese anclaje el que también da cuenta de cómo se entiende al Estado, a la Educación, a la institución escuela, al sujeto. En este sentido, no es lo mismo posicionarse en un lugar teórico que niega el conflicto o lo coloca en la responsabilidad individual, que en otro que lo entiende como constitutivo de lo social y lo educativo. Frente a ello nos preguntamos: ¿Da igual la perspectiva que sostiene la Guía de Orientación que explicita un modo de entender al conflicto social, que el material que está circulando actualmente en las escuelas del sistema educativo pro-

vincial que se enmarca en el Programa En sintonía?²² En la página de la DGCyE, el mismo así es presentado:

Es un proyecto que se compone de dos etapas, se compone de un ciclo de Talleres de Reflexión sobre capacidades emocionales, los que en el marco de la jornada escolar permitirán a los jóvenes encontrar diversas herramientas tendientes a la identificación y expresión de sus emociones, la toma de decisiones razonadas y la construcción de relaciones sociales desde una postura empática.

En el Cuadernillo para estudiantes, pueden visualizarse distintas propuestas para los talleres. Los nombres de las mismas son "Valores y Metas, Los espirales de la Ansiedad, Regulando las emociones, Reconocer y Enfrentar las trampas del pensamiento, Autorregulación de nuestro comportamiento, Resolviendo Problemas y Afrontando problemas incontrolables". Además, en un Cuadernillo para la Semana 0 en el marco de lo que se dio en llamar Proyecto Personalidad, en la página 7, se encuentra un título que dice: "¡La gente normal también puede cambiar!"; que refiere:

"No necesitamos una barra de hierro en la cabeza para modificar nuestra personalidad. Los científicos han estudiado a adolescentes normales durante muchos años... y comprobaron que también cambian.

En un estudio realizado por el Dr Ken Dodge de la Universidad de Duke, a los jóvenes que hacían bullying cuando eran más pequeños se les enseñó una forma distinta, más provechosa de pensar sus problemas. Quienes terminaron este programa cambiaron casi de inmediato. Se metieron en menos peleas y comenzaron a ser menos agresivos con los demás.

¡Y ese cambio permaneció en el tiempo! Crecieron y llegaron a los 25 años SIN meterse en ninguna pelea más, incluso siendo amables con quienes los rodeaban.

Esto muestra que las personas no permanecen crueles de por vida (...)

Frente a lo consignado anteriormente, caben las siguientes preguntas: ¿Quiénes serían los "adolescentes normales"? ¿Quién define los parámetros de "normalidad"? Claramente allí aparece expresada una concepción de sujeto: hay sujetos normales y a los otros,

22. Ver: <http://abc.gov.ar/se-lanza-el-programa-en-sintonia>.

¿cómo se los nombraría? ¿Configuran las prácticas de hostigamiento un fenómeno que sólo tiene que ver con las características de un sujeto? ¿Qué representación lleva pensar a las situaciones de hostigamiento en la escuela como Bullying? En la Guía hay una consideración al respecto. ¿No hay acciones pedagógicas, de intervenciones en el marco de las singularidades y también en las grupalidades que tengan algo para aportar al respecto? ¿No hay modos de pensar, trabajar y construir acuerdos de convivencia que fortalezcan la grupalidad y permitan problematizar prácticas en las que el grupo tiene seguramente mucho para aportar? ¿La solución es someter a los NNyA a Programas Especiales, que no queda claro si son una propuesta escolar o qué cosa son?

Retomando las formas en que se presenta en el índice del Cuadernillo para Estudiantes los distintos apartados del mismo, ¿Hay en esos modos de nombrar lugar para pensar lo social, para situar los procesos relacionales constitutivamente conflictivos y complejos y las particulares formas en que se expresan en la escuela? ¿Se piensa a los conflictos como cuestiones individuales y a los sujetos como “portadores de problemas” que tienen que resolverlos a partir de auto regular el comportamiento? ¿Hay lugar para trabajar sobre cómo el conflicto social atraviesa la vida de los sujetos y cómo ello tiene implicancias en la vida institucional? Los problemas de convivencia en la escuela, ¿se abordan regulando las emociones? O mejor dicho, ¿es sólo una responsabilidad individual que cada quien tiene que asumir? ¿Son los niños, niñas y adolescentes quienes tienen que resolver las situaciones trabajando sobre las emociones, ejercitando los valores y metas, identificando espirales de ansiedad? ¿Cuál es el lugar del adulto cuidador allí? Esos interrogantes, reflejan parte de las preocupaciones que ese tipo de publicaciones produce en quienes sostenemos la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar una política de cuidado hacia NNyA y de reconocimiento y protección de sus derechos con lo que ello implica en relación a reconocer sus voces no sólo como registro de sus vivencias anhelos y expectativas, sino también como ciudadanos plenos, con capacidad y responsabilidad para la toma de decisiones.

El tipo de propuestas que expresa el Programa En Sintonía, da cuenta de cómo se piensan y se trabajan los problemas sociales, las manifestaciones del conflicto social en la es-

cuela y también las situaciones de violencia en la escuela: son leídas como expresiones o síntomas que porta un sujeto, que a la vez es responsable por las mismas y debe resolverlas. En esa perspectiva, nada se dice del lugar que los adultos educadores ocupamos en las instituciones educativas en tanto funcionarios del Estado. Se desestima que la convivencia, en tal caso, es una construcción, una práctica social que, en tanto tal, siempre está atravesada por tensiones, que se abordan y se pueden trabajar, sólo si antes pueden ser reconocidas.

La construcción de entornos de cuidado y buenas prácticas de convivencia, mucho tiene que ver con el lugar que ocupa el docente en la escuela, con la intervención que, en términos de acompañamiento, constituye un acto político, como el de educar, porque insiste en colocar en el centro de la escena el acto educativo y sus condiciones de posibilidad. Allí donde se obstaculice ese acto o se vulnere sus condiciones, irrumpe la intervención del adulto en la escuela para sostener²³.

Las perspectivas teóricas, entonces, dan lugar a modos de nombrar, a formas distintas para desplegar las intervenciones y a distintas cosmovisiones.

La intervención, como ya se ha dicho, se sostiene desde un lugar político ya que el fin último es intervenir en los procesos institucionales para incidir en la realidad de las escuelas en pos de garantizar mejores condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje puedan suceder. La dimensión política es constitutiva del lugar que la escuela ocupa como institución pública en tanto espacio de cuidado y garante de los derechos de los NNyA.

Toda intervención está atravesada, además por la reflexión ética. La práctica educativa tiene impacto en la vida cotidiana de los sujetos con los que se trabaja. En este sentido, la definición de la política educativa, en tanto política pública, conlleva procesos de reflexión ética que permiten despejar las consecuencias que cada intervención tiene sobre la vida de los sujetos, ¿qué representaciones construye la misma? ¿Qué lugar ocupa el sujeto? ¿Es sujeto de derecho?, ¿Es sujeto de asistencia? ¿Se promueven autonomías?

Todo lo dicho hasta aquí, refuerza la idea que se sostiene que la escuela es uno de los principales efectores

23. Lo mencionado, es sólo un ejemplo de tantos que podrían compartirse: Resolución 1736, que convierte a los equipos institucionales en Distritales, cambio de estructura de la Dirección, creación de figuras que trabajan en acciones históricamente desplegadas por los equipos, Comunicación 5/19 llamada DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje), la cual da cuenta en relación a la idea de -diagnósticos y sus formas de detección- entre tantas otras cosas.

del Estado en la promoción, protección y ampliación de derechos. Claro que eso depende del modelo de educación que se sostenga, que siempre está en estrecha relación con la definición de un proyecto de país. Por ello, es importante argumentar rigurosamente con datos y descripción minuciosa, lo que implican los cambios de enfoque y de paradigma en las políticas educativas, por

lo que ello implica en los modos de mirar a las infancias y en las definiciones de las estrategias de intervención en las situaciones que las afectan. Debemos avanzar en la construcción colectiva de respuestas para volver a centrar las políticas públicas en clave de la mejor tradición justicialista, la de la ampliación y defensa de los derechos humanos.

Bibliografía

- Antelo, Estanislao (2014). "La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia". En: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-La-falsa-antinomia-entre-ense%C3%B1anza-y-asistencia.pdf>
- Ardoino, J. (1981). *La intervención: Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario en la intervención institucional*. México, ed. Folios. Plaza y Valdés.
- Bracchi, C (2017). "Democracia, Participación, Convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de Cuidado", en Revista Voces en el Fénix, año 8 N° 62, junio, pp 52-59. En: https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix%2062%20baja.pdf
- Bracchi, C. (2009). "El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista *Anales de la Educación Común*", en Kaplan, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos aires. Edit. Miño y Dávila.
- Carballeda, A. (2006). *El trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención*. Buenos aires. Editorial Espacio.
- Cazzaniga, S (2009). "Conflicto y conflictividad social: dos categorías válidas para comprender la pobreza y la intervención profesional", en Bertolotto y Lastra (comps) *Políticas públicas, Conflictividad social y pobreza*. (Pp 35-41) CEFOMAR.
- Cazzaniga, S. (2009) *Intervención en Trabajo Social*. Material Cátedra. Facultad de Trabajo Social – UNER.
- COPRETI (2010). *Construyendo Territorios sin Trabajo Infantil*. Herramientas para la Gestión Compartida de Estrategias Integrales frente al trabajo infantil con enfoque de Desarrollo Local. Manual de orientación para agentes de políticas públicas en el ámbito local.
- DGCyE. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (2005). Comunicación 8/2005: "Estrategias comunitarias en la escuela". Conferencia a cargo del Dr Galende y Alonso.
- DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. (2012). *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar*. Ver En: http://abc.gob.ar/psicologia/sites/default/files/guia_de_orientacion__0.pdf
- DGCyE, DPSEC, DPCyPS, DPETP y DIPREGEP (2014): *Violencias y Escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Unicef. Buenos Aires.
- Filmus, D (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Edit Santillana.
- Grinberg S-Porta L (2018). *Sociología de la educación entre siglos. Perspectivas, tensiones y rearticulaciones frente a un campo en expansión*. Sudamérica | N°9 – Hernández Zamora, G (1992) *Ensayo sobre identidad e identificación*. México. DIE-CIN-VESTAV. En: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/zamora_g_identidad_y_procesos_de_identificacion.pdf
- Kaplan, C. (2006): *Violencias en Plural. Sociología de las Violencias en la Escuela*. Buenos Aires. Edit. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Bs. as. Ed. Miño y Davila.
- Kaplan, C; Melo, A; Vasquez, E. (2017). *Políticas de cuidado en la Escuela: Aportes para trabajar problemáticas del suicidio e intentos de suicidio*. Publicación UNICEF- DGCyE. Disponible en: http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/modulo_de_suicidio.pdf
- Karabel, J. y Halsey, H. (1976). "La investigación educativa: una revisión e Interpretación" en J.Karabel y H. Halsey (comp.), *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press
- Malacalza, S y Cruz, V (2009). *Escenario Social Complejo*. La construcción interdisciplinaria de la Intervención. La Plata: Editorial de la Campana.
- Marano, G. y D'assaro, a. (2009). "Proyectos de intervención. Algunos aportes para organizar un proyecto". Documento del Taller de Producción de Trabajo Final. Especialización en Docencia Universitaria, Unlp.
- Míguez, D (2008) (comp.) *Violencias y conflictos en las Escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Buenos aires. Edit Paidós.
- Morin, E., y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de antropología.

Artículos centrales

La política de Cambiemos para la Universidad: desfinanciamiento, equiparación pública-privada y narrativa antiestatal

Daniela Perrota*

Fecha de recepción: 1 de noviembre de 2019
Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2019
Correspondencia a: Daniela Perrota
Correo electrónico: danielaperrota@gmail.com

*. Investigadora adjunta del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de la carrera de Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Politóloga (UBA).

Resumen:

Este artículo analiza las políticas explícitas e implícitas para la Universidad del gobierno de Mauricio Macri bajo la forma de la coalición Cambiemos, que incorpora al partido del presidente, "Propuesta Republicana" (PRO), junto a la Unión Cívica Radical (UCR) y otros partidos menores. El análisis que desarrollamos se despliega en tres ejes: el ahogo presupuestario para disciplinar, la equiparación del sistema público con el privado (que conllevaría tangencialmente a la

privatización del sistema) y la persecución a lo público como parte de una narrativa legitimadora antiestatal.

Para comprender las acciones de la gestión macrista es menester incorporar una breve descripción de la gestión de los asuntos universitarios durante los gobiernos de Néstor Kirchner (25/5/2003 - 9/12/2007) y Cristina Fernández de Kirchner (10/12/2007 - 9/12/2015). Si bien no pretendemos realizar aquí un estudio comparativo entre las gestiones, destacamos elementos centrales de cada proyecto político para enmarcar las rupturas con visos refundacionales de Cambiemos, así como las continuidades de tendencias preexistentes

Palabras clave: Universidad - Argentina - Neoliberalismo.

Summary

This article analyzes the explicit and implicit policies for the government university of Mauricio Macri in the form of Cambiemos coalition, which incorporates the party of the president "Republican Proposal" (PRO) together with the Radical Civic Union (UCR) and other minor parties. The analysis that we develop is deployed in three axes: the budgetary drowning to discipline, the comparison of the public system with the private one (which leads tangentially to the privatization of the system) and the persecution of the public as part of a legitimizing anti-state narrative. To understand the actions of macro management, it is necessary to incorporate a brief description of the management of university affairs of the governments of Nestor Kirchner (25/5/2003 - 12/9/2007) and Cristina Fernández de Kirchner (10/12 / 2007 - 12/9/2015). Although we do not intend to carry out here a comparative study between the managements, we highlight central elements of each political project to frame the ruptures with visos of refundational changes, as well as the continuities of pre-existing trends.

Key words: University - Argentina - Neoliberalism.

Introducción

La educación superior argentina es mayoritariamente pública y tiene una tradición de funcionamiento y de participación activa en la vida social y cultural del país de larga data¹, que le otorga una dinámica y especificidad propia. En el caso particular de la Universidad es posible argumentar que nuestra cultura universitaria y académica se comprende a partir de al menos tres grandes procesos de “reforma” a lo largo de su desarrollo histórico (Del Valle, Montero y Mauro, 2017; Del Valle, Suasnabar, y Montero, 2017; Perrotta y Del Valle, 2018): la reforma universitaria de 1918, la sanción del decreto de gratuidad en 1949 y la instalación del derecho a la Universidad desde el año 2008 -con su consagración en la Conferencia Regional de Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el (UNESCO-IESALC) y que alcanzó fuerza de ley en noviembre de 2015 con la sanción de la Ley 27204 promovida por la diputada y pedagoga Adriana Puiggrós (que modifica la Ley 24521 de Educación Superior).

En otro trabajo hemos considerado pertinente comprender la educación superior argentina a partir de la idea de complejo, ya que se evidencian, a lo largo de la historia, acciones, políticas, procesos y actores que participan de la actividad de educación superior sin que se llegue a una coordinación tal que permita dar cuenta de su sistematicidad (Naidorf y Perrotta, 2010)². Así, el complejo de educación superior argentino se compone de instituciones universitarias y no universitarias, tanto estatales como privadas (véase cuadro 1 más adelante). La organización puede considerarse binaria, en tanto se discrimina la educación superior universitaria de la educación superior no universitaria. La primera alude a universidades e institutos universitarios, mientras que la segunda refiere a institutos terciarios (que pueden ser de formación docente o técnico-profesional). Al respecto,

García de Fanelli y Trombetta (1996) afirman que, más que binario, este complejo constituye un híbrido en tanto algunas instituciones universitarias también tienen oferta académica de carácter terciario, porque evidencian una desarticulación entre las instancias universitarias y las no universitarias. Es destacable que en Argentina la formación docente corresponde al ámbito de las instituciones de educación superior no universitarias.

En este artículo nos centramos solamente en el sector universitario y, puntualmente, en el sector público: las universidades nacionales. A partir de este recorte, sí es posible argumentar la existencia de un sistema universitario público, compuesto por sesenta y una universidades nacionales, y nucleado en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Si bien el sistema universitario nacional dista de ser homogéneo, hay un conjunto de peculiaridades de nuestras instituciones que nos diferencian de otros sistemas, tanto en Latinoamérica como a nivel mundial. Nos referimos especialmente a nuestra peculiar cultura académica / cultura universitaria enmarcada en esas cuatro reformas antes mencionadas. Así, las universidades nacionales se distinguen por ser autónomas, autárquicas, cogobernadas, de acceso irrestricto y gratuitas. A ello se suma una peculiar mirada sobre lo que se comprende bajo el término genérico (y discutido) de “extensión”, pero que incluye las actividades de vinculación, transferencia e involucramiento en problemas públicos. En otras palabras, a las funciones de docencia e investigación, la incorporación, desde 1918, del compromiso universitario con la transformación social de nuestros pueblos es una huella indeleble de nuestras instituciones y que es parte sustantiva del derecho a la Universidad en tanto derecho colectivo (Rinesi, 2017).

Este artículo analiza las políticas explícitas e implícitas para la Universidad del gobierno de Mauricio Macri bajo la forma de coalición Cambiemos, que incorpora al partido del presidente, “Propuesta Republicana”

1. La primera universidad argentina tiene más de cuatrocientos años. Se trata de la actual Universidad Nacional de Córdoba.

2. La idea de complejo de educación superior la recuperamos a partir de los escritos de Enrique Oteiza quien utiliza la noción de “Complejo Científico y Tecnológico (CCT)” para referirse al conjunto de actividades de investigación científica y tecnológica, que él considera mal y poco articuladas entre sí y con el resto de la sociedad. Al respecto, afirma que el CCT argentino es producto de un proceso histórico de acumulación y desacumulación de investigadores, actividades, instituciones, tradiciones –buenas y malas– e infraestructura especializada que incluye recursos y capacidades no insignificantes y plantea asimismo complicados problemas para su mejor articulación con el resto de la sociedad. (Oteiza, 1992:11, citado en Naidorf y Perrotta, 2010: 197-198). En consecuencia, en el citado trabajo evitamos una traslación acrítica de los conceptos, sino que retomamos la noción de “complejo” para nombrar a un cúmulo de acciones, políticas, procesos y actores que participan de la actividad científica y tecnológica (de la educación superior en nuestro caso), y también a modo de propuesta teórica–metodológica para su estudio, negando a priori cualquier organicidad e incorporando al análisis el estudio de las culturas académicas en tensión.

(PRO), junto a la Unión Cívica Radical (UCR) y otros partidos menores. El análisis que desarrollamos se despliega en tres ejes: el ahogo presupuestario para disciplinar, la equiparación del sistema público con el privado (que conllevaría tangencialmente a la privatización del sistema) y la persecución a lo público como parte de una narrativa legitimadora antiestatal. Para comprender las acciones de la gestión macrista es menester incorporar una breve descripción de la gestión de los asuntos universitarios de los gobiernos de Néstor Kirchner (25/5/2003 - 9/12/2007) y Cristina Fernández de Kirchner (10/12/2007 - 9/12/2015). Si bien no pretendemos realizar aquí un estudio comparativo entre las gestiones -y aún si tuviéramos esta meta como objetivo no contaríamos con los datos suficientes por la opacidad de la gestión macrista-, destacamos elementos centrales de cada proyecto político para enmarcar las rupturas con visos refundacionales de Cambiemos, así como las continuidades de tendencias preexistentes.

La Universidad en las gestiones kirchneristas

Las iniciativas de los gobiernos kirchneristas se enmarcan en la priorización del rol del Estado en los asuntos públicos y, en este caso, como garante del derecho a la Universidad, como parte sustantiva de un proyecto político basado en la redistribución de los beneficios y la promoción de la justicia social. Vale destacar que la llegada de Néstor Kirchner al poder en 2003 se vincula con el escenario de movilización social y protesta política de impugnación al proyecto neoliberal en Argentina -como parte de un momento regional en ascenso de lo que se dio a conocer como las nuevas izquierdas o la ola rosa en América Latina-: la crisis económica, política y social de diciembre de 2001. Como corolario de dicho escenario de impugnación, el ejercicio del poder político del gobierno de Néstor Kirchner se orientó a revertir las tendencias promercado y direccionar las políticas públicas en torno de la redistribución de los beneficios. La continuidad del proyecto en los gobiernos de Cristina Fernández profundizó los objetivos y amplió las estrategias de inclusión desde la perspectiva de derechos. En materia de Educación Superior, en estas gestiones de gobierno se desarrolla la tercera reforma universitaria, la del derecho a la Universidad.

El derecho a la Universidad es un derecho individual: la condición de ciudadanía asegura, pues, el ingreso, la permanencia y el egreso de la Universidad. En palabras

de Rinesi (2015, 2016), la idea de derecho supone y reclama al mismo tiempo la idea de igualdad fundamental entre las personas y, por esa simple razón, los derechos son siempre y necesariamente, universales. Entonces, los derechos son para todas y todos o no son; y cuando los derechos no son, dejan de ser un derecho para pasar a ser un privilegio. Pero, además de ser un derecho individual, es también un derecho colectivo vinculado al derecho de los pueblos al desarrollo (Perrotta, 2017a).

Entre las acciones más gravitantes se destaca la creación de universidades en regiones prioritarias -las universidades del Bicentenario, enfocadas especialmente en lograr el acceso a la Universidad de primeras generaciones de estudiantes-, el mejoramiento en términos de infraestructura y el apoyo por medio de "programas especiales" para encaminar líneas de trabajo que apuntaron al mejoramiento de condiciones de ingreso, permanencia y egreso. Algunos de los programas emblemáticos fueron los de generación de becas, acompañamiento a estudiantes de primeros años, apoyo al desarrollo de ciertas disciplinas (como las ingenierías), las diferentes propuestas de extensión-vinculación desde el Programa Nacional de Voluntariado Universitario y las acciones de promoción de relacionamiento internacional desde una lógica solidaria no mercantil. Sobre el último punto, es menester destacar el liderazgo argentino en organismos regionales para la educación superior (como es el caso del MERCOSUR) y la activa construcción de un tipo de internacionalización universitaria solidaria, revisionista del *mainstream* hegemónico y autonómico (Perrotta, 2013, 2016).

Además, en tanto las universidades gravitaban en la vida política del país, quedaron comprendidas en diferentes políticas de esta gestión de gobierno. A título ilustrativo, la Ley 26.522 del año 2011 de Servicios de Comunicación Audiovisual (conocida como Ley de Medios) implicó, como parte sustantiva de la democratización de la comunicación, la creación y/o el fortalecimiento de medios comunitarios, incluyendo los medios de comunicación de las instituciones universitarias (generando infraestructura y contenidos para radio, televisión y otros formatos). En lo que compete a la promoción de la investigación, el apoyo a la Universidad se complementó con el incremento de recursos a proyectos e infraestructura por medio de diferentes instrumentos coordinados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (conocida como Agencia) y el fortalecimiento general del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por medio de becas e

ingresos y en el marco de la jerarquización de la función ciencia y técnica con la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT) en 2007.

Las iniciativas políticas para la Universidad fueron acompañadas del mejoramiento de las condiciones de enseñanza-aprendizaje a partir de las negociaciones paritarias entre el Ministerio de Educación y los sindicatos de docentes universitarios: con los incrementos salariales asegurados, los sindicatos replantearon sus demandas y se concentraron en la negociación de recursos para acompañar la orientación general del ejercicio del poder político en torno al derecho a la Universidad. Así, las demandas por salarios derivaron en demandas por mejoramiento de las condiciones laborales que incluyeron herramientas para promover la inclusión de los nuevos actores que ingresaron a la Universidad en este período. Un hito en la modificación de la relación con sindicatos lo constituye haber alcanzado un convenio colectivo para el sector (Decreto 1246/2015, que homologa el Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales).

Como resultado de estas políticas, se evidenció un crecimiento en la matrícula universitaria que no estuvo exento de tensiones: desde diferentes sectores de la opinión pública, especialmente liberales y “antipopulares”, cuestionaron la efectividad del modelo de inclusión social. En otras palabras, la masividad del sistema universitario nacional argentino, su inclusividad (en términos de inclusión en base a criterios de clase pero también de no discriminación entre “nacionales y extranjeros”) y la inversión del Estado para garantizar el derecho fueron objeto de críticas variadas. Estos cuestionamientos se desplegaron en tres ejes: primero, “la masividad e inclusión atentan contra la calidad académica de nuestras universidades” (por la baja tasa de graduación); segundo, “las universidades nacionales continúan beneficiando a sectores sociales con la capacidad adquisitiva para pagar un arancel” -léase, la universidad argentina beneficia a una élite nacional que podría pagar por su educación-; tercero, “con mis impuestos, no”, es decir, las universidades gratuitas “atraen” extranjeros/as que no tributan en el país. Efectivamente, estos tres cuestionamientos presentan pertinentes y necesarios elementos para encaminar políticas públicas para el sector. No obstante, tal como se plantearon, remitían más a discursos regresivos que a necesidades de mejora. Sobre el primero, los discursos apuntaban a lograr arancelamiento y acceso restrictivo (mediante dispositivos de examen de ingreso e incluso a la incorporación de cuotas por carrera) argu-

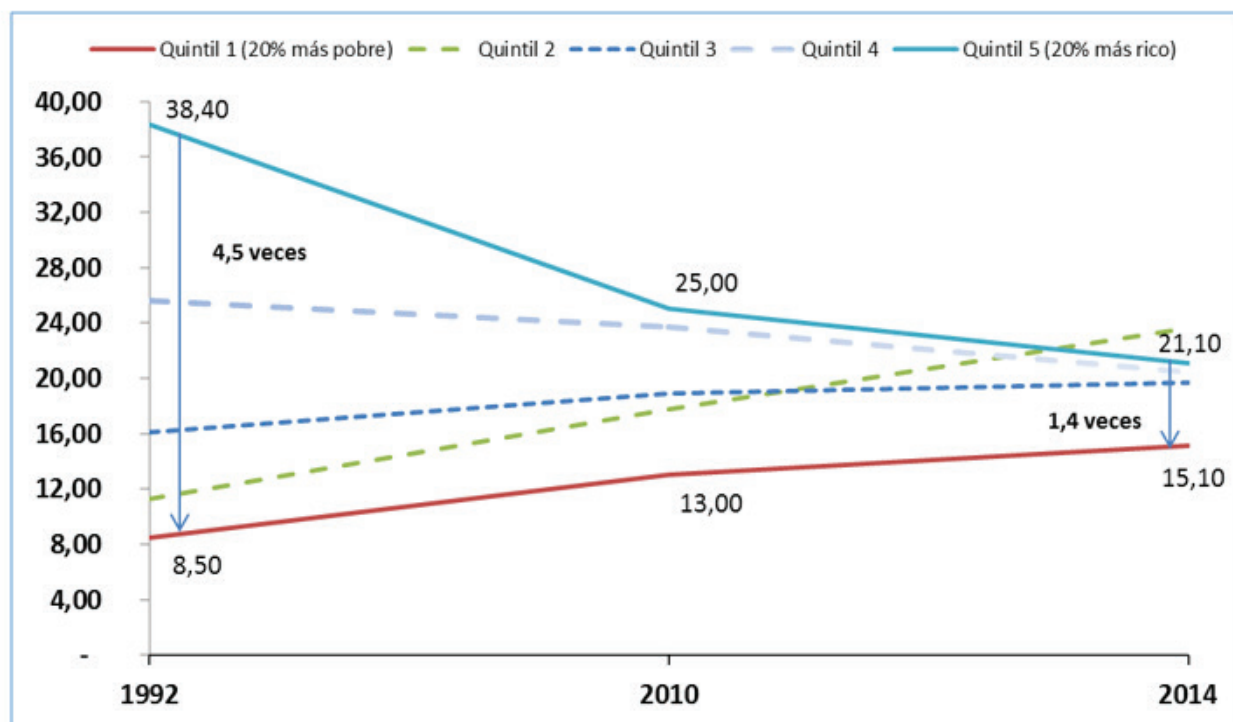
mentando que la masividad del sistema atenta a la calidad. No habiéndose generado una discusión profunda sobre la calidad durante las gestiones kirchneristas, por tratarse de un tema tabú, los indicadores internacionales de “excelencia” (como rankings globales) posicionaron a las instituciones argentinas en lugares destacados y la universidad pública argentina goza de prestigio regional e internacional. Respecto del tercer eje, es una falacia considerar que la presencia de extranjeros/as en las universidades nacionales genere gastos que se puedan mensurar en términos absolutos y reduccionistas. Por un lado, porque todos/as los/las que habitan el suelo argentino -además de tener derechos- tributan al Estado Nacional. Por el otro, porque siempre es un “beneficio” contar con aulas pluriculturales que reflejan cambios sociales y que permiten la incorporación de un conjunto de valores vinculados a la vida en común, la solidaridad y la amistad entre pueblos. Respecto del segundo eje, es posible afirmar que la inversión de las gestiones kirchneristas en la universidad lograron tener impactos redistributivos considerables. Como se observa en el gráfico 1, Mangas y Rovelli (2017) evidencian que la brecha entre los quintiles con mayor y con menor capacidad adquisitiva se acorta a partir de la política activa del Estado.

Estos autores indican que “el cambio en la participación del quintil más pobre es notorio, con un crecimiento de más del 70%. Por ende, el efecto distributivo es evidente: se pasa de una relación entre el 20% más rico y el 20% más pobre de 4,5 a 1, a una que es de 1,4 a 1” (Mangas y Rovelli, 2017: 105). Es decir, casi el 70% de la brecha se cerró en veintidós años y en los últimos cuatro años la brecha existente se redujo en un 26%. Estudios de corte cualitativo pueden incorporar más evidencias en torno a la importancia de las políticas de inclusión educativa y democratización del acceso a la universidad.

Caracterización del sector según el último anuario disponible (2016)

Contrariamente a las proclamas de transparencia de los asuntos públicos y la autodeclamación de la refundación moral de la Nación, el gobierno de Macri se destacó por la opacidad de gestión y las dificultades para el acceso a datos básicos de diferentes carteras gubernamentales. En efecto, a la ausencia de publicación de anuarios estadísticos se suma que -bajo la supuesta modernización de las estructuras del Estado- la página web oficial del Ministerio de Educación se modificó, pero en detri-

Gráfico 1. Distribución del gasto público en educación superior por quintiles de ingreso, en porcentaje



Fuente: Mangas y Rovelli (2017). Nota: este gráfico es de la presentación del artículo, agradecemos a Martín Mangas su disponibilidad para este trabajo.

mento del acceso a la información, imposibilitando la rendición de cuentas ciudadana y la investigación sobre el sector. Por lo tanto, en esta sección presentamos el panorama de la Educación Superior, con foco en el sistema universitario, que permite describir cabalmente el traspaso entre gestiones.

Hacia el año 2016, el país contaba con sesenta y una universidades nacionales (cada provincia del país cuen-

ta con una universidad nacional), cuarenta y nueve universidades privadas, una universidad extranjera (la representación de la Universidad de Bologna en Buenos Aires) y un instituto universitario internacional (la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO) (véase cuadro 1). El sector universitario nacional concentraba el 78% de la matrícula total de grado (1.519.797 estudiantes; véase cuadro 2) y la evolución presupuestaria acompañó el proceso de expansión,

Cuadro 1. Instituciones universitarias según tipo de gestión (2016)

Sector de Gestión	Tipo de institución		
	Total	Universidades	Institutos universitarios
Total	131	111	20
Estatal	66	61	5
Privado	63	49	14
Extranjera	1	1	-
Internacional	1	-	1

Cuadro 2. Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de títulos de pregrado y grado según sector de gestión (2016)

Sector de Gestión	Pregrado y Grado		
	Estudiantes	Nuevos Inscriptos	Egresados
Total	1.939.419	489.701	124.674
Estatad	1.519.797	372.467	82.731
Privado	419.622	117.234	41.943
Internacional	-	-	-
Extranjero	-	-	-

inclusión, democratización y profesionalización (véase gráfico 2).

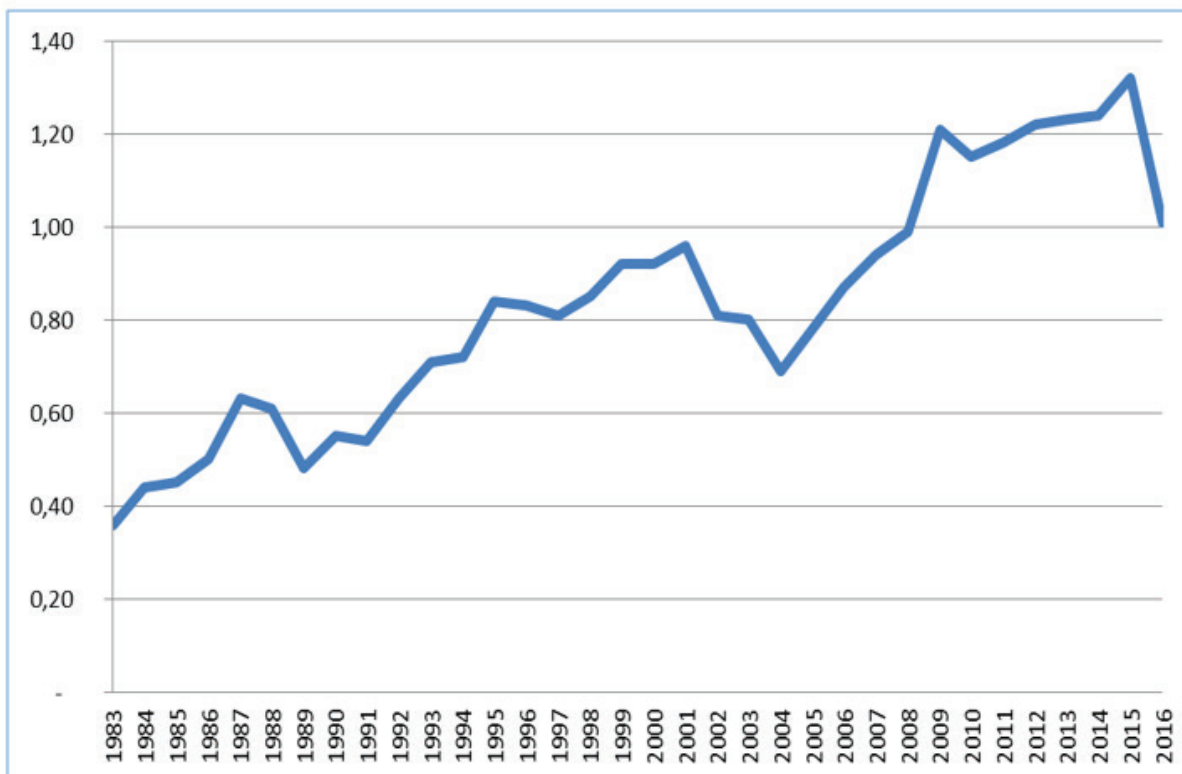
etiqueta Cambiemos, se encaminaron en tres ejes: reducción del gasto, equiparación del sistema público con el privado y transformación de la narrativa sobre la Universidad.

La universidad pública en la gestión PRO-UCR

Desde el 10 de diciembre de 2015, contrariamente a las promesas de campaña pero en línea con las declaraciones de Macri sobre “¿qué es esto de universidades por todos lados?”, las políticas para la Universidad, en la órbita de la alianza PRO-UCR y otros bajo la

Respecto del primero, el gobierno de la coalición Pro-Radical se encaminó en torno del objetivo explícito de *reducir la inversión del Estado* principalmente a partir de la herramienta del Presupuesto Nacional (véase gráfico 3) y generar una nueva redistribución de fondos bajo la lógica de la política de la zanahoria y el garrote. Sobre este punto, basta observar la distribución de fondos en

Gráfico 2. Peso del gasto en educación superior como % del PBI (1983-2016)



Fuente: Mangas y Rovelli (2017)

la planilla A³; así como los atrasos en las erogaciones y subejecuciones de partidas para evidenciar ganadores y perdedores. Efectivamente, los reacomodamientos al interior del CIN tras la llegada al poder de Cambiemos implicó un mejoramiento de las posiciones del conjunto de rectores del eje "reformista", así como del agrupamiento de las casas de estudio "tradicionales".

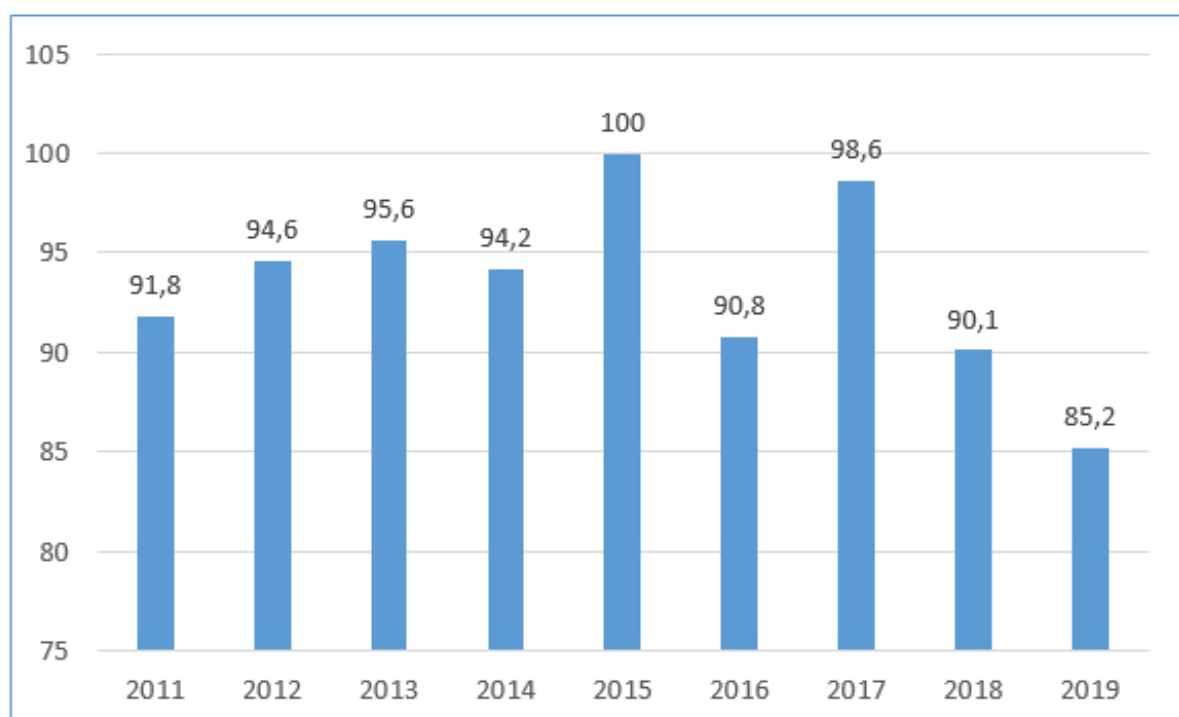
Los recortes afectaron fuertemente a los programas especiales, instrumento de política privilegiado por las gestiones kirchneristas para distribuir recursos en función de prioridades vinculadas al derecho a la Universidad. Por ejemplo, el presupuesto destinado a Programas de Becas Universitarias disminuyó en un 65% respecto de 2015. Adicionalmente, otra política de reorientación de los recursos que afectó los ingresos de las instituciones consistió en la eliminación de los convenios de las instituciones con el Estado nacional por medio de los Decretos 336/2016 y 641/2018 del Poder Ejecutivo. Las universidades nacionales dejaron de ser consultoras privilegiadas del Estado. De manera indirecta, las autorizaciones para el aumento discrecional de las tarifas de los servicios (gas, electricidad, agua, etc.) así como el proceso inflacionario sumado a la devaluación de la moneda nacional se hicieron sentir fuertemente: los aumentos presupuestarios no lograron cubrir los aumentos reales de los gastos de funcionamiento. El único

año que presenta una mejoría es el 2017, por ser un año electoral. Con la adopción de préstamos del Fondo Monetario Internacional (FMI), el gobierno procedió a generar mayores recortes.

Los y las trabajadores docentes y no docentes de las universidades nacionales también vieron perjudicados sus ingresos y sus condiciones de trabajo. La herramienta paritaria, denostada por el gobierno macrista, implicó la movilización activa de las centrales sindicales para negociar incrementos que incorporaran una previsión del escenario inflacionario-devaluador, tanto en los porcentajes acordados en la mesa como por medio de la figura de cláusulas gatillo.

El segundo eje de análisis remite a las políticas explícitas de regulación del sistema, centradas en la *búsqueda de homogeneización e igualación del sistema público con el privado*, para tensionar con aval gubernamental las correlaciones de fuerzas entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). En efecto, la "política bandera" de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) fue la de reconocimiento académico, promovida por el área de "calidad" desde el año 2016. En el cuarto año de gestión de Cambiemos (2019) se instaló otra iniciativa en esta misma línea de equiparación público-privada: el Siste-

Gráfico 3. Evolución del gasto universitario en valores reales entre 2011 y 2019 (2015=100)



Fuente: IEC-CONADU (2018). Nota: el año 2019 surge de la lectura del presupuesto enviado.

3. Parte del presupuesto que se destina a sueldos y gasto de funcionamiento de UUN

ma Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SiDIUN).

El Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) fue lanzado en 2016 y se lo menciona en el Plan Maestr@ y se conocen pocos documentos oficiales. Tal como es norma en las prácticas corporativas, rige el secreto empresarial: no se conoce en qué consiste, ni cuáles son sus objetivos, ni sus metodologías de trabajo. En la información que circula públicamente se enuncia que busca resolver “todos” los problemas del sistema universitario (y científico) de Argentina -sin distinción entre lo público y lo privado-, a saber: mejorar los bajos niveles de graduación; incrementar la graduación en las carreras científicas-tecnológicas; garantizar igualdad de oportunidades y aumentar la incorporación de alumnos provenientes de los quintiles más bajos; mejorar la calidad; garantizar la pertinencia de la oferta académica; articular las distintas modalidades de Educación Superior favoreciendo mayor vinculación efectiva y diálogo

entre las ofertas de formación; favorecer la movilidad intra e interinstitucional de los estudiantes y docentes; promover la profesionalización docente a través de la formación de posgrado; profundizar la vinculación con el sector productivo; incrementar la vinculación con el sector científico-tecnológico; aumentar las estrategias de internacionalización de la educación superior; favorecer la formación integral cultural y deportiva; generar buenas prácticas de gobierno, gestión y administración. Se enuncia que ello se alcanzará a partir de cinco ejes: calidad y pertinencia de la educación superior universitaria; igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso en la Educación Superior; sistema de formación profesional en articulación entre las distintas modalidades de educación superior y las trayectorias académicas; movilidad intra e interinstitucional de los estudiantes y docentes; articulación con el sistema científico-tecnológico. En el cuadro 3 se realiza un análisis de seis dimensiones con los interrogantes que surgen de su enunciación

Cuadro 3. Análisis del SNRA

Dimensión	Descripción	Interrogantes abiertos
Mejorar la calidad de la Educación Superior universitaria	Elaboración de planes estratégicos institucionales de mediano plazo. Evaluación Externa. Diseño de sistema institucional de educación a distancia.	Financiamiento atado a Planificación y Control del Ministerio de Educación. Educación a distancia: ¿quiénes serán esos proveedores?
Fortalecer la pertinencia de la Educación Superior	Diagnosticar y planificar la expansión de la ES en cada CPRES: Temáticas relevantes para cada zona Fortalecer la formación socio laboral para y en el trabajo y compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local.	Definición de pertinencia: no hay. Implica la existencia de un plan nacional de desarrollo de las economías locales y regionales (contrasentido al modelo económico promovido por la gestión de gobierno macrista).
Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la Educación Superior	Articulación con otros niveles. Becas.	Recortes y reorientación de las becas.

(cont.) Cuadro 3. Análisis del SNRA

<p>Generar un sistema integrado de educación técnico profesional</p>	<p>Articular la matriz productiva y la matriz educativa, sustentado en el reconocimiento de trayectos formativos, procesos de aseguramiento de la calidad, flexibilidad de currículos y adecuación de la oferta curricular a los requerimientos del desarrollo humano.</p> <p>Estas acciones permitirán mejorar los índices generales de graduación y a la vez propiciar la formación y profesionalización de trabajadores, técnicos y científicos.</p> <p>Ejes de acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación del sistema de Educación Superior a través del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Permite a los estudiantes de Educación Superior transitar por el sistema, cambiar de carrera, o aprovechar tramos de formación específica, de manera fluida, con un currículo más flexible y promueven la mejora del desempeño académico y el egreso. • Propiciar y fomentar la revisión de las distintas dimensiones que conforman los planes de estudios, propendiendo a la reducción de la duración teórica de las carreras, de modo tal que los requerimientos en términos de plazos y contenidos puedan homogeneizarse interinstitucionalmente y de manera regional e internacional. En este sentido además se requiere de una agenda conjunta que vincule a los sectores socioproductivos con las universidades en la estructuración del sistema académico y las carreras de grado y posgrado, respecto de plazos y contenido, flexibilizando trayectorias e incrementando terminalidad. • Fomentar y propiciar la 	<p>SNRA, cuya unidad es el reconocimiento de trayecto formativo (RTF), justificado en todos los problemas señalados y como la forma de lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el egreso a partir de la movilidad inter institucional (intra Argentina). - Mejorar la calidad por medio de la internacionalización. - Lograr pertinencia y articulación con el sistema productivo. <p>Para eso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Flexibilizar el currículo. 2. Reducir duración teórica. 3. Homogeneizar. 4. Establecer parámetros comparables de calidad. 5. Favorecer movilidad estudiantil. 6. Adecuar la oferta a los objetivos de desarrollo humano. <p>Pero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No define internacionalización integral, solo sabemos que busca homogeneizar (para poder articular y lograr movilidad) - ¿qué movilidad? Es confuso. • Acortamiento de carreras. • Sintonía con instituciones financieras internacionales y organismos globales (véase, (Perrotta, 2017a). • ¿Formación para el trabajo? ¿Para qué trabajo? • ¿Qué universidad finalmente lo titula? ("Reglas de origen"). • ¿De qué universidad es estudiante? ¿Cómo impacta eso en el presupuesto universitario? ¿Cómo impacta en la relación entre instituciones públicas y privadas? • ¿Qué pasa con las horas de trabajo autónomo? • ¿Qué pasa con la profesión / trabajo docente?
---	--	--

(cont.) Cuadro 3. Análisis del SNRA

	<p>elección de carreras vinculadas a las ciencias básicas y aplicadas y tecnologías, desde el apoyo al acceso mediante becas prioritarias, el fortalecimiento de los conocimientos del núcleo de las ciencias básicas en la escuela secundaria para garantizar la equiparación de saberes en el acceso a la Educación Superior, el apoyo y acompañamiento al trayecto formativo, para garantizar la permanencia y la graduación.</p>	
<p>Propiciar la movilidad intra e interinstitucional de estudiantes y docentes</p>	<p>Se buscará impulsar el fortalecimiento de la calidad de la oferta académica a través de la dimensión internacional, promoviendo su inserción en el ámbito regional e internacional por medio de una estrategia de internacionalización integral. Por otro lado, se buscará articular el sistema de manera horizontal y vertical mediante el fortalecimiento de acuerdos bilaterales entre países, y de las relaciones multilaterales.</p>	<p>¿Cuál es el vínculo con la dimensión internacional? ¿Qué es internacionalización integral? ¿Todas las acciones internacionales son lo mismo?</p> <p>Internacionalización y consorcios: Perrotta (2017a, 2017c).</p>
<p>Articular el sistema científico y el sistema universitario</p>	<p>Requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la consolidación de un Sistema Universitario de Ciencia, Tecnología e Innovación, que articule las políticas del conjunto de las universidades nacionales entre sí; pero también con el resto del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, • el desarrollo, modernización y aumento de las áreas de investigación científica y desarrollo tecnológico, tendiendo a lograr una distribución territorial cada vez más uniforme y acorde a las necesidades locales y regionales, promoviendo el crecimiento relativo en áreas de vacancia emergentes y el compromiso de un conocimiento científico con el desarrollo sustentable. 	<p>Mientras desmantela el sistema científico, tanto con recortes como con su articulación sistémica (CONICET; INTA; INTI; ARSAT; etc.).</p>

(cont.) Cuadro 3. Análisis del SNRA

Depende de una profundización en las universidades nacionales de su compromiso para que los resultados de la investigación e innovación tecnológica, la formación de recursos humanos calificados estén al alcance del conjunto del sistema educativo, del Estado, de las organizaciones sociales, de los trabajadores y de los sectores productivos. Es necesario consolidar en las universidades nacionales su capacidad institucional de pensar estratégicamente, orientando su accionar hacia metas de mediano y largo plazo y que colaboren sinérgicamente con otros organismos para explorar e interpretar las futuras demandas sociales, económicas y ambientales y para promover vocaciones científicas.

Fuente: elaboración propia

El SNRA genera más dudas que certezas y la opacidad del mismo no colabora en un discernimiento informado de cómo esta política podría contribuir a mejorar algunos aspectos internos del sistema universitario así como su articulación regional y global. En base al último anuario estadístico publicado, se presenta cómo han reaccionado las instituciones a este mecanismo (cuadro 5).

Durante este año, 2019, se dio a conocer una nueva iniciativa -el SiDIUN- que reemplazaría el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE) del año 1993. El cuadro 6 muestra las diferencias por categoría entre ambos mecanismos.

Cuadro 5. Instituciones firmantes del convenio al 13/12/2016 según región CPRES y tipo de institución

	Bonaerense	Centro	NEA	NOA	N. Cuyo	Metropolitano	Sur	Totales por tipo de institución
Universidades Nacionales	7	4	3	5	4	13	4	40
Universidades Privadas	2	1	1	3	3	8	0	18
Institutos Universitarios Estatales	0	0	0	0	0	1	0	1
Institutos Universitarios Privados	0	2	0	0	0	1	0	3
Universidades Provinciales Estatales	0	1	0	0	0	0	0	1
Totales por CPRES	9	8	4	8	7	23	4	63

Fuente: Programa de Calidad Universitaria - SPU.

Cuadro 6. Comparación por categoría en PROINCE y SiDIUN

Categoría	PROINCE	SiDIUN
<p>V (nivel más bajo)</p>	<p>1) QUIEN INGRESA POR PRIMERA VEZ AL PROGRAMA DE INCENTIVOS DEBERÁ:</p> <p>I. Participar o haber participado en un proyecto o programa de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social acreditados en la forma prevista en el capítulo 3 del presente Título, o contar, como graduado universitario, con una beca de investigación de entidad reconocida, o ser graduado o alumno regular de una carrera de Maestría o Doctorado acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por su equivalente en el país donde se realiza o realizó el posgrado, debiendo en estos casos adjuntar la documentación probatoria, y</p> <p>II. Revistar como docente en la categoría de Ayudante de Primera rentado, o en un cargo docente universitario rentado equivalente o superior, en la institución universitaria de gestión estatal que lo presenta.</p> <p>2) QUIEN DESEA PERMANECER EN LA CATEGORIA V EN EL PROGRAMA DE INCENTIVOS DEBERÁ:</p> <p>I. Acreditar al menos UN (1) año de participación en un proyecto o programa de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social, acreditados en la forma prevista en el capítulo 3 del presente Título, o tener una tesis aprobada de carreras de Maestría o Doctorado acreditada por la COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA o por su equivalente en el país donde se realizó el posgrado, debiendo en este último caso adjuntar la documentación probatoria, y</p> <p>II. Revistar como docente en la categoría de Ayudante de Primera rentado, o en un cargo docente universitario rentado equivalente o superior, regular u ordinario, obtenido por concurso en la institución universitaria de gestión estatal que lo presenta. En el caso de ser interino, se requerirá TRES (3) años de antigüedad mínima en la docencia universitaria. Si anteriormente se hubiera desempeñado en un cargo ordinario o regular, en la misma o en otra institución universitaria de gestión estatal, no se requerirá dicha antigüedad como interino</p>	<p>Docente en formación inicial como investigador o tecnólogo, que desarrolla actividades de I+D en puestos que requieren supervisión, o estudiante de maestría o doctorado que se desempeña como investigador</p>
<p>IV</p>	<p>I. Haber realizado una labor de investigación o de desarrollo en proyectos o programas de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social acreditada según lo establecido en el Capítulo 3, bajo la guía o supervisión de un docente investigador I, II, o III o equivalente, durante TRES (3) años como mínimo, o tener una tesis aprobada de carreras de Maestría o Doctorado acreditada por la COMISIÓN NACIONAL DE</p>	<p>Docente que posee preferentemente título de especialista o magister o actividad profesional equivalente, ha desarrollado actividades de I+D,</p>

(cont.) Cuadro 6. Comparación por categoría en PROINCE y SIDIUN

	<p>EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA o por su equivalente en el país donde se realizó el posgrado, debiendo en este último caso adjuntar la documentación probatoria, y</p> <p>II. Revistar como docente en un cargo universitario rentado, regular u ordinario, obtenido por concurso en la institución universitaria de gestión estatal que lo presenta. En el caso de ser interino, se requerirá TRES (3) años de antigüedad mínima en la docencia universitaria. Si anteriormente se hubiera desempeñado en un cargo ordinario o regular, en la misma o en otra institución universitaria de gestión estatal, no se requerirá dicha antigüedad como interino.</p>	<p>realizando una labor creativa y demostrando aptitudes para ejecutarlas bajo la guía o supervisión de otros, con producción o acciones de vinculación tecnológica comprobables.</p>
III	<p>I. Haber realizado una labor de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social debidamente documentada y que acrediten haber dirigido o codirigido exitosamente proyectos o programas de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social, acreditados en la forma prevista en el capítulo 3 del presente Título. En su defecto, el requisito de dirección o codirección podrá ser reemplazado por una actividad continuada de más de OCHO (8) años en proyectos o programas de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social acreditados en la forma prevista en el Capítulo 3 del presente Título, debiendo en este último caso adjuntar la documentación probatoria, y</p> <p>II. Revistar como docente en un cargo universitario rentado, regular u ordinario, obtenido por concurso en la institución universitaria de gestión estatal que lo presenta. En el caso de ser interino, se requerirá TRES (3) años de antigüedad mínima en la docencia universitaria. Si anteriormente se hubiera desempeñado en un cargo ordinario o regular, en la misma o en otra institución universitaria de gestión estatal, no se requerirá dicha antigüedad como interino.</p>	<p>Docente que ha alcanzado la autonomía en la producción académica y la capacidad de planear y ejecutar una investigación o desarrollo por sí solo, así como colaborar eficientemente en equipos. Posee título de magister o preferentemente doctor. Ha realizado trabajos originales de importancia en investigación científica o en desarrollo y transferencia. Ha iniciado la formación de discípulos a través de la dirección de, al menos, tesis de grado o becas de estímulo o iniciación a la investigación (pregrado).</p>
II	<p>I. Haber demostrado capacidad de planificar, dirigir y ejecutar en forma exitosa proyectos o programas de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social acreditados en la forma prevista en el capítulo 3 del presente Título, comprobable a través de publicaciones y/o desarrollos tecnológicos, y</p> <p>II. Haber dirigido o codirigido al menos una tesis de Maestría o Doctorado, finalizada y aprobada. En su defecto, deberán demostrar durante los últimos OCHO (8)</p>	<p>Docente que, además de las condiciones anteriores, posee título de doctor (*), se destaca por haber realizado una amplia labor científica o de desarrollo tecnológico y transferencia, de originalidad y jerarquía reconocidas,</p>

(cont.) Cuadro 6. Comparación por categoría en PROINCE y SiDIUN

	<p>años una continua actividad de formación de recursos humanos, comprobable a través de autorías conjuntas en desarrollos de nuevas tecnologías, patentes, libros, artículos publicados en revistas de amplio reconocimiento (preferentemente indexadas), debiendo adjuntar un informe cronológico que permita ubicar dichos antecedentes en la ficha curricular docente a fin de verificar sus OCHO (8) años continuos de formación de recursos humanos, y</p> <p>III. Revistar como docente en un cargo universitario rentado, regular u ordinario, obtenido por concurso en la institución universitaria de gestión estatal que lo presenta. En el caso de ser interino, se requerirá TRES (3) años de antigüedad mínima en la docencia universitaria. Si anteriormente se hubiera desempeñado en un cargo ordinario o regular, en la misma o en otra institución universitaria de gestión estatal, no se requerirá dicha antigüedad como interino.</p>	<p>revelada por sus publicaciones y por la influencia de sus trabajos en el adelanto de su especialidad en el campo de la ciencia o de la técnica. Posee capacidad para la formación de discípulos y para la dirección de grupos de investigación.</p>
<p>I (nivel más elevado)</p>	<p>I. Haber desarrollado una amplia labor de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social en proyectos o programas de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social, acreditados en la forma prevista en el Capítulo 3 del presente Título, con producción de originalidad y jerarquía reconocidas, comprobable a través del desarrollo de nuevas tecnologías, patentes, transferencias efectuadas, libros, artículos publicados en revistas de amplio reconocimiento (preferentemente indexadas), y</p> <p>II. Haber dirigido grupos de trabajo de relevancia, y</p> <p>III. Acreditar, al menos, UNA (1) dirección y UNA (1) dirección o codirección de tesis de Maestría o de Doctorado finalizadas y aprobadas. En su defecto, los docentes investigadores que desarrollen actividades de desarrollo tecnológico y/o social en proyectos o programas de investigación o de desarrollo tecnológico y/o social acreditados en la forma prevista en el Capítulo 3 del presente Título, deberán demostrar durante los últimos DOCE (12) años una continuada actividad de formación de recursos humanos del más alto nivel, que pueda constatarse a través de autorías conjuntas en desarrollos, transferencias, publicaciones y otros resultados, debiendo adjuntar un informe cronológico que permita ubicar dichos antecedentes en la ficha curricular docente a fin de verificar sus doce años continuos de formación de recursos humanos, y</p>	<p>Docente que, además de las condiciones anteriores, posee título de doctor (*), demuestra haber realizado una extensa labor original de investigación científica o de desarrollo tecnológico y transferencia, de alta jerarquía que lo sitúa entre el núcleo de los especialistas reconocidos en el ámbito nacional e internacional. Se ha destacado en la formación de discípulos y por su contribución al desarrollo de capacidades institucionales en Ciencia y Tecnología.</p>

(cont.) Cuadro 6. Comparación por categoría en PROINCE y SiDIUN

	<p>IV. Revistar como docente en un cargo universitario rentado, regular u ordinario, obtenido por concurso en la institución universitaria de gestión estatal que lo presenta. En el caso de ser interino, se requerirá TRES (3) años de antigüedad mínima en la docencia universitaria. Si anteriormente se hubiera desempeñado en un cargo ordinario o regular, en la misma o en otra institución universitaria de gestión estatal, no se requerirá dicha antigüedad como interino.</p>	
--	--	--

Fuente: elaboración propia. Nota: (*) Serán reconocidos los mayores de 55 años que sin poseer título de Doctor cuenten con una experiencia académica equivalente.

Si bien no está estipulado cómo se articularan los dos mecanismos, el SiDIUN plantea un conjunto de interrogantes, en especial en lo referido a la igualación entre el sistema universitario público y el sector privado, a sabiendas de la asimetría en términos de calidad de la investigación entre ambos y a favor del sistema público. Otro interrogante refiere a cómo abordar las diferencias de criterios de evaluación para alcanzar cada categoría -ya que, a título ilustrativo, ciertas modificaciones implicarían que docentes categoría I pierdan este estatus por no contar con la titulación doctoral-. Tercero, se prevería el paso de la evaluación regionalizada por una comisión única nacional subdividida por áreas disciplinares; rompiendo con una lógica legitimada y funcional existente. Además, se plantea como alerta la distribución presupuestaria de los fondos de investigación entre las universidades nacionales, ya que, al colocar en igualdad con las privadas -que

no tienen la función investigación desarrollada tan ampliamente como las públicas- se cuestiona la distribución de los recursos y cierta privatización del mecanismo. Una última cuestión a destacar es que la nueva configuración se asemeja a esquemas de evaluación predominantes en el CONICET, alineados con la geopolítica del conocimiento que prioriza criterios de productividad (véase: Perrotta ;2017b, 2017c).

El tercer eje analítico para aprehender la política de Cambiemos al sector se vincula con la *narrativa general del gobierno* que combina elementos antiestadistas y antiderechos, por un lado, con aspectos de la retórica de la empresa privada vinculada a la meritocracia y el emprendedurismo, por el otro. En este marco se comprenden las acciones vinculadas a la persecución realizada a actores e instituciones del sistema universitario público: judi-

Imagen 1. Campaña negativa en Twitter durante la toma del MINCYT (2016)



Fuente: El Gato y la Caja. "Jugada Preparada" de Pablo A. González (27/12/2016). Disponible en: <https://elgatoylacaja.com.ar/jugada-preparada/>

- Denuncia del fiscal Marijuán, alegando malversación de fondos durante la gestión anterior a Cambiemos <https://www.pagina12.com.ar/3271-otra-denuncia-de-marijuan-y-repudio-de-rectores>.

cialización a rectores y rectoras⁴, operaciones de prensa y campañas negativas en redes sociales -especialmente en Twitter- (véase imagen 1). Frente al discurso oficial de desprestigio de lo público, el gobierno propone respuestas individuales a las problemáticas vinculadas a la educación y, por extensión, a la empleabilidad. Así, los eslóganes del mérito personal, la autosuperación y la iniciativa emprendedora se instalan con mayor fuerza; busca legitimar la política de desfinanciamiento y deslegitimar la universidad.

La universidad pública -donde “se hace” la ciencia y la tecnología mayoritariamente- ha sido siempre una institución reconocida socialmente. Sedimentada en nuestra cultura universitaria y con una tradición pública de larga data, la Universidad es una institución “confiable” para la ciudadanía, incluso por encima de la Justicia y los medios de comunicación.⁵ Por añadidura, los y las científicas también son miembros de nuestra sociedad que gozan de reconocimiento y confianza. Por lo tanto, cuando estalló el conflicto con los y las científicas del CONICET y, en especial, durante la toma del Ministerio en diciembre de 2016, la estrategia del gobierno de *troleo* al sector en redes sociales no se dejó esperar.

La “conversación” tuvo un lado negativo y uno positivo: del primero, “los memes dominantes [destacaron...] las palabras ‘militantes’ y ‘ñoquis’ como calificativos preferidos y con un principal interés en atacar Sociales, principalmente Sociología de la Cultura [...] En la otra esquina, con un peso similar en llegada pero un perfil distinto en términos de forma de presentar la información, el clúster que en su mayoría se expresó a favor del CONICET [...] se caracterizó por replicar contenido informativo sobre el estado e intenciones de la toma e informes y cifras sobre CONICET y sus investigadores, contestando a los memes presentes en el primer grupo” (El Gato y la Caja).

Lo interesante es que durante el fin de semana descendió la cantidad de tuits negativos; corroborando la hipótesis de la campaña de desprestigio paga desde el gobierno (véase imagen 1). De esta manera, se identificó al sector negativamente y se buscó generar una imagen de desprestigio con la alusión a “choricet”, “coniplaneros”, entre otros; señalándolos como personal “excesivo”

acomodado por “la fiesta kirchnerista” (¿?); y buscando, en especial, apuntar la mirada sobre las Ciencias Sociales y Humanidades: “con mi dinero investigan sobre el Rey León”.

Finalmente, a este panorama se suma que la gestión de Cambiemos profundizó la separación y falta de articulación entre el sistema universitario y el sistema de investigación centralizado en el CONICET. En efecto, como parte de la estrategia oficial de reducir los ingresos a la carrera de investigación científica (CIC) de dicho organismo, tras la toma del MINCyT en diciembre de 2016, la respuesta a lo que se conoció como “la red de afectadxs” fue una partida presupuestaria extra para incorporarlos a las universidades nacionales con un cargo de Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación exclusiva. El sistema de investigación científica y tecnológica (del que CONICET forma parte, junto con otros organismos) -y pese a la continuidad del ministro de esa cartera desde las gestiones kirchneristas y durante el gobierno de Cambiemos- fue objeto del mismo tipo de acciones: ahogo presupuestario, despidos e interrupción de programas avalados por una narrativa oficial de desprestigio público y alentador de la meritocracia.

Resistencia

La contracara de esas políticas explícitas e implícitas fueron cuatro años de fuerte movilización del sector universitario. Las acciones de resistencia se desplegaron en paros docentes, clases públicas, movilización estudiantil y marchas multitudinarias. La marcha universitaria del 30 de agosto de 2018 movilizó a 500 mil personas a favor de la universidad, mostrando que -pese a las campañas negativas y la narrativa oficial- el pueblo argentino valora positivamente a las instituciones universitarias públicas. El sector universitario ya contaba con capacidad de organización y logró activar las bases y despertar apoyos ciudadanos a raíz de la percepción pública de la Universidad; y especialmente, lograr la articulación con diferentes movimientos sociales para potenciar y unificar reclamos. La novedad del período fue la organización del sector científico (nucleado en el CONICET) y su constitución en tanto actor para poder encaminar sus reclamos.

5. A título ilustrativo, una encuesta de Poliarquía del año 2015 reveló que el 73% de los y las encuestadas cree en la confiabilidad de la universidad; mientras la institución con menos crédito es la Justicia. Véase: <https://launion.com.ar/una-encuesta-revela-que-la-universidad-publica-es-la-institucion-mas-confiable-para-los-argentinos/> [Último acceso 5/8/2019].

Conclusiones

Las políticas de la gestión PRO-UCR en la Universidad se destacan por parecer poco sistemáticas (hasta caóticas) y desarrollarse bajo el más estricto secreto empresarial (casi como si fuera información clasificada); aspectos que se combinan con un discurso que apela a un supuesto retorno del reformismo universitario (tal como se conciben los y las hacedores de SPU) así como a la utilización de categorías que gozan de niveles tolerables de aceptación, como calidad, transparencia, pertinencia, articulación, planificación, federalismo, "emprendedurismo", justificadas a partir de un conjunto de "problemas" que -por su caracterización liviana- todos y todas aceptaríamos como válidos (acceso, permanencia, graduación, movilidad, mejora de los procedimientos burocráticos, reconocimiento de estudios, etc.). Así, Cambiemos busca convencer -esto es, generar expectativas e imponer su interpretación sobre visiones de mundo- de que su agenda de políticas es moderna y transparente. Lo hace a partir de un discurso simple y fácilmente reproducible, con visos de proyecto refundacional. De tanto en tanto se conocen algunas iniciativas puntuales que se presentan como inconexas; pero, al sistematizarlas, se aprehenden como parte de un programa integral de gobierno basado en antinomias enraizadas en la profundización de la grieta como proyecto político. Las políticas de recorte y subejecución se plantean como una herramienta necesaria frente al

"despilfarro" (ya que, como dijo la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, "los pobres no van a la universidad") de las universidades nacionales de la órbita kirchnerista; el disciplinamiento por la discrecionalidad en las erogaciones presupuestarias y el ahogo financiero se direcciona para limitar la autonomía universitaria, la autonomía académica y la capacidad de movilización de los actores universitarios, buscando alinearse con otras políticas que requieren cuerpos y cuerpas dóciles, como la flexibilización laboral y un modelo económico de acumulación financiera basado en la fuga; el alineamiento con las tendencias mainstream (en evaluación, internacionalización y gerenciamiento) busca trastocar los sentidos de lo público de la universidad y corroer el derecho a la Educación Superior a partir de la homogenización de currículos, ciclos y grados, la articulación con el sector empresarial y la pérdida de las fronteras de lo público y lo privado.

El desafío del gobierno entrante del Frente de Todos, Todas y Todes, encabezado por Alberto Fernández a partir del 10 de diciembre de 2019 tiene como meta reorientar las políticas públicas con base en el derecho a la Universidad, profundizándolo y buscando debatir los temas tabús como evaluación, apropiación social de resultados de investigación, incorporación de diferentes saberes y actores a la universidad y lograr encaminar una universidad popular, democrática, antineoliberal y feminista.

Bibliografía

- Borrador del Proyecto de Ley Plan Mestr@.
- Del Valle, D., Montero, F., y Mauro, S. (2017). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional Buenos Aires*: CLACSO. IEC-CONADU.
- Del Valle, D., Suasnabar, C., y Montero, F. (2017). *Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región*. En D. del Valle, F. Montero y S. Mauro (Eds.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Buenos Aires: IEC Conadu / CLACSO.
- García de Fanelli, A. M., y Trombetta, A. (1996). *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de educación superior*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- IEC-CONADU (2017a) La política de Cambiemos para las universidades públicas: ajuste presupuestario y salarios a la baja.
- IEC-CONADU (2017b) El capítulo universitario del Plan Mestr@: los signos de una nueva reforma privatista y mercantilizadora.
- IEC-CONADU (2019) Análisis de la política de financiamiento para las Universidades Nacionales 2016-primer semestre 2019. 15 puntos básicos.
- Mangas, M., y Rovelli, H. (2017). El financiamiento de las universidades nacionales: evolución, impacto distributivo y ampliación democrática. *Voces en el Fénix*, N°65, Busco mi destino. La universidad como derecho, 100-107.
- Naidorf, J., y Perrotta, D. (2010). *La educación superior en Argentina*. Algo de ayer, un poco de hoy y pistas de mañana. En A. Teodoro (Ed.), *A Educação superior no espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 201-232). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Oteiza, E. (1992). *La política de investigación científica y tecnológica Argentina*. Historias y Perspectivas. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Perrotta, D. (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires.
- (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- (2017a). Internacionalización y corporaciones. *Voces en el Fénix*, N° 65 “Busco mi destino. La universidad como derecho”, 90-99.
- (2017b). Régimen de competencia versus régimen de solidaridad: la internacionalización universitaria a partir de la evaluación en América Latina. En M. S. Oregioni (Ed.), *Internacionalización de la Universidad Latinoamericana: políticas y estrategias* (pp. 65-98).
- (2017c). Universidad y geopolítica del conocimiento. *Revista Ciencias Sociales*(94).
- Perrotta, D., y del Valle, D. (2018). Las redes académicas: entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. En L. Korsunsky, D. del Valle, E. Miranda y C. Suasnabar (Eds.), *Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas. Cuaderno 3. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 33-60). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA.
- Rinesi, E. (2015). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En S. Mauro, D. del Valle y F. Montero (Eds.), *Universidad pública y desarrollo : innovación, inclusión y democratización del conocimiento* (pp. 108-115). Buenos Aires: CLACSO - IEC Conadu.
- Rinesi, E., Smola, J., Cuello, C., y Ríos, L. (2016). *Hombres de una república libre*. Los Polvorines: Editorial de la UNGS.

Artículos centrales

El objetivo de pobreza cero cuatro años más tarde: evaluación y alternativas de política

Agustín Mario*

Fecha de recepción:	4 de septiembre de 2019
Fecha de aceptación:	4 de noviembre de 2019
Correspondencia a:	Agustín Mario
Correo electrónico:	amario@unm.edu.ar

*. CEEPyD, DEyA-UNM y CEC, FSOC-UBA.

Resumen:

En su discurso de asunción, Mauricio Macri colocó como meta de su gestión a la pobreza cero: "La mayoría de los argentinos que votó por nuestra propuesta lo hizo basada en tres ideas centrales. Ellas son: pobreza cero, derrotar al narcotráfico y unir a los argentinos". Más específicamente, "Hablar de pobreza cero es hablar de un horizonte, de la meta que da sentido a nuestras acciones. Nuestra prioridad será lograr un país donde cada día haya más igualdad de oportunidades, en el que no haya argentinos que pasen hambre...". Sin embargo, en el diagnóstico del presidente, para alcanzar la meta, es necesario que previamente la economía se expanda: "Pero

para que haya en realidad pobreza cero necesitamos generar trabajo, ampliar la economía...". En este artículo evaluamos, cuando la gestión de Cambiemos está llegando a su fin, si efectivamente nos dirigimos hacia la pobreza cero. Luego, analizamos alternativas de política para eliminar la pobreza.

El pleno empleo (a través de un programa de empleador de última instancia) junto con un ingreso básico garantizado para quienes no deben (niños y adolescentes, y adultos mayores) o no pueden (discapacitados) trabajar permitiría eliminar la pobreza por ingresos.

Palabras clave: Pobreza cero - pleno empleo - empleador de última instancia.

Summary

In his takeover speech, Mauricio Macri set zero poverty as his administration's goal: "The majority of Argentines who voted for our proposal did it based on three central ideas. They are: zero poverty, defeat drug trafficking and unite the Argentines". More specifically, "To talk about zero poverty it to talk about a horizon, the goal that gives reason to our actions. Our priority will be to achieve a country where every day there are more equal opportunities, in which there are no hungry Argentines...". However, in the President's diagnosis, to achieve the goal, it is necessary to previously expand the economy: "But so there is actually zero poverty, we need to generate jobs, expand the economy...".

In this article, we evaluate, as the Cambiemos administration is coming to its end, if we are effectively approaching zero poverty. Then, we analyze policy alternatives to eliminate poverty.

Full employment (through and employer of last resort program) coupled with a basic income guarantee for those who should not (children and teenagers, and older adults) or could not (disabled) work would allow eliminate income poverty.

Key words: Zero poverty, full employment, employer of last resort.

El objetivo de pobreza cero

En su discurso de asunción, Mauricio Macri colocó como meta de su gestión a la pobreza cero: "La mayoría de los argentinos que votó por nuestra propuesta lo hizo basada en tres ideas centrales. Ellas son: **pobreza cero**, derrotar al narcotráfico y unir a los argentinos". Más específicamente, "Hablar de pobreza cero es hablar de un horizonte, de la **meta** que da sentido a nuestras acciones. Nuestra prioridad será lograr un país donde cada día haya **más igualdad de oportunidades**, en el que **no haya argentinos que pasen hambre...**". Sin embargo, en el diagnóstico del presidente, para alcanzar la meta, es necesario que previamente la economía se expanda: "Pero para que haya en realidad pobreza cero **necesitamos generar trabajo, ampliar la economía...**".

En este artículo evaluamos, cuando la gestión de Cambiemos está llegando a su fin, si efectivamente nos dirigimos hacia la pobreza cero. Luego, analizamos alternativas de política para eliminar la pobreza.

Pobreza absoluta y relativa en la era macrista

Comencemos evaluando la dinámica de la pobreza y la indigencia. El gráfico 1 muestra la evolución de la indigencia y la pobreza. En los primeros meses de la gestión de Cambiemos tuvo lugar un "apagón estadístico" debido al cual nunca se publicaron los microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del tercer y cuarto trimestre de 2015, y del primer

trimestre de 2016. De aquí que no es posible medir la indigencia y la pobreza durante dichos períodos. Además, al reanudarse la publicación oficial del informe sobre incidencia de pobreza e indigencia -con datos referidos al segundo trimestre de 2016-, se modificó la metodología de medición que se había utilizado hasta el primer semestre de 2013, cuando se discontinuó la publicación de información sobre pobreza en nuestro país. Los indicadores de pobreza absoluta por ingresos determinan la condición del hogar comparando los ingresos del mismo con el valor de una canasta de bienes y servicios: la canasta básica alimentaria (CBA) en el caso de la pobreza extrema o indigencia; la canasta básica total (CBT) en el caso de la pobreza. Más allá de los detalles, el cambio de metodología implicó, en la práctica, el establecimiento de una nueva vara -más alta- para medir la pobreza en la Argentina, un nuevo estándar. Esto hizo imposible comparar los guarismos del segundo trimestre de 2016 con las mediciones previas (ver Mario, 2017 para detalles sobre los cambios metodológicos y la construcción de una serie comparable).

El apagón estadístico junto con el cambio metodológico fue utilizado para tomar como punto de partida de la gestión de Cambiemos en lo que hace a la pobreza los datos del segundo trimestre de 2016, considerando esos niveles como parte de la “herencia” del kirchnerismo y, por lo tanto, obviando lo acontecido entre el 10 de diciembre de 2015 y marzo de 2016. Entre 2015 y 2019, se incrementaron la indigencia y la pobreza por personas (1,5 y 5,5 puntos porcentuales, respectivamente). Esto

implica que en 2019 hay 15,9 millones de personas pobres (3 millones más que en 2015 y 4,6 millones más que en 2017) y 3,5 millones de personas indigentes (800 mil más que en 2015 y 1,5 millones más que en 2017) (gráfico 1).

Todos los grupos etarios vieron incrementada su tasa de pobreza entre 2015 y 2019 (gráfico 2). En términos absolutos se destaca el incremento en el grupo de 0 a 14 años (8,5 puntos porcentuales), que además es el grupo que evidencia los mayores niveles de pobreza. En términos relativos, sobresale el aumento de la tasa de pobreza de los mayores de 65 años (30 por ciento).

Excepto los mayores de 65 años de edad, el resto de los grupos etarios vieron incrementada su tasa de indigencia entre 2015 y 2019 (gráfico 3). Tanto en términos absolutos como relativos, se destaca el incremento de 0 a 14 años (3 puntos porcentuales y 30 por ciento). Esto evidencia una fuerte tendencia hacia una mayor desigualdad, en tanto el grupo con mayor nivel de pobreza extrema es el que más empeora su situación.

Además de la pobreza absoluta, interesa estudiar la dinámica de la pobreza relativa. El gráfico 4 muestra la evolución del Coeficiente de Gini del ingreso per cápita familiar (IPCF) para los trimestres que incluyen el aguinaldo (primero y tercero) y para los trimestres que no incluyen el aguinaldo (segundo y cuarto). En ambos casos se observan incrementos, entre 2015 y 2019, superiores al 6 por ciento.

Gráfico 1. Tasas de indigencia y pobreza, primer semestre de 2015 a primer semestre de 2019

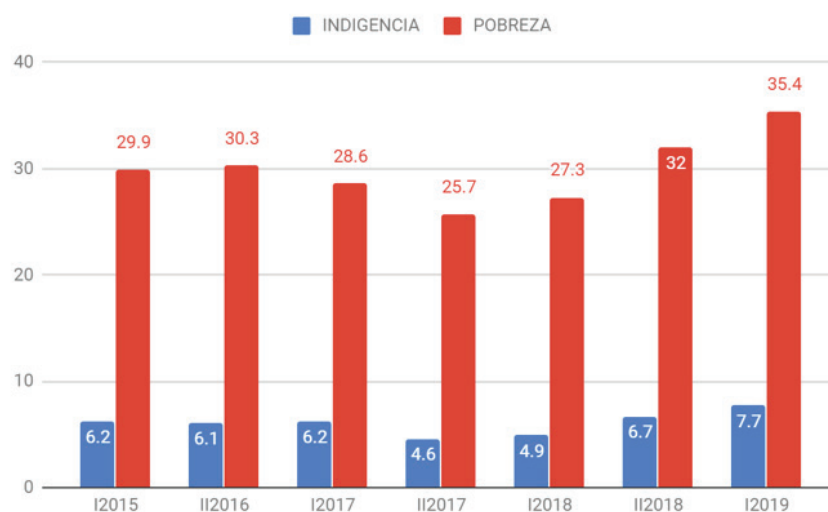
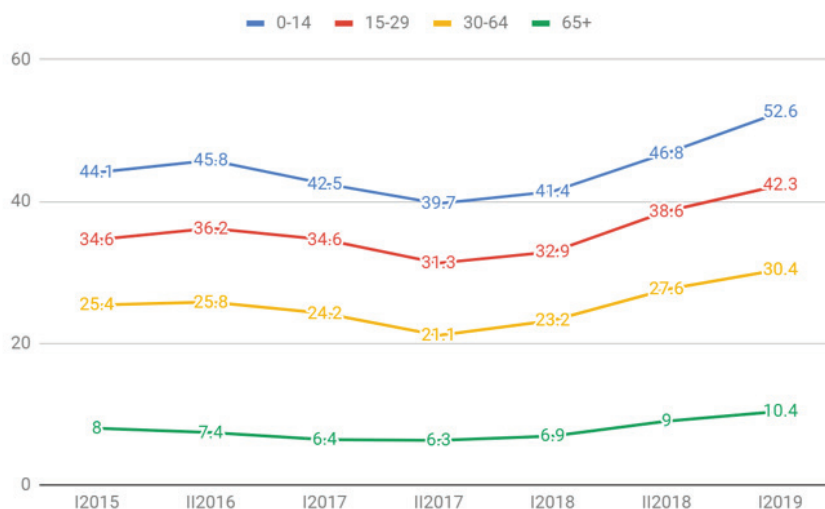
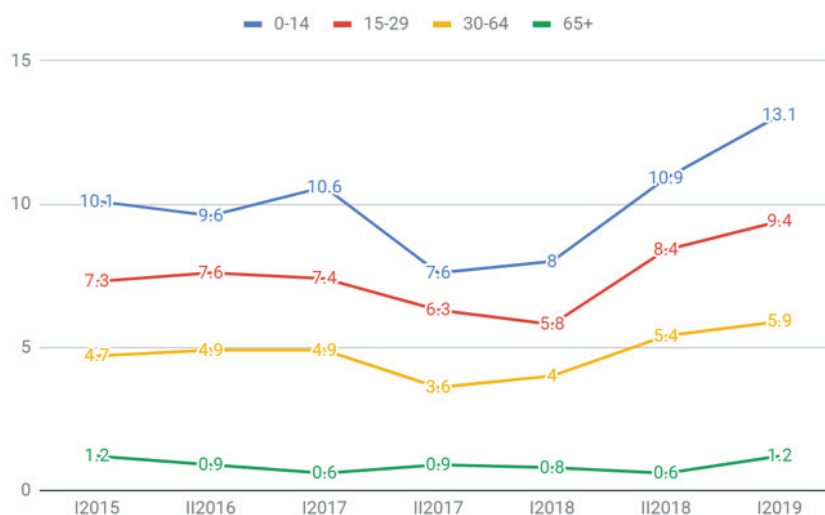


Gráfico 2. Tasa de pobreza por edad, primer semestre de 2015 a primer semestre de 2019



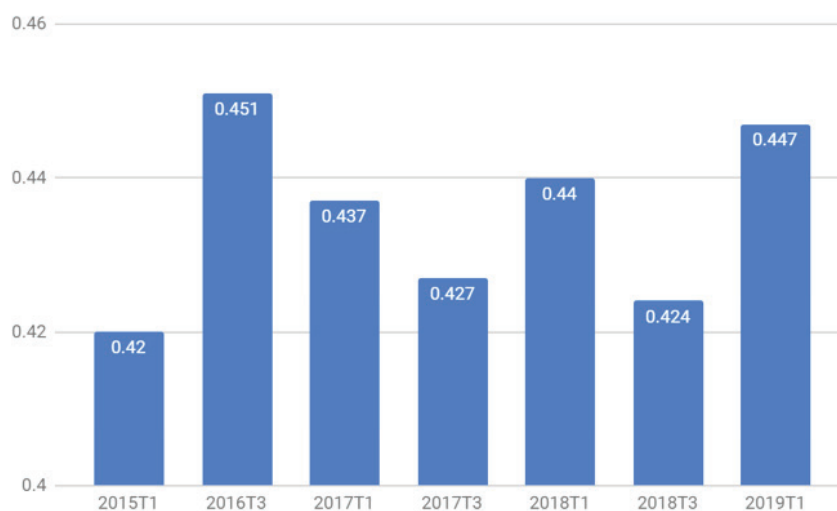
Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Gráfico 3. Tasa de indigencia por edad, primer semestre de 2015 a primer semestre de 2019.



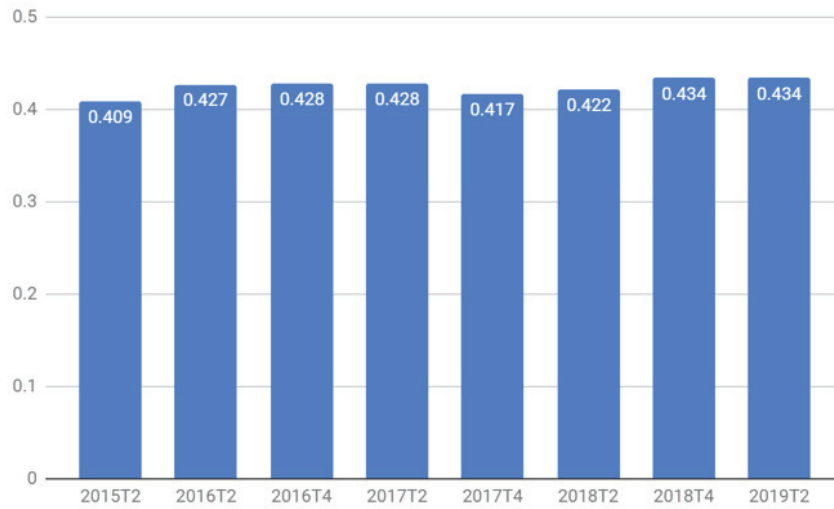
Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Gráfico 4. Coeficiente de Gini, trimestres con y sin aguinaldo, primer trimestre de 2015 a segundo trimestre de 2019.



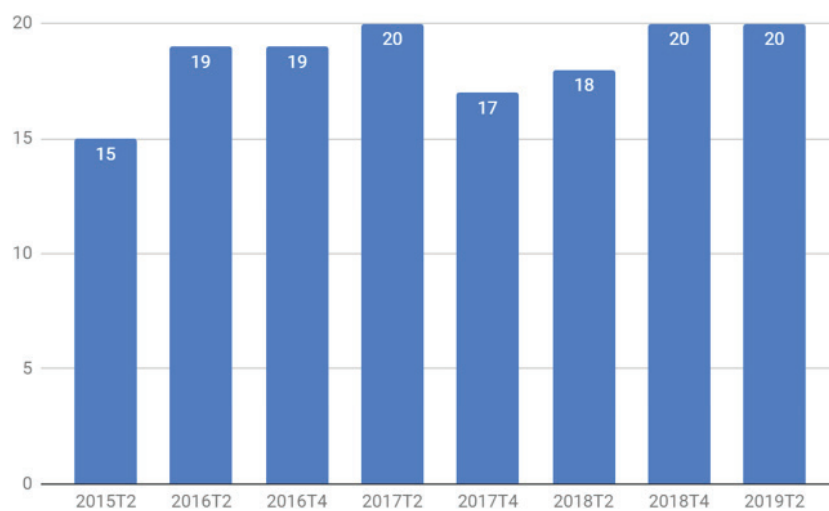
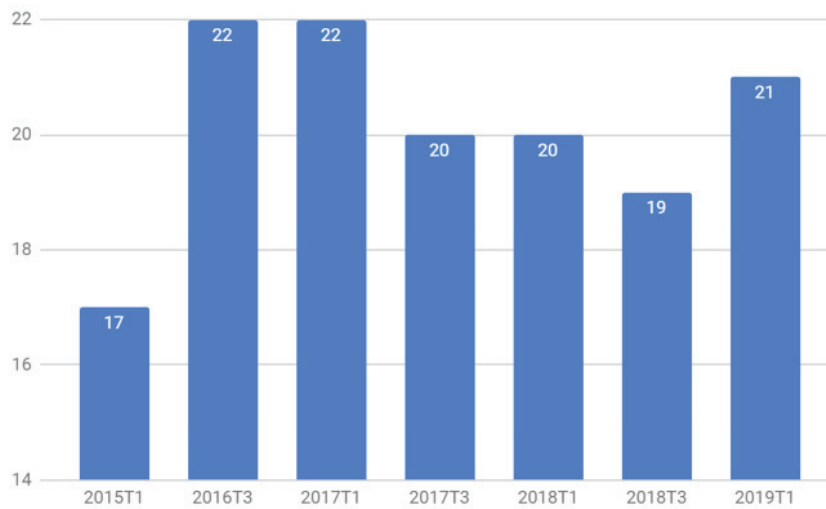
Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

(continúa gráfico 4 : Coeficiente de Gini...)



Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Gráfico 5. Brecha entre deciles extremos del IPCF, trimestres con y sin aguinaldo, primer trimestre de 2015 a segundo trimestre de 2019.



Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

El gráfico 5 muestra la brecha de ingresos entre el decil más rico y el más pobre del IPCF, también distinguiendo -de modo de poder realizar comparaciones- entre los trimestres con y sin aguinaldo. Se observa un importante incremento de la brecha de entre 23,5 (con aguinaldo, cuando los niveles de desigualdad son mayores) y 33 por ciento (sin aguinaldo, cuando los niveles de desigualdad son menores).

El cuadro 1 muestra la distribución por deciles del IPCF y del ingreso de la ocupación principal. El incremento del IPCF promedio es mayor cuanto mayor es el nivel de ingreso: entre los segundos trimestre de 2015 y 2019, los ingresos altos aumentaron por encima de los bajos, agudizando la desigualdad de la distribución. Mientras el 10 por ciento de menor IPCF vio crecer sus ingresos en un 185 por ciento, el 10 por ciento de mayor IPCF se destaca por haber visto crecer sus ingresos muy por encima del resto (más del 258 por ciento). En el mismo período, se amplió también la desigualdad entre los ingresos de los trabajadores ocupados. Considerando que el nivel general de precios se incrementó en un 250 por ciento, puede afirmarse que los incrementos nominales de todos los deciles no lograron compensar las subas de precios; no obstante, aquellos trabajadores pertenecientes a los primeros deciles tuvieron una merma mayor. Esto es, ni más ni menos, que el reflejo de una economía que se chica y, por lo tanto, genera menos ingresos para distribuir.

La pobreza es una condición del hogar: son los hogares (y todos sus miembros) los que se encuentran en situación de pobreza. Las tasas de pobreza son mayores en niños y adolescentes pero esto no implica que la situación de pobreza se deba a la insuficiencia de ingresos de niños y adolescentes. De hecho, la amplia red de ingresos no laborales heredada, en buena medida, del kirchnerismo probablemente esté funcionando para evitar un estallido social como el observado en el ocaso de la convertibilidad. Como mostramos en Mario (2015), aún si todos los menores de 18 años de edad tuvieran un ingreso igual a la línea de pobreza, la mayoría de los hogares en situación de pobreza lo seguiría siendo debido a los insuficientes ingresos de los miembros en edad laboral. En pocas palabras, en nuestro país, la mayoría de los ingresos de los hogares son laborales por lo que si se pretende llevar a cabo una política antipobreza, debe considerarse a la situación laboral de las personas como un determinante central de la misma.

Los mercados de trabajo en la era macrista

La tasa de actividad entre las personas de 14 años o más se incrementó en 2,1 puntos porcentuales entre los segundos trimestres de 2015 y 2019; la tasa de empleo se redujo en 0,5 punto porcentual (gráfico 6). Esto implica que hay más personas en el mercado de trabajo

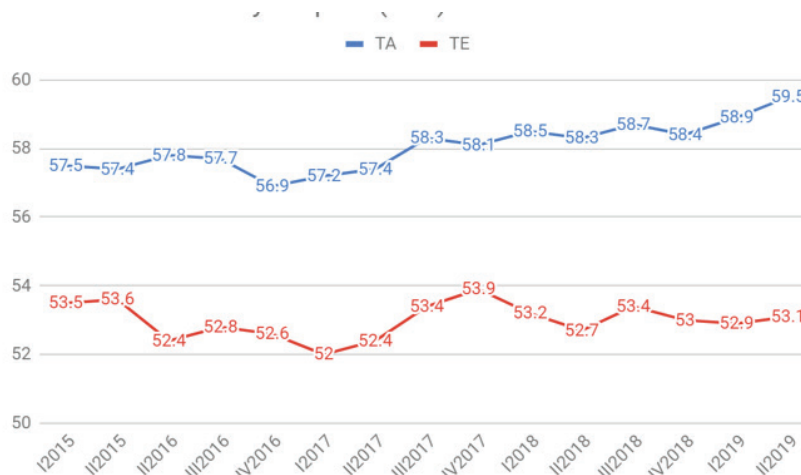
Cuadro 1. Distribución por deciles del IPCF y del ingreso de la ocupación principal, segundos trimestres de 2015 y 2019.

Decil	IPCF			Ingreso de la ocupación principal		
	2015:2	2019:2	Variación	2015:2	2019:2	Variación
1	734	2092	185	1337	2739	105
2	1376	4145	201	2779	6424	131
3	1826	5655	210	3802	9756	157
4	2289	7362	222	4831	13480	179
5	2789	9041	224	5980	16637	178
6	3410	10687	213	7122	19980	181
7	4087	13211	223	8373	23933	186
8	5133	16661	225	9926	28407	186
9	6708	22434	234	12196	35323	190
10	11932	42729	258	19347	62357	222
Promedio	4013	13400	234	7354	21899	198

(explicado, virtualmente en su totalidad, por la mayor participación entre las mujeres) y la creación de empleo ni siquiera logró compensar el aumento poblacional. La diferencia son nuevos desocupados: la tasa de desocupación se incrementó en 4 puntos porcentuales entre los segundos trimestres de 2015 y 2019; la tasa de subocupación lo hizo también en 4 puntos porcentuales (gráfico 7). Expandido al total de la población, esto implica que hay 2,3 millones de desocupados y 2,8 millones de subocupados (5,1 personas, el 23,7 por ciento de la fuerza laboral, que trabajan menos tiempo del que desean, y esto sin contabilizar a los que se encuentran fuera de la fuerza laboral y podrían querer trabajar).

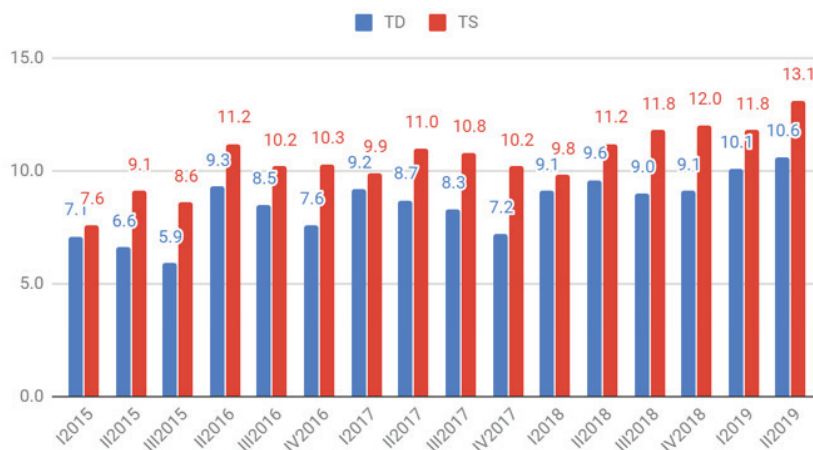
Lo que es aún más grave, el desempleo se hace crónico: entre los segundos trimestre de 2015 y 2019, la proporción de desempleados que buscan hace más de un año se incrementó en 9,1 puntos porcentuales; la de aquellos que buscan hace menos de un mes, se redujo 0,8 punto porcentual (gráfico 8). El desempleo de largo plazo reproduce la in-empleabilidad: es más difícil de revertir cuanto mayor sea la duración del desempleo. El cuadro 2 muestra que de los ocupados en nuevos trabajos en el primer trimestre de 2019, la gran mayoría (61 por ciento) estaba ocupado un año antes; sólo el 14 por ciento proviene de las filas de los desempleados (y sólo el 5 por ciento era desempleado de largo plazo). Se trata de la “marca del desempleo”: los empleadores prefieren contratar a quienes ya están trabajando.

Gráfico 6. Tasas de actividad y empleo, 14 años o más, primer trimestre de 2015 a segundo trimestre de 2019.



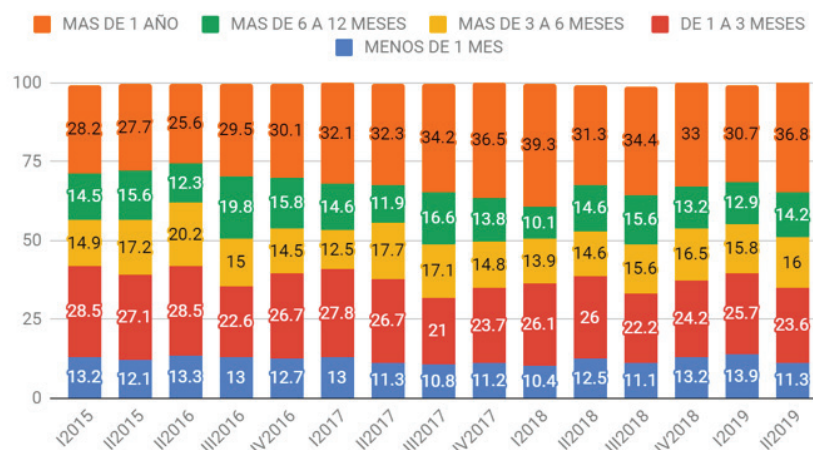
Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Gráfico 7. Tasas de desempleo y subempleo, primer trimestre de 2015 a segundo trimestre de 2019. Tasas de Desocupación y Tasas de Subocupación.



Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Gráfico 8. Duración del desempleo, en porcentaje del total de desocupados, primer trimestre de 2019.



Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Cuadro 2. Condición de actividad del año anterior de los ocupados en un empleo nuevo, primer trimestre de 2019.

Ocupado	61,2%
Desocupado	14,2%
-Corto plazo (menos de un año)	9,3%
-Largo plazo (más de un año)	4,9%
Inactivo	24,3%

Fuente: elaboración propia en base a EPH-INDEC.

Opciones de política frente al desempleo: el lado de la oferta y el lado de la demanda

A grandes rasgos, existen dos enfoques principales acerca de las políticas necesarias para crear empleo. Por un lado, tenemos lo que podríamos denominar "economía del lado de la oferta", según la cual la creación de empleo se asocia con recortes impositivos (y, por ende, del gasto para no violar la sacrosanta restricción presupuestaria del gobierno), especialmente los costos de contratación. La idea es que al reducirse el peso del Estado en la economía se generan incentivos para invertir y, así, crear empleo. Del otro lado, los "keynesianos" sostienen que el nivel de empleo depende del nivel de las ventas, de modo que las firmas no van a contratar más trabajadores si no pueden incrementar sus ventas (por más barata que sea la contratación). Lo que debe hacerse, entonces, es estimular la demanda: impulsar la economía a través del gasto público.

El problema con ambos enfoques es que colocan al crecimiento económico como prerrequisito para generar

empleo y nunca derraman lo suficiente: no garantizan un número de empleos suficientes para todos los que desean participar de la fuerza laboral. No garantizan el pleno empleo (una demanda de trabajo infinitamente elástica al salario mínimo).

Las experiencias de la convertibilidad (menemismo y delaruisismo incluidos) y, recientemente, el macrismo no dejan dudas acerca de que bajar los costos de contratación es inefectivo para generar empleo. No obstante, las políticas "keynesianas" del período 2003-2015 tampoco permitieron alcanzar el pleno empleo (aunque indudablemente redujeron significativamente el desempleo). Las políticas "keynesianas" de incentivos (subsidios a bancos, firmas, etc.) y/o los contratos directos para que el sector privado invierta y genere empleo suelen reproducir los mecanismos de contratación del sector privado: como vimos, contrata a los empleables primero (y compite por ellos, generando presiones al alza de los salarios "altos") y espera que el multiplicador genere empleo para todos (contratación de arriba hacia abajo). Estas políticas de estímulo a la demanda suelen combinarse con programas de

capacitación para ocuparse de los problemas del “lado de la oferta” (bajo el supuesto de que el desempleo es consecuencia de ciertas características personales de los desocupados; algo así como “enseñarle a trabajar a los desempleados”) hasta que el crecimiento llegue a todos. La desarticulación del Plan Jefes y Jefas de Hogares Desocupados y su reemplazo por el Seguro de Capacitación y Empleo, durante el kirchnerismo, se inscribe en esta línea de razonamiento. Aunque es importante por muchas razones, la capacitación no crea empleo a nivel agregado. En todo caso sirve para desplazar a otros y, así, mejorar la posición relativa.

La alternativa del empleador de última instancia

El gobierno no necesita incentivar al sector privado para generar empleo y descansar en canales pro-crecimiento que tienen al nivel de empleo al final del mecanismo de transmisión. De hecho, es preciso invertir el razonamiento: hay que aumentar la ocupación, lo cual probablemente redunde en mayor actividad económica. Esto puede lograrse a través de un programa de empleador de última instancia (ELR, por su sigla en inglés) (Mario, 2019). El gobierno anuncia un salario y contrata a todas aquellas personas dispuestas a trabajar a ese salario. Por definición, se elimina el desempleo involuntario. Si bien el financiamiento debe provenir del gobierno nacional (que tiene el monopolio público de la creación neta de pesos), la administración puede descentralizarse a gobiernos subnacionales, y/o entidades no gubernamentales sin fines de lucro (ONG's y/o entidades de la economía social, etc.). El ELR tendría efectos contra cíclicos aumentando (reduciendo) la cantidad de trabajadores en el programa (y el gasto público) en las recesiones (expansiones).

Conclusiones

Como aprendimos en Economía 1, cuando la economía se encuentra en pleno empleo hay un *trade-off* entre usos alternativos de los recursos (siguiendo el célebre ejemplo de Samuelson, si quiero producir más cañones, tengo que resignar manteca, y viceversa). La implicancia de esta afirmación, “olvidada” por la gran mayoría de los economistas, es que si la economía funciona con desempleo no hay *trade-off*: es posible producir más cañones y más manteca. Además de un costo social, el desempleo implica un costo real (de oportunidad): los

bienes y servicios que podrían estar disponibles si los desempleados llevaran a cabo actividades socialmente útiles. Lamentablemente, en lugar de ocuparse de los costos reales del desempleo, los hacedores de política se preocupan por los costos financieros de emplear a los desempleados (bajo la creencia de que el déficit y la deuda pública son malos en sí mismos).

Como el ingreso de una persona es el gasto de otra, a nivel agregado el ingreso debe ser igual al gasto. De aquí que si dividimos a la economía en dos sectores, gobierno y no-gobierno, la suma de sus superávits debe anularse. El superávit no-gubernamental debe ser igual al déficit público (si se comprende este punto, debe quedar claro que cuando el sector público pretende lograr un superávit lo que nos está diciendo es que nosotros, el sector no-gubernamental, debemos tener un déficit).

El desempleo es evidencia de que el déficit público es “demasiado chico”: el gobierno podría aumentar el déficit hasta eliminar el desempleo. Al gravar a la población con una obligación impositiva pagable solo en pesos, el gobierno genera desempleo, esto es, personas dispuestas a vender bienes y servicios (incluido el trabajo) a cambio de pesos (para poder pagar el impuesto). Resulta absurdo que el gobierno no gaste la cantidad que el sector no-gubernamental desea ahorrar por encima de su obligación impositiva o, lo que es lo mismo, que no adquiera el trabajo desocupado (por definición, a la venta en pesos). El desempleo es una decisión de política: la opción es entre un “ejército de reserva” de desempleados (como en la actualidad) y uno de empleados (ELR). Una vez que comprendemos que esta es la decisión que debemos tomar, no parece haber razones para optar por un *buffer stock* de desempleados: es preferible para los desocupados, que ahora tienen un empleo (y, por lo tanto, un ingreso); pero además es preferible para los empleadores que cuentan con un pool de trabajadores disponibles, los cuales (en la medida que no están “depreciando”) constituyen una mejor alternativa vis a vis los desempleados actuales.

La opción ELR provee empleos (e ingresos) y, al mismo tiempo, bienes y servicios públicos que harían posible reducir las NBI (necesidades básicas insatisfechas). De este modo, la pobreza estructural y por ingresos, a diferencia de la práctica usual, podrían abordarse simultáneamente.

El crecimiento de la economía argentina se encuentra limitado, en el largo plazo, por la tasa de crecimiento

de nuestras exportaciones. Lamentablemente, las exportaciones son exógenas en el sentido de que no son una decisión de política: hagamos lo que hagamos, no podemos decidir exportar más. Mientras llevamos a cabo políticas para desplazar esta "restricción externa" (sustitución de importaciones a la cual el propio ELR puede aportar), podemos impedir que esta siga implicando, como en la actualidad, que existan trabajadores involuntariamente desempleados. El pleno empleo (a través de un ELR) junto con un ingreso para quienes no deben (niños y adolescentes, y adultos mayores) o no pueden (discapacitados) trabajar permitiría eliminar la pobreza por ingresos.

Bibliografía

- Mario, A. (2015). La Asignación Universal por Hijo en Argentina a un lustro de su implementación: *¿Cuánto se pueden mejorar las condiciones de vida actuando sobre el sistema de asignaciones familiares?* Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal, 15(24), 101-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3375/337541096004/>.
- Mario, A. (2017). Sobre la herencia y la pobreza cero: pobreza absoluta por ingresos en Argentina (2003-2016). En A. García (Coord.), *Territorio y políticas públicas en el sur* (pp. 103-122). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mario, A. (2019). Teoría del Dinero Moderno y Empleador de Última Instancia: *Cómo la Argentina puede usar el Pleno Empleo para Controlar la Inflación*. Moreno: UNM Editora (en prensa).

Artículos seleccionados

Este caso es para Trabajo Social: Un estudio cualitativo acerca de los modos de comprender el inicio y el desarrollo de los procesos de intervención ambulatorios en salud mental

**Belén Collado^a, María Luciana di Mare Duran^b,
María de los Ángeles Esquivel^c, Mara Mattioni^d y Julieta Silva^e**

Fecha de recepción: 1 de junio de 2018
Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2019
Correspondencia a: María de los Ángeles Esquivel
Correo electrónico: mangeles_esquivel@yahoo.com.ar

a;b;c y e Licenciadas en trabajo social. Residentes de Trabajos Social en el Hospital de Emergencias Psiquiátricas Torcuato Alvear.

d. maestrando en metodología de la investigación Lic. en Trabajo Social. (UNLaM); tutora del espacio de Formación en Metodología de la investigación de la residencia del HEPTA, CABA; docente investigadora de UNLaM y UNPaz; maestranda en Metodología de la Investigación Social (UNTREF); especialista en Salud Mental (MSN)

Resumen:

Los espacios de inserción profesional son campos donde cada profesional asume y adjudica roles y es protagonista de la construcción de una dinámica propia. Por ello, cuando las significaciones que otros hacen de la profesión irrumpen en la tarea diaria, surgen nuevos interrogantes, debates y desafíos ante los procesos de intervención compartidos con otros profesionales.

En muchas ocasiones, cuando otras disciplinas interactúan con los trabajadores sociales a través de demandas, se produce un reduccionismo de la intervención profesional, surgiendo una comprensión de la práctica profesional que liga la intervención a la ejecución, por sobre toda posibilidad de pensar y reflexionar acerca de la práctica.

El propósito de esta propuesta apunta a repensar las nociones de especificidad e interdisciplina a partir de las representaciones sociales de agentes sanitarios del Servicio de Consultorios Externos de un hospital especializado en salud mental de CABA, enfatizando en las distintas estrategias puestas en juego a la hora de planificar o llevar adelante procesos de intervención multi o interdisciplinarios.

Para ello, se diseñó un proceso de investigación basado en un diseño cualitativo flexible y retrospectivo, en el marco del cual se realizaron nueve (9) entrevistas en profundidad y un posterior análisis de datos basado en la Teoría Fundamentada con el propósito de poner en relación las voces de los actores que se desempeñan en espacios donde la salud y la enfermedad atraviesan la vida cotidiana.

Palabras clave: Salud Mental - Interdisciplina - Especificidad Profesional.

Summary

The professional insertion spaces are fields where each professional assumes and awards roles being the protagonist of the construction of their own dynamic. Therefore, when the meanings that others make of the profession break into the daily task, new questions, debates and challenges arise before the intervention processes shared with other professionals.

On many occasions, when other disciplines interact with Social Workers through lawsuits there is a reduction in professional intervention, resulting in an understanding of professional practice that links intervention to execution over all possibility of thinking and reflecting on the practice.

The purpose of this proposal aims to rethink the notions of specificity and interdiscipline based on the social representations of health agents of the External Office Service of a Hospital specialized in Mental Health of CABA, emphasizing the different strategies put into play at the time of plan or carry out multi or interdisciplinary intervention processes.

To this end, a research process was designed based on a flexible and retrospective qualitative design, within which nine (9) in-depth interviews and a subsequent data analysis based on the Grounded Theory were conducted with the purpose of relating the voices of the actors who play in spaces where health and disease go through everyday life.

Key words: Mental Health - Interdisciplinarity - Professional Specificity.

Introducción

La presente investigación tuvo lugar en el marco de la residencia de Trabajo Social en un hospital especializado en Salud Mental de CABA, apostando a dar cuenta del proceso de trabajo llevado adelante durante el período comprendido entre el mes de septiembre y noviembre del año 2017, a partir de la inserción en el dispositivo de Consultorios Externos en conjunto con la residencia de Salud Mental (Psiquiatría y Psicología) y de Terapia Ocupacional.

En el presente trabajo se abordará como problema de investigación la comprensión de las representaciones sociales de los profesionales que integran los equipos de salud interdisciplinarios sobre los procesos de intervención ambulatorios de Trabajo Social en Salud Mental. La construcción del problema se centró en poder dar cuenta de cómo se ponen en juego las representaciones sociales de profesionales de la salud en torno al trabajo interdisciplinario y la específica intervención del Trabajo Social a partir de los espacios de seguimiento de los sujetos que se encuentran bajo tratamiento ambulatorio, comprendiéndolos como sujetos complejos.

A lo largo del recorrido teórico y empírico realizado, el objetivo general de la investigación radicó en analizar las representaciones sociales de los profesionales respecto de las características del espacio de seguimiento social desarrollado por la residencia de servicio social en consultorios externos en el período antes mencionado. Respecto de los objetivos específicos se propuso caracterizar las representaciones sociales de los profesionales en cuanto a los criterios de inclusión de los pacientes al espacio de seguimiento social, explorar las representaciones sociales de los mismos en cuanto al impacto del espacio de seguimiento social en el proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado y describir las representaciones sociales respecto de las modalidades de comunicación que se ponen en juego a la hora de convocar la intervención de trabajo social.

A los fines de los objetivos propuestos, el presente trabajo se correspondió con un estudio de tipo descriptivo, con el fin de conocer a través del enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, 1998), comprendiendo el proceso de forma interactiva involucrando “virajes” hacia

atrás y adelante entre los diferentes componentes del diseño de investigación (Maxwell, 1996).

En este sentido, el abordaje de tipo cualitativo otorgó profundidad al estudio y potenció el desarrollo del conocimiento desde una perspectiva de construcción de conceptos teóricos a partir de los datos recabados mediante las distintas herramientas de recolección. En este marco, se optó por la realización de entrevistas en profundidad a miembros de los equipos de salud, ponderando en la elección de los informantes clave la heterogeneidad de sus trayectorias. La aplicación de esta metodología posibilitó la aprehensión de la perspectiva de los sujetos profesionales en relación con las vivencias, experiencias y significados que le otorgan a la intervención del Trabajo Social en el ámbito de la salud mental.

La muestra estuvo conformada por médicos psiquiatras (especialistas y en formación), licenciados en psicología, trabajadoras sociales y terapistas ocupacionales. Se realizaron nueve entrevistas a profesionales de todas las disciplinas, quienes fueron identificados según su carrera hospitalaria como referentes, intermedios e ingresantes¹. Las entrevistas se registraron en grabaciones con autorización de los informantes clave.

La estructura del trabajo intenta llevar al lector por un camino socrático y espiralado que logre hacerlo parte de la lógica adoptada para la construcción de sus interrogantes y consecuentes propuestas reflexivas. Así, la propuesta cuenta con tres secciones: “Las fronteras entre los campos disciplinares”, “¿Cuándo se incluye al Trabajo Social en un tratamiento de Salud Mental?” y “La incógnita de la especificidad profesional del Trabajo Social”.

Cabe destacar que el proceso de admisión del servicio de Consultorios Externos del hospital analizado se encuentra a cargo de las residencias en Salud Mental de CABA teniendo ciertas particularidades que lo caracterizan enmarcado en la Ley Nacional de Salud Mental 26657.

En principio, el proceso de admisión se compone de una o varias entrevistas y las admisiones se desarrollan con una periodicidad de dos veces por semana. Las entrevistas están a cargo de un psiquiatra, un psicólogo y un trabajador social. La presencia de los dos primeros es

1. A lo largo del escrito se podrán advertir referencias abreviadas a las siguientes categorías: MED: médico; PSI: psicólogo; TS: trabajador social; TO: terapeuta ocupacional; REF: referente con más de 6 años de ejercicio en el hospital; INTER: intermedio profesional entre 3 y 5 años de ejercicio en el hospital; ING: ingresante, profesional que ingresó en la última cohorte de la residencia.

obligatoria, no así la del trabajador social. La propuesta, más allá de contemplar el marco regulatorio, apuesta a que participe un profesional de cada disciplina, en vistas a realizar un trabajo interdisciplinario.

Así, en un primer momento, se entrevista al sujeto "demandante" o "paciente" y, en algunas ocasiones, se entrevistan a familiares o referentes afectivos con el fin de ampliar la información brindada por el paciente. En algunas oportunidades se realizan varias entrevistas, dado que el sujeto no puede dar cuenta con mayores precisiones sobre el motivo de consulta o es necesario profundizar sobre la situación problemática.

En el segundo momento los profesionales se reúnen con el objetivo de acordar las líneas de acción futuras. Así, se establece si requiere o no tratamiento en este hospital, cuál es el dispositivo y la modalidad más pertinente. En este espacio se intenta recuperar las percepciones de cada uno y las diferentes lecturas disciplinarias para poder reconstruir la situación problemática que presenta el sujeto y las líneas necesarias y posibles de intervención, acordándose qué tipo de tratamiento requiere el sujeto.

En tercer lugar, se realiza una devolución al paciente.

Es importante destacar que aquellas personas que realizan una consulta en Salud Mental generalmente son sujetos que padecen y demandan tratamiento para poder aliviar dicho padecimiento. Cabe aclarar que en algunas ocasiones los sujetos realizan la consulta por sugerencia de un familiar o referente afectivo, pero no concurren a partir de una demanda actual propia. Además, es importante resaltar que la exposición del padecimiento subjetivo conlleva innumerables implicancias para el sujeto y no se realiza sin dificultades.

Por las motivaciones referidas previamente es que los procesos de intervención social en el dispositivo de consultorios externos resultan ciertamente complejos, específicamente por el trabajo con el otro demandante, con los otros profesionales y por la especificidad del Trabajo Social en este dispositivo.

Las fronteras entre los campos disciplinares

En esta sección se abordará la inserción del Trabajo Social en los equipos interdisciplinarios de salud, identifi-

cando, a través de las entrevistas analizadas, discursos propios de los trabajadores sociales acerca de su actividad y también aquello que significan otros miembros del equipo interdisciplinario acerca del quehacer profesional.

Interdisciplina: Un concepto a construir

Las leyes vigentes en los ámbitos nacionales (Ley 26657) y de la ciudad de Buenos Aires (Ley 448) trazan un cambio cualitativo: la Salud Mental se define como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada con los derechos humanos y sociales de toda persona.

A partir de la sanción de las leyes antedichas se incorpora el Trabajo Social en los equipos interdisciplinarios de salud mental y es desde esta perspectiva que se vuelve fundamental un abordaje interdisciplinario e intersectorial donde se parte de las situaciones problemáticas, y no desde cada disciplina, sin implicar un desdibujamiento de las identidades y saberes disciplinares específicos.

Ante estas premisas surgen algunos interrogantes tales como ¿qué entienden los profesionales por interdisciplina?, ¿qué lógicas interactúan en el trabajo interdisciplinario?, ¿existen tensiones, contradicciones, matices interdisciplinarios?

En relación con estas preguntas, las palabras de uno de los entrevistados permiten comenzar a reflexionar aludiendo:

Es increíble cómo se nota como cada uno aborda algunas cuestiones y otras quedan ahí como más en las sombras. Ir respondiendo preguntas entre todos. Está bueno (el trabajo interdisciplinario) para empezar a desarmar las situaciones y descubrir las limitaciones que uno tiene (Med Ing).

En palabras del médico residente, para algunos profesionales hay cuestiones que quedan más "en las sombras" desde algunas lecturas disciplinares y en otras ocuparían un lugar central. En ese espacio se pueden ir respondiendo los interrogantes entre todos, aproximándose a la propuesta de identificar las limitaciones disciplinares y complementar las miradas con el objetivo de construir las situaciones en conjunto. Al decir de Stolkiner (2003) esta modalidad de trabajo resultaría ser

un posicionamiento, donde se reconoce la incompletitud de las herramientas de cada disciplina y se legitiman cuestiones que existían previamente tales como las importaciones de un campo a otro, la multirreferencialidad teórica en el abordaje de los problemas y la existencia de corrientes de pensamiento subterráneas que atraviesan los diversos saberes disciplinarios.

Sobre del trabajo interdisciplinario, otro de los residentes entrevistados especifica:

Para mí el trabajo interdisciplinario no es que todos hablemos un mismo idioma, tampoco es ver las mismas cosas en el mismo paciente, lo que sería en mi jerga compartir un diagnóstico, para nada. Yo creo que se puede laburar bien interdisciplinariamente, aportando lo que cada uno tiene para aportar desde su disciplina (Psi Ing).

En este sentido Elichiry (1978) advierte que la interdisciplinariedad requiere de interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de cierto marco de reciprocidad entre esas áreas con intercambio de instrumentos, métodos y técnicas.

El trabajo interdisciplinario tal como lo expresa el entrevistado anterior no es “mera transcripción” de un lenguaje disciplinar a otro, pero sí, tal como se observa en la definición de Elichiry, demanda la reciprocidad entre las partes y, por lo tanto, el compartir códigos lingüísticos es necesario para lograr la comunicación entre profesionales. Sin embargo, pareciera que el problema surge cuando ese hablar en común no se traduce en prácticas concomitantes y se manifiesta cierta “hegemonía discursiva” cuando los términos en los que se habla, se debate y se define están designados por algunas disciplinas y no entre todas.

Por otro lado, Elichiry afirma que la interdisciplina solo tiene lugar cuando los que la despliegan conocen el quehacer de las otras disciplinas encarnadas en los diversos profesionales, frente a lo cual uno de los entrevistados manifiesta: “(...) es muy complejo trabajar con otras disciplinas, ser respetuoso, ser cuidadoso, enmarcarse en el límite de lo que uno no puede hacer, decir: yo llego acá, ¿no? No querer montarse sobre la disciplina del otro” (Psi Ref).

En esta línea Sousa Santos (2003) aporta el concepto de “jurisdicciones protegidas”, refiriendo que las profesiones tienen un campo con fronteras claras que legitiman

su accionar gracias a la existencia de marcos normativos, de costumbres o tradiciones, reconociéndose como la aplicación exclusiva de la profesión, sustentada por una certificación universitaria. Así, uno de los entrevistados identifica que el trabajo interdisciplinario implica reconocer e, incluso, poner en tensión a diario estas jurisdicciones protegidas: “Tiene que ver con entender el límite de la práctica de uno, el límite de mi intervención” (Psi Inter).

De esta manera, resulta fundamental comprender el trabajo interdisciplinario desde la noción de campo de Pierre Bourdieu (1997), el cual es definido como una red de relaciones objetivas entre posiciones. Estas últimas definidas por su situación actual y potencial, en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) y por sus relaciones objetivas con las demás posiciones.

Esta vinculación teórico-epistemológica permite comprender la realidad de los equipos interdisciplinarios de Salud Mental como un juego, en el cual el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores es lo que define la estructura del campo.

El trabajo interdisciplinario: tensiones y espacios a construir

A la hora de pensar en cuestiones imprescindibles, resulta necesario asumir el trabajo de interconexión que demanda el trabajo interdisciplinario. Este proceso implica un intercambio, una confrontación y una construcción con otros, es decir entre posiciones que no se han mezclado (Follari, 2014) sino que comienzan a intercambiarse.

Una de las entrevistadas reflexiona en torno a estos procesos aludiendo: “el trabajo interdisciplinario es un aprendizaje. Es un modo de compartir preguntas, de compartir obstáculos y poner a trabajar esos obstáculos” (Psi Ref).

De algún modo, la construcción de conceptos que ordenan el campo de intervención de cada disciplina y la construcción de realidades propias sobre las que se interviene tiene una incidencia en las configuraciones de este campo y sobre las posibilidades de construir nuevos abordajes o consolidar los ya legitimados.

Con relación a esto y a los modos en que se configura el campo de intervención, en lo que hace al quehacer

de Trabajo Social, un referente médico manifiesta lo siguiente:

Quando interviene el trabajador social, mi trabajo lo puedo escuchar con menos ruido. Ya la parte de lo que tiene que ver con lo social está en vías de resolución y yo puedo escuchar otros aspectos del paciente. Limpia el campo de lo que sería lo más específico de mi trabajo, ya sea como analista o como psiquiatra (Med Ref).

La comprensión de lo social como ruido y como algo externo a lo específico del trabajo en Salud Mental corresponde a una corriente epistemológica multicausal en salud, que la comprende como un estado de bienestar bio-psico-social, dimensiones cuya incidencia es diferencial. Dicha corriente, si bien significó un intento de aproximación a otros componentes que constituyen los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado, aún sostiene las mencionadas jurisdicciones protegidas, dado que la articulación disciplinar es subsidiaria a la hegemonía discursiva sostenida por una comprensión biologicista. Siendo así, la intervención es principalmente monodisciplinar y con participación parcial y auxiliar de otras disciplinas.

En esta ampliación de las respuestas, el encuentro con Trabajo Social, en el decir de los entrevistados, tiene que ver con la posibilidad de construir un nuevo saber complementario: "(...) es como que esas lecturas se complementan, me parece que no se sustituyen, no son reemplazables, pero si se van complementando" (Psi Inter). En la misma línea argumentativa, reflexionaba un médico referente sobre la relación entre lo que él nombra la realidad psíquica y la realidad material. Al respecto, decía: "El bienestar social es algo sumamente subjetivo, el sentido común no siempre es lo mejor para un paciente. Entonces, poder coordinar y tener un trabajador social con el que puedas hablar de la estructura del paciente" (Med Ref).

En principio, se puede inferir que algunas de las intervenciones que se denominan como interdisciplinarias en los equipos de Salud Mental podrían corresponder a la forma de interconsulta y no a una construcción en común del objeto de intervención o a la situación-problema. Tanto la interconsulta como las derivaciones entre departamentos son formas administrativas de complementar la atención del paciente; pero en sí mismas no implican interdisciplinariedad sino más bien un trabajo en mosaico, parcelado.

En la práctica cotidiana se combinan momentos multidisciplinarios, en los cuales aparece un mosaico disciplinar, en otros momentos aparece lo interdisciplinar y aquellos momentos en los que se está "entre" las disciplinas y se logra una construcción colectiva del sujeto de la intervención. A su vez surgen momentos en los que algunas disciplinas toman el protagonismo, y ponen en escena la experticia que cada situación amerita.

Resulta esencial entonces entender que los trabajos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios coexisten en la práctica cotidiana y también conforman estrategias de poder, en las cuales se tensiona todo el tiempo el saber y el hacer; conformando un juego estratégico en el cual circulan resistencias que median las relaciones en el equipo.

La incógnita de la especificidad profesional del Trabajo Social

Al decir de Zygmunt Bauman (2000), la era de la modernidad sólida ha llegado a su fin. Los sólidos, a diferencia de los líquidos, conservan su forma y persisten en el tiempo: duran. En cambio, los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen.

Por ello, la metáfora de la liquidez es la adecuada para aprehender la naturaleza de la fase actual de la modernidad. La disolución de los sólidos es el rasgo permanente de esta fase. Los sólidos que se están derritiendo en este momento son los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas.

El advenimiento de la modernidad líquida ha impuesto a la condición humana cambios radicales que exigen repensar los viejos conceptos que solían articularla. No hay pautas estables ni predeterminadas en esta versión privatizada de la modernidad y, cuando lo público ya no existe como sólido, el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen total y fatalmente sobre los hombros de los individuos, y allí es donde parecieran condicionarse los límites o fronteras entre los campos tanto de actuación como de construcción de los saberes.

El Trabajo Social, a partir de los antecedentes que constituyen el pródromo de su constitución, ha padecido vinculaciones e incluso relaciones de potestad e inclusión en y con otras disciplinas, tales como la medicina y la abogacía, entre otras, llegando a ser denominada

incluso en algunos momentos de su historia como una posible profesión parajurídica o paramédica (Parra, 2002).

La referencia histórica de la especificidad profesional remite a las llamadas formas de ayuda y de asistencia social, no como meros antecedentes, sino como las prácticas desde donde se desprende el Trabajo Social como profesión. Sin embargo, a partir del Movimiento Latinoamericano de Reconceptualización se ha consolidado su propósito, sus incumbencias e, incluso, las ha plasmado en producción académica e instrumentos legales que avalan la delimitación del propio campo de actuación profesional. Las formas de ayuda y asistencia mencionadas no son simplemente etapas evolutivas de la profesión, sino que cada una de ellas surgió y se desarrolló en diferentes procesos sociales e históricos. El Trabajo Social se ubica como una profesión centrada en la práctica social crítica que encuentra su especificidad en la producción de conocimiento a través de un proceso de reflexión-acción (Miguel, 2009).

Más allá de la consolidación mencionada, se debe tener en cuenta que la identidad profesional es una construcción histórica, compleja, polifacética y contradictoria, en la cual coexisten diferentes prácticas que entran en tensión con el quehacer del Trabajo Social. En este sentido, es recurrente que profesionales que son parte de otros campos disciplinares continúen desconociendo la especificidad del Trabajo Social y la subsanen con el sentido común o el conocimiento empírico que solo permite alcanzar un nivel pragmático de acceso a la realidad social, perdiendo las relaciones solo accesibles a través del conocimiento científico (Palma, 1988). Como muestra de ello, algunos entrevistados refieren: “No voy a negar que a veces no sabemos bien cuál es la función del Trabajo Social” (Med Inter); “Creo que hay un gran desconocimiento sobre lo que hacen” (Psi. Ing). En esta línea, resulta recurrente aludir a la complejidad cuando se presenta la dificultad de definir o clarificar la especificidad del Trabajo Social. “Es una profesión compleja, resuelve problemas complejos” es una expresión repetida, aunque... ¿a qué se alude al utilizar el concepto de la complejidad? ¿Qué quiere decir que un problema es complejo?

Para responder a estas preguntas resultan interesante las conceptualizaciones de Morín, quien refiere que, a primera vista, se trata de un fenómeno cuantitativo con una amplia cantidad de interacciones e interferencias entre un número grande de unidades. Sin embargo, la

complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían la posibilidad de cálculo, “comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. La complejidad está relacionada con el azar” (Morín, 2000: 27).

Así, la complejidad está ligada entonces a una mezcla entre orden y desorden. Es así cómo se renueva la concepción del objeto y del sujeto, ya que es necesario aceptar una cierta imprecisión, contradicción, ambigüedad; nociones que la ciencia moderna proponía eliminar. En la visión clásica cuando una contradicción aparecía era una señal de error, había que volver sobre sí y formular otro razonamiento, en cambio “en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad, que no puede ser traducida a nuestra lógica” (Morín, 2000: 32). La complejidad no implica completud, aporta una visión multidimensional de la realidad que permite la observación en un hecho de entrecruzamientos múltiples.

“Lo complejo” y el Trabajo Social

Ahora bien, ¿qué sucede cuando se genera un encuentro con un problema complejo? Morín propone emprender una acción que implica tomar una decisión; se trata de una apuesta en la cual hay cierta conciencia de la incertidumbre y del riesgo. Siguiendo al autor, toda estrategia, en cualquier dominio que sea, tiene conciencia de la apuesta y dicha estrategia permite imaginar escenarios posibles de acción, sujetos a modificación de acuerdo con la información que ingrese en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que surjan. Construir una estrategia requiere de innovación y creatividad ante el azar, a diferencia de un programa en el cual las conductas que hay que seguir están automatizadas. De algún modo, la complejidad no es una receta para conocer lo inesperado, nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormir en la mecánica y la trivialidad aparente de los determinismos (Morín, 2000).

De las entrevistas realizadas surge que tanto los procesos de intervención llevados adelante por trabajadores sociales como los problemas sociales abordados resultan ser complejos y pensar en su especificidad una tarea casi imposible.

Desde la perspectiva funcionalista,

(...) las incumbencias profesionales constituyen

un acontecimiento necesario en la distribución social de 'funciones', siguiendo una regulación normalizada de tareas, acciones, responsabilidades inherentes a campos de saber y hacer específicos, pretendidamente delimitados y armónicamente consensuados. Esta definición destaca los aspectos normativos y prescriptivos que establecen lo que cada profesional debe o no hacer, intentando evitar transposiciones y conflictos (Cruz, Fuentes, López, Weber Suardiaz, 2014: 58).

Siguiendo a las autoras, las incumbencias profesionales parten de que

(...) las tensiones y contradicciones son constitutivas de la vida social; y, en consecuencia, la relación entre campos profesionales también lo es al constituir una arena de disputa. Es decir, se reconoce de partida que existen conflictos e intereses, y que cada uno lucha por una identidad propia, por profesionalizarse, por ser reconocido y por tener poder (Cruz et al., 2014: 59).

En este sentido surgen de una entrevista algunas reflexiones: "Yo creo que, más que una función, diría la mirada, la lectura de un contexto, un entorno. Tal vez la función con la articulación con el afuera, no sé si es la función del trabajador social, pero acá medio que está armado así, desde los equipos de acá" (T's Ref).

Este marco teórico permite analizar el quehacer del Trabajo Social, teniendo en cuenta que ambas perspectivas coexisten al momento de emprender la tarea profesional. A la hora de definir qué hace un trabajador social en el hospital, surge la noción de ocuparse de aquello que es "complejo", entendiendo esto como aquello que desborda, que supera, que se torna dificultoso.

Así, es posible entender lo complejo como algo que supera las posiciones disciplinares de aquellos que trabajan en el hospital e invita a pensar en los intervalos en los cuales las miradas disciplinares se entrelazan. De este modo, lo complejo no estaría asociado a una función profesional o a un quehacer específico sino más bien es un paradigma que puede atravesar todo el campo de intervención:

Me parece que ustedes aportan una lectura de cuestiones, de detalles que a nosotros se nos escapan. Y ustedes están como más atentos a esos

detalles. Me parece que aportaría una lectura más global y más integrativa, más abarcativa. Aportar desde su posición de trabajador social una lectura y una observación muy singular. Otra lectura en relación a la persona que consulta. Me sale más una lectura social o más abarcativa, también me sale decir más global" (Psi Inter).

En palabras de Follari (2013) la disciplinariedad no es de por sí un mal epistémico que hay que exorcizar. La especificidad de las disciplinas no resulta ser una maldición que hubiera caído sobre el previo logro de un conocimiento unificado, sino el procedimiento analítico imprescindible para avanzar en el conocimiento científico. No habría ciencias si estas no se hubieran especificado diferencialmente entre sí, terminando con la previa unidad metafísica del conocimiento. Siguiendo al autor, se requerirá especial cuidado frente a la idea de acercar las disciplinas en algún enriquecimiento potenciador, volviendo a situaciones "predisciplinarias". Es decir, se plantearía la posibilidad de estipular discursos ingenuos sobre la supuesta superación de las disciplinas, que en realidad sean una simple negación de su especificidad constitutiva.

Entonces ¿cuál es la especificidad del Trabajo Social? En las entrevistas, el Trabajo Social aparece mencionado como una profesión que se ocupa del lazo social, como un modo de visibilizar el lazo entre el sujeto y la sociedad: "(...) tiene que ver con el fortalecimiento del lazo social, integración social" (Med. Ing).

Al respecto, Carlos Marchevsky (2006) analiza:

¿Qué es la profesión? Es la ética, la teoría, el estudio, el conjunto de profesionales afines que demandan del colega un accionar acorde con la misma. Si se quisiera hilar más fino, hay tantas profesiones de Trabajo Social como trabajadores sociales, del mismo modo hay tantos trabajadores sociales como instituciones a las que pertenecen; sin embargo, caer en ese simplismo no ayuda a tratar de definir un lugar y una función. De modo tal que, si el trabajador social es demandado por alguna de sus partes en calidad de asistente, dependerá del profesional saber si ese lugar atribuido es -solo- imaginario o si él realmente lo desea y lo encarna. La profesión demanda al trabajador social que sostenga su posición simbólica frente a las demandas imaginarias o no del otro (p. 41).

Carballeda (2008) plantea al respecto que la intervención debe dialogar con la inscripción o reinscripción de esos otros que quedaron fuera, los que padecen subjetivamente la posibilidad de estarlo o los que sencillamente nunca estuvieron. Según el autor, el lazo social puede estar debilitado, siendo esto constitutivo del padecimiento subjetivo.

Por otro lado, surge de las entrevistas que el Trabajo Social es una disciplina que se ocupa de los derechos vulnerados, la realización de gestiones y la ejecución de políticas sociales: “Va con todo con la protección de los derechos (sic). Me parece que es el eje central y de lo que yo pienso en dónde están paradas. Si hay cualquier situación de vulnerabilidad, ese sería un criterio” (Psi Ing).

“Instauración y defensa de derechos que están vulnerados, desde lo material hasta otros” (Med. Ing).

“Muchas veces pensaba que era solo la gestión de una pensión o un certificado de discapacidad. Después uno va viendo que no, que hay cosas que no sabés que hacen las trabajadoras sociales” (Med Inter).

A *priori*, pareciera que frente a la dificultad que presenta definir la especificidad del Trabajo Social, los entrevistados apelan a dar ejemplos o contar experiencias de trabajo con nuestra profesión, como los ejemplos previos refieren.

En cuanto a esto, es posible pensar al Trabajo Social situado en un escenario de intervención, en dónde el quehacer profesional no está siempre determinado y acabado, sino más bien es un proceso a construir entre lo atribuido, lo deseado y lo posible en la intervención situacional.

¿Cuándo se incluye el Trabajo Social en un tratamiento de Salud Mental?

A lo largo de la investigación se sostuvo como propósito central problematizar y reflexionar sobre el espacio de seguimiento social, focalizando en su apertura y en la inclusión del trabajador social en los tratamientos de Salud Mental.

En este sentido, parte de los objetivos específicos del trabajo apostaron a indagar sobre la construcción de la demanda de los otros profesionales de la Salud y el cri-

terio utilizado para realizar una interconsulta con Trabajo Social. Indudablemente el por qué, el modo y el momento en los que se convoca al Trabajo Social se vinculan con las concepciones que tienen los otros profesionales acerca del quehacer profesional.

Motivos que originan las interconsultas a Trabajo Social

En consonancia con lo desarrollado hasta el momento es interesante retomar los conceptos de Marchevsky (2006) sobre la interconsulta, la cual es definida como una evaluación de un caso que permite direccionar una pregunta a un colega u otro profesional. En este accionar establece un corrimiento del desempeño individual de un profesional para centrarse en la dificultades y complejidades que atraviesan al sujeto-paciente.

En este sentido el autor propone comprender a la interconsulta como un “vínculo” entre profesionales que permite la “reflexión prospectiva y la puesta en juego de los conocimientos teórico-prácticos en función de un mismo caso” con el objeto de reorientar las prácticas establecidas hasta el momento (p. 176).

Al indagar en las entrevistas sobre cuáles son los motivos que llevan a realizar la interconsulta surgen distintas construcciones sobre el espacio de seguimiento social:

“Es tan amplio lo que hace a la salud de un paciente, que muchas veces en el Trabajo Social se deposita como eso de que todo el resto puede tener una solución (...) A lo mejor le sumamos laburo que no tiene nada que ver con lo que hacen, pero también por eso hacemos la interconsulta y no mandamos de una al paciente” (Med Inter).

“El *top ten* de situaciones por las que yo convocaría, son las situaciones de violencia en torno a la vulneración de derechos, situaciones en las que haya que ayudar a la persona a comprender y garantizar los derechos. Que tengan la posibilidad de acceder a ingresos económicos, a una vivienda, a comer todos los días, qué sé yo... que tenga la posibilidad de una vida libre de violencia que tiene que ver con las situaciones del mismo entorno. Esos son los criterios en donde Trabajo Social debería intervenir. Igual es polémico porque a veces Trabajo Social interviene cuando el paciente ya está prendido fuego, como que no pensamos en la parte de la prevención” (Psi Ing).

En relación con lo expresado por los entrevistados y lo desarrollado teóricamente es posible inferir que se realiza una interconsulta con Trabajo Social generalmente cuando el otro profesional observa que el paciente está atravesando una problemática social. En menor medida surge como motivo de interconsulta que el paciente solicite una entrevista o apertura del espacio de seguimiento social. En este marco es interesante retomar la idea de que los profesionales entrevistados identifican la intervención del Trabajo Social relacionado con la vulnerabilidad de derechos, pero hacen hincapié en la situación socioeconómica como una cuestión central a la hora de solicitar la intervención del Trabajador Social.

Advertencia "temprana" de la dimensión social

A partir de la evidencia empírica obtenida y construida es posible reflexionar sobre la "urgencia en el ámbito social". Así, una de las entrevistadas problematiza el momento de apertura y convocatoria del espacio de Trabajo Social, reflexionando en torno a que suele realizarse en momentos en donde el paciente se encuentra en una situación crítica, no pregonando así sobre la prevención:

"En general se incluyen si hay un pedido del equipo. Lo que a mí me parece complicado de eso es que hay veces que los equipos advierten la dimensión social más tarde de lo que la podría advertir un trabajador social que estuviese en la admisión, que escucha por su formación y por su disciplina (...) o pregunta" (Psi Ref).

"Me cuesta pensar la Salud Mental por fuera de lo social. En Salud Mental el eje de lo social es fundamental en la definición misma de Salud Mental, entonces sí creo que en todas las situaciones pueden intervenir" (Psi Ref).

Las reflexiones precedentes se pueden vincular con la postura que establece la necesidad de que el Trabajo Social esté incluido desde un primer momento en los tratamientos de los pacientes o, al menos, en el proceso de admisión del paciente al dispositivo. De algún modo, es posible esbozar una categoría pertinente para explicar lo antedicho, la advertencia "temprana" de lo social. Por otro lado, resulta importante señalar que no todos los casos en los que interviene el Trabajo Social constituyen una urgencia subjetiva. A veces la urgencia puede ser del familiar que acompaña o del profesional que in-

dica su evaluación. Advertir de quién es la urgencia se constituye como intervención en sí (Aresca, 2009).

Algunas nominaciones acerca de la intervención del Trabajo Social

Las cuestiones que plantean los entrevistados también dejan entrever cómo conceptualizan la Salud Mental. Si lo que atañe a la salud de los pacientes se vincula con situaciones de vulnerabilidad social se relaciona con poder pensar al padecimiento mental desde una perspectiva amplia y compleja, considerando que "(...) la enfermedad articula lo social y lo singular desde el padecimiento, su impacto subjetivo, y también construye sus inscripciones en los que rodean a quien la padece" (Carballeda, 2012: 72).

De cierta manera, se puede inferir que la articulación establecida a través de la interconsulta se relaciona con la visibilización y dimensionalización de la intervención en lo social ante las problemáticas sociales complejas y con múltiples atravesamientos.

Para profundizar el análisis de la posición que adopta el Trabajo Social según las concepciones de otras disciplinas resulta interesante volver sobre las tres modalidades que introduce Karz (2007) que condensan diferentes nominaciones y caracterizaciones de distintas intervenciones: la caridad, la toma a cargo y la toma en cuenta.

La primera modalidad para repensar a partir de las entrevistas es la "caridad", la cual, según el autor, hace referencia al accionar dirigido a las personas que se encuentran en situaciones de carencia o indigencia económica, afectiva, existencial, etc. En este sentido, lo que Karz menciona es la necesidad que atraviesan a los sujetos a causa de encontrarse en situaciones de carencia. Esta construcción en torno al quehacer profesional y las incumbencias del Trabajo Social se ve en las palabras de los entrevistados: "(...) un paciente está sin plata, o tiene una situación habitacional delicada... se piensa en Trabajo Social. Si el paciente no tiene a nadie, se interconsulta con Trabajo Social" (Med Inter). "Yo creo que es pertinente en algunos abordajes familiares, en algunos abordajes individuales donde las personas tienen dificultades, muchas veces trabajan cuando la persona tiene carencias económicas, en esto de articular con el estado" (To Ref).

Tomando en cuenta los discursos de los entrevistados se puede inferir que la convocatoria al Trabajo Social

con cierta regularidad se ve intrínsecamente relacionada con las situaciones de vulnerabilidad en materia económica y con la carencia de lazos afectivos o falta de redes sociales de contención.

La segunda figura que propone Karz, “la toma a cargo”, es definida como el planteamiento de una demanda o llamamientos de los destinatarios en torno a “(...) deseos que sus condiciones de vida les impiden realizar: esto es justamente lo que hay que tomar a cargo” (p. 92). En consonancia con esta concepción, una de las profesionales entrevistadas aporta: “Muchas veces pensamos que van a venir ustedes (trabajadoras sociales residentes) a resolverle la vida al paciente” (Med Inter).

Se puede inferir que la intervención del Trabajo Social es referenciada con el resolver lo que acontece en la vida social del paciente, tomar a cargo sus demandas y dar una respuesta. En este sentido, el quehacer del Trabajo Social aparece ligado a consolidar una solución ante las problemáticas sociales como una especificidad de la disciplina, perdiendo así de vista la complejidad de las situaciones que atraviesan al sujeto.

La última figura que propone el autor es la “toma en cuenta”, en donde los profesionales son “(...) considerados como sujetos socio-deseantes que se dirigen a otros sujetos socio-deseantes (los usuarios), unos y otros tratados en su doble e inextricable dimensión ideológica e inconsciente” (p. 92).

Denominando “la toma en cuenta” como posicionamiento profesional superador, Karz (en Pessolano, 2013), propone la clínica transdisciplinaria definiéndola como un trabajo de acompañamiento que pueda apuntar a hacer posible que se identifiquen opciones o alternativas; trabajar sobre problemáticas históricas y sociales de las que son portadores los sujetos, las familias, los grupos, las comunidades, de forma singular, entendiendo por singularidad que cada situación es inédita. Trabajar con el sujeto y no para ni por el otro.

Recalculando

Reposicionar el derecho a la salud desde un marco ético-político de trabajo por sobre una mera intervención garantista que desvirtúe la especificidad profesional acotada al hacer genera una apertura del ejercicio profesional que amplía la concepción de la categoría analítica de demanda y sus repercusiones en la tarea diaria.

El reconocimiento de la Salud Mental como un proceso determinado histórica y culturalmente requiere de prácticas que aborden esta complejidad de manera integral reconociendo la *incompletud* de las herramientas disciplinares. De allí la necesidad del trabajo interdisciplinario; la interdisciplina entendida como el encuentro con el otro, un otro que posee trayectorias singulares, una formación académica específica, intereses propios, etc.

El trabajo interdisciplinario no pareciera presentarse como una mera transcripción de un “lenguaje disciplinar a otro”, ya que implica interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre esas áreas con intercambio de instrumentos, métodos y técnicas, etc. (Elichiry, 1987).

Respecto a esto se ha retomado el trabajo interdisciplinario desde la perspectiva de campo (Bourdieu, 1997) dentro del cual se establecen relaciones de fuerza entre los diversos agentes que lo conforman, los cuales se encuentran diferencialmente posicionados. En este punto, aquellas relaciones de fuerza y de poder tienen incidencia directa con las formas en las que se configuran las intervenciones cotidianas y los modos en que se jerarquizan las disciplinas.

Es importante destacar que en la dinámica de trabajo dentro del área de Salud Mental conviven momentos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios coexistiendo en la práctica cotidiana, conformando estrategias de poder, en las cuales se tensiona todo el tiempo el saber y el hacer; conformando un juego estratégico en el cual circulan resistencias que median las relaciones en el equipo.

En este juego estratégico se inserta el Trabajo Social y aquello que deviene en demanda de intervención se vincula con las concepciones que tienen los otros profesionales acerca del quehacer profesional. En este sentido es importante ahondar sobre el porqué, el modo y el momento en el que se convoca la intervención del trabajador social en los tratamientos. Instalar interrogantes sigue posicionándose como una práctica ineludible y parte del diagnóstico inicial de todo proceso de intervención social.

En la mayoría de las situaciones, el Trabajo Social se incluye a partir de una interconsulta de otro profesional, entendiendo como interconsulta el vínculo entre profesionales, en el cual se reflexiona y se ponen en juego conocimientos teórico- prácticos para reorientar las intervenciones elaboradas hasta ese momento.

En el marco de equipos interdisciplinarios, este concepto implica en sí mismo una lectura profesional de una situación que tiene como resultado una pregunta dirigida a otro profesional (Marchevsky, 2006). En menor medida, surge como motivo de interconsulta que el paciente solicite una entrevista o apertura del espacio de seguimiento social y, en general, se identifica la intervención del Trabajo Social ligada a situaciones en donde se visualiza claramente la vulneración de derechos, alertando particularmente en casos en donde se presenta una situación socioeconómica desfavorable.

Dichas interconsultas suelen realizarse en momentos de "urgencia social", es decir, cuando la situación social del paciente se encuentra en estado crítico y requiere intervención en el aquí y el ahora, desdibujándose las instancias preventivas. Esto se vincula con la necesidad de que el Trabajo Social se incluya en los tratamientos desde un primer momento y pueda construirse una advertencia temprana de la dimensión social.

Del proceso analítico realizado no solo *a posteriori* de la construcción de la evidencia empírica, sino incluso en el proceso de recolección de información, se desprenden diferentes nominaciones y caracterizaciones de las distintas intervenciones del Trabajo Social, surgiendo incluso la conceptualización de la profesión como gestora de recursos ligada al "hacer" y una profesión referenciada a la resolución de problemáticas sociales.

Esta recurrencia se relaciona directamente con la concepción que subyace en los profesionales en torno a la Salud Mental y es necesario comprender que el padecimiento mental articula lo social y lo singular en el marco de situaciones complejas. Es importante advertir que, en muchas ocasiones, las demandas y las urgencias que se imponen no son demandas subjetivas, sino que son demandas externas al paciente, de la familia, de otra institución interviniente, de otro profesional o incluso son urgencias propias del Trabajo Social.

Por otro lado, en cuanto a las funciones y el quehacer del Trabajo Social, también es muy recurrente que otros profesionales desconozcan la especificidad y, por ello, apelan al término "complejo" para sortear dicha área de vacancia.

De este modo, el Trabajo Social es convocado por otros en calidad de asistente, de "salvador", de aquel que puede abordar la complejidad de las situaciones problemáticas presentadas y aparece como imprescindible la reflexión vinculada con la especificidad del Trabajo Social que abarca no solo las incumbencias profesionales sino especialmente las funciones asignadas y asumidas históricamente.

Las incumbencias profesionales pueden ser pensadas desde un marco normativo, el cual implica una regulación de las tareas y las responsabilidades de cada profesión estableciendo límites entre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. Por otro lado, las incumbencias también pueden ser problematizadas entendiendo a los campos profesionales como espacios disputables en conflicto permanente mediados por intereses y la lucha por el reconocimiento profesional.

Estas diversas perspectivas coexisten al momento de llevar a cabo la práctica profesional ya que se tensionan cotidianamente entre lo demandado y atribuido al Trabajo Social y lo que cada profesional encarna en su quehacer diario.

Finalmente, resulta vital comprender al Trabajo Social como una práctica situada en un escenario de intervención en construcción permanente. Y es así que cada profesional, apelando a la posición subjetiva, debe dar cuenta sobre si ese lugar atribuido es únicamente imaginado por un otro o realmente lo desea y lo encarna, sosteniendo su posición simbólica frente a las demandas imaginarias, o no, del otro.

Para arribar a las conclusiones expuestas fue necesario re-conocer los orígenes de nuestra profesión, ahondar en distintas posiciones y formaciones, aceptando viejos y nuevos interrogantes. Como parte de un proceso espiralado y dialógico, las reflexiones finales de la presente investigación no intentan presentarse como conclusiones cerradas sino como aproximaciones al campo de intervención en Salud Mental del cual el Trabajo Social forma parte, apelando a un modo de comprender la realidad social que permita seguir trabajando y reflexionando con otros en una construcción constante.

Bibliografía

- Aresca, V., Caniggia, M., Castro, M., Domínguez, C., Ormando, L., Parrotta, A., Sarcone, A., (2009). *Equipos de Salud Mental en una guardia pediátrica*. Psicosocial & Emergencias. Publicación digital semestral sobre trabajo psicosocial en emergencias y catástrofes N° 6, p. 1-4. Buenos Aires
- Bourdieu, P (1997) *Razones Prácticas*. Sobre la Teoría de la Acción. Anagrama. Buenos Aires
- Carballeda, A. (2012) *La intervención del Trabajo Social en el campo de la Salud Mental*. Algunos interrogantes y perspectivas. Revista el Margen N°65 en línea: <https://www.margen.org/suscri/margen65/carballeda.pdf> (fecha de consulta 8/03/2018).
- Carballeda, A. (2008) *Salud e intervención en lo social*. Colección Cuadernos de Margen. Editorial Espacio. Buenos Aires
- Cazzaniga S. (2007) *Hilos y Nudos: la formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Espacio Editorial. Buenos Aires
- Cruz, V. Fuentes, P., López, N., Weber Suardiaz, C. (2014) Incumbencias y rol profesional: dos nociones a problematizar en Trabajo Social, en Cruz, V. y Fuentes, P. (2014) "Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social". Editorial EDULP. Buenos Aires
- Elichiry, N. (1987) *El niño y la escuela*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires
- Follari, R. (2014) *Interdisciplina, hibridación y diferencia*. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina. De raíz diversa, Vol. 1, Número 1. Buenos Aires
- Follari, R. (2003) *La interdisciplina revisitada*. Revista Filosofía política de la enseñanza, Buenos Aires.
- Karsz, S. (2007) *Problematizar el Trabajo Social*. Definición figuras, clínicas. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Marchevsky, C. (2006) *El lazo social*. Una propuesta sobre el objeto de conocimiento en Trabajo Social. Espacio Editorial, Buenos Aires
- Miguel, P. (2009) Acerca de la intervención, de la identidad, y especificidad del trabajador social en la temática de la maternidad adolescente. HOLOGRAMATICA. Facultad de Ciencias Sociales (UNLZ). En línea: www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica (Fecha de consulta 06/10/2019)
- Morín, E (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Palma, D. (1988) *Las bases epistemológicas de la movilización social en La Promoción Social de los Sectores Populares*. Humanitas. CELATS, Buenos Aires.
- Parra, G. (2002) *Antimodernidad y Trabajo Social: orígenes y expansión del Trabajo Social argentino*. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- Pessolano, D. (2013) *Teorías comparadas para (re)pensar los fundamentos teóricos y filosóficos de la intervención en Trabajo Social*. La Corriente Crítica Brasileira y Saül Karsz. Revista Trabajo Social 15. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia
- Sousa Santos, B. (2003) Epistemología del sur N. del Ed.: El 3er Foro Social Mundial Porto Alegre. Brasil.
- Stolkiner, A. (2003) *Nuevos enfoques en Salud Mental*. Ponencia 14° Congreso Latinoamericano de arquitectura e ingeniería hospitalaria. Buenos Aires.

Artículos seleccionados

Abuso Sexual Infantil Sistematizando la experiencia de la Unidad Violencia Familiar, Hospital Elizalde. CABA

María Sol Gil Zilbervarg^a y Alicia Romina Pérez^b

Fecha de recepción: 12 de agosto de 2019
Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2019
Correspondencia a: Alicia Romina Pérez
Correo electrónico: romina_trabajosocial@yahoo.com.ar

- a. Lic. Trabajo Social. Trabajadora Social, residente del Centro de Salud Troncos del Talar, Tigre.
- b. Lic. Trabajo Social. Trabajadora Social de la Unidad de Violencia Familiar, Hospital de Niños Pedro de Elizalde.

Resumen:

El presente trabajo es un estudio cualitativo y cuantitativo realizado durante la rotación de la Lic. Gil Zilbervarg, con colaboración de Juan Baró, practicante de Trabajo Social de la UMSA, quienes transitaron durante el 2018 por la Unidad de Violencia Familiar del Hospital de Niños Elizalde, contando con la Lic. Pérez como referente disciplinar.

El artículo parte de la inquietud de contar con un panorama diagnóstico del maltrato infantil, conocer las características de esta problemática, conocer la población infantil afectada y las estrategias implementadas a partir de las políticas públicas destinadas a su atención.

Anualmente la Unidad de violencia familiar atiende un promedio de 350 situaciones, de las cua-

les estimativamente el 50% son por sospecha de abuso sexual infantil. Por este motivo se elaboró una matriz de datos para cargar la información de las historias clínicas vinculadas a abuso sexual infantil del año 2017, siendo 221 historias clínicas en total. La carga de datos se realizó durante el año 2018, y se pudo analizar cualitativamente esta información hacia fines de ese año, proyectándose en 2019 la publicación de este artículo.

Las variables utilizadas fueron: Motivo de ingreso; Equipo que realizó la intervención (Admisión/Ambulatorio/Interconsulta); Sexo (víctima y victimario); Edad actual de la víctima, cuándo comenzó el abuso, edad del presunto abusador; fecha de inicio y cierre de la intervención; Nacionalidad, domicilio, escolarización de los niños; Vínculo con el presunto abusador; violación, denuncia; y estrategias implementadas.

Se espera con este trabajo brindar herramientas para contar con mayor información sobre esta problemática y plasmar la experiencia y conocimientos adquiridos.

Palabras clave: Maltrato infantil - Abuso sexual infantil - Políticas Públicas.

Summary

The present article is about a qualitative and quantitative study carried out during the social worker Gil Zilbervarg internship, with Juan Baró collaboration, a Social Worker Practitioner from Argentine Social Museum University, who participated during 2018 at the Family Violence Unit of the Children's Hospital Dr. Pedro Elizalde, with the Lic. Romina Pérez collaboration as a disciplinary reference.

The article objective starts from the concern of having a child abuse diagnostic, to know the characteristics of this problem, to know who is the affected child population, and what are the public policies strategies implemented to attend these issues.

The Family Violence Unit annually attends an average of 350 situations, which approximately 50% are child sexual abuse situations. Therefore, a data matrix was prepared to load clinical histories information related to child sexual abuse during 2017 (221 clinical histories). The data was loaded during 2018, and the information could be qualitatively analyzed towards the end of that year, to make the data published by 2019.

The variables used were: Admission reason; Team that performed the intervention (Admission / Outpatient / Interconsultation); Sex (victim and victimizer); Victim current age, the victim age when the abuse began, and the alleged abuser age; start and end date of the intervention; Nationality, address, children schooling; Relation with the alleged abuser; if rape existed and was reported; Strategies implemented.

We hope this article could provide tools to have more information of this problem in the future and allow us to share the experience and knowledge acquired.

Key words: Child Abuse - Child Sexual Abuse - Public Policies.

Introducción

El presente trabajo es un estudio cualitativo y cuantitativo realizado durante el año 2018 en la Unidad de Violencia Familiar (en adelante UVF) del Hospital de Niños Dr. Pedro de Elizalde (en adelante Htal. Elizalde) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicho trabajo fue desarrollado en el marco de la rotación de la Lic. Gil Zilbervarg a partir de su programa de residencia, contando

con la Lic. Pérez como referente disciplinar. A su vez, se contó con la colaboración de Juan Baró, practicante de Trabajo Social de la Universidad del Museo Social Argentino durante el primer período de la sistematización de las Historias Clínicas.

Se realizó a partir de la información registrada por la UVF del Htal. Elizalde. Dicho servicio está conformado por un equipo interdisciplinario que atiende a niños y

adolescentes víctimas de cualquier tipo de maltrato. Las disciplinas que lo conforman son pediatría, psicología y trabajo social. En el servicio se reciben de manera constante estudiantes y/o graduados para realizar prácticas o rotaciones. El servicio, a la vez, se subdivide en 3 dispositivos: el primero corresponde a profesionales de Admisión, quienes reciben la demanda espontánea de forma ambulatoria, tomando un primer contacto con la situación, evaluando el riesgo y realizando las derivaciones correspondientes, o tomando la situación para que continúe siendo atendida posteriormente por la UVF. En el segundo, se encuentra el equipo de Interconsulta, conformado por las disciplinas de pediatría, psicología y trabajo social, que recibe la demanda del equipo de salud a cargo de la internación, al detectar algún tipo de sospecha de maltrato infantil. Y por último, el tercero, es el equipo de Consultorios Externos, que son profesionales de psicología que realizan procesos diagnósticos o tratamientos terapéuticos de manera ambulatoria.

De acuerdo a la información estadística que se desarrollará posteriormente, se estima que la mitad de los casos abordados por la UVF son situaciones vinculadas al abuso sexual infantil (en adelante ASI), poniendo de relieve que es una de las problemáticas más complejas, donde la traumatización y el trabajo con el grupo familiar, forman parte de los ejes más importantes a trabajar.

Por ello es que se decidió tomar la información de las historias clínicas vinculadas a la problemática del ASI, ya que se nos presentaba como la temática más recurrente y, a su vez, por encontrarnos con datos estadísticos no centralizados entre los diferentes servicios que tienen contacto con la población infantil. La Oficina de Violencia Doméstica (OVD), sistematiza los datos a partir de las denuncias recibidas. Teniendo en cuenta que se estima que de cada 1000 casos de abusos, se denuncian 100 y apenas uno se condena¹, creemos que esto es la llamada “punta del iceberg”, ya que solamente se registran los casos denunciados judicialmente y quedan por fuera todas las situaciones que no llegan a esta instancia.

Luego de la carga de datos y análisis de los mismos, se elaboraron conclusiones, que intentan abrir interrogantes sobre la forma de registro de nuestras inter-

venciones, reconsiderando qué tipo de información es importante que quede plasmada, e intentando brindar un panorama diagnóstico de la población con la que trabajamos, la cual se ve afectada por una problemática con consecuencias tan traumáticas como el ASI.

Abuso sexual infantil, nociones y definiciones

Tomando la definición de Intebi, “*Se considera abuso sexual infantil (ASI) involucrar al niño en actividades sexuales que no llega a comprender totalmente, a las cuales no está en condiciones de dar consentimiento informado, o para las cuales está evolutivamente inmaduro. El ASI se manifiesta en actividades entre un niño y un adulto, entre un niño y otro, que por su edad o por su desarrollo, se encuentra en posición de responsabilidad, confianza o poder. Estas actividades - cuyo fin es gratificar o satisfacer las necesidades de la otra persona - abarcan, pero no se limitan, a: la inducción a que un niño se involucre en cualquier tipo de actividad sexual ilegal, la explotación de niños a través de la prostitución o de otras formas de prácticas sexuales ilegales, y la explotación de niños en la producción de materiales y exhibiciones pornográficas*” (Intebi, 2003: 73). Arribar a un diagnóstico de ASI con esta descripción, implica una responsabilidad profesional, ya que sabemos que desencadena acciones legales y modificaciones en la dinámica familiar destinadas a la protección de quien atravesó o atraviesa situaciones de abuso. No es un trabajo sencillo, porque significa considerar elementos que en la práctica no se presentan claramente organizados.

Buscamos en nuestro trabajo posicionarnos desde una perspectiva crítica con respecto a la práctica y acompañamiento de la niñez que transita situaciones de maltrato y abuso. En este sentido, el relato es el eje fundamental al momento de pensar estrategias de intervención. Entendemos al ASI como una problemática atravesada de manera compleja por diferentes aristas, las cuales impactan de distintas maneras en la vida cotidiana de las personas. La demanda debe ser colectivizada, no vista como una cuestión individual, factible o no de cambiar, simplemente a partir de la voluntad personal. Es tenido en cuenta, a su vez, que las violencias son parte de la construcción subjetiva de las personas, en ese sentido las estrategias y desnaturalización de las violencias y sus circuitos tienen distintos tiempos y modalidades. Sumado a esto, creemos interesante poder pensar el adulto-

1. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/abuso-sexual-infantil-pese-a-la-cantidad-de-casos-son-pocas-las-denuncias-y-co-nid2193029> Consulta 10 de Enero de 2019.

centrismo como un concepto que al poder visibilizarlo nos permita reflexionar y problematizar nuestra práctica, y en el mejor de los casos, deconstruirlo para poder re-pensar-nos. Por ello, tomamos a Morales y Magistris para pensar este concepto en relación dialéctica con el patriarcado y el capitalismo *"El adultocentrismo expresa la cristalización de esos preconceptos que construyen modos de ser y de estar de las personas, según la edad (y que se entrelazan con las otras categorías como clase, género y etnia). Se trata, entonces, de una estructura socio-política y económica, donde el control lo toman y ejercen lxs adultxs, mientras que la niñez, adolescencia y juventud, son sometidas a un lugar subordinado y de opresión. El gobierno es del sujeto adulto, quien ejerce un sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social, y que además se asientan en el patriarcado, en tanto sistema de dominación que contiene al adultocentrismo. No solo el patriarcado y el adultocentrismo justifican que el detentador del poder general sea el varón adulto, sino también que las mujeres tengan a cargo las tareas (subordinadas por los varones adultos) de cuidado y educación de las nuevas generaciones, es decir, que sean las encargadas de producir y reproducir la "futura" (en los términos de este sistema de dominio) fuerza de trabajo"*. (Morales y otros/as, 2018: 25)

Datos estadísticos generales de la UVF

Cuando empezamos a pensar en qué recortes realizar con la información, sistematizamos en términos generales las intervenciones durante los últimos 5 años, resultando que el total de situaciones atendidas de enero 2014 a diciembre 2018 es de 1809 consultas, de las cuales 899 fueron por sospecha de ASI (el 49,7 %). Esta información se obtuvo a partir del libro de actas, elemento de registro donde consta el listado de las historias clínicas.

Si lo desglosamos por año los resultados son:

- Año 2014: Se realizaron 343 admisiones, de las cuales 161 corresponden a situaciones de abuso sexual (46,95% consultas por ASI)
- Año 2015: Se realizaron 406 admisiones, de las cuales 193 corresponden a situaciones de abuso sexual (47,53 % consultas por ASI)
- Año 2016: Se realizaron 342 admisiones, de las cuales 154 corresponden a situaciones de abuso sexual (45,02 % consultas por ASI)
- Año 2017: Se realizaron 396 admisiones, de las cuales 221 corresponden a situaciones de abuso sexual (55,80% consultas por ASI)

- Año 2018: Se realizaron 322 de las cuales 170 corresponden a situaciones de abuso sexual (52,79% consultas por ASI)

Esta organización inicial de datos nos conlleva a sustentar la información de que casi la mitad de las situaciones que ingresan a la UVF son por sospecha de abuso sexual infantil, observándose una leve tendencia al aumento en los dos últimos años. En relación a esta primera observación, es que surge nuestro interés por cuantificar y describir la cantidad de consultas por ASI, ya que nos parecía importante generar alguna reflexión sobre la temática.

Cabe aquí preguntarnos dos aspectos. El primero hace referencia a considerar si esta problemática está cuantitativamente por encima de las demás, ya que cerca del 52% de las consultas se reparten entre los otros tipos de maltrato: maltrato físico, negligencia, síndrome de munchausen por poderes, y maltrato emocional (que incluye a niños expuestos a situaciones de violencia). Igualmente, no podemos pasar por alto que dichas categorías están relacionadas, apareciendo más de un tipo de maltrato a la vez pero, al momento de la evaluación, tenemos que reconocer cómo se presenta esta complejidad para esclarecer el objetivo de la intervención.

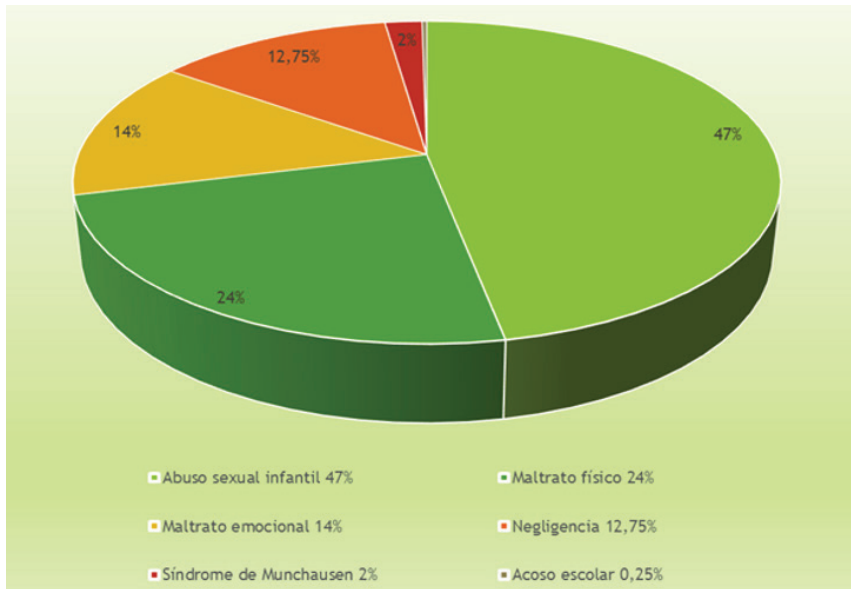
Las proporciones podemos verlas en los siguientes gráficos donde organizamos los datos de los últimos 3 años en relación al año que sistematizamos: (ver gráficos)

El segundo aspecto que nos planteamos como hipótesis es que, al ser la UVF un servicio especializado en maltrato infantil, reciba más derivaciones de ASI por la complejidad de la problemática y la necesidad de un abordaje integral, lo cual apuntaría a que las características del equipo explicarían la distribución del porcentaje.

En relación al leve aumento de consultas por ASI en los últimos años, debemos considerar que hubo una tendencia general al aumento de solicitud de atención en relación a todas las formas de maltrato, tal como figura en una sistematización de datos realizados observando la tendencia por 10 años, retrospectivamente desde 2017. (ver figura)

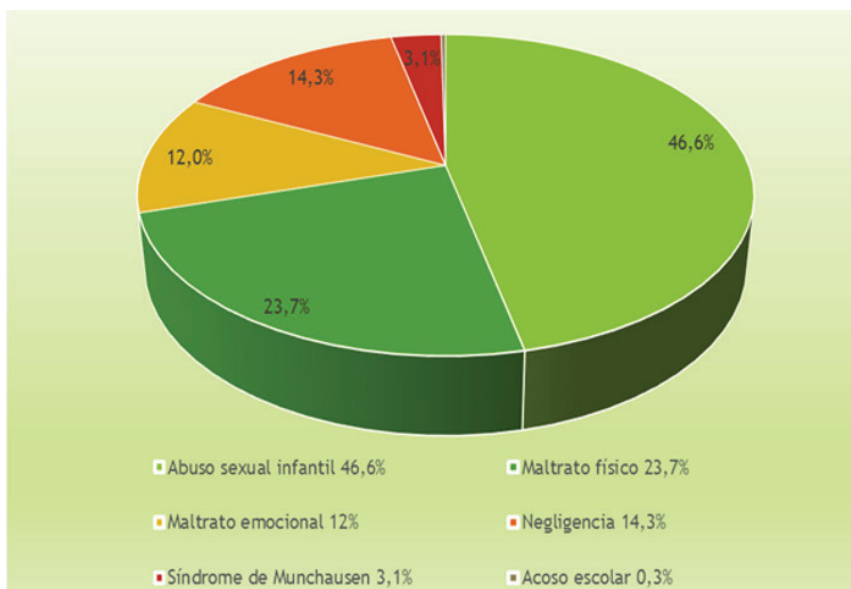
Podemos establecer que no solo va levemente aumentando la demanda, sino también la complejidad de las situaciones, sumado al achicamiento de algunos servicios con los que trabajamos interinstitucionalmente, como por ejemplo, el recorte de presupuesto en horas de

Tipo de maltrato infantil 2015



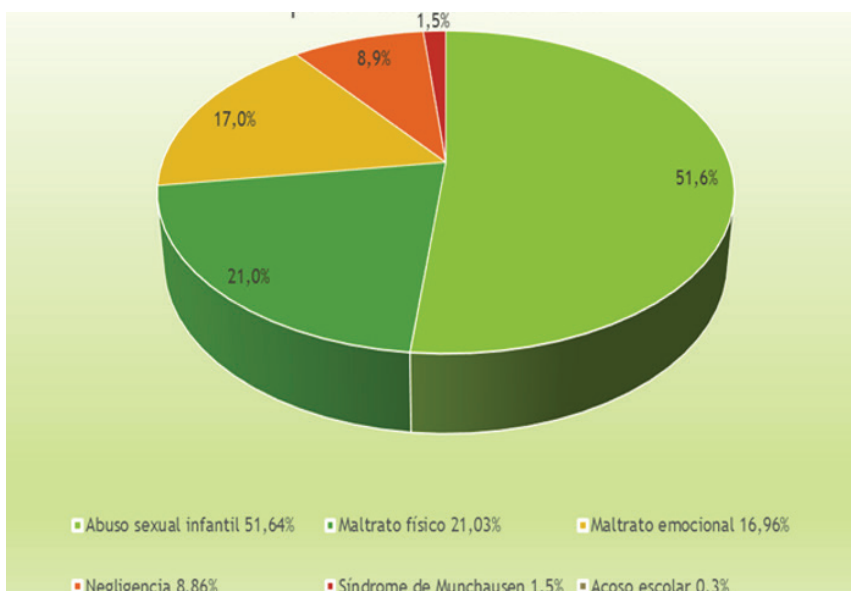
Fuente: elaboración propia.

Tipo de maltrato infantil 2016



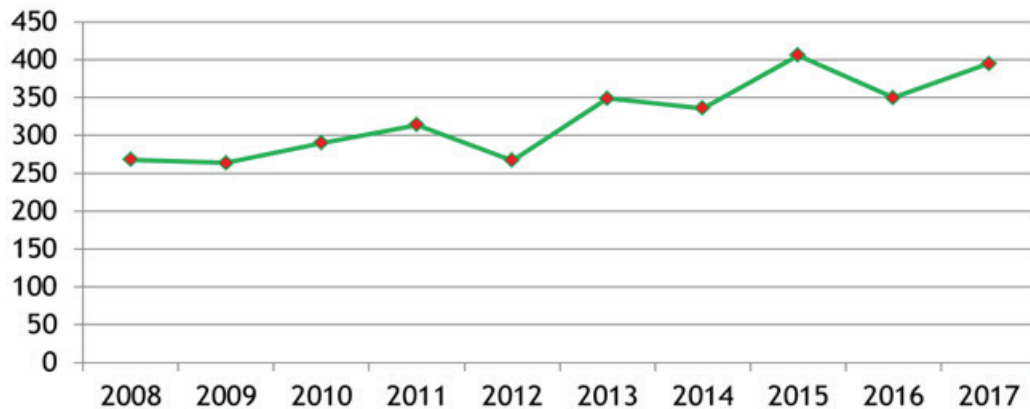
Fuente: elaboración propia.

Tipo de maltrato infantil 2017



Fuente: elaboración propia.

Cantidad de consultas por maltrato infantil durante 2008-2017



Fuente: elaboración propia.

acompañamientos hospitalarios o terapéuticos (de 24 a 12 horas), la escasez de vacantes en hogares convivenciales o terapéuticos, el constante recambio de profesionales en servicios de niñez, la reducción de personal en los programas, etc. En el caso de la UVF es importante destacar que ha aumentado la demanda, pero no así la cantidad de miembros del equipo.

Tomando algunos datos estadísticos de la Oficina de Violencia Doméstica (OVD), según informe del año 2017², recibieron 10723 casos, de los cuales el 99% fue derivado a la justicia civil, el 77% a la justicia penal, el 88% a asesoramiento jurídico, el 44% a servicios de salud, el 32% al CDNNyA y el 30% a la Dirección General de la Mujer. Cabe aclarar que una misma presentación puede tener múltiples derivaciones.

Teniendo en cuenta que el 44% de los casos atendidos por la OVD es derivado a los servicios de salud, encontramos que el 7 % de las situaciones ingresan derivadas a la UVF por instancias judiciales y el 4% por Organismos de Protección y Promoción de Derechos (en adelante OPPD), como lo son: el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de C.A.B.A. o los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos de Niños/as de Provincia de Bs. As. Este mismo informe establece que el 76% de las víctimas de violencia son mujeres (de las cuales el 60% son mayores de 18 años y el 16 % son niñas y adolescentes) y el 24 % son varones (9% mayores de 18 años y 15% niños y adolescentes).

Del total de niños (31%), de acuerdo a franjas etarias encontramos que:

De 0 a 5 años corresponden al 11 %, de 6 a 10 años corresponden al 10 %, de 11 a 14 años corresponde al 7% y de 15 a 17 años corresponde al 4%.

En todos los grupos etarios es similar la proporción entre niños, excepto en el último grupo de 15 a 17 años, donde las mujeres ocupan $\frac{3}{4}$ parte.

En relación a nuestra estadística, el 70,1 % que consultan por sospecha de abuso son mujeres, y el 29,9 % son varones. Y en relación a los grupos por edad, del total de las 221 historias clínicas vinculadas a sospecha de ASI: el 34,84 % tienen de 0 a 5 años, el 33,50% tienen de 6 a 10 años, el 22,62 % tienen de 11 a 14 años, el 8,59% tienen de 15 a 17 años, y del 0,45% no contamos con datos.

Sobre la cronicidad del ASI

Comprendemos al ASI como un maltrato a la integridad de la persona, o como dice Intebi *"Es posible comparar sus efectos al de un balazo en el aparato psíquico: produce heridas de tal magnitud en el tejido emocional, que hacen muy difícil predecir cómo cicatrizará el psiquismo y cuáles serán las secuelas"* (Intebi, 2013:173).

Cuando los niños comienzan a padecerlo, quizá no puedan pedir ayuda rápidamente. La relación de poder en las violencias en general, y del ASI en particular, produce que a veces se mantenga este sufrimiento en secreto y puede pasar mucho tiempo hasta su develación. Quienes atraviesan una situación de abuso van acomodando, como pueden y de diferentes maneras, su conducta a

2. <http://www.ovd.gov.ar/ovd/verMultimedia?data=2423> (Consulta el 17 de Marzo 2018)

partir del sufrimiento, el miedo y las amenazas que el abusador impone para el sostenimiento de los actos abusivos. Consideramos que este fenómeno puede estar relacionado con el síndrome de acomodación, elaborado por R. Summit, en el cual el ASI se da en etapas caracterizadas por: secreto, indefensión, entrapamiento/acomodación, develación tardía, y retracción. (Summit, 1993).

Por ello es que intentamos localizar en la lectura de las historias clínicas el momento en que habrían comenzado las situaciones abusivas, y el momento de la develación, tomando como referencia el momento en que se inició la intervención. Encontramos que es un dato difícilmente registrado, y no había información precisa en el 57,02 % de las historias clínicas. En el 23,52% las situaciones habían ocurrido hace poco y no se mencionaban episodios previos, y en el 10,40 % los hechos habían comenzado a ocurrir entre 1 o 2 años atrás. En el 5,89% de los casos había episodios entre 3 a 5 años atrás, y en el 3,17% se registraron relatos de situaciones abusivas con más de 6 años de anterioridad.

Cómo llegan derivadas las situaciones de ASI a la UVF. La gran mayoría de las situaciones se presentan a través de la demanda espontánea o la derivación de otras instituciones. En cuanto a quienes se presentan con una evaluación y una derivación asistida encontramos en primer lugar a la guardia de salud mental del propio hospital como el efector que remite a la familia para continuar una evaluación o fortalecer la orientación brindada. En segundo lugar las situaciones ingresan por derivaciones judiciales, presentando las familias pedidos de evaluación o de tratamiento por parte del aparato judicial. En tercer lugar las situaciones ingresan por derivación de consultorios ambulatorios de pediatría, sea del propio hospital o de otra institución, y en similar presentación lo hacen los niños derivados por dermatología o ginecología, por detectar sífilis, condilomas o enfermedades caracterizadas por la transmisión sexual. En cuarto lugar se presentan situaciones derivadas por el área de salud mental y, por último y en menor medida, concurren derivados por servicios internos del hospital como hospital de día, neurología, oncología, adolescencia, o instituciones escolares.

Nacionalidad

Con respecto a la nacionalidad de la población asistida, el 76,47 % son argentinos. En el 17,19 % se desconoce la nacionalidad.

El resto de las nacionalidades son diversas y ocupan poco lugar estadísticamente. El 2,26% son de Perú, el 2,26 % de Paraguay, el 0,90 % son de Francia. Además se reportó un caso de Bolivia, y un caso de República Dominicana. Entendemos que estos datos invisibilizan las historias migratorias de las familias, ya que si bien la gran mayoría de los niños con quienes trabajamos tienen nacionalidad argentina, muchas de las familias migraron de otro país.

A partir de este trabajo, el equipo se replanteó mejorar el registro de la historia migratoria de la familia, lo cual es tenido en cuenta en la intervención pero no era necesariamente registrado en la historia clínica.

Escolarización

Se comprende a la escolarización como un factor protector y de articulación interinstitucional al momento de realizar una evaluación por maltrato infantil. Por ello es que incluimos también este dato dentro de nuestras variables.

Nos encontramos con que la gran mayoría de los niños refieren estar escolarizados, excepto en el caso de un niño de 9 y otro de 15 que no lo estaban.

Por otro lado seis niños de 3 años, dos de 2 años y uno de 1 año, no se encontraban asistiendo a ninguna institución escolar. En el caso de los niños más pequeños, es frecuente que las familias refieran que el motivo por el cual no cuentan con escolarización es por no conseguir vacante en instituciones cercanas al lugar donde viven.

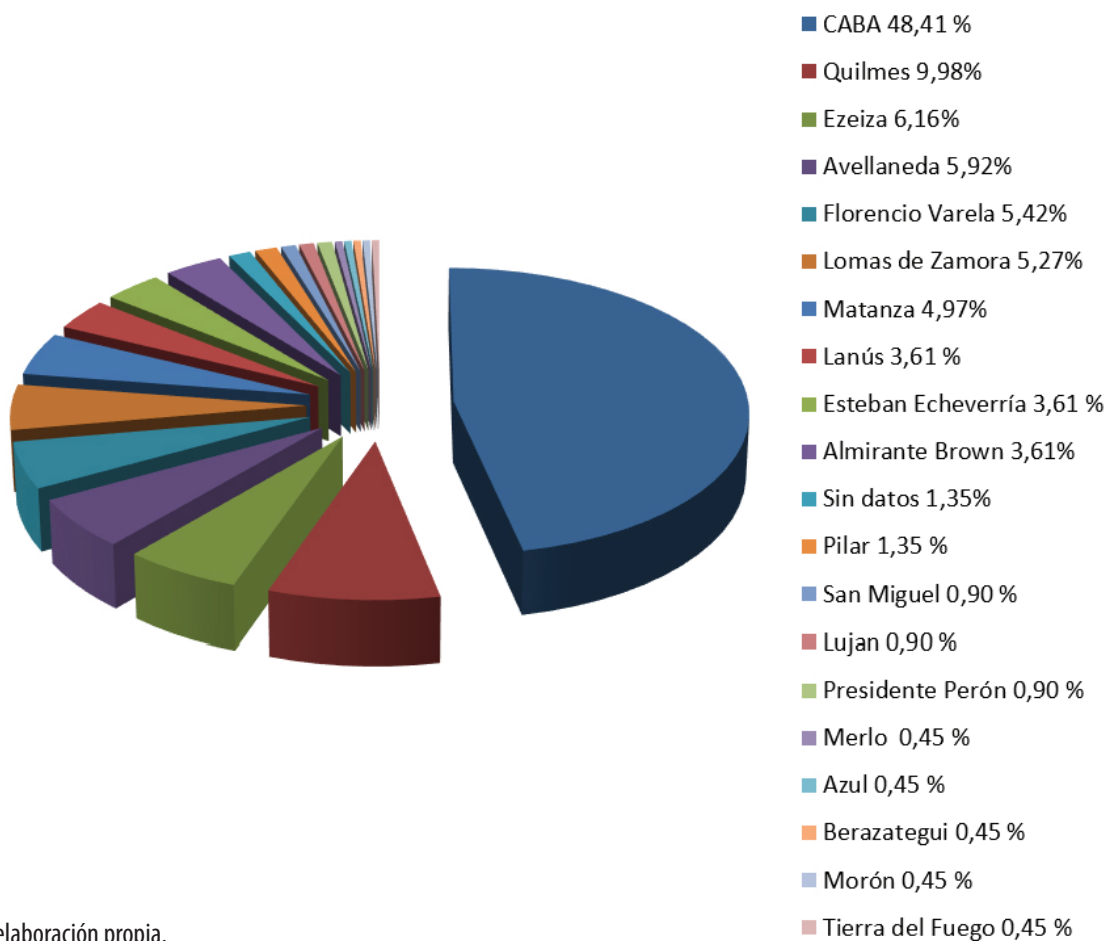
Lugar de residencia

En términos generales la población que se recibe para abordar todos los tipos de maltrato es estimativamente el 90 % de Provincia de Buenos Aires.

En el caso de las consultas por ASI el 48,41 % es de Ciudad de Buenos Aires y el resto se reparte entre diferentes localidades, con gran concentración en la zona sur:

Que haya un gran porcentaje de población de otra jurisdicción, conlleva varios obstáculos en la intervención. Por un lado el desconocimiento del funcionamiento territorial de las instituciones, por lo que se recaban caso

Lugar de residencia de los niños/as que consultan por sospecha de ASI



Fuente: elaboración propia.

a caso los efectores con los que trabajar o realizar alguna derivación. Por otro lado las distancias dificultan mantener un contacto asiduo con las personas y/o referentes institucionales. En las situaciones en que es necesario citar a familiares al Htal. Elizalde, se deben considerar los factores tiempo y costo del viaje para facilitar a la población la calidad de la atención.

Tipos de abuso sexual infantil

Que las situaciones abusivas ocurren fuera del hogar puede corresponder a uno de los mitos en torno al tema, ya que la mayoría de los datos estadísticos indican que estas situaciones se dan en el entorno familiar.

De acuerdo a la información brindada por la línea nacional contra el ASI³ en un trabajo estadístico, refieren que el 64,2% de las víctimas fueron agredidas sexualmente por familiares, el 15,4 % por personas conocidas pero sin parentesco, y el 20,4 % por personas desconocidas.

En nuestros datos estadísticos hallamos que de las 221 historias clínicas en el 31,22% o no pudo constatarse la sospecha de abuso, o no se encontraba esta información disponible. Para corroborar una sospecha se toman en cuenta determinados indicadores⁴, entre los cuales el relato es un elemento fundamental. En relación a las situaciones donde se contaba con esta información y se estimaba que se trataba de una sospecha basada en indicadores de ASI, el 83% correspondía a abuso sexual intrafamiliar y el 17% a abuso extrafamiliar.

3. https://www.clarin.com/sociedad/dia-denuncian-casos-abuso-sexual-menores_0_vj_WiAANT.html Consulta el 23 de Octubre de 2018.

4. Indicadores psicológicos: mirar, escuchar y darse cuenta. Indicadores físicos del abuso: cuerpos que hablan. En Intebi, I. (2013) En Abuso sexual infantil en las mejores familias (p.p 173-223).

Vínculo con el/la presunto/a abusador/a

En la UVF los datos reflejan que en el 23,07 % de los casos la sospecha de abuso fue hacia el padre; en el 9,54 % el hermano o medio hermano; en el 7,68 % el padrastro o pareja de la madre; en el 5,88 % abuelo o pareja de la abuela; en el 5,42% el tío, en el 4,97 % el primo; en el 3,61 % un amigo o compañero del colegio, en el 2,26 % un vecino; en el 1,8% un conocido no familiar; y también en el 1,8% un desconocido; en el 0,9 % un profesor; en el 0,9% una tía; y en el 0,9% la niñera. Por último, en el 31,27 % o no pudo constatarse la sospecha de abuso, o no se cuenta con los datos del supuesto abusador/a.

Podemos estimar que el abuso sexual entre pares incluye el 20%, agrupando hermanos, medio hermanos, compañeros del colegio, amigos y primos. En este sentido, comenzamos a profundizar cómo se aborda una situación de abuso sexual cuando quienes están involucrados son niños o adolescentes, lo cual nos orientó a buscar material bibliográfico sobre este tema, para poder ampliarlo a futuro. Pero podemos agregar la importancia de incluir en el análisis de este tipo de situaciones el concepto de juegos sexualizados inadecuados diferenciándolo de conductas sexuales abusivas. Volveremos sobre este punto al analizar las edades de los presuntos abusadores.

En la bibliografía consultada la convivencia con un padrastro, o la cercanía con la pareja de la madre, es considerada un factor de riesgo. Sin embargo las situaciones de abuso ubican en primer lugar al padre como la persona agresora.

Sexo del presunto/a abusador/a

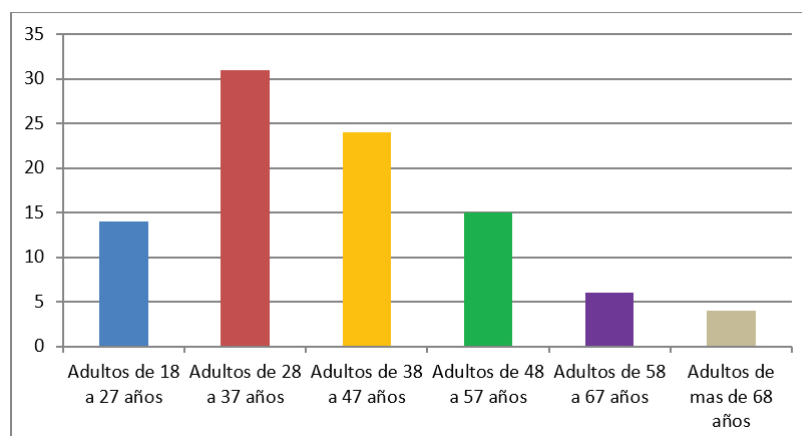
Si queremos hacer una diferenciación entre el sexo de la persona agresora, según las estadísticas de la Oficina de Violencia Doméstica del año 2017, el 78 % de las personas denunciadas son varones y el 22 % son mujeres. Salvando las distancias, ya que la OVD registra violencia en general, en nuestro trabajo la gran mayoría de los agresores sexuales fueron varones, excepto en 2 casos, donde quienes ejercieron el abuso fueron mujeres.

Las diferencias de género tanto en víctimas o victimarios, sostiene que las niñas se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad, y los varones son más denunciados que las mujeres. No obstante, las situaciones de ASI por parte de mujeres existen (aunque en menor medida), y consideramos que no está muy visibilizada esta problemática.

Edad de los presuntos abusadores/as

Este dato es difícilmente localizado en la lectura de las historias clínicas. De las 221 historias pudimos recabarlo en 124. Dentro de esta cantidad de historias encontramos que el 24,19% eran situaciones donde se sospechaba abuso por parte de otros niños o adolescentes. Dentro de este porcentaje, agrupamos las edades tomando como referencia un artículo chileno que analiza la problemática de las conductas sexuales abusivas entre niños y ubicamos que, de 0 a 5 años se presentaban dos situaciones, de 6 a 8 años tres situaciones, de 9 a 13 años doce situaciones y de 14 a 17 años trece situaciones de conductas sexuales abusivas por parte de otro niño. (Puyol y otras, 2013)

Adultos/as sospechados/as por abuso sexual infantil



Fuente: elaboración propia.

En el caso de los/as adultos/as sospechados/as por abuso, la proporción es la siguiente:

En general en las historias clínicas son pocos los datos registrados sobre las características de los abusadores, como por ejemplo nombre o apodo, y demás información.

Intervención profesional

La intervención del Trabajo Social en la UVF se encuentra desplegada dentro del dispositivo de interconsulta, siendo el objetivo del equipo interdisciplinario evaluar situaciones de maltrato de les niñas que se encuentran internadas, o que se internan para llevar adelante esta evaluación. Para realizar esta tarea, todos los miembros del equipo realizan entrevistas, comunicaciones interinstitucionales, y elaboran informes de acuerdo a la información recabada. En lo posible estas acciones son llevadas a cabo con al menos dos disciplinas diferentes, para complementar el análisis de las situaciones. En lo que respecta a cierta especificidad del Trabajo Social, es la disciplina encargada de mantener actualizada la información de las instituciones de niñez, de facilitar las comunicaciones interinstitucionales y poder resolver aquellas situaciones que requieran de la gestión de determinados recursos.

En cuanto al marco legal en el que se desarrolla la intervención, en nuestro país la sanción de la Ley Nacional 26.061 de Protección y Promoción de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en diciembre de 2005, constituyó el espacio para que todas las intervenciones del Estado garanticen la protección y promoción de los derechos de estos niños y adolescentes. La aparición de la ley modificó los procedimientos mediante los cuales eran tratadas las problemáticas de esta población. Se definieron criterios que conforman los procedimientos y los nuevos organismos ejecutores. Es este el paradigma de derechos desde el cual se encuentra posicionado el equipo profesional al momento de intervenir en las problemáticas de la niñez. Entre los derechos de les niñas y adolescentes, es importante destacar el derecho a ser oído y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta, como expresión del reconocimiento del estado de pleno derecho, tomando los aportes de Beloff *"De todos los derechos, uno que estructura la lógica de la protección integral, es el derecho del niño a ser oído y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Se pasa de una concepción que excluye la voz del menor, donde los niños como incapaces, no tenían nada que decir, a otra más cerca-*

na a la "situación ideal del diálogo" en la que participan todos los ciudadanos. (...)" (Beloff, 2004).

Es con el espíritu de este marco normativo que se intenta en lo cotidiano tomar alguna intervención de cuidado y de resguardo con les niñas y adolescentes que son afectadas por maltrato.

Si pensamos a nuestra intervención como una instancia de develación del ASI, podemos en algunos casos encontrarnos ante una "develación tardía". A veces las situaciones ingresan por relatos de otros, por lesiones, y en menos casos por relatos de la propia víctima. Las estrategias de intervención irán variando si hay denuncia realizada, si hay necesidad de hacerla en lo inmediato o si no es momento de exponer al niño o adolescente a un proceso judicial.

En relación a éste último tema, de las 221 historias se abordaron 21 casos de violación (aseverada por indicadores de ASI) de las cuales 18 casos contaban con denuncia policial e intervención judicial. Pero además dentro de la totalidad de las historias clínicas había 95 casos (incluidos los 18 casos de violación) con denuncia policial, realizada previamente o que se realizó a partir de la intervención de la UVF.

Queremos describir la diferencia entre denuncia policial y notificación a los OPPD. La primera se realiza cuando hay situaciones de agresión sexual recientes, para poder aplicar el protocolo de atención a víctimas de violencia sexual del Ministerio de salud. O en los casos en los que la denuncia es necesaria para brindar un marco de protección legal a les niñas y adolescentes. Entendemos que los ámbitos de resguardo ante estas situaciones no se aseguran simplemente por la intervención a la justicia, sino que las estrategias requieren otro nivel de articulación y complejidad.

En los casos que se detecta una sospecha de abuso sexual, entendiéndola como una vulneración, uno de los primeros pasos a realizarse es la notificación a los OPPD para brindarles a les niñas una instancia de cuidado desde las políticas públicas de infancia.

Intentando cuantificar esta tarea, nos encontramos que en el 42,08 % de los casos no había intervención previa por los OPPD, sí la había en el 40,28 %, y no se cuenta con esta información en el 17,64 %.

En cuanto a las decisiones tomadas luego de la intervención de la UVF, no se realizó intervención a los

OPPD en el 35,74 %, de los cuales el 15,85 % ya tenían intervención. Sí se dio intervención en el 39,36 % de los casos, casi la mitad ya tenían intervención previa. No contamos con información del 24,9% de los casos.

A modo de conclusión

Consideramos que nuestra práctica desde el Trabajo Social se posiciona desde una perspectiva de salud integral. Buscamos poder identificar cómo impactan los problemas sociales en la vida cotidiana de las personas y qué estrategias son posibles de llevar a cabo. Sin embargo, creemos que esto se ve obstaculizado por las lógicas y demandas institucionales y por las condiciones laborales que no permiten, a veces, habilitar tiempo para re-pensar la intervención.

Por esto, intentamos en este artículo reflexionar sobre el ejercicio profesional. Nos centramos en el tema del ASI ya que dentro del promedio de 350 admisiones anuales de situaciones de maltrato infantil por parte de la UVF, aproximadamente la mitad son consultas por sospecha de ASI. Hay una prevalencia de vulnerabilidad frente a esta problemática por parte de las niñas, y la gran mayoría de sospechados por abuso son varones. Esto nos

habla de un fuerte atravesamiento de desigualdades de género en lo cotidiano de nuestras intervenciones.

Nos impactó la gran cantidad de situaciones de conductas sexuales abusivas por parte de otros niños o adolescentes. Esto nos abrió un interrogante para continuar trabajando, ya que dentro de la problemática del abuso sexual toma connotaciones muy particulares.

Se destaca que los Organismos de Protección de Derechos tienen un fuerte compromiso y desafío frente a esta problemática, pero se encuentran en un contexto de vaciamiento estatal o precarias condiciones de trabajo que afectan directamente a la población.

Pudimos ver a lo largo del trabajo el atravesamiento de políticas públicas insuficientes para dar respuesta a este padecimiento, sin embargo consideramos que la respuesta es colectiva, por lo que intentamos poder brindar desde nuestro trabajo un diagnóstico preciso en relación a la muestra seleccionada. De igual manera se mantiene el compromiso de seguir cuestionándonos modelos de abordaje, políticas sanitarias, posturas éticas y políticas en torno al tema, lo cual consideramos parte del ejercicio del Trabajo Social como fuerza movilizadora de procesos de cambio.

Bibliografía

- Beloff, M. (2004). *Un modelo para armar y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular*. En Los derechos del niño en el sistema interamericano. Buenos Aires: Edición del puerto.
- Bringiotti, M. (2010). *Abuso sexual Infanto-Juvenil*. Prevalencia y Características en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. Revista Derecho de Familia N° 46.
- García Fuster E., Musitu Ochoa G. (1993). *Un análisis ecológico de los factores de Riesgo*. Ministerio de Asuntos sociales: Madrid.
- Intebi, Irene, Osnajanzki, Norma (2003); *Maltrato de niños, niñas y adolescentes, detección e intervención*. Buenos Aires. Familia del Nuevo Siglo.
- Intebi, I. (2013). *Abuso sexual en las mejores familias*. Buenos Aires: Granica.
- Puyol Wilson Carolina, Salinas Chaud María Isabel. *Agresiones sexuales infanto-juveniles: una aproximación a víctimas de agresores menores de edad*. Salud & Sociedad. V. 4 N° 3. Septiembre-Diciembre 2013. Chile.
- Summit, Roland C. (1993). *El Síndrome de Acomodación del Abuso Sexual*.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018) *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. CABA.
- Unicef (2009) Percepciones, actitudes y opiniones en torno al abuso sexual infantil en el Caribe oriental.
- Protocolo para la atención integral de víctimas de violaciones sexuales. Instructivo para el equipo de salud. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación. (2015)

Artículos consultados

- <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/abuso-sexual-infantil-pese-a-la-cantidad-de-casos-son-pocas-las-denuncias-y-connid2193029>
- http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/97_100186_MANUAL%20ASI%20por%20hoja.pdf
- <http://www.ovd.gov.ar/ovd/verMultimedia?data=2423>
- https://www.clarin.com/sociedad/dia-denuncian-casos-abuso-sexual-menores_0_vj_WiAANT.html

Artículos seleccionados

El trabajo de campo como parte fundante del proceso de investigación

Un relato de experiencia en el marco de la Residencia de Trabajo Social en salud

María Clara Bottaro*

Fecha de recepción:	12 de agosto de 2019
Fecha de aceptación:	23 de octubre de 2019
Correspondencia a:	María Clara Bottaro
Correo electrónico:	maclbottaro@gmail.com

*. Licenciada en Trabajo Social. Residencia de Trabajo Social en salud, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resumen:

A partir de la práctica profesional de la autora en el marco de la Residencia de Trabajo Social CABA, se da origen a un trabajo de investigación en torno al proceso histórico de conformación de un equipo de trabajo del centro de salud de pertenencia. Se ofrece un relato de experiencia de dicho proceso en el que se abordan las particularidades de la realización de trabajo de campo investigativo en el ámbito de la Residencia como posgrado de capacitación en servicio de salud. Se aborda la tensión entre la realización del mismo y la pertenencia institucional, estableciendo como necesaria la supervisión constante de la práctica investigativa para el cuestionamiento del sentido común de la autora.

Se ofrecen como resultados los aprendizajes a los que se arribó durante el proceso de trabajo que se describe, entre los que se mencionan la mirada estratégica e históricamente situada, la comprensión de la salud como un campo en construcción y disputa, y el valor de lo colectivo como espacio de aprendizaje y construcción de acuerdos.

Palabras clave: Residencia de Trabajo Social - Trabajo de campo - Investigación.

Summary

Deriving from the author's professional activity within the framework of the Residencia de Trabajo Social in the Autonomous City of Buenos Aires, a research work regarding the historical forming process of a workforce from any health centre in particular is originated. An experience report from the aforementioned process in which the features of the fulfillment of the research work in the field of the Residencia are addressed, is offered as a postgraduate health training course. The tension between its fulfillment and the institutional affiliation is approached, requiring as necessary the constant supervision of the investigation for questioning the author's common sense. The lessons that were reached during the work process described, among which are mentioned a strategic and historically-situated viewpoint, the understanding of health as a field under construction and a battlefield together, and the value of the collective as learning and a building space, are offered as results.

Key words: Residencia de Trabajo Social, Fieldwork, Research.

Introducción

El presente escrito aborda el trabajo de investigación llevado adelante entre los meses de abril de 2018 y febrero de 2019, en un centro de salud ubicado en el sur de la CABA. Se propone dar cuenta del proceso de trabajo de campo. Se hace hincapié en su exposición y se explicitan los supuestos teóricos y metodológicos que guiaron la investigación. Las decisiones metodológicas tomadas para el mismo son producto de la práctica en el momento de inserción institucional, siendo ésta considerada parte del trabajo de campo investigativo. Estas decisiones se explicitan dando cuenta de los procesos de las que surgen. Se este modo, la comunicación de los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo, asumen la forma de relato de experiencia en el marco de la Residencia de Trabajo Social en salud.

El trabajo investigativo se dio en el marco de la Residencia de Trabajo Social de CABA. Esta se constituye como un posgrado de capacitación en servicio de salud, rentado y de dedicación exclusiva, con base en nueve hospitales generales y especializados de la CABA. La Residencia posee un programa de formación en el que se especifican los objetivos a alcanzar en cada eta-

pa, según escenarios de formación; e incorpora distintas instancias de evaluación de la práctica de las residentes. La realización de trabajo de investigación es parte de las competencias a desarrollar en el transcurso de la misma. Asimismo considera la rotación de las residentes por diferentes instituciones que puedan brindar variedad de experiencias y un recorrido por diferentes temáticas y modalidades de intervención.

El proceso que se relata se dio en el marco de la rotación de segundo año de la autora, en un centro de salud. En este contexto la autora se desempeñó laboralmente en el programa de Salud Sexual y Reproductiva de la institución, entre otros.

El tema de investigación elegido en función de la inserción institucional y el propósito de desarrollar la competencia de investigación en el marco de la formación profesional, se circunscribe al abordaje de la Interrupción Legal del Embarazo (ILE) en el subsistema público de salud de la CABA. Se considera un tema de relevancia en el actual contexto de discusión de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo y la puesta en la agenda pública de la temática. Por otro lado, es un tema de relevancia para la autora ya que se trata de la garantía

de los derechos humanos de las personas con capacidad de gestar. A su vez, el centro de salud de referencia tiene un largo recorrido en el abordaje de las problemáticas del embarazo no deseado y aborto. Este lleva al menos treinta años, tiempo en el cual se realizaron acuerdos, se discutieron metodologías de trabajo que dieron por resultado una perspectiva de intervención basada en el derecho de las personas con capacidad de gestar junto a una forma de trabajo sistematizada y supervisada por el propio equipo y agentes externos.

El problema de investigación es la conformación del equipo de trabajo en ILE y el desarrollo de su trabajo en el centro de salud de referencia.

El centro de salud al que se hace referencia se ubica en la Comuna 8 de la CABA, en Villa Lugano. Para caracterizar la misma, de acuerdo con el último Análisis de Situación de Salud de CABA (2017), se destaca que la Comuna 8 presenta el mayor porcentaje de población joven respecto a las demás comunas, específicamente un 30% de personas menores de 15 años. Además, la mitad de la población de la comuna presenta únicamente cobertura de salud del subsector estatal, el valor más alto en la CABA. Es característico también un contexto de dificultades en relación al acceso a los servicios básicos como agua, electricidad, cloacas, gas natural, recolección de residuos. Así por ejemplo, la Comuna 8 se encuentra en primer lugar en lo que refiere al porcentaje de hogares sin acceso a la red cloacal, y en segundo lugar en relación a hogares sin acceso a red de agua pública. Por otro lado, se observa un contexto cargado de diferentes tipos de violencia, entre las que se encuentran la violencia hacia las mujeres, hacia los niños, violencia en las calles, violencia social y violencia institucional.

En relación al centro de salud, gran cantidad de población concurre a atender su salud allí, no sólo de su área programática, sino que también de otros barrios tanto de CABA como de la provincia de Buenos Aires, que conforman su área de influencia. Este factor cuenta con profesionales de diferentes especialidades médicas -ginecología, medicina general, clínica médica, pediatría-, de la salud mental -psicología, psiquiatría y psicopedagogía-, trabajo social, enfermería, fonoaudiología, ade-

más de ecografistas y técnicas de rayos. Recientemente se incorporaron nuevas/os trabajadoras/es de las diferentes disciplinas en el marco de la política de Equipos Básicos de Salud. Esto implica la existencia de profesionales destinadas/os al trabajo en territorio. Por otro lado, es un centro de formación de residentes, siendo sede de la Residencia de Medicina General y espacio de rotación de residentes de nutrición, obstetricia, trabajo social y pediatría. Lo descrito implica el frecuente recambio de trabajadoras/es que se desempeñan en el centro de salud, por lo cual se hace necesario generar acuerdos de trabajo constantemente.

Para dar cuenta de la dimensión cuantitativa de la problemática del aborto en este centro de salud, se retomaron las estadísticas internas de la institución sobre datos en relación a las prácticas de ILE. Se observa que durante el primer semestre de 2018 se realizaron 122 prácticas de ILE. Del total, 110 fueron evaluadas con causal salud integral, 10 con causal violación y 2 con causal riesgo para la vida¹. Por otro lado, la procedencia de quienes accedieron a ILE es diversa: de la CABA de los barrios de Retiro, Monte Castro, Palermo, Villa Urquiza, Balvanera, Boedo, Flores, Floresta, Congreso, Belgrano; del GBA de Merlo, Castelar, La Matanza (Laferrere, González Catán, Tapiales, Isidro Casanova, Villa Madero, Virrey del Pino, Villa Celina, Rafael Castillo), Gral. Rodríguez, Lomas de Zamora, Bulogne, Caseros, Avellaneda, Munro, San Fernando, Escobar.

Las cifras van en aumento en relación a años anteriores. Según datos brindados por el Programa de Salud Sexual, Sida e ITS de la CABA (2019), en el efector de referencia se brindó atención por ILE a 44 personas en el año 2016, a 214 en el año 2017, a 305 en el 2018, y 171 en el primer semestre de 2019. Se observa en este centro de salud una creciente demanda de acceso a ILE, motivada por la difusión "boca en boca" de quienes ya fueron acompañadas por profesionales del efector y por la recomendación de organizaciones de la sociedad civil que asesoran y acompañan a personas que deciden interrumpir sus embarazos, según refieren algunas de las usuarias.

El aumento de la demanda de trabajo en la temática puso de manifiesto la necesidad de repensar las

1. En la Argentina el Código Penal de 1921, en su Artículo 86 establece causales de no punibilidad de los abortos. Estas son embarazo producido por una violación y afectación de la salud. Según el "Protocolo para la atención integral de personas con derecho a la interrupción legal del embarazo" de 2016, la causal salud (que puede ser desagregada en salud integral y en riesgo para la vida) incluye el peligro para la salud y el peligro para la vida, ya que este último debe ser entendido como la situación extrema de la afectación de la salud. La causal violación implica que toda mujer víctima de violación, con independencia de que tenga o no una discapacidad intelectual o mental, tiene derecho a la interrupción legal del embarazo producto de dicha violencia sexual.

prácticas. En este marco, surgió la inquietud de algunas profesionales que trabajaron en este centro de salud en otros momentos, principalmente en las residencias, por replicar la experiencia de atención a personas que deciden interrumpir sus embarazos en otros efectores, es decir, de aportar a las prácticas en otras instituciones; y la inquietud de quienes permanecen en este efector de poder plasmar el trabajo cotidiano en un producto que trascienda la práctica y que ponga de manifiesto las dificultades de la misma.

El cambio de paradigma que se está dando en la concepción y ejecución de las prácticas de ILE en las instituciones de salud pública genera un contexto propicio para relevar y capitalizar el trabajo cotidiano en aportes concretos y significativos a los procesos de trabajo. En este sentido, la sistematización y el análisis de las prácticas se conforma en un insumo para la discusión, problematización, reformulación y/o modificación de las prácticas en salud.

Por otro lado, el actual contexto de cambios en la política pública de salud con la implementación de la Cobertura Universal de Salud (CUS) y el debate sobre la legalización del aborto hacen necesario adecuar las prácticas al escenario.

Es así, que como residente que iniciaba sus prácticas en el efector se asumió el trabajo de recabar la historia de conformación del equipo de trabajo en ILE. Se propuso una investigación cualitativa de tipo descriptiva. Se asumió una perspectiva histórica y de género. Su objetivo fue sistematizar la experiencia de trabajo del equipo de ILE del centro de salud desde su conformación hasta febrero de 2019, para aportar una mirada históricamente situada de la problemática en este efector de salud, registrando las experiencias de los actores en el proceso de conformación del equipo, dando cuenta del marco histórico en el que se ha desarrollado el proceso mencionado y caracterizando el marco legal y teórico que rige estas prácticas.

Se rescata como resultados obtenidos el proceso de elaboración del trabajo de investigación en sí mismo, desde su planificación hasta su ejecución y devolución a sus participantes, del que se da cuenta en este escrito. No se brindan detalles de los relatos de las/os informantes ya que estos se encuentran amparados por acuerdos de confidencialidad.

Marco metodológico

En el momento de la inserción de la autora en la institución, fue llamativo el nivel de organización y de consenso en relación a las prácticas de ILE, asumiéndose que este era producto de una reflexión conjunta por parte del equipo de trabajo de ILE, lo que motivó la búsqueda de sus orígenes en pos de poder replicar estos acuerdos en otras instituciones. El recorte temático y la delimitación del problema de investigación se dio en conjunto con una ex-residente de medicina general de la institución, a partir del interés de ambas por conocer y recabar el proceso histórico de establecimiento de acuerdos de trabajo en relación a aborto. Sin embargo, la compañera culminó su residencia y cambió de lugar de trabajo, por lo que no continuó participando del proceso.

Es así que, de manera individual, se buscó el intercambio con otras actoras para la realización de la investigación. De esta forma, se realizaron entrevistas y conversaciones informales con trabajadoras del centro de salud que se constituyeron en informantes clave para la realización de la investigación. Una de ellas pertenece al equipo médico de planta y dos de ellas al servicio social de planta. Una de las trabajadoras sociales fue residente de este centro de salud.

El acceso a sus relatos permitió la identificación de actores en el proceso de conformación y consolidación del equipo que realiza las prácticas de ILE en este centro de salud. Los actores identificados son: profesionales de planta, la Residencia de Medicina General y la Residencia de Trabajo Social. La importancia de estos grupos radica en que son aquellos que comenzaron a instituir el trabajo con personas que desean interrumpir su embarazo y son quienes recuerdan ese proceso para poder transmitirlo.

Por otro lado, cada uno de los grupos identificados pueden ser clasificados al interior por el período en el que trabajaron en el centro de salud. De esta manera se identifican tres momentos delimitados por hitos en la historia que modificaron sustancialmente las prácticas: En el inicio, desde 1992 hasta 2012, del 2012 hasta 2017, desde 2017 hasta el presente. Realizar esta separación permitió ordenar posteriormente los relatos adquiridos de manera cronológica.

El año 1992 se identifica como el inicio arbitrariamente, ya que no hay un registro preciso del inicio del trabajo en el tema por parte de las trabajadoras, sin embargo sí

hubo coincidencia en que para ese momento la problemática del aborto, si bien esporádicamente, se presentaba en las consultas tanto con ginecología como con trabajo social, y en la atención de situaciones de emergencia. En los años subsiguientes, de manera paulatina, se fue estableciendo como necesario el abordaje de la problemática y pasados los 2000 se asumió la perspectiva de reducción de riesgos y daños, basada en el derecho a la información.

En el 2012 se dictó el Fallo FAL. Este implica una interpretación no restrictiva del Artículo 86 del Código Penal de la Nación y sus incisos, ampliando la mirada sobre el acceso a ILE. El Fallo F.A.L. explicita “(se) recuerda a los diferentes operadores de los distintos poderes judiciales del país que, según surge del texto del artículo 86 del Código Penal, lo que previó el legislador es que, si concurren las circunstancias que permiten la interrupción del embarazo, es la embarazada que solicita la práctica, junto con el profesional de la salud, quien debe decidir llevarla a cabo y no un magistrado a pedido del médico” (inc. 22), es decir que no se requiere autorización judicial para la realización de un aborto no punible. Por otro lado, al respecto del inciso 2 del artículo 86 que expresa los casos de no punibilidad del aborto estableciendo “(s)i el embarazo proviene de una violación o de un atentado al pudor cometido sobre una mujer idiota o demente. En este caso, el consentimiento de su representante legal deberá ser requerido para el aborto”. El Fallo F.A.L. propone que “debe entenderse que el supuesto de aborto no punible contemplado en el artículo 86, inciso 2º, del Código Penal comprende a aquel que se practique respecto de todo embarazo que sea consecuencia de una violación, con independencia de la capacidad mental de su víctima [...]” (inc. 18). Esto propuso un cambio de paradigma respecto del trabajo en la temática permitiendo, paulatinamente, ampliar el acceso de las mujeres a interrumpir un embarazo con el acompañamiento de algunos sectores del sistema de salud, de manera segura. De esta manera las/os trabajadoras/es del centro de salud comenzaron a trabajar desde esta perspectiva, ampliando el acceso a ILE por causales.

Por último, a partir de 2017 los centros de salud de CABA cuentan con Misoprostol provisto por el Programa de Salud Sexual y Reproductiva de CABA, un medicamento esencial para la interrupción del embarazo, lo que modificó las prácticas, facilitado el acceso al mismo. Luego de la identificación de las/os informantes clave, se realizaron tres entrevistas grupales semiestructuradas

a informantes de los distintos momentos señalados y una encuesta autoadministrada a diez trabajadoras/es del centro de salud de los mismos. Con todas/os las/os informantes -en total doce- se mantuvieron conversaciones informales. La necesidad de utilizar diferentes instrumentos de recolección de datos se fundamenta en los tiempos acotados para la investigación, de manera tal que con las entrevistas se ganó en profundidad de la información y con las encuestas, pluralidad de miradas. Se realizaron observaciones participantes y no participantes en consultas, reuniones de equipo, derivaciones institucionales. Así se accedió al conocimiento de las prácticas y de las representaciones que las profesionales intervinientes tienen de ellas.

Trabajo de campo

La realización del trabajo de campo fue parte de la inserción profesional de la autora como profesional residente en el centro de salud, lo que implica que los mismos procesos de trabajo puedan ser valorados como experiencia laboral, como un espacio de aprendizaje y como un insumo para la investigación. En este sentido, diferenciar el proceso investigativo del proceso de inserción e incluso de los procesos de intervención -con fines analíticos y de aprendizaje- y diferenciar la información relevante para cada área de desarrollo demandó la permanente revisión de las prácticas, separándose del propio sentido común que no tenía en cuenta estas formas de conocer. La búsqueda de esta separación radica en la necesidad de que lo desconocido pueda transformarse en preguntas que guíen el trabajo.

Tomando a Guber (2004) “el bagaje teórico y de sentido común del investigador no queda a las puertas del campo, sino que lo acompaña, pudiendo guiar, obstaculizar, distorsionar o abrir su mirada” (p. 49). En la búsqueda de la superación del obstáculo mencionado se convocó a diferentes actores para el acompañamiento del proceso, como una tutora metodológica, externa a la institución, la supervisión de la jefa de residentes y de las compañeras de la residencia, la guía de compañeras de trabajo en relación a la convocatoria de actores. De esta manera, el proceso que se describe se dio en permanente diálogo con otras, buscando superar la interferencia de ideas preconcebidas de la autora, pero dejando que éstas atravesaran el proceso para salir transformadas.

La información a la que se tuvo acceso durante el período de trabajo es información valiosa tanto para la crea-

ción y sistematización del conocimiento, para desentrañar las lógicas que atraviesan los procesos mencionados y hacer visible un proceso colectivo de trabajo, así como para la elaboración de un posicionamiento personal y profesional como residente en esta institución.

Una característica particular de este centro de salud, a la que se tuvo acceso al transitar la institución, es el sentimiento de pertenencia que se genera al trabajar allí. La historia de trabajo y de militancia de las/os profesionales, las relaciones que se dan con las/os habitantes del barrio de influencia, los procesos colectivos de los que profesionales del centro de salud participaron, marcan la identidad de sus trabajadoras/es y repercuten en la manera en que "las/os nuevas/os" trabajadoras/es se identifican con los procesos que allí ocurren. "Lo real comprende hechos pasados y presentes, a los que pueden referirse representaciones y nociones" (Guber, 2004: 47). Esta frase alude al proceso de identificación que menciona, conformado por hechos del pasado y del presente que moldean las ideas que se construyen en la institución y la forma de habitarla. Desprenderse de la identificación para establecer una mirada aséptica, limpia, libre de prejuicios no es posible, por lo que se debe mirar con detenimiento esta implicación a la hora de preguntar y de relatar lo escuchado. Es un desafío, ya que mirarse como a una extraña es un trabajo de gran complejidad. Los pensamientos y la propia postura ética y política están allí y es parte de la elaboración histórica y teórica que se realiza.

A su vez, a lo largo del 2018 se dio un proceso de modificación del barrio por parte del GCBA, que implicó la demolición de un edificio icónico, en donde tiempo atrás estuvo emplazado el centro de salud, lo que además conllevó el traslado de familias aledañas a la obra. Este proceso fue impactante para las/os trabajadoras/es del centro de salud, apareciendo sentimientos de nostalgia, enojo e incertidumbre que se hacían manifiestos en reuniones de equipo, conversaciones informales, en las estrategias de trabajo. Apareció para las/os trabajadoras/es la necesidad de recordar momentos e historias que sucedieron cuando el centro de salud se emplazaba en otro edificio y su posterior mudanza. En este contexto, la idea de escribir la historia de uno de los equipos de trabajo tuvo un impacto positivo en la subjetividad de las trabajadoras con más tiempo de trabajo allí, lo que ayudó a la legitimación del proceso de investigación por parte del equipo.

¿Se puede llevar adelante un proceso de investigación en el mismo lugar en el que se realiza la propia inser-

ción e intervención profesional? ¿Qué particularidades asume la forma de conocer en ese contexto? ¿Qué reparos deben tenerse en cuenta? Visualizar estas preguntas permitió poner en juego diferentes atravesamientos de la práctica.

La inserción en una institución en la modalidad de residente es un atravesamiento a tener en cuenta. Se es parte parcialmente del equipo de trabajo. Se participa prudentemente de las decisiones, debido al carácter transitorio del propio paso por ese espacio. Se trabaja con cautela, respetando las lógicas que existen, asumiéndolas como propias, observándolas con detenimiento y repensándolas con respeto. Se exploran modalidades de trabajo desconocidas, ajenas, que se hacen propias por un tiempo, se prueban, se analiza su pertinencia y su impacto en los sujetos de la intervención y en una misma como profesional. Es un momento de experimentación. Esto permite adoptar una mirada de extrañeza sobre un rol en construcción, en un proceso de intervención e inserción supervisado, que es permitido por el proceso de capacitación que provee la Residencia. El propio posicionamiento acompaña constantemente el triple trabajo que realiza la residente: el trabajo de inserción, de intervención y el trabajo de investigación en los que los pre-conceptos construidos por la profesional pueden abrir u obstaculizar la mirada. Para evitar esto la profesional/investigadora debe abrir el diálogo con otras/os actoras/es, como se mencionó anteriormente.

Impactos y conclusiones

Como resultado de la investigación se obtuvo una recopilación de relatos que favorecen la reconstrucción de partes de la historia del equipo que trabaja en relación a la problemática del aborto en este centro de salud que, como se mencionó, se encuentran amparados por acuerdos de confidencialidad.

La recopilación de relatos fue compartida en distintas instancias con trabajadoras/es del centro de salud, como supervisiones de su indagación y su escritura, y un ateneo en el que participaron las/os profesionales interesadas/os de la institución. A partir de esos intercambios se puso de manifiesto la vinculación entre la modificación de las prácticas profesionales y el contexto histórico social en el que se dieron.

En relación a la historia de la institución respecto del abordaje del aborto como problema de salud, se obtuvo

información sobre la modificación de la metodología de trabajo -desde la no contemplación del aborto como problema, pasando por las consejerías en reducción de riesgos y daños amparadas en el derecho a la información, hasta la plena implementación del protocolo de ILE- trazándose una línea de visibilización de la problemática y de las intervenciones sobre esta, tendiente a la desestigmatización de las mismas. Se identificaron actores relevantes en la modificación de estas prácticas y las articulaciones entre estos. Además de las/os trabajadoras/es del centro de salud, organizaciones de mujeres de la sociedad civil, instancias superiores de la política pública y las propias usuarias del centro de salud, las mujeres migrantes aparecieron como un actor relevante en la difusión del uso del Misoprostol en el barrio. Estas mujeres contaron experiencias de sus países de origen con dicho medicamento, cuando en Argentina aún no se utilizaba. La cercanía de las/os profesionales y las usuarias, debido al carácter territorial del trabajo en el centro de salud, permitió generar la confianza necesaria para el intercambio de conocimientos sobre el aborto y la solicitud de acompañamiento en situaciones de embarazos no deseados en diferentes momentos históricos. El trabajo articulado con una ONG, que realizaba un trabajo en reducción de riesgos y daños respecto del VIH en el barrio, habilitó el conocimiento de la modalidad de trabajo, que fue asumida posteriormente para el acompañamiento en situaciones en que las personas decidían abortar. Sin embargo cuando esta era la forma de trabajo, la demanda por acompañamiento en relación al aborto era mínima, según relataron trabajadoras de la institución. Al respecto no pueden brindarse datos concretos ya que no hay un registro formal de estas prácticas. La cuestión del registro de las prácticas es un eje que atravesó todos los momentos en estudio, mostrándose diferentes estrategias para el registro de una práctica no legitimada. Es por este motivo que existen algunos documentos que dan cuenta de la dimensión cualitativa de la atención en aborto, pero carecen de confiabilidad.

El Fallo F.A.L. habilitó la posibilidad de asumir el modelo de ILE, dejando atrás paulatinamente el modelo de reducción de riesgos y daños. El interés de las/os trabajadoras/es del centro de salud, comprometidas/os con los derechos de las personas gestantes, mantuvo la temática en agenda, permitiendo la modificación de las prácticas acorde al contexto, la demanda, el marco legal y político de cada momento.

Paralelamente a lo anterior, se realizó una reflexión en torno a las particularidades de los procesos de investi-

gación y trabajo de campo en el marco de la Residencia de Trabajo Social de CABA. Este fue presentado como trabajo final del año de Residencia de la autora y compartido en ateneos con compañeras de la Residencia.

Se arribó a la conclusión de la importancia de asumir una mirada estratégica, de comprender a la salud como un campo en permanente construcción y tensión, y la valorización de los espacios colectivos como ámbito de aprendizaje. Si bien estos conceptos son ya conocidos, su importancia en este contexto radica en haberlos adquirido a partir de la experiencia de la investigación. En este sentido, las vivencias se transforman en aprendizajes que pueden conceptualizarse y aportar a la construcción de la propia mirada profesional.

1. La mirada estratégica: Es necesario poder leer lo que sucede en la institución, en el equipo de trabajo, en el Área Programática, en el barrio, en los otros barrios, en la CABA, así como el enfoque de las políticas públicas, los lineamientos de trabajo, los movimientos sociales, las políticas del gobierno de turno, de los otros países de la región y del mundo desde ésta óptica. El pensamiento estratégico contempla la realización de un análisis de viabilidad en función del poder que quien observa el campo posee en relación con los recursos, los actores y los intereses. De esta manera la planificación de las acciones, la elección de las/os interlocutoras/es y la manera de intercambiar con ellas/os, y el manejo de los propios recursos es clave para construir la viabilidad de las acciones que nos lleven -lentamente- a la modificación del campo de trabajo. Así también es importante asumir una mirada históricamente situada, que mira el pasado para entender el presente y planificar el futuro, en términos de proceso.

Para la realización del trabajo de investigación, asumir esta perspectiva fue fundamental para establecer un problema de investigación que convoque a los diferentes actores, para identificar aliadas/os para el proceso de trabajo y para generar interés en otras/os que tuvieron roles importantes en la hechura, tanto del trabajo de campo como del escrito. Junto a estas compañeras que acompañaron el proceso se comprendió la importancia de mirar el pasado para entender el presente y poder planificar en él, dándose hacia el final de la investigación, una modificación en la organización de las prácticas del equipo de ILE a partir de poner de manifiesto dificultades históricas del equipo de trabajo.

2. La salud como campo en construcción y tensión: Si bien las lógicas hegemónicas de este se relacio-

nan más con el mercado y el capital financiero que con la garantía del derecho a la salud, las/os trabajadoras/es de la salud que asumen la perspectiva de derechos van generando disputas y acuerdos en pos de la garantía del mismo. Las prácticas que se posicionan desde una lógica no hegemónica van ganando reconocimiento en las instituciones al demostrar un impacto positivo de la misma, convocando actoras/es a ser parte, a discutir sus fundamentos y sus formas de acción. De esta manera las prácticas se nutren de miradas y se instalan en el hacer cotidiano de la institución. Sin embargo, es necesario repensar constantemente el quehacer cotidiano para no caer en la rutinización de las acciones.

A través de la recepción de relatos de reuniones de equipo, de discusiones, de acuerdos y desacuerdos ocurridos a través de la historia del centro de salud se obtuvo una imagen de las modificaciones en el campo de estudio, y de los procesos necesarios para que estas se den. De esta manera los cambios no sólo se ligan a la voluntad o interés de las/os trabajadoras/es por modificar las prácticas, sino que dependen del contexto y de otros actores con intereses particulares.

3. Lo colectivo como ámbito de aprendizaje, reflexión, lectura del contexto y planificación de la acción: El equipo de trabajo debe convertirse en el "refugio" desde donde pensar la práctica y su espacio de inserción. Las experiencias de las compañeras aportan otra mirada y el intercambio genera la posibilidad de construir una perspectiva teórica nueva, que contemple, complejice, interpele y supere las formas de pensar individuales sobre el mismo problema. La forma de garantizar prácticas accesibles, comprometidas con las personas, es la vigilancia del propio posicionamiento, el cual se enriquece en el ámbito colectivo y en la formación permanente.

El proceso que se comenta generó un impacto concreto en la autora, a partir de la experimentación del valor de lo colectivo. El intercambio, en la práctica profesional y en las entrevistas de recolección de datos, los aprendizajes a los que se llega junto a otras y el impacto que este tiene en el quehacer profesional, dan cuenta de que no se puede trabajar en soledad y que además de aprendizajes, estar con otras, redundan en bienestar en el trabajo cotidiano.

Bibliografía

- Fallo F.A.L. s/ medida autosatisfactiva. Buenos Aires, 13 de marzo de 2012.
- Guber, Rosana (2014) El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En: El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Ministerio de Salud de Nación (2016) Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo. Disponible en: http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000875cnt-protocolo_ile_octubre%202016.pdf
- Ministerio de salud de la Ciudad de Buenos Aires (2017). "Análisis de Situación de Salud de la Ciudad de Buenos Aires-Año 2016." Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/salud/analisis-de-situacion-de-salud>.
- Implementación de la política en salud sexual y reproductiva. Área Programática Santojanni Situación y respuesta. 2018. (2019) Material no publicado.

Artículos seleccionados

La libertad de escribir en privación de libertad

Cuando la participación artística entra en el proceso de construcción identitaria

Camila Misuraca^a y Eliseo Carrillo^b

Fecha de recepción:	12 de agosto de 2019
Fecha de aceptación:	23 de octubre de 2019
Correspondencia a:	Camila Misuraca
Correo electrónico:	camilamisuraca20@gmail.com

- a. Lic. en Trabajo Social. Graduada de la Universidad de Buenos Aires. Trabajadora Social en el Centro municipal de asistencia integral para personas en situación de violencia "Vivir Sin Violencia", dependiente de la Dirección de Género, Familia y Diversidad Sexual del Municipio de Morón.
- b. Lic. en Trabajo Social. Graduado de la Universidad de Buenos Aires. Trabajador Social en el Consejo de los derechos de niñas, niños y adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los procesos de construcción identitaria de las personas privadas de su libertad en las Unidades Penitenciarias 47 y 48 de San Martín, en relación con su participación en un espacio grupal y artístico. Para ello, se realiza una descripción de dicho dispositivo y del desenvolvimiento de la participación grupal en él; se exponen las sig-

nificaciones otorgadas por las/os presas/os a la práctica de escribir poemas libremente dentro de la cárcel; y se desarrollan los cambios transitados por ellas/os en los relatos contruidos de sí, desde su incorporación al taller. Las conclusiones a las que se arribó son que, a partir de la significación del taller literario como un escape de la cárcel y de la práctica de escribir como una actividad liberadora, las personas que participan logran expresarse, encontrarse, rever sus vidas y su comportamiento, y/o descubrir aspectos de sí que no conocían. Desde que empezaron a asistir al espacio, experimentaron cambios en su cotidianidad, en las relaciones con sus familiares y compañeras/os del penal, en las cualidades reconocidas por otras/os y por ellas/os mismas/os y en sus proyectos. Si bien no se puede establecer una relación causal lineal entre estos fenómenos, se desprende de los testimonios que el taller de poesía (en conjunto con otras actividades artísticas y educativas de las cuales participan) tuvo una importante vinculación con las transformaciones mencionadas. También se puso de manifiesto que la práctica de escribir poemas trasciende el taller literario y comienza a desarrollarse en los pabellones, convirtiéndose, de esta forma, en parte de su vida cotidiana signada por el encierro.

Palabras clave: Libertad de escribir - Participación grupal y artística - Identidad.

Summary

The purpose of this thesis is to analyze the processes of identity construction of individuals who are imprisoned in Penitentiary Units 47 and 48 located in San Martín, in relation to their participation in a collective and artistic space. For that purpose, we will describe such practice and the development of the group participation in the activity. In addition, we will analyze the meanings given by the prisoners to the practice of writing poems freely inside the prison, as well as the changes experienced by them as shown in the narratives of themselves, since their incorporation to the workshop. It has been concluded that from the significance of the literary workshop as an escape from prison, as well as from the practice of writing as a liberating activity, the participants are able to express themselves, find themselves, review their lives and behaviors, and/or discover aspects which they did not know about themselves. Since the moment when they began attending the workshop, they started experiencing changes in their everyday lives, in their relationships with their families and fellow prisoners, in the qualities acknowledged by others and by themselves, and in their projects. Even though we cannot establish a linear causal relationship among these phenomena, it can be inferred from the testimonies that the poetry workshop (jointly with other artistic and education activities in which they participate) had a significant impact on the changes mentioned above. Also, it was discovered that the practice of writing poems transcends the literary workshops and starts developing in the penitentiary unit, thus becoming a part of their everyday life marked by confinement.

Key words: Freedom to Write - Collective and Artistic Participation - Identity.

Introducción

¿Qué sucede cuando el arte no solo florece en un medio hostil sino que se nutre de él? Hace dos años, en el marco de la materia Seminario de Trabajo de Investigación Final de la carrera Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, nos propusimos indagar acerca del arte como herramienta de transformación social en un

contexto de encierro carcelario, para lo cual llevamos adelante un trabajo de campo durante el año 2018. Elegimos vincular los dos campos temáticos mencionados, observando especialmente los procesos individuales y grupales de representación simbólica de sí mismas/os y de escritura en el taller de poesía Rodolfo Walsh que se dicta en el Centro Universitario San Martín (en adelante, CUSAM), centro de enseñanza en contexto de encierro,

en la Unidad Penal 48, creado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de San Martín.

Planteamos la siguiente pregunta problema de investigación: ¿Cómo se relacionan los cambios en la percepción de sí mismas de las personas detenidas en las Unidades Penitenciarias 47 y 48 de San Martín respecto de su participación en el taller de poesía Rodolfo Walsh, con la experiencia de escribir libremente en ese espacio grupal y artístico? Nos propusimos como objetivo general analizar los procesos de construcción identitaria de ellas/os en relación con su participación en un espacio grupal y artístico. Se desarrolló una investigación con base empírica, de carácter cualitativo. En lo que respecta a las técnicas de recolección de información, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a siete personas presas integrantes del taller de poesía, así como observación participante de tres clases de dicho taller. Para llevar a cabo el análisis de los datos recabados, se utilizó la codificación a través del Método de Comparaciones Constantes. Es importante aclarar que el actual coordinador del taller había sido anteriormente participante del mismo, por lo cual tomamos sus discursos para realizar el análisis, tanto desde su rol de docente como de participante.

Los datos fueron protegidos teniendo en cuenta el principio ético de confidencialidad, a partir del cual se resguardó la identidad de las personas entrevistadas, mediante la utilización de los siguientes pseudónimos: Cinthia, Mariano, Darío, Soledad, Mauro, Rodrigo y Horacio.

Ahora bien, antes de comenzar con el desarrollo de los resultados, resulta pertinente esclarecer los conceptos centrales desde los cuales partimos. En primer lugar, coincidimos con Goffman en que la cárcel puede definirse como una institución total, es decir, “como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad -por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (1972: 13). El autor destaca las tendencias absorbentes y totalizadoras que caracterizan a estas instituciones. Otra característica de la cárcel es que allí el control es permanente y total. Para explicar esto, Foucault (1975) analiza el panoptismo como un sistema de vigilancia constante que ejerce sobre los individuos la sensación de estar bajo la mirada de un ente que ordena y regula cada aspecto de sus vidas. “Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están

insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados (...), en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos -todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario” (Foucault, 1975: 182).

Por otra parte, consideramos a los talleres artísticos como espacios de pensamiento, de intercambio, de encuentro y de creación, en los cuales se establecen vínculos entre las personas, y se permite la libre expresión, en donde el arte es una herramienta y en donde se fomentan los espacios de inclusión social y de creatividad (García Sandoval, 2014). A la hora de intervenir, el arte adopta un carácter tanto técnico como social, planteándose como uno de sus objetivos la transformación y el empoderamiento de las/os sujetas/os. En contextos de encierro, su potencial se revaloriza y adquiere un significado particular. Coincidimos con García Sandoval en que es necesario “(...) construir espacios más inclusivos y consolidar líneas de acción social, donde el arte actúe como recurso, como herramienta, y se puedan generar comunidades inclusivas, a personas que consumen un tiempo de su vida en un ambiente lleno de multiculturalidad y en un espacio donde preside la hostilidad (...)” (2014: 14). En cuanto a la escritura, consideramos que se trata de una práctica con gran potencial para expresarse y recuperar voces silenciadas por los grupos dominantes. Delgado (2012) la conceptualiza como una forma de comunicación, y afirma que en ella se puede encontrar la identidad de las personas, el diálogo con el contexto inmediato en el que están insertas y la manera en que la historia es vivida, interpretada y narrada. En lo que respecta específicamente a la poesía, es definida por Paz (1956) como conocimiento, poder, método de liberación interior, diálogo con la ausencia. El autor afirma que el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan, y que es revolucionaria por naturaleza; revela este mundo a la vez que crea otro. También la define como experiencia, sentimiento, emoción, pensamiento no dirigido, expresiones de algo vivido y padecido.

Por último, esbozaremos algunas líneas teóricas que decidimos tomar para referirnos a la construcción identitaria. Siguiendo a Larrain (2003), la identidad puede ser definida como un proceso en donde las/os sujetas/os se definen a sí mismas/os en constante interacción simbólica con las/os demás. Tal desarrollo marca la capacidad de las personas de ubicarse como objetos en

relación con la mirada ajena y de ir construyendo su propia proyección simbólica. "Mientras la cultura es una estructura de significados incorporados en formas simbólicas a través de los cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales" (Larrain, 2003: 32).

Participar en un espacio grupal y artístico dentro de la cárcel

Para dar comienzo al análisis es importante destacar que desde nuestro rol de investigadoras/es hemos podido observar que el taller de poesía funciona como un lugar ajeno a la cárcel, donde imperan otras reglas, diferentes relaciones de poder y una manera distinta de vincularse entre pares, por fuera de la dinámica diaria que sostiene la lógica carcelaria; con el agregado de que es un sitio mixto, a diferencia de los pabellones. Dentro del sistema penal, donde se legitima la violencia y la administración del castigo por parte de una institución estatal, se logra construir de manera disruptiva distintos espacios donde las personas detenidas pueden desenvolverse. Amparados en la Ley de Educación Superior 24.521, las fuerzas armadas no pueden ingresar a los establecimientos educativos si no media una orden judicial previa, por lo que el espacio de escritura poética, entre otros, es un lugar donde no solo las/os presas/os manifiestan libertad en términos abstractos, sino que en concreto no se ven condicionadas/os directamente por la presencia de las fuerzas de seguridad, así como lo resalta un entrevistado: "Eso es un re alivio. Porque uno está tranquilo (...). Por eso digo que es como un escape, esto es un escape de la cárcel" (Darío). Por más que el contexto de encierro condiciona, el taller actúa como un espacio de refugio para quienes deciden transitarlo. Se trata del único sector de la penitenciaría al cual la policía tiene restringido el acceso, lo que lo tiñe de un transcurrir distinto en el cual las actividades se llevan adelante por fuera de la lógica imperante.

El taller de escritura poética representa para las/os integrantes "una gran puerta hacia la realidad" (Mauro), "otro mundo" (Darío), "[una actividad que] me saca de mi encierro, me entrega herramientas para aprender (...) es como que me siento libre" (Horacio), entre otras opiniones. Esto vislumbra una cualidad de ruptura que presenta el espacio para con la dinámica diaria que llevan adelante; dicha característica se refleja en el aporte tanto académico como artístico/expresivo que

conlleva. El contexto de encierro en el que se encuentran, sometidas/os constantemente a castigos y a un control exhaustivo sobre sus cuerpos, queda relegado momentáneamente al ingresar al taller. En relación con esto, Mariano, el docente a cargo del espacio, menciona: "Yo creo que el taller es un espacio donde los muchachos vienen sin saber a dónde y se encuentran con un mundo de palabras que empiezan a combinar y en algún momento empiezan a hacer sentido, empieza a mostrar algo (...) es su momento de libertad, el momento en que están en otro lado que no es la cárcel". De esta forma, las/os participantes se permiten la expresión y descubrir, dentro de una institución tan particular, un lugar que brinda una propuesta diferente.

En paralelo, es interesante destacar la singularidad intrínseca al taller de que todas/os sus participantes se encuentren privadas/os de su libertad, tal como lo refleja Cinthia: "Lo defino como una reunión donde hay un plano claramente obvio que es que todos estamos presos. Y eso nos hace parecidos, nos da confianza. (...) Esa estigmatización que duele, que te señala la sociedad, que te marca y quiebra, acá nos alivia". Creemos que esta igualdad se profundiza por el hecho de que el docente también está privado de su libertad, lo que implica un particular entendimiento y conocimiento de la situación. Se pudo observar a lo largo de la investigación un plano horizontal en la participación de cada integrante. Cada una/o comparte sus producciones y recibe aportes de todas/os las/os integrantes, generando de esta manera una construcción colectiva. En consecuencia, al generarse confianza y confidencia entre pares, se hace posible el intercambio y la exposición de diferentes sentimientos que surgen con la escritura poética. Esto se puede observar en el relato de Cinthia: "Hay una simbiosis impresionante. Vos te sentás acá y es como si nos conociéramos todos y no nos conocemos. (...) es como sacarse la ropa, una forma de expresar lo que a uno le pasa. Cuando entrás al taller de literatura es eso, es ser cómplices todos". La totalidad de las/os entrevistadas/os coincidió en que no es un espacio de amistad, sino de compañerismo que convoca al aprendizaje. A partir de la participación en un espacio grupal, se promueve el desarrollo o aumento de la capacidad y actividad organizadora; el desarrollo de las formas participativas de acción (Montero, 2009). Además, "son estas estrategias y acciones las que pueden permitir que se produzca lo que Kieffer (1982) llama 'sentido de ser-en-relación con el mundo', esto es, la ruptura de la sensación y percepción de aislamiento, de soledad, de abandono y falta de sentido del yo y el nosotros, en el mundo (...)" (Montero, 2009: 618).

Respecto de lo que se trabaja en el espacio, el docente relata que se trata principalmente de la metáfora, porque “(...) la vida es metáfora, una metáfora continua, con diferentes puntos de vista y con diferentes matices, y diferentes ‘por qué’ en todo. Entonces, nosotros con un poquito de metáfora literaria también empezamos a ayudarlos, o ayudarnos, mejor dicho, a que vean la vida desde distintos puntos de vista”. De esta forma, el taller no solo aporta conocimientos de una herramienta literaria sino que convoca a las/os participantes a repensar circunstancias de la vida desde otro ángulo. “Tratamos de mirar el mundo y ver cómo lo podemos denunciar desde la parte poética”, afirma Mariano.

“Ustedes no son alumnos porque nacieron iluminados. Todos nacimos iluminados”, el profesor anima a las/os participantes a que se superen taller tras taller y a que crean (sepan) que pueden escribir. “Nosotros estamos formándonos para ser escritores (...) No es ‘ay qué lindo lo que hacen los presitos’”. Al desarrollarse en una cárcel, se hace necesario reivindicar su poder y capacidad, y luchar contra estigmas sociales; demostrar que las/os presas/os también pueden escribir, crear, ser artistas.

Encontrar libertad en la escritura

¿Qué es para las/os participantes escribir? Al realizar esta pregunta, surgieron diversas definiciones, aunque con algunos puntos en común: lo ven como una forma de expresarse, descargar, hacer catarsis, canalizar, decir, transmitir, desahogarse. ¿Qué es lo que expresan? Lo que piensan o sienten, lo que viven o vivieron, lo que quieren decirles a las/os demás, al mundo, o a quienes ya no están.

La escritura también fue definida por tres entrevistadas/os como una herramienta: “(...) sacar de alguna forma, ya sea lindo, malo, ira, lo que sea pero te permite la palabra. ¡Qué maravilla! Qué herramienta magnífica, impresionante. Mirá lo que hace, el poder hablar, es mucho. Podemos decir que en política, en el orden social, psicológico, emocional, la palabra está ahí” (Cinthia). Este aporte acerca del poder de la palabra se puede complementar con lo expresado por Ernani: “En ese comportamiento, las cosas son objetivadas, esto es, significadas y expresadas -el hombre las dice. La palabra instauro el mundo del hombre. La palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no solo designa a las cosas, las transforma (...)” (1969: 16). De esta forma, al poder decir, se significan las vivencias, se objetiva y

transforma el mundo y se hace posible que las ideas se traduzcan en praxis.

Por otro lado, más de la mitad definió la acción de escribir poesía como un momento, “en que entrás en esa burbuja de creación sublime” (Mariano), “es un momento íntimo muy personal, donde hago catarsis de algunas cosas y pienso, viste” (Mauro). Dos integrantes afirmaron que encuentran en la escritura una terapia, un alivio, mientras otras/os dos la ven como una ayuda, una contención. Acerca de la caracterización como una terapia, en un caso se explica por la posibilidad de descargarse, mientras que en el otro tiene que ver con la sensación de estar en un lugar diferente. En relación con esto, Cinthia afirmó que esta práctica la transporta, mientras Soledad comentó “yo acá puedo viajar. Con un disparador me puedo ir”. Dicho término se puso en juego constantemente en los espacios, de manera explícita o no, cuando entre las/os participantes se invitaban a “viajar”. De esta forma, se permitían habitar espacios, tanto físicos como simbólicos, desde un posicionamiento diferente, resignificando lugares y relaciones con otras/os, así como su propia mirada frente a las experiencias transcurridas. Estas sensaciones son sintetizadas y explicadas por Schuster: “El lenguaje no disuelve las rejas; ellas y el conjunto de las condiciones materiales, simbólicas y políticas del encierro se mantienen más allá de la capacidad y la posibilidad de la escritura. Sin embargo, tal escritura, ejercicio estricto de la libertad de pensar, herramienta de la reflexión profunda, asunción contundente de la existencia, constituye un ejercicio que por un momento deja de lado las terribles condiciones de lo dado y ponen al sujeto en posesión de la plenitud de sí mismo (...) El texto escrito fija las palabras y las sitúa en un espacio-tiempo ajeno a las restricciones del momento y el lugar en que se produjeron” (Schuster, 2008: 13).

Por otra parte, en dos entrevistas se plasmó que a través de la escritura se pudo recordar, recuperar hechos que estaban guardados en la memoria. Asimismo, otras/os dos entrevistadas/os afirmaron que, escribiendo, expresaron pensamientos, ideas o sentimientos que no sabían que tenían. Esto se puede explicar mediante los aportes de Kohan (2013), quien afirma que al escribir se está al servicio de las propias ideas y pensamientos, y que escribir sin limitaciones y sin frenos revela lo que una/o no sabía de su propia biografía y permite encontrar la propia voz. Horacio afirmó acerca de la escritura: “me permite encontrarme conmigo mismo”. A su vez, Rodrigo comentó que esta práctica le posibilita rever su

vida: "esa reflexión de quién fui y quién soy y qué es lo que quiero hacer".

Un aspecto recurrente que apareció en las entrevistas fue la significación de la escritura poética como algo nuevo, como una práctica que no sabían que eran capaces de realizar. En concordancia con lo mencionado, el docente del taller relató: "cuando empiezan a escribir se empiezan a descubrir, se ven en lo que escriben, y se la empiezan a creer, empiezan a decir 'loco, yo puedo... vos podés hacer esto, vos lo podés hacer'". De lo antedicho se puede inferir que al desarrollar por primera vez la capacidad de escribir poesía, puede aumentar en cierta medida su autoestima. Otro aporte del docente es una descripción de lo que les ocurre a las/os participantes cuando se sumergen en la escritura: "Y después en el tránsito, que empiezan a jugar con las letras y empiezan a conocer otro mundo, se van interesando y es como que empiezan a descubrir un mundo nuevo". Esto no es más que un reflejo de lo que él mismo vivió como estudiante, antes de ser profesor: "Descubrí un mundo en la escritura y la literatura".

Respecto de lo que sienten cuando escriben, la totalidad de las/os entrevistadas/os hizo alusión a la libertad. Sobre las/os participantes, Horacio remarcó que se trata de "personas que buscan una libertad en la escritura, o en un lugar en sí, creo que escapan a lo mismo que escapo yo". Consideramos que esta sensación se encuentra reforzada por la siguiente frase dicha por el docente en una de las clases: "la única regla es que no hay reglas, péguense un viaje". En un contexto signado por las normas, encontrar un momento que parece carecer de ellas adquiere gran relevancia. Además, Cinthia compartió: "Me emociona escribir, saca afuera una sensibilidad, una cosa que yo no sabía que tenía, es maravilloso escribir." "Las palabras son más poderosas que las armas porque hacen temblar al gigante", expuso Mariano. El "gigante" es el Estado o, mejor dicho, quienes lo llevan adelante. De esta forma, se remarca el valor de la práctica de escribir y el sentido que ella adquiere.

Siguiendo a Foucault (1975), las instituciones carcelarias funcionan como el último eslabón de castigo del sistema coercitivo imperante; las mismas aplican con rigor incesante mecanismos de control y disciplinamiento sobre los cuerpos de las/os detenidas/os, sometiendo a humillaciones y degradación llegando a niveles tortuosos. Es por esto que, al consultar sobre las particularidades que se encuentran al escribir en contexto de encierro, se resaltó el sufrimiento constante que viven quienes

son marginadas/os a cumplir una condena dentro de la cárcel; tal como expresó el docente del taller: "Cristina Domenech dijo que en algún momento, para ser poeta alguna vez hay que descender al infierno. Yo creo que más infierno que la cárcel no hay (...). Los únicos que pueden hablar de la cárcel son ustedes, y ustedes tienen que buscar las palabras para empezar a mostrar imágenes sin dañar a otro y sin dañarse a sí mismos. Yo creo que en esa búsqueda estamos básicamente". A su vez, Cinthia contó: "Uno acá no disfruta; se extraña, sufre, duele la injusticia, el porqué, pero dentro de eso el lado bueno es venir acá. Acá se comparte con gente que sufre porque todos sufrimos". Se vislumbra que la posibilidad de generar producciones literarias y de participar en espacios artísticos permite hacer más ameno el transcurrir de su estadía en el penal.

La noción de la escritura como una herramienta adquiere especial relevancia en un contexto de encierro, debido a que "para el preso, el papel y el lápiz es un documento, la escritura es un documento importantísimo. Afuera tenés otras herramientas, pero acá no." (Cinthia). Algunas/os afirmaron que escribir es la única manera que encuentran de expresarse. Y aquellas/os que no, la hallan también en otras expresiones artísticas, como la música, la cerámica, el teatro. Además, hay quienes asisten al taller de radio y logran allí transmitir lo que piensan o sienten. En cuanto a lo que suelen expresar cuando escriben, priman las sensaciones que experimentan encontrándose en la cárcel, que en su mayoría son tristeza, bronca, soledad, nostalgia; aunque también amor. A su vez, fue mencionado en las entrevistas su deseo por expresar la ausencia de sus familias y el dolor que eso les genera. Quizás sea por esto que la soledad aparezca como un tema recurrente, a pesar de que convivan con personas todo el tiempo y participen de espacios grupales. Mariano comentó: "en la cárcel leés para paliar la soledad, para no sentirte tan solo". A simple vista puede resultar paradójico, pero adquiere sentido si consideramos la segregación a la que son sometidas/os, del total de la sociedad pero principalmente de sus seres queridos. Por su parte, una entrevistada refirió que escribir en el taller la ayuda a sobrevivir al encierro y le da sabiduría. En más de la mitad de las entrevistas se expuso que los efectos del taller y de la poesía perduran al volver a la celda. Por ejemplo, Cinthia comentó: "Estoy haciendo poesía, cerámica, radio, muchas cosas. Ojalá me vaya a mi casa, pero mientras tanto todo esto, ¿sabés qué hermoso?, me hace feliz. Me ayuda, me contiene una barbaridad, yo no sufro cuando vuelvo a la celda porque todo esto es como que lo respiro y me queda en el pe-

cho, me queda adentro. Llego con la cabeza completa, así que ojalá todos tuviesen la posibilidad que tengo yo de venir acá”. En este fragmento se vislumbra también cómo las sensaciones generadas por la poesía son complementadas con otras expresiones artísticas.

Todas las personas entrevistadas coinciden en que no es lo mismo escribir poemas dentro de la cárcel que afuera. Y la razón principal está justamente en todos los sentimientos que aparecen estando en contexto de encierro y que actúan como disparadores: “acá estoy continuamente con un pensamiento vivo de un conjunto de cosas que voy pasando” (Horacio), “acá hay tanta carga emocional, estar es duro. Es una cosa, un quiebre emocional terrible y desde el sufrimiento yo creo que se puede más que de la alegría” (Cinthia), “El encierro es el puntapié para poder escribir (...) a veces hay noches en que el propio encierro, estar privado de tu libertad, te da escribir cosas así, de tristeza, de soledad, un poco de bronca, pero también me dan ganas de escribir cosas de que esto es como una experiencia de vida acá” (Rodrigo). Mariano concuerda con estas ideas, pero desde una perspectiva diferente: considera que en algún punto desde la cárcel se está en una posición privilegiada para poder generar producciones literarias, “(...) porque vos podés hablar de todos los mundos menos de la cárcel, de la cárcel podemos hablar nosotros (...) se aprende a escribir desde ese lugar de injusticia”. Sometidas a un sistema de control constante, de coerción, vigilancia y castigo, es que las personas participantes del espacio mostraron una gran apertura a la hora de hablar de las emociones que las atraviesan. En relación con la tristeza y la soledad, entre los sentimientos que afloran a la hora de escribir en contexto de encierro, creemos pertinente tomar lo propuesto por Daroqui sobre la cárcel: “(...) se instituyó como una maquinaria de producción de sufrimiento que produce a su vez, sujetos degradados que poco tienen que perder a la hora de construir verdaderas carreras delincuenciales en donde la muerte y el encierro son los futuros más certeros” (2012: 1). De esta manera, escribir en el taller permite exteriorizar ese sufrimiento y dar cuenta de la experiencia de encontrarse privadas/os de su libertad desde su mirada como actoras/es principales, siendo imposible esta percepción si dicha realidad le es ajena a una/o.

A su vez, otra singularidad que fue mencionada en una entrevista, tras sostener que el taller continúa en el pabellón, tiene que ver con las características de dicho espacio: “La celda es de acá a acá, somos cuatro, así chiquitita, un equipo de música así, volumen a sesenta.

¿Entendés? Nada que ver el ambiente como para estar escribiendo un poema en este momento, pero sin embargo agarro el coso y escribo”. A diferencia de la sala en la que se desarrolla el taller, las celdas no parecen ser lugares propicios para escribir. No obstante, muchas/os realizan igualmente sus producciones, desafiando las condiciones del contexto.

También se hizo mención del tiempo. Dos entrevistados dijeron que en la cárcel le pueden dedicar tiempo a la escritura al no tener otras actividades u obligaciones para hacer, a diferencia de lo que ocurre afuera. En concordancia con esto, en una de las clases observadas, una participante comentó que allí transforman el tiempo muerto en tiempo útil. Sobre esto, Vázquez y Moscona, en su artículo acerca de la tarea docente en el Centro Universitario Devoto, sostienen que “(...) la experiencia educativa subvierte una de las dimensiones más escalofrantes que presenta el encierro. Es significativo mencionar cómo los estudiantes destacan la importancia de resignificar el tiempo, un tiempo ‘inútil’ que la cárcel destina a quienes se ven obligados a suspender sus vidas durante -en el mejor de los casos- el tiempo que dura la condena. En este sentido, como sostienen algunos de ellos, la experiencia educativa aparece como posibilidad de hacer del tiempo disponible un proyecto propio (...)” (2009: 80 y 81). Al someter a una persona al encierro carcelario, se le está limitando la disponibilidad de su tiempo. Pero cuando desde allí dentro ella tiene la posibilidad de llevar adelante proyectos personales, se construye una resistencia y se resignifica el castigo.

En una de las clases observadas se caracterizó a los poemas que producen como un logro, aludiendo: “Acá estamos muertos en vida (...) pero acá escribís y lo que escribís vive, va a vivir”. Se hace referencia a la perdurabilidad de lo escrito en relación con la situación que atraviesan al estar privadas/os de su libertad, a la sensación de estar muertas/os en vida. Si bien la poesía no elimina ese sentimiento, sí puede actuar como paliativo. Las palabras citadas constituyen una muestra empírica de las líneas teóricas expuestas por Paz (1956), en cuanto a que a través de la actividad poética el individuo adquiere conciencia de ser algo más que tránsito.

En una charla Ted, Cristina Domenech, excoordinadora del taller, compartió: “Entonces apareció un nuevo sistema, unas nuevas reglas que los hizo entender muy rápidamente, pero muy rápidamente, que con el lenguaje poético iban a decir absolutamente lo que ellos quisieran”. Al correrse de lo literal, la metáfora les permite

decir lo que deseen, sientan, piensen; en un sitio en el que muchas frases están prohibidas.

La totalidad de las personas entrevistadas coincidió en que no tuvo la posibilidad de concurrir a talleres artísticos o de recibir educación cuando estaba en libertad, lo cual se sintetiza en las palabras de Cinthia: "Nadie, afuera nadie te da esa posibilidad", así como en las de Soledad: "Hoy acá encontré un espacio que me abrió las puertas que nunca tuve". La primera contó que empezó una carrera universitaria pero no pudo continuar a causa del rol de cuidadora y de ama de casa que le fue adjudicado en la familia. Otra razón que fue mencionada por la cual no pudieron acceder a espacios de este tipo radica en la falta de tiempo al tener obligaciones laborales que llevar adelante: "(...) prefería estudiar, estar en contacto con esto, con la literatura, con el arte, la música, cosa que afuera no tenía tiempo, tenía que trabajar, yo vivía trabajando" (Horacio). El entrevistado hizo alusión a que está aprovechando, estando preso, a realizar aquellas actividades que había dejado inconclusas anteriormente. Además, afirmó: "Yo fui una persona que no tuvo oportunidades. Y esta oportunidad para mí es increíble. Porque me ayuda mucho, porque encontré lo que quiero y lo aprovecho día a día". Refiriéndose a su inscripción en la carrera de Psicología, agregó: "Quizás me vaya dentro de poquito, por ahí antes de fin de año estoy afuera, pero me gustaría quedarme un tiempo para poder terminarlo acá. ¿Sabés lo que pasa? Que si salgo, quizás no lo haga. (...) no es lo mismo, voy a tener muchas trabas. Quizás me pierda en el camino". Si bien esta cita hace referencia a la educación formal, consideramos relevante traerla al pensar en la falta de oportunidades por la cual está signada la vida de muchísimas personas, y lo curioso de que estas posibilidades se encuentren estando dentro de una cárcel. Resulta paradójico cómo se resignifica lo punitivo en potenciador. El interrogante que nos queda es cómo se continúa luego de recuperar la libertad.

En este sentido, es relevante traer los aportes de Schuster acerca de la falta de oportunidades: "Toda persona tiene el derecho inalienable de ser, de producirse a sí mismo, esto es, de diseñar un proyecto de vida y contar con las posibilidades objetivas de realizarlo. Sin embargo, nuestra sociedad segrega, diferencia, separa, facilita a algunos de sus miembros las condiciones más amplias para ejercer ese derecho y se las quita de plano a otros" (Schuster, 2008: 13). En esta línea, el docente del taller afirmó que no todas las personas que participan del espacio van a ser poetas porque no existe la igualdad de

oportunidades: "(...) Le iba diciendo a una amiga mía: 'Yo sé que soy un privilegiado, que los tengo a ustedes que me están dando una mano' (...) un montón de gente alrededor mío, que se puso alrededor mío para darme una mano. Pero hay un montón de pibes ahí adentro que van a salir siendo sociólogos, que van a salir siendo actores, van a salir siendo escritores, van a salir siendo dibujantes, cantores... ¿Van a tener la oportunidad que tuve yo? Yo sé muy bien, no nos mintamos, al contrario, les van a dar vuelta la cara". Más allá de la voluntad y de los intereses personales, lo primordial es poder contar con las posibilidades concretas, cuestión que muchísimas veces no ocurre, a pesar de los derechos formales estipulados.

Relatos contruidos de sí mismas/os

Tras indagar diferentes aspectos relacionados con la autopercepción de las personas entrevistadas, pudimos ver que se produjeron una serie de modificaciones en los relatos contruidos de sí a partir de su incorporación al taller. Dichos cambios se reflejaron en las relaciones con sus familiares, amigas/os, compañeras/os, instituciones como la universidad e incluso el penal donde se encuentran privadas/os de su libertad. Se permitieron transcurrir espacios de manera diferente y resignificar las relaciones tanto con otras personas como con los centros educativos a los que acceden.

En primer lugar, es importante destacar que la totalidad de las/os entrevistadas/os reconoció cambios en su vida cotidiana desde la incorporación al taller. Algunos comentarios al respecto son: "Empecé a leer un montón de gente, de escritores" (Mariano); "Un cambio en mi vida fue poder levantarme temprano (...), preparar mis cuadernos, revisar si tengo tarea, pensar en los cursos, pensar en si tengo algo pendiente para hacer. En la biblioteca buscar un libro, estudiar" (Horacio); "No tengo tiempo. Vivo en el aire, salgo del pabellón, me baño, vengo para acá. Estoy acá, ahora llego al pabellón, a las seis tengo que estar en mi celda" (Darío); "Antes de llegar mi rutina era levantarme a la mañana y hacer deporte. Estar metido digamos en lo que es el ambiente" (Mauro). Como se puede ver, existe gran variedad en las respuestas acerca de cuáles fueron los cambios en la cotidianeidad; desde la alusión a la ocupación del tiempo, hasta incorporar la literatura a la rutina.

Con respecto a la frecuencia con la que escriben poemas, tres entrevistadas/os contestaron que lo hacen diariamente; dos, más de una vez por semana; y las/os dos

restantes, semanalmente. Por ejemplo, Mariano relató: “No escribo siempre. Pero cuando escribo, bueno, por ahí estoy quince días escribiendo todos los días”. Esta frase da cuenta de una cuestión un tanto esporádica en relación a cuando siente inspiración, más que de una tarea diaria o costumbre. Sin embargo, esto varía según cada integrante; no es un dato menor que la cantidad de personas que escribe diariamente represente casi la mitad.

La mayoría de las/os entrevistadas/os expresó tener algún proyecto relacionado con la escritura. Si bien en algunos casos la respuesta fue más concreta y segura que en otros, se trata de una proporción significativa, que invita a pensar que a partir de la participación en el taller, la literatura entra en sus vidas y trasciende dicho espacio. Se convierte en parte no solo de la cotidianidad sino también de los proyectos de vida que las/os presas/os diseñan.

El único entrevistado que afirmó no tener proyectos vinculados con la escritura, lo hizo aludiendo a la necesidad de trabajar y de ocuparse de su familia y a la falta de posibilidades: “Y no sé, porque tengo tres nenas y tengo que salir a trabajar. No sé si voy a poder estar escribiendo. Pero qué sé yo, por ahí un tiempito. (...) No, afuera no tengo muchas cosas así... Relaciones que tienen ese tema como para salir y meterme ahí, no tengo esas afinidades. Pero si tuviera la posibilidad y el tiempo me meto de una porque no es algo que no me guste, sino es algo que me interesa” (Darío). Es así como, aunque manifestó tener otras prioridades en su vida, no descartó la opción de seguir escribiendo en algún momento si tiene la posibilidad.

De lo relatado en este apartado se desprende que es significativo el modo en que cambió la cotidianidad en contexto de encierro luego de comenzar a participar del taller de poesía. Dos entrevistadas/os incluso manifestaron que la literatura y la escritura les cambiaron la vida. Por otro lado, debido a que el reconocimiento personal y la autoimagen no se construyen en un proceso autorreflexivo sino en ejercicio colectivo, donde las/os otras/os cumplen la función de reconocer, atribuir y reafirmar (Bello, 2001), resulta menester preguntarse por los cambios de las personas detenidas en la relación con sus familiares y compañeras/os del penal a partir de su participación en el taller. En lo que respecta a los vínculos con compañeras/os del penal, la mayoría reconoció modificaciones: se manifestó que comenzaron a incentivarlas/os a que estudien y lean, que pudieron

ayudarlas/os y que mejoraron sus tratos. Por ejemplo, Mariano relató que le habla de diversidad sexual a su compañero de celda cuando este hace comentarios ligados a la heteronormatividad, añadiendo que ese tipo de conversaciones permiten “encontrar personas ahí adentro, no encontrar bestias”. Del resto de las/os entrevistadas/os, uno explicó que no reconoció cambios en la relación con sus compañeros porque la mayoría de ellos participa de alguna actividad del CUSAM. Sin embargo, el mismo integrante hizo alusión a la forma en que es visto por ellos por escribir poemas: “También está el punto de que te miran, del qué dirán, pero no me interesa porque si me tengo que fijar en el qué dirán, tengo que abandonar todo y ponerme al ritmo de los demás y no es negocio” (Darío). En cuanto a la relación con sus familiares, también se reconocen algunos cambios: “He aprendido a agachar la cabeza, a escuchar, a reconocer cuando alguien me dice que algo está mal, y analizarlo y darme cuenta que sí, que soy un pibe que estuvo equivocado e hizo las cosas mal” (Horacio); “me dicen que es un cambio para bien, que ya no ando con cara de culo ni traigo tantos problemas” (Soledad). Se puede ver que hubo modificaciones en la forma de relacionarse con otras/os, principalmente en cuanto a la escucha y la tolerancia. También se resalta el interés por incentivar a sus compañeras/os del penal a que realicen actividades educativas.

Respecto de los cambios en las cualidades propias, cuatro entrevistadas/os manifestaron que sus familiares los reconocen, mientras que las/os tres restantes respondieron que no. El primer colectivo explicó dichas modificaciones principalmente aludiendo a su forma de ser en general: “Mi familia me ve diferente. Ellos están felices, nada que ver a lo que era. Tanto mi forma de hablar, como mi forma de expresarme, mi temperamento. Antes me reconocían mayormente por mi mal carácter” (Horacio); “Desde que ingresé, cambié por completo mi forma de ser. Esto para mí es muchísimo. Mi familia no lo puede creer” (Soledad); “Mi familia no me creía, mi familia pensaba que yo iba a ser siempre el mismo. Y bueno, hoy mi familia confía en mí y cree en mí. Sí. No solamente el taller sino cómo uno va cambiando. Los talleres fueron parte de eso pero cómo uno va cambiando a medida que va aprendiendo” (Mariano). Un aporte de Horacio tiene que ver con cómo desea ser visto por su familia y las acciones que realiza para lograrlo: “Me esfuerzo por que ellos vean el cambio en mí, en mi forma de ser, en mi forma de expresarme, poder tener diálogos con ellos. Que vengan a verme quizás y me vean diferente. Poder conversar de cosas que no inclu-

yen droga, ni alcohol, ni peleas, ni joda, nada. Incluyen futuro, progreso, estudio, cosas que son productivas y creativas en la vida de uno, que ellos jamás lo hubieran visto en mí". No solo es importante el cambio en él sino que resulta fundamental que esa transformación sea reconocida.

A pesar de que gran parte de las/os participantes haya expresado que sus familiares no reconocieron cambios en sus cualidades, no ocurrió lo mismo al preguntar si ellas/os encontraron diferencias en sí mismas/os: la totalidad respondió que sí. En primer lugar, una cualidad que reconocieron a partir de la participación en el taller es que pueden escribir, crear poemas; aspecto que ya fue desarrollado anteriormente. Por otro lado, Cinthia, Darío y Horacio comentaron que antes eran personas "cerradas", a las que no les gustaba socializar, lo cual se revirtió. Además, Horacio añadió que está modificando su forma de hablar: "Empecé a implementar diálogos fuera de la cárcel, hablar de otra manera, en lo que realmente es la forma de hablar de una persona normal, no 'corte, ehh, ah', así como hablan, eso no me gusta. Antes lo hacía y era el mejor quizás hablando así. Pero no lo quiero en mi vida, quiero hablar como la gente realmente habla". El relato citado deja ver un intento por diferenciarse de un colectivo y asimilarse a otro: el de las "personas normales", a través del lenguaje. Esto se puede explicar por una diferenciación de clase que es expresada mediante la forma que adquieren los discursos, las palabras utilizadas para comunicarse. Existe una hegemonía del habla; una manera única considerada válida, lo cual es internalizado por las personas que ajustan su lenguaje a ella, pero también, muchas veces, por las que no lo hacen. En tercer lugar, Darío y Horacio sostuvieron que "no les importaba nada" y que eran soberbios. Aunque no utilizó dicha palabra, se puede inferir que Mariano también piensa eso de él: "Lo primero que hoy tengo que hacer es escuchar. Voy aprendiendo todos los días porque me es difícil también. (...) después te empezás a dar cuenta de que sin los otros no sos nada, y de que vivís por los otros y para los otros, y creo que empezás a humanizarte de alguna manera". Tanto él como Soledad consideran que eran "malas personas" y Horacio, a su vez, afirmó que hizo "cosas malas" y que estuvo equivocado.

Mariano y Mauro coincidieron en que antes la violencia era parte de su forma de ser y de su cotidianidad. Y ahora, si bien no desapareció completamente, no se encuentra tan presente; pudieron aprender a relacionarse con las/os otras/os de una forma menos conflictiva y más tolerante.

Por otra parte, Mauro y Horacio hicieron alusión a cambios en sus proyectos de vida. Este último expresó: "Nunca pensé que iba a hacer... ni a cambiar, ni a llegar adonde estoy, ni estar pensando en un futuro ni en una carrera el día de mañana". Del fragmento citado, se desprende que no solo hubo transformaciones en sus vidas y en su subjetividad sino que ellas generaron asombro en sus protagonistas. Entendemos que la participación en el taller, así como en distintos espacios educativos y artísticos dentro de la cárcel, se relaciona con estos cambios significativos experimentados por las/os entrevistadas/os ya que promueven el diseño de diferentes proyectos para sus vidas.

En cuanto a la percepción de sí en tanto poetas, la totalidad de las/os entrevistadas/os afirmó que tiene capacidad de escribir y cuatro de ellas/os sostuvo que antes de participar del taller no pensaba lo mismo. Sin embargo, solamente uno se considera poeta. Del resto, dos personas expresaron que todavía no se reconocen como poetas porque les falta aprender más. Horacio aclaró que sí se considera escritor pero no poeta: "Algún día la gente dirá... O él, o alguien que venga de afuera y lea algo que escriba y diga 'es un poeta'. Bueno, ahí puede ser que diga 'sí, soy poeta'". En concordancia con esto, Mauro sostuvo que no se puede clasificar él mismo. A partir de estas afirmaciones, queda a la vista cómo la percepción de sí se encuentra en estrecha relación con la mirada ajena. Es importante destacar que la mayoría de las/os entrevistadas/os no previó su situación actual; no se imaginaban estar escribiendo poemas en un taller literario. En cuanto a las percepciones acerca de sus escritos, prima la conformidad con lo que produjeron, así como la sorpresa. Esto se pone de manifiesto en las palabras de Darío: "Hay veces que leo y pienso que no lo escribí yo (...). ¿Eso lo escribí yo? Me copié, ¿no? Me copié de alguno".

Ahora bien, al caracterizarse en tanto participantes del taller, primaron los comentarios positivos y se resaltó el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Cinthia destacó: "Saqué afuera esa literatura que estaba ahí guardada, esas palabras que siempre supe que tenía. Yo soy verbosísima, tengo conceptos, cultura, pero acá lo pude articular, le di forma con la poesía así que a mí me enriqueció, me ayudó mucho". Por su parte, en las palabras de Horacio se hizo presente su búsqueda personal relacionada con la construcción identitaria: "Creo que me veo como una persona más, que busca un lugar, una reinsertión, no ser lo que era, poder plasmarles a las personas que me vieron de una manera, plasmarles algo

nuevo. Y demostrarles que yo no tuve la oportunidad, pero que ahora que la tuve, la aproveché. Y demostrarles que aquello que hacía no era lo que quería, sino que no me quedaba de otra”. En este relato aparece además la necesidad de demostrar a las/os demás quién es una/o, qué está haciendo y por qué, como una suerte de acercarse a la moralidad y de escaparse de los juicios por los actos del pasado. Es así que, siguiendo a Taylor (1996), la identidad es una construcción de reconocimiento mutuo entre las/os actoras/es externas/os que condicionan y definen a las/os sujetas/os, y estas/os responden y se presentan ante las/os demás.

Con distintos matices, y por diferentes motivos, la totalidad de las/os entrevistadas/os expresó que hubo cambios en ellas/os. Nos interesa destacar en primer lugar aquellos que se presume que se produjeron a causa de la participación en el taller de poesía, aunque según lo relatado, este se complementa con las demás actividades educativas y artísticas que ofrece el CUSAM.

Las perspectivas de Darío y de Cinthia se asemejan, al expresar haber descubierto algo nuevo en sí mismas/os: “Encontré otro yo que no sabía que lo tenía adentro mío, no sabía que podía llegar a escribir algo” (Darío); “Descubrí que adentro mío hay una persona que no sabía. Nunca fui extrovertida para nada pero acá descubrí cosas que tenía guardadas, no las había sacado por el hecho de mi rol de mamá y acá es increíble” (Cinthia). En este punto, es importante resaltar cómo el rol que ocupaba en su vida se relacionaba con la construcción de su identidad y con las actividades que realizaba, limitando la emergencia de ciertas cualidades, y cómo eso se vio modificado al encontrarse en otro contexto y formar otro tipo de vínculos. En este sentido, partiendo de la concepción de la identidad como proceso de elaboración subjetiva, Bello plantea que esta puede desestructurarse y reconstruirse, en relación con las experiencias vividas, los espacios atravesados y los vínculos con las/os otras/os: “La salida abrupta y el ingreso a contextos distintos y ajenos provocan una serie de transformaciones en la identidad de los desplazados puesto que sus rutinas, sus pertenencias, sus señales distintivas y sus relaciones deben modificarse en virtud de su nueva situación, lo que altera significativamente la realidad objetiva y la subjetiva del individuo” (2001: 20).

Tomando los aportes producidos por Freire (1969), se puede decir que tanto educadoras/es como educandas/os se convierten en sujetas/os del proceso de aprendizaje, que es a la vez un proceso de humanización. Es el

caso de Mariano, quien se definió como “un animal que se le van cayendo los pelos” al ser consultado sobre la influencia que tuvo en él la participación en el espacio de escritura poética. Asimismo, sostuvo: “Pero de mi lugar creo que fue la herramienta para que yo pueda creer que puedo ser un ser humano y que pueda verlos como seres humanos”. De esta manera, se puede observar cómo el transcurrir por una institución educativa, con una mirada de la educación popular, del encuentro y de la construcción del conocimiento en conjunto, puede lograr en las personas lo que Freire (2000) llama humanización, como una vocación del ser humano. A su vez, esto se puede relacionar con lo planteado por Soledad sobre el cambio en sí misma a partir de su incorporación al taller: “Sí, a full. Yo antes estaba en el aire. Si ponemos una escala de cero a diez, mi cambio fue diez. Yo me había cansado de mi vida, de siempre bardear, de ser la hija de puta. Hoy acá encontré un espacio que me abrió las puertas que nunca tuve. Acá crecí, me liberé y entendí que fueron muchas las cosas que arruiné en mi vida, que es por eso que estoy cumpliendo la condena, pero entendí que a mí la cárcel no me da nada”. De esta forma, da cuenta del proceso que implica la humanización según Freire (1969), durante el cual las personas atraviesan, con la palabra como herramienta, el intercambio de diferentes opiniones y la construcción de nuevas ideas que permiten cuestionar las relaciones de opresión a las que son sometidas.

Creemos reflejado a lo largo de las entrevistas el proceso vivido por parte de quienes participan del taller, tanto que en una de ellas Mariano expresó: “Creo que el CUSAM es una máquina de humanizar homo sapiens sapiens (...). Yo no era un buen tipo. Yo nací en una cultura patriarcal mal. Donde el que más peleaba, el más guapo era el que más sobrevivía y si vos te peleabas conmigo y yo te ganaba, te daba un tiro y si perdía, te daba un tiro igual. O sea, conmigo no podías pelear. ¿Quién sos vos para pelearme a mí? No perdí nunca, mano a mano no perdí. Y hoy estoy mirando desde otro lugar. Hoy, ¿por qué te voy a pelear? ¿Por qué te tengo que pegar yo a vos? Si vos por ahí tenés hijos, mañana tenés que trabajar, mañana... Por ahí tus hijos te están esperando... Empecé a ver a las personas y me empecé a humanizar”. Este revisionismo que realizó Mariano da cuenta de un cambio significativo en su vida, en la construcción de su subjetividad tanto autorreferencial como su imaginario hacia terceros, reflejando el condicionamiento del contexto en el que creció, la influencia del resto sobre la formación de su propia identidad. También plasma estas cuestiones al explicar: “En mi

barrio y a mi edad... Ahora está todo bien, pero si vos escribías, eras marica. De repente en mi barrio o jugabas a la pelota o eras boxeador o karateca o eras chorro, eras vago, eras mujeriego. (...) Viste, como que el barrio te absorbe y te marca, la misma acción social. Hace que te formes de una manera, de una manera determinada". En otro apartado de la entrevista, al contar acerca de su comienzo en la tarea de delinquir, planteó: "Después no pude parar, porque lo tomás como identidad, empezás por necesidad, después porque querés más, y después porque no conocés otra vida". Deja ver así cómo el delito formó parte de su identidad, condicionado por el contexto en el que creció, y cómo eso fue cambiando al participar del espacio de escritura y de otras actividades brindadas por el CUSAM.

Por otra parte, resulta interesante tomar los aportes de Ernani (1969), en cuanto a que la palabra, al ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí misma/o. Esto se vincula con el relato de Horacio, quien afirmó que pudo encontrarse a sí mismo, haciendo énfasis en que era la persona que era a causa de las circunstancias y no de una elección personal. Al preguntarle la razón de la transformación en él, respondió: "Este cambio lo había hecho solo y lo empecé a implementar con gente del CUSAM". De esta forma, se vislumbra que si bien en su caso el taller no fue el motivo principal del cambio, sí estuvo vinculado con él. Otro participante que manifestó haber realizado una transformación de manera solitaria fue Mauro, quien expresó: "Realmente se cambia la forma de vida, el click interno lo tiene cada uno. Vos sabés cuándo bajar la perilla, cuándo te llega el momento de decir 'basta' (...). Llega acá y te vas afuera y seguís con ese cambio". En este fragmento se pone de manifiesto la permanencia de dicha transformación al salir de la cárcel o, al menos, la intención de que así sea. Aunque escriban y algunas/os se consideren escritoras/es, el "ser/estar preso" nunca desaparece totalmente. En este sentido, Darío expresó: "(...) Capaz que vos tenés algo que hacer más importante que venir a escucharme a mí, ella también, y sin embargo dejan lo que tienen que hacer para venir a vernos a nosotros que tal vez otra gente te dice: '¿Qué vas a hacer hablando con un preso? Estás loco'". Asimismo, recordemos que Cinthia se refirió al grupo que integra el taller aludiendo a un plano de horizontalidad por estar todas/os presas/os. En el primer caso es un ser presa/o, despectivo, marcado socialmente por el estigma, visto desde la negatividad. Mientras que en el segundo es un estar presa/o, denotando una situación, que en el marco del taller de poesía

es vista como positiva al otorgar un plano de igualdad. Por último, interesa plasmar otro aporte de Mariano: "Yo tengo que ser yo, ¿no? No me gusta. Me dicen: 'Vos tenés que sacarte un poquito el lenguaje que tenés tumbero'. ¿Por qué? Si soy yo. ¿Por qué tengo que parecerme a otros? Soy yo". De esta forma, se puede ver cómo a pesar de los cambios y de las nuevas cualidades adquiridas o encontradas, ciertos rasgos de sí se mantienen, determinadas marcas perduran y tiñen la percepción de sí. Algunas no pueden ser borradas y otras no desean serlo.

Conclusión

A partir del proceso desarrollado, se vislumbró que el taller literario permite a las/os participantes construir un espacio de expresión dentro de la lógica carcelaria imperante. Los mecanismos de control constante a los que son sometidas/os dan un paso al costado a la hora de participar de este espacio, así como de otros talleres artísticos y educativos. La aparente paradoja de sentirse libre estando en privación de libertad adquiere sentido no solo por la expresión que posibilita el arte, sino también por la significación del taller como un escape de la cárcel. Además, la práctica de escribir poemas no termina en el taller, sino que trasciende dicho espacio: entra en los pabellones y se convierte en parte de la vida cotidiana carcelaria.

El proceso en el cual se embarcan en el taller les permite realizar una introspección y expresar sus sentimientos y sus vivencias. Se puede destacar como principal aporte el descubrimiento de aptitudes que se encontraban encubiertas y muchas veces no se daba lugar a su desarrollo. El contexto y las redes socioafectivas influyen en la construcción identitaria de las personas y es así que el espacio de escritura poética, al correrse de la lógica hegemónica, ofrece un lugar propicio para el desarrollo de otro tipo de vínculos y para la ocupación de un rol diferente: el rol de participante, de estudiante, de escritor/a; en un marco de compañerismo y de construcción colectiva en pos de objetivos en común.

Los cambios en la percepción de sí pudieron observarse a partir de la indagación de diferentes aspectos: su vida cotidiana, sus relaciones con familiares y compañeras/os, sus proyectos, sus cualidades. En todas estas áreas, ya sea con mayor o con menor fuerza, se reconocieron cambios que resultaron en una modificación de la forma en que se autoperciben. Aunque no podemos esta-

blecer una relación causal lineal entre estos cambios y la participación en el taller, se desprende de los testimonios que este espacio (en conjunto con otras actividades artísticas y educativas de las cuales participan) tuvo una importante vinculación con las transformaciones mencionadas. Si bien la condición de presa/o no desaparece, otro rasgo de sí comienza a tomar fuerza. Tal como se mencionó, la mayoría de las/os entrevistadas/os no se considera poeta, aunque sí piensa que tiene capacidad de escribir, lo que muestra que se trata de un proceso, de un camino que están recorriendo, cuyo final no podemos saber aún. Lo que sí sabemos es que a partir de la participación en el taller descubrieron que pueden escribir, crear; y que escribiendo, encontraron aspectos de sí que estaban ocultos y/o realizaron una revisión de sus vidas.

El arte no solo es una herramienta de transformación social, sino que es un instrumento que les permite a las personas encontrarse, sentir, comunicarse, expresarse. Si todo esto ya es significativo de por sí, vale mucho más en un contexto de deshumanización, de cercenamiento, de control constante. Dentro de una cárcel que prohíbe, se construye un espacio que permite. En un lugar signado por la determinación de normas estrictas, emerge un sitio casi sin reglas, un sitio en donde encuentran libertad. Y en esta convivencia de dos mundos opues-

tos, nos preguntamos en qué medida el taller de poesía, en conjunto con las demás actividades artísticas y educativas que se brindan, puede constituir una resistencia endógena al sistema penitenciario imperante.

La temática elegida no fue abordada en profundidad desde el Trabajo Social y es por eso que esperamos que el recorrido haya despertado en las personas lectoras disparadores que den pie a nuevas investigaciones. Por nuestra parte, nos planteamos algunos interrogantes: en un contexto que excluye y oprime a las grandes mayorías, ¿cómo se relacionan el derecho al desarrollo de actividades artístico-culturales con las posibilidades reales de llevarlas adelante? Y en lo que respecta a la construcción identitaria, considerando que los cambios analizados en la percepción de sí se produjeron en un contexto de encierro, ¿cómo repercutirán una vez que las personas recuperen su libertad? Estas preguntas constituyen solamente algunos ejemplos de las tantas que pueden ser planteadas. Queremos dejarlas como desafío para el quehacer investigativo, junto con las otras que surjan de la lectura del documento. Al igual que las/os poetas, nosotras/os como investigadoras/es también intentamos combinar palabras que denuncien el mundo y visibilicen perspectivas y realidades. Esperamos haber realizado aportes pertinentes para esta tarea colectiva.

Bibliografía

- Bello, M. (2001) *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Colombia, ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Daroqui, A. (2012) *La cárcel del presente, su "sentido" como práctica de secuestro institucional*. En: Revista Pensamiento Penal, Buenos Aires. [En línea. Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/33679-carcel-del-presente-su-sentido-practica-secuestro-institucional>]. Consulta 15 de octubre de 2018.
- Delgado, J. (2012) *Huellas*. La lectura y escritura en la cárcel para reconstruir la identidad. El Toldo de Astier, 3 (4), 40-54. En: Memoria Académica. [En línea. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5137/pr.5137.pdf]. Consulta 11 de octubre de 2018.
- Ernani M. F. (1969) *Aprender a decir su palabra*. El método de alfabetización de Paulo Freire. En: Freire, P. Pedagogía del oprimido (pp. 9-20). Santiago de Chile.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1969) *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile.
- Freire, P. (2000) *Pedagogía del oprimido*. (53ª. ed). México, Siglo 21 Editores.
- García Sandoval, J. (2014) *Prólogo*. En: Arte, Cultura y Cárcel. Prácticas artísticas y culturales en contextos de encierro (pp.13-17). Barcelona, Editorial Cultura Sin Medida.
- Goffman, E. (1972) *Internados: Ensayos sobre la situación social de 10s enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Kohan, S. A. (2013) *La escritura terapéutica*. Claves para escribir la vida y la creación literaria. Barcelona, Alba Editorial.
- Larrain, J. (2003) *El concepto de identidad*. Porto Alegre, Revista FAMCOS N°21.
- Montero, M. (2009) *El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances*. Universitas Psychologica, 8 (3), 615-626. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. [En línea. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712155005>] Consulta 23 de septiembre de 2018.
- Paz, O. (1956) *El arco y la lira*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Schuster, F. (2008) *Palabras para presentar palabras*. En: Calcagno, P.; Cucut, L. y Grandoso, L. (Comp.) Hablando desde las cárceles. 10 años (pp. 13-14). Buenos Aires, Proyecto Ave Fénix.
- Taylor, C. (1996) *Identidad y reconocimiento*. En: Revista Internacional de Filosofía Política. [En línea. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf] Consulta 4 de septiembre de 2018.
- Vázquez, M. y Moscona, G. (2009) *Notas sobre la experiencia docente en el Centro Universitario Devoto*. En: Daroqui, A. (Comp.) Veinte años de la carrera de sociología en el programa UBA XXII: Universidad en las cárceles. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Videografía

- Domenech, C. (2014) La poesía que libera el alma. Charla TED. [En línea. Disponible en: https://www.ted.com/talks/cristina_domenech_poetry_that_frees_the_soul/transcript?language=es]

Artículos seleccionados

El territorio y sus relatos

Villa Azul: entre el acceso a la vivienda y la reconstrucción de la memoria colectiva

Mariela Staffolani*

Fecha de recepción:	5 de septiembre de 2019
Fecha de aceptación:	23 de octubre de 2019
Correspondencia a:	Mariela Staffolani
Correo electrónico:	maristaff@hotmail.com

*. Lic. En Trabajo Social. Especialista en Políticas Públicas de Niños Niñas y Adolescentes (UNER). Cursando Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Docente de la Universidad de Avellaneda (Trabajo Social Comunitario).
Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Hospital Interzonal General de Agudos "Presidente Perón", Sarandí, Partido de Avellaneda. Servicio de Clínica Médica. Departamento de Atención en Crisis.

Resumen:

Este artículo pretende brindar elementos que nos permitan pensar el campo disciplinar, en una época atravesada por procesos de fragmentación social que interpelan la construcción colectiva. Apelar a la memoria social como concepto que involucra la organización social como dispositivo de lucha hacia la conquista de derechos, es un camino a reconstruir desde la intervención profesional.

Palabras clave: Fragmentación social - políticas públicas - territorialidad.

Summary

This article will explore the disciplinary field of social work, in an era crossed by processes of social fragmentation that question any attempt at collective construction. Going to the social memory as a premise that involves social organization as an instrument of struggle towards the conquest of rights, is a possible way to reconstruct from the professional intervention.

Key words: Social fragmentation - public policies - territoriality.

Introducción

El propósito de este artículo es reflexionar acerca del impacto que el proceso de urbanización de una villa del conurbano bonaerense genera en la construcción y organización colectiva, a partir de la nueva configuración territorial.

Para tal fin se tomará la experiencia del barrio de Villa Azul, la cual está conformado por un macizo cuya extensión queda comprendida dentro de los límites político-administrativos de los municipios de Avellaneda y Quilmes. Un poco más de la mitad de los lotes en que se haya subdividido, han sido regularizados o cuentan, actualmente, con boletos de compra y venta. El polígono comprendido dentro de Quilmes está delimitado por la calle que lo separa del sector de Villa Azul perteneciente a Avellanada, calle Caviglia; la Av. Ramón Franco paralela a las vías del FFCC Gral. Roca, la c. Raquel Español y c. Emilio Zola.

Del lado Avellaneda los últimos 6 años se realizaron más de 338 viviendas construidas desde el Plan Federal de Viviendas, lo que hizo mejorar la calidad de vida de la población. Se construyó un polideportivo con diversas actividades culturales y deportivas gratuitas para la comunidad. Además cuenta con una escuela secundaria técnica que depende de la Universidad de Avellaneda, y un centro de cuidado familiar y comunitario, que cuenta con consultorios de vacunación, clínica médica, pediatría, psicología y ginecología, trabajo social. Asimismo la gestión municipal prevé la entrega de 400 casas nuevas, culminando la tercera y última etapa de adjudicación.

El barrio constituye una típica urbanización del conurbano bonaerense, que se conforma por loteos a los que la infraestructura fue llegando más tarde, por acción del Estado y reclamo organizado de los vecinos a medida que fue creciendo el tejido urbano, de ahí que no se trate de un barrio con fronteras claramente definidas.

Las familias que compartían la misma lucha por el derecho a la vivienda y que se sitúan en el límite de la calle Caviglia, Municipio de Quilmes, no fueron favorecidas siendo que dicho municipio se había comprometido a iniciar las obras en 2010.

La sensación de lejanía en un espacio reducido de cuadras, en personas que compartieron la lucha colectiva por el mejoramiento de condiciones de vida exacerba rivalidades entre las familias favorecidas y las postergadas.

La exclusión como categoría visible en la inaccesibilidad a ciertos servicios genera, al decir de un vecino, la sensación de extrañeza e incertidumbre en su propia tierra. El proceso de urbanización irrumpió como un acontecimiento que penetró en los vínculos, en la apropiación desigual del espacio, en los circuitos de entrada institucional, en la accesibilidad; hechos que connotaron una transformación en los procesos socios culturales.

Habitar lo político

Siguiendo a Andrea Echevarría (2014) podemos destacar que la relación entre espacio y relaciones sociales es intensa dinámica y compleja. La complejidad consiste en que cada una de estas dimensiones no es reflejo unívoco de la otra. El territorio es moldeado por los actores sociales en relación (cooperación, confrontación), en definitiva como espacio habitado, en donde la historia interpela al presente, pudiendo fundar una idea de futuro o de incertidumbre. Allí el territorio se transforma en un lugar definido desde lo real, lo imaginario y lo simbólico.

Al mirar la exclusión social en perspectiva territorial podemos observar la inequidad en la planificación de los recursos del espacio público. Estas cuestiones impactan

en la vida cotidiana, donde la distribución deficitaria del Estado se traduce en las luchas de los distintos sectores por el espacio, provocando un deterioro de los lazos de sociabilidad y solidaridad. Asimismo el paternalismo que subyace detrás de ciertas formas de implementar políticas de vivienda social, vacía de sentido los distintos modos que las personas significan su modo de habitar, y con quienes compartir el espacio. En ese sentido tal como señala Velleggia (1998) “existen dos macrodinámicas interrelacionadas que han adquirido visibilidad en la ciudad actual de exclusión inclusión y la de globalización, las mismas atraviesan la estructura social y conforman la base de nuevas formas de segmentación que van más allá de los tradicionales indicadores socio-demográficos” (p.2).

Los programas de relocalización en general abordan cuestiones y desafíos a escala local, pero pocas veces incorporan en su diseño e implementación al contexto más próximo como factor condicionante. Repetto (2012) señala que “En América Latina, las políticas sociales suelen caracterizarse por su desarticulación y fragmentación institucional, lo que conduce a la descoordinación de sus acciones, a la duplicación de funciones y servicios y al ineficiente uso de recursos” (p.39).

Es de considerar que partir del año 2003 se abrió en Argentina y en América Latina un proceso que tendió a poner en agenda la defensa de los derechos de la mayoría. El Plan Federal de Viviendas fue parte de la implementación de políticas públicas que se desarrolló a nivel nacional, con gestión de las provincias y los municipios, tal es el caso del municipio de Avellaneda donde esta modalidad se profundizó y se desarrolló notablemente. A partir de 2015 con la asunción de la alianza Cambiemos-Radicalismo, y como corolario la irrupción del neoliberalismo, no solo no se dio respuesta a las cuestiones pendientes en materia de urbanización sino que se profundizó la dualidad de la sociedad, sectores con altísima concentración de riqueza y vastos sectores con enorme concentración de la pobreza.

En ese sentido las funciones y responsabilidades de los gobiernos locales crecieron en los últimos cuatro años, en particular, aquellas relacionadas con las áreas sociales, sin embargo los recursos no crecieron en forma proporcional.

En Villa Azul la falta de coordinación política, excluyó a los actores de reglas de juego claras que les permitieran conformar la sinergia necesaria para compartir un espa-

cio que los comprometiera con un proyecto colectivo. En ese sentido se torna fundamental recuperar la dimensión de lo político en la política; es decir recuperar las representaciones locales desde las distintas posiciones de poder. Dichas perspectivas permiten una revisión de las prácticas políticas, estableciendo espacios de resistencia, de visibilización de intereses, o de concertación.

Lo institucional en tiempos de fragmentación

En el contexto que analizamos es fundamental sumar los aportes de Lewkowicz, el cual va a analizar la desaparición del Estado como instancia articuladora de la totalidad social, si el siglo XX era caracterizado por la confrontación entre capital y trabajo, el siglo XXI denota una conflictividad entre el capital financiero y los conjuntos sociales: “Vivimos en circunstancias en la que se ha desintegrado la instancia aglutinante que era el estado” (Lewkowicz, I. 2004; p.3). En ese sentido, las instituciones transitan la ruina del Estado como modo de ser, de hacer y de pensar, como una institución de instituciones. Advenimos a un pasaje de la solidez a la fluidez, donde irrumpe la falta de solidaridad sistémica entre las instituciones. Este tema remite a aspectos fundacionales de las mismas, en donde el sujeto que producía una institución era articulado y aceptado por la otra.

Asimismo, este autor va a denominar organizaciones (nombre de resonancia empresarial por un lado, militante por otro, pero a fin de cuentas un nombre razonablemente genérico) para designar los modos de agrupamiento en condiciones de fluidez. Lewkowicz afirma que “Bajo el nombre de organizaciones, los agrupamientos ejercen en la incertidumbre -del mismo modo que bajo el nombre de instituciones ejercían en un mundo mayormente calculable” (2004; p.8).

Si bien desde la lógica institucional a partir de la relocalización se sostuvo la recepción de personas pertenecientes a ambos municipios, aquellas que quedaron fuera del proceso de urbanización, y acreditan estar situadas del lado de Quilmes, revisten mayor complejidad a la hora de encontrar satisfactores a sus necesidades, utilizando diversas estrategias para ser parte de los recursos locales. Sumado a estas cuestiones las instituciones locales deben responder a demandas superpuestas y en muchos casos contrapuestas del nivel de gestión nacional, provincial y municipal.

En relación a lo anterior se torna fundamental, repensar la relación entre territorialidad y políticas sociales, considerando que tanto las personas como las organizaciones no funcionan en el vacío, sino en un marco institucional determinado y en un entramado de relaciones políticas, económicas y culturales que exceden lo territorial y los sitúan en el plano nacional. Desde ese lugar es interesante problematizar los diferentes niveles de conflictividad que genera el acceso desigual a los recursos en un espacio delimitado y militado por personas que se igualaron en las luchas por sus reivindicaciones. Estas tensiones muestran la falta de capacidad política del Estado para problematizar las demandas de los grupos tomando decisiones que representen y expresen los intereses de los mismos más allá de la dotación de recursos que puedan movilizar en la esfera pública.

En ese sentido es importante lo señalado por Adriana Clemente respecto a la lógica de la participación de los actores en las políticas sociales.

Entender a la participación social en las políticas sociales como un fenómeno reciente que puede atender tanto a la funcionalidad de las políticas de Estado como a los intereses estratégicos de los sectores afectados por una situación de necesidad. Los escenarios de participación que tienen como objeto un mayor impacto de las políticas sociales tienen como particularidad la capacidad de generar procesos complejos y contradictorios que en su devenir reproducen a nivel microsociedad la puja en torno a la distribución secundaria del ingreso que se da en otras escalas de la sociedad (Clemente, 2016, p.119).

Memoria e Historicidad

A partir de lo analizado podemos preguntarnos: ¿cómo se construye lazo social entre sujetos que comparten una trayectoria, una construcción colectiva, y han sido atravesados en su dinámica cotidiana por los procesos que mencionamos anteriormente? ¿Cómo construir sociabilidad en un espacio que ha sido fragmentado y donde conviven nuevos y viejos relatos?

Ortiz (1996) señala que el estado de fragmentación social ya no se da exclusivamente en términos de clases sociales sino que está complejamente constituido y transversalizado por lo cultural, que convive en un espacio urbano del que se apropia y a la vez transforma.

Lo local se presenta como un escenario que contiene cotidianidad, familiaridad, búsqueda de raíces, identidad, diversidad.

Tal como señala Grimson: "Podemos observar que la heterogeneidad que presenta el territorio, propias de una configuración cultural, en donde se observan elementos de diferente tipo que guardan entre sí relaciones de diferencia, complementariedad y jerarquía; mantienen asimismo a la "identificación" como categoría asociada a sentimientos de pertenencia propios de tal configuración" (Grimson, 2011, p.188).

En el caso de Villa Azul, la ubicación en el espacio de urbanización de aquellos y aquellas que fueron sujetos de la política, visibilizan la memoria de un espacio conquistado; ese proceso de lucha producida en el pasado no solo se resignifica desde las experiencias vividas y compartidas, sino como procesos portadores de sentidos en las relaciones sociales: "la memoria se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan "materializar" estos sentidos del pasado en diversos productos culturales" (Jelin; 2002; p.37). La autora, en sus escritos sobre memoria, exclusión y lucha política, sostiene que la disputa por el sentido del pasado se da en función de las luchas presentes y los proyectos de futuros, y en el caso que analizamos es una vía de entrada para pensar la intervención.

En ese sentido es fundamental priorizar las memorias colectivas que confrontan la escena pública. Sabemos que nos vamos a encontrar con distintas miradas e interpretaciones, pero reconstruir el sentido del acontecimiento dialoga con las prácticas legítimas de aquellos y aquellas que vivenciaron la experiencia de lucha y la sostuvieron, como también aquellas que fueron relegadas o que se sumaron después, pero en todos los casos más allá de las identificaciones y sentidos de pertenencia, se torna fundamental abordar la dimensión de responsabilidad institucional respecto a las exclusiones; situación que pone en el centro de la agenda el compromiso social y político con aquellas personas cuyo derecho a la vivienda fue denegado y conviven diariamente con vecinos y vecinas que gozan de este beneficio a metros de distancia.

Consideramos importante para pensar la intervención:

➤ Ordenar lo visible, considerando aspectos materiales y simbólicos, a modo de guion de las experiencias

colectivas que permita focalizar las características que adquiría el barrio en el pasado, y las características que adoptó durante el proceso de urbanización. Este espacio habilita la palabra de los actores, y permite definir el espacio habitado, el “lugar” donde cuestiones de la vida cotidiana son jerarquizadas, valoradas, y posibilitadoras de lazo social. En este sentido Carballada (2008) señala que los límites del territorio tienen un componente subjetivo ya que son inscripciones de la cultura y se entrelazan con la biografía de cada habitante de la ciudad. Allí, en los límites es donde comienza a construirse la relación entre territorio e identidad.

- Desarrollar una matriz conceptual que nos permita construir conocimiento a partir de las cuestiones relatadas anteriormente, y en ese sentido el concepto de historicidad trabajado por Zemelmann (1998) puede ser una vía de entrada, ya que nos permite recuperar el sentido del acontecimiento desde su complejidad; leer la historia como construcción de presentes sucesivos, donde los sujetos son protagonistas de las lecturas y de las prácticas. Una matriz conceptual que habilite preguntas:

¿Cómo leemos, interpretamos el proceso de urbanización? ¿Cómo estos acontecimientos dialogan con el capitalismo globalizado? ¿Cómo irrumpe la política en la organización de la vida de un determinado territorio?

- Establecer una agenda de compromiso social y político: la nueva configuración barrial, trae problemáticas como expresión de la nueva cuestión social que atraviesa a la población y que es reducida en su complejidad y derivada a explicaciones que son pensadas desde lo individual, generando continuos enfrentamientos entre vecinos y vecinas. Es fundamental que las instituciones puedan establecer estrategias de resolución de conflictos en donde los gobiernos municipales sean parte. De acuerdo a los aportes de la nueva Geografía Social (Bossano 2009), el territorio se redefine siempre; en ese sentido buscamos una cartografía que nos permita recorrer las trayectorias donde se situaban las propuestas de transformación urbana, los recorridos que permitieron poner en agenda un proyecto colectivo, de tal modo que se pueda concertar una propuesta que contemple a la población excluida más allá de las fronteras impuestas por las políticas municipales.

Reflexiones Finales

“El neoliberalismo entonces instaaura sus reglas de juego generando reacción en vez de acción, situación favorecida por el sentido profético y autoritario del relato”
(Reguillo: 2007:93)

Siguiendo a Reguillo (2007) podemos sostener que vivimos en una época donde los procesos de materialización, acomodación, uniformidad cultural, fragmentación, aceleran las condiciones de amnesia histórica. La memoria construye un territorio donde es posible pensar en la construcción de subjetividades, y nos permite analizar la crisis respecto al compromiso y a la construcción de proyectos a largo plazo. Y en ese sentido en el contexto que analizamos se torna fundamental rescatar aquellos relatos que logran materializar los sentidos del pasado, con herramientas que han conservado durante años la lucha colectiva de una ciudad imaginada por sus habitantes.

Desde ese marco, la cotidianeidad resulta un lugar estratégico ya que no se trata solo del lugar donde se internalizan hábitos y rutinas, sino como espacio donde se reproducen relatos hegemónicos y al mismo tiempo como lugar donde se expresan las contradicciones de esos relatos.

Nos encontramos en el espacio que analizamos con diferencias situadas que han adquirido distintos significados de acuerdo a los procesos de inserción y de expulsión, y en ese marco sería deseable potenciar la capacidad capilar de un pensamiento crítico capaz de hacerse cargo del complejo entramado de los sentidos en juego y de la pelea por la constitución de nuevos sujetos sociales y la constitución de nuevos relatos.

Sería interesante preguntarnos cuáles son las continuidades e interrupciones en los relatos que atestiguan las formas en las que estas luchas se constituyeron y cuáles son las nuevas formas que pueden adquirir en la actualidad.

Para pensar aperturas de construcción colectiva que adquieran nuevos significados es fundamental la recuperación de lo político inserto en el terreno dinámico y complejo de la cultura, y diferenciado de la política como ámbito institucional y representativo. Lo político como acto que instituye lo nuevo y restituye lo que ha tenido lugar es evitado, olvidado en la dimensión de la política en su plano material.

En ese sentido nos permitimos pensar que es tiempo que desde el campo disciplinar y profesional podamos generar acciones que instituyan nuevas formas de política desde las prácticas de los sujetos, favoreciendo la emergencia de nuevos movimientos sociales.

Zemelman, H. (1998) *Conversaciones didácticas*. El conocimiento como desafío posible. Editorial Educo. Neuquén. Argentina. Capítulo 1: Conocimiento e intelectualidad en América Latina. Zemelman

Bibliografía

Bassano, H. (2014) Un enfoque aplicado a casos en La Plata (Argentina) y Minas (Uruguay) Ordenamiento del territorio e inteligencia territorial. *Polígonos. Revista de Geografía*. n° 26 ISSN - 1132-1202/ 181-222

Carballeda, A. (2007) Problemáticas sociales complejas y políticas públicas, en *Revista de Ciencia Social*, Universidad ICESI, Cali.

Clemente, A. (2016) *La participación como enfoque de intervención social*. Rofman, Adrian (comp.) Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral, Los Polvorines, UNGS.

Echeverría, A. (2014) *El barrio como parte de la solución y como problema*, en Territorios Urbanos y Pobreza Persistente. Cap. III. Clemente Adriana (coord.) Buenos Aires. Editorial Espacio. Buenos Aires 2014.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Cap. III Las luchas políticas por la memoria. Siglo XXI España Editores.

Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado*. La subjetividad en la era de la fluidez. Capítulo: Instituciones perplejas.

Ortiz, R. (1996) *Otro territorio*. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Argentina. Capítulo 2: Espacio y territorialidad.

Reguillo, R. (2007) *Formas del saber*. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En publicación: Cultura y Neoliberalismo. Grimson, Alejandro. CLACSO, Buenos Aires. Julio 2007. ISBN 978-987-1183-69-2

Repetto, F. y Fernández, J. (2012) *Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales*, pp. 35-71, Buenos Aires, Fundación CIPPEC.

Velleggia, S. (1998) *Globalización e identidad cultural*: Rubens Bayardo Mónica Lacarrieu (Compiladores) Ediciones Ciccus 1ª ed., Buenos Aires, 1998 Colección Desafíos del Siglo XXI ISBN 987-95631-4-X

Artículos seleccionados

Trayectorias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Universidades del Conurbano: la experiencia de la UNPAZ¹

**Miriam Campos^a, Mariana Cataldi^b, Angeles Comisso^c,
Rosario Díaz^d y Mabel Nuñez^e**

Fecha de recepción: 9 de agosto de 2019
Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Mariana Cataldi
Correo electrónico: marianacataldi@hotmail.com

- a. Especialista en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia/ Especialista en Gerontología Institucional y Comunitaria/ Especialista en Salud Comunitaria. Docente de la Universidad Nacional de Luján y de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- b. Magíster en Investigación Social. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- c. Magister en Salud Mental. Docente de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- d. Especialista en Salud Comunitaria y Promoción del desarrollo. Docente de la Universidad Nacional de José C. Paz.
- e. Lic. En Trabajo Social. Docente de la Universidad Nacional de José C. Paz.

1. Artículo presentado como Ponencia en Formato Oral en el "I Congreso Nacional de Prácticas de Enseñanza en la Universidad" Universidad Nacional de Avellaneda. Universidad Nacional de José C. Paz. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Avellaneda, 29 y 30 de noviembre de 2017.

Resumen:

El artículo describe la currícula y metodología implementada en la materia Práctica de Trabajo Social II, de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), ubicada en José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Este estudio descriptivo analiza en qué medida dichas prácticas tienen en cuenta las trayectorias educativas de las y los estudiantes, para lo cual se aplica una encuesta de preguntas cerradas y abiertas a 42 estudiantes de la materia cursantes en el año 2017. Se indaga sobre las procedencias, las trayectorias educativas de estudiantes y familias de origen, sus experiencias en la vida universitaria y sus opiniones sobre la metodología implementada en la materia.

Palabras clave: Trabajo Social - Proceso de Enseñanza-aprendizaje - Universidad.

Summary

The article describes the curricula and methodology implemented in the Social Work Practice II subject, of the Social Work career of the National University of José C. Paz (UNPAZ), located in José C. Paz, Province of Buenos Aires, Argentina. This descriptive study analyzes to what extent these practices take into account the educational trajectories of the students, for which a survey of closed and open questions is applied to 42 students of the subject in the year 2017. It inquires about the origins, the educational trajectories of students and families of origin, their experiences in university life and their opinions on the methodology implemented in the subject.

Key words: Social Work. Teaching-learning process. College.

Introducción

Este trabajo surge a partir de nuestra experiencia docente en la Universidad Nacional de José C. Paz (en adelante UNPAZ), en una de las materias de la Carrera de Trabajo Social: Práctica de Trabajo Social II. En el presente artículo describimos un trabajo de investigación realizado en el año 2017 donde nos propusimos dar respuesta al siguiente interrogante inicial: ¿En qué medida la currícula y la metodología implementada tienen en cuenta las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la UNPAZ?

Se organiza en dos apartados. Inicialmente explicamos la metodología implementada en el estudio. Luego desarrollamos el devenir histórico de la Universidad, sus características y las del contexto en que se ubica y explicamos las particularidades de la materia Práctica del Trabajo Social II, sus objetivos y los espacios en que se desarrolla, información que consideramos relevante para luego abordar los resultados del estudio.

En la segunda parte analizamos los aspectos demográficos de la muestra estudiada y su relación con la profesión, sus trayectorias educativas, la evaluación que realizan sobre la materia, identificando facilitadores y obstaculizadores. Finalmente se analiza el concepto de inclusión, su vinculación con las trayectorias y se elaboran cuatro ejes para el análisis que organizan los principales hallazgos.

Primera parte**Metodología**

Realizamos un estudio de tipo cuanti/cualitativo, descriptivo, aplicando una encuesta de preguntas cerradas y abiertas a 42 estudiantes de la materia "Práctica de Trabajo Social II", la mayoría mujeres. Este trabajo se basa sobre una muestra compuesta por estudiantes de las cuatro comisiones de la materia presentes al momento de realizar la encuesta, y los resultados que arroja

representan su mirada en la etapa de finalización de la asignatura no generalizable a otros grupos.

El trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de septiembre y octubre de 2017. Las y los estudiantes, fueron convocadas/os a participar voluntariamente en la investigación, recibiendo información previa sobre los alcances de la misma y sus derechos, requiriendo la firma del consentimiento informado que formaliza los recaudos éticos aplicados.

La Universidad y su contexto

Entre los años 2007-2014, el Estado, desde una perspectiva democratizadora y la concepción de la educación como bien público y derecho social creó trece Universidades, teniendo como ejes la calidad e inclusión. Son las Universidades Nacionales: Moreno, Oeste, Arturo Jauretche, José C. Paz, Río Negro, Tierra del Fuego, Avellaneda, Villa Mercedes, Chaco Austral, Hurlingham, Alto Uruguay, Rafaela y Comechingones. Varias de ellas se ubican en el Conurbano pero no se conoce que esta decisión se deba a una planificación lógica de la ubicación geográfica, sino que muchas responden a iniciativas locales, comunales o políticas.

Las Universidades nacen con la impronta de estimular el ingreso de estudiantes provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos generando una transformación significativa en la representación social que se refleja en las aulas. Tienen como característica la articulación con el territorio.

La expansión de Universidades produce una transformación en la configuración del sistema de educación superior pero no sólo por la creación de las casas de estudios sino además porque rompen con el esquema tradicional de organización interna de las universidades e incorporan en su planta docentes de diversos perfiles, jóvenes investigadoras e investigadores y profesionales de gran trayectoria.

La UNPAZ fue fundada por ley en el año 2009 y entró en funciones efectivamente a partir del año 2010, con el plazo de cuatro años para su normalización por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El Estatuto de la Universidad refiere en su primer párrafo a la centralidad de la educación como derecho y a la necesidad de la relación con su región de origen: “La UNPAZ tiene por misión

la enseñanza de la educación superior, así como la producción y difusión de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la región, poniéndose al servicio de la consolidación de un modelo nacional que se orienta a la equidad social y el desarrollo” (Estatuto Universitario UNPAZ, art. 2)

Las Universidades del Conurbano ofrecen carreras ligadas a la región y promoción de desarrollo. Todas tienen en su oferta académica la carrera de Enfermería. En el caso de la UNPAZ es la única que no ofrece alguna ingeniería y en tener la oferta de Abogacía. En los inicios de las Universidades, el imaginario colectivo local, desde prejuicios y estereotipos, presentó temor por la validez de los títulos emitidos o los posibles obstáculos en la inserción laboral.

Tienen una modalidad innovadora para recibir a las y los estudiantes universitarios de primera generación, requiriendo atención específica y diferenciada de sus trayectorias educativas por pertenecer a sectores sociales desfavorecidos. La ayuda económica funcionó como un sostén en la continuidad de los estudios, pero a partir del 2015 fueron disminuyendo las becas y otros incentivos económicos por lo cual, si bien la cantidad de ingresos fue creciendo, también creció la cantidad de estudiantes que interrumpieron sus estudios. La ayuda económica supone políticas de inclusión orientada a reducir dificultades económicas de estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Por otra parte, la ampliación de la base social de la institución en términos de acceso, requiere de políticas integrales ante la dificultad que presenta el tránsito por la universidad, con articulación con todos los niveles. Como mencionan Marquina-Chiroleu (2015) el deterioro de la escuela secundaria en el conurbano debido a la situación socio-económica precaria, reduce las posibilidades de un tránsito exitoso aún en estas universidades que nacen con vocación particular de atención a población vulnerabilizada. De esta manera la beca se constituye como un estímulo, pero no garantiza per se logros educativos. Además, combinar estudio-trabajo, como también estar a cargo del cuidado de otras personas genera tensión en las y los estudiantes, desatendiendo el estudio y reduciendo su rendimiento académico para atender a sus necesidades económicas y/o responsabilidades de cuidados. No obstante, estas universidades con rasgos democráticos dan oportunidades favoreciendo una sociedad más integrada.

Durante el ingreso de les estudiantes a la universidad se organiza una nivelación y durante la permanencia

se brinda contención ante las dificultades académicas y socio económicas, camino que resulta largo y complejo, que además tiene varias formas de recorrerlo. La innovación en el abordaje es condición fundamental, requiere pluralidad y organización específica para enfrentarlo de acuerdo al contexto y las características de los destinatarios, sin perder la calidad en el aprendizaje porque será el capital que se lleven sus estudiantes para insertarse en el competitivo mercado laboral.

Los últimos años estas universidades han sido muy desvalorizadas, por ello "la construcción de identidades, incluso de posiciones docentes al interior de cada universidad, cada aula y cada profesional, requiere de un enfoque histórico y social que apueste a un interjuego entre las miradas acerca de los problemas sociales, incluyendo definiciones provisorias, configurando nuevas formaciones hegemónicas y delineando el papel de la enseñanza a partir de nuevos sentidos" (Mattioni, 2017).

La materia Práctica de Trabajo Social II

La materia Práctica de Trabajo Social II se ubica en el segundo año del Plan de Estudios vigente. Su objetivo principal es que las y los estudiantes aprendan a intervenir, integrando saberes teóricos y metodológicos. Para ello, se realiza la inserción en diferentes espacios socio ocupacionales, con el acompañamiento de una/un profesional de Trabajo Social, observando en un primer momento sus procesos de intervención, para luego abordar los problemas sociales de la población que concurre a la organización institucional.

Es la primera materia en que desarrollan práctica en terreno en la carrera; y que cuenta con tres espacios organizadores del aprendizaje: el espacio áulico, donde abordamos con modalidad de taller contenidos teórico-metodológicos, analizando y problematizando a partir de ellos los sucesos ocurridos en el centro de prácticas; los espacios socio-ocupacionales del Trabajo Social, que están conformados por instituciones y organizaciones sociales que operan en la atención de diversas problemáticas sociales y en los cuales las y los estudiantes experimentan, acompañados por una docente, el quehacer del Trabajo Social. El tercer espacio organizador es el de supervisión, que se realiza en pequeños grupos de estudiantes o de manera individual, mediante un abordaje particular sobre obstáculos y potencialidades tanto operativas como subjetivas en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Respecto de los Centros de Práctica, busca-

mos diversidad, tanto en la temática abordada, como en la dependencia institucional (centros públicos, privados y organizaciones de la sociedad civil) y que cuenten con un/a profesional en Trabajo Social que desempeñe el rol de referente durante el proceso de práctica.

Teniendo en cuenta la complejidad de esta materia, evaluamos en ellas y ellos el crecimiento en el proceso, tanto en lo actitudinal, lo procedimental, como en la incorporación teórica; tarea que se irá complementando durante los otros años de Prácticas Pre-Profesionales.

Segunda parte

Aspectos demográficos y su relación con la profesión

Del total de la muestra, el 83% de las personas entrevistadas son mujeres, lo que podemos vincular con la tendencia feminizante de la profesión en sus inicios. Grassi (1989) menciona que en 1924 se implementó el primer curso de Visitadoras de Higiene Social, destinado a mujeres que se formaron para actuar como 'auxiliares médicos', "...ocupándose de 'las minucias para las cuales el médico no tiene tiempo', difundiendo las normas de higiene y de prevención de enfermedades transmisibles; pero además debiendo enseñar el orden y la economía doméstica..." (Grassi, 1989: 71). El logro de estos objetivos requería capacitación técnica, brindada por los médicos, y combinación de virtudes consideradas 'innatas' en las mujeres: generosidad, dulzura, amor (Grassi, 1989). Así, podemos ver cómo la 'salida' de la mujer a 'lo público' se produce casi como réplica de la 'esfera privada': en base a características consideradas femeninas, como amor, bondad y/o docilidad, para tareas de cuidado, de transmisión de valores previamente definidos.

Respecto de la variable edad, la mayoría de las personas estudiantes encuestadas se ubica en la franja etaria de los 20 a 25 años (31%), seguido de la categoría 30 a 35 años (19%). Su lugar de procedencia prioritario son otros partidos aledaños, como Pilar, San Miguel, Malvinas Argentinas (76%). Sólo el 24 % de las personas consultadas reside en José C. Paz.

Los grupos familiares convivientes predominantes se encuentran conformados por 4 o más integrantes, no hallándose ningún caso de estudiantes que viven solas o solos en una vivienda. Con relación a la cantidad de personas a su cargo, el 57% afirma tener este tipo de responsabilidad.

Otra variable que analizamos fue la situación laboral y económica. Es similar el porcentaje de estudiantes que cuentan con trabajos informales (26%), empleo formal (24%) e ingresos provenientes de algún plan social (24%). En algunos casos se observa la combinación de ser titular de un plan social con empleo informal.

Entre los antecedentes educativos de la familia, se observa un predominio de nivel primario alcanzado en los padres, seguido del nivel secundario. Sólo el 7% refiere estudios universitarios en su madre o padre. El 47% cuenta con algún miembro de su familia concurriendo a la universidad en la actualidad. La gran mayoría de las y los estudiantes no tienen otros estudios terciarios, si han realizado diferentes tipos de cursos de variado interés, no vinculado con lo social (computación, maquillaje, idiomas, etc.) Decidieron ingresar a la Universidad, por el interés de cursar una carrera Universitaria centrada en lo social.

Con respecto a si han tenido contacto previo con una/un profesional en Trabajo Social, si bien es elevado el número de estudiantes que recién lo tienen a través de las prácticas universitarias, también se registran casos que conocen a una/un Trabajador Social por haber sido acompañados por esta/e profesional en alguna situación problemática personal o familiar en donde existen derechos vulnerados. La impresión que les proporcionó ese profesional a quienes fueron atendidas por situaciones problemáticas personales fue en general evaluada como cercana. Se la vincula con una relación afectiva más que como profesional eficiente o no en su trabajo: "...nos hicimos amigas" o "...era la mamá que quería tener".

Trayectorias educativas

El 80% realizó estudios secundarios en la modalidad tradicional. El 10% los completó mediante el Programa "Fines", de finalización de estudios primarios y secundarios, o son ingresantes mayores de 25 años sin estudios secundarios², y el 10% no responde a esta pregunta. El 48% de las y los estudiantes inició la carrera de Trabajo Social en la UNPAZ, en el año 2016, comenzando

inmediatamente el ingreso a las Prácticas Pre-Profesionales. Cuando se les consulta que le gusta más de la UNPAZ, se destaca la relación cercana que se tiene con los profesores y el trabajo por la inclusión. En cuanto a lo que más les disgusta, casi en su totalidad, coinciden en las dificultades administrativas, tanto para las inscripciones, la designación de aulas, y el funcionamiento de la fotocopiadora. Esto no solo se da por todo lo que implica la organización de una nueva universidad y sus dinámicas institucionales, sino también, que las personas empiezan a dar sus primeros pasos como estudiantes universitarios, conociendo nuevas dinámicas en las que comienzan a insertarse. El 45% no gestionó ningún tipo de beca, el 33% gestionó y el resto de las y los estudiantes no contestan.

Evaluación de la materia: facilitadores y obstaculizadores

Para evaluar la materia, consultamos sobre sus valoraciones respecto de los contenidos, la bibliografía, la metodología implementada, el desarrollo y acompañamiento en las prácticas, el desempeño docente, la modalidad de evaluación. Las opciones de puntuación fueron tres: "buena", "regular" y "mala". La mayoría de las personas encuestadas cursan la materia por primera vez (72%). La materia fue calificada mayormente como "buena" respecto de los contenidos temáticos (67%), regular 17% y mala 3%, no contesta el resto (13%). Respecto a la bibliografía, la califica como buena el 71%, regular 12%, mala ninguno y no responde 17%.

Respecto de la metodología el 81% la evalúa como buena, el 19% como regular. La evaluación del acompañamiento en las prácticas fue buena en un 64%, regular en un 31% y mala en un 5%. En relación al desempeño docente, lo evaluaron como bueno el 81%, y regular 19%. Sobre las modalidades de evaluación de la materia, el 88% las califica como buenas, y regular el 12%.

En cuanto a las evaluaciones positivas mencionadas, destacan la promoción del pensamiento crítico y la habilitación de un espacio áulico de reflexión: "me ayuda a problematizar", "me enseñó a comprender el com-

2. Art. 7° de la Ley 24521 de Educación Superior (Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio. (Artículo sustituido por art. 4° de la Ley N° 27.204 B.O. 11/11/2015)

portamiento de la sociedad y a pararme desde otro lugar, se aprende mucho y va relacionado con la práctica, aprendo a desnaturalizar lo cotidiano”, “se da la materia de forma dinámica, me hace pensar la realidad y mi realidad”, “es bueno el aporte bibliográfico de diferentes miradas, no son muchos textos y están bien articulados con la práctica”, “los talleres ayudan a comprender y entender lo trabajado, ayuda a entender la temática, muy buena la forma de dar la materia, trabajar en grupo y pensar las instituciones, nos ayuda a insertarnos en el centro, acompaña la teoría el momento de la práctica, van a tiempo, me gusta la metodología, aunque me gustaría más teórica y explicativa, docentes comprometidos, excelentes docentes”. Las dificultades señaladas fueron: “me cuesta relacionar, pero sé que me sirve muchísimo”, otras personas señalan que existen textos que se repiten en otras materias y muchos autores para decir lo mismo, demandando clases explicativas más que la dinámica de taller. También señalan que son muchas horas en los centros de prácticas, falta de comprensión de la dinámica de taller y añoranza de clase tradicional en donde se suministra conocimiento teórico por parte del docente.

En cuanto al desarrollo y acompañamiento de las prácticas es variada la opinión. Algunas personas están muy de acuerdo con la articulación que se da entre taller y práctica, elogiando a la misma. Otras critican la falta de acompañamiento tanto de la docente como de la referente. Varias personas afirman que muchos compañeros dejan por problemas grupales, que no se animan a enfrentar. Algunos evalúan que es muy numerosa la cantidad de textos, y que las guías de lectura orientativa deberían ser abordadas en “la clase”.

Al analizar las evaluaciones, consideran positiva la implementación de varias instancias de evaluación, individuales y grupales, presenciales y domiciliarias, pues da más oportunidades. También valoran favorablemente la evaluación del cuaderno de campo.

Luego preguntamos sobre la posible identificación en su vida personal con respecto a las problemáticas que ven en sus centros de prácticas, el 43% responde afirmativamente, el 48% en forma negativa, y el resto no contesta. Las respuestas más destacadas, textualmente, fueron: víctimas de violencia, abuso de autoridad, madres ausentes y padres abandonados, adicciones pasadas, aislamiento, nivel socio económico, falta de trabajo e inseguridad, consumo en la adolescencia, adolescencias problemáticas, precarización laboral y vulneración

de derechos, inseguridad, consumo problemático, sustancias prohibidas, falta de atención médica e infraestructura barrial, barreras institucionales, falta de aprendizaje, desprotección, barreras de acceso al sistema de salud. José C. Paz es uno de los municipios que atraviesa condiciones socioeconómicas más desfavorables del conurbano Bonaerense. Los hogares se concentran principalmente en el estrato socioeconómico bajo, su población presenta elevados porcentajes con bajo nivel de instrucción, hogares con mayor cantidad de miembros que en otros partidos cercanos, pero no por ello con mejores ingresos (Suarez, 2007). Su población en su mayoría atraviesa situaciones de vulneración de derechos, atravesando diferentes situaciones problemáticas como las mencionadas anteriormente. Consideramos relevante conocer el contexto donde está inserta la Universidad y los Municipios cercanos de donde provienen la mayoría de las y los estudiantes, ya que las trayectorias pueden determinar sus representaciones sobre la profesión y sus percepciones como estudiantes respecto de la materia.

Al consultar sobre los aspectos de la materia facilitadores del aprendizaje, mencionan los siguientes: la teoría, la docente “me abre la mente”, cuando pones en práctica lo que aprendes en clase, guías, charlas de la profe en clase y prácticas, el momento de trabajo con los textos, trabajo grupal, talleres, practica institucional, horas de clase, explicaciones, buena relación con docente y referente, debates sobre prácticas, ejercicios y explicaciones, charlas en supervisiones, puesta en común en clase, contenidos. Varios de los aspectos mencionados responden a la incorporación de diversas instancias evaluativas que tienen la finalidad de evidenciar los procesos de sistematización de información, problematización, resolución de problemas, diferenciación (Camilloni, 1998), dado que entendemos que las actividades evaluativas son parte de un proceso total.

Respecto de los obstáculos marcados para el aprendizaje, enuncian: la comprensión de textos, los horarios de práctica, el trabajo en grupo con su equipo sin cambiar, la falta de lectura, el número de materias cursadas, poco acompañamiento de la referente institucional, la falta de material específico del centro, las inasistencias, el grupo que toca como compañero del centro de prácticas. Las dificultades para comprender la bibliografía y la falta de lectura fueron señaladas en producciones precedentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel universitario, donde se indica la existencia de un desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo

que logran los estudiantes en el nivel superior (Carlino, 2005).

Finalmente, aportan las propuestas de modificaciones con respecto a la materia: que no sea taller sino teoría y práctica, tener la práctica semana por medio, respetar el horario de encuadre, mejor elección de centros, que los centros tengan una/un profesional en Trabajo Social.

Centrarse en los itinerarios desde la perspectiva de las y los estudiantes permite incorporar otras esferas de la vida, sus experiencias, intereses y actividades, comprendiendo la multiplicidad de asuntos que atraviesan sus oportunidades y experiencias educativas. Además permite echar luz sobre funcionamientos institucionales que afectan los recorridos de las personas por el sistema educativo.

Inclusión y trayectorias

Desde el enfoque de derecho de las políticas educativas se enuncia la importancia de la inclusión, pero estos avances en la legislación se reflejan en lo discursivo y no en las prácticas educativas: pedagogía y didáctica. La inclusión educativa se encuentra intrínsecamente relacionada con la trayectoria educativa de las personas. Siguiendo a Terigi (2014) se entiende por trayectoria educativa al recorrido que se realiza en el sistema escolar, el cual prevé una progresión lineal en tiempos marcados por periodizaciones estándar. Analizando las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la presente muestra percibimos que existen itinerarios diferentes, que no siguen un cauce diseñado por el sistema, estas son las llamadas trayectorias no encauzadas, las cuales son heterogéneas, variables y contingentes basadas en la historia de vida de las personas.

El concepto de inclusión ampliada implica la construcción de posibilidades para la realización de trayectorias educativas adecuadas, es decir, continuas, completas y con aprendizajes relevantes. El Estado, en este caso la Universidad, tiene la obligación de realizar acciones para la inclusión de la población de sectores vulnerabilizados. Por lo general, en la producción de trayectorias, siempre se pone el foco en las condiciones de vida de las personas, pero hay que tener en cuenta que las condiciones institucionales del sistema educativo tienen una importante influencia en el desarrollo de estas. Terigi (2014) menciona los avatares para la consecución de trayectorias educativas adecuadas en los diferentes niveles educativos, señala en la educación superior como difi-

cultades el bajo rendimiento académico, el cambio de carrera y el abandono. Estas características corresponden a las trayectorias no encauzadas, las cuales requieren de un esfuerzo pedagógico y desarrollo didáctico flexible y heterogéneo, ya que lo estándar no se ajusta, resultando la inclusión un gran desafío. Si pensamos la educación como derecho estamos exigidos a encontrar estrategias que construyan posibilidades para que la inclusión educativa prepare a las y los estudiantes en la inserción a sociedades complejas, plurales y globales. Acordamos con la postura que considera la posibilidad de aprender dependiente de las particularidades de la situación educativa (condiciones institucionales y pedagógicas), más que de las capacidades individuales. Terigi (2014) menciona algunos lineamientos propuestos para lograr la inclusión:

- Atención en las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo: por generar condiciones pedagógicas de exclusión. Destacando como riesgos: las prácticas pedagógicas que privilegian la homogeneidad de tratamientos y resultado; y la dificultad para aceptar que las prácticas educativas también producen condiciones de vulnerabilidad.
- Sistema de seguimiento de trayectoria escolar: las y los estudiantes con trayectorias no encauzadas son invisibilizados por el sistema educativo, se propone la creación de procedimientos formales de seguimiento de trayectorias. Si bien conocemos experiencias de algunos docentes, estas terminan siendo esfuerzos aislados sin la repercusión necesaria.
- Diseño de alternativas para la escolarización: pensando en los grupos más vulnerabilizados, son necesarios nuevos formatos educativos que contemplen las trayectorias no encauzadas al momento de diseñar en forma sistemática estrategias pedagógicas y didácticas con algún poder instituyente.
- Producción de saber pedagógico: desde las políticas educativas se realizaron varios cambios, pero solo contemplando lo organizacional, son necesario cambios pedagógicos y didácticos partiendo del saber docente para enriquecerlo dando sustento a sus estrategias.
- Intersectorialidad precisa: es la acción convergente y eficiente de las diferentes áreas del Estado contemplando la problemática de la población vulnerabilizada, creando mecanismos adecuados, precisos,

relevantes y oportunos sobre situaciones que afectan las trayectorias educativas.

Ejes para el análisis

Retomando el interrogante inicial: ¿En qué medida la currícula y la metodología implementada tienen en cuenta las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la UNPAZ?, surgen algunas inferencias preliminares y nuevas preguntas. Organizamos este análisis en base a cuatro ejes: la heterogeneidad de la población estudiantil; la feminización de la profesión; la identificación con el lugar de usuario de servicios sociales y la idealización de la educación tradicional.

Uno de los ejes clave que consideramos en este estudio es la heterogeneidad de la población estudiantil. Algunas de las cuestiones que nos interpelan como docentes son: cómo favorecer un proceso de enseñanza – aprendizaje que se dirija a una población de estudiantes heterogénea y no a un sujeto único: personas que sólo estudian, otras que trabajan, otras que perciben planes sociales, un elevado porcentaje que tiene personas a cargo a quienes cuidar. Por otra parte, nos preguntamos cómo desarrollar la asignatura en sus contenidos, metodología, bibliografía, supervisiones, prácticas en territorio contemplando esta diversidad.

Durante los años de trabajo del mismo equipo docente fuimos realizando modificaciones en el programa y en la organización de la materia, en principio, basadas en la evaluación anual implementada desde el inicio de la actividad, cuyo insumo permitió revisar y readecuar contenidos y metodología. Con respecto a este punto, el privilegiamos el perfeccionamiento en la dinámica de taller, promoviendo en este espacio la problematización entre la incorporación teórica, la información registrada y los diferentes aportes de situaciones vividas en el campo por parte de los estudiantes, llevando a la práctica lo sugerido por Pablo Freire en busca de una "Educación Liberadora o problematizadora" y no una "Educación bancaria". La educación bancaria no permite la acción, la investigación, la capacidad de reflexionar entre otras cosas. En la educación Liberadora, el diálogo entre docente y estudiantes problematizando la realidad rompe con los esquemas tradicionales de la educación donde existe una brecha entre el educando y el educador. Desde esta perspectiva, el educando es un sujeto que reflexiona, problematiza en el marco de un acto cognoscente, dialógico y liberador y es parte, junto al educador,

de la acción educativa, un acto transformador y creador (Freire, 1975).

Entre las estrategias pedagógicas utilizadas, podemos mencionar un espacio de tutorías implementado por el plantel docente de la materia, para las y los estudiantes que presentaban dificultades o que tenían interés en participar. El mismo, inmediatamente antes o después del horario de cursada de cada comisión, se proponía como una instancia en la cual leer y analizar los textos que presentaban mayor dificultad, identificando ideas principales y secundarias, ejercitándose en colocar un título a cada párrafo, realizar resúmenes y síntesis. Este espacio, más acotado en el número de participantes, favoreció el abordaje de situaciones puntuales, siendo evaluado favorablemente por estudiantes y docentes. "Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen... Existe una falacia en esta queja y simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionada de modo específico con cada disciplina... Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas" (Carlino, 2002: 1 y 2).

Otra estrategia fue la generación de espacios de supervisión individual o grupal, más allá de los previstos inicialmente, ante dificultades puntuales. En estas supervisiones se abordaban aspectos que dificultaban el aprendizaje, la producción colectiva, la comprensión individual, o algún hecho relevante identificado en las prácticas que había tenido especial resonancia en alguna/algún estudiante.

Una estrategia utilizada para el abordaje de situaciones personales problemáticas que incidían en el proceso de enseñanza aprendizaje fue la entrevista fuera del taller áulico, para una posterior derivación articulada a los dispositivos previstos por la Universidad (orientación en violencia de género, por ejemplo).

Por otra parte, cabe mencionar que la práctica de revisión de contenidos y metodología se realizó no sólo con

la frecuencia anual mencionada, sino también a partir del intercambio en las reuniones de equipo docente con frecuencia mensual. Entendemos que cada grupo presenta sus propias características y particularidades, por lo cual lo aplicado el año anterior puede no resultar pertinente para el presente. Estos encuentros funcionaron en ocasiones como espacios de supervisión grupal de la práctica docente, alternando los roles de supervisor/a, supervisada/o y dieron origen a nuevas estrategias de trabajo particularizadas.

Encontramos diferencias por comisión con una evaluación más favorable en aquellos grupos que cuentan con un plantel docente fijo con mayor dedicación a su comisión, y con mayores obstáculos en aquellos que tienen docentes que se ocupan de varias comisiones y/o tienen menor carga horaria, considerando que es imprescindible en este nivel inicial de prácticas pre-profesionales un acompañamiento frecuente.

La feminización de la profesión es el segundo eje mencionado. Los roles de género siguen imperantes en nuestra sociedad y, por tanto, el Trabajo Social, sigue contando con una mayoría de mujeres entre sus profesionales. A las trabajadoras sociales (TS) se las asocia, como expresaron algunas estudiantes “como una amiga” o “la madre que me hubiera gustado tener”, vinculándolas a relaciones de tipo afectivo primarias y en donde no existe una valoración de su trabajo a nivel profesional. En este sentido, la vocación de servicio o la entrega al otro son pilares que obstaculizan la profesionalización: “el ideal puesto en el modelo de un servicio desinteresado muchas veces obtura la posibilidad de mirar los múltiples factores que entran en juego” (Genolet, Lera, Gelsi, Musso, Schoenfeld, 2005: 95).

La historia de la profesión del trabajo social y la feminización ha sido vinculada a la construcción del perfil y la identidad profesional de estudiantes y docentes de Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires, donde se señala que las primeras mujeres inscriptas en carreras universitarias se orientaban a los estudios relacionados con la salud, al cuidado, asistencia, etc. (Nebra, 2018)

El tercer eje se refiere a la identificación con el lugar de usuario. Casi la mitad de las personas se siente identificada con los problemas que se abordan desde la profesión, lo que conduce a preguntarnos como se construye en este escenario el perfil profesional, y qué construcción se hace “del otro” sujeto de la intervención profesional. En nuestra Universidad, las y los estudiantes

forman parte de sectores populares, y en nuestra carrera son en su gran mayoría mujeres, a quienes históricamente en la división social del trabajo se les ha asignado el lugar de cuidadoras y en ocasiones usuarias de servicios sociales, dificultándose la ruptura con estos mandatos. Por este motivo, en muchas oportunidades repiten la identificación con las miradas de la autoridad, dificultándose el lugar propositivo, problematizador de la realidad, y cuestionador de lo instituido. De este modo, resulta compleja esta primera experiencia de inserción en el territorio, en escenarios reales, que posiciona a las y los estudiantes ante múltiples situaciones nuevas y conflictivas, que las interpela: el campo, el taller, la problematización de la realidad del centro de prácticas, y a su vez el desafío del intercambio grupal, el descubrimiento de habilidades sociales que tiene o de las que aún carece para la construcción de su identidad profesional.

Finalmente, en cuanto a la idealización de la educación tradicional, surgen algunas reflexiones a partir de los datos obtenidos que son comunes a la mayoría de los niveles educativos, y se vinculan a la concepción bancaria de la educación. La mayoría de las y los estudiantes llegan con la expectativa de tener clases tradicionales, basadas en la creencia de que el/la docente sabe y “llena” de contenidos a las y los estudiantes de saberes. La modalidad Taller en el segundo año de la carrera permite a las y los futuros profesionales iniciar un camino caracterizado por una nueva modalidad relacional: el espacio de encuentro, la reflexión crítica, la puesta en común de logros y dificultades grupales, la reactivación de sus historias personales a partir de sus experiencias en los centros de prácticas.

En el Taller, a través del interjuego de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento, acción y problematización permanente de lo vivido en el centro de práctica. Al taller se lo define como un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Es importante reconocer que la tarea grupal genera por un lado resistencias, pero a su vez tiene efectos terapéuticos y educativos, en tanto posibilita la superación de conflictos, transformar y transformarse, el aprender a pensar y el aprender a aprender. El taller como tiempo y espacio para el aprendizaje, es un proceso activo de transformación recíproca entre sujeto y objeto, es un camino con alternativas en un acercamiento progresivo al objeto a conocer. Se trata de promover un sujeto protagonista, con pensamiento crítico, capaz de problematizar e ir sistematizando su conocimiento. El aula- taller

se constituye en ámbito de una relación entre docente y alumno, mutuamente modificante, abierta al cambio, que acepta el error e integra la teoría y la práctica.

La actividad del coordinador de campo y taller está centrada en propiciar la permanente reflexión sobre lo actuado y la articulación con la investigación y la teoría. Esta tarea en el taller se expresa a través de diferentes técnicas vivenciales que permiten el proceso de problematización y desnaturalización de miradas que impulsan acciones basadas en el sentido común.

El trabajo sobre el desarrollo y en algunos casos la adquisición de habilidades sociales pertinentes para el desempeño profesional es de supervisión y reflexión continua en los diferentes espacios de la materia y es valorado al mismo nivel que la incorporación de elementos teóricos y tácticos operativos.

El estudiante que aparece en el contexto de segundo año de nuestra carrera, tiene un bajo nivel de tolerancia a la frustración y un alto nivel de susceptibilidad ante la marcación de un error a superar. Esto requiere una gran habilidad perceptiva y en la formación del docente para que en un seguimiento cercano y una marcación individualizada en la mayoría de los casos, se evite herir susceptibilidades y se trabaje con ellos la deconstrucción de sus resistencias. la aceptación a las correcciones y la construcción de su "ser estudiante universitario y futuro profesional", a través de entrevistas particulares en los casos que así lo requieran. Se les informa desde el principio de la materia que se valora y respeta la diferencia que todos tienen en su trayectoria educativa y en los tiempos y procesos que cada uno necesita para realizarla. Esto queda enmarcado en lo que establece Cano Agustín, quien refiere que el taller es un "... dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida". (Cano, A. 2012:33)

La resistencia al cambio ante una nueva modalidad educativa con metodología de taller, en donde se intercambian saberes y se reflexiona sobre la teoría y la práctica, se expresa en la demanda de clases teóricas y/o la falta de lectura de material solicitado.

Se ha aprendido el lugar pasivo en el aprendizaje, *el lugar del "alumno"*. A los efectos de revisar y profundizar más sobre el significado de "alumno", se consideran los

aportes del filólogo español Joan Corominas (1987). En ese sentido, manifiesta: "alimentar para crecer" "alumno" tomado del latín "alumnus" = persona criada por otra; y éste de un antiguo participio del verbo "alere" = "alimentar" (Corominas, 1987). Por tanto, un "alumno" es alguien al que se "alimenta", para que "crezca", sano y fuerte, más relacionado con la formación en las escuelas primarias y secundarias y no con el rol de estudiante universitario. La diferencia está en que el «estudiante» por iniciativa propia accede a los estudios universitarios a partir de su inclinación y vocación, para formarse profesionalmente.

Algo similar sucede cuando se cuestiona la carga horaria de las prácticas, sin tener en cuenta que el Trabajo Social en su ontología es intervencionista, siendo troncal esta asignatura en la formación pre profesional. Teniendo en cuenta el desafío que se presenta en la construcción del rol profesional, sin dejar de desconocer el punto de partida de las personas estudiantes, también nos vemos interpelados continuamente como equipo docente. Proponemos hacer un progresivo cambio del modelo educativo internalizado, a un modelo en donde sean protagonistas, que permita la adaptación de los estudiantes a desnaturalizar, reflexionar y a expresar su voz sobre la realidad.

Conclusiones

A partir del trabajo desarrollado podemos afirmar que en la práctica profesional del equipo docente hemos considerado las particularidades de las y los sujetos y la diversidad en sus trayectorias, tanto en el diseño del programa referente a la bibliografía como en las múltiples formas de evaluación implementada. El presente estudio nos ha interpelado nuevamente en nuestra práctica, al permitirnos el acceso a la voz de las personas cursantes, sus opiniones respecto de la materia, habiendo transcurrido casi un ciclo anual completo. Como hemos señalado, la Universidad en el Conurbano bonaerense, por su localización, brinda la posibilidad de ingreso a la educación formal universitaria a poblaciones que difícilmente accedían a casas de estudios centralizadas en la Ciudad de Buenos Aires, en muchos casos serán la primera generación de universitarios en sus familias. Esta cercanía no implica por sí sola inclusión, y requiere que tanto la currícula como la metodología implementadas tengan en cuenta las trayectorias educativas de las personas estudiantes, siendo este el interrogante que nos hicimos inicialmente. Consideramos a la inclusión

como un proceso que comienza en el ingreso a la universidad y para que sea exitosa debe continuar hasta la graduación de las y los estudiantes.

La heterogeneidad de la población estudiantil, la feminización de la profesión, la identificación con el lugar de usuario de servicios sociales y la idealización de la educación tradicional constituyen cuatro ejes de análisis que pueden considerarse en estudios sobre trayectorias educativas en otras universidades que oferten la misma carrera, lo que permitiría elaborar comparaciones y avanzar en el lineamiento de estrategias educativas innovadoras.

Esta investigación ha facilitado la formulación de nuevos interrogantes que exceden el presente trabajo, y que enunciamos sólo como futuras líneas de investigación: ¿Continúa predominando la representación del Trabajo Social como una profesión para “mujeres”? Partiendo de que la gran mayoría de las personas estudiantes de nuestra asignatura provienen de otros distritos: ¿Qué sucede con el acceso a la educación superior en la población de José C. Paz? ¿Por qué motivos se dificulta el acceso? ¿La tensión entre la concepción de “alumno” y “estudiante universitario” se relacionará con el escaso acceso a la educación superior de la población de José C. Paz?

Bibliografía

- Basta, R. (2005). *Procesos de institucionalización y profesionalización del Trabajo Social*, aportes desde un análisis histórico - crítico. UNLU.
- Camilloni A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (22-51) Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Carlino P. (2002). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?* Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, (6-14) Recuperado de: www.aacademica.org/paula.carlino/91.pdf
- Carlino P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corominas J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Cuberes M. (1994). *El Taller de los Talleres*. Aportes al desarrollo de talleres educativos. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- Freire P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Genolet A., Lera C., Gelsi M., Musso S., Schoenfeld Z. (2005). *La profesión de Trabajo Social. ¿cosa de mujeres?* Estudio sobre el campo profesional desde la perspectiva de los trabajadores sociales. UNER. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- García D. (2001). *El Grupo*. Métodos y técnicas Participativas. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social*. El control de la vida cotidiana. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Marquina, M. Chiroleu, A (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina” *Propuesta Educativa*. Número 43 (7-16). Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/86.pdf
- Mattioni, M (2017). *Nuevas universidades del conurbano bonaerense. Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad*. *Revista Debate Público*. Recuperado de: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/13/2017/09/18_Mattioni.pdf
- Nebra, J. (2018). *Feminización del trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docente de la Universidad de Buenos Aires*. *Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)*. Recuperado de: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad>
- Roca, A., Schneider, C., Sanchez, A., Pedrosa, J. , Chiappe, D. (2018). *La investigación y transferencia en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense*. En: *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento*. Compilado por Schneider, C ; Roca, A. Ediciones: Avellaneda Undav ; José C. Paz UNPaz; Moreno UNM, Hurlingham Universidad Nacional de Hurlingham ; Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche. Buenos Aires. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unpaz/20180717030645/inclusion_democracia_conocimiento.pdf
- Roca, Sandoval, Lombardo (2015). *Elementos para el análisis del proceso de trabajo de los trabajadores sociales en Neuquén*. En Siede M. (2015): *Trabajo social y mundo del trabajo: Reivindicaciones laborales y condiciones de la intervención*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Suarez, A., Arce C. (2010). Condiciones de vida en el Conurbano Bonaerense. En: Roffman, A. y otros (2010). Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: Marchal, Blanco, Hernandez (2014): Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: Fundación Mapfre.

Fuentes consultadas

INDEC. (06 de agosto 2019). Recuperado de: [https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-](https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec)

Ley de Implementación efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior-Ley 27204/ley N° 24. 521. Modificación sancionada 28/10/2015.Promulgada 9/11/2015

Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072. Sancionada: 10/12/14. Promulgada: 16/12/14. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239854/norma.htm>

Universidad Nacional de José C Paz. Estatuto Universitario. Publicado el 25/10/15.

Artículos seleccionados

La intervención social desde la disidencia sexual La construcción del Trabajo Social Feminista Queer

Virginia Tatoian*

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2019
Fecha de aceptación: 4 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Virginia Tatoian
Correo electrónico: virgitatoian@gmail.com

*. Lic. En Trabajo Social. Integrante de los equipos interdisciplinarios del Centro de Justicia de la Mujer, Oficina de Violencia Doméstica. CABA. Docente del curso de Formación Profesional: *"Repensar la intervención profesional a partir de las disidencias sexuales y las diversidades identitarias"* en la Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

Este artículo propone la reflexión acerca de la intervención profesional en las ciencias sociales, con una mirada crítica hacia aquellas teorías y teóricos¹ que formaron, y forman, nuestro campo conceptual. Poder interpelar nuestras prácticas desde una perspectiva feminista queer nos permitirá tener una lectura amplia de la realidad social, y a partir de ello poder construir nuevas teorías que configuren paradigmas alternativos para un mundo más igualitario. Y de esta manera

1. Utilizo esta palabra en masculino especialmente. Pensando en la construcción de las teorías sociales realizadas por varones, blancos, occidentales; en su mayoría. Se profundizará en el desarrollo del artículo.

realizar intervenciones que salgan de la trampa de la heteronorma. La intención es preguntarnos por qué algunos cuerpos no gozan de los mismos derechos y del mismo reconocimiento, por qué el deseo determina destinos sociales y por qué algunas categorías analíticas todavía responden al binarismo heterocentrado. Hoy, luego del reconocimiento de derechos expresados en las leyes de Matrimonio Igualitario e Identidad de Género (entre otras) nos debemos un debate crítico al interior de las disciplinas del campo social, para poder elaborar teorías que acompañen prácticas sociales y políticas transformadoras.

Palabras clave: Intervención - teoría queer - disidencia sexual.

Summary

This article proposes reflection on professional intervention in the social sciences, with a critical look towards those theories and theorists² that formed, and form our conceptual field. Being able to challenge our practices from a Queer Feminist perspective will allow us to have a broad reading of social reality; and from this, to build new theories that configure alternative paradigms for a more egalitarian world. In this way to perform interventions that can get out of the heteronorma trap. The intention to ask ourselves why some bodies do not enjoy the same rights and the same recognition, why desire determines social destinies and why some analytical categories still respond to heterocentrous binarism. Today, after the recognition of rights expressed in the laws of Equal Marriage and Gender Identity (among others) we owe ourselves a critical debate within the disciplines of the social field, to be able to elaborate theories that accompany transformative social and political practices.

Key words: Intervention - queer theory - sexual dissent.

Introducción

Desde las disciplinas de las ciencias sociales tenemos la monótona tarea de hablar de los problemas sociales, de analizar las razones por las cuales el tejido social se ha deteriorado, de comprender y darle sentido a intervenciones en situaciones extremas con un entramado de conflictos que muchas veces rebalsan la interdisciplina. Junto a 'grandes' cientistas sociales del siglo XX venimos reflexionando acerca de que el capitalismo es un sistema que excluye y aliena, que explota a multitudes que sólo intentan sobrevivir.

Particularmente desde el Trabajo Social el eje nodal de la escritura tiene que ver con la intervención. Los efectos de la intervención, la forma de intervenir, el diagnóstico en la intervención, la praxis de la intervención. Parafraseando a Jeffrey Weeks (1998) en su análisis sobre los orígenes de la sexualidad, me pregunto: ¿cuál es

el elemento mágico que diferencia la intervención en una transformación social?, ¿cómo se define nuestra mirada ante este sujeto de intervención, que casualmente es un ser humano como yo?, ¿qué puedo hacer para cambiar este sistema de injusticias cotidianas?

Aquí me referiré a un cambio de paradigma cultural que considero es el modo en que pueden redefinirse las revoluciones en esta era de la tecnología y la lógica del capital imperante.

Trataré de explicar, junto a escritoras feministas queer, la matriz de pensamiento heterosexual como el modo fundacional y fundamental que instaaura las relaciones capitalistas y atraviesa, tanto la teoría de las ciencias sociales, como las ciencias médicas, y que ayudaron y ayudan a establecer relaciones sociales desiguales, fragmentadas. Relaciones de poder que como define Foucault, conforman y se implementan a través de ese biopoder,

2. I use this word in masculine especially. Thinking of the construction of social theories made by males, white, Western; mostly. The development of the article will be further explored.

los dispositivos de la sexualidad, dispositivos de poder del estado moderno.

Esta conformación involucra directamente y particularmente nuestras intervenciones profesionales y nos convierte en reproductores de desigualdades, o en el mejor de los casos en víctimas/victimarias de un mundo injusto.

El origen de las relaciones desiguales de poder capitalistas

¿Cuándo empezó todo?, ¿cómo empezó todo?, ¿por qué empezó todo?, ¿qué es todo?

En su libro *Calibán y la Bruja*, Silvia Federici (2010) plantea que el paso del feudalismo al capitalismo necesitó del genocidio de mujeres (mujeres definidas como brujas, herejes, magas, hechiceras), para reconfigurar las relaciones sociales existentes. En realidad estas mujeres eran sabias dedicadas a diferentes áreas de la vida: religión, medicina, quienes vivían en comunidad y conformaban grupos en donde se planteaban otras lógicas más igualitarias por fuera de la cruenta vida del campesinado que debía prestar parte de sus ganancias y 'sus mujeres' al señor feudal en complicidad con la jerarquía eclesiástica.

Los estados nacientes instalaron una nueva lógica de poder, a través de la cual se necesitó que las mujeres se conformen con dos destinos: amas de casa reproductoras de fuerza de trabajo o prostitutas. Ambas al servicio del deseo masculino.

Todas las demás identidades sexo-genéricas que hasta ese momento no tenían una definición en los términos actuales se configuran en diabólicas, anormales, perversas, enfermas, retrasadas. Tales diagnósticos en correspondencia con los poderes imperantes en los diferentes momentos históricos, es decir, la iglesia, las ciencias médicas, el sistema jurídico, las ciencias sociales (particularmente la psicología, la antropología social, y la pedagogía).³ Estos poderes se unen al poder disciplinador del Estado y de la Iglesia, quienes continúan retroalimentándose hasta nuestros días.

Al hablar de identidades sexo-genéricas estoy haciendo referencia a una construcción performativa de la auto-

percepción, tan individual como necesaria del mundo social. Es decir, se realiza por y para otros y para uno mismo, esta circulación en constante ida y vuelta, por un lado interna en relación al deseo, y por el otro a través de la imagen que el mundo devuelve de mí, Butler la desarrolla retomando algunas ideas weberianas. Si tenemos en cuenta que somos seres sociales y que nuestro deseo es un deseo de reconocimiento, entonces lo que buscamos al construir nuestra identidad es que nos reconozcan como humanos, poder ser parte de las normas que contienen los ideales sociales a través de los cuales se impone qué cuerpos son considerados 'vivibles' y cuáles no. Toda esta performatividad, actuación de mi propia idea de quién soy, siempre esta mediada por el contexto social que me rodea, nunca se es en soledad.

La ley de Identidad de Género, que en su letra configura una norma de avanzada, ya que es la primera en el mundo en no patologizar, la define como: "(...) la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales" (Ley 26.743, 2012).

Cabe aclarar que a lo largo del siglo XX las identidades sexo-genéricas se construyen como identidad políticas que luchan por la despatologización, por salir de los circuitos de criminalización y por la conquista de derechos; esto ocurre paradójicamente dentro de los estados que pregonan e instauran los derechos universales y humanos.

La mayoría de nosotras/os hemos sido formadas/os en las universidades a través de la mirada de pensadores que casualmente, en su mayoría, fueron hombres blancos, de clase media, occidentales, que reproducen una idea de un mundo heterosexual; donde la norma y la medida de la normalidad es la heterosexualidad. Desde allí la construcción de dos bases reguladoras de la sociedad: las leyes y la medicina/psiquiatría, quienes establecen qué cuerpos son aceptados y esperados por/para la sociedad capitalista. Es decir, los parámetros de

3. Descripto y desarrollado por Foucault como la "implantación perversa" de los estados que se apoyan en las diferentes disciplinas sociales y médicas para adoctrinar y disciplinar a la sociedad. En "Historia de la Sexualidad I"

normalidad corporal desde la salud y los cuerpos sujetos de derechos. Luego, y con el desarrollo de las ciencias, otras disciplinas continúan con esta construcción desde la heteronorma, por ejemplo: la psicología, la antropología social.

Esta historia, relatada y analizada, a través de estos ojos ignora y descarta la existencia lesbiana y de las mujeres como productoras de conocimiento y como promotoras de cambios sociales a lo largo del tiempo. Adrienne Rich y Monique Wittig, (construyen, entre muchas otras, la reivindicación del papel femenino en la historia desde el feminismo radical) exploran y analizan la necesidad del sistema de ocultar tales identidades políticas creadoras y revolucionarias de la sociedad. Otros ejemplos los podemos encontrar en el arte, en el deporte, en el activismo político, es decir, en todas las esferas de la comunidad.

Considero que es fundamental recuperar estos conocimientos para poder enmarcar la lucha por derechos como alternativa a 'los padres' de nuestras revoluciones, de nuestras formaciones académicas, de nuestras explicaciones y teorías sociales y entonces alcanzar un mundo que rompa las cadenas heterosexuales que construyen destinos inmutables que oprimen y conforman el principio y el fin de todas las desigualdades humanas.

La matriz heterosexual Feminismo queer

¿Cómo deconstruir las ideas y conceptos que rondan nuestra estructura de pensamiento y conforman nuestras más íntimas y públicas prácticas?, ¿cómo reconfigurar la mirada de nuestro quehacer profesional cotidiano? ¿Cómo establecer nuevos paradigmas de intervención social?

A mediados del siglo XX surge entre la disidencia sexual un movimiento, especialmente en Europa y EEUU, que se denominó queer. Este término es un insulto anglosajón, cuyo significado es:

1. extraño, raro, excéntrico; de carácter cuestionable, dudoso, sospechoso; sin suerte, atolondrado; sentirse al borde del desmayo (feel queer); borracho; homosexual (especialmente en un hombre); in Q. Street (En dificultad, en duda, de mala reputación). // 2. homosexual // 3. echar a perder, roto. Concise Oxford English dictionary. (Córdoba, D., Sáenz, J. y Vidarte, P. 2005, pág. 21)

Apropiándose de ese insulto homo-lesbo estigmatizante, comienzan a agruparse y a definirse multitudes queer (retomando las palabras de P.B. Preciado), como contracultura en un mundo que les excluye por no ser aptos para sus parámetros.

En relación al término queer, Butler especifica: "...operó como una práctica lingüística cuyo propósito fue avergonzar al sujeto que nombra o, antes bien, producir un sujeto a través de esa interpelación humillante. La palabra queer adquiere su fuerza precisamente de la invocación repetida que terminó vinculándola con la acusación, la patologización y el insulto. (...) En realidad, el término fue precisamente el punto de reunión de las lesbianas y los hombres gay más jóvenes y, en otro contexto, de las intervenciones lesbianas y, todavía en otro contexto, de los heterosexuales y bisexuales para quienes el término expresa una afiliación con la política antihomofóbica..." (Butler, J. 1993pp. 318 y 323)

Posteriormente se construye en el ámbito académico lo que hoy conocemos como la Teoría Queer, tomando y resignificando tres ejes: los movimientos sociales queer, los estudios gay-lésbicos y el feminismo.

La Teoría Queer (cuyas referentes fundamentales son Teresa de Lauteris, Gayle Rubin, Judith Butler, Donna Haraway, entre otras) construye nuevas ideas para repensar las desigualdades sociales, poniendo en discusión la estructura de la sociedad y, principalmente la categoría identidad sexo-genéricas, como el modo en que se piensa y se erige lo 'humano'.

Gayle Rubin, antropóloga feminista, trata de dar una explicación a la forma en que el sistema social construye la base fundante de la discriminación, esas normas que funcionan en lo formal e informal como imposiciones del 'ser ideal'. Lo llamó sistema sexo-genero, y lo define como un "conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas". (Rubin, G. 1975, p. 3).

Poder reflexionar acerca de por qué la identidad sexo-genérica conforma la base reguladora de lo social es la idea fundante de la Teoría Queer, implica un análisis que sugiere la formación gráfica de una cadena, con consecuencia directa en determinadas cuestiones que se desarrollan de un modo mecánico y predecible.

Esta cadena que supuestamente todas/os hemos incorporado, y donde cada eslabón corresponde a un mo-

mento del circuito de conformación identitaria, configura destinos y condiciona nuestra manera de ver, vivir y leer el mundo.

Es decir, es la raíz que da sustento a la matriz de pensamiento heterosexual: la idea de que nacemos con un SEXO (genitalidad pura, biología, estabilidad objetiva y concreta) y ese sexo nos condena a un GÉNERO (idea establecida, esperada de expresar esa corporalidad, definida culturalmente) y que eso nos llevaría a tener un DESEO particular (siempre hacia el par opuesto), que conformaría nuestra identidad por siempre y para siempre a lo largo de toda nuestra vida.

Entonces SEXO (MACHO/HEMBRA) - GÉNERO (VARON/MUJER) - DESEO (AL PAR OPUESTO) Esta cadena es binaria, fija y determinante. Porque además esta construcción del mundo y de nuestras relaciones supone que todo nuestro ser y todo lo que somos se construye a través de nuestro deseo sexual. Es decir que 'somos' en el mundo por nuestra identidad sexogenérica.

A través de esta matriz de pensamiento heterosexual se establece el ideal de lo humano, lo correcto en la sociedad, se disciplinan cuerpos y deseos; y se establecen las formas de intervención de todas las ciencias. Utilizando la supuesta objetividad de las disciplinas científicas como la verdad. Este punto es el que nos interpela y el que desarrollaré a continuación.

Vivimos en un mundo en donde estas verdades absolutas nos atraviesan y condicionan; y estamos tan abstraídas por ellas que no tomamos un tiempo para hacernos una pregunta fundamental, una pregunta que de niños reiteramos incansablemente, y que, no en vano, fuimos perdiendo mientras crecimos: *¿por qué?*

La intervención desde el feminismo queer en el Trabajo Social

La definición global del Trabajo Social, según la Asamblea General de la FITS es la siguiente: "El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social,

las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar" (Federación Internacional de Trabajo Social, 2014).

En un primer momento, leyendo la definición encuentro las siguientes observaciones:

- Si somos una disciplina respaldada por las teorías de las ciencias sociales, como mencionaba en la introducción, debemos pensar quiénes construyeron esas teorías y desde qué lugar conforma la mirada que nos identifica como profesionales.
- Pensando en los principios de justicia social y derechos humanos, debemos preguntarnos ¿para quiénes fueron creados esos principios, quiénes acceden a la justicia, de quiénes y para quiénes son los derechos humanos?
- En estos momentos, y desde aquí tengo tres certezas: la universalidad no existe, la objetividad tampoco y la neutralidad es una gran mentira.

Tomando estas certezas me gustaría explorar algunas ideas, como el comienzo de la construcción de una teoría desde el Trabajo Social que denominaré Intervención revolucionaria no binaria, buscando la manera de salir de la trampa reproductora del sistema, y pensando que la única manera de generar una sociedad más igualitaria es romper con la heteronorma.

Porque además, considero que no pueden existir trabajadores sociales sin aspiraciones revolucionarias, y desde este punto de vista la conformación del Trabajo Social Feminista Queer es la forma que encuentro de transformar la sociedad capitalista heteronormativa desigual en la que vivimos.

Esta sociedad desigual también nos va planteando algunos desafíos, no podemos ser ajenos a los cambios que en materia de ampliación de derechos se fueron produciendo en los últimos años, hablo específicamente de las Leyes de Matrimonio Igualitario (comúnmente llamada de esta manera, ya que es la modificación de la ley de matrimonio civil, no una nueva ley específica) y la Ley de Identidad de Género, fruto de las luchas de las organizaciones sociales y de un contexto político que logró escuchar e identificar estas necesidades.

Estas leyes vienen a interpelarnos como profesionales, a marcar un camino. Por supuesto, y desde lo teórico, las pensamos como punto de partida, porque la realidad nos demuestra que existen grandes distancias entre ese compendio normativo y la vida de las personas. Quienes interactúan en la sociedad siguen haciéndolo desde la matriz heterosexual.

Lohana Berkins activista trans, militante apasionada, expresó en relación a las leyes: *"es como una tablet en la edad de piedra."* Tomo sus palabras para un análisis queer de la intervención en el campo social.

Cómo construir un Trabajo Social Feminista Queer

La **intervención revolucionaria no binaria** tiene como principal objetivo salir de la categoría de la identidad sexo-genérica como reguladora de las prácticas sociales, entendiendo que somos devenires deseantes, tal como lo expresa P.B. Preciado, y que realmente no es necesario explicar cómo se desea para poder acceder a derechos.

Pero pensando en la práctica concreta surgen los siguientes interrogantes: ¿por qué nos importan las preguntas que encierran identidades sexo-genéricas / orientaciones sexuales? ¿Para quiénes son? ¿Qué sentido tienen?

Creo, al menos, encontrar dos explicaciones en relación a esto. Por un lado estas preguntas existen para configurar un estereotipo ideal de sujeto que por las razones explicadas anteriormente debe reunir ciertas características para lograr el acceso a una política pública, debe existir dentro de la norma de reconocimiento social. Y también todo lo concerniente a identidades sexo-genéricas se justifica en relación a la confección de estadísticas miserables que tienden a cosificar desde los organismos públicos, y justifican, en última instancia, ciertos gastos e intervenciones en política social.

Por tales motivos no existe sustento teórico que justifique nuestra intervención y nuestra producción teórica en los términos actuales.

Más bien, debemos tener presente que fuimos formados desde las universidades para ser profesionales que patologizan desde la heteronorma y para leer la realidad en términos heterosexuales. Poder correrlos de esos lugares implica tomar una posición político-ideológica que encierra en sí misma la idea de la **intervención revolucionaria no binaria**.

Esto quiere decir, construir nuevos paradigmas concretos fundados en la práctica cotidiana, por ejemplo comenzar a reflexionar en torno a la entrevista como el primer lugar de deconstrucción de nuestra formación teórica, en donde se deje de cosificar el deseo y los cuerpos como impronta para la determinación de derechos, y nuestra intervención no esté signada por la mirada heterosexual por defecto.

Pienso en la intervención revolucionaria no binaria como un modelo metodológico-ideológico en constante replanteo y movimiento, capaz de adaptarse a las diversas situaciones del devenir profesional, que pueda dar una respuesta teórico-práctica a las incertidumbres sociales cotidianas.

Porque, en definitiva, es la respuesta desde el Trabajo Social al gran interrogante de nuestro tiempo, es decir hemos comprendido que las desigualdades sociales provienen de la matriz heterosexual fundante de los estados, y que desde esta conformación del mundo se dominan y discriminan vidas con nuestra complicidad. Hemos entendido también que las ciencias sociales están conformadas teóricamente por el pensamiento heterocentrado, y que es el momento de construir nuevos paradigmas de pensamiento de nuestras teorías.

No somos solo nuestro deseo sexual, estamos atravesados entre muchas otras cosas que nos constituyen, nuestra identidad conformada por diminutas aristas fue clasificada de un modo reduccionista desde el poder económico, médico y jurídico.

La definición de Trabajo Social explicita que promueve "la liberación de las personas"; no encuentro una forma más clara y más determinante. Les invito a pensarse, a soñarse libres de todo prejuicio y una vez que lo logren les invito a probar la intervención revolucionaria no binaria, y desde allí construir nuevos mundos.

Bibliografía

- Butler, J. (2004) *Desbacer el género*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Butler J. (2007) *El género en disputa*. El feminismo y la subversión de la identidad. Editorial Paidós. España.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan* Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Córdoba, D, Sáez, J. y Vidarte, P. (2005) *Teoría Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Editorial EGALES, S.L. Barcelona, España.
- De Lauretis, T. (2000) *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Editorial Horas y Horas. España.
- Di Segni S. (2013) *Sexualidades: tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Argentina.
- Federici, S. (2010) *Calibán y la Bruja*. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Editorial Traficantes de sueños. Madrid.
- Foucault, M. (2012) *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. La voluntad del saber. Editorial Siglo Veintiuno. Argentina.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad*. Tomo 2. Editorial Siglo Veintiuno. Argentina.
- Haraway, D. (1991) MANIFIESTO CYBORG. *Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista a Finales del S.XX.*. En Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature. Routledge. USA.
- Preciado, B. (2008) *Testo Yonqui*. Editorial Espasa Calpe. Madrid, España.
- Preciado, B. (2003) *Multitudes Queer*. Notas para una política de los “anormales”. En Revista Multitudes. N° 12. <http://multitudes.samizdat.net> Consulta 3 de agosto de 2019.
- Preciado B. (2002) *Manifiesto Contrasexual*. Editorial Opera Prima. Madrid, España.
- Rich, Adrienne (2013) *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. Editorial La Mala Semilla. Buenos Aires, Argentina.
- Rubin, G. (1996) *El tráfico de mujeres*: Notas sobre la economía política del sexo. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México.
- Sabsay, L. (2009) *El sujeto de la performatividad: narrativas, cuerpos y políticas en los límites del género*. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Editorial Servei de Publicacions. España.
- Weeks, J. (1998) *Sexualidad*. Editorial PAIDOS IBERICA, México.
- Wittig, Monique. (1982) *El Pensamiento heterocentrado y otros ensayos*. Editorial EGALES, S.L. Barcelona, España.

Fuentes Documentales

- Federación Internacional de Trabajo Social (2014) Definición Global de Trabajo social. Australia. En: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>. Consulta 3 de agosto de 2019.
- Ley N°26.743 de Identidad de Género. (2012) En <http://servicios.infoleg.gob.ar>.
- Ley N°26.618 de Matrimonio Igualitario. (2010) En <http://servicios.infoleg.gob.ar>.

Recuperando historia

Reflexiones en torno a prácticas institucionales desde la asistencia en salud Devenir entre dos paradigmas de la política social

María Candelaria Rodríguez*

Fecha de recepción: 5 de julio de 2019
Fecha de aceptación: 3 de noviembre de 2019
Correspondencia a: María Candelaria Rodríguez
Correo electrónico: rodriguezcade2552@gmail.com

*. Lic. En Trabajo Social (UBA). Maestranda en Intervención Social (UBA). Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación.

Resumen:

El presente artículo tiene como propósito mostrar la experiencia de intervención social en la Dirección de Asistencia Directa por Situaciones Especiales, dependiente del Ministerio Desarrollo Social de la Nación, durante el periodo 2012-2017, abarcando su desarrollo a lo largo del último gobierno kirchnerista y sus modificaciones en las prestaciones de salud acontecidas con el arribo del gobierno macrista a fines del 2015.

Este recorrido incluirá una introducción con los alcances de la asistencia en salud que realiza la institución y la sistemática articulación con otras instituciones sanitarias para la satisfacción de las necesidades de los usuarios.

A partir de la introducción se desarrollan las modificaciones en términos cualitativos y cuantitativos de los subsidios de salud de la Dirección en los dos gobiernos mencionados y su concomitancia con las políticas sociales de asistencia en otras áreas sanitarias y sociales que conforman su red de articulación institucional.

Palabras clave: Asistencia - acceso a la salud - articulación institucional.

Summary

The purpose of the following article is to state the experience of social intervention in the Direction of Direct Assistance for Special Situations, under the Ministry of Social Development of the Nation, during the period of 2012-2017, covering its development throughout the last Kirchner's government and its changes in health benefits that occurred with the arrival of Macri's government at the end of 2015.

This article will include an introduction with the scope of health care carried out by the institution and the systematic articulation with other health institutions to satisfied the needs of the users.

From the beginning it develops the modifications that the two mentioned governments had in qualitative and quantitative terms of the health subsidies of the Direction and their concomitance with the social politics of assistance in other health and social areas that are part of its institutional articulation network.

Key words: Assistance - Access to Health - Institutional articulation.

Introducción

La Dirección de Asistencia Directa por Situaciones Especiales dependía hasta el año 2017 del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, para luego formar parte del Ministerio de Salud de la Nación y por último, dada la pérdida de rango ministerial de éste, del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. Su objetivo es satisfacer la demanda de medicación de bajo y alto costo, elementos de tecnología biomédica, tratamientos médicos, subsidios económicos de salud, alojamiento y tickets alimentarios para personas que realizan tratamientos médicos en la CABA y habitan en otras provincias.

Las prestaciones sanitarias están destinadas a usuarios sin cobertura de obra social y que no se encuentren comprendidos dentro de otros programas de asistencia sanitaria, sean estos nacionales, provinciales o municipales. De esta forma, la articulación con otros Pro-

gramas de salud o áreas de intervención social es una herramienta primordial en el trabajo cotidiano dentro de la Dirección.

Las situaciones de salud con las que trabaja el área se caracterizan por complementar con programas de asistencia de medicamentos nacionales y provinciales, como el Programa Remediar, la Coordinación de Banco de Drogas Especiales, el Programa de Prevención de Diabetes (PRODIABA) o el Programa de Prevención de la Epilepsia (PROEPI), tanto en la entrega de medicación de bajo costo (establecida en un valor menor al 50% del salario mínimo vital y móvil) o de alto costo para enfermedades oncológicas o para patologías de baja incidencia.

Los ministerios de Salud provinciales y sus regiones sanitarias formaban parte de la red institucional para abordar la entrega de medicación, de elementos de tecnología biomédica, de alojamiento y subsidios per-

sonales. La sinergia institucional se presenta como un eslabón primario para poder resolver eficientemente las prestaciones de la DADSE, en los tiempos requeridos por los pacientes y sin exponer a éstos a trámites burocráticos que potencien su vulnerabilidad sociosanitaria.

En sintonía con estos propósitos, también se articula con distintas áreas sociales de los tres niveles estatales, desde donde se derivaban situaciones de alta vulnerabilidad social con escasa accesibilidad a continuar sus tratamientos médicos, siendo la intervención interinstitucional un generador de respuesta integral a problemáticas multicausales.

La evaluación y aprobación de los subsidios se realiza mediante la intervención de trabajadoras sociales en entrevistas en sede o por evaluación del Informe Social de derivación. Esta intervención permite eximir de algunos requisitos formales, tanto por el desabastecimiento de distintos programas como por la evaluación de la situación social de los usuarios.

El quehacer institucional en épocas de inclusión social

Durante los años 2012-2015 la dirección incrementa la cantidad de sus prestaciones, así como reduce los tiempos de otorgamiento de las mismas. En los cuatro años del periodo mencionado, los expedientes aprobados para la entrega de medicación de alto costo y elementos de tecnología biomédica crece un 25%, los subsidios económicos por situaciones de salud un 80%, la entrega de medicación de bajo costo crece un 25% y los subsidios de alojamiento un 40%. Para fines del año 2015, en atención al público en la sede de la calle Rivadavia, se entrevistaban un promedio de 450 personas por día, a las que se sumaban las solicitudes derivadas por ministerios provinciales y otras áreas intra e interministeriales.

En cuanto al tiempo de tramitación de las prestaciones se promediaba de 15 a 30 días para el pago de subsidios económicos y para la entrega de prestaciones por expedientes de alto costo, dependiendo de la urgencia de la solicitud médica ingresada y la disponibilidad hospitalaria para las situaciones que requerían intervención quirúrgica. La entrega de medicación de bajo costo y el ingreso en los hoteles licitados era inmediata, al igual que la emisión de los tickets alimentarios para quienes allí se hospedaban.

El constante crecimiento en las prestaciones tenía su correlato en los trabajadores del área. En consonancia con el aumento de las prestaciones el personal de la dirección se incrementó un 30% entre administrativos, trabajadoras sociales y médicos.

El crecimiento de la demanda fue consecuencia de las políticas sociales de inclusión, federalización y territorialización direccionadas por el Ministerio y por el Poder Ejecutivo Nacional. Desde distintas áreas como los Centros de Referencia, los Centro Integradores Comunitarios, la Dirección Nacional de Asistencia Crítica, el Tren Social y Sanitario y el Plan Ahí, se derivaban situaciones de demanda urgente que no habían podido resolverse localmente.

En estas situaciones, la Dirección brindaba herramientas de asistencia a los trabajadores que estaban en territorio e intervenían en situaciones de complejidad extrema, colaborando en la satisfacción de las necesidades de los usuarios de manera integral. En muchos pueblos, parajes y barrios de difícil accesibilidad, la política territorial del ministerio era una puerta de ingreso para la materialización de los derechos.

Si bien la Dirección fue creada con anterioridad al año 2003, su creciente injerencia en la satisfacción de demandas de salud es concomitante con el lineamiento de inclusión desde la asistencia y la promoción en el diseño de políticas sociales del gobierno kirchnerista.

Las políticas sociales rompen con los criterios de focalización, comienzan a expandirse por el territorio nacional y en un espiral virtuoso de demandas frente a la respuesta de los organismos estatales, éstos responden ampliando su planta de trabajadores, creando nuevas representaciones territoriales y desarrollando planes de acción conjunta interministeriales, como el Plan Ahí, que llega a contar con más de nueve ministerios trabajando en conjunto en localidades de todo el país.

Las situaciones especiales se evaluaban integralmente, contemplándose la situación sanitaria, social, económica y de accesibilidad. Especialmente las trabajadoras sociales en los territorios encontraban herramientas de intervención eficaces, acorde a la problemática sobre la que abordaban territorialmente.

Las situaciones de vulnerabilidad social multicausales se trabajaban institucionalmente en forma complementaria.

taria y subsidiaria. Para una misma situación de salud intervenían distintos agentes del Estado para dar una respuesta a la demanda urgente y a mediano plazo.

La articulación y resolución de las problemáticas se trabajaba también con Programas como Incluir Salud (ex Profe), PAMI, Obras Sociales, Defensoría del Pueblo, movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, en comunicación y evaluación conjunta de acuerdo a la posibilidad institucional de poder suplir deficiencias transitorias en otras áreas de asistencia.

Del mismo modo que la dirección recibía derivaciones, las emitía hacia otros organismos, no solo de Salud sino de Desarrollo Social. A partir de las entrevistas en sede surgían otras problemáticas sociales que ameritaban la intervención de otras áreas como Pensiones Asistenciales, el equipo de abordaje territorial, la ANSES, Emprendimientos Productivos, el Programa Argentina Trabaja y Ellas Hacen, entre otros.

El abordaje integral estaba sustentado en las respuestas que brindaban los programas a las demandas de los usuarios.

La contracción de las políticas sociales

El comienzo del actual gobierno suscitó dudas acerca del rumbo que tomarían las políticas públicas en general y las políticas sociales en particular. Desde la dirección estas dudas fueron despejadas prematuramente. La nueva gestión comenzó con una evaluación exhaustiva de las líneas de subsidios del área con el supuesto objetivo de mejorar su funcionamiento administrativo y financiero. El resultado fue la paulatina ralentización de los otorgamientos de medicamentos e insumos, incorporando tiempos de resolución de los expedientes cada vez más escindidos de los tiempos clínicos de los usuarios.

A la demora en las evaluaciones de los expedientes se adicionaron nuevas normativas internas que mermaban la autonomía de decisión de los profesionales para la aprobación de subsidios atendiendo a la situación social de los usuarios y a la disposición de materiales de otras instituciones o programas.

Si la Dirección había basado su capacidad de mejorar la salud y el bienestar de las personas en la posibilidad de dar respuestas ante la derivación de otras instituciones de salud y de asistencia social, la nueva normativa

imponía restricciones al ingreso de trámites, volviendo los usuarios a las áreas donde se había originado la derivación.

En pocos meses la nueva conducción ministerial liderada por Carolina Stanley, a partir de la evaluación de las prestaciones de la DADSE, decidió dejar sin efecto el otorgamiento de los subsidios económicos por salud que eran una herramienta complementaria para los tratamientos médicos, tanto para traslados, compra de insumos asociados a las situaciones de salud y gastos eventuales que se relacionan directamente con los casos transitorios de enfermedad.

En paralelo, los subsidios de salud de alto costo seguían complejizando sus trabas burocráticas hasta demorar más de seis meses la entrega de medicación oncológica o de elementos de tecnología biomédica.

Uno de los factores lógicos asociados a la demora administrativo de los expedientes fue el desfase en la cadena de pagos a proveedores, que por esta causa comenzaron a dilatar la entrega de la medicación e insumos médicos, incrementando nuevamente los tiempos de otorgamiento y generando cancelaciones de tratamientos e intervenciones quirúrgicas de alto compromiso para la salud de los usuarios.

La medicación e insumos de bajo costo también sufrieron la falta de entrega de los proveedores y el recorte progresivos de los elementos otorgados. La misma reducción sufrió el área de Alojamiento, que paulatinamente mermó su capacidad de hospedaje hasta quedar sin ningún hotel que recibiera a los usuarios.

Ahora era la DADSE quien derivaba más situaciones de las que resolvía, pero el resto de los programas padecía las mismas políticas de ajuste. El plan Remediar redujo significativamente su vademécum, el Banco Nacional de Drogas Oncológicas sufrió constantes desabastecimientos, las farmacias de los hospitales no contaban con medicación continua y el Programa Incluir Salud enfrentaba las mismas dificultades que nuestra área.

En este escenario, la articulación con otras instituciones en pos de asegurar el acceso a los tratamientos médicos se convirtió en un derrotero con demoras que significaban riesgo de vida para las personas, sometiendo a los pacientes a innumerables trámites burocráticos y recorridos por las instituciones de salud que muchas veces quedaban sin resolución.

En términos cuantitativos, para fines del año 2017, el volumen de las prestaciones anuales para subsidios de alto y bajo costo se redujo en un 50% con respecto al año 2015, lo que tuvo como consecuencia que la atención al público y la derivación de expedientes por parte de otras áreas gubernamentales se achicaran en los mismos porcentajes.

Reflexiones finales

El Sistema Público Nacional de Salud en Argentina ha sido víctima de políticas neoliberales desde los últimos 25 años del siglo pasado. La descentralización de su estructura hacia las provincias ha sido para muchas regiones del país una carga que no han podido solventar financieramente. Este proceso trajo aparejado la fragmentación del sistema, la deficiente infraestructura hospitalaria, la falta de cobertura de medicamentos e insumos y el arancelamiento de algunos servicios y prácticas, favoreciendo el proceso de mercantilización de la salud.

Frente a este escenario, los gobiernos kirchneristas implementaron una serie de políticas sociales y sanitarias tendientes a disminuir algunos de los déficits antes mencionados. La construcción de hospitales, la inversión en infraestructura, los programas de prevención, materno infantiles y de entrega de medicamentos son algunos ejemplos de estas políticas.

En este marco, la Dirección de Asistencia Directa por Situaciones Especiales incrementa sus subsidios de salud para acompañar la ampliación de la cobertura sanitaria, a través de estrategias tendientes a complementar el accionar de áreas de salud de los tres niveles estatales. La práctica profesional dentro de la Dirección se entramaba en una red de instituciones que forman parte del sistema, las políticas sociales funcionaban como garantías de los derechos de las personas y se obtenía satisfacción por el cumplimiento de la tarea.

El resurgir de las políticas neoliberales a partir de fines del 2015 nos devuelve a un Estado desmantelado que abandona el rol de cuidado de la salud de la población, favoreciendo el proceso de su mercantilización e incrementando las desigualdades sociales.

La omisión de respuesta por parte de las políticas sociales en la satisfacción de las necesidades de la población, la merma en la garantía de los derechos y la estricta normativa para poder solventar esta práctica, se transforman en la cotidianeidad institucional en una experiencia de desprofesionalización y frustración para el trabajo social.

El desafío, frente a un nuevo tiempo político, es formar parte de políticas sociales tendientes a recuperar los derechos fácticamente perdidos, recomponer un nivel mínimo de calidad de vida de la población y, de esta forma, mermar las desigualdades sociales.

Bibliografía

- Carballeda, A.J.M. (2013), *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Heinze, S. (2007), *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Kaes, R. (2004), Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. En: *Revista Psicoanálisis APDeBA*, Vol. XXVI, N°3.
- Lewkowicz, I. (2004), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós (Espacios del Saber), Buenos Aires.
- Murillo, S. (2000), Influencias del higienismo en políticas sociales en Argentina. 1871/1913. En: Domínguez Mon, A (Comp). *La salud en Crisis*. Dunken, Buenos Aires.
- Onocko Campos, R. (2004), Humano demasiado humano: un abordaje del mal-estar en la institución hospitalaria. En: Spinelli (Comp) *Salud Colectiva. Culturas, instituciones y subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Tobar, F. (2012), Breve historia del sistema argentino de salud. En: Garay, O (Coordinador) *Responsabilidad Profesional de los Médicos. Ética, Bioética y Jurídica. Civil y Penal*. La Editorial La Ley, Buenos Aires.

Debates de cátedra

Diálogos e interpelaciones entre la intervención y la investigación social La entrevista como categoría puente

Conversatorio con Alfredo Carballeda^a y Bibiana Travi^b

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2019
Fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Romina Manes / Luz Bruno
Correo electrónico: rominamanes@yahoo.com.ar
luz_bruno@hotmail.com

- a. Trabajador Social. Dr. en Trabajo Social. Magister en Trabajo Social. Profesor universitario UNLP /UBA. Director del Instituto de Estudios sobre Trabajo Social y Sociedad, Facultad de Trabajo Social UNLP.
- b. Lic. en Trabajo Social. Especialista en Planificación y Gestión de Recursos Humanos y Políticas Sociales (Université de Paris I, Panthéon–Sorbonne y UBA), Magíster en Políticas Sociales, UBA. Profesora titular regular de asignaturas teórico-metodológicas (Universidades Nacionales de Moreno y José C. Paz) y adjunta en la cátedra de Política Social, Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Fundadora y co-directora del Grupo Interuniversitario de Investigadores de Trabajo Social (GIITS).

Introducción

Desde hace unos años, como profesoras de la Carrera de Trabajo Social UBA, venimos intentando generar instancias de articulación entre la materia Trabajo Social, Familias y Vida Cotidiana y la materia Metodología de la Investigación Social II. Ambas asignaturas comparten el Sub trayecto de Fundamentos Teóricos, Metodológicos y Operativos del Plan de Estudios de la Carrera, por lo que ubicamos un punto de partida en común desde donde comenzar a intercambiar contenidos, bibliografías, perspectivas. Entendemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos y requieren de instancias de integración que unifiquen aquello que aparece fragmentado. Apostamos a un pensamiento relacional que pueda trascender los contenidos específicos de cada asignatura, en el marco de un proceso permanente de diálogo y revisión de los conocimientos alcanzados. Para ello es necesario que quienes enseñamos podamos ir más allá de las fronteras de la propia asignatura, y ubicarnos en el marco de un Plan de Estudios que apuesta a ser integral.

Entre los dos equipos de cátedra hemos comenzado un proceso de reflexión conjunta, de intercambio de materiales de estudio y programas de las asignaturas. Hemos realizado actividades de encuentro para propiciar estos cruces.

En el marco del Segundo Encuentro Intercátedras, el 10 de octubre del año 2019, en la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales -UBA, realizamos el conversatorio "*Diálogos e interpelaciones entre la intervención y la investigación social. La entrevista como categoría puente*", donde nos planteamos el objetivo de generar un espacio de intercambio y reflexión en torno a las interrelaciones entre investigación e intervención social a partir de la categoría entrevista.

Esta actividad, convocada por la Carrera de Trabajo Social, fue organizada por los Equipos de Cátedra de Metodología de la Investigación Social II (Romina Manes) y Trabajo Social, Familias y Vida Cotidiana (María Luz Bruno) y coordinado por las docentes Natalia Samter y María Eugenia Koolen. Los equipos organizadores fueron conformados por las y los docentes de las cátedras mencionadas: Jimena Ramírez, Sofía Wood, Yaiza Merlo Laguillo, Leonardo Melechenko, Sandra Pugliese, Virginia Guardia, Ignacio de Isla y Mariano Abregú.

A continuación se presenta la desgrabación del encuentro.

Referencias:

AC: Alfredo J.M. Carballada
 BT: Bibiana Travi
 NS: Natalia Samter
 EK: María Eugenia Koolen

NS: Teniendo en cuenta las diversas definiciones, ¿podrían decirnos qué significa para ustedes la "entrevista"?

AC: La pregunta para mí es qué es entrevista para el Trabajo Social. Ahí yo marcaría una singularidad. Reformularía el tema en función de entrevista para el Trabajo Social.

Como para empezar a conversar, yo diría que la entrevista no es una obtención de información, sino que es un momento de comunicación, y lo que se genera es un espacio comunicacional donde se entrecruzan la palabra, la mirada y la escucha. La entrevista es un instrumento de intervención sumamente complejo. Yo podría decir desde mi propia práctica que hay entrevistas que me salen bien y hay entrevistas que me salen muy mal. No es una cuestión que se aprende y ya está, sino sería una técnica, sería un procedimiento. Y la entrevista yo la pondría como algo del orden instrumental vinculado con una profesión bastante compleja que es el Trabajo Social, y cuya característica es la intervención en lo social. Entonces la entrevista es comunicación, una comunicación particular, que conjuga múltiples cuestiones, donde hay un juego de complejas inscripciones entre unos y otros, entre quien entrevista y quien es entrevistado.

Es decir, que lo que escucho en una entrevista también se inscribe en mí. Y también va a marcar la respuesta que yo dé en ese juego de ir y venir, y ahí no hay procedimiento ni protocolo posible. Por eso creo que marcaría como algo importante la cuestión de la singularidad de la entrevista en Trabajo Social.

Y la entrevista en tanto mirada implica también un lenguaje, no solamente del habla, sino que hay lenguajes corporales en la entrevista. Ahí tomaría el concepto de "cultura presentación" que utiliza Goffman en el texto *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Es decir, ya con el cuerpo estamos marcando el encuadre de entrevista. La mirada, también es lenguaje, solo hay que reconocerla.

Después podemos hablar más específicamente de la entrevista, pero no es una técnica de obtención de infor-

mación, desde mi punto de vista. Como decíamos antes es un espacio comunicacional complejo donde juega la mirada, donde es muy importante la escucha. No solamente entender que hay en el otro también una escucha, sino que estamos escuchando y que el juego de la mirada también se aprende, se conoce.

Lo que estamos planteando implica que necesitamos que toda la formación que recibimos durante la carrera nos sirva también para aprender a escuchar, para aprender a mirar y para aprender a decir. Entonces, la carrera se juega en este instrumento de intervención. Y eso es lo que hacemos. Nosotros no usamos estetoscopio, nosotros trabajamos con la palabra. Y me parece muy interesante pertenecer a una disciplina que trabaja con la palabra, con la mirada y con la escucha. Entonces la entrevista es esa conjunción.

BT: Sí, en coincidencia con Alfredo, si vamos a la etimología, que quiere decir “ver entre”, al igual que intervenir va a quiere decir “venir entre”. O sea, ya nos da la idea de que no es una acción unidireccional. Como acto comunicativo, la entrevista, “ver entre”, significa como mínimo que hay dos que estamos “mirando algo”, una situación problemática, lo que fuera que se presente allí, en ese encuentro. Este “ver” implica además un comprender esa situación, y esa comprensión de la situación no es unidireccional, no es que el otro habla y yo comprendo, sino en esa relación dialógica comunicativa a lo que apuntamos es a que se produzca justamente un proceso de reflexión. Para que yo pueda comprender al otro, pero para que el otro también pueda hacer un análisis reflexivo de la propia situación.

Cuando muchas veces usamos la pregunta en la entrevista, no es una pregunta para obtener información. Sí, necesito conocer, pero son preguntas que tienen mucho más que ver con generar un proceso reflexivo. Cuando nosotros preguntamos “¿y por qué piensa usted que su hijo últimamente tiene una actitud?”, yo necesito saber acerca de ello, pero lo que además estoy haciendo es generar un proceso autoreflexivo.

Entonces, en la entrevista se manifiesta claramente esta relación en la que conocemos e intervenimos, intervenimos y conocemos, o mejor dicho la intervención es conocimiento y acción permanentemente, no lo podemos disociar. Por eso, de ninguna manera vamos a hablar de “obtener datos”. En todo caso, la entrevista nos sirve para acceder, para obtener información, y a partir de esa información yo voy a construir un dato -que puede

ser una situación de violencia familiar- a partir de todos esos indicadores, de ese relato, de esa perspectiva, lo conceptualizo teóricamente, le “pongo un nombre”.

Entonces, lo que muy tempranamente las pioneras de Trabajo Social dijeron es que la entrevista es un proceso comunicativo dialógico, es una técnica y es una relación, es las tres cosas a la vez. Entonces, ¿qué tipo de relación establezco con el otro? Bueno, ya Bourdieu, y otros, van a decir que es una relación que siempre es asimétrica, por el estatus, por el conocimiento, porque soy yo la que sé lo que voy a preguntar, pero no deja de ser una relación. Y aquí es interesante entrar en el terreno de cuál es el vínculo profesional que establecemos las y los trabajadores sociales cuando trabajamos con las personas. No es el vínculo que establece el médico, no es el vínculo que establece el abogado, el maestro o el profesor. Es una relación profesional que es diferente a todas. Nuestras pioneras hablaban de relación asistencial, la relación profesional es un vínculo particular. Y si nos adentramos en cuestiones más epistemológicas, tiene que ver con cómo construimos el conocimiento en el diagnóstico, o en una entrevista. El otro tiene un papel absolutamente activo en el proceso de conocimiento. Y esto es herencia de la Escuela de Chicago fundamentalmente, entre otras cosas, de pensar que ese otro tiene un papel activo en el proceso de conocimiento.

Entonces, está muy lejos la entrevista de ser un interrogatorio, está muy lejos de ser un conjunto de preguntas, está muy lejos de ser todo eso. Por eso, si la pensamos como relación y como proceso, como acto comunicativo y dialógico, nos posiciona ya en un lugar totalmente distinto a la hora de pensar el encuadre, a la hora de cómo abro una entrevista, qué es lo primero que pregunto.

EK: Durante el desarrollo de la Carrera de Trabajo Social, se trabaja la “entrevista” en varias materias (en talleres, en Técnicas de intervención Complementarias, en Metodología de la Investigación, en Trabajo Social, familias y vida cotidiana, entre otras), estudiando ese concepto en función de la tarea a realizar (entrevista para intervenir/entrevista para investigar) ¿uds. creen que existen distintos tipos de entrevista?

BT: En la formación hay contenidos que son teóricos, hay contenidos que son procedimentales y hay contenidos que son actitudinales. Y hay contenidos que incluyen a los tres, por ejemplo la entrevista o el diagnóstico.



Entonces en una asignatura se puede enseñar, explicar qué es la entrevista, y que todas/os las/os estudiantes se saquen un diez, que citen a Rosana Guber, a Carballada y todos los textos que ustedes usan en la bibliografía, pero ¿eso significa que aprendieron a hacer entrevistas? No, lo que incorporaron fue el contenido teórico, que no es poca cosa.

Entonces ¿cómo se aprende a hacer entrevistas? Sin dudas se aprende a hacer entrevistas teniendo un marco teórico, una determinada concepción teórica, epistemológica y metodológica acerca de cómo pensamos la entrevista. Ahora bien, eso hay que ponerlo en acto. En ese sentido, la entrevista, como el diagnóstico, son contenidos procedimentales y no hay ninguna forma de aprender un procedimiento que no sea haciéndolo. O sea, yo para aprender a nadar, para aprender a manejar, tengo que pasar por la intransferible experiencia de hacerlo, de pasarlo por el cuerpo, de pasarlo por la emoción, por la palabra. La pregunta es ¿cuántas veces durante la formación las y los estudiantes tienen la oportunidad de pasar por esa experiencia con la supervisión y acompañamiento de un docente o profesional capacitado? Esa es una pregunta que yo me hago respecto de la formación ya que -como decía Alfredo- algunas entrevistas nos salen bien, otras más o menos. En el texto "El artesano" de Sennett, menciona una máxima china que dice que para hacer algo bien hay que hacerlo diez mil veces. Yo no digo diez mil veces, pero como mínimo hay que hacer 30, 40, 50 entrevistas. Entonces es muy complejo pensar la formación porque además las prácticas las hacemos con sujetos, entonces, viene toda la cuestión ética y del cuidado del otro, del cuidado del estudiante. Porque lo que se desata en una entrevista también es muy complejo (para las personas y las/os estudiantes) en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje respecto de la entrevista.

Por otro lado, hay distintos tipos de entrevista. Cuando hice las entrevistas en el marco de los procesos de investigación, de la tesis de maestría, son entrevistas que están centradas fundamentalmente en el conocimiento, no tenían como objetivo la inmediata acción. Obviamente que son investigaciones que las hago desde el Trabajo Social, de manera que ese conocimiento de alguna manera va a redundar después en el ejercicio profesional. Pero no es lo mismo que los procesos de conocimiento que se realizan en el marco de una intervención, donde ese conocer lo estoy usando para intervenir en ese mismo acto y es muy diferente el papel de la persona entrevistada.

Y sí, hay distintos tipos de entrevistas, hay entrevistas más estructuradas, menos estructuradas, están las entrevistas en profundidad cuando trabajamos historias de vida. No tenemos que perder el eje que lo hacemos desde el Trabajo Social, y desde una especificidad, y de una manera de mirar y de pensar, de concebir a los sujetos, y al proceso de conocimiento, y muchas otras cosas.

AC: Yo básicamente plantearía una división clara entre lo que es la entrevista de intervención y la entrevista de investigación, como para ordenar un poco. Incluso el año pasado publicamos un libro que se llama *El lugar, la palabra, la mirada y la escucha. La entrevista en intervención social* porque discrepamos con el texto de Rosana Guber, que hay una parte que dice que Interrogar sobre los problemas del barrio es definir la situación como lo hace un asistente social. Nosotros nunca "bajamos", no definimos situaciones, no vamos a comprobar hipótesis, no interrogamos. La entrevista de intervención es mucho más aguda. Ese proceso comunicacional, que mencionaba Bibiana recién, y toda la complejidad que implica es intensísima. Y uno nunca sabe cómo va terminar y cómo va a seguir, y si estoy en un proceso de

intervención donde no terminé hoy y tengo que seguir interviniendo mañana, o la semana que viene, o pasado mañana, lo que fuese.

Entonces, la entrevista también tiene una dirección, que es la dirección de la intervención, y eso la hace mucho más compleja. Incluso también, teniendo en cuenta que cuando intervenimos estamos construyendo conocimiento, otro tipo de conocimiento diferente al que se construye cuando investigamos, incluso creo que todos tenemos experiencia en esto, no hace falta haberte recibido. Es decir, cuando hacemos una entrevista en función de una investigación es mucho más tranquilo todo, incluso podemos volver y decir “no, esto la verdad lo podemos ajustar, eso no sirvió”. Pero cuando estamos haciendo una entrevista en intervención ahí estamos en un sendero complejo y sinuoso donde una palabra puede determinar el fracaso, o que la entrevista se vaya para un lado, o se vaya para el otro, o una mala escucha, es muy intensa.

La entrevista es un instrumento de construcción de conocimiento en función de la intervención. Nosotros, en este momento, en la Universidad Nacional de La Plata, estamos con un proyecto de investigación que hace seis meses que empezamos, la hipótesis de trabajo tiene que ver con la construcción del conocimiento en los procesos de aprendizaje y es la siguiente: los/las estudiantes se apropián de conocimiento y construyen conocimiento. La pregunta es cómo, cuándo y mediante qué instrumentos, y ahí aparece la entrevista de vuelta.

Ahí yo marcaría como dos formas de construcción de conocimiento. La forma de construcción de conocimiento que se vincula con la intervención es la menos valorada, es la menos transmitida, es la menos escrita, porque es la más singular y es la menos pretenciosa, porque no intenta generar afirmaciones de orden universal. Es decir, para qué necesitamos conocer en un proceso de intervención usando la entrevista, necesitamos conocer para transformar, para transformar situaciones. Entonces esa necesidad de conocer es diferente de la necesidad de conocer de un proceso de investigador. Lo digo también como investigador, yo soy investigador, dirijo proyectos de investigación, soy director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, o sea que estoy cercano a la investigación, pero me parece importante marcar esa diferencia.

Incluso -lo podemos debatir- también lo plantearía desde la finalidad. Es decir, ¿para qué investigamos? Yo di-

ría que investigamos para conocer, intervenimos para transformar y conocemos para transformar. Entonces se invirtió el orden de las cosas, eso marca el sentido de lo instrumental. O sea, una cosa es que haga un grupo focal en investigación y otra cosa es que haga un taller en intervención, todo cambia. Incluso la perspectiva del otro en tanto actor -si usamos ese concepto- cambia de una manera y de otra. Y la representación social que se tiene del trabajador social entrevistando en función de intervención, y la representación social que se tiene del trabajador social entrevistando en función de investigación, es diferente, eso lo ves mucho en la práctica. Mi experiencia de trabajo tiene mucho que ver con Salud Mental, sobre todo en urgencias. Cuando hay una urgencia, la persona es escuchada por el psicólogo, por el psiquiatra, por el trabajador social y por el médico clínico. Y es impresionante cómo cada entrevista se encuadra de manera distinta. O sea, uno la encuadra, pero el sujeto de intervención la encuadra antes que nosotros. Es más, yo podría contar mil anécdotas donde nos juntábamos psicólogos, psiquiatra, médico clínico, y escuchábamos cosas distintas, porque teníamos una percepción distinta, una escucha diferente pero, también el Otro en tanto sujeto de intervención marcaba la diferencia. Yo hacía hincapié en lo social del problema de Salud Mental, y el otro profesional hacía hincapié en lo neurológico, si hablaba con el médico clínico. También se marca esa cuestión relacional, que eso le da sentido a cómo usamos la escucha, cómo usamos la palabra, cómo usamos la mirada, cómo trabajamos esos tres elementos que a mí me parecen claves. Y el lugar -es un poco por eso el título del libro- también está condicionado por las representaciones sociales o el imaginario social que las personas tienen. Si el lugar tiene un escritorio, ya esa arquitectura me está marcando una diferencia, que no es ni buena ni mala, es una diferencia, pero tengo que saber que la diferencia existe. Si es una pared de consultorio, me está diciendo algo, si es una pared de un juzgado, me está diciendo otra cosa, si es una pared en un centro de salud me está diciendo otra. Eso lo hemos trabajado en algunos textos cuando hablamos de la intervención como dispositivo.

NS: En formación en Trabajo Social se abordan los procesos de investigación e intervención social en forma diferenciada. A su criterio ¿cuáles son los diálogos, los puntos de encuentro e interpelaciones entre estos dos procesos? ¿Cómo pensar en la práctica estas relaciones desde una lógica decolonial que cuestione la fragmentación positivista entre el pensar y el hacer?

AC: Yo creo que hay puntos de encuentro, hay puntos de intercambio, pero siempre marcando la singularidad. Incluso yo creo que puede haber mejores y más puntos de encuentro y de intercambio si marcamos esa diferencia, esa singularidad, entre la entrevista vinculada con la intervención y la entrevista vinculada con la investigación. Si se mezcla, se complica, que es un poco la autocrítica que nos hacíamos en La Plata. La historia del libro éste *El lugar, la palabra, la mirada y la escucha* tiene que ver con eso, tiene que ver con un apunte de cátedra que se transformó en libro cuando empezamos a cuestionar los textos estos de Rosana Guber. Entonces sí, creo que es importante diferenciarlo porque la diferencia enriquece, desde ese punto de vista.

En relación con la entrevista vinculada con la perspectiva decolonial, creo que es el mejor lugar para romper la dicotomía cartesiana moderna. Si la intención de uno es deconstruir el pensamiento colonizado, yo creo que es un camino sencillo y fácil, hay que poner en cuestión a Descartes, hay que poner en cuestión el "pienso luego existo", hay que poner en cuestión la dualidad cuerpo-mente, hay que poner en cuestión, como dice Boaventura de Sousa Santos, la diferencia entre humanidad y naturaleza. Somos humanidad y también somos naturaleza porque la diferencia naturaleza-humanidad, como dice Boaventura, lo que sirve es para que la naturaleza sea un bien de uso y al perder dignidad que sea vendida, comprada.

Entonces, en la entrevista el tema sería cómo escucho, cómo aprendo a escuchar, cómo aprendo a mirar en función de la ruptura de la dualidad cartesiana, porque la dualidad cartesiana está presente también en la representación social de la persona que viene, porque tiene que ver con pautas culturales, tiene que ver con las características de la cultura que habitamos. Entonces creo que es interesante pensar, por ejemplo, que no se trata de que hay pulsiones del cuerpo que son dominadas por la mente, eso es dualidad cartesiana.

Entonces si uno empieza a poner en cuestión ese tipo de cosas puede desarrollar formas de aproximación y de construcción de conocimiento en clave de entrevista, tanto de intervención como de investigación, que marquen otros procesos y que mejoren la mirada, y que dé una mirada un poco más integral, de una mirada en el sentido de sujeto situado, y pensarnos nosotros como sujetos situados interviniendo.

Es complejo porque nuestra práctica, en mi opinión, es moderna, como todas las prácticas que existen, como la

medicina, la psicología, el derecho. Entonces es bastante complejo y es una puja, pero que es una batalla que creo que es imprescindible dar quinientos años después de la conquista, quinientos años después del inicio de la modernidad, en ese sentido lo sigo a Enrique Dussel que plantea el origen de la modernidad ahí. Entonces la respuesta es sí.

BT: Sí, hay diferencias entre la investigación y la intervención, claro que sí, que las hay. El tema es si nosotros lo pensamos en forma disociada, o si hacemos una diferenciación más de tipo instrumental de separar para discernir, para ver cada una en su singularidad, y para después integrar. Entonces si yo estoy haciendo una investigación sobre un tema y esa investigación tiene como objetivo producir conocimiento sobre una realidad como por ejemplo acerca de "los procesos de aprendizaje y apropiación del conocimiento de los estudiantes", no es un conocimiento generado en el marco de un proceso de intervención, su finalidad es conocer, comprender. Ahora, ¿qué voy a hacer con ese conocimiento? Seguramente, cuando pueda descubrir, indagar, conocer, va a servir para retroalimentar mi propia práctica, en este caso, docente. La entrevista en este caso será diferente y deberá cumplir con los requisitos y rigurosidad propia de las ciencias sociales.

Entonces el tema es cómo podemos, en las materias de investigación, formar futuros trabajadores sociales con sólidos conocimientos y herramientas metodológicas para poder investigar. Y cómo esas herramientas de la investigación están presentes en la intervención, porque hacer un diagnóstico requiere de herramientas de la investigación. Mary Richmond va decir que la investigación es parte del diagnóstico, pero es subsidiaria. O sea cuando se hace un diagnóstico, ¿qué se hace?, se conoce y ¿desde dónde conocemos? Conocemos desde la especificidad del Trabajo Social (que integra el conocer-intervenir-transformar) y desde las herramientas que nos dan las ciencias sociales. Entonces la forma de construir un problema, de aproximarse a construir un objeto de conocimiento, variables, indicadores, identificar factores de riesgo en una entrevista tiene ese sustento.

Ya Margarita Rozas y otros colegas, hace muchos años vienen hablando de la actitud investigativa. El tema es, otra vez, como pienso esa entrevista, como un momento que produce conocimientos, produce saberes en ese encuentro con el "otro", en esa "ecología de saberes" en términos de Boaventura de Sousa Santos donde la palabra del otro y la manera en que el otro visualiza y concibe su problema tienen un valor social. Y así recu-

perar esa palabra, esa palabra negada, minimizada por el patriarcado, por el colonialismo, por el capitalismo. Recuperar esa palabra, eso es producir conocimiento, dar visibilidad y eso es intervención pura y dura, pero es una intervención que utiliza las herramientas que nos da la investigación.

EK: ¿Cómo abordaron las pioneras del Trabajo Social la relación entre intervención e investigación?

BT: Yo siendo muy joven tuve que hacerme cargo de una asignatura metodológica en la Universidad Nacional de Luján. Una asignatura metodológica que en sus contenidos centrales incluía el diagnóstico, entrevista, observación, y a la hora de buscar material, a mí siempre me hacía ruido que en esa época (hace más de 20 años) casi no había material escrito por trabajadoras/es sociales. Yo había hecho parte de mi formación en la dictadura militar, entonces había una explicación de porqué había tan poco material de Trabajo Social específico sobre cuestiones metodológicas. Y ¿con qué habíamos estudiado, y qué textos les dábamos a los estudiantes para trabajar? El clásico de Taylor y Bogdan, todos textos en general extranjeros y provenientes de otras profesiones, antropólogos, sociólogos y psicólogos. Yo no había conocido ni un mísero texto de Trabajo Social sobre entrevistas. Muchos años después, lo más parecido en su momento -que fue un boom- fue el libro famoso de Rosana Guber *El salvaje metropolitano* que se refería a la entrevista no directiva, a la perspectiva del actor. ¿Y por qué en Trabajo social tuvo tanto éxito? ¿Saben a quién le dedica el texto Rosana Guber? A Esther Hermitte, que fue su maestra. ¿Y quién es Esther Hermitte y dónde se formó? Se formó en la Escuela de Chicago, y ¿qué es la Escuela de Chicago? La Escuela de Chicago es donde surgen estas perspectivas no dualistas, etnográficas, el interaccionismo simbólico,

la psicología y ecología social, que justamente lo que van a hacer -y por lo cual han sido muy perseguidas- es que van a romper con el dualismo cartesiano, y con la forma de concebir la ciencia europea.

Entonces yo les traje hoy para que vean, unos textos, para que circulen. El primero es este texto, que debería ser de estudio y lectura obligatoria, que se llama *“El diagnóstico social”*, que es la obra fundante del Trabajo Social que, como ustedes ven el grosor, tiene más de 600 páginas, que escribió Mary Richmond en 1917. En este libro ella piensa el diagnóstico en forma procesual y cuando dice, entre los procesos que conducen el diagnóstico, ¿qué tenemos? La primera entrevista.

Y después, unos años más tarde, se publica este otro texto de Amy Gordon Hamilton *Teoría y práctica del Trabajo Social de casos* -en ese orden, teoría y práctica- donde Hamilton va dedicarle todo un capítulo entero a la entrevista. Allí va a conceptualizar la entrevista como “relación”, la entrevista como “proceso”, la entrevista como “técnica”. Y va a plantear algo maravilloso, que la entrevista es una “oportunidad”, por sobre todas las cosas es una oportunidad para conocer, para reflexionar, para dar visibilidad. Y esto condiciona muchísimo la manera en que vamos a pensar y cómo la vamos a concebir.

Hay otro libro maravilloso de Teresa Rossell, ya con una influencia más psicoanalítica, que se llama *La entrevista en Trabajo Social*. Tenemos también la obra de Kadushin que inclusive trabaja mucho el tema de la entrevista grupal.

Y hay una producción teórica del Trabajo Social, de nuestras ancestras, de nuestras pioneras, que fueron totalmente eliminadas de la formación. Y terminamos



entonces leyendo autores que, desde otros campos disciplinares hablan del "informante". Para nosotros el "otro" es un sujeto activo en todo el proceso de intervención, no es un informante, para el antropólogo o el sociólogo sí, porque sus investigaciones no están pensadas desde una lógica interventiva.

¿Por qué por ejemplo les preocupa tanto a las/os antropólogas/os el tema del "rapport", cómo entrar en el barrio, y cómo lograr la empatía? Para nosotras/os ello es parte de nuestro hacer cotidiano, y ellas/os no cuentan con el acceso directo a la población que nosotras/os tenemos (lo que no quiere decir que no deba ser objeto de análisis). Entonces tienen preocupaciones diferentes a las nuestras, nos preocupan otras cosas. Porque ellas/os no tienen la urgencia de la intervención, no tienen que dar respuestas inmediatas, su objetivo es "conocer" y de ninguna manera estoy menospreciando lo que hacen. La sociología y la antropología son nuestras primas hermanas, y también la psicología, con la que tenemos más cosas en común porque, sí, la psicología utiliza la entrevista con fines más interventivos. Entonces, hablando de la formación, yo hago un llamado urgente a que por favor leamos a nuestras pioneras, que leamos la riqueza enorme que tienen estas autoras a la hora de pensar la entrevista, la relación con el otro, cuestiones epistemológicas de alta complejidad que vienen con toda esta tradición de lo que fue la Escuela de Chicago. Por ejemplo, el concepto de "habitus" es de Pierce, es de los pragmatistas, al igual que el de "reflexividad". Los conceptos de "perspectiva del actor", de "situación" vienen del teorema de Thomas. Estos conceptos clave están en la obra de las pioneras norteamericanas, herederas y partícipes de la tradición pragmatista y del interaccionismo simbólico, pero las rechazamos y utilizamos sin saber estos conceptos citando a Bourdieu, Habermas u otros autores que consideramos "políticamente correctos". Creemos que inventaron la pólvora quienes no inventaron la pólvora.

Entonces, si nosotros leemos a las pioneras, y además vamos a las fuentes de las que ellas bebieron, o sea, a sus autores de referencia, a sus fundamentos epistemológicos, vamos a encontrar los conceptos de "reflexividad", de "habitus", de "perspectiva del actor" en Mary Richmond, ¿por qué? Porque es heredera de la tradición de Chicago.

AC: Yo lo que diría es compartir esta cuestión de lectura crítica de Bourdieu. También me parece importante el tema de las pioneras, y también la idea de seguir inves-

tigando y tratar de buscar raíces genealógicas históricas en nuestros propios procesos históricos. Nosotros estamos trabajando en un proyecto de posdoctorado, donde la idea es trabajar la Fundación Eva Perón. Y la hipótesis de trabajo son las prácticas de la Fundación y su vinculación con el mutualismo obrero y el anarcosindicalismo. Entonces ahí también tendríamos algo que no tiene los nombres y apellidos que usamos en la actualidad, pero que sí me parece interesante que cuanto más fuentes tengamos, más perspectivas tengamos, más se enriquece la disciplina.

No podemos tener una sola mirada, o no mirada, o el caso de Mary Richmond que fue una autora que fue censurada. Incluso las ediciones que tenía Humanitas no tenían la bibliografía. Y ¿por qué era censurada? Porque era norteamericana, y ya está, si es norteamericana no sirve. Entonces me parece que cuanto más diversidad tengamos, más posibilidades de elegir vamos a tener y más mirada propia como disciplina.

Les doy un ejemplo sencillo, Juan Manuel de Rosas tenía armado un sistema de protección social vinculado con la viudez, que lo había tomado de los pueblos originarios Pampas y las aplicaba cuando era gobernador de la provincia de Buenos Aires. Eso en la historia de Mitre no está, obviamente que no va a estar nada referido a Rosas. Y tampoco está en la historia que aprendimos en la primaria y en la secundaria, pero existió. Y están los documentos que recoge Saldías, que es un autor totalmente olvidado, y un autor más presente que falleció hace unos pocos años, que era Fermín Chávez que en una iconografía de Rosas se encuentra con esos documentos. Entonces, también me parece importante mirar lo propio, por supuesto no es una cosa de decir no, de ninguna manera, sumemos. Y doy un ejemplo más, Rosas es premiado por la Sociedad Jenner de Inglaterra por ser el primer gobernante que usa vacuna antivariólica en los pueblos originarios. Yo me acuerdo que cuando defendí mi tesis de doctorado en Brasil se decía ¿cómo que vacunaba a los pueblos originarios? o sea, en la lógica no está el cuidado de los pueblos originarios, está el exterminio. Mientras Rosas vacunaba a los pueblos originarios -porque la vacuna antivariólica ya existía en el 1840- los norteamericanos entregaban frazadas contaminadas de viruela para provocar enfermedades y muertes masivas en sus pueblos originarios. Esas cosas son pequeños detalles que nos van juntando otras historias que a veces son vedadas. Se dice, Rosas es nacionalista prefascista, entonces no lo leo.

NS: Considerando que toda pregunta realizada en el marco de una entrevista ya implica una intervención, y teniendo en cuenta la posibilidad de generar conocimiento desde la intervención profesional: ¿De qué manera puede capitalizarse la entrevista como herramienta que permita generar insumos para investigar desde los espacios de intervención profesional?

BT: Puedo contar un poco mi experiencia profesional. Yo trabajé más de quince años en asistencia directa a mujeres en situación de violencia, entre fines de los años noventa y principios del año 2000, donde no había ley, no había protocolos, no había “botón antipánico”, no había fiscalía, no había nada de lo que hoy hay. ¿Qué es lo que había? Había Trabajo Social, y había un primer marco teórico incipiente para comprender lo que era el ciclo de la violencia, lo que eran las características de un hombre violento. Y era tan imperiosa la necesidad de conocer la problemática en sí misma, porque no estaba ni problematizada, ni había bibliografía. Además, en San Miguel, nos acusaban de cualquier cosa, decían que queríamos destruir la familia, que odiábamos a los hombres. Fue muy duro instalar ese tema a fines de los 80, principios de los 90, así que tuvimos la necesidad imperiosa de construir instrumentos que nos permitieran sistematizar todo ese conocimiento. Habíamos construido un instrumento para la primera entrevista que servía de guía, no era un cuestionario, era un instrumento de registro. La construimos con indicadores, con elementos que nos aportaba la teoría, tomando en cuenta lo que necesitábamos conocer y hacer para un primer diagnóstico de situación. Y esa información la sistematizábamos cada tres meses. Y entonces, por ejemplo, pudimos encontrar -les digo algún dato- que las mujeres consultaban en promedio después de 15 años de maltrato, entre 15 y 18 años. Pudimos encontrar que el desencadenante en la mayoría de los casos tenía que ver con la adolescencia de las/os hijas/os, o un hijo violento, o una hija que había recibido violencia. Les puedo dar un millón de datos que pudimos construir a partir de ese proceso de intervención. Y, a su vez, ese propio conocimiento nos servía para reconstruir la historia social, porque todo el proceso de intervención estaba registrado, y lo utilizábamos para hacer las devoluciones, para devolverle la palabra a esa mujer, donde estaba registrado lo que ella había traído el primer día con esa primera pregunta abierta de la primera entrevista, que es: “¿qué la trae por aquí?”. No le pido el documento, no le digo nada, “¿qué la trae por aquí?”, nada más. Esa es la pregunta, si la citamos a Guber, el “arte

de no ir al grano”, si la citamos a Mary Richmond es la actitud más abierta y receptiva posible, sin formalismos, sin considerar a la entrevista como “lapicera en mano”, un “estúpido compilar de datos inútiles”.

Cuando planteo toda esta defensa de las pioneras, esto no quiere decir que no sea en diálogo con nuestro pensamiento político, social, económico, latino indo-afro-americano, no se contraponen. Mi tarea de los próximos 15 años espero sea esa, poder pensar el Trabajo Social -y lo que a mí más me interesa que es el proceso de intervención, el diagnóstico, lo técnico-instrumental-, y pensarlo, ponerlo en diálogo con saberes autóctonos, pensarlo desde el conocimiento acumulado teórico, filosófico, político de nuestro continente. Esa es una deuda pendiente.

Desde la cátedra de Trabajo Social IV de la UNPaz (de la estoy a cargo de Trabajo Social y está centrada en el Trabajo social con Grupos), analizamos por ejemplo que las dicotomías individuo-sociedad son ridículas en nuestros pueblos originarios, o sea trabajamos con dicotomías de las ciencias sociales europeas-modernas. Lo mismo pasa con los conceptos de familia, de comunidad, de parentesco, tenemos que revisar absolutamente todo. Me gustaría que Mary Richmond, Hamilton o Charlotte Towle dialoguen, discutan por ejemplo con Atahualpa Yupanqui, u otros pensadores como ya lo hicimos entre Eva Perón, Bolívar, u otras/os. Porque necesitamos revisitarse y reinventar la historia de nuestra profesión desde este presente. Cuando se cumplieron los cien años de Evita, quién se iba a imaginar, hace unos poquitos años, que podíamos pensar en una Evita lesbiana, en una Evita trans, en una Evita piquetera. Esas imágenes de Evita y los debates de qué diría respecto del aborto, de la diversidad sexual, son preguntas que hoy le podemos hacer a Evita desde el presente, y eso es investigar también.

Otro ejemplo es que cuando empezamos la investigación en relación a los fundamentos teóricos, filosóficos, epistemológicos del Trabajo Social en las obras fundacionales, y pedimos el asesoramiento de Homero Sallamaquia, un gran maestro, investigador y sociólogo. Le preguntamos cómo hacíamos para investigar, ya que no teníamos la experiencia de una investigación histórica bibliográfica, a que se refería con lo que llamaba “entrevista a las fuentes”. Entonces nos dijo “hagan lo mejor que saben hacer los trabajadores sociales, entrevistar, entrevístenla a Mary Richmond”. Así fue como empezamos a construir una cantidad de preguntas y en-

tramos en diálogo con ella y hoy hablamos, y yo les puedo asegurar que "hablo con ella". Esto también es una forma, que tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, de aprender a leer y de aprender a estudiar autoras/es, y eso tiene que ver con la investigación y tiene que ver con la formación profesional. Aprender a preguntar, porque hacer buenas entrevistas implica aprender a preguntar.

AC: Con respecto a lo que planteabas de Mary Richmond y la historia, yo creo que Mary Richmond enriquece ese proceso, o sea que es fácil hacer el puente.

Con respecto a la pregunta, yo creo que sí, pero hay que pensar la entrevista vinculada con la intervención y con todo lo que estábamos planteando recién. Es decir, con estas dos formas de construcción de conocimiento, la forma de construcción de conocimiento que se produce en el proceso de intervención y la forma de construcción de conocimiento que se produce en un proceso de investigación. En ese sentido, no me animaría a decir una manera, sino que creo que también tiene que ver con las circunstancias, tiene que ver con cómo se está trabajando, en el lugar que se está trabajando, el tema que se está trabajando. Lo mejor es empezar la entrevista distendidamente, como decía recién Bibiana. Los que venimos más del campo de la salud mental también la primera forma de comunicación es: "lo escucho o la escucho", y después lo demás sale todo, no hace falta hacer una dirección tipo cuestionario. Incluso mucho de lo que preguntaríamos ya está preguntado por otros, entonces es fácil ir a buscar los otros registros para no ser intrusivos y molestos con la persona.

Creo que la entrevista genera insumos del orden de lo simbólico, nos hace pensar en las representaciones sociales acerca del problema que la persona trae. No solamente genera el insumo del dato concreto y fijo. Si yo estoy trabajando con una persona que padece consumo problemático de drogas, también estoy trabajando con las representaciones sociales acerca de quien padece consumo problemático de drogas que esta persona porta, y las mías, y las de mi institución. Entonces en ese juego es que se empieza a hacer compleja la intervención. Y se empieza a construir conocimiento a partir de la intervención, tomando esos tres elementos, porque si viene con el padre tendríamos cuatro, y si viene con la madre tendríamos cinco formas de entender la cuestión. Creo que la búsqueda de insumos tiene que ver más con el orden de lo simbólico, de lo subjetivo. Y también entender que la cuestión de la subjetividad no es un tema

de la Psicología, la cuestión de la subjetividad es un tema de la filosofía, de las ciencias sociales y de la psicología, porque lo social se padece subjetivamente. Se padece el hambre objetivamente, pero también se padece la condición de exclusión social objetiva y subjetivamente. Si nosotros solamente pensamos en lo concreto del dato, que es la colonización sociológica que tuvo nuestra disciplina durante unos cuantos años, sobre todo durante la década del 60, nos quedaríamos solamente con ese cruce de variables y con esa cuestión de búsqueda de datos. Entonces, me parece importante la puesta del interpretacionismo, la puesta a la mirada de la subjetividad y a la manera de interpretar propia que tiene nuestra disciplina, que se hace con el otro. Nosotros no tenemos un papá Freud que nos dice cómo interpretar, en trabajo social tenemos esa ventaja. Tenemos la ventaja de saber que el otro es el que porta en sí mismo la resolución del problema que trae. El tema es, en clave de intervención, cómo encontramos eso y cómo hacemos que ese otro lo vea y cómo lo vamos a ver primero nosotros o lo vemos en conjunto. O sea que da mucho para conversar esta cuestión de los insumos. Pero creo que abrir la puerta a la cuestión de la subjetividad, a la cuestión de la interpretación, no es abrir la puerta para que entren los fantasmas y los demonios, sino que hoy en la complejidad de los problemas con los cuales trabajamos no nos alcanza solamente el dato objetivo, sino que la entrevista sirve también para poder trabajar con la subjetividad.

Recuerdo un trabajo de investigación que hicimos que tenía que ver con la práctica. En el 2001 nos llamaba la atención que cuando una persona se internaba y provenía de sectores medios en caída -los famosos nuevos pobres como se los nombraba en esa época- lo que veíamos era que la familia era espacio más de alivio que de congoja o angustia. Eso nos hizo preguntas, nos interpeló, y ahí empezamos a ver cómo simbólicamente significaba que la persona internada iba a estar en otro lado, iba a salirse de la lógica que tenía esa familia de verlo trabajando, ahora ya no lo veían trabajando, lo veían en otro papel o lo veían de manera diferente, lo veían como más cuidado. Un montón de elementos que hicieron que desde la intervención construyésemos formas de investigación, y que esas formas de investigación nos sirviesen concretamente en nuestras intervenciones. Incluso lo hicimos con psiquiatras y psicólogos, entre las tres disciplinas hicimos este trabajo. Pero esto nos sirve para este hospital, no nos animamos a decir que esto es general, y cuando lo íbamos a presentar en congresos, lo presentábamos desde la singularidad.

EK: ¿Qué aportes teóricos y metodológicos nos pueden sugerir para continuar reflexionando sobre la entrevista en Trabajo Social?

AC: Bibiana hizo una serie de referencias bibliográficas que conviene visitar o revisitar. Creo que nos es útil también la mirada crítica y reflexiva desde el Trabajo Social. Para colmo la entrevista es manejada por otras disciplinas. Creo que es interesante pensar la entrevista psicoanalítica, por ejemplo. Es útil la cuestión de cómo algunos textos, como el viejo texto de José Bleger de *Entrevista*, marca la importancia del encuadre, creo que ningún texto lo marca, pero resignificados en clave de Trabajo Social.

Y con respecto a lo metodológico creo que no son 30, 40, son muchas más, pero se aprende haciendo. Y es lo que vamos a hacer siempre, o sea que desde ahora -o desde antes- hasta que uno finalice su recorrida como profesional siempre va a hacer entrevistas. Hay una frase que usamos mucho que es: “por dónde entro”, y a veces no sabemos por dónde entrar, y a veces funciona y a veces no funciona, entonces busco otra forma de entrar. Pero teniendo en cuenta que una entrevista no es una charla entre amigos, no es una charla entre familiares, está marcada por una relación de poder, que también son aportes metodológicos, que no son ni buenos ni malos, forman parte de la realidad, y no tenemos que ni hacernos los buenos ni hacernos los malos.

Son cuestiones que son fundacionales, y que se mejorarán cuando podamos abrir más el tema de epistemologías del sur. Entonces diría, como aporte teórico metodológico, una mirada a las epistemologías del sur implica romper -también desde lo instrumental, no solamente desde lo teórico- con esa dualidad cartesiana que mencionamos antes. Incluso poner en cuestión a un autor que sería difícil poner en cuestión en esta facultad, que es Hegel, por ejemplo, y a otros autores. Porque ¿cómo nos hace pensar Hegel?, y ahí entraríamos en otras cuestiones que son metodológicas, pero que también nos van a llevar a una forma de entrevista, a una forma de conclusión. No digo que dejemos de lado a Hegel, sino pongámoslo en cuestión, dialoguemos, como decía recién Bibiana con Mary Richmond. Me parece importante el diálogo con autores, dialoguemos con Marx, dialoguemos con Hegel, pero también desde una perspectiva latinoamericana. Entonces, ¿cómo pensaban América estos autores? Y ahí, si yo la sigo a Alcira Argumedo -una socióloga de esta facultad- me encuentro con un libro, que yo recomiendo, que se llama

Los silencios y las voces de América Latina. Donde uno, cuando lo empieza a leer, ... mi sugerencia es que no se enojen con las cosas que ella va develando acerca de los autores y cómo nos trataron, y cómo nos veían. Dussel dice algo así, el “yo pienso luego existo” de Descartes es yo europeo, blanco, alemán, pienso, por eso existo, ustedes latinoamericanos no blancos y encima son el sur del sur, no piensan y no existen. Entonces, ojo con repetir las frases rápidamente, porque también implican fuertes procesos de discriminación a nuestras culturas, a nuestras formas de pensar. Y no se trata incluso de pelearse con Descartes, se trata de dialogar. Como dice Dussel, dialoguemos, pero de igual a igual, en un contexto de ¿qué aportes podría dar la modernidad a los cambios sociales que necesitamos en este momento? Entonces hay mucho como para trabajar desde lo teórico, que nos lleva inevitablemente al hacer, es decir, que nos lleva a pensar la entrevista.

BT: La entrevista tiene componentes epistemológicos, teóricos, metodológicos, procedimentales, y actitudinales, subjetivos. O sea que enseñar, aprender y hacer entrevistas significa abordar todos estos aspectos. Por eso no la podemos pensar -ninguna técnica- como aislada. Entonces, también hay principios básicos a tener en cuenta en la formación, que son dos principios, el de gradualidad y el de secuencialidad, es decir, tener en cuenta, en el proceso pedagógico, qué tipo de entrevista puede hacer un estudiante de primer año, uno de segundo, uno de tercero, hasta llegar cuarto. No banalizar el uso de esta técnica, no confundirla con un listado o cuestionario de preguntas.

Y lo procedimental no puede aprenderse sólo desde la teórica, requiere del desarrollo de habilidades vinculadas con el “hacer”. Para ello es imprescindible pasarlo por el cuerpo, por nuestra emoción. Para ello, es fundamental que las/os estudiantes pueden experimentar en forma progresiva la experiencia de hacer real y concreta de “hacer” diagnósticos, entrevistas, con la debida supervisión *in situ*. Es una experiencia intransferible.

El concepto de encuadre que es otro concepto fundamental. Bleger empieza el libro *Grupo y entrevista* haciendo esta relación entre la entrevista como herramienta para la investigación y para la intervención, para la clínica. Y Bleger la cita a Hamilton, no es menor. Y Hamilton, heredera de la tradición de Mary Richmond, concibe su modelo de intervención como modelo psico-social, pero dice que en realidad es primero social y después psico. Lo que ella va a plantear es una integración de lo

subjetivo, de lo material, de lo simbólico, de lo objetivo. Y esta visión materialista, economicista, sociologista que tuvo el Trabajo Social a partir de los años 60, nos despojó absolutamente de toda esa dimensión "psi", de lo emocional, por miedo a psicologizar la pobreza, por pensar que el abordaje de "caso individual" fragmentaba o descontextualizaba, y nos quedamos huérfanas/os absolutamente. Entonces, miramos desde una mirada sociologicista, economicista, sólo la dimensión material y económica de los problemas y sujetos. Pero la pobreza, la violencia, cada sujeto, individual o colectivo las viven de manera diferente, no se puede homogeneizar. Sin descontextualizar, necesariamente hay que individualizar las trayectorias de vida porque son múltiples las formas de padecimiento social y subjetivo ante una misma problemática de carácter estructural. Nosotras atendimos 2200 mujeres en situación de violencia, algunas con un cuadro casi idéntico, pero el proceso que hizo cada una, la vivencia y la manera en que salió de esa situación -la que pudo salir- es totalmente singular. Entonces, ¿qué nos pasó?, en los 80 y los 90 salimos corriendo a buscar de lo que nos habíamos quedado huérfanos, salimos a buscar a Pichon

Riviere, a Paulo Freire, al modelo sistémico, la terapia familiar, la psicología social, porque nos habíamos quedado sin sustento ni fundamentos en relación a esa dimensión que tiene que ver con la subjetividad, con la singularidad.

Entonces, como para cerrar, yo creo que pensar la entrevista implica pensar en todas estas dimensiones, recuperando lo que tienen para aportar la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística, con los aportes del giro lingüístico, que es muy interesante porque son actos del habla, recuperar, comprender, interpretar, traducir la palabra del otro. También son necesarios los aportes que provienen de las teorías de la comunicación, son materias que prácticamente desaparecieron de la formación. A ello se suma la importancia de pensar la dimensión ética de la entrevista, y ahí se juega de nuevo el encuadre, el espacio para la confidencialidad, la privacidad, contar con un espacio donde la persona pueda ser respetada, Todos estos elementos teóricos van más allá de recomendar un texto: todas estas las dimensiones tienen que estar integradas y ser abordadas cuando pensamos en la entrevista.

Producciones de fin de grado

Y ahora, ¿qué hago de mi vida? Los procesos de externación y la problemática habitacional

Agostina Spadea*

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2019
Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Agostina Spadea
Correo electrónico: spadeaagostina@gmail.com

*. Lic. en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

Este artículo retoma algunas de las conclusiones del Trabajo de Investigación Final de la Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, "*Y ahora, ¿qué hago de mi vida? - Los procesos de externación y la problemática habitacional*", cuyo trabajo de campo fue efectuado entre los años 2018/2019. Se trató de un estudio descriptivo, cualitativo, en el que se efectuaron doce entrevistas semiestructuradas tanto a profesionales de un hospital de Salud Mental de CABA, como a referentes de diversas instituciones que abordaban la problemática habitacional. Dicha investigación surgió a partir del interés generado en las prácticas preprofesionales de la materia Taller IV, desarrolladas durante todo el año 2018 en dicho hospital. El trabajo se propuso analizar cómo se vinculaban las intervenciones de los equipos interdisciplinarios del dispositivo de internación en torno al fortalecimiento del acceso a la vivienda de las personas en sus procesos de externación del Hospital.

Palabras clave: Procesos de externación - Salud Mental - Problemática Habitacional.

Summary

This article express some of the conclusions of the Final Research Work of Social Work career - Universidad de Buenos Aires: "And now, what do I do with my life? - Externalization processes and housing problems". This investigation was elaborated between the years 2018 –2019. It was a descriptive, qualitative study, in which 12 professionals from a Mental Health Hospital of CABA and referents of institutions that addressed the problem housing were interviewed. This research arose from the interest generated during the pre-professional practices of the subject "Taller IV" developed throughout the year 2018 in that Hospital. The objective of this research was to analyze how the interventions of the interdisciplinary teams from the internment device are linked with the strengthening of people's access to housing during the hospital externalization process.

Key words: Hospital externalization process - Mental Health - Problematic housing situation.

Introducción

Este artículo se propone compartir algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos por el Trabajo de Investigación Final¹, de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. El problema de investigación abordado fue **¿De qué manera la construcción de redes de apoyo institucionales que proponen los equipos interdisciplinarios del dispositivo de internación se constituye en estrategia de accesibilidad a la vivienda de las personas con múltiples internaciones?** Para ello nos planteamos como objetivo general analizar cómo se vinculan las intervenciones de los equipos interdisciplinarios del dispositivo de internación en torno al fortalecimiento del acceso a la vivienda de las personas con múltiples internaciones con sus procesos de externación, en un hospital de Salud Mental de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante los años 2017-19.

Esta investigación se desarrolló entre los meses de agosto del 2018 y junio del 2019, a partir del interés surgido en las prácticas preprofesionales de la materia Taller IV, desarrolladas durante todo el año 2018 en un hospital de Salud Mental de CABA. Se trató de una investigación exploratoria, cualitativa, en la que se efectuaron doce entrevistas semiestructuradas a siete profesionales de los equipos de internación y a cinco referentes de las instituciones con las que arti-

culaba el dispositivo de internación del Hospital para realizar externaciones. También se han analizado cinco historias clínicas de personas con dificultades habitacionales en sus procesos de externación durante el período 2017-2019, que fueron seleccionadas de acuerdo a los relatos de las/os profesionales entrevistadas/os.

Abordar este tema, a casi diez años de la sanción de la Ley de Salud Mental 26657, puede ser un aporte para repensar los procesos de externación del hospital y para problematizar las estrategias que se piensan para la institución en la actualidad. La hipótesis que orientó la investigación sostenía que, a pesar de que la Ley 26657 promueva procesos de desinstitucionalización, las estrategias de intervención que proponían los equipos profesionales se complejizaban con las dificultades para lograr el acceso a la vivienda de las personas internadas en el hospital, haciéndose cada vez más necesario contar con instituciones de apoyo para poder fortalecer el proceso de sus externaciones.

Las transformaciones en el hospital de Salud Mental

Debemos comprender, como punto de partida, que Salud Mental es una categoría que implica un sinfín de definiciones, tantas como enfoques epistemológicos y teóricos existen. Sin dudas es un terreno recorrido en

1. Este trabajo es el resultado de un repensar colectivo con quien fue mi tutora, Silvia Ghiselli, mi referente de prácticas y mis compañeras/os del espacio aúlico de taller IV.

más de un sentido, por lo tanto, no solo no hay una única definición, sino que muchas de ellas se contradicen. Teniendo esto en cuenta podríamos entender a las argumentaciones en torno a la Salud Mental como “un campo de fuerzas, de lucha de sentidos, en el que se enfrentan y confrontan concepciones de lo sano y de lo enfermo en correspondencia con concepciones del hombre y de la sociedad” (Custo, 2008: 19). Ese campo de fuerzas no es distinto al que plantea Spinelli (2010) al definir al campo como “la convergencia de actores, recursos, problemas e intereses que conforman una red de relaciones, con autonomía relativa, en el que diferentes agentes luchan por la consolidación, o por la apropiación y el predominio de uno o más capitales” (p. 276). Por lo tanto es central entender que la institución desde donde se desarrolló esta investigación, estaba inscripta dentro de ese campo de relaciones de fuerzas que es la Salud Mental. En dicho campo se dan permanentes conflictos de intereses, disputas de sentido y de poder. Y se plantean, según el momento histórico, distintos modelos de intervención clínica y distintas estrategias para llevarlos a cabo. Como planteó Benedetti (2015), es necesario comprender que “nuestras prácticas clínicas e institucionales muchas veces están gobernadas por modelos de intervención construidos en otros contextos epocales, normativos y político-institucionales. Y, además, suponen y reproducen las representaciones sociales sobre instituciones psicoactivas, el consumo y los consumidores más extendidas” (p. 22)

Actualmente los diversos modelos de intervención que se encuentran en disputa orientan (siendo conscientes de ello o no) las acciones de todas/os las/os profesionales que trabajan en el campo de la Salud Mental y el consumo problemático en general, y de las/os profesionales del hospital de Salud Mental en particular. Y, aunque a partir de la Ley Nacional de Salud Mental N°26657, se empiezan a esbozar algunas características principales que marcan el norte de la propuesta actual de intervención (promueve los derechos de las personas con padecimientos de salud mental y la atención interdisciplinaria); no debemos dejar de analizar que en las prácticas actuales continúan reproduciéndose elementos de otros modelos basados en otros paradigmas (construcción de las personas con padecimientos de salud mental como objeto de la intervención, marcado biologicismo, con hegemonía de la Psiquiatría por sobre otras disciplinas, abstencionismo con relación a la atención por uso de drogas).

¿Construcción de red o articulación interinstitucional?

La premisa principal del dispositivo de internación (de acuerdo a la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657) es que las internaciones sean por el menor tiempo posible, por lo tanto, las/os profesionales de los equipos comienzan a pensar la externación desde el día del ingreso al dispositivo. Sin embargo, las externaciones son una de las cuestiones más complejas que hay que resolver y es por esto que las/os profesionales suelen recurrir a la “red” conformada por instituciones públicas y de la sociedad civil para intentar articulaciones de manera formal y realizar estrategias en conjunto. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de red? ¿Por qué la consideramos una estrategia fundamental de intervención? Cómo sostiene Pantanali (2015), trabajar en red significa construir una única estrategia de intervención que genera:

(...) un efecto sinérgico en las intervenciones de los profesionales de cada institución/organización: optimiza su trabajo al hacerse responsable cada uno de distintas acciones que componen la estrategia (...) evita las “sobreintervenciones” y las intervenciones con orientaciones contrapuestas, con el consecuente efecto iatrogénico en los usuarios de las políticas sociales (p.24).

Teniendo en claro esta definición que nos propone la autora, en la investigación realizada elaboré un análisis de las distintas instituciones con las que habitualmente articula el hospital e intenté problematizar el tipo de trabajo en red que plantea la institución. Las/os profesionales entrevistadas/os señalaron que los recursos y dispositivos para trabajar la problemática habitacional son muy escasos y desajustados de las necesidades que presenta la población:

La mayor dificultad con la que nos encontramos a la hora de pensar estrategias de externación es la falta de recursos de todo tipo. Porque no hay lugares para externarlos, no hay hogares. Los que hay, no aceptan personas con consumo. No hay casas de medio camino, no hay dispositivos intermedios, no hay residencias de estas intermedias para pacientes con problemáticas de salud mental, el subsidio habitacional es de difícil acceso y, cuando acceden no lo pueden sostener por el formato de que todos los meses tenés que presentar el recibo. (...) y eso hace que el pacien-

te se externe y no tenga donde ir. Eso ya es un empujoncito más para que se vuelva a la misma situación de antes (Lic. en Trabajo Social, diciembre 2018).

El proceso de externaciones es complejo. La falta de instituciones intermedias, el déficit habitacional brutal de la Ciudad de Buenos Aires, la crisis económica devastadora por la que estamos atravesando. Son obstáculos de mucho calibre. (...) Entonces, uno ya sabe que es muy probable que se encuentre frente a una constelación sumamente compleja y no muy auspiciosa. Tratamos de resolverla con los efectores con los que contamos (...) Pero hay que contar que, muchas veces, estas instituciones también están en déficit. Así que, bueno, es un trabajo artesanal el que hay que construir (Lic. en Psiquiatría, diciembre 2018).

Y si bien la política habitacional no ha sido central (para el Estado Nacional ni para el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), en la actualidad -como sostienen las/os entrevistadas/os- esta omisión del Estado cobra otra visibilidad, se intensifica, ya que se enmarcan en lo que García Delgado (2017) llama "neoliberalismo tardío":

(...) estos nuevos gobiernos vuelven a poner una pauta de mayor mercantilización de la sociedad -privatizaciones, flexibilización, alineamiento automático con la potencia hemisférica y la promoción del emprendedorismo como ideología dominante-. En esta lógica, el desarrollo no existe, la distribución son fantasías populistas, y la economía se debe orientar al crecimiento del PIB (p. 100).

Ante el achicamiento del Estado, con políticas públicas fragmentadas y focalizadas, los equipos del dispositivo de internación recurren a la vinculación con redes de apoyo como estrategia de intervención. Sin embargo, podríamos advertir a partir de las entrevistas relevadas que es una red muy frágil e informal, ya que como plantea Pantanalli (2015) "la constitución de redes interinstitucionales/organizaciones demanda una cantidad importante del tiempo de trabajo de los profesionales y exige una actitud pluralista, incluso aceptando intervenir con una estrategia que no se considera la más adecuada en pos de no boicotear la acción conjunta" (p.25). Sin embargo, las instituciones que abordan la problemática habitacional que son parte de esta estrategia para favorecer las externaciones (dispositivos estatales,

confesionales y organizaciones de la sociedad civil), son sustancialmente contrapuestas. Según lo arrojado en las entrevistas, los dispositivos estatales tienen un carácter plenamente asistencialista, focalizado y fragmentado. No se posicionan desde la complejidad de la problemática, e impactan de manera nociva tanto en la población que se encuentra con dificultades de Salud y Consumo Problemático, como en las/os mismas/os trabajadoras/es agentes instrumentales de sus políticas. Por otro lado, los dispositivos confesionales poseen gran cantidad de recursos -muchos de ellos pertenecientes a financiamiento estatal- comparado con todas las demás instituciones que abordan la problemática. Y el paradigma que rige en dichas instituciones tiene mayores puntos de contacto con el abstencionista. Pensar la problemática desde este paradigma y el abordaje puramente asistencialista genera tensiones a la hora de articular con otras instituciones, por lo que suelen recurrir a los propios dispositivos de la institución. Por último, las organizaciones de la sociedad civil parecieran tener mayores puntos de contacto con el paradigma de reducción de riesgos y daños. Estas organizaciones intentan pensar respuestas de una manera colectiva, las cuales muchas veces terminan siendo intervenciones más fructíferas no solo para las personas sino también para las/os trabajadoras/es que la abordan. Sin embargo, dependen de la organización y la voluntad de las/os propias/os militantes ya que el Estado les garantiza mínimos recursos, en comparación con el apoyo que reciben otras instituciones como ser las dependientes de la Iglesia.

Como vemos, estas instituciones tienen modalidades de trabajo completamente distintas y se posicionan desde marcos teórico-políticos opuestos, lo que dificulta pensar en intervenciones conjuntas. Por lo tanto, no podemos pensar que se está trabajando en red sino más bien podríamos pensar que se generan articulaciones, porque no se piensan estrategias superadoras en conjunto, sino que estas intervienen sobre una/un misma/o sujeta/o de manera fragmentada y hasta contrapuesta, intentando que esta mixtura en las intervenciones no repercuta en los procesos que se plantean con cada persona a la hora de planificar su externación.

Interdisciplina, relaciones de poder y el rol del Trabajo Social

El espacio institucional no es un ámbito homogéneo ni "neutral"; se encuentra atravesado por intereses contrapuestos que moldean nuestras prácticas. Esto nos hace

repensar los límites que tienen los criterios establecidos por la Ley Nacional de Salud Mental 26657 en su aplicación en las instituciones, un ejemplo de ello es la conformación de equipos interdisciplinarios.

Filho y Ribeiro Valério (2010) retomando a Demo (1997) entienden a la interdisciplina como el arte de profundizar preservando lo particular y lo complejo. Y sobre esta concepción afirman que el conocimiento es un terreno incompleto, y que es el diálogo entre los distintos saberes lo que lo profundiza y enriquece, presentándose como un suelo donde las relaciones creativas pueden mantener el saber en constante transformación. Alicia Stolkiner (2005) afirma que la interdisciplina no es una teoría unívoca sino que es más bien un posicionamiento que:

(...) obliga básicamente a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. Legítima algo que existía previamente: las importaciones de un campo a otro, la multireferencialidad teórica en el abordaje de los problemas (...). La actividad interdisciplinaria, sea de la índole que sea, se inscribe en la acción cooperativa de los sujetos, requiere de ello (p.5).

Por lo tanto, podemos decir que la interdisciplina no consiste en la incorporación de profesionales de distintas disciplinas a los equipos sino que se trata de que cada uno de ellos reconozca la incompletud de sus saberes, que solo en un diálogo dialéctico se podrán articular para comprender una misma situación problemática. Al analizar la situación desde distintos puntos de vista, se podrá reconstruir su complejidad y abordarla de manera más integral. Sin embargo, es difícil pensar que el diálogo entre disciplinas se realiza de manera homogénea y estática, ya que este se encuentra atravesado por relaciones de poder que, como sostiene Foucault (1984), son un accionar que no actúa directamente sobre los otros sino que actúa sobre la propia acción. Por lo tanto, se trata de acciones posibles que se inscriben en el comportamiento e “incita, induce, desvía, facilita, amplía o limita, hace que las cosas sean más o menos probables; en última instancia obliga o prohíbe terminantemente. Pero siempre es una manera de actuar sobre uno o sobre sujetos activos, y ello mientras estos actúan o son susceptibles de actuar. Una acción sobre acciones” (p.3). Las relaciones de poder son una forma de estructurar el campo posible de acción de otra/o, de modo que son constitutivas de los vínculos. En el dispositivo de internación lo vemos muy fácilmente ya que hay disciplinas

hegemónicas que se inscriben desde el nacimiento de la institución, como las disciplinas de mayor “peso específico”, hablamos tanto de la Psiquiatría como de la Psicología. No podemos dejar de reconocer que las pujas de poder son tan intensas que, aunque por momentos sea de manera más solapada, continúan operando tanto en el imaginario colectivo como en las instituciones y, fundamentalmente, en las instituciones de Salud. Alicia Stolkiner (2005) hace referencia a esto y sostiene que “(...) todo grupo humano pone en juego la cuestión del poder. Un discurso disciplinario y una competencia profesional son herramientas de poder, aceptar su limitación reduce el mismo” (p.8).

Los equipos del dispositivo de internación suscriben a una visión integral del trabajo interdisciplinario. Sin embargo, en las entrevistas a la hora de indagar acerca del trabajo intersectorial y el modo en que se realizan las articulaciones con otras instituciones, distintas/os profesionales refieren a que esa es “tarea del/la Trabajador/a Social”, discurso que se repitió en la mayoría de las/os entrevistadas/os: “De eso se encargan, en general, las trabajadoras sociales [refiriéndose a la articulación con redes institucionales]. Yo mucho de eso no te puedo decir, más que lo que ellas me comentan a mí. No estoy tan al tanto de esas cuestiones” (Lic. en Psicología, diciembre 2018).

Esta situación desencadena una serie de interrogantes en torno a cuál es la posición que ocupa el Trabajo Social en el dispositivo de internación en particular y en el hospital en general. Ya que las/os trabajadoras/es sociales entrevistadas/os pudieron enunciar de manera clara cuál es su función institucional y hacen referencia a que, en comparación con otros ámbitos de salud, este hospital les ha abierto muchos espacios. Principalmente, las/os ha reconocido como parte integrante de los equipos tratantes (previamente a que la ley lo haga). Sin embargo, aun cuando las jerarquías de las profesiones hayan sido equiparadas en los equipos interdisciplinarios, nos preguntamos ¿por qué sigue otorgándosele fundamentalmente al Trabajo Social la responsabilidad de la resolución del egreso de las/os pacientes? ¿Cómo se está pensando la interdisciplina? ¿Qué es lo que hace que las/os trabajadoras/es sociales no perciban este trayecto del tratamiento como un problema de abordaje interdisciplinario? ¿Por qué pareciera que el abordaje del proceso de externación está eximido de la clínica? Para repensar estas cuestiones, tomaremos los aportes de Susana Cazzaniga (2001), que atribuye a la fuerte influencia del positivismo en la configuración histórica

de la disciplina la instalación del Trabajo Social en una posición puramente técnica; "esto es como mero hacer, provocando por una parte una división entre el conocer y la acción, relegando al Trabajo Social a una destreza en el manejo de técnicas e instrumentos, y colocándolo en un lugar subsidiario respecto de lo teórico" (p.3). Esa posición ubica a las/os trabajadoras/es sociales como auxiliares de otras profesiones,

(...) su ambigüedad trae aparejado esa especie de condición de todólogos que en la práctica cotidiana se transforma para los trabajadores sociales, en un hacerse cargo de todo aquello que no es objeto de intervención de los demás profesionales, (...) donde el adjetivo de "social" que portamos en nuestro título habilitaría a resolver todo aquello que entraña marginación, pobreza y exclusión" (p.3).

Probablemente, parte de esta historicidad haya construido un imaginario sobre la profesión que ha dejado huellas hasta el día de hoy, las cuales muchas veces son reproducidas por las/os propias/os Trabajadoras/es Sociales.

Las complejidades en los procesos de externación

De las entrevistas realizadas surge que las/os profesionales desarrollan sin mayores dificultades la implementación del plan terapéutico obturándose la estrategia de intervención en el proceso de externación. Es decir, que desarrollan satisfactoriamente el abordaje clínico imponiéndose en el egreso la dificultad de resolución de la situación. Por las características de los recursos en juego en ese período, la intervención interdisciplinaria recae y es asumida por las/os trabajadoras/es sociales casi exclusivamente. De este modo, son las/os trabajadoras/es sociales del dispositivo de internación quienes, a partir de estrategias creativas, intervienen sobre este momento: "lo que la institución no puede, el agente institucional lo inventa; lo que la institución ya no puede suponer, el agente institucional lo agrega. Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales" (Corea y Lewkowicz; 2004: 106).

Estas diversas estrategias de externación son construidas a partir de la particularidad de cada situación, sin

embargo, es en este momento en el que se entrelazan diversos aspectos. Por un lado se encuentra, según lo que refieren algunas/os profesionales, las preferencias de las personas sobre cómo y dónde continuar su tratamiento de manera ambulatoria y donde desean vivir. Sin embargo, estas opciones, la mayoría de las veces, se encuentran limitadas por la escasez de recursos tanto económicos como de dispositivos adecuados.

Según una investigación del Instituto Gino Germani realizada en el año 2014, sobre la implementación de la Ley 26657, el 54,17% de las/os entrevistadas/os señala la falta de dispositivos alternativos al manicomio y la escasa inversión de recursos en general como el mayor obstáculo que se presenta. Sostienen que

(...) la falta de creación a gran escala de casas de medio camino, pisos asistidos, dispositivos de atención en la comunidad, así como las políticas de reorganización de los espacios de trabajo y la articulación con organizaciones sociales, se revelan como un déficit clave para la implementación de la Ley de Salud Mental y Adicciones en lo que respecta a la efectiva apertura de nuevos dispositivos sustitutivos y apoyo a los existentes. En la mayoría de los casos, los dispositivos y prácticas no tradicionales persisten más como iniciativas de compromiso individual o experiencias extraordinarias que como parte de las políticas públicas en el sector" (Zaldúa, 2014: 8).

Al respecto, todas/os las/os entrevistadas/os para este trabajo final de investigación hicieron referencia a esta problemática como una situación que atenta contra los procesos de externación de las personas:

La idea es trabajar la externación con la persona desde el primer momento en que llega a la internación. Primero, obviamente, se va conversando con la persona para ver cuál es su intención, cuál es su deseo. A veces, coinciden las intenciones con las posibilidades de las personas y, a veces, no coinciden. No son muchas las estrategias posibles, entonces ahí se va viendo. La estrategia se va tratando con el paciente y con sus referentes a medida que el paciente lo va habilitando. Se lo va orientando también (...) Se trata de trabajar con la realidad y tratar de transformarla en la medida de lo posible y de las intenciones de la persona (Lic. en Trabajo Social, diciembre 2018).

Nosotros trabajamos con poblaciones muy vulnerabilizadas, muy frágiles. Entonces, las externaciones se vuelven complicadas no solamente por esa fragilidad, sino porque las situaciones de vulnerabilidad no son fáciles de revertir en poco tiempo. Sobre todo, cuando no tenés los medios adecuados para eso (Lic. en Psiquiatría, diciembre 2018).

Como vemos, según lo enunciado por las/os entrevistadas/os, la mayoría de la población del dispositivo se encuentra en riesgo de situación de calle². Ahora bien, ¿qué significa estar en situación de calle? Esta categoría no solo refiere a no tener vivienda o lugar donde vivir, sino que supone otras cuestiones. Así lo plantea Di Iorio (2017) en su investigación “Construyendo Comunidad”, donde sostiene que estar en situación de calle es una problemática social compleja en la que

(...) además de déficit de vivienda y de trabajo, acumulan otro conjunto de vulnerabilidades psicosociales entre las que se incluyen debilitamiento de la red socio-familiar de apoyo, aislamiento social, padecimientos físicos y de salud mental, exposición a violencias, así como también dificultades en el acceso a derechos sociales, culturales y políticos. (...) la calle constituye un escenario de vivencia y supervivencia en un continuo proceso de posesión/desposesión material y simbólica. La calle (...) implica abrigo, es decir, el lugar donde se está alojado, y modo de vida, en tanto que compleja red de relaciones que se torna invisible para el conjunto de la sociedad (p.2).

Además, la autora propone tomar la categoría de Marginalidades Sociales, del autor Sidicaro (2012), para entender a la situación de calle no como un estado o una cosa, sino como una relación social. Constituyéndose así en una forma de padecimiento social, ya que expresa una situación de inequidad e injusticia social que configura identidades estigmatizadas.

Estas complejidades que atraviesan en el proceso de externación nos hacen reflexionar sobre las palabras de Cabrera y Rubio (2003) quien sostiene que:

(...) se podría pensar que la mayor parte de estos problemas podrían ser atajados aunando esfuerzos personales, familiares-relacionales y sociales-institucionales. La cuestión es justamente esa. Cada una de las personas sin techo viene a representar el fracaso colectivo de las distintas redes de pertenencia a las que cada individuo trata de amarrarse para vivir en sociedad, como consecuencia en la mayor parte de los casos de la insuficiencia de recursos con que cuentan para hacer frente a las situaciones de crisis (p.53).

Esta situación de extrema vulnerabilidad que atraviesan miles de personas que no tienen a quién recurrir cristaliza el debilitamiento de los soportes esenciales para la vida en sociedad y para la integración social.

Esta situación de tipo estructural es una de las cuestiones que mayormente dificulta los procesos de externación, ya que la mayoría de las personas que ingresan al hospital tienen dificultades habitacionales, varias/os se encuentran en situación de calle y/o tienen sus redes de apoyo muy debilitadas por lo cual no tienen, a la hora de pensar la externación, una vivienda a la cual regresar (ni ningún otro lugar de referencia). Si bien, como sostiene la Ley 26657, la internación no puede ser una respuesta a las dificultades habitacionales, en lo concreto para muchas personas de manera “indirecta” lo termina siendo. Esto se da debido a que, como refieren muchas/os entrevistadas/os, no se puede lograr un proceso de externación adecuado sino que se trabaja con lo posible, con aquellas estrategias de externación que, aun cuando estén condenadas a fracasar, son las únicas viables en el escenario que se presenta y esto, en ocasiones, termina trayendo nuevamente a las personas a algún dispositivo del hospital.

Sin embargo, este cuello de botella en el que se encuentran los equipos del dispositivo cada vez que elaboran estrategias de externación de las personas con problemáticas habitacionales genera dos posicionamientos claros en los equipos: quienes visibilizan el riesgo de convertir al hospital en un asilo y luchan para que eso no ocurra ensayando alternativas de resolución y quienes encuentran como estrategia “paliativa” prolongar las internaciones hasta “conseguir una mejor opción de

2. De acuerdo a la Ley N° 3706 de Protección y Garantía Integral de los Derechos de las Personas en Situación de Calle y en Riesgo a la Situación de Calle, “se consideran personas en riesgo a la situación de calle a los hombres o mujeres adultos o grupo familiar, sin distinción de género u origen, que padezcan al menos una de las siguientes situaciones: 1) Que se encuentren en instituciones de las cuales egresarán en un tiempo determinado y estén en situación de vulnerabilidad habitacional. 2) Que se encuentren debidamente notificados de resolución administrativa o sentencia judicial firme de desalojo. 3) Que habiten en estructuras temporales o asentamientos, sin acceso a servicios o en condiciones de hacinamiento”. (art. 2).

externación". Y, aunque todas/os acuerdan discursivamente con la idea de que el hospital no puede ser una respuesta habitacional, en la práctica se tensiona con la cuestión de entender que la calle tampoco es un lugar para vivir. Esta encrucijada pone en juego lo más subjetivo de cada profesional.

Este dilema muchas veces se expresa en lo que muchas/os profesionales entrevistadas/os enuncian como "frustración profesional" generada por no poder realizar la intervención que se considera pertinente. Esto puede llevar, en términos de Pantanalí (2015), a realizar intervenciones iatrogénicas que pueden terminar agudizando la problemática. Extender las internaciones por no poder realizar las intervenciones esperadas, contrariamente a lo que consideran algunas/os profesionales, puede repercutir de manera negativa en las/os sujetas/os. Tomando el concepto de desculturación, propuesto por Erving Goffman en la obra *Internados* (1970), podemos considerar que extender las internaciones puede generar un proceso propio de las instituciones totales: el desentrenamiento de la vida cotidiana. El encierro prolongado puede desconectar al sujeto del exterior. Esta barrera entre la institución y el afuera marca lo que Goffman llama la «mortificación del yo», el despojo de las disposiciones sociales de su medio exterior que le servían de apoyo y el despojo de sus roles. El prolongar los procesos de internación sin tener criterios clínicos que la sostengan solo incrementa esta desvinculación de las/os sujetas/os con el afuera, las/os aísla y les genera fragilidad en su autonomía y en su vinculación con el exterior.

A partir de lo expuesto, puede visibilizarse la necesidad que tienen los equipos profesionales de dar respuestas a la población. Sin embargo, en una coyuntura político-económica de ajuste estructural, se genera no solamente que "lo poco que hay" se utilice "para todo", sino también que el fracaso comience a formar parte de las estrategias de externación. Teniendo en cuenta esto se nos plantean diversos interrogantes: ¿le corresponde al hospital resolver la cuestión habitacional? ¿Por qué las externaciones en el plano de la clínica se pueden continuar trabajando de forma ambulatoria y en el plano "social" -en cuanto a lo habitacional- pareciera necesario tener una resolución definitiva a la hora de externarse?

Consideraciones Finales

Las articulaciones institucionales, en el hospital analizado, se constituyen como estrategias a corto plazo que

"resuelven" la problemática habitacional solo en el plano de la inmediatez. Desde el dispositivo de internación se plantea el paradigma de reducción de riesgos y daños para el tratamiento de las/os sujetas/os con consumo problemático. Este abordaje pareciera no tener fisuras dentro del hospital. Sin embargo, no pasa lo mismo con el afuera, ya que es en este momento donde se tensiona la intervención porque no coincide con los planteamientos que se les presentan a las/os sujetas/os a la hora del egreso. Esta contradicción también empieza a emerger en el último tiempo con la nueva dirección del hospital, ya que pareciera adherir más a un paradigma abstencionista y de comunidad terapéutica que al paradigma de reducción de riesgos y daños que intentan continuar promoviendo los equipos interdisciplinarios del dispositivo de internación. Ese crisol de intervenciones decanta en una objetivización del/la sujeto/a que repercute no solo en sus procesos de tratamiento sino también en la construcción de su propia subjetividad. Es aquí donde las personas comienzan a ser rehenes de los paradigmas divergentes que se encuentran en tensión dentro del campo de la Salud Mental, las intervenciones comienzan a complejizarse y a perder de vista al sujeto.

Los equipos presentan entrenamiento y facilidad para el sostenimiento del plan terapéutico y del abordaje clínico, y las dificultades se plantean en el plano de garantizar las condiciones materiales de existencia en las/os sujetas/os al momento de pensar su externación. Pudimos visualizar cómo se le da un tiempo a la clínica que no le otorgan a estas otras dificultades que terminan siendo las que regresan a las/os sujetas/os a la calle y por ende luego hacen del hospital una «puerta giratoria».

También se pudieron advertir tensiones generadas respecto al equipo interdisciplinario. Hay una presunción respecto a que todas/os las/os profesionales participan en el proceso de tratamiento de las/os sujetas/os, cuando en realidad solo lo hacen de manera interdisciplinaria en el tramo del abordaje clínico, que responde al plan terapéutico al interior del hospital. Sin embargo, las estrategias que se llevan adelante para el proceso de externación del hospital la asumen en su mayoría las/os trabajadora/es sociales. Sobre la base de esto se nos presentan diversos interrogantes: ¿cómo se plantea que un equipo interdisciplinario, sea interdisciplinario para una parte del proceso de intervención y no para todo? ¿Cuál es el rol que se nos adjudica -y asumimos- dentro de esos equipos? ¿Cómo podemos repensar nuestras prácticas y deconstruir este tipo de intervenciones, sin necesidad de llegar al agotamiento profesional? ¿Cómo

sorteamos ese imaginario construido -y reproducido- del trabajador/a social “que hace y aguanta todo”?

Por otro lado, no podemos dejar de identificar que solo se enuncia como una problemática “imposible de dar respuesta” a la situación habitacional, y no así a otras cuestiones -también estructurales- como ser los ingresos monetarios, el empleo o la formación educativa. Pareciera que a la condición habitacional solo se le pudieran dar respuestas singulares, sin permitirse pensar o ser actores instituyentes de intervenciones colectivas a largo plazo. Por ejemplo, respecto de la implementación de actividades que generen ingresos monetarios el hospital pudo desplegar estrategias colectivas a mediano plazo: la construcción de talleres de capacitación en carpintería o serigrafía, que terminan derivando en la constitución de cooperativas de trabajo, generadoras de ingresos. ¿Qué es lo que está imposibilitando la generación de estrategias a largo plazo que respondan a la problemática habitacional? ¿Es posible que se aborden desde esta mirada si no hay una intencionalidad política de generar integralidad? ¿Será una particularidad de la jurisdicción donde se encuentra el hospital lo que imposibilita pensar otras estrategias? Teniendo en cuenta los datos arrojados en el último informe elaborado por la Dirección de Vivienda y Hábitat sobre la situación habitacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se estableció que el 5% del total de las viviendas de la ciudad presentan condiciones habitacionales deficitarias, alrededor del 40% de los porteños son inquilinos u ocupantes, el 6% de la población total de la ciudad vive en villas, asentamientos informales y núcleos habitacionales transitorios y que aproximadamente 200 mil personas habitan en los más de treinta barrios carenciados de la ciudad. ¿Será que influyen las características habitacionales de la Capital Federal en la resolución de la problemática de la población en riesgo a situación de calle? ¿La omisión por parte del Estado de resolver esta situación estructural a partir de un plan habitacional para la ciudad no responde a una decisión política manifiesta?

Todos estos interrogantes crujen cuando se piensa en intervenciones para personas en riesgo de situación de calle. Considero que resulta inabordable que en el proceso de una internación -por más prolongada que sea- pueda resolver un problema tan permanente y estructural en la historia de estas personas. Fundamentalmente cuando todas las resoluciones posibles son a corto plazo. Esta disyuntiva entre lo esperable y lo posible, genera lo que varias/os entrevistadas/os enunciaron

como “frustración profesional”, las mismas se inscriben en los cuerpos de cada una/o de las/os profesionales del dispositivo decantando en angustias, imposibilidad de abordaje de ciertas situaciones y hasta la necesidad de abandonar los equipos. Quizás esta problemática estructural en particular genere mayores frustraciones porque la no resolución empuja a las personas a la calle, y pensar en ella como respuesta es complicado ya que se entiende que no es un lugar para vivir. Para abordar esta situación, considero que es necesario que se trabaje con esa frustración y se piensen las limitaciones profesionales e institucionales respecto de la posibilidad de resolver un problema estructural desde un dispositivo de internación.

Sin embargo, aunque se hayan podido ensayar estrategias de resolución a mediano plazo para otras cuestiones de carácter estructural, como vimos con la cuestión del ingreso, necesitamos identificar y problematizar la magnitud del problema. Resulta soportable que se sobreviva con un mínimo ingreso -aunque sea de manera precaria- lo que no es posible es soportar la inestabilidad de un alojamiento. Esta situación se presenta como un nudo problemático de difícil desanudación. Quizás deberíamos volver sobre el interrogante planteado acerca de la imposibilidad de construir respuestas a la problemática habitacional que sean a largo plazo y pensarlas como parte de problemas estructurales, que refieren a procesos colectivos. Generar el acceso de esta población a una vivienda digna ¿sería posible dentro de este paradigma neoliberal? ¿Será que esta población solo tiene la función de ser utilizada por la población dominante para perpetuar dicho sistema? ¿Generar respuestas habitacionales a largo plazo no podría poner en tensión la función social de esta población? ¿No será que la perpetuación de este sistema solo es posible de reproducir y perpetuar con la explotación y marginación de esta población? ¿Cuál es nuestra posición como colectivo profesional ante esta problemática? ¿No es momento de posicionarnos frente a ella y dinamizar procesos colectivos a largo plazo que generen posibles respuestas a la problemática habitacional?

Como vemos, lejos de considerar a esta investigación como producto acabado, entiendo que estos interrogantes que se me plantearon a lo largo de mi trabajo de investigación final y que compartí en este artículo pueden utilizarse como punto de partida para generar nuevos procesos de análisis que fomenten la problematización de nuestros posicionamientos a la hora de intervenir en esta problemática.

Bibliografía

- Benedetti, E. (2015). *Hacia un pensamiento clínico acerca del consumo problemático*. Ciudad de Buenos Aires, Ediciones Licenciada Laura Bonaparte.
- Cabrera, P. y Rubio, J. (2003). *Personas sin techo en Madrid*, Diagnóstico y Propuestas. Informe. Id: Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DInforme-Marzo+FINAL.sin+hogardoc>.
- Cazzaniga, S. (2001). "Trabajo Social e interdisciplina: la cuestión de los equipos de salud". En artículo elaborado sobre la ponencia de VI Jornadas de Medicina General. Reconquista Pcia. de Santa Fe.
- Cazzaniga, S. (2001). *Metodología: el abordaje desde la singularidad*. Cuadernillo temático Desde el Fondo N° 22. Centro de Documentación. Paraná, FTS. UNER.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Escuelas destinadas, familias perplejas. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Custo, E. (2008). *Salud Mental y Ciudadanía: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- Di Iorio, J.; Seidmann, S.; Azzollini, S.; Rigueiral, G.; Gueglio, C.; Mira, F.; Abal, Y.; Rolando, S.; Ghea, M. y Bellaspin, M. (2017). *Construyendo comunidad: investigación-acción con personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina. Disponible en file:///C:/Users/spade/Documents/TESIS/CONSTRUYENDO_COMUNIDAD_INVESTIGACION-ACC.pdf
- Foucault, M. (1984). "Cómo se ejerce el poder". En Hubert Dreyfus, Paul Rabinow y Michel Foucault (1984) *Un Parcours Philosophique*, París, Editions Gallimard,
- García Delgado, D.; Gradín, A.; Quevedo, L.; Crespo, E.; Ghibaudi, J.; Burgos, M.; Malic, E.; Pelfini, A.; Rovelli, H.; Ferrari Mango, C.; Tirenni, J.; Cambours Ocampo, A.; Pini, M.; Casalis, A.; Trinelli, A.; Ruiz del Ferrier, C.; Soto Pimentel, V.; Vommaro, G.; Astarita, M.; De Piero, S.; Nosetto, L. (2017). "El neoliberalismo tardío: teoría y praxis". Buenos Aires. FLACSO. Documento de trabajo no. 5
- Gianna, S. (2011). "Vida Cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención profesional". En *Cátedra Paralela*. N°8. Año 2011.
- Gianna, S. y Mallardi, M. (2011). *El trabajo social como complejo social*. Aproximaciones a los fundamentos de los procesos de intervención profesional. Tandil, Argentina. Ediciones Mimeo.
- Goffman, E. (1970). *Internados*. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Nery Filho, A. y Ribeiro Valério, A. (2010). "Módulo para capacitação dos profissionais do projetoconsultório de rua" Brasília: SENAD; Salvador: CETAD, 2010.
- Pantanalí, S. (2015). *Estrategias profesionales: vías de construcción del proyecto ético-político del Trabajo Social en Argentina*. La Plata: Ediciones Dynamis.
- Spinelli, H. (2010) *Las dimensiones del campo de la salud en Argentina*. Salud Colectiva. Buenos Aires.
- Stolkiner, A. (2005). "Interdisciplina y Salud Mental". IX Jornadas Nacionales de Salud Mental - I Jornadas Provinciales de Psicología y Mundialización: Estrategias posibles en la Argentina de hoy. Posadas.
- Zaldúa, G., Pawlowicz, M., Tisera, A., Lenta, M., Lohigorry, J. y Moschella, R. (2014). "Obstáculos y posibilidades de la implementación de la ley Nacional de Salud Mental: un estudio comparativo entre 2011 y 2013". XI Jornadas Nacionales de Salud y Población. Instituto Gino Germani.

Legislación Citada

Ley 26657 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/175000-179999/175977/norma.htm>

Ley 3706 <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley3706.html>

Organismos e informes consultados

Gobierno de la ciudad. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitafamiliasencalle>

Aportes a lo público desde la investigación

El informe Social en la intervención con familias en situaciones de desalojo en un barrio en proceso de gentrificación, La Boca, CABA

Gabriela Eroles

**Proyecto de investigación en grado (P.I.G.),
Carrera de Trabajo Social, UBA.**
Directora: Gabriela Eroles
Asistente: Yanina Vilches
Equipo de investigación: Branca Analía Victoria,
Skiba Leticia, Torres Carolina, Vallendor Julia

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2019
Fecha de aceptación: 16 de noviembre de 2019
Correspondencia a: Gabriela Eroles
Correo electrónico: gabieroles@gmail.com

Introducción

El presente artículo refleja los primeros avances del trabajo de investigación que se viene desarrollando desde la Cátedra Caballero, Trabajo Social, Familia y Vida cotidiana.

El mismo surge a partir de la identificación por parte de docentes de la cátedra en diálogo con la Comisión de Vivienda y Hábitat de La Boca (CVyH), que integra la Multisectorial “La Boca Resiste y Propone” (MLBRyP), de la necesidad de indagar acerca de la construcción de estrategias para la visibilización de las familias que encuentran vulnerado su derecho a la vivienda.

En este marco, se planteó como objetivo investigar acerca de la utilización del informe social como herra-

mienta de visibilización de las trayectorias de vida de las personas que transitan situaciones de vulneración de derechos relativos a lo habitacional en el Barrio de La Boca.

Para ello se realizó un recorrido bibliográfico por diferentes autores, lo cual nos permitió contextualizar las situaciones de desalojo del Barrio de La Boca como parte de un proceso de gentrificación, dando cuenta de la complejidad del problema, a nivel local, regional y global.

Asimismo, dando cuenta que gran parte de estos autores se encontraban participando activamente en movimientos por la defensa de los derechos habitacionales, comenzamos a pensar al informe social como herramienta

legitimada desde el ámbito académico y su utilización en el marco de una experiencia de organización colectiva. En relación a este punto analizamos informes sociales realizados por las TS que participan de la CVyH, profundizando el análisis con entrevistas a las profesionales.

Los procesos de desalojo en el barrio de La Boca y la experiencia de la Comisión de Vivienda y Hábitat

Entendemos la gran cantidad de juicios por desalojo que se dan en el barrio de La Boca como parte de un proceso de gentrificación que se desarrolla desde hace varios años.

Este proceso remite a una serie de mejoras en la infraestructura del barrio, que junto con diversas inversiones comerciales, forman parte de una planificación inmobiliaria.

Estas mejoras se llevan adelante en paralelo a numerosos desalojos, fenómeno que crece exponencialmente. Según el último registro de la CVyH, para octubre del 2019 y tomando los dos años anteriores, se realizaron en el barrio de La Boca 117 desalojos. A su vez, se encuentran en curso 136 juicios de desalojos de viviendas multifamiliares.

La sanción de la Ley 4.353 que dio origen al denominado "Distrito de las Artes", garantizó el establecimiento de las inversiones inmobiliarias sin tener en cuenta las necesidades de la población local.

En este contexto, las organizaciones barriales comienzan a llevar adelante acciones reivindicatorias que devienen en la creación de leyes, tales como el diseño de la Ley 341, que otorga créditos a cooperativas de vivienda, así como también la Declaración de Emergencia Habitacional (actualmente derogada).

Por otro lado, el Estado incumple la reglamentación e implementación de la Ley 2.240, que declara la Emergencia Urbanística y Ambiental, propuesta por organizaciones sociales en 2006 con miras a mejorar las condiciones de habitabilidad.

De este modo el barrio y las personas que lo habitan quedan desprotegidas frente a los proyectos público/privados, con fines turísticos e inmobiliarios implementados en los últimos años por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En el año 2010 surge la CHyV de La Boca, la cual comienza a construir una metodología de abordar la problemática habitacional, que puede sintetizarse en tres ejes de intervención:

- Intervención en situaciones de desalojo: asesoramiento, derivación a defensor oficial; acompañamiento de situaciones particulares; apoyo en las diversas instancias de negociación.
- Intervenciones en situaciones de incendio: articulación de recursos; acompañamiento durante y después de la emergencia.
- Acompañamiento en gestiones tendientes a la regularización dominial.

El informe social como estrategia de visibilización

Cuando las familias reciben la primera notificación de desalojo, se da inicio a un proceso judicial en el que sólo participan los abogados defensores, tanto de las familias o personas demandadas como de quienes son propietarios. No se solicitan informes sociales en relación a la situación de las familias afectadas por el posible desalojo, por lo cual la mirada que se construye en el oficio judicial en relación a estas personas es desde el derecho, que a través de los abogados, en su gran mayoría incorpora al relato cuestiones generales sobre sus defendidos y sobre la situación de la vivienda. De este modo, queda invisibilizado lo que la CVyH denomina trayectoria habitacional del grupo familiar, categoría que aparece en muchos de los informes analizados.

Las TS que participan en la CVyH realizan informes sociales con el objetivo de dar a conocer las trayectorias de las familias y personas que habitan en el barrio de La Boca en relación a la vulneración de sus derechos habitacionales en el marco de una situación de desalojo. Si bien estos informes no son demandados por las defensorías en los juicios por desalojos, las TS que participan de la Comisión, intentan presentarlos ante estos organismos, en una disputa por la incorporación de los mismos en el oficio judicial.

Entendemos como sostiene Bibiana Travi que "un informe social es, antes que nada, una herramienta de comunicación. Por lo tanto, su estilo, tipo de redacción, objetivo y contenido dependerá de lo que se quiera co-

municar, a quien se quiera comunicar y para qué”. De modo que, la singularidad de estos informes sociales se construye a partir del destinatario y el objetivo de los mismos, desde los cuales se organiza la información y la lógica argumentativa de un modo específico, promoviendo la visibilización de las trayectorias habitacionales y de vulneración de otros derechos de las familias que pueden ser desalojadas.

Asimismo la participación de las TS en el marco de la organización y el abordaje colectivo de la problemática, es decir, esta articulación entre la legitimidad de la profesión y la dimensión colectiva, impacta en la disputa que se establece en la construcción de la situación problemática que atraviesan quienes padecen las consecuencias del déficit habitacional, más específicamente en las situaciones de desalojo siendo precisamente allí donde se pone en juego la visibilidad de las biografías de los sujetos tanto en su dimensión histórica como cotidiana.

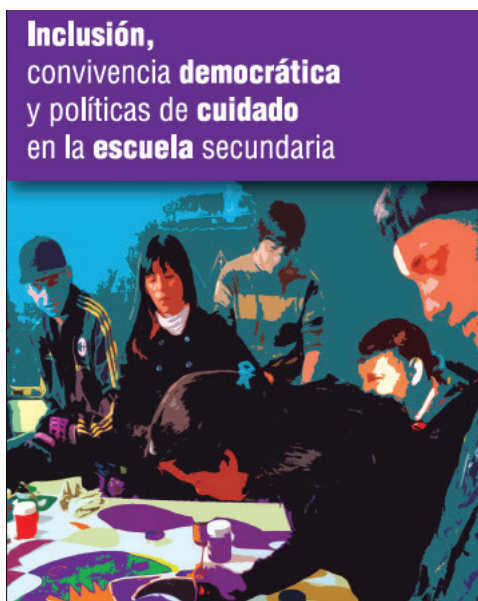
Bibliografía

- Abalo Miller, K. (2017) *Gentrificación y subjetividad*. Dimensión subjetiva de los procesos de gentrificación: las representaciones sociales sobre el territorio de niños y niñas de familias afectadas por procesos de transformación del espacio urbano. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Travi, B. (2006). La dimensión técnico-instrumental en trabajo social: reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social (No. Sirsi) i9789508022479).
- Lanzetta, M., & MARTÍN, L. (2001). *El proceso de renovación urbana en el barrio de La Boca* (Buenos Aires). Vulnerabilidad y organización social. Versión preliminar) Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Reseñas

INCLUSIÓN, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria

Abal Medina, María D. Alegre, Sandra.
Alesso, Sonia. Arias, Ana Josefina.
Canessa, Mariela. Di Leo, Pablo
Francisco. Duhalde, Miguel. Ferro, Lila.
Galli, Gustavo. Lejarraga, Agustina.
Lofiego, Natalia. Sierra, Noelia.



Reseña a cargo de:

Marcela Benegas*

Lugar y fecha
de publicación:

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2017.

Editorial:

Confederación de Trabajadores de la Educación de
la República Argentina – CTERA.
ISBN 978-987-46559-1-2. Libro digital, PDF¹

*. Centro de Estudios de Ciudad. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Docente e Investigadora. Profesora Adjunta Didáctica Especial de Trabajo social y Educación como campo de intervención. e-mail: mebenegas@gmail.com

1. De acceso libre en <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/282>

Reseña

El libro digital *INCLUSIÓN, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria* es una producción del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", de la Secretaría de Educación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Es un libro de política educativa, si compartimos que uno de los principales desafíos que tienen en la actualidad las políticas educativas en Argentina es cumplir con la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, Ley de Educación Nacional 26.206/06. Los modos de producir conocimiento no son ajenos a los resultados obtenidos; en este sentido, el texto que aquí se reseña es una producción colectiva a partir de una investigación realizada conjuntamente por los docentes e investigadores de la CTERA, del Ministerio de Educación Nacional y de la Universidad de Buenos Aires, que recupera las experiencias de intervención pedagógica en escuelas de educación secundaria de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, basadas en los procesos de democratización y las políticas de cuidado.

Desde el diseño de investigación, el libro informa que construye su corpus en instancias colectivas de "Talleres docentes".

El taller docente o taller de educadores tiene una larga tradición en la docencia como modo de trabajo horizontal, entre docentes y directivos, colegas que se reúnen para abordar un tema o problemática sobre la que desean discutir e interrogarse, y, quizás, resolver, acompañándose en la tarea, poniendo en práctica acciones de cuidado de los/as otros/as y de autocuidado.²

Tampoco son ajenos a esta modalidad horizontal los modos en que se hace accesible a los/as interesados/as la construcción de conocimiento realizada; en este sentido el libro es, justamente, incluyente al presentarse en formato digital, lo que facilita su lectura en condiciones diversas tanto tecnológicas como económicas.

INCLUSIÓN, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria se encuentra organizado en cuatro partes:

- Parte I: Contexto político-conceptual. Contiene dos capítulos: en el capítulo 1 se describe el contexto y en el capítulo 2 se presentan las políticas referidas al derecho social a la educación inclusiva y de calidad.
- Parte II: Sujetos e identidades en instituciones escolares. La integran otros dos capítulos. En el capítulo 3 se interroga acerca de la crisis de identidad y legitimidad de la escuela y la ampliación de espacios de participación creativa de las y los estudiantes, la articulación y el trabajo conjunto con los diversos actores de la comunidad. En el capítulo 4 se analiza el lugar de la comunidad y la familia, dilucidando las motivaciones que permiten la germinación y afloramiento de prácticas novedosas, inclusivas y democráticas en la trama escolar.
- Parte III: Normativa, dirección y gobierno. También integrada por dos capítulos. En el capítulo 5 se recuperan relatos que describen y explicitan distintos estilos de gobierno escolar, las relaciones entre equipos docentes y equipos directivos, las tensiones entre directivos y autoridades del sistema educativo. En el capítulo 6 se problematiza el estatuto de las normas en la escuela secundaria que operan como limitantes/obturadoras o como posibilitadoras de experiencias educativas de ampliación de derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Parte IV: Condiciones laborales, puesto y proceso de trabajo docente: Reúne otros dos capítulos: en el capítulo 7, *Las condiciones de trabajo docente para la promoción de derechos en las escuelas*, se analizan relatos de los profesores, identificando las condiciones de trabajo que favorecen el desarrollo de aquellas experiencias que promueven la inclusión en la educación secundaria y reconociendo los avances en el ingreso de las clases populares y las dificultades para modificar el rasgo selectivo, encubierto, de cuando la escuela secundaria no era obligatoria y mantenía mecanismos de ingreso y permanencia restrictivos. En el capítulo

2. Para aquellos que quieran profundizar sobre el tema de los Talleres de Educadores, pueden consultar autores tales como Rodrigo Vera Godoy, pedagogo chileno y Lawrence Stenhouse, pedagogo escocés, autor de los textos "Investigación y desarrollo del currículum", y "La investigación como base de la enseñanza", ambos de Editorial Morata.

8, *El conflicto en los procesos de trabajo docente: tensiones entre la voluntad, el esfuerzo y el compromiso*, se examinan los procesos de trabajo desnaturalizando y preguntándose qué tareas -en el marco de la experiencia- son consideradas parte del trabajo docente y cuáles no. ¿Qué transformaciones serían necesarias, según los participantes, para que las experiencias motorizadas por la voluntad se reconozcan y sostengan institucionalmente?

Como ya se dijo, es un libro de política educativa, tanto en términos de macropolíticas de inclusión y respeto por los derechos de los sujetos involucrados en la acción educativa, al interpelar a los diseñadores y ejecutores de políticas, para que garanticen las condiciones que hagan posible una escuela secundaria que reciba y hospede a nuestros jóvenes, como de micropolíticas al promover prácticas pedagógicas institucionales donde se escuche a los jóvenes y a sus familias y se promueve la participación real de los distintos actores.

A continuación le proponemos al lector de *INCLUSIÓN, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria* compartir las contribuciones que el texto ofrece:

Acerca autores cuya lectura enriquece las construcciones de conocimiento en el campo educativo.

Brinda bibliografía actualizada de interesante consulta.

Referencia los marcos normativos vigentes, con su sentido propedéutico, a los que nos convoca para su efectivización

Ofrece variadas conceptualizaciones para desarrollar y analizar las propias prácticas pedagógicas institucionales.

Presenta los procesos metodológicos que en muchas oportunidades se encuentran vedados al presentar investigaciones cualitativas, presentando dispositivos y matrices de análisis de los datos.

Identifica a los docentes y directivos protagonistas del hecho educativo.

Recupera experiencias que buscan contener problemáticas socioeducativas complejas.

Pone en evidencia procesos que suelen estar ocultos y naturalizados para los propios participantes.

Promueve el desarrollo de políticas educativas que modifiquen las condiciones laborales docentes.

Los libros suelen tener por lo menos tres tiempos o momentos históricos, el de la escritura realizada por los autores, el de la edición, que es cuando el libro se da a conocer y el del lector que construye sentido al leer la obra.

Este libro fue escrito con anterioridad a diciembre de 2015, donde existían en Argentina interesantes avances en políticas socioeducativas; se edita en 2017 en un momento en el que se evidencian las secuelas de los cambios en la orientación de las políticas del Estado argentino, momento de restauración conservadora, de desprestigio de la educación pública, de pérdida de soberanía educativa por la intervención, facilitada por el propio gobierno a cargo del Estado, de empresas y fundaciones que definen políticas educativas inconsultas. Finalmente, como autora de la reseña, leo el libro en momentos en que nuestra prioridad es alimentar al sujeto de la educación; el proceso de empobrecimiento es tal, que el 39,6% de los niños de 0 a 14 años son pobres y el 13,1 % son indigentes y dentro del grupo de edad de 15-29, el 32,9 % son pobres y el 9,4% son indigentes.³

En estos tiempos en que tendremos que defender las democracias en nuestra querida PATRIA GRANDE y a nuestros pueblos de intervenciones que van desde golpes de Estado, represiones cegadoras y discriminatorias, endeudamientos injustificables, ajustes económico-sociales, precarización laboral y jubilatoria, de la mano de gobiernos neoliberales y neoconservadores elegidos, sin embargo, por los pueblos que los padecen, justamente en estos tiempo, *INCLUSIÓN, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*, es de lectura necesaria, dado que las prácticas de ampliación de derechos, el ejercicio de prácticas informadas de ciudadanía, la distribución de bienes y servicios, es la batalla cultural a la que nos convoca.

3. INDEC. Primer semestre de 2019. Informes Técnicos / vol. 3 n° 182 Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Cuadro 3.2 Población por grupos de edad según condición de pobreza. Primer semestre de 2019. Pág. 5

