

**Universidad Nacional de La Plata**

**Facultad de Trabajo Social**

**Doctorado en Trabajo Social**

**Año 2017**

**Inscripción del Trabajo Social en espacios escolares.**

**Relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes**

**(2009-2016).**

**Doctorando: Esteban Julián Fernández.**

**Director: Ramiro Segura.**

**Co-directora: Cristina Inés Bettanin.**

## **Resumen.**

La tesis identifica y analiza las modalidades de participación del Trabajo Social en escenarios escolares públicos de gestión estatal del nivel primario y secundario, anclados territorialmente en La Plata, Gran La Plata y el sudeste de la provincia de Buenos Aires. A través de la recuperación de experiencias ligadas a la asistencia, la docencia universitaria y la práctica investigativa, se problematizan las relaciones que se establecen entre agentes del Trabajo Social (profesionales/practicantes) y niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os. Partiendo de considerar a la escuela como un espacio estratégico para la implementación de políticas públicas vinculadas a la protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes, se identifican las condiciones de posibilidad para que estos sujetos sean reconocidos o no en su capacidad para pensar y tomar decisiones respecto a sus propias vidas. Desde esta perspectiva analítica, se indaga en la dimensión educativa del Trabajo Social, en la incidencia de la perspectiva de género en las intervenciones de las/os agentes profesionales y en los aportes de la disciplina a la distinción entre escolarización y educación.

## **Abstract.**

The present thesis aims at identifying and analyzing the different ways in which Social Work approaches contribute to public school scenarios, both at primary and secondary levels. Research is limited to state-managed schools located in La Plata, Gran La Plata and southeast region of Buenos Aires province. Through recovery of personal experience in assistance work, university teaching, and fieldwork, this research brings into focus the relationships established between Social Workers (both professionals and practitioners) and schooled children and teenagers. Taking into account that schools are strategic spaces to implement public policies oriented towards protecting and promoting children and teenagers' rights, necessary conditions are identified for these subjects to be recognized as able to think and make their own life choices. It is from this analytic perspective that this research enquires into the educational dimension of Social Work, the occurrence of gender perspectives in Social Worker's interventions, and into the discipline's contributions to the distinction between schooling and education.

*A Isolina María Vecchi,*

*Porque su afecto me permitió ser un niño libre  
y un adulto preocupado por cuidar a quienes recién llegan al mundo.*

*A Hugo Daniel Fernández,*

*Porque su esfuerzo me brindó oportunidades que él sólo pudo desear.*

## **Agradecimientos.**

Porque tuve la suerte, otra vez, de contar con su capacidad para que una masa amorfa de información e ideas se convierta en un trabajo de tesis. Gracias Ramiro Segura.

Por la calidad y la calidez de sus comentarios y observaciones y porque fue una gran acompañante en este trayecto. Gracias Cristina “Titi” Bettanin.

Porque con su predisposición a que el Trabajo Social crezca, alientan a quienes practicamos esta fascinante profesión. Gracias a Margarita Rozas Pagaza y a Elba Burone.

Porque su apoyo me permitió continuar como becario de investigación y por la sensibilidad con la que interpreta la realidad. Gracias Mariana Chaves.

Porque son espacios pequeños, habitados por personas con grandes ideas. Gracias a quienes integran el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad, el Área de Género y Diversidad Sexual y la Cátedra Trabajo Social IV.

Porque me pone feliz pertenecer a la manada. Gracias a Gerónimo, Candelaria, Silvina y Victoria.

Porque nos sostenemos amorosamente, en lo profesional y en lo personal. Gracias Snoopy y Juanito.

Porque, además de cuidarme tantísimo, con sus lecturas e ideas me ayuda a pensar este mundo. Gracias Jime.

Por el compromiso y la complicidad en el hacer de la educación un espacio de afectos y afecciones. Gracias Julia y Pablo C.

Porque aunque parecidos, pero nada iguales, sé que puedo contar con ellos. Gracias a mis hermanos, Pablo y Mauro.

Porque es una mujer muy buena que me enseñó a ser un buen muchacho. Gracias Isabel Susana Fanesi.

Porque me acompañaron, desde siempre, mujeres fuertes. Gracias Lirio y Palabra.

Porque son un motivo feliz para viajar hasta la capital. Gracias Koala y Silvana.

Porque, además de que el laburo estaba genial, me tocó como compañero un tipo admirable. Gracias Gaby “Ritten” Cohan.

Por el corazón inmenso que tienen y por el compromiso de que nunca falte una cerveza. Gracias Alejandro, Marina y Poly.

Por su predisposición para convertirse en brújula cuando estoy medio perdido, medio desorientado. Gracias Paulita.

Porque ni se imagina lo mucho que me ayudó a querer el Trabajo Social y cuánto más me sigue ayudando a encontrarme con lo que quiero. Gracias “Maro”.

Porque no sabemos exactamente cuándo se originó nuestra complicidad, pero sí estamos seguras de que es infinita. Gracias Marti.

Por su incondicional solidaridad para con “los raros”. Gracias Camila Edith.

Por las tardes de proyectos arquitectónicos en telgopor. Gracias Malala.

Por el afecto que brinda en forma de asado y *mokaccino*. Gracias Ariel.

Porque ojalá algún día aprenda a ser tan compañera como ella. Gracias Bonsai.

Porque son varones capaces cuestionar sus privilegios y porque disfruto las conversaciones con ellos. Gracias Ger y Sebas.

Porque con sus preguntas y su compromiso me permitieron disfrutar de laburar de la docencia. Gracias Ana Paula Benavente, Fernanda Calfinao Pazos, Micaela Fiorucci, Manuela Preiato, Juliana Renzo, Nahuel Acosta, Macarena Molina y Victoria López.

Gracias a las niñas, niños y adolescentes que me compartieron sus historias y sus formas de mirar el mundo.

Gracias a las profesionales de Trabajo Social por permitirme observar sus experiencias de trabajo en las escuelas. Y, en especial, a aquellas que se acercan a niñas, niños y adolescentes para cuidarles.

# ÍNDICE

Introducción.	9
Producción de conocimiento disciplinar en relación al quehacer profesional: “lo que el Trabajo Social hace en las escuelas”.	20
Trabajo de campo y reflexividad.	29
Estructura de la Tesis.	34
Sumario del capítulo.	36
Capítulo I. La (in)capacidad de escucha del Trabajo Social Escolar ante situaciones de máxima vulnerabilidad de niñas y niños escolarizadas/os.	38
1.1.Caracterización del escenario de intervención.	40
1.2.Escenas de intervención: tensiones entre instituciones y dispositivos en el acompañamiento de las infancias escolarizadas ante situaciones de maltrato infantil intra-familiar.	43
a)Escena de intervención 1. De chico mata-puto a varón emancipado.	43
b)Escena de intervención 2. Gabriel y “todos los no”.	48
c)Escena de intervención 3. Ayelén o la historia de lo que un cuerpo pequeño puede.	55
d)Escena de intervención 4. Sobre por qué las buenas prácticas en atención del maltrato infantil implican tomar riesgos.	60
e)Escena de intervención 5. ¡Acompañamos tanto a Dina!	63
1.3.Aportes de las escenas analizadas a la comprensión de las condiciones y condicionamientos en el abordaje de situaciones de maltrato infantil intra-familiar.	67
1.4.Caracterización del escenario de prácticas de formación profesional.	70
1.5.Representaciones conflictivas en relación a las infancias.	72
1.6.¿Qué dicen las practicantes de la práctica de la Trabajadora Social Escolar y qué dice la Trabajadora Social Escolar de las prácticas de las practicantes?	77
1.7.El encuentro con niñas y niños a partir del Club de Lectura.	85
Sumario del capítulo.	90
CAPÍTULO II. Modalidades de intervención del Trabajo Social en escenarios escolares concretos.	93
2.1.Introducción.	93
2.2.Caracterización de los escenarios y formas de acceso al campo.	94
	6

2.3.(De)generar las prácticas en relación a los géneros y las sexualidades.	99
a)Escena de intervención en la Escuela A. “Bianca o la Andrógina”.	101
b)Escena de intervención en la Escuela B. “Lucas y la criminalización de las conductas”.	104
c)Escena en la Escuela A. En una hora libre con 6° año. Turno Tarde.	107
d)Escena de intervención en la Escuela A. “Rafael y un mundo de inconsistencias”.	109
e)Escena en la Escuela A. “Roberto y sus inquietudes”.	113
f)Escena en la Escuela A. “Karen y sus observaciones sobre los varones”.	117
2.4.La capacidad de escucha profesional como condición para instituir una autoridad adulta responsable.	119
a)Escena en la Escuela A. “Leandro, el callado”.	121
b)Escena de intervención en la Escuela A. “Adrián, el silenciado”.	124
c)Escena de intervención en la Escuela B. “Irene y el acompañamiento entre pares”.	126
d)Escena de intervención en la Escuela B. “Lorenzo y sus disquisiciones sobre su ser social”.	129
e)Escena en la Escuela A. “Agustín y los acuerdos”.	133
f)Escena en la Escuela A. Clase Prácticas del Lenguaje. 1° año. Turno Mañana.	136
2.5.Pensar el Trabajo Social Escolar: prácticas incorporadas y rutinizadas.	141
2.6.Mandatos y creencias en relación al Trabajo Social Escolar.	148
Sumario del capítulo.	154

CAPÍTULO III. La implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral como excusa para que el Trabajo Social habite las aulas. 156

3.1.Introducción.	156
3.2.Modos de operar de las normas escolares en la implementación de la Educación Sexual Integral.	158
a)Escena de Taller. 1° año. Turno mañana.	166
b)Escena de capacitación.	167
3.3.Representaciones y prácticas de las/os agentes escolares y las/os adolescentes en torno a los géneros y las sexualidades.	169
a)Escena de Taller de Capacitación.	171
b)Escena de taller. 2° año. Turno Tarde.	176
c)Escena del Taller. 1° año. Turno Tarde.	178
d)Escena de taller. 2° año. Turno Mañana.	183
e)Escena de taller. 1° año. Turno Tarde.	184
3.4.Factores que inciden en los modos de percibir y vincularse de las/os adolescentes con el agente de Trabajo Social.	186
f)Escena final en la Escuela B.	190
Sumario del capítulo.	191

CAPÍTULO IV. Lineamientos que organizan el lugar del Trabajo Social Escolar. 194

4.1.Introducción.	194
4.2.Lo social-Lo educativo: “Yo soy la social”.	196
4.3.El espacio del gabinete-El espacio del aula: “Si voy al aula, la maestra se siente como invadida”.	203
4.4.La oferta-La demanda: “Ni un mate pudimos tomar con todas las demandas que cayeron”.	214
4.5.Propuestas.	225

EPÍLOGO.	229
Bibliografía.	234



## Introducción.

*“Me resulta difícil contar el resto de esta historia. Ni siquiera sé si le puedo llamar historia a esto.  
¿Es posible definir como historia esta constante acumulación y disociación... de elementos...?”.*

*“Cosmos”.* Witold Gombrowicz.

La tesis explora las modalidades de participación del Trabajo Social inserto en escuelas primarias y secundarias públicas de gestión estatal, ancladas territorialmente en La Plata, Gran La Plata y el sudeste del Gran Buenos Aires durante el periodo 2009-2016. Con la intención de identificar y analizar las modalidades predominantes de intervención del Trabajo Social Escolar, me inscribí en el campo de la “práctica concreta” para reflexionar en torno a las capacidades de agencia de sus representantes, problematizando la incidencia de mandatos, creencias y rutinas en las formas en que el Trabajo Social habita esos espacios. Esta intencionalidad exigió identificar las representaciones del agente del Trabajo Social en virtud de la población con la cual trabaja y su incidencia en la construcción de estrategias de intervención, como así también conocer los obstáculos y facilitadores que condicionan el vínculo entre agentes de Trabajo Social y las/os estudiantes, en su condición de niñas, niños y adolescentes.

En función de estos objetivos se realizó un trabajo de investigación que involucró mi experiencia profesional en espacios vinculados a la intervención/asistencia<sup>1</sup>, la docencia universitaria y la práctica investigativa. En este sentido, la diversidad de lugares desde los

---

<sup>1</sup> Mi experiencia laboral en asistencia se centró en la atención de las infancias y las adolescencias en vinculación con espacios escolares, en tanto las políticas nacionales y provinciales vinculadas a la promoción y protección de derechos de niñas, niños y adolescentes exceden el ámbito escolar, pero tienen a éste como un dispositivo relevante para su operacionalización. Dado que el ámbito educativo formal es un espacio de amplia inscripción pre-profesional y socio-ocupacional de estudiantes y egresadas/os de la licenciatura, es relevante enfatizar el estudio de las estrategias de resolución de “problemas de niñas, niños y adolescentes” partiendo de los roles y funciones socio-históricamente construidos en relación al Trabajo Social Escolar en pos del análisis de los modos de asistencia y seguimiento de la población socio-económicamente vulnerable y el lugar otorgado a las infancias y las adolescencias en dichas intervenciones.

cuales se observó la práctica de las agentes<sup>2</sup> de Trabajo Social enriqueció el trabajo de campo y la información obtenida, en tanto fue posible registrar, desde puntos de vista distintos, modos diferentes del quehacer de la disciplina en espacios escolares en relación al abordaje/tratamiento de situaciones tipificadas como problemáticas que tensionan las vidas de niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os.

En lo que respecta a mi ejercicio profesional, durante los años 2009 y 2010, participé en un Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del conurbano bonaerense, ubicado en la localidad de Quilmes. Las funciones y actividades desarrolladas en este espacio laboral se centraban en mejorar las condiciones materiales de existencia de los grupos familiares a partir de la gestión de planes y programas, acompañar el acceso y la adherencia de niñas, niños y adolescentes al sistema de salud y resguardar a dicha población ante situaciones de abuso y violencia en el ámbito intra-familiar. Respecto a esta última problemática, supuse que los Equipos de Orientación Escolar podían constituirse en un actor significativo para informar, en el Servicio Local, aquellas situaciones de vulneración de derechos que tensaban la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes en el ámbito doméstico. Sin embargo, a partir de la lectura de informes producidos por integrantes de los Equipos de Orientación Escolar y de las interacciones con dichas/os agentes -en el marco de reuniones e intercambios telefónicos-, fue posible inferir que, por un lado, niñas, niños y adolescentes eran postergadas/os en las instancias donde se dirimen alternativas para resolver “sus problemáticas” y que, por otro lado, impera un “silencio pedagógico”<sup>3</sup> por parte de las/os agentes escolares en general y de las/os profesionales de los Equipos de Orientación Escolar, en particular.

La categoría “silencio pedagógico” alude a aquellas situaciones en las cuales las/os agentes escolares, en su condición de adultas/os, invisibilizan, omiten o silencian situaciones de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes que corresponden ser

---

<sup>2</sup> Dado que el sujeto profesional del Trabajo Social es representado mayoritariamente por mujeres, en la presente tesis se utiliza el femenino para designar a sus agentes.

<sup>3</sup> Según el Registro Único de Niñez y Adolescencia fueron, un total de 514 las situaciones de maltrato infantil abordadas por organismos educativos en el territorio de la provincia de Buenos Aires, durante el año 2015, en edades que van de los 6 a los 11 años, siendo el 43.9% niñas y el 56.71%, varones.

comunicadas/denunciadas ante organismos competentes y/o servicios especializados. Esto profundiza las situaciones de vulneración de derechos de las infancias y las adolescencias, en tanto las/os agentes escolares adultas/os no cumplen con sus responsabilidades como funcionarias/os públicas/os y, por lo tanto, re-victimizan a niñas, niños y adolescentes.

La percepción de que ciertos indicadores compatibles con formas de maltrato intra-familiar eran omitidos por los Equipos de Orientación Escolar, tanto en los informes presentados como en los intercambios profesionales, condujo a pensar que el relato de niñas, niños y adolescentes respecto a situaciones de maltrato y abuso, podía no ser registrado en los informes. Esta cuestión se corroboró cuando algunos Equipos de Orientación Escolar explicitaban verbalmente que la situación presentada se correspondía con presuntos hechos de abuso y maltrato, pero que ello no había sido mencionado en el informe presentado para evitar la propia exposición a las represalias de las/os agresoras/es o porque un actor de jerarquía mayor (Directivos, Inspectoras/es), había sugerido no explicitarlo. Por tal motivo, desde el Servicio Local, optamos por entrevistar a niñas, niños y adolescentes, ya sea en el espacio escolar o en el mismo servicio de atención, para conocer, desde la propia narrativa, sus experiencias escolares y familiares. En las entrevistas con dicha población apelábamos al uso de juegos, juguetes y diferentes materiales en pos de favorecer la explicitación de las necesidades, intereses y demandas de niñas, niños y adolescentes. Esta modalidad de trabajo permitía identificar rápidamente situaciones de abuso y maltrato en el ámbito intra-familiar, como así también ubicar referentes adultas/os que resguarden a dicha población y desencadenar un proceso de investigación penal, a partir de la denuncia realizada por la institución escolar o algún/a referente familiar.

Por otro lado, en el marco de las actividades vinculadas a la docencia universitaria, desde el año 2010 superviso procesos de prácticas de formación profesional de estudiantes del cuarto nivel, en el espacio del Seminario Metodológico de Educación<sup>4</sup> correspondiente

---

<sup>4</sup> El desafío en este espacio pedagógico se basa en la deconstrucción de ciertas representaciones que constituyen el bagaje de las/os estudiantes en relación a las instituciones escolares y a la función “asistencialista”, “burocratizada” y “disciplinadora” del Trabajo Social en dichos contextos. Las/os

a la asignatura Trabajo Social IV. Las percepciones de los grupos de prácticas respecto al quehacer del Trabajo Social en espacios escolares permitieron problematizar ciertas significaciones que obturan la posibilidad de dimensionar otros modos de practicar la profesión en dichos escenarios. A partir de los enunciados de quienes integraban los grupos de prácticas se identificaron algunos presupuestos que condicionaban reconocer como estratégica la apuesta por habitar el espacio áulico como espacio de intervención y relacionarse con todas/os las/os estudiantes: y no sólo con quienes presentaban alguna/s característica/s que las/os ubicaran como destinatarias/os del espacio de “gabinete”. Esta cuestión instaló el interrogante respecto a las condiciones de posibilidad, planteada en términos de obstáculos y facilitadores, para que niñas, niños y adolescentes conciban al Equipo de Orientación Escolar como un dispositivo de atención dirigido al reconocimiento de sus derechos y al acompañamiento en su ejercicio. En este sentido, se identificó como conflictivo el hecho de que el abordaje de problemáticas de las/os estudiantes requería de un/a adulto/a que visibilizara esta situación y la planteara como demanda en el Equipo de Orientación Escolar. Por lo tanto, aquellas situaciones problemáticas no identificadas u omitidas por las/os agentes escolares no adquirirían “estado público” y las/os adolescentes no se acercaban personalmente a plantear aquellos acontecimientos que, en el propio cotidiano escolar y familiar, implicaban tensiones y padecimientos.

En lo que respecta a la actividad investigativa<sup>5</sup>, en el año 2013 defendí mi tesis de Maestría<sup>6</sup> vinculada a la accesibilidad de la niñez escolarizada a la lectura literaria. En el marco de este trabajo de campo participé en situaciones áulicas, recreos y horas libres y coordiné actividades de acercamiento a la literatura. Como conclusión derivada de este

---

estudiantes conciben al aparato escolar y, por lo tanto, a la función de la profesión como dispositivos netamente conservadores y funcionales a la estructura socio-económica dominante. La postura crítica de las/os estudiantes-practicantes en torno a las posibilidades de intervención del Trabajo Social en las escuelas, me condujo a proponerles espacios de inserción, si se quiere, novedosos para la profesión. Como estrategia pedagógica para deconstruir estas nociones de sentido común, la apuesta interventiva se basa en que las/os practicantes coordinen Clubes de Lectura y Talleres de Educación Sexual Integral en el aula.

<sup>5</sup> La práctica investigativa se sostuvo y sostiene a través del financiamiento obtenido en el marco del sistema de becas de posgrado: primero, como becario de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (2011-2016) y, luego, como becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, Educativas y Tecnológicas (2016-2021).

<sup>6</sup> La tesis se titula “No es puro cuento: vínculos entre docentes, niñas y niños en el acceso a la lectura literaria”. Facultad de Trabajo Social, Maestría en Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

proceso centrado en la investigación educativa, se arribó a la idea de que niñas y niños escolarizadas/os no son consideradas/os como agentes sociales iguales a las/os adultas/os en su capacidad para intervenir sobre decisiones relacionadas a sus vidas. Este presupuesto motivó el interés por recuperar la procesualidad constituyente de la matriz de políticas públicas en torno a la promoción y protección de sus derechos en espacios escolares, en el marco de la elaboración de la tesis doctoral. Asimismo, se identificó que la práctica profesional del Trabajo Social en el escenario escolar, con frecuencia, desconoce que puede aportar a la alfabetización de niñas y niños, acompañándolas/os en las formas de comprender el entorno social que habitan y, a la vez, transmitirles herramientas valiosas que colaboren en la identificación de situaciones de vulneración de derechos.

De manera complementaria, otra forma de acceso a las modalidades de participación de los Equipos de Orientación Escolar se efectuó a partir de mi inscripción como capacitador en el marco de las Jornadas del Programa Nacional de Educación Sexual Integral<sup>7</sup> en la región educativa 9<sup>8</sup>, durante el año 2015. Esta experiencia facilitó el acceso a las representaciones de los Equipos de Orientación Escolar respecto a sus mandatos y misiones, las formas en que dichas/os agentes profesionales caracterizan a la población junto a la cual intervienen y la incidencia de sus trayectorias biográficas y profesionales en la adhesión o reticencia a los lineamientos propuestos para la implementación de la Educación Sexual Integral. Este espacio de inserción laboral me permitió conocer el funcionamiento de las instituciones escolares, las formas de construir determinadas situaciones como problemáticas y el lugar otorgado a las/os adolescentes como destinatarias/os de las intervenciones de los Equipos Profesionales de Apoyo.

Por último, mi participación como integrante del equipo de investigación del Área de Género y Diversidad Sexual en el marco del proyecto titulado: “La dimensión de género en la intervención profesional: el caso de las/os trabajadoras/es sociales de la provincia de

---

7 Las/os agentes escolares que participaron se desempeñan como directivos, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas públicas de gestión estatal y privada del nivel secundario.

<sup>8</sup> La región educativa 9 comprende los distritos de José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel, de la provincia de Buenos Aires.

Buenos Aires (2014-2017)”<sup>9</sup>, me permitió indagar en torno a las miradas de género insertas en las prácticas y discursos de trabajadoras/es sociales escolares, que implican aperturas y limitaciones en la intervención profesional. Las entrevistas realizadas a Trabajadoras Sociales posibilitaron identificar las posiciones ideológicas y teóricas de las agentes para procesar cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades que no se adecuan al dispositivo heterosexual, como así también introducir una lectura que problematice la incidencia del adultocentrismo, como cuestión de género y, por lo tanto de poder, en los modos de construir como problemas las identidades de los sujetos escolares, en su condición de niñas, niños y adolescentes.

El problema que aborda esta tesis emerge de mi reflexión en estos escenarios y de mi participación en los mismos desplegando roles diversos. En efecto, a partir de este recorrido centrado en la relación entre Trabajo Social, escuela y niñas, niños y adolescentes, observamos que el Trabajo Social inserto en dichas instituciones tiende a abordar problemáticas que condicionan el acceso y la permanencia de las/o estudiantes al sistema educativo, en detrimento de reflexionar respecto a cómo la trama institucional y la posición de las/os agentes escolares, en tanto adultas/os, inciden en la calidad educativa que reciben niñas, niños y adolescentes. Asimismo, se tornó evidente que existen un conjunto de prácticas rutinizadas e internalizadas que se despliegan en las intervenciones del Trabajo Social, obturando el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos con igual capacidad que las/os adultas/os para opinar respecto a situaciones que tensan su propio cotidiano. Esto conduce a pensar que los espacios escolares que se asocian tradicionalmente a la práctica del Trabajo Social Escolar, es decir, el espacio de “gabinete”, puede tener limitaciones/restricciones para acompañar a las/os estudiantes en el ejercicio de sus derechos. En correspondencia con este último punto, resultó interesante ubicar las tensiones que existen entre procesos de formación profesional de carácter progresista (sustentados en el reconocimiento de los derechos de las/os estudiantes), la sanción de normativas innovadoras y su implementación concreta en el espacio escolar.

---

<sup>9</sup> Proyecto T074. Aprobado por la Comisión de Pares. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.

Esta aproximación reflexiva a la relación entre Trabajo Social, escuelas y niñas, niños y adolescentes, permitió formular las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué implicancias/consecuencias se derivan de la idea generalizada de que el Trabajo Social se encarga de la dimensión “social” de los procesos escolares?
- ¿Cuáles son las demandas/problemas que las/o agentes escolares adultas/os le plantean al Trabajo Social y cómo su formulación condiciona el lugar que se le otorga (o no) a las/os estudiantes en sus intervenciones?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales y las herramientas profesionales que promueven que el Trabajo Social acompañe (o no) a niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os en el ejercicio de sus derechos?
- ¿Cómo inciden las representaciones en torno a la clase, el género, la sexualidad y la edad en los modos de vincularse del agente de Trabajo Social con las/os estudiantes?
- ¿Qué factores condicionan la participación del Trabajo Social en espacios alternativos al “gabinete”?

Para responder a estas preguntas, el enfoque metodológico se sustentó en la realización de un estudio descriptivo orientado a explorar las formas a partir de las cuales el Trabajo Social interpreta y aborda “situaciones problemáticas” en espacios escolares y los vínculos que tejen sus agentes con las/os estudiantes, en su condición de niñas, niños y adolescentes. El carácter cualitativo del diseño metodológico permitió identificar las tramas de percepciones, acciones y sentidos que los sujetos le otorgan a sus experiencias, posibilitando la reconstrucción de los sistemas simbólicos nativos (Chaves, Fuentes y Vecino: 2016). También se incluyeron el análisis de documentos del sistema escolar (programas, disposiciones, circulares, resoluciones, entre otras) y producciones escritas

elaboradas por agentes de Trabajo Social (informes socio-ambientales, crónicas de procesos de prácticas, entre otras), como así también registros de supervisión de prácticas.

El referente analítico se constituyó desgrabando y transcribiendo las entrevistas y reconstruyendo, a partir de notas condensadas, las observaciones registradas como producto del trabajo etnográfico (Rockwell: 1986; Guber: 1991), como así también tornando objeto de reflexión aquellos textos que resultaron de las interacciones con Orientadoras Sociales en el escenario del Servicio Local. Además de identificar regularidades en los modos de quehacer del Trabajo Social Escolar, también interesó analizar la información recolectada apelando al paradigma indiciario (Ginzburg: 1994), como modelo que permite identificar detalles menores: indicios que, a los fines de esta tesis, favorecen la comprensión de lo novedoso u original que acontece en la intervención del Trabajo Social en escenarios escolares. En pos de procesar las relaciones de poder que estructuran las interacciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes, se apeló a las herramientas provenientes de la pedagogía feminista y crítica, centrada principalmente en las instituciones escolares (Luke: 1999) y a la valoración de la información brindada por niñas, niños y adolescentes como actores/protagonistas en el proceso de conocimiento (Ossola: 2014; Villá Taverner: 2007; Elizalde: 2004; Milstein: 2015). En las situaciones de trabajo con niñas, niños y adolescentes se utilizaron publicidades, textos literarios, materiales de librería y dinámicas lúdicas para favorecer la explicitación de sus demandas, necesidades e intereses.

Tal como se mencionó previamente, la información obtenida para la elaboración de la presente tesis se enmarcó en un trabajo de investigación que posibilitó, desde mi rol como profesional, docente e investigador, conocer el quehacer del Trabajo Social Escolar en distintos niveles educativos y en situaciones y escenarios distintos: en un Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en el espacio tradicionalmente denominado “gabinete” y en el espacio áulico ocupando la función de coordinación de un taller. Las diferentes formas de acceso para conocer las estrategias de intervención del Trabajo Social Escolar permitieron identificar un conjunto de elementos que, interrelacionados, condicionan el acceso de las/os estudiantes al dispositivo del Equipo



de Orientación Escolar y las formas en que las/os mismas/os son reconocidas/os o no por las/os agentes profesionales.

Para conocer las formas de intervención de los Equipos de Orientación Escolar con/sobre niñas/os del nivel primario, apelé a mi experiencia profesional en un Servicio Local, ubicado en el partido de Quilmes. A partir de los intercambios producidos en dicho contexto con agentes de Trabajo Social, en relación a situaciones de maltrato infantil intra-familiar, se analizaron las producciones escritas (informes socio-ambientales) de quienes integran los Equipos de Apoyo Profesional en escuelas, como así también las formas en que niñas y niños toman posición en el Servicio Local y cómo, a partir de estos encuentros, emergen demandas, problemas y necesidades que no fueron (d)enunciadas por la institución escolar. Son 5 las situaciones que se reconstruyen, a través de la descripción densa (Geertz: 1992), en pos de problematizar las dificultades de las/os adultas/os, en tanto agentes escolares, para legitimar la palabra de niñas y niños, como así también las consecuencias que derivan del silencio pedagógico de las/os agentes profesionales insertas/os en los Equipos de Orientación Escolar que presentan demandas en el Servicio Local.

Otra forma de acceso a los modos de intervención del Trabajo Social en el nivel educativo primario, se basó en la supervisión de un grupo de prácticas durante el ciclo lectivo 2016, a partir de la implementación de un Club de Lectura con diferentes cursos en una escuela de la localidad de Berisso. Esta experiencia no sólo permitió identificar otras formas posibles de practicar el Trabajo Social en las escuelas sino, además, polemizar con la Trabajadora Social del Equipo de Orientación Escolar qué es una “práctica real” de la profesión en dicho espacio. A partir de la recuperación de las crónicas del proceso de prácticas elaboradas por las estudiantes de la licenciatura, de las instancias de supervisión docente y de entrevistas en profundidad realizadas a las practicantes luego de finalizado el proceso, fue posible analizar cómo se construyen los problemas que tensan la vida cotidiana de niñas y niños escolarizadas/os y las herramientas profesionales que habilitan o no a la niñez a ser escuchada.

El acercamiento a las modalidades de intervención de los Equipos de Orientación Escolar en el nivel secundario y, particularmente, al quehacer del Trabajo Social, se sustentó en un trabajo de campo de corte etnográfico en dos escuelas localizadas en La Plata y en Tolosa, durante el año 2016. Se incorporaron herramientas tales como las notas y los diarios de campo y diferentes técnicas, como la observación participante, entrevistas a informantes clave, entre otras. A partir de la inserción en ambas instituciones se desarrollaron, en el marco del proceso de investigación, instancias de intervención (en contextos áulicos), con la intención de abordar junto a las/os estudiantes, cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades. En la institución localizada en la ciudad de La Plata, se acompañó a un grupo de prácticas de Trabajo Social en la planificación y coordinación de un taller de Educación Sexual Integral junto a grupos del 1° y 2° año. Asimismo, se observaron las prácticas de las profesionales insertas en dichos establecimientos en el marco de situaciones problemáticas abordadas en el dispositivo de “gabinete”.

Dado que el proceso de investigación en espacios escolares del nivel secundario estuvo atravesado por cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades, se apeló a la experiencia como capacitador en el marco de Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en pos de complejizar el análisis. Para organizar la información obtenida se empleó el método de montaje de escenas, en función de conectar las voces de las/os agentes escolares con los cuales se mantuvo contacto, tanto en los establecimientos escolares etnografiados como en las jornadas de capacitación. A través del montaje de escenas (Denzel y Lincoln: 2005), varias imágenes son yuxtapuestas a o sobrepuestas sobre alguna otra para crear un cuadro, con la intención de producir un sentido claramente definido de complejidad, en este caso, respecto a los modos de procesar la diferencia genérica y sexual en espacios escolares.

Vale señalar, además, que las escuelas donde se inscriben las agentes de Trabajo Social analizados en esta tesis se ubican territorialmente en La Plata, Gran La Plata y Quilmes. Se tuvo en cuenta el clivaje geográfico (centro y periferia) y las características de la población que asiste, incorporando establecimientos escolares que reciben a estudiantes pertenecientes a los sectores medios, medios bajos y bajos. Salvo una institución del nivel

secundario, el resto de las escuelas reciben a estudiantes provenientes de espacios periféricos/marginales y estigmatizados, lo cual se corrobora en la prensa escrita que asocia “villa” y “asentamiento” con “peligrosidad”, a la vez que se articula con las miradas estereotipadas de los grupos sociales dominantes que tildan a sus habitantes de “negros”, “villeros”, “chorros” (Boy: 2016).

Las familias de niñas, niños y adolescentes pertenecen a sectores pobres y subsisten económicamente a través de la prestación de servicios de albañilería y limpieza, de acuerdo al género, y son beneficiarias/os de algún programa o plan social (como por ejemplo, la Asignación Universal Por Hijo, PROG.R.ES.AR). La mayoría de las/os niñas, niños y adolescentes presentan problemas de lecto-escritura y, quienes se encuentran en el nivel secundario, mantienen un vínculo con la escuela de carácter intermitente, dado que “faltan mucho” y están aquellas/os que han repetido más de un año el mismo curso. Las familias a las que pertenecen tienen dificultades para acceder a los diferentes niveles del sistema de atención sanitario, ya sea por cuestiones económicas o de distancia espacial y disponibilidad horaria y muchas de ellas tienen, al menos, a un/a integrante privada/o de su libertad.

En cuanto a las características de quienes integran los Equipos de Orientación Social, todas las entrevistadas fueron mujeres con título de Licenciadas en Trabajo Social. El tiempo de desempeño de funciones en el cargo de Orientadora Social va de los 5 a los 20 años y, algunas de ellas, previamente se desempeñaron como docentes de grado. Todas las profesionales refirieron acreditar el tramo de formación pedagógica, lo cual las habilita a titularizar cargos en el sistema educativo. En cuanto a las características de las practicantes de Trabajo Social, todas son mujeres, a excepción de un varón. Las mismas se encuentran cursando el cuarto nivel de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata y, hasta ese momento, ninguna había desarrollado una experiencia de formación profesional en el ámbito escolar.

Este recorrido permite dar cuenta de que fueron diversos los escenarios y situaciones que sirvieron de “contexto” y de “fuente” para elaborar las preguntas, objetivos

e hipótesis que trazaron el trabajo de campo. Asimismo, además de apelar a la propia experiencia profesional, también se realizó en rastreo bibliográfico orientado a identificar las diferentes líneas de investigación y reflexión en torno a la práctica del Trabajo Social en instituciones escolares. Por ello, a continuación, se exponen diferentes trabajos e investigaciones en pos de caracterizar los modos instituidos del quehacer profesional en escuelas primarias y secundarias públicas, atendiendo a demandas y problemáticas que, históricamente, se les plantearon a los Equipos Profesionales de Apoyo en escuelas. Este trabajo de indagación, que involucró publicaciones en formato libro, actas de ponencias presentadas en eventos científico-académicos, artículos de revistas, tesis y tesinas para acceder a titulaciones en el marco de la formación en Trabajo Social, permite caracterizar la producción teórica de la disciplina en relación a su participación en escenarios escolares e identificar un conjunto de aspectos no explorados o no explorados en profundidad hasta el momento.

**Producción de conocimiento disciplinar en relación al quehacer profesional: “lo que el Trabajo Social hace en las escuelas”.**

*“Todos dibujamos mapas que luego seguimos.  
El riesgo es olvidarlo y llamar a esos mapas –de lo que somos autores- “realidad”,  
olvidándonos de que fueron trazados por nuestra propia mano”.*

*“A la escucha del cuerpo”.* Ivonne Bordelois.

Entre las producciones escritas que permiten analizar la articulación entre Trabajo Social y escuelas, podemos mencionar la tesis de Himm (2013), que aborda la problemática del ausentismo y la deserción escolar como ejes centrales en el desempeño profesional de los Orientadores Sociales y su nexos con la construcción de la identidad de la profesión en escuelas situadas en contextos de pobreza. A su vez, pese a que los derechos de niñas, niños y adolescentes se constituyen, al menos discursivamente, en el *leit motiv* de las

intervenciones del Trabajo Social, son escasas las investigaciones que analizan el impacto de las intervenciones de las/os profesionales del Trabajo Social desde la perspectiva de las/os destinatarias/os estudiantes (Flad y Bolay: 2008). Si bien la relación intergeneracional, articulada de modo pedagógico, constituye el elemento estructural del Trabajo Social Escolar, los trabajos empíricos que articulan escuela y percepciones juveniles, han sido marginales (Bolay: 2004; Bayeto: 2014). Una excepción la constituye el trabajo de Benito Sánchez (2005), que explora el fenómeno de la expulsión escolar desde la perspectiva de niñas, niños y adolescentes, indagando en torno a aspectos ligados a la dinámica escolar, la calidad educativa, la relación entre pares y adultas/os. Asimismo, la autora incluye en su investigación a integrantes de Equipos Interdisciplinarios que se desempeñan en establecimientos escolares.

Rodríguez, Martínez Cruz y Ortiz Huertas (2008) señalan que “las acciones de los trabajadores sociales en el sistema educativo se centran inicialmente en clientes involuntarios ya que las situaciones de dificultad de algunos alumnos son detectadas por los profesionales docentes y, no siempre, los padres o responsables legales de estos menores aceptan, en un primer momento, que se les invite a buscar alternativas de solución y/o dejarse ayudar a través de la correspondiente intervención socio familiar”. Por otra parte, si bien se ha identificado una dimensión educativa en la práctica profesional del Trabajo Social, que tendría que ver con la función de orientar a la población sobre las formas de uso de los servicios que se les ofrecen a través de las políticas sociales en general y sobre la forma de demandar aquello que no se le ofrece (Argumedo: S/D), pocas veces se indaga en la posibilidad de que ciertas prácticas profesionales de Trabajo Social se constituyan como prácticas educativas (Argumedo: 2001; Berri: S/D; Amibilia: 2014; Guevara: 2015). Asimismo, pese a que la mayoría de las/os trabajadoras/es sociales insertos en Equipos de Orientación Escolar son, además, docentes que atravesaron el tramo pedagógico, se otorga escaso énfasis investigativo a la potencialidad de la profesión como práctica alfabetizadora (Fernández: 2013; Marconi: 2015; Fernández y Marconi: 2015).

Autores como Villalobos (S/D) y Arévalo (2013), conciben al Trabajo Social Escolar como la sub-disciplina que se encarga de la intervención social en las escuelas e

identifican tres paradigmas que atravesaron la práctica profesional en dichos escenarios: 1. paradigma médico-higienista, 2. paradigma de derechos, 3. paradigma de la complejidad de la realidad social, el cual abre nuevos horizontes de intervención. Este último paradigma habilita a que, en el ámbito de la educación formal, el trabajador/a social realice o pueda llevar a cabo tareas educativas, dado que es un adulto de referencia que transmite determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales y lo puede hacer dentro de la oferta formativa complementaria (operando sobre contenidos transversales como la salud, la igualdad de género, la tolerancia, la no violencia) o utilizando procedimientos conversacionales, informales, en el contacto diario con escolares y otros miembros de la comunidad educativa (VV.AA: 2006).

Se identifica en la exploración bibliográfica, una función de la profesión enfocada en lo “promocional-educativo”, en tanto se considera que no se puede comprender la función de prevención del Trabajo Social sin una labor educacional que ayude a las personas y los grupos sociales a hacer uso de las oportunidades que existen a su disposición: capacitarles para la toma de decisiones y asunción de responsabilidades (Puyol Lerga y Hernández Hernández: 2009). En trabajos como el de Concha Toro (2012), al considerarse la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar la situación que está influyendo negativamente, acriticamente, se repone la cuestión del “rol” profesional en el marco de acciones ligadas al control social.

Otros trabajos producidos al interior del campo profesional versan sobre la incidencia de los marcos legales en las estrategias de intervención del Trabajo Social en las escuelas, trazando la diferencia entre “enfoque de derecho”, como textos que fundamentan los derechos de niñas, niños y adolescentes, en general, y el derecho a la educación de dicho grupo, en particular, y la “perspectiva de derecho”, como el sentido político que da fundamento a la práctica (Calvo: 2014). En consonancia con las directrices del enfoque de derecho, para el Trabajo Social, el alumnado es también infancia, adquiriendo relevancia las siguientes premisas: 1. la escuela es un observatorio del riesgo de la infancia, 2. la

indivisibilidad de la relación infancia-alumnos, 3. la escolarización como elemento-actividad preventiva de inadaptaciones y/o exclusión social, 4. el trabajo sobre el absentismo escolar como medida preventiva del fracaso escolar y/o el abandono prematuro de la enseñanza (Fernández Fernández: 2007; Barros de Figuereido: S/D). En relación a las tensiones entre escenarios escolares y matrices legislativas, Sanz Melcón (2007) expresa que por un lado, el sistema educativo actual abre nuevas alternativas de actuación al poner el énfasis en la adaptación del sistema educativo a las necesidades específicas de los alumnos/as; que serán diferentes dependiendo del contexto sociocultural en que se desarrolla el niño/a y de sus peculiaridades individuales. Pero, por otro lado, la autora alude a que esta realidad legal no es suficiente para garantizar el principio de igualdad de oportunidades.

También ubicamos trabajos relacionados a los roles desempeñados en el área educativa por el/la Trabajador/a Social (Fernández: 2006), centrados en el objetivo de describir las funciones que cumplen hoy los Equipos de Orientación Escolar en la prevención del fracaso escolar en escuelas de gestión pública y privada que trabajan en contextos de pobreza, en el nivel de la escolaridad básica. Gastañaga Moreno (2005) informa sobre la superación de los roles históricos que asumió la profesión, esbozando una pluralidad de acciones del Trabajo Social inserto en escuelas tales como: 1) la intervención directa (ligada a la promoción de la diversidad y la formación de ciudadanos críticos y conscientes), 2) el trabajo en red (ligado a la formación, gestión y administración de vínculos con la comunidad y con servicios de apoyo al sistema educativo, 3) asistencial (se identifica como la promoción y gestión de becas, subsidios y servicios), 4) servicio de bienestar (de mejora de la cultura laboral mediante el trabajo con profesores, con equipo directivo o con asistentes de la educación para la garantía de derechos y para disminuir los niveles de *burnout*).

A su vez, se hallaron trabajos que fundan el “rol” del trabajador social como extensión de lo normativo, del control social, construyendo nuevas categorías de estigmatización, que en el caso de nuestro país apuntaron a los sectores populares (Bruno, Lapides y Veloso: 2000) y otros que buscan superar las prácticas estigmatizantes que

caracterizaron las prácticas del Trabajo Social en escuelas, exponiendo que la conversación profesional debe orientarse a introducir información novedosa que ayude a ampliar opciones y posibilidades en la relación entre las personas y entre las personas y los problemas (Sotomayor Barros: 2015). Díaz y Cañas, (citados por Fernández y Alemán: 2003), indican que el/la Trabajador/a Social es una figura que en el sector educativo se encarga de hacer de puente entre el ámbito escolar, familiar y el social, aportando de acuerdo con el proyecto educativo del centro, elementos de conocimiento de sus alumnos y del entorno socio-familiar.

Se accedieron a producciones que problematizan la conflictividad que deriva de la especificidad profesional y los roles en función del cargo que se ocupa. Al respecto, Fontbona i Missé (2010), refiere que las instrucciones de funcionamiento han sido siempre muy genéricas y no concretan las funciones específicas de los distintos perfiles profesionales y, dado que el terreno profesional no está acotado, esto nos expone a intromisiones de otros profesionales, disputando el ámbito de actuación con los propios compañeros de equipo, psicólogos, pedagogos y los maestros. En el mismo orden de ideas, Jiménez Puado (1990), se centra en la reticencia de las/os agentes escolares a aceptar que el Trabajo Social opine, proponga e intervenga sobre metodologías nuevas, los procesos de aprendizaje y los posibles cambios necesarios a realizar.

Investigaciones afines a la cuestión del “rol” profesional en contextos escolares buscan contextualizar la figura del trabajador social dentro del marco educativo y, en concreto, dentro de los equipos interdisciplinarios que actúan en los centros escolares: intentando delimitar cuáles serían las funciones específicas que podrían desarrollar los trabajadores sociales, su metodología de trabajo para una intervención realmente eficaz y eficiente y presentar algunas propuestas de intervención a nivel operativo que podrían darse en la práctica cotidiana (Roselló Nadal: 1998; Méndez Vega: 2003; Ramírez: 2006; Corrosa: 2006; Rivera: 2012; de la Fuente Olózaga y Sanz Jiménez: 2014; Rodríguez Recio: 2014).



Otras investigaciones se centran en las representaciones que tienen las/os trabajadoras/es sociales respecto de sus funciones en el espacio escolar y/o las representaciones de otros actores (directivos, docentes, referentes familiares, entre otros) respecto de su quehacer (Fernández Cortés y Fernández Villanueva: 2011; Hernández Franco: 2014; Fernández Fernández: 2014). En consonancia con esta línea investigativa, Lemos (2008) se interesa por la visión que tienen las escuelas acerca del Trabajo Social, haciendo hincapié en cómo visualizan los actores de la comunidad educativa a nuestra profesión y cómo ella misma, en tanto profesional, visualiza su ejercicio. Por su parte, Cardarelli (2013), se preocupa por los encuentros y desencuentros que se producen entre la formación profesional de trabajadoras/es sociales y los “roles” y funciones que el Trabajo Social debe desempeñar en el marco del cargo de Orientador/a Social en escenarios escolares. En cuanto a los niveles de actuación del Trabajo Social, López Luna y Chaparro Maldonado (2006) refieren que, en el ámbito educativo, se evidencian dos niveles; el primero es el nivel de la macroactuación, el cual comprende actividades de investigación, planeación, programación y fijación de políticas; siendo fundamental en este aspecto la participación de los integrantes de la Institución Educativa; el segundo hace referencia a la microactuación, en este nivel el Trabajador Social presta los servicios pertinentes de acuerdo al conocimiento directo de las necesidades específicas de los estudiantes, las familias y la comunidad educativa en general, utilizando para ello las técnicas más adecuadas y específicas de su intervención.

Respecto a las condiciones de empleo y ejercicio profesional de los/as Trabajadores/as Sociales que se desempeñan en la Dirección General de Cultura y Educación, el Colegio de Trabajadores/as Sociales de la Provincia de Buenos Aires, realizó una encuesta durante el año 2014. Entre las principales cuestiones se destacan los límites o posibilidades que emergen del trabajo interdisciplinario, la no exigencia del tramo formativo a trabajadoras/es sociales para titularizar cargos como Orientadoras/es Sociales (lo cual condiciona la estabilidad laboral de las/os agentes profesionales y las tensiones entre el Estatuto Docente y la Ley Provincial N° 10.751 que regula el ejercicio profesional de Asistentes Sociales y Trabajadoras/es Sociales (Mallardi, Martínez Reina y González: 2015). En el mismo informe se consultó acerca de las situaciones problemáticas atendidas

con mayor frecuencia, destacándose, sobre la base de 337 respuestas, el ausentismo en el 93% de los casos, seguida de las violencias en el espacio escolar en un 83% y la desescolarización/deserción escolar en el 80%.

Respecto a los estudios que vinculan Trabajo Social, perspectiva de género y espacios escolares, se destaca el trabajo de Gutiérrez Fernández (2015), en el cual se analizan las ventajas de una educación coeducativa y cómo, desde el Trabajo Social, se puede introducir la perspectiva de género en las aulas, dando mayor protagonismo a éste profesional y elaborando un proyecto de sensibilización e investigación para crear una sociedad más justa e igualitaria. También el trabajo de Elverdín (2012), en torno al género y las intervenciones educativas, donde se destaca la importancia de desnaturalizar e interpelar las prácticas que se tejen cotidianamente sobre lo que se espera social y culturalmente que la mujer y el hombre piensen, sientan, actúen para comenzar a pensar nuevas y múltiples formas de habitar los cuerpos.

Por su parte, Rodríguez Ruiz y Marín Gómez (2000), indican que tres son los pilares fundamentales que ofrecen la oportunidad de incursionar en la temática de la sexualidad adolescente al/la trabajador/a social escolar: la experiencia del contacto con las/os usuarias/os, el diseño, planificación y ejecución de programas, proyectos sociales y el conocimiento de las políticas referentes a este tópico. Asimismo, desde las prácticas de formación profesional, se identificaron trabajos vinculados a la Educación Sexual Integral en el marco de los procesos de práctica (Porello: 2015; VV.AA: 2015), donde intervención de las/os estudiantes de la carrera, implementan los lineamientos de la política pública en dicha materia, cuestionando el paradigma biologicista que estructuró la transmisión de información sobre aspectos ligados a la sexualidad en espacios escolares y promoviendo la participación de adolescentes y jóvenes escolarizadas/os.

A partir de esta exploración bibliográfica, que involucró publicaciones en formato libro, actas de ponencias presentadas en eventos científico-académicos, artículos de revistas, tesis y tesinas para acceder a titulaciones en el marco de la formación en Trabajo

Social, se puede evidenciar que la producción teórica de la disciplina en relación a su participación en escenarios escolares se caracteriza por:

- el escaso desarrollo descriptivo y analítico de situaciones concretas de intervención que den cuenta de la complejidad y diversidad de acontecimientos que se le presentan al Trabajo Social Escolar. La mayoría de los trabajos remiten a prescripciones respecto del quehacer de dicha profesión ante determinados problemas, basándose en metodologías (reducidas a acciones a concretar), relativizando la importancia del trabajo teórico en la re-construcción de los problemas que se inscriben en el dispositivo de atención. En síntesis, la dimensión procesual de la intervención se reduce a su dimensión pragmática y eficientista, basada en la “resolución” del problema y no en la problematización de los términos en los que se aborda un determinado acontecimiento.
- la escasa producción de conocimiento que recupera las percepciones (sentidos y prácticas) de niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os en relación a la calidad de los servicios sociales escolares. A partir de ello, el concepto de “opresión” es interesante para reflexionar sobre las barreras de acceso de niñas, niños y adolescentes a las prestaciones que brindan los Equipos de Orientación Escolar. Como es sabido, el término “opresión social” es generalmente utilizado en el análisis de grupos que, ya sea de manera notoria o mediante un modo más sutil, son sistemáticamente perjudicados en relación con otros. La opresión se refiere a los impedimentos sistemáticos que sufren algunos grupos y sus causas están insertas en normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan, en los presupuestos que subyacen a las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguir dichas reglas (Palacios: 2008).
- la escasa problematización de las barreras de acceso a los Equipos de Orientación Escolar. Dichas barreras se trazan en función de: la posición del agente en la estructura escolar –estudiante-, la edad, la generación y el enfoque de las/os profesionales, que suele ser de carácter preventivo/asistencial/individual en detrimento de una práctica de carácter educativo/promocional/democrática. Asimismo, las representaciones de niñas,

niños y adolescentes respecto a las figuras adultas y a los significados que les asocian a los Equipos de Orientación Escolar, no constituyen aspectos a problematizar.

- la frecuente apelación a intentar definir el “rol” profesional del Trabajo Social en contextos escolares, asociado a los instituidos, a un “deber ser”, en términos de mandatos y prescripciones. El imperativo por establecer las funciones y competencias del Trabajo Social Escolar revitaliza debates en relación a la especificidad de las disciplinas, los perfiles y dimensiones de actuación profesional. Estas disputas se encuentran asociadas, más con las normativas y expectativas institucionales, que con las necesidades, demandas y deseos de niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os.
- la pervivencia de componentes educativos que estructuran la intervención, asociados a la moralización y/o normalización, planteada en términos de “ajustes” de niñas, niños y adolescentes a la lógica escolar. El imperativo en pos de la promoción y protección de derechos de las infancias y las adolescencias, no se ha materializado de modo consistente en las prácticas profesionales. Ciertas clasificaciones y estimaciones profesionales (Barna: 2014) en relación a los discursos y prácticas de niñas, niños y adolescentes conducen a la deslegitimar la capacidad de agencia de este grupo etario.

Siendo la intencionalidad de la tesis analizar las formas de relación que se establecen entre agentes del Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os, el trabajo de investigación realizado aborda alguna de las cuestiones no tratadas en las producciones disciplinares referenciadas. En este sentido, la apuesta por conocer los modos de participación del Trabajo Social en espacios escolares parte del análisis de situaciones concretas donde se dirimen problemáticas que afectan la calidad de vida de las infancias y las adolescencias. Esto permite identificar, no sólo las intencionalidades de quienes representan al Trabajo Social Escolar sino, también, el efecto de sus intervenciones en la creación de distancias y proximidades, rechazos y alianzas, con las/os estudiantes.

Asimismo, dado que la mayoría de las investigaciones presuponen que la práctica del Trabajo Social Escolar es de carácter “social”, relacionada con la gestión de las

necesidades básicas insatisfechas de las/os estudiantes, el trabajo de campo desarrollado se orientó a identificar aquellas apuestas interventivas que, enfocadas en lo “educativo”, bregan por transmitir herramientas que sirvan a las/os niñas, niños y adolescentes para cuidarse, ejercer sus derechos y potenciar su capacidad de agencia.

Otro tópico recurrente en las producciones académicas y disciplinares con el que esta tesis intenta discutir se relaciona con el rol profesional en espacios escolares, en tanto esta noción instituye lo que el Trabajo Social debe hacer o le corresponde hacer. En pos de de-construir la noción de rol profesional, puesto que esquematiza la práctica del Trabajo Social reduciendo/recortando sus potencialidades, la presente investigación involucra modalidades de trabajo alternativas al “gabinete”, permitiendo identificar otros márgenes de autonomía para practicar el Trabajo Social en dichos escenarios.

### **Trabajo de campo y reflexividad.**

*“Amar la vida porque estamos acostumbrados a vivir es un querer lo ya vivido. En cambio amar la vida porque estamos acostumbrados a amar no nos remite a una vida repetitiva. Lo que se repite es el impulso por el que nos unimos a las ideas, a las cosas y a las personas; no podemos vivir sin amar, sin desear, sin dejarnos arrastrar por el movimiento mismo de la vida. Amar la vida es aquí amar el cambio, la corriente, el perpetuo movimiento. El vitalista no ha domesticado la vida con sus hábitos, porque sabe que la vida es algo mucho más fuerte que uno mismo”.*

*“El deseo según Deleuze”.* Maite Larrauri.

Al interior de campo de las Ciencias Sociales se ha debatido profundamente la conceptualización de la “infancia” y de la “adolescencia”. De hecho, se han planteado disyuntivas respecto a si es pertinente el término “infancia” o “niñez”, “adolescencia” o “juventud”. Estas discusiones, si bien no son estériles, pueden contribuir a invisibilizar las trayectorias y experiencias de niñas, niños y adolescentes concretas/os. Por ello, cuando

inicié mi recorrido profesional en espacios escolares el desafío se centró en recuperar los discursos y prácticas de este grupo, con la intención de construir nociones de “infancia” y “adolescencia” que estuvieran “cargadas de realidad”. Es decir, partir de la observación y el registro de las prácticas de niñas, niños y adolescentes, como condición para aprehender cómo las instituciones crean y recrean estas categorías etarias, estableciendo vínculos particulares con esta población. Desde este enfoque relacional fue posible problematizar las tensiones entre los modos institucionales de producir infancias y adolescencias y las prácticas de adecuación y/o de resistencia que los sujetos concretan, en su condición de niñas, niños y adolescentes, para habitar ese entramado institucional de poder.

En el trabajo junto a niñas, niños y adolescentes, el análisis de las normas escolares permite capturar el ejercicio adulto por prescribir y proscribir, no sólo modos de ser estudiante, sino también posibilidades de ser niña, niño y adolescente. Las normas escolares son necesarias pero, cuando atentan contra la posibilidad de que los sujetos expresen su singularidad, considero que son las normas instituidas las que deben ser revisadas, en detrimento de que las infancias y las adolescencias sean patologizadas. Y ello porque las interpelaciones y renuencias de las/os estudiantes a la norma escolar suelen ser leídas en clave de transgresiones, indisciplina y anormalidad. Dado que, a través de diferentes situaciones escolares, identifiqué el imperativo adulto por trazar lo normal y lo anormal, lo esperable y lo inaceptable en el comportamiento de las infancias y las adolescencias opuse, en clave teórica, la noción de “lo anomal”. Siguiendo a Deleuze y Guattari (1998), se ha podido señalar que la palabra “anomal”, adjetivo caído en desuso, tenía un origen muy diferente de “anormal”: “a-normal”, adjetivo latino sin sustantivo, que califica lo que no tiene regla o que contradice la regla, mientras que, “an-omalía”, sustantivo griego que ha perdido su adjetivo, designa lo desigual, lo rugoso, la asperidad, el máximo de desterritorialización<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> En este sentido, “lo anormal” sólo puede definirse en función de caracteres, específicos o genéricos; pero “lo anomal” es una posición o un conjunto de posiciones con relación a una multiplicidad. Los brujos utilizan, pues, el viejo adjetivo “anomal” para situar las posiciones de un individuo excepcional en la manada (Deleuze y Guattari: 1988).

La idea de “lo anormal” permitía una tercera posición adulta que, distanciada del binarismo que instala lo normal/lo anormal, tuviera la capacidad para leer desde otras coordenadas los comportamientos de niñas, niños y adolescentes respecto a un conjunto de instituidos que señalan los modos correctos e incorrectos de ser de esos grupos etarios. Esta posición permitía posponer el imperativo por “limitar” la conducta, ubicándola dentro de un entramado institucional que define lo que es posible e imposible ser y hacer en los escenarios escolares, en pos de analizar las condiciones de posibilidad para que determinados sujetos adhieran o no a esas normas, al mismo tiempo que se podía reflexionar sobre el(sin)sentido de esas normas y pensar otras alternativas para modular las relaciones con las/os estudiantes. Por ello, “lo anormal” contribuyó a reflexionar sobre las posiciones singulares de niñas, niños y adolescentes respecto a ciertas normas y reglas, en detrimento de leer, en clave de indisciplina, la renuencia a ajustarse a ellas. En el proceso de investigación, la adhesión al adjetivo “anormal”, favoreció el abordaje de situaciones conflictivas como posibilidad para crear y recrear instancias de aprendizajes recíprocos entre las/os referentes adultas/os y las niñas, niños y adolescentes. En este sentido, el ejercicio de la autoridad adulta, no se sustentaba en una asimetría de poder respecto de las infancias y las adolescencias, sino en la capacidad del poder adulto para alojar y contener formas singulares de vida atravesadas por la desigualdad y la diversidad.

Particularizando en el trabajo con adolescentes escolarizadas/os admito que, hasta el desarrollo del presente trabajo, había postergado mi vínculo con este grupo etario. En primer lugar, porque siempre me fue más sencillo interactuar con niñas y niños, puesto que había incorporado herramientas lúdicas y expresivas durante mi formación profesional que colaboraban en la construcción de afinidades. En cambio, respecto a las/os adolescentes, estaba desprovisto de técnicas y herramientas que me permitieran corresponderme con sus intereses y expectativas. También porque consideraba que la mayoría de los adolescentes, en su condición de varones, esperaban un modelo de masculinidad que no ejerzo en mis modos éticos y estéticos de ser. Sin embargo, apostar a realizar un trabajo de campo en el nivel secundario, me permitió problematizar lo que, a fin de cuentas, eran prejuicios internalizados.

En primer lugar, ningún adolescente con el que me vinculé en el marco de la investigación, interpeló negativamente mi masculinidad. Por el contrario, en los vínculos mantenidos con ellos, la cuestión de clase y no la de género, fue la variable que moduló nuestros encuentros. Por ejemplo, los adolescentes me preguntaban respecto a si me gustaba lo que vestían ese día e indagaban respecto a mis consumos: dónde compraba la ropa, cuánto me había costado tal o cual prenda, si había viajado dentro y fuera del país, entre otras cuestiones.

En segundo lugar, la percepción de algunos estudiantes varones, y no sólo mujeres, de que era “alguien con el que se podía hablar” (durante los recreos y horas libre), favoreció que explicitaran sus sensaciones y sentimientos en relación a sus trayectorias escolares. En este sentido, en una de las escuelas secundarias, donde imperaba una indiferencia y/o malestar de la mayoría de las/os docentes al tener que trabajar “con chicos pobres”, los estudiantes me comentaban que se aburrían en las clases y manifestaban el sentimiento de rechazo que experimentaban por parte de las/os adultas/os, en tanto agentes escolares. Un adolescente me informó que una docente le había dicho que se portara bien porque, de lo contrario, iba a desaprobado, agregando que lo justo era no aprobar porque, en realidad, no sabía nada de la materia en cuestión. Esto me condujo a reflexionar en torno a que la desigualdad, además de evaluarse en términos económicos, también debe “medirse” en función de las presencias adultas, disponibles o no, y de las cualidades de esas presencias para corresponderse con las/os estudiantes, en su condición de adolescentes. Las/os estudiantes de este establecimiento, ante las inasistencias recurrentes de las/os docentes, muchas veces sin aviso previo, expresaban que “no les importamos” o “nos hacen venir al pedo”.

En tercer lugar, pese a que las/os docentes consideran que la mayoría de los varones no está interesado en su escolarización y que, por ello, no prestan atención en clase, sucedió una vez que una docente de Prácticas de Lenguaje faltó y, en esa hora libre, les propuse a algunos estudiantes dibujar en el pizarrón los personajes centrales de la novela que estaban leyendo. Pese a que la docente a cargo de este grupo refería, constantemente, que no les interesaba leer ni escucharla cuando leía, en la situación de hora libre, los estudiantes



dieron cuenta, a medida que íbamos recreando con tiza los personajes, que recordaban las características de los personajes, sus formas de relacionarse y, también, sus conflictos. Esta situación me permitió registrar que las/os adolescentes también desean formas de aprendizaje ligadas a lo lúdico y a lo expresivo y que es, a partir de esas dimensiones, que se animan, como en el caso de la novela, a expresar lo que entendieron, lo que sintieron y lo que pensaron a partir de esa lectura.

En lo que respecta a mis propias formas de percibir las prácticas de las/os agentes escolares y, particularmente, las prácticas de las profesionales del Trabajo Social insertas en el Equipo de Orientación Escolar, tuve que realizar un esfuerzo por posponer una actitud que juzgue sus intervenciones en pos de identificar las ideologías, los mandatos y las rutinas que las/os movilizaban en sus interacciones con niñas, niños y adolescentes. Este esfuerzo por evitar juzgar a las/os profesionales fue complejo dado que, en algunas oportunidades, lo que se ponía en juego en una interacción, era una posición adulta que no respetaba los derechos de las/os estudiantes. Esto me permitió comprender que, más allá de que exista un conjunto de derechos enunciados y objetivados en diferentes normativas y políticas públicas en relación a las infancias y las adolescencias, la posibilidad de su reconocimiento y ejercicio se ponen en juego en cada situación específica. Y que también hay un conjunto de derechos, en relación a las infancias y las adolescencias, que aún faltan instituir para habilitar, en escenarios escolares, que niñas, niños y adolescentes sean autorizadas/os a evaluar la calidad, no sólo de los contenidos que se imparten sino, también, la calidad de los vínculos pedagógicos sobre los cuales se instituyen posibilidades de aprender o no.

Por último, cabe mencionar que el acercamiento al enfoque de la Educación Sexual Integral, me permitió reflexionar en torno a los sentidos de las instituciones en la actualidad. A partir de ello fue posible centrarse en la incidencia de los saberes y herramientas que se transmiten en estos escenarios en el aquí y ahora de la vida de las/os estudiantes, en su condición de niñas, niños y adolescentes. Visibilizar que los géneros y las sexualidades no sólo “acontecen” en las instituciones escolares, sino que “estructuran” los modos de funcionamiento escolar, hizo posible habitar las instituciones atendiendo a la

textura micro-lógica de poder, que crea y recrea desigualdades y asimetrías, no sólo respecto a la edad y a la generación, sino en función de la adecuación o no a las normativas que prescriben y proscriben formas de expresión del género y de la orientación sexual, como así también cuestionar ciertas miradas estereotipadas respecto a la clase y a la procedencia barrial de las/os estudiantes.

## **Estructura de la Tesis.**

Además de la presente introducción, la Tesis se estructura en base a cuatro capítulos y un epílogo.

El capítulo 1 tiene como finalidad reflexionar sobre las formas de intervención del Trabajo Social “sobre” y/o “con” niñas/os escolarizadas/os en condiciones de máxima vulnerabilidad social. A partir de analizar las prácticas de Trabajadoras Sociales insertas en Equipos de Orientación Escolar que demandan la intervención de profesionales que desempeñan funciones en un Servicio Local de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niño y Adolescentes y de una experiencia de práctica de formación profesional, se analizan los lugares que se le otorgan a las/os estudiantes a partir de legitimar o no su palabra, en su condición de niñas/os.

El capítulo 2 tiene como finalidad analizar las prácticas de agentes de Trabajo Social en escenarios escolares concretos, atendiendo a dos cuestiones centrales: por un lado, se consideran las representaciones de las agentes de Trabajo Social en virtud de la población con la cual trabajan y su incidencia en la elaboración de estrategias de intervención. Por otro lado, se problematizan las formas de actuación del Trabajo Social Escolar a partir de las condiciones institucionales y de un conjunto de mandatos y creencias

instituidos que establecen límites y ejercen presiones respecto a su que-hacer y a su cómo-hacer. Este análisis se elabora en base a las intervenciones de profesionales y practicantes de Trabajo Social en escuelas del nivel secundario.

El capítulo 3 tiene como finalidad profundizar en el análisis de una experiencia novedosa de intervención a partir de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral por parte de un grupo de practicantes de la Licenciatura en Trabajo Social. Se parte de la idea de que el Taller de Educación Sexual Integral fue un dispositivo a través del cual fue posible conocer la dinámica/funcionamiento escolar, a las/os estudiantes en su condición de adolescentes y ampliar las posibilidades de actuación del Trabajo Social Escolar.

El capítulo 4 tiene como finalidad presentar las síntesis y conclusiones del proceso de investigación orientado a la elaboración de la Tesis. En función de organizar el conocimiento producido y de plantear algunas propuestas que colaboren en la resignificación del que-hacer y del cómo-hacer del Trabajo Social en escenarios escolares, se proponen tres pares categoriales que, en términos analíticos, se considera que favorecen la comprensión de lo que el Trabajo social “hace” en las escuelas pero, también, contribuyen a ampliar las potencias de la profesión en las instituciones educativas. Estos pares categoriales se asocian a dimensiones de la experiencia escolar (“lo social-lo educativo”), a prácticas y espacios (“el gabinete-el aula”) y a las lógicas que organizan la prestación de servicios de asistencia (“la demanda-la oferta”).

Por último, en el Epílogo, se ofrece una reflexión final sobre el proceso de indagación realizado, identificando aspectos no explorados en el presente trabajo y que pueden alentar y orientar líneas futuras de investigación en relación a la articulación entre Trabajo Social, escuelas y estudiantes, en su condición de niñas, niños y adolescentes.

### ***Sumario del capítulo.***

En este capítulo se explicitó y fundamentó el tema/problema de investigación vinculado al interés por indagar en las relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os. Para ello se plantearon las preguntas, objetivos e hipótesis de trabajo, en función de situar la perspectiva de la investigación, enfatizando en la intencionalidad de identificar y analizar las intervenciones de quienes representan el Trabajo Social, en tanto prácticas moldeadas por mandatos, creencias, rituales, prácticas internalizadas, posiciones ideológicas, funcionamientos institucionales, entre otras cuestiones.

En un segundo momento, se hizo referencia a la trayectoria profesional del investigador, a partir de experiencias de trabajo ligadas a funciones y roles en intervención, docencia universitaria e investigación y su incidencia, no sólo en la construcción del tema/problema, sino también, en la posibilidad de acceder a las prácticas de las agentes de Trabajo Social en diferentes escenarios y circunstancias. A partir de este recorrido fue posible reflexionar sobre las articulaciones entre Trabajo Social y escuelas, entre Trabajo Social y educación y entre Trabajo Social y estudiantes, en tanto niñas, niños y adolescentes.

En tercer lugar, a partir de un rastreo bibliográfico producido al interior del campo disciplinar y académico, se mencionaron un conjunto de documentos que abordan las modalidades de intervención del Trabajo Social Escolar. Esta recopilación permitió identificar ciertas tendencias y enfoques en el estudio de las prácticas profesionales en escenarios escolares, dando cuenta de sus alcances y limitaciones, a la vez que se enunciaron las intencionalidades de profundizar en el conocimiento del quehacer del Trabajo Social: partiendo del análisis de situaciones de intervención: poniendo en cuestión la idea de “rol profesional” e incorporando la dimensión educativa como un aspecto inherente a la intervención de quienes representan al Trabajo Social.

Asimismo, se desplegó la estrategia metodológica que orientó el trabajo de investigación para la elaboración de la presente tesis. Se mencionaron las formas de acceso a cada uno de los escenarios que permitieron aproximarse a las formas de intervenir del Trabajo Social Escolar junto a niñas, niños y adolescentes, como así también las técnicas y herramientas que se involucraron para la obtención, presentación y análisis de la información recolectada en el marco del trabajo de campo. Por último, se desarrollaron cuestiones ligadas a la implicancia y la reflexividad del investigador, enfatizando en prejuicios, presupuestos y formas cristalizadas de pensar las instituciones escolares, las prácticas de las/os agentes escolares y las/os estudiantes. Tomar distancia de la “propia mirada” permitió tornar objeto de problematización los esquemas que condicionaban analizar las prácticas del Trabajo Social en las escuelas y los vínculos con las/os estudiantes, desde una perspectiva de complejidad.

## **Capítulo I. La (in)capacidad de escucha del Trabajo Social Escolar ante situaciones de máxima vulnerabilidad de niñas y niños escolarizadas/os.**

*Habita alternativamente bajo la techumbre, en la escalera, en los pasillos y en el zaguán. A veces no se deja ver durante varios meses, como si se hubiese ido a otras casas, pero siempre vuelve a la nuestra. A veces, cuando uno sale por la puerta y lo descubre arrimado a la baranda, al pie de la escalera, entran ganas de hablar con él. No se le hacen preguntas difíciles, desde luego, porque, como es tan pequeño, uno lo trata como si fuera un niño.*

*“Preocupaciones de un padre de familia”. Franz Kafka.*

En este capítulo se abordan, a partir de escenas de intervención y escenas de la práctica de formación profesional, los modos de “tratamiento” de la infancia escolarizada. Para tal fin nos remitiremos, por un lado, a las vinculaciones entre los Equipos de Orientación Escolar y un Equipo Profesional especializado en el abordaje de situaciones de vulneración de niñas, niños y adolescentes, localizado en el municipio de Quilmes, en el sudeste de la Provincia de Buenos Aires. A partir de la exposición de situaciones problemáticas específicas, relacionadas con formas de maltrato infantil intra-familiar, se analiza cómo las prácticas de los agentes escolares, en general, y de las profesionales del Trabajo Social, en particular, suelen “sostener” de modos diversos la exposición de niñas y niños a situaciones de violencia<sup>11</sup>. Para situar teóricamente la forma de concebir el fenómeno del maltrato infantil intra-familiar, su tipología y causalidades, diferentes estudios acuerdan en que este fenómeno puede tipificarse en: a) maltrato físico; b) maltrato psicológico o emocional; c) abuso sexual; y d) negligencia (Azaola: 2006). Asimismo, las causas asociadas a esta problemática se sintetizan, a grandes rasgos, en: 1) autoritarismo, 2)

---

<sup>11</sup> La preocupación personal que planteo respecto al “silencio pedagógico” de las/os agentes escolares no desconoce que existen prácticas profesionales orientadas a resguardar a niñas y niños que padecen situaciones de maltrato. Asimismo, las intervenciones que se exponen en este apartado tienen la intención de identificar y analizar una serie de elementos que participan condicionando y fijando límites a las posibilidades de protección de la niñez, en el marco de las interacciones entre las instituciones mencionadas.

marianismo<sup>12</sup>, 3) necesidades básicas insatisfechas, 4) estrés, 5) vínculo filial indeseado, 6) disfunción conyugal, 7) marginalidad de las familias y 8) objetualización (Peña Aristizabal: 1997).<sup>13</sup>

Tal como se enunció, también se recupera el proceso de prácticas de un grupo de estudiantes del cuarto nivel de la Asignatura Trabajo Social IV orientado a la realización de Clubes de Lectura<sup>14</sup> junto a niñas y niños escolarizadas/os de sectores populares, en un establecimiento público de gestión estatal ubicado en la ciudad de Berisso. Reflexionar sobre esta experiencia de práctica de formación profesional permite poner en tensión las representaciones en torno al Trabajo Social Escolar que las agentes implicadas movilizan en el cotidiano institucional (estudiantes, en su condición de practicantes, y Trabajadora Social, en su condición de Orientadora Social inserta en el Equipo de Orientación Escolar). La relevancia de analizar este proceso de práctica radica en que, a partir de la institucionalización del Club de Lectura como dispositivo de intervención, fue posible identificar los modos específicos de inserción institucional de la profesión y sus funciones en el escenario escolar y, al mismo tiempo, problematizar las tensiones entre los discursos y prácticas de las agentes de Trabajo Social en torno a la infancia, como así también los lugares que efectivamente se le otorgan a niñas y niños en el marco de las intervenciones.

---

12 El marianismo a menudo se considera como un complemento del machismo, dado que la mujer pasiva y largamente sufriente actúa en respuesta a la irresponsabilidad del varón (Derks: 2009).

13 Moreno Manso (2006) refiere que, según los estudios al respecto, pueden ser muchas las circunstancias favorecedoras, predisponentes y precipitantes del maltrato infantil: una historia de malos tratos en la infancia del o los responsables del menor, escasas habilidades interpersonales en los cuidadores, expectativas inadecuadas respecto del niño, utilización del castigo físico como método de disciplina, consumo de sustancias tóxicas, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, dificultad para controlar los impulsos, problemas de salud mental, consideración del menor como propiedad, falta de ingresos económicos, falta de apoyo social, entorno social empobrecido, padres demasiado jóvenes (adolescentes), problemas de pareja, situaciones estresantes para la familia, desempleo y muchas más. Asimismo, como refiere Azaola (2006), Las definiciones de cada tipo varían dependiendo de si han sido elaboradas desde el campo jurídico, en cuyo caso lo que intentan es identificar y castigar al agresor, o si han sido formuladas desde el campo de la salud, en el que se busca brindar atención a las víctimas. Generalmente éstas últimas son más abarcativas que las primeras, pues tienen también la posibilidad de diseñar medidas de prevención (Azaola: 2006).

14 Este dispositivo de trabajo tiene, como objetivo, favorecer el acceso de niñas y niños escolarizadas/os a la lectura, en general, y a la lectura literaria, en particular. Esto requiere, por un lado, que las practicantes construyan sentidos, a partir de los saberes específicos de nuestra disciplina, respecto del campo literario y las posibilidades de participación del Trabajo Social allí. Además se exige que se problematizen cómo niñas y niños acceden a la lectura literaria en el marco de las prácticas escolares de docentes de grado, bibliotecarias/os escolares, entre otros agentes.

A partir de dos fuentes empíricas bien distintas se reflexiona, en un primer momento, en torno a cómo jugó la experiencia de la práctica profesional en un Servicio Local en la posibilidad de conocer y problematizar, indirectamente, los modos de intervención del Trabajo Social en escuelas primarias en relación a situaciones de maltrato infantil intra-familiar. En un segundo momento, la experiencia de formación profesional permite situar la disputa de sentidos entre la Trabajadora Social y las practicantes, no sólo respecto a lo que “el Trabajo Social hace en las escuelas”, sino a los modos de posicionarse ante niñas y niños. Tanto la experiencia profesional como la experiencia de la práctica de formación profesional habilitan un espacio reflexivo a partir del cual se evidencia que la capacidad de escucha de las agentes de Trabajo Social no sólo contribuye a otorgarle legitimidad a los discursos de niñas y niños sino que, además, complejiza la construcción de los problemas que tensan la vida de las/os mismas/os, facilitando la identificación de alternativas para resolverlos.

### **1.1. Caracterización del escenario de intervención.**

Los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, son dependencias municipales que intervienen en los casos de vulneración de derechos de niño, niñas y adolescentes del distrito<sup>15</sup>. En un Servicio Local del conurbano bonaerense es donde transcurren las escenas que se exponen a continuación. Esta institución es coordinada y supervisada por el Servicio Zonal de Promoción y Protección de Derechos del Niño, que fueron creados a partir de la sanción de la ley provincial N° 13.298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Los Servicios Zonales dependen de la Subsecretaría de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social del gobierno de la provincia de Buenos Aires y tienen un área de influencia que abarcan varios municipios.

---

<sup>15</sup> Para profundizar en la estructura organizativa-institucional del paradigma de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes ver: Cirille (2009); Perl (2010); Magistris (2012) y Lucesole (2012).



Cuando ingresé a trabajar al Servicio Local, el mismo funcionaba en un galpón inmenso, localizado en una zona periférica y de difícil acceso mediante transporte público. Las condiciones edilicias, de seguridad e higiene, eran deficitarias<sup>16</sup>. Además de la Directora, contábamos con dos coordinadoras, Abogada y Trabajadora Social, que orientaban las intervenciones “complicadas” de las 6 duplas de profesionales (integradas por trabajadoras/es sociales y psicólogas/os).

Posteriormente, nos mudamos a un edificio localizado en el centro del municipio donde, pese a que seguíamos sin contar con las condiciones edilicias necesarias para garantizar la privacidad para la atención y escucha de las personas, otras condiciones de trabajo cambiaron significativamente: se contrató servicio de limpieza, contábamos con teléfono fijo propio y un teléfono móvil, como así también dos computadoras para redactar informes. La última mudanza nos condujo a una casa donde sólo funcionarían los equipos profesionales dedicados a la atención de las infancias y las adolescencias. En esta nueva locación, contábamos con espacios de atención divididos y cerrados lo cual permitía garantizar la privacidad durante las entrevistas, como así también se instaló un espacio de juegoteca y biblioteca infantil. Las condiciones de trabajo cambiaron significativamente, permitiendo optimizar la labor profesional.

Pese a que las situaciones que nos distribuían por duplas remitían a problemáticas diversas, la persona que recibía las órdenes de la Directora respecto a “cual dupla” “tal situación”, consideraba lo siguiente: a la dupla formada por Ariel<sup>17</sup> y Betiana les asignaban situaciones que, en su mayoría, correspondían a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley penal; a la dupla integrada por Mauro y Jimena les asignaban situaciones que requerían densos trámites burocráticos para el acceso a planes y programas sociales; a la dupla que constituíamos con Gabriela, mi compañera, nos convocaban a

---

<sup>16</sup> El galpón lo compartíamos con otras áreas pertenecientes a Desarrollo Social, no contábamos con teléfono propio y, mucho menos, con espacios que permitieran garantizar la intimidad de las/os usuarias/os. Tampoco contábamos con calefacción y las instalaciones sanitarias consistían en letrinas. Nos aconsejaban no tomar agua del grifo. La limpieza del espacio de atención la realizábamos las/os mismas trabajadoras/es cuando teníamos un rato de tiempo libre o cuando la suciedad sobrepasaba nuestros límites de tolerancia.

<sup>17</sup> Con el objetivo de preservar el anonimato de las personas involucradas en el presente trabajo se utilizan nombres de fantasía.

intervenir en situaciones que requerían “un largo proceso de trabajo” con las personas involucradas. Si bien las situaciones que se nos asignaban implicaban “un largo proceso de trabajo” porque, en su mayoría, se vinculaban a situaciones de maltrato infantil, no todas estas situaciones requerían que la/s niña/s y/o niño/s sean separados del ámbito del hogar. Con frecuencia, ciertas formas de objetivarse el maltrato infantil, requerían trabajar con cuestiones vinculadas a la desigualdad social y a la diversidad cultural que atraviesan las prácticas de crianza (Gracia: 2002)<sup>18</sup>. En casos excepcionales, de máxima vulnerabilidad de derechos, los equipos profesionales decidíamos que niñas y niños vivieran en un grupo familiar ampliado o en hogares conveniados con la Secretaría de Niñez y Adolescencia.

Las escenas de intervención que se re-construyen a continuación permiten objetivar las prácticas de los Equipos de Orientación Escolar a partir de la elaboración de informes socio-ambientales que dichos profesionales presentaban en la recepción del Servicio Local o que nosotras/os le demandábamos, en pos de conocer las trayectorias socio-educativas y socio-familiares de niñas y niños involucradas/os en situaciones que tensionaban sus trayectorias vitales. Vale mencionar que, si bien la escuela es un espacio privilegiado para observar la infancia, es decir, una plataforma óptima para la detección y/o la prevención a través de la observación de niñas y niños por medio de elementos como el juego las relaciones interpersonales, las vinculaciones afectivas, el aspecto físico, las actitudes, los miedos, etcétera (VV.AA.: 1999), con frecuencia, la institución escolar “silencia” acontecimientos vinculados al maltrato infantil intra-familiar.

---

<sup>18</sup> Si bien el maltrato infantil intra-familiar es un fenómeno frecuente y recurrente, no por ello debe considerarse que es “normal” o “natural” en determinadas familias y contextos. Al respecto, Eva Giberti (2005), refiere: “Si nos considerásemos a nosotros mismos como fuentes y comparásemos nuestra información actual con lo que estudiábamos cuando el tema no accedía al intercambio cultural cotidiano, podríamos afirmar que el registro perceptual “de la gente” acerca del abuso sexual contra niños y niñas se ha incrementado y se instituye en el orden de lo conocido, mencionado y difundido. Una vez logrado el estatuto de lo instituido arriesgamos la doble alternativa: aquello que se reconoce como evidencia socialmente confirmada, puede naturalizarse como inevitable; al mismo tiempo, la recolección de datos podría estimar cuál será el porcentaje de niños y niñas que será abusado/a durante los próximos cinco años. O sea, en tanto y cuanto posicionemos el tema en el orden de los fenómenos sociales, sin rescatar el agravio moral y físico que se establece en la relación víctima-victimario, el dato social podría instituir el abuso sexual como una categoría inclusiva de la niñez”.

## **1.2. Escenas de intervención: tensiones entre instituciones y dispositivos en el acompañamiento de las infancias escolarizadas ante situaciones de maltrato infantil intra-familiar.**

*Si en el mundo adulto el juego deja de ser algo central, mi consuelo quizás sea que todavía me anda persiguiendo (...). Así es, me persigue. A veces me toma por sorpresa, a veces yo a él.*  
“Juego”. Pablo E. Cocco.

Las situaciones problemáticas que se expondrán, en pos de objetivar las formas de articulación entre Escuela y Servicio Local, aluden a formas de expresión del maltrato infantil intra-familiar. Las mismas permiten enunciar y tematizar un conjunto de obstáculos y facilitadores que condicionan los modos de abordaje de dichas situaciones problemáticas. Como consecuencia de este análisis se reflexiona en torno a las formas de re-construir las trayectorias de niñas y niños a través de los informes profesionales, como así también se identifican las voluntades ético-políticas de las agentes de Trabajo Social, que posibilitan u obturan el despliegue de procesos de intervención orientados a la protección y resguardo (o no) de los sujetos, en su condición de niñas y niños.

### **a) Escena de intervención 1. De chico mata-puto a varón emancipado.**

*Y de día todo tiene que ser... como está ordenado, las cosas ariscas, la gente queriéndolo todo en regla...  
hombre con mujer... zapato derecho y zapato izquierdo...  
vivos con vivos... muertos con muertos.*

“Mis hombres flacos”. Armonía Somers.

El informe firmado por una trabajadora social matriculada y una licenciada en psicopedagogía nos cuenta que Jonathan tiene doce años y se encuentra

cursando 5to año de la primaria. Es el tercer año que está por repetir por problemas que nombran como “psiquiátricos” y que no completó estudios clínicos para confirmar una presunta “epilepsia”: hipótesis del médico del Hospital donde fue derivado por la “salita” de su barrio. Madre analfabeta. Padre dedicado a “hacer changas de construcción”. Solicitan se acompañe “la vulneración del derecho a la salud” del estudiante, teniendo en consideración la condición de la referente adulta y la incompatibilidad de horarios del referente adulto para garantizar el acceso a los efectores de salud. Por último, se menciona que se comenzarán a realizar gestiones con una escuela especial para tratar los problemas de aprendizaje de Jonathan, deslizándose como alternativa “traspasar al alumno a una escuela acorde a sus necesidades”.

Jonathan asistió a nuestro Equipo acompañado por su madre, su padre y un hermano menor, de siete años de edad. Previamente habíamos coordinado con el Hospital de referencia un turno, para comunicárselo a la familia, y así ganar tiempo en el diagnóstico dado que el niño había manifestado en la escuela sentirse “mareado”. El padre se presenta y presenta a su mujer. No tardará en comentar que la acompaña “porque no sabe manejarse”, agregando que ella no sabe leer ni escribir y que por eso “no puede acordarse los turnos”. Como necesitábamos copia de la documentación del grupo familiar, el hombre se fue a hacer fila al sector de fotocopiado. Mi compañera propuso sentarnos en nuestro escritorio para avanzar en la entrevista e ir completando los datos que requería la “planilla de ingresos”.

En un momento de la entrevista, mientras la mujer responde las preguntas que mi compañera le efectuaba, Jonathan me mira y me comenta, señalando a su hermano menor que está a su costado: “Él es puto”. Aparto mi atención de la entrevista, le devuelvo la mirada a Jonathan que se encuentra enfrenteado a mí, separados por el escritorio y sólo me encojo de hombros. Esa fue mi respuesta hacia el comentario del niño y me vuelvo a concentrar en la información que brinda su progenitora. Su hermano menor se pone a dibujar con las fibras y papeles que le ofrecimos antes de iniciar la charla con su madre. -“¡Eu!”, insiste Jonathan y repite: -“Él es puto, le gusta mirar novelas”. Vuelvo al niño y le respondo que a mí también me gustan las novelas. -“Me encantan”, agrego, mirando a su hermano menor que no emitía palabra. De repente, Jonathan golpea con el puño cerrado la mano izquierda de su hermano que apoyaba en la rodilla. Pido disculpas a mi compañera, que no estaba del todo ajena a la situación, y me dirijo a Jonathan para decirle: -“Acá no permitimos que nadie se meta con el cuerpo de otra persona, así que no agredas a tu hermano”. La madre del niño no pronunció palabra al respecto y Jonathan volvió a golpear a su hermano. Me levanto de la silla, me acerco donde está el hermano de Jonathan y sin pedirle que se levante, arrastro su silla del otro lado del escritorio para evitar las agresiones físicas, al menos. Le acerco el dibujo que había empezado a esbozar y que fue interrumpido por los golpes de Jonathan. El padre se acerca al escritorio y nos entrega las fotocopias. Repasamos, ahora junto al

padre, la información sobre el turno en el Hospital del niño y el padre asegura que le iba a hacer acordar a su esposa el día y el horario para que lo lleve. Mi compañera conduce a la pareja a iniciar un trámite de gestión de medicamentos gratuitos en el área contigua a nuestros escritorios.

Jonathan, antes de irse, me dice: -“Vos sos puto”, y dibuja una sonrisa que interpreto como burlona y desafiante. Le respondo, tranquilo, que sí, que soy puto, aunque no me parezca que ese sea el problema. E improviso: -“Me parece que el problema no es si yo, tu hermano o él (le digo, mientras señalo a un compañero psicólogo varón que se encuentra a unos metros), somos o no somos putos. Me parece que el problema es cómo te sentís vos con eso. ¿Te da asco, te da miedo, te da odio? ¿Qué sentís Jonathan? Te conozco nada pero me preocupo por vos. ¿Qué te pasa con lo puto?”. Completamente inseguro de la respuesta que le di al niño, Jonathan dejó de sonreír, dio media vuelta y se acercó al lugar donde su madre y su padre estaban siendo atendidos. Ignorando las repercusiones de esta intervención, me vuelvo a mi escritorio y chequeo en la agenda de entrevistas cuándo será la próxima vez que vea a Jonathan.

Pasaron quince días y Jonathan volvió acompañado por su madre y su hermano menor. La madre nos acerca las indicaciones médicas sobre la administración de la pastilla de su hijo, a causa de sus convulsiones y las recetas que hay que presentar para garantizar el acceso gratuito a otra medicación que requiere el niño. Mi compañera se dirige con la mujer a la oficina donde debe ingresar el trámite. Su hijo menor la acompaña. Aprovecho para acercarme a Jonathan que está sentado en una sala de espera en el medio de ambas oficinas. Lo saludo y, cuando me ve, me dice “puto”. Le digo: -“¡Qué pesado estás con eso! ¿Sabés? Pensé todos estos días sobre la charla que tuvimos y te traje algo. Puede que no te guste pero si te gusta, ya te aviso, no te lo podés llevar a tu casa. Pero si te interesa, podemos sentarnos en el escritorio y te muestro de qué se trata”. Piensa unos segundos, se levanta de la silla y me acompaña a la mesa.

Del cajón del escritorio saco el libro-álbum titulado “El libro de los Cerdos” (Browne; 1991). Se lo entrego. Le pido que me lo lea. Jonathan mira la portada, la abre y busca una página donde empezar a leer. -“Ahí empieza”, le indico. Jonathan pone todo el empeño para leer, pero no puede. No por falta de anteojos, pues también concurrió recientemente a un oftalmólogo. Le pregunto si sabe leer. Me contesta que no. Le digo que no se preocupe. Le pido el libro y leo:

“El señor De la Cerda vivía con sus dos hijos, Juan y Simón,  
en una casa bonita con un bonito jardín  
y un bonito coche en una bonita cochera.  
En la casa estaba su esposa”.

El cuento finaliza y le digo a Jonathan que vaya con su mamá que esperaba ser atendida en la otra oficina. -“¿Ya está?”, me dice el niño. -“¿Te gustó el cuento?”, le pregunto. Me responde que sí. Le propongo un día y horario para vernos la semana próxima. Acepta. Le propongo, además, que participe mi compañera “que también trabaja por los derechos de los niños”, agrego. Jonathan acepta.

Jonathan se acerca a mi escritorio el día acordado para la entrevista. Se acerca solo. Su madre lo espera junto a su hermano menor a metros de distancia. Le señalo a la mamá que nos aguarde en las sillas disponibles en la sala de espera. Le presento a mi compañera y lo invitamos a sentarse. Le preguntamos cómo se siente con la medicación, la cual comenzó a tomar hace tres semanas. Comenta que no la quiere tomar, que lo marea. Le dijimos que en unos días volvía a ver al médico y lo alentamos a que él mismo le cuente cómo se siente. De modo fortuito, Jonathan nos pregunta: -“¿Ustedes toman alcohol?”. Con mi compañera nos miramos de reojo: la pregunta del niño es una intervención y nos ubica, de cierto modo, en la intemperie. Improviso la respuesta, teniendo como fundamento la verdad, la transparencia: -“Sí, tomo vino, a veces”. Me dirijo a mi compañera y le digo: -“Somos compañeros, trabajamos juntos mucho tiempo y nunca te pregunté si tomás alcohol”. Mi compañera responde que sí, que “en las comidas tomo”. Vuelvo al niño y le pregunto: -“Vos Johny, ¿tomás alcohol?”.

Johny sonríe y responde que no toma alcohol. Mi compañera le pregunta, entonces, por qué nos pregunta eso.

El niño nos cuenta: -“Los hombres de mi familia se reúnen los sábados en la casa de un tío que vive solo. Hacen asado y toman mucho. A mí hace poco mi papá me empezó a llevar. Hablan de las mujeres, dicen que son todas putas y otras cosas”. Mi compañera le pregunta cómo se siente en esa situación. El niño responde que “mal”. Le comento que, el hecho de que piense distinto respecto al resto de “los hombres de la familia” lo hace a él inteligente porque -“Está bueno pensar distinto”. Y que si él siente que no tiene ganas de estar en esas cenas, porque se siente incómodo, puede plantárselo a su padre: -“Podés decirle que no tenés ganas de ir”. Con mi compañera hablamos de que “no todos los adultos se portan bien o tienen la razón” y que a nosotros tampoco nos gusta “que se hable así de las mujeres ni de ninguna otra persona” y que contara con nosotros.

A Jonathan lo volvimos a ver un mes después. Había concurrido junto a su madre a la oficina donde gestionaba la mediación gratuita para sus “ataques”. Sabíamos, a través de una comunicación telefónica mantenida con su mamá, que el niño ya no se mareaba con la medicación, que “se había acostumbrado”. Cuando Jonathan se acerca al escritorio donde hablábamos con su madre, veo que tiene dos *piercings* en el rostro: uno en el labio inferior; otro, en la ceja izquierda. No pude contenerme y, en un tono socarrón, le dije: -“¡Uy! Pero qué hombre más fuerte para soportar el dolor de tanta aguja en la cara! El niño se ríe y me dice: -“No me boludees Esteban. Que en mi familia las que tienen *piercings* son mis primas”.

En la escena desarrollada, el Equipo de Orientación Escolar refiere, constantemente, elementos que funcionarían como evidencia de que Jonathan requiere ser trasladado a una escuela “especial”. Se alegan problemas psiquiátricos, epilépticos, de aprendizaje para justificarlo. Sin embargo, en el informe presentado, no se menciona ninguna instancia en la cual las profesionales del Equipo se vinculen para conocer cómo se siente Jonathan en la escuela, con sus docentes y compañeras/os, como así tampoco se informa qué experiencia está haciendo allí.

En el Servicio Local, el niño despliega todo el peso del sistema patriarcal agrediendo a su hermano. Podría pensarse que Jonathan tiene dificultades para aprender contenidos curriculares pero, por el contrario, aprendió y, seguro con facilidad, a sostener y reproducir las estructuras machistas: estructuras que no parecen ser problematizadas por las/os agentes escolares de la institución a la que asiste. “Problemas de salud”, “problemas de aprendizaje”, “problemas psiquiátricos”, todos problemas que impiden vincularse con el niño por fuera del “mapa” de alumno, lo que lleva a desatender las preguntas e interrogantes que la niñez construye a partir de situaciones cotidianas.

En el paso por el Servicio Local, Jonathan explicita tensiones que no están vinculadas a su trayectoria escolar, pero sí a su salud psíquica, en tanto ejerce violencia verbal y/o física ante aquellos que no son considerados hombres, en este caso, su hermano y yo. Si bien Jonathan sostiene el mandato patriarcal en sus acciones, íntimamente lo impugna, no lo desea, lo incomoda. En las cenas de “los hombres de la familia”, el niño no se siente cuidado y/o no siente que se cuiden a las mujeres. ¿Tuvo Jonathan la posibilidad de conversar estas incomodidades en la escuela? Pareciera que no. Los aprendizajes que Jonathan no logra están asociados a contenidos curriculares que, no necesariamente, son aprendizajes que ayudan a manejarse por el mundo con relativa autonomía y capacidad crítica.

Jonathan aprovecha el tránsito por el Servicio Local para salirse de un instituido y desplegar una experiencia por fuera de las prescripciones y proscripciones machistas que imperan en su familia y, a la vez, expresar su correspondencia con sus familiares de género

femenino: sus primas. La oportunidad de pensarse como un “varón feminizado” (Barthes: 1993) permite integrar a su existencia sensaciones, sentimientos y prácticas, incluso estéticas, que antes le eran vedadas, por ser, en su imaginario, exclusivamente femeninas. Deleuze y Guattari (2002) escriben que el problema con el padre no es cómo volverse libre en relación con él (problema edípico), sino cómo encontrar un camino donde él no lo encontró. Este camino novedoso, que rebasa los límites de lo instituido para crear la multiplicidad y el devenir, Jonathan tampoco lo encontró en la escuela.

## **b) Escena de intervención 2. Gabriel y “todos los no”.**

*“Es todo un poco nebuloso, tristón, como si estuviera contento, bien arropado y con algo de ganas de llorar”.*

*“El pozo”.* Carlos Onetti.

Convocamos a Gabriel de 8 años y a su hermana Ludmila de 7 años a conversar con nosotros. La situación fue presentada por su abuela materna, la cual estaba a cargo de su nieta y nieto. -“La madre se fue, me los dejó. Se fue con un tipo”, nos informó la abuela, proveniente del Paraguay y radicada en Argentina hacía varios años. Previo a informarle a la abuela que queríamos hablar con ella y con sus nietos, solicitamos un informe a la escuela primaria de gestión estatal a la que concurrían.

El informe, firmado por una trabajadora social y por una psicóloga, ambas matriculadas, refiere que: “La trayectoria de la niña Ludmila es muy buena”, pero que “el comportamiento de Gabriel les preocupa”, aludiendo que puede tener “algún problema psiquiátrico por los berrinches que tiene y que suele golpear a sus compañeros”. En relación a los “berrinches” aclaran: “El niño tiene ataques de rabia, grita como si fuera un animalito y no se lo puede controlar”.

Cuando la recepcionista del Equipo nos informa “que la abuela que vino la otra vez” ya estaba presente junto a Gabriel y Ludmila, mi compañera se encontraba gestionando un turno en una salita para otra situación que estábamos acompañando. Me adelanto a la sala de espera, a varios metros de



distancia de nuestro escritorio, y me encuentro con Gabriel y Ludmila y con su abuela. Me presento ante los tres, ya que con la abuela hablamos brevemente la vez que vino a solicitar “la tenencia de los chicos”. Le pregunto a Gabriel si le gustaría conocer a mi compañera, le comento que “trabajamos para que los chicos estén bien” y “que nos gustaría conocerlo”. Su hermana interroga: -“¿Conmigo no van a hablar?”. Le contesto que si ella quiere, por supuesto que sí. Pero que primero hablaremos con su hermano, “para que cada uno tenga un rato para hablar de lo que quiera”. Ludmila asiente con la cabeza y con una sonrisa.

Cuando caminamos por el largo pasillo de la institución que nos conduce a los escritorios, Gabriel me pregunta dónde nos vamos a sentar. Le contesto que en el fondo están las mesas y sillas donde podemos charlar. Gabriel sale corriendo hacia el fondo, chocando a una persona que circulaba por el lugar. Se sienta en una silla que encuentra desocupada, coincidiendo con el escritorio donde mi compañera y yo realizábamos las entrevistas. -“Gabriel, te presento a Gabriela”, comento mientras me siento en una silla. Gabriela le pregunta al niño si quiere dibujar, mientras le extiende una caja con fibras que el niño distribuye rápidamente por el escritorio. Como no teníamos hojas en blanco, mi compañera se levanta y abre un armario detrás nuestro para conseguir algunas. Mi compañera vuelve al escritorio con el material en sus manos y observa cómo Gabriel, con una fibra azul (su color favorito, sabríamos después), garabatea sobre mi rostro. El niño me tomó por sorpresa. Mi compañera me dice, por lo bajo, que le ponga un límite, que me está desautorizando. Sin moverme, digo en voz alta: -“¿Sabés lo que pienso, Gabriela? Que Gabriel está cansado de que las personas grandes le digan NO, todo el tiempo. No sé por qué pero imagino que Gabriel está cansado que le digan no a esto, no a lo otro. A los chicos no hay que retarlos. Hay que escucharlos. Y yo sé que Gabriel, la próxima vez que venga, en vez de dibujar en mi cara, nos va a pedir una hoja en blanco”. -“Sabés que tenés razón, Esteban”, agrega mi compañera en complicidad. Y le estira la mano al niño para que tome unas hojas.

Gabriel dibuja personas en el papel, pero no quiere contestar quiénes son. Le preguntamos cómo está con su abuela y su abuelo, pero se niega a hablar. Aunque le comentamos que puede confiar, porque trabajamos para los niños, él sólo nos formula preguntas relacionadas con nuestra vida extralaboral: dónde vivimos, si tenemos pareja, hijos, entre otras cuestiones. Durante la conversación con su hermana, Ludmila nos contará que ella “extraña mucho a su mamá”, que “la quiere ver, porque hace mucho que no la ve”. Cuando nos acercamos con Ludmila a la sala donde su hermano y la abuela nos esperaban, le entregamos un papel donde le informábamos que la semana próxima queríamos verles de vuelta. -“¿Conmigo no van a hablar?”, nos interpelló la abuela. Le comentamos que andábamos con los minutos contados, que la próxima vez conversaríamos. La mujer se retira con su nieto y nieta, diciendo: -“Al final no solucionan nada”.

Previo al siguiente encuentro me contacté con la trabajadora social de la escuela primaria donde concurrían Gabriel y Ludmila para saber si contaban con alguna forma de contacto con la madre de los niños de referencia. Me pasa un número de teléfono móvil, advirtiéndome que “esa gente cambia de teléfono todo el tiempo”. También me pregunta si hablé con Gabriel y si una psicóloga pudo verlo, ya que para ella el niño “es psiquiátrico”. Le comenté que con mi compañera, que es psicóloga, conversamos con Gabriel. Que nos pareció un niño sano, vital y que “los chicos como Gabriel nos dicen cosas importantes sobre sus vidas pero de un modo distinto al que, en concreto, nos dicen”. Puse en cuestión la hipótesis psiquiátrica que pesaba sobre el niño en boca de la trabajadora social, aludiendo que “había cosas que interpretar en los gritos de Gabriel durante la clase y los recreos” y que, aunque no brindábamos atención psicológica en nuestra institución, íbamos a poder colaborar en el bienestar de Gabriel y de su hermana.

En el segundo encuentro pautado, decidimos conversar con Gabriel y Ludmila al mismo tiempo. Habíamos conversado con la madre el día anterior. La mujer nos dijo que nunca quiso dejar a sus hijos, pero que necesitaba conversar con nosotras personalmente. Que el día que le proponíamos no podía, porque recientemente había conseguido un trabajo y “tenía que hacer buena letra”. Nos pidió el teléfono de la oficina y se comprometió a llamar para plantearnos una alternativa. Sabiendo que había una mujer que, en su condición de madre, expresaba deseos de vincularse con sus hijos, el objetivo de la entrevista con Gabriel y Ludmila se orientó a conocer la situación de convivencia con su abuela y abuelo maternos e indagar respecto al deseo de los niños de estar con su mamá.

Mientras Gabriel y Ludmila dibujaban, nos contaban situaciones de la escuela. Ludmila decía que le gustaban los recreos y que tenía muchas amigas. Gabriel, que lo retaba “la señorita” y que le gritaba “todo el tiempo”. En un momento, mi compañera les pregunta cómo están con sus abuelos. Ludmila mira a Gabriel y la niña nos cuenta: -“A Gabriel el abuelo le pega y lo encierra en la pieza”. Gabriel enseguida agrega: -“Pero yo no hago nada. Está enojado todo el tiempo el abuelo”. Gabriel me pregunta si puede vivir conmigo. Le respondo que no y que, además, “vivo lejísimo”. Le pregunto si les gustaría volver a ver a su mamá. Ambos responden que sí. Le contamos que hablamos con la mamá por teléfono, que tiene muchas ganas de verles, pero que, justo hoy, no había podido venir a la entrevista. Le dijimos que lo que ellos hablan con nosotras, no están obligados a contárselo a sus abuelos. Asienten.

Hablando con la abuela, la misma nos cuenta que su hija le “dejó los chicos para irse con un macho”, que Gabriel y Ludmila son hijos de una pareja anterior de su hija y que, de un día para el otro, “la mamá se fue con otro y me los dejó”, repite. Insiste en que hagamos un informe que pueda presentar en el Juzgado para tener “la constancia de que está a cargo”. Para ganar tiempo, le dijimos que necesitábamos una entrevista más con los niños

y que, después de ello, tomaríamos una decisión. Nos comprometimos, hacia el fin de semana, comunicarnos con ella para otorgarle otra entrevista. Aceptó.

La madre de los niños se contactó con nosotras. Nos propuso un día y una hora. Había arreglado en su nuevo trabajo un permiso “por cuestiones de salud” y se disculpó por no poder coincidir antes. Luego de esta comunicación, nos contactamos con la abuela para que concurra a la oficina con Gabriel y Ludmila una hora después de la entrevista pautada con la madre de los mismos, pero sin informarle de la entrevista previa con su hija. Cuestiones de opacidad, en el marco de una estrategia de intervención, ya que la abuela podría actuar impidiendo el acercamiento de los niños a su mamá.

La madre concurrió a la entrevista con su pareja. Agradecemos la puntualidad y le propusimos hablar con ella, a solas. Ella nos cuenta que hasta hace 4 meses vivió con sus hijos en la casa de su madre y de su padre. Nos comentó que su madre y su padre la “trataban como a una nena”, que “la controlaban todo el tiempo” y que “la cosa empeoró cuando empezó a tener una relación con su pareja actual”. Nos cuenta que un día la echaron de la casa y que ella “no sabía qué hacer, porque me prohibió ver a los chicos. Me dijo que iba a hacer una denuncia por mala madre, porque yo estaba haciendo mi vida con otro hombre. Me fui a vivir con mi pareja y me puse a buscar trabajo. Por supuesto que quiero que mis hijos vivan conmigo”. Nos cuenta que sus hijos conocen poco a su nueva pareja pero que, antes de que la echaran de la casa, habían compartido algunas salidas con su nueva pareja y sus hijos. -“Se llevaron bien”, comenta.

Le proponemos que llame a su pareja y hablamos sobre la posibilidad de que los niños quieran irse a vivir con ellos. Ambos responden que están de acuerdo, que venían a ver si eso era posible, “porque ella los extraña mucho”, dice la pareja de la mamá. Él nos cuenta que tiene trabajo estable en el municipio, que no tiene hijos propios y que está dispuesto a acompañar la crianza, incluso, “con dinero”. La mamá nos cuenta que dejó de convivir con el padre sus hijos por situaciones de violencia. -“Cuando empezó a controlarme los horarios, el teléfono... y a celarme por todo, me fui a la casa de mis papás con los chicos”. Nos contó que, durante este tiempo, su ex pareja mantuvo vínculos con su madre y su madre (sus suegros) y que “a ellos les da la plata que le corresponde a los chicos”.

Cuando Gabriel y Ludmila llegaron con su abuela, corrieron hacia donde estaba sentada su mamá. La abrazaron y ella les dijo lo mucho que los había extrañado. La abuela manifestó su enojo: -“No sabía que iba a estar ella acá”. Le pedimos a los adultos que nos esperaran en la sala de espera. Hablamos con los niños para saber si querían vivir con su mamá y su nueva pareja. Ludmila nos cuenta que “una vez los vi besándose a mi mamá con D.”. Le preguntamos qué pensaban de D. y ambos nos contestaron que “es bueno”.

Ludmila dice: -¡Claro que quiero vivir con ellos!”. Gabriel también nos confirma sus ganas de vivir con la mamá. Les dijimos a los niños que nos esperen en el escritorio. Les dejamos hojas en blanco y fibras para que no se aburran.

Conversamos con la abuela y le comentamos que los niños iban a vivir con su mamá de nuevo, que respetábamos ese deseo y que haríamos un seguimiento de la situación para ver cómo se adaptaban al nuevo hogar. Nos dice que los chicos iban a “vivir mal en ese lugar”. Le respondo que Gabriel tampoco estaba bien siendo golpeado y encerrado por su abuelo. La mujer se da media vuelta y se va. Antes, nos había manifestado que no pensaba darle a su hija las pertenencias de los niños. Le dijimos que esas pertenencias, justamente, eran de los niños y que, de no entregarlas, estaría en contra de los derechos de sus nietos y que, infelizmente, iba a tener a la policía en el hogar para exigirle la devolución de la documentación y ropa.

Cuando volvemos al escritorio con la mamá y su pareja, los niños nos muestran sus dibujos. Ludmila había dibujado un corazón con una sonrisa enorme para su mamá. Gabriel se acercó y me entregó, en origami, una nave espacial pintada de azul y verde: -“Para que llegues rápido a La Plata, que vivís lejos”.

Acompañamos a la familia a la puerta de salida. Pasamos por una oficina donde, en el escritorio de la recepción, había una caja con preservativos. Ludmila saca de la caja un puñado y me pregunta: -“¿Qué es esto, Esteban? La mamá de los niños, sonriendo, me respondió: -“Son para que las mujeres no se embaracen y las personas no se enfermen”. La niña pareció satisfecha con la respuesta y seguimos caminando. Le digo a la mamá: -“¡Me sacaste de un apuro!”. La mamá, también con una sonrisa, me consuela: -“No te preocupes. Siempre hay algo que aprender a responder cuando se está con chicos”.

Paradójicamente, la patologización y/o la psiquiatrización de la conducta de Gabriel obtura, en el contexto escolar, su interpretación como síntoma. En este sentido, su conducta debería ser abordada no desde la sanción/represión, sino desde una práctica profesional orientada a la clínica de la intervención (Karsz: 2009). Una práctica de carácter clínico no sólo atañe e incumbe a profesionales de la Psicología, sino también del Trabajo Social. Para tal situación, la clínica se asocia con la puesta en acto de herramientas que permitan identificar los aspectos ideológicos que movilizan las profesionales, no sólo en la construcción del problema, sino en los modos particulares de conceptualizar las prácticas infantiles.

Cuando en el Servicio Local se habilita a Gabriel a manifestar su malestar, se instituye un lazo social donde la confianza impera. A partir de ello, aparece la posibilidad de ejercicio del lenguaje para que el niño narre su cotidiano y sus padecimientos, diluyéndose aquellos “malos comportamientos”, a través de los cuales demandaba un espacio apropiado de reconocimiento. La operación para que las/os adultas/os, en su condición de profesionales, se correspondan con las vidas de niñas y niños es sencilla: implica dejar de considerar que un “niño es malo” o que un “niño se porta mal”, para empezar a presumir que “el niño puede estar mal”.

Este ejercicio de comprensión de las prácticas de niñas y niños suele estar vedado en el posicionamiento de los Equipos de Orientación Escolar, centrado en ubicar los comportamientos infantiles de acuerdo a lo esperable o no en la institución escolar pero sin preguntarse respecto de las relaciones que se componen entre adultas/os y estudiantes, en su condición de niñas y niños. Duschatzky y Skliar (2014), refieren que pensar en los vínculos implica interrogarnos por la responsabilidad y la ética en las relaciones pedagógicas, sin perder de vista que hablar de ética implica hablar de singularidades, poniendo el acento no en lo que se debe, sino en lo que se puede. De este modo, para las autoras mencionadas, la emergencia de la singularidad contribuye a disminuir percepciones tan habituales en estos tiempos en las instituciones, como la indiferencia, la falta de confianza, el sentirse (im)prescindible.

Gabriel, al dibujar en mi rostro, no busca desafiar mi autoridad ni transgredir los límites de una norma, si se quiere implícita. El niño, interpreto, busca evaluar mi capacidad de respuesta ante ese acto, conocer qué tipo de adultez práctico o en qué forma de adulto puedo devenir, a partir de un proceso que él desencadena. En esa situación, diluyo las relaciones de poder asimétricas que, con frecuencia, encuadran los vínculos entre la adultez y las infancias, pero sin perder autoridad. La autoridad no se diluye porque no establezca una prohibición al niño de escribirme el rostro sino porque aprovecho ese acontecimiento para imaginar cómo el niño puede sentirse y cómo puede estar siendo su propio cotidiano, habilitando un espacio común donde los problemas puedan ser enunciados.

A través de las interacciones entre Equipos de Orientación Escolar y profesionales del Servicio Local, mediatizadas por la producción de informes sociales, se intentó dar cuenta de un “pensamiento de molde” (Deleuze, citado por Grupo Taller: 2008), que produce una narrativa de sujeto asociada a su postura frente a las normas, los hábitos, las costumbres y las expectativas de aprendizaje que rigen el cotidiano escolar instituido. El “pensamiento de molde” se observa en la escena de intervención 1 y 2. En la primera situación, el niño es “textualizado” desde su condición de analfabeto, desde su falta de capacidades para aprehender técnicas que le permitirían operaciones tan básicas como la lectura y la escritura, lo cual sustenta su “derivación a” o la “integración con” una “escuela especial”. A partir de su inscripción en el dispositivo del Servicio Local, el niño instala emergentes que no están asociados a la problemática que diera origen a la intervención, pero que sí están netamente vinculadas con su salud y su vitalidad.

Abordando ciertas expresiones homofóbicas del niño fue posible instaurar un espacio de aprendizaje, sustentado en la problematización de algunas significaciones asociadas a las normativas genéricas que pesan sobre algunos varones y que actúan como factores de riesgo (Inda: 1986). Lo que interesa señalar es la diferencia entre “un lugar que se le otorga al niño” a partir de una situación problemática pre-configurada (“de atrasado”, “analfabeto”) y la disposición del/la adulto/a en su condición de profesional para observar, registrar y posicionarse ante los emergentes e interrogantes que el niño instituye en el espacio de la intervención, que muchas veces distan significativamente del problema percibido por el/la agente escolar.

En la escena de intervención 2, el comportamiento de Gabriel es registrado por las profesionales del Equipo de Orientación Escolar en función de su oposición a la norma escolar y no como forma posible de expresión de un conflicto familiar que lo distancia de su referente afectiva. El niño de referencia, al ingresar al dispositivo del Servicio Local, despliega acciones que, en el marco de la institución escolar, serían etiquetadas como “incorrectas”. Sin embargo, la intervención en el equipo de niñez busca “modular”, en lugar de “moldear”, dicha “conducta”, como posibilidad de alojar el malestar del niño ante la situación vivida.

Ambas escenas (1 y 2), permiten identificar el empleo recurrente del significante “psiquiátrico” para etiquetar a sujetos y situaciones que no se corresponden con lo esperado en una institución escolar. Esta práctica discursiva debe comprenderse en el marco del proceso de medicalización de la crianza que, al decir de Colangelo (2012), se define como el modo en que el cuidado y formación cotidianos de los niños se tornaron en nuestro país incumbencia de la ciencia médica, instalándose la creencia en la legitimidad de la medicina para intervenir sobre numerosas conductas privadas referentes a la atención y educación cotidianas de los niños pequeños.

La medicalización en las instituciones escolares permite, a través de la patologización y la psiquiatrización, que el problema que se le presenta al agente de Trabajo Social pueda ser desplazado a otro campo de saber y de intervención que lo excede, y que la asistencia y acompañamiento del sujeto, en su condición de niña y niño, no sea responsabilidad de la escuela: la cual sólo estaría obligada a informar una determinada situación problemática a instituciones que se suponen creadas *ad hoc*. Esta cuestión profundiza procesos de intervención sustentados en la lógica de la derivación de casos, lo cual supone que los Equipos de Orientación Escolar sólo deben informar una problemática ante un organismo especializado en la promoción y protección de los derechos de niñas y niños.

### **c) Escena de intervención 3. Ayelén o la historia de lo que un cuerpo pequeño puede.**

*“El primer deber de una mujer escritora es matar al ángel del hogar”.*

Virginia Woolf.

Desde la escuela nos llega un escueto informe sobre la situación de las niñas Ayelén (7 años) y su hermana Clara (casi 6 años). Se menciona que ambas viven junto a su madre llamada Cecilia (22 años), su pareja actual (29 años) y

un bebé recién nacido, en el marco de dicha unión. Ayelén y Clara son hijas de distinto padre. Se refiere, en el informe presentado por la trabajadora social y la psicopedagoga, que sólo Clara ve, con frecuencia, a su padre biológico. El caso de Ayelén es distinto, según consta en el escrito presentado por las profesionales. El padre biológico de la niña “no se hizo cargo” y una pareja de la madre decidió darle su apellido. Pero, según nos contaría Ayelén, -“Hace mucho que no veo a papá ni a la abuela”.

La situación por la que el Equipo de Orientación Escolar solicita intervención se vincula a la “situación de salud de ambas niñas: Ayelén ha presentado moretones (en el cuello y brazos) y su hermana Clara ha vomitado en repetidas oportunidades en el horario escolar”. Se menciona que se conversó con la madre en una entrevista y que la misma comentó que “Ayelén se golpeó con los fierros de la cama cucheta” y que iba a llevar a Clara a la salita del barrio porque, suponía, la niña podía “tener una gastritis”.

Enviamos a la escuela una solicitud de ampliación del informe, ya que no constaba información de los referentes paternos de las niñas (número de contacto, domicilio, número de documento) ni de la pareja actual y padre del niño de Cecilia, madre de Ayelén y Clara. Tampoco se aportaba en el documento presentado por las profesionales información relacionada a la ocupación/empleo de las/os adultas/os de ese grupo familiar ni datos sobre las características de la vivienda. Mucho menos se relataban situaciones donde las profesionales hayan interactuado con las niñas, por lo cual solicitamos que también refieran si habían charlado con Ayelén y Clara en función de “los moretones” que habían observado en una de ellas.

Pasó una semana del envío de solicitud de ampliación del informe y, como no recibimos respuesta, nos comunicamos con la escuela. La trabajadora social nos dice que tiene la información solicitada, refiriéndose a la documentación y contacto de los referentes paternos, pero que no enviarán otro informe. Preguntamos, por un lado, el motivo de la renuencia a ampliar el informe y, por otro lado, deslizamos que todo silencio de las/os agentes escolares era perjudicial para las niñas. La trabajadora social dijo: -“Hasta acá llegó nuestra intervención”.

Ayelén y Clara concurren, junto a su mamá y su hermano de pocos meses de vida, a nuestra oficina. Con anterioridad le comentamos a la mamá, vía telefónica, que habíamos recibido un informe de la escuela por la salud de su hija Clara. Pero, además, le adelantamos que nos interesaba conocer la situación del grupo familiar puesto que, quizás, cumplían con los requisitos para acceder a algún tipo de prestación social que brindábamos desde la institución y/o en articulación con otros organismos municipales (salud, desarrollo social, entre otros).

Cuando nos informan, desde recepción, que las niñas se encontraban en la sala de espera aguardando nuestra atención, con mi compañera nos



acercamos inmediatamente para darnos a conocer. La madre estaba sentada junto a sus hijas y el niño en el cochecito. Nos cuenta que se demoró porque estaba “cosiendo lentejuelas para un disfraz de Clara” y nos pregunta si ya iba a ser atendida porque pensaba rayarle una manzana a sus hijas que “desayunaron poco”. Le dijimos que, como somos un “equipo para las niñas y los niños”, primero conversaríamos individualmente con las niñas y, después, con ella. Aceptó. Y se puso a rayar delante nuestro la manzana. Con mi compañera nos miramos un poco sorprendidas por esta “actitud materna”. Hasta el momento, no habíamos presenciado una situación en la cual una mujer, en su condición de madre, evidenciara de ese modo que dispensaba los cuidados necesarios a su prole. ¿Indicador quizás?

Nos sentamos con Ayelén en el escritorio. Ayelén es una niña pequeña, no sólo por su corta edad, sino porque es muy delgada, de ojos castaños y pelo lacio, largo. Le repetimos con mi compañera que “nosotras trabajamos para las niñas y los niños. Que lo que hablamos con vos, no vamos a ir corriendo a contárselo a los grandes”. Ayelén pareció entenderlo todo, pues una vez finalizada nuestra presentación, nos dijo: -“Me quiero ir a vivir con mi papá. En mi casa E. (actual pareja de su madre y padre de su hermano menor), me pega mucho: con la mano, con el cinto. Algunas veces me mete la cabeza en un balde con agua y yo no puedo respirar”. Le pedimos permiso para anotar lo que nos cuenta. Recuerdo que su hermana Clara vomitaba con recurrencia y le pregunto a Ayelén en qué lugar de la casa almuerzan y cenan. La niña responde: -“Con Clara comemos en una mesita que hay en la cocina. Mamá, E. y mi hermanito comen en otro lugar (...). Con Clara comemos solitas”. – “Y para bañarse o cuando hay que revisar alguna parte del cuerpo que duele, ¿quién las ayuda?”, pregunta mi compañera. La niña responde: “A veces me baña E. (...). No me gusta”.

La niña también refiere que solía visitar a su padre, ex pareja de su madre que le dio el apellido, y que también pasaba mucho tiempo con su abuela paterna, “porque papá vive con mi abuela. Pero mamá no me dejó ir más”. Dado que teníamos información suficiente, le propusimos a la niña que si la mamá le preguntaba qué habíamos hablado, ella no estaba obligada a contarle. Que, en todo caso, podía decirle que habíamos hablado de la escuela, de la “seño”, las compañeras y los juegos. La niña asintió: no sólo sabía sobrevivir a situaciones de maltrato, también sabía cómo manejarse en el mundo adulto: sabía a quiénes tenía a su favor y a quiénes en contra. Le dijimos que íbamos a hablar ahora con su mamá, pero que nosotras no le contaríamos nada de lo que habíamos hablado con ella. Ayelén nos pregunta si se puede quedar un rato más, que no quiere volver “ya” con su mamá. Con mi compañera nos miramos y sacamos juguetes, lápices y hojas en blanco que desparramamos por el escritorio.

Dado que Ayelén no quería irse, le dijimos que se quede sentada. Que íbamos a hablar con su mamá delante de ella y de su hermana “para que ustedes vean que pueden confiar en nosotras y que no le contamos nada de

lo que hablamos con vos”, dijo mi compañera. Mi compañera y yo no dejamos de mencionarle “lo valiente que es”.

Dada la complejidad de la situación y la urgencia de una intervención que pusiera coto a la violencia que vivían las niñas, nos propusimos con mi compañera entrevistar a la madre con el objetivo de identificar si la mujer podía reconocer el maltrato que su pareja ejercía sobre las niñas. Ayelén nos había contado que E. no le pegaba a su mamá ni a su hermanito. Por eso, comenzamos a hablar con su mamá en relación a lo joven que era y le preguntamos qué cuestiones se le hacían difíciles en la crianza de sus hijas. Le dijimos que entendíamos que ser mamá o papá “no era cosa fácil”. La madre nos dice que no tiene ningún inconveniente, que siempre se las arregló bien y que, “por suerte cuento con mi pareja para criarlas”. Le preguntamos por el papá de Ayelén y nos dice que “él no quiso verla más. Sólo le dio el apellido pero, cuando nos separamos, dejó de verla”. Nos dice que Clara suele ir los fines de semana a la casa de su papá que vive con su abuela. Intentamos también hablar con Clara antes de entrevistar a su mamá, pero dada su edad y las situaciones traumáticas que vivía, sólo quiso jugar con los juguetes que le acercamos.

Programamos una segunda entrevista con la madre y las niñas en quince días, con la excusa de que la mujer nos informe sobre la visita al médico de la salita para atender el problema de salud de Clara. Mientras tanto, contactamos a los padres de las niñas y acordamos que se acerquen a la institución el mismo día que sus hijas, pero una hora y media antes. Los padres concurrieron el mismo día a la misma hora y le comentamos lo informado por el equipo profesional de la escuela y lo relatado por Ayelén. El padre de Ayelén dijo que “intuía que algo pasaba”. El padre de Clara dijo que “nunca vi marcas en mi hija y nunca me contó nada”, pero que por supuesto “confío en lo que les contó Ayelén”. Dado que aceptaron hacerse cargo de sus respectivas hijas, sugerimos que hicieran la denuncia penal, en la oficina correspondiente que quedaba a una cuadra de nuestra institución. Ambos accedieron y realizaron la presentación. Al rato, volvieron a nuestro escritorio y se encontraron con sus hijas.

Hablamos con las niñas y ambas aceptaron irse con sus padres. La madre tuvo un ataque de ira y se abalanzó sobre el padre de Ayelén propinándole cachetadas y gritándole -“Ella no es tu hija; vos me querés cagar la vida”. El muchacho sólo atinaba a defenderse de las agresiones. Un compañero de la oficina contigua colaboró en resguardar al padre.

Dos semanas después, convocamos a Ayelén y a Clara, acompañadas por sus respectivos padres y abuelas paternas. Ayelén y Clara nos dijeron que se encontraban “bien”. Ayelén nos dice que quiere contarnos un cuento. Pide que mi compañera lo escriba:

“Había una vez una casa llena de monstruos. Y una nena que tenía mucho miedo de los monstruos. Hasta que un día conoció a unos superhéroes con mucha fuerza que la ayudaron”.

.-“Ahí terminó el cuento”, nos dijo Ayelén.

A lo largo de la trayectoria de intervención en el Servicio Local, se evidenció la renuencia de los Equipos de Orientación Escolar y de las/os directivos, a visibilizar situaciones de maltrato infantil intra-familiar, como así también la deslegitimación del relato de niñas y niños, resistiéndose a realizar la denuncia correspondiente. La consideración de las consecuencias que podría significar una denuncia realizada por la institución escolar profundiza las condiciones de vulnerabilidad de las/os estudiantes. Las profesionales de los Equipos de Orientación Escolar, a veces bajo la prescripción de la dirección, suelen tergiversar información para no implicarse en la situación problemática a la que hacemos referencia.

La escasa credibilidad de las/os agentes escolares respecto a las narrativas de niñas y niños, el temor por las represalias de las/os agresoras/es y la delegación de situaciones problemáticas a equipos especializados, pero sin información consistente respecto de la vida de las/os estudiantes, prolonga los tiempos de resolución del conflicto. Sucede, además, que los Equipos de Orientación Escolar suelen resistirse a documentar y presentar ante organismos competentes situaciones vinculadas al maltrato infantil intra-familiar porque temen equivocarse de diagnóstico. Esto ocurre en tanto la institución escolar en general, y los Equipos de Orientación Escolar en particular, consideran que su intervención “define” la existencia de ejercicio de violencia de un/a adulto/a hacia una niña o niño cuando, en realidad, sólo deben registrarse e informarse elementos e indicadores que se suponen “compatibles con una presunta situación de maltrato”.

Cuando la profesional expresa: -“Hasta acá llegó nuestra intervención”, se evidencia, a las claras, que la presentación de la situación por parte del Equipo de Orientación Escolar constituye una intervención de “derivación” pero no de trabajo en el

marco de la co-responsabilidad. En este sentido, vale considerar que las estrategias de trabajo generalmente se limitan a la atención y derivación de la emergencia, quedando en un segundo plano la protección inmediata de niñas y niños y la realización de la denuncia. En este contexto, niñas y niños muchas veces son sometidos a largas entrevistas en las que se pone en juego constante la veracidad de los hechos y la posibilidad de responder o dar cuenta de las propias acciones en esa situación de desigualdad (Introzzi, Iribarne y Vitale: 2016).

Según me cuenta una Trabajadora Social, -“Actualmente hay presiones desde Inspección de Psicología para que se denuncien situaciones de maltrato infantil, pero todavía algunas escuelas, en vez de denunciar, siguen entrevistando a las/os agresoras/es esperando que la situación cambie”. Este encuadre de intervención implica riesgos, en tanto el vínculo con las/os presuntas/os agresoras/es, no sólo advierte a las/os últimas/os de que existen instancias que conocen lo que acontece en el ámbito doméstico, lo cual contribuye a que la violencia continúe ejerciéndose bajo formas “menos visibles”, que no “dejan marcas” sino que, además, el vínculo entre agentes escolares y quienes agreden puede debilitar la confianza de niñas y niños depositada hacia los primeros.

#### **d) Escena de intervención 4. Sobre por qué las buenas prácticas en atención del maltrato infantil implican tomar riesgos.**

*“A veces pienso que uno decide hacer algo no porque sea una cosa buena o sensata sino simplemente porque puede hacerlo”.*

*“La mujer justa”. Sándor Márai.*

Es una jornada de trabajo caótica, dado que personas se presentaron espontáneamente. Camino al espacio de fotocopiadora se me acerca una mujer con guardapolvo blanco. Me pregunta si soy Esteban, que la persona de la recepción le dijo que yo la iba a entender junto a mi compañera. Le digo que todavía no me informaron al respecto. -“Está bien”, me dice y

agrega que va a esperar. La noto inquieta, nerviosa. –“Adelantame algo”, le digo. –“Me llamo Marisa y estoy con ella”, me dice, señalando a una muchacha alta a unos metros de nosotras. –“Se llama Agustina, tiene 12 años. Es re alta. Parezco yo la niña al lado”, bromea a pesar de su estado de intranquilidad. Me cuenta, sintéticamente, que hace poco empezó a trabajar como Orientadora Social en la escuela, que conoce poco a los chicos, pero que le llamó la atención de Agustina porque la veía como una chica muy triste. –“Fui directamente a decirle a la Directora que me parecía que Agustina podía estar siendo abusada en su familia, medio por intuición. ¿Sabés lo que me respondió la Directora? Me da vergüenza decirlo, te juro. Me respondió que seguro era abusada porque siempre venía con olor a semen. Eso me dijo, Esteban. Le dije que teníamos que denunciar. Y me dijo que en esas cuestiones no hay que meterse. Así que fui a buscar a Agustina al aula. Le dije que sospechaba que era abusada por alguien de su familia. Me lo confirmó y no dudé en venir para acá. No le dije a la Directora. Me escapé con Agustina, porque ella me dijo que no quería volver a la casa”.

Marisa nos cuenta que, camino al Servicio Local, le consultó a Agustina si sabía de algún familiar que la pudiera cuidar. La niña le mostró el celular con el contacto de una tía que solía visitar los fines de semana y a la cual nunca le contó nada por miedo y vergüenza. La Trabajadora Social también expresa que está dispuesta a hacer la denuncia, que ella está segura de hacer lo correcto. Y que, después, podríamos comunicarnos con la tía y acordar su disponibilidad o no para hacerse cargo de la niña.

La denuncia es realizada por la Trabajadora Social. La tía, indignada, se acerca al Servicio Local para acompañar a su sobrina. Agustina abraza a Marisa.

En la situación de referencia, Agustina y Marisa son desprotegidas por la autoridad máxima de la institución. La idea de que el ámbito privado no es objeto de intervención pública y que, por lo tanto, las/os agentes escolares no son responsables de la integridad de niñas y niños, obtura efectivizar respuestas en el nivel de la política pública. La Trabajadora Social transgrede el orden sustentado en el silenciamiento y la impunidad que impera en la institución, sostenido por la Directora, y brega por la protección de las/os estudiantes a su cargo, interviniendo de modo pertinente ante situaciones de maltrato infantil intra-familiar.

La Trabajadora Social es la que enuncia la situación en el Servicio Local, evitando exponer a Agustina. La información que registró, desde el relato de la niña, se restringió a

conocer qué pasó, quién fue y cuándo, información suficiente para desencadenar un proceso de resguardo de la niña, en su condición de víctima. También se encargó de identificar a una referente familiar que pudiera resguardar a Agustina. En definitiva, la Trabajadora Social se acercó al Servicio Local, no buscando “derivar” una situación, sino fortalecer su estrategia de intervención a partir de la alianza con otros efectores que breguen por los derechos de niñas y niños.

La escena de intervención 3 y 4 tienen en común el “silencio pedagógico” y la desidia de las/os adultas/os en su condición de agentes escolares. La distinción entre ámbito público y ámbito privado obstaculiza que problemáticas producidas por las estructuras sociales y culturales que se expresan en la “intimidad” de los hogares, sean abordadas desde el nivel que corresponde; es decir, en el nivel de la política pública. La escena de intervención 3 da cuenta, en cambio, de que el acto de las profesionales de “informar” una situación de presunción de maltrato infantil intra-familiar no significa asumir una responsabilidad orientada a la protección de la integridad de las niñas. La intervención del Equipo de Orientación Escolar, además, profundiza las condiciones de vulnerabilidad de las niñas al convocar a las/os adultas/os que ejercen violencia.

En la escena de intervención 4 la profesional del Trabajo Social rompe con los límites políticos trazados por la postura de la Directora. Los límites políticos instituidos son conmovidos por la Trabajadora Social, no sólo porque se oponen a los valores y principios de la Directora, sino porque la profesional incluye a la niña en la toma de decisiones: comunicándole la alternativa de acercarse al Servicio Local, preguntándole sobre la existencia de un/a referente adulto/a que pueda ofrecer resguardo y brindando la información que la niña le comunicó ante autoridades competentes, evitando su revictimización.

## e) Escena de intervención 5. ¡Acompañamos tanto a Dina!

*-¿De dónde saca sus ideas, señora Le Guin?*

*-De olvidar a Dostoievski y de leer los letreros de la carreteada de derecha a izquierda, naturalmente. ¿De dónde, si no?*

*“Las doce moradas del viento”. Úrsula K. Le Guin.*

Dina tiene 36 años, es soltera y tiene tres hijos: Dilan de 10 años y Luca de 9, quienes no mantienen contacto con su padre, y Malena, producto de una unión posterior, de 2 años, cuyo padre la lleva los fines de semana a la casa que alquila luego de su separación con Dina. La situación del grupo familiar nos llega a través del informe de una médica de un hospital de la zona. La profesional nos cuenta que Dina se ha acercado con su hija a la guardia contando, preocupada, que nota que la niña hace dos semanas que vuelve de pasar unos días con su padre “como si estuviera drogada (...). Está como que se duerme y no reacciona hasta pasado un rato”.

La persona a cargo de recepcionar los ingresos de situaciones y de unificar expedientes, nos acerca otros informes enviados por la misma médica y otras instituciones, como la unidad sanitaria donde Dina concurre para realizar controles a sus hijos. En estos informes también se refiere que la mujer plantea situaciones de violencia ejercida por su ex pareja y padre de Malena, pero que Dina nunca denunció. La situación había sido presentada hacía un año atrás, pero la dupla de profesionales a cargo ya no trabajaba en la institución y el expediente había quedado “olvidado”.

Previo a la entrevista pautada con la mujer y sus hijos, solicitamos informe a la escuela donde asistían Dilan y Luca, para ampliar el conocimiento de la situación de los niños. El informe elaborado por el Equipo de Orientación Escolar, firmado por una trabajadora social y una psicóloga matriculadas, refiere que: “El grupo familiar vive en una casa precaria, de un sólo ambiente y baño instalado afuera”. Refieren, además, que “la madre parece contar con un retraso o deficiencia que le impide asumir sus responsabilidades. Si bien se acerca a la institución cuando la citamos por las condiciones de higiene en la que vienen los niños, parece no darse cuenta de los problemas”. Por último, nos informan de una situación en la que “Dilan contó por toda la escuela que su hermano Luca le había practicado sexo oral” y que “estas situaciones dan cuenta de la situación de promiscuidad que los niños viven en ese hogar”. Al respecto de esa situación, en el documento enviado por las profesionales del Equipo de Orientación Escolar, se informa que “la directora de la institución habló con Dilan para

que no siga contando lo sucedido en su hogar porque, al enterarse otros niños, sus compañeros se burlaban y agredían a ambos hermanos, diciéndoles “putos”.

El día del encuentro con Dina y sus hijos decidimos conversar con Dilan y Luca, en un primer momento, por separado. Dilan está muy enojado cuando le contamos que nos informaron de la escuela de lo ocurrido con su hermano. No quiere hablar del tema, por eso le decimos que vamos a trabajar con toda la familia para que no vuelva a ocurrir. Con Luca hablamos del cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo ajeno. Además de la cuestión de la exploración sexual infantil, propia de la edad del niño, había condiciones materiales de existencia que aportaban a la concreción de situaciones sexualizadas entre los niños, ya que ambos compartían un mismo colchón para dormir. Informadas de esto gestionamos un colchón para cada integrante del grupo familiar, por intermedio de Desarrollo Social.

Con Dina hablamos sobre la preocupación de la Doctora del Hospital respecto a cómo ella le había transmitido la sospecha de que “algo no estaba bien cuando su hija volvía al hogar, luego de pasar el fin de semana con el padre”. Dina menciona que la otra vez, su ex pareja quiso llevársela pero ella se negó y que el hombre se marchó y no volvió. Le dijimos que sostuviera esa posición y empezamos a trabajar para acompañar a esa mujer, en su condición de madre. En primer lugar, dadas las condiciones socio-ambientales del grupo familiar tramitamos, a lo largo de los tres meses de trabajo de intervención, subsidios para mejorar la vivienda. Se integró el baño a la vivienda y se armó una habitación más. Dina se encargó de buscar presupuestos y destinó todo el dinero percibido al mejoramiento de la vivienda. También articulamos con una Psicóloga de una unidad sanitaria cercana al domicilio del grupo familiar, para que acompañe a Dina en la identificación de herramientas que le permitan a la mujer cuidarse a sí misma y a sus hijos. Dina concurría sistemáticamente con sus hijos a las sesiones pautadas junto a sus hijos. La Psicóloga nos comentó que los días que no podía asistir, buscaba la forma de avisarle y acordar otro turno.

Ocurrió un día que Dina se acercó, sin entrevista previa, al Servicio Local para contarnos que “ahora sí que estaba segura, que algo malo le hacía su ex pareja a la hija que tenían en común”. Dina estaba alterada y le pedimos que se sentara. Nos cuenta que el fin de semana su ex pareja irrumpió en el hogar y que se llevó a la niña todo el fin de semana. Que ella estuvo todos esos días asustada y que no había hecho la denuncia. También nos informa que su hija “se lo dijo”, pero que quiere que la vea una Psicóloga para ver si miente o dice la verdad. Y agrega: -“Es muy chiquita, por ahí lo inventó”. Mi compañera le dice que los niños no mienten, que tiene que confiar en su hija y que es importante hacer la denuncia. Dina se queda en silencio. Mi compañera insiste en la importancia de la denuncia y que, de no hacerlo, Dina estaría siendo cómplice de la situación. Dina insiste con un tratamiento psicológico para su hija, para así comprobar la veracidad de su discurso. No



indagamos qué le dijo o cómo se lo dijo su hija. En esa instancia era necesario fortalecer a la mujer para la realización de la denuncia y, dado los tiempos del presunto abuso, realizar los estudios médicos para confirmar o no el abuso.

Dina llora y dice que no sabe qué hacer. Mi compañera le recuerda que comenzamos a trabajar con ella porque una Doctora también sospechó lo mismo, que no estaba sola. Le digo a mi compañera que hablemos en privado un momento. Le pedimos a Dina que nos espere, que no íbamos a demorarnos. –“Todo lo que venimos trabajando con esta familia y ahora está todo por caerse a la mierda. Si Dina no realiza la denuncia y la hacemos nosotras, es posible que, para la Justicia, quede como cómplice o negligente. Capaz que exagero pero Dina está segura de lo que pasó”, dice mi compañera. Le digo que volvamos al expediente que se armó a partir de las intervenciones de las diferentes instituciones que transitó la familia. –“¿Para qué?, consulta mi compañera. Le digo que vuelva con Dina, que en unos pocos minutos me sumaba. –“¿Y qué le digo si ya le dijimos todo lo que teníamos para decirle para que haga la denuncia?”.

Vuelvo al expediente que, por cuestiones de tiempos, siempre los leemos “del final para atrás” y “atrás”, o sea, al principio, no llegamos casi nunca. No sé por qué, pero recordé que una vez una persona me dijo que si alguna vez teníamos un problema, agarre una Biblia y haga correr las páginas hasta interrumpir el movimiento con el dedo índice y que, en ese pasaje ubicado al azar, seguro encontraría una respuesta al problema<sup>19</sup>. Más o menos eso hice. Busqué, medio al azar, entre las páginas de los primeros informes algún indicio que me permitiera re-posicionar a Dina en pos de asentar la denuncia. Me encontré con el informe de una Psicóloga que había atendido a Dina en otra unidad sanitaria. En el informe, la Psicóloga menciona que Dina relata su infancia en Chaco, provincia en la que nació hasta que su padre la envió a vivir con una tía a la provincia de Buenos Aires, contando ella con 14 años de edad. El informe refiere, además, que Dina relató que fue abusada por su padre y sus hermanos mayores, que tuvo un hijo, producto de esos abusos y que, después de parir, fue que la enviaron a la casa de la tía, lejos.

Vuelvo al escritorio donde me estaba esperando Dina y mi compañera. Me siento y me dirijo a Dina para decirle que sabemos, por parte de una Psicóloga que trabajó con ella, de lo que tuvo que soportar de niña en el

---

<sup>19</sup> Relato este recuerdo en tanto lo asocio a cierta capacidad intuitiva, en el marco del ejercicio profesional, que transgrede las normatividades impuestas por el campo científico, basado en el principio de racionalidad y objetividad. Respecto a la intuición, Bourdieu (citado por Lorente Molina: 2001), refiere que no hay intuición que no pueda recibir una función científica cuando, controlada, sugiere hipótesis y aun contribuye al control epistemológico de las demás operaciones. Cuando la captación intuitiva, es decir, un intuïto, de la unidad inmediatamente perceptible de una situación, de un estilo de vida o de una manera de ser, conduce a indagar en sus relaciones significantes, propiedades y relaciones que no se presentan sino sucesivamente en el trabajo analítico, constituye una protección contra la atomización del objeto que resulta, por ejemplo, de recurrir a indicadores impotentes de objetivar las manifestaciones de una actitud o de un *ethos* sin fragmentarlas.

ámbito familiar. Le digo que entendía que no le creyera a su hija en este momento, porque a ella, de niña, no la cuidaron y que no queríamos presionarla para hacer la denuncia pero que supiera que lamentábamos lo que había vivido en su infancia y que, quizás, esta situación que ahora le tocaba vivir a su hija podía tener otro final, un final donde se proteja y cuide a la niña y se sancione al agresor. La mujer rompió en llanto, le acercamos unos pañuelitos descartables y dijo: “¿Ustedes me van a acompañar a hacer la denuncia?”.

En la situación relatada se evidencian los tabúes de las/os agentes escolares para abordar cuestiones ligadas a la sexualidad, en general, y a la sexualidad infantil, en particular. A ello se le suma la escasez de herramientas profesionales para generar un encuadre de trabajo junto a niñas y niños donde la sexualidad no sea “algo a silenciar” o “algo asqueroso que hay que sancionar”. Al respecto, me ha sorprendido la postura rígida de diferentes profesionales que conciben a un niño como “abusador” o “violador”, cuando conocen situaciones donde niños exploran su sexualidad con otros niños.

La importancia de construir legalidades junto a los niños en pos del respeto y cuidado del propio cuerpo no suele ser el horizonte de intervención de las/os profesionales, que prefieren instalar una práctica punitivista, que judicializa y patologiza a los niños. A partir de ello, ciertos niños son estigmatizados, cuando debería intervenir una palabra adulta que colabore con los niños involucrados a pensar la situación acontecida. El Equipo de Orientación Escolar etiqueta de “promiscua” a la familia, con independencia de las condiciones materiales de existencia que, con frecuencia, contribuyen a que se generen entre niños conductas sexualizadas que, se supone, “no son acordes para la edad”. La formación de las profesiones involucradas, sumada a su posicionamiento ideológico, no favorece un encuadre junto a los niños, posibilitando conversar de la sexualidad desde una perspectiva de derechos.

Asimismo, los prejuicios de las profesionales hacia Dina, en su condición de madre, obturan acompañar a la mujer en el desarrollo de pautas de crianza. Des-historizada por las profesionales, Dina es concebida como “retrasada” sin insertar sus posibilidades e imposibilidades en el marco de experiencias infantiles, atravesadas por abusos e impunidades. En la escena de intervención, el Equipo de Orientación Escolar aborda ciertas

manifestaciones de la sexualidad de los niños desde una perspectiva moral y no como un material objetivo para problematizar los propios tabúes y preconceptos en relación a esta dimensión de la experiencia humana y la importancia de transmitir herramientas para que niñas y niños aprendan a respetar y cuidar el propio cuerpo y el de las/os demás. En estos términos la “promiscuidad” que acontece en el grupo familiar se expresa en las profesionales como una cuestión “escandalosa”, por su contrariedad con la moral y las convenciones sociales.

El modo de las profesionales de posicionarse ante la mujer a cargo de los niños, en su condición de madre, al sustentarse en mandatos e idealizaciones, impiden acercarse a esa mujer concreta: acompañándola en su deseo de cuidar a sus hijos y en los aprendizajes necesarios para actuar en consecuencia con ese deseo. Indudablemente, sin el ejercicio profesional de re-significar ciertos acontecimientos de esa mujer durante su infancia hubiera sido imposible ofrecerle un espacio de libertad para devenir madre. De lo contrario se hubiera obligado, desde los imperativos y exigencias socio-culturales, a que alguien que no fue cuidada, desarrolle un conjunto de prácticas de cuidado, las cuales nunca formaron parte de su experiencia infantil.

### **1.3. Aportes de las escenas analizadas a la comprensión de las condiciones y condicionamientos en el abordaje de situaciones de maltrato infantil intra-familiar.**

El ejercicio analítico realizado permitió, a los fines de la presente tesis, problematizar que: en primer lugar, las prácticas de registro de los Equipos de Orientación Escolar, con frecuencia, textualizan a niñas y niños sólo en su condición de alumnas/os (invisibilizando y/o desconociendo otros aspectos que hacen a su propio cotidiano); en segundo lugar, que dicha textualización es una transcripción/reproducción, por parte de las profesionales de los Equipos de Orientación Escolar, de percepciones de otras/os agentes escolares adultas/os, incluidas en el legajo de el/la estudiante; en tercer lugar, que las

presentaciones que los Equipos de Orientación Escolar realizan en el servicio de atención especializado no enuncia explícitamente la “presunción de situación del maltrato” porque, o bien conoce la situación a partir del relato de la niña o el niño pero, por diversos motivos que ya expresamos, decide no informarlo, o bien porque las figuras adultas de las escuelas, en general, y de los Equipos de Orientación Escolar, en particular, no logran constituirse en referentes significativas/os para que niñas y niños acudan a plantearles su situación<sup>20</sup>.

Cuando las/os agentes escolares no se configuran como responsables en el abordaje de esta problemática, se posterga la denuncia en aquellas situaciones que lo ameritan (Salas Chavarría: 2005), como forma de poner en conocimiento a los servicios especializados de las sospechas y/o constataciones, pidiendo ayuda y protección para la niña o niño en situación de riesgo. Asimismo, el análisis de estas escenas de intervención permitió identificar dos dimensiones que participan condicionando los modos de asistencia y acompañamiento ante situaciones vinculadas al maltrato infantil intra-familiar: por un lado, aquella que atañe a las condiciones institucionales y a la rutinización de las formas de abordaje y, por otro lado, aquella que expresa la voluntad ético-política del agente de Trabajo Social en el posicionamiento ante dicha problemática.

En relación a la primera, se han identificado un conjunto de elementos que estructuran las condiciones de trabajo en las escuelas y que establecen límites para que el agente del Trabajo Social asuma la responsabilidad de visibilizar las situaciones de maltrato que tensan el cotidiano de niñas y niños. Retomando aquellas intervenciones sustentadas en la lógica de la derivación de casos, vale mencionar que estas acciones se conectan con condiciones y modos de trabajo, incorporados y rutinizados, que muchas veces impiden al agente de Trabajo Social asumir que ocupa un espacio estratégico para conocer, desde los discursos de niñas y niños, situaciones y prácticas que operan vulnerando sus derechos en el propio entorno familiar.

---

<sup>20</sup> Asimismo, es necesario aclarar que uno de los mayores desafíos que enfrenta la mayoría de los/as investigadores/as y profesionales que abordan este tipo de problemas radica en la capacidad y en la habilidad para entrevistar a niñas, niños y adolescentes empleando preguntas y respuestas verbales, en una manera efectiva y confiable (Corwin citado por Intebi, 2007).

El miedo del agente de Trabajo Social a visibilizar y encauzar judicialmente una situación de maltrato infantil intra-familiar también se conecta con condiciones y rutinas de trabajo. Este temor no responde sólo a una decisión personal sino a ciertos factores relacionados con el acompañamiento o no que reciben, ya sea de quienes ocupan un cargo directivo en la institución y/o de las inspectoras de la modalidad que supervisan externamente el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar. Al respecto, agentes de Trabajo Social suelen referir que, ante “situaciones complicadas”, la dirección de la escuela y/o quienes se desempeñan como inspectoras de la modalidad, instan a que se converse con las/os referentes adultas/os identificadas/os como “presuntas/os agresoras/es” postergando, a su vez, la denuncia de “presunción de maltrato”. Esto significa, con frecuencia, profundizar las condiciones de vulnerabilidad de niñas y niños en tanto no se establece una interrupción necesaria con aquellos vínculos familiares que instituyen formas de violencia.

También la percepción del agente de Trabajo Social respecto a que está sobrepasado de demandas y problemas, refuerza la derivación de aquellas situaciones de maltrato infantil intra-familiar, imputando la responsabilidad exclusiva de su resolución a los Servicios Locales. Esto supone desconocer que los Servicios Locales también se encuentran colapsados en cuanto a demandas de intervención pero, lo más significativo, es que la lógica de la derivación instala, de modo unilateral, hasta dónde un Equipo de Orientación Escolar debe acompañar estas situaciones.

Cuando los límites de una intervención no son consensuados entre los diferentes agentes e instituciones involucradas, las alternativas de resolución se ven coartadas porque quienes integran el Servicio Local se encuentran imposibilitados de contar con la escuela como una institución que permita el vínculo con niñas y niños. Y ello porque, ante situaciones de maltrato infantil intra-familiar, la estrategia de acercamiento a niñas y niños por parte de los Servicios Locales suele considerar a las instituciones escolares como espacios de encuentro, con la intención de no “alertar” a quien agrede que la situación de violencia ha adquirido estatus público y que se están realizando acciones para revertirla. Si no se garantiza un vínculo de continuidad entre las escuelas y los Servicios Locales, las

posibilidades de entrevistar a niñas y niños para conocer si existen otras/os referentes adultas/os que puedan cuidarles se reducen.

En relación a la segunda dimensión, nos remitimos a la voluntad ético-política del agente de Trabajo Social para explicitar el posicionamiento profesional respecto a niñas y niños. Con ello se busca visibilizar que, más allá de los conocimientos teóricos y de las habilidades técnicas de las profesionales en su condición de “expertas”, las prácticas profesionales están atravesadas por aspectos ideológicos que conciernen a cómo las/os agentes escolares se corresponden o no con los enunciados que niñas y niños expresan respecto de sus propias vidas. A partir de ello, se identificaron posiciones (no sólo de agentes de Trabajo Social sino, también, de actores que ocupan cargos directivos), con una clara intencionalidad de invisibilizar y ocultar las formas de violencia que experimentan niñas y niños en su ámbito doméstico. En contrapartida, también se identificaron actuaciones profesionales que, sustentadas en la observación y escucha sistemáticas, posibilitaron legitimar los relatos de niñas y niños garantizando su protección ante diversas situaciones de violencia.

#### **1.4. Caracterización del escenario de prácticas de formación profesional.**

*“Yo le preguntaba a mis amigos que trabajan en educación, ¿qué trabajo hace el Trabajo Social en las escuelas? Me dicen que hacen nada o que no pueden hacer nada o que tienen que hacer magia sin magia”*

Practicante de Trabajo Social IV. Año 2016.

La recuperación del proceso de práctica de formación profesional que aquí se relata y analiza tiene como objetivo visibilizar nuevas formas de situar al Trabajo Social en espacios escolares y reflexionar sobre el lugar que se les asigna a niñas y niños como destinatarias/os de la intervención, en el marco del dispositivo del Club de Lectura. La institucionalización del Club de Lectura, además, interpeló a la Trabajadora Social inserta en el Equipo de Orientación Escolar. A partir de ello, practicantes y profesional

establecieron diversas instancias de diálogo, en las cuales se discute, explícita e implícitamente, los modos de pensar el Trabajo Social Escolar, sus mandatos y funciones, las formas de vincularse con las demandas y/o problemas que acontecen en ese espacio, como así también las percepciones en relación a niñas y niños escolarizadas/os.

La institución de referencia es una escuela primaria de gestión pública estatal, ubicada en la periferia de la ciudad de Berisso. A ella concurren niñas y niños de sectores sociales vulnerables. Muchas/os de ellas/os provienen de Tucumán, Entre Ríos, Santiago del Estero, como así también de países limítrofes, como Bolivia y Paraguay. Los grupos con los cuales desarrollaron los Clubes de Lectura corresponden a 1° y 4° año. La franja etaria de 4° año abarca de los 8 a los 10 años. La franja etaria de niñas y niños de 1° va de los 6 y 7 años. La mayoría de ellas/os vive en barrios aledaños a la institución. Previo al ingreso al establecimiento, la mayoría de las/os estudiantes almuerzan en el comedor escolar y los días que se informa que este servicio no estará disponible, niñas y niños suelen faltar a clases, según refieren las agentes escolares. Las condiciones climáticas desfavorables también condicionan la asistencia de las/os estudiantes, puesto que viven en zonas de calles de tierra fácilmente inundables.

Las/os referentes adultas/os de las/os estudiantes se desempeñan como trabajadores cuentapropistas, en particular los hombres, realizando trabajos de pintura, albañilería, electricidad y otros servicios. Las mujeres realizan trabajo doméstico y son amas de casa. Niñas y niños, por fuera del espacio escolar, realizan actividades físicas y recreativas en espacios de acceso gratuito, como así también desarrollan tareas del hogar (como limpiar, preparar las comidas, arreglar las habitaciones, entre otras actividades)<sup>21</sup>.

En base al discurso de la Trabajadora Social y de otras agentes escolares, se identifican las siguientes problemáticas: uso problemático de sustancias en las/os referentes familiares adultas/os, violencia intra-familiar, ausentismo, problemas de aprendizaje, dificultad para acceder al sistema sanitario y adherir a los tratamientos “por dificultades en

---

<sup>21</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (2016). “Club de Lectura y Escritura Creativa para niños y niñas”. Informe Final de Prácticas de Formación Profesional. Cátedra Trabajo Social IV. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata.

la comprensión de las indicaciones médicas”. Asimismo, estas agentes refieren que muchas/os estudiantes viven en familia ampliada, por la dificultad de madres y padres de responsabilizarse de su crianza. Estos enunciados alertan sobre un enfoque miserabilista que, con frecuencia, orienta la mirada del Trabajo Social y que consiste en definir a los sectores con los cuales se trabaja desde la carencia. Por supuesto que las carencias deben ser identificadas como condicionantes en la vida de los sujetos pero el problema de este enfoque consiste en reducir la vida de los sujetos nada más que a carencias y necesidades insatisfechas.

Desde el espacio áulico-académico de la Facultad de Trabajo Social se les propuso a las estudiantes coordinar Clubes de Lectura, experiencia que se viene realizando desde el año 2014 en dicho establecimiento. Las practicantes refieren que, en un principio, “no querían saber nada con la práctica”. –“Estaba indignada”, expresa una de ellas. Y agrega: –“Pensé que iba a ser ver informes sociales y leer historias de familias. Pero la propuesta que nos hicieron desde la cátedra era innovadora. Así que nos enganamos”. Respecto a los Clubes de Lectura, vale aclarar que se realizaron una vez por semana con los grupos mencionados, durante una hora reloj que ceden las maestras. La participación de niñas y niños es voluntaria, por lo tanto no están obligadas/os a permanecer en el aula si no lo desean. Sin embargo, ningún/a estudiante expresó no querer habitar el espacio. Las practicantes se propusieron crear condiciones para que niñas y niños se acerquen a la lectura literaria mediante dinámicas lúdicas, fomentando el diálogo entre la coordinación y las/os estudiantes, a partir de los cuentos e historias compartidas e identificando las narrativas de niñas y niños respecto de las instituciones que transitan.

### **1.5. Representaciones conflictivas en relación a las infancias.**

Las practicantes relatan, con angustia, las formas de trato que reciben niñas y niños por parte de algunas docentes. Refieren situaciones donde una docente sentencia que determinados niños “no van a avanzar” en relación a las expectativas de alfabetización, que



las dificultades “vienen de familia”, que “no están alfabetizados”, que son “lentos” o, bien, que “son como bebés”<sup>22</sup>. También identificaron la prohibición y sanción en el uso de juegos y juguetes en el espacio áulico, sobre todo en el 1º año. Las docentes suelen mencionar que niñas y niños “se la pasan inventando cosas”, que “viven en su mundo”, que “no entienden nada”, mientras que las practicantes aluden que niñas y niños apelan a la imaginación y la fantasía, constantemente, y que ello favorece la participación y la expresión de deseos.

Para las practicantes fue superador pensar una intervención desde el Trabajo Social atenta a “lo que dicen los chicos”. Asimismo, refieren que niñas y niños nunca las reconocieron como representantes del Trabajo Social sino como “maestras”. Ocupar un espacio de proximidad con niñas y niños escolarizadas/os, agregan, fue una experiencia que les permitió “conocer cómo viven”, darse cuenta que son indispensables las herramientas teórico-metodológicas para interactuar con dicha población y que les hubiera gustado “animarse a interpelar más a las maestras en sus formas de dirigirse a los niños”, cuando estas les tratan de forma “violenta, despectiva y burlona”. En este sentido, las practicantes concluyen que “hay otras formas de decir las cosas a los chicos, más allá del reto”.

Asimismo, las practicantes registran contradicciones entre el discurso de una docente que se considera una “maestra comunitaria” porque está “abocada a lo social”, en el sentido de involucrarse con las problemáticas de niñas y niños y de sus familias, “consiguiendo cosas para ellos”, y las formas concretas a partir de las cuales se dirige a esa misma población, en tanto refiere que las posibilidades de aprendizaje están supeditadas a “la familia de la cual vienen” e irritándose cuando niñas y niños “hacen lo que quieren” o porque “no acatan nada de lo que yo les digo”<sup>23</sup>.

En el marco de una entrevista que les realicé a las practicantes, luego de finalizado el proceso de prácticas, una de ellas refiere que “el Club de Lectura desestructura el orden del aula y los niños pueden disponer el cuerpo de un modo que para la maestra es objeto de

---

<sup>22</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (12-10-2016). Crónica de práctica de formación profesional.

<sup>23</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (12-10-2016). Crónica de práctica de formación profesional.

reto”. Y otra de las practicantes agrega, respecto a su concepción de “desescolarizar la lectura”: -“Nosotras nunca tuvimos la intención de transmitir un contenido sino que la idea era debatir, junto a ellos, una historia”. Esta afirmación no significa que el espacio del Club de Lectura carece de intencionalidades o que los aprendizajes no estén direccionados. Por el contrario, las sesiones junto a niñas y niños estuvieron centradas en aportar herramientas para que, a partir del protagonismo y la participación infantil<sup>24</sup>, emerjan sus concepciones respecto a las instituciones, los vínculos y las posibilidades de construir un orden novedoso, ya no basado en normas, sino en legalidades (Bleichmar: 2006). En este sentido, más que instalar límites en busca de garantizar que un cuerpo infantil se constituya en un cuerpo escolarizado, el espacio del Club de Lectura se sustentó en el desafío de instituir ciertas leyes, junto a niñas y niños, que favorezcan el trabajo mancomunado, la polémica y el disenso respecto a ciertos modos de pensar las relaciones entre las personas y la apropiación de herramientas que sostengan la capacidad de escucha entre pares.

Desde las practicantes se apostó por una posición adulta basada, no sólo en la autoridad, sino en la autorización. Esta perspectiva de relación junto a niñas y niños descompone la estructura pedagógica unidireccional, a partir de la cual se interpela constantemente a las/os estudiantes, habilitando que las/os estudiantes también interpielen a las agentes escolares a su cargo. En este sentido, cuando uno se corre un poco de ese lugar que fija a niñas y niños y les empieza a hablar más para escuchar lo que tienen para decir que para pedirles puntualmente que respondan algo en particular, empiezan a surgir cosas inesperadas, incalculables para lo que ese intercambio en principio podía esperar (Duschatzky: 2008). La intervención que proponen las practicantes no se erige en base a la identificación de problemas sino a las dificultades para constituir, junto a otras/os, vínculos que, en primer lugar, valoren la dimensión afectiva y, en segundo lugar, permitan producir enunciados que, hasta el momento, no habían sido posibles o visibilizados por las/os adultas/os en su condición de agentes escolares. El paso como coordinadoras del Club de

---

<sup>24</sup> Alfageme Anavitarte, Cantos Vicent y Martínez Muñoz (2003), prefieren trocar la idea de participación a secas por la participación protagónica, esto es, la que identifica al propio niño como actor y no como mero ejecutor o consentidor de algo.

Lectura les permitió reflexionar sobre sus concepciones respecto a la educación y a la noción de autoridad. Al respecto, una de las practicantes enuncia:

“Me pasó que venía con Freire, la idea de emancipación, todo muy abstracto. Eso de trabajar desde lo colectivo, la construcción la horizontalidad. Después empezamos a pensar que tiene que haber una autoridad responsable. Porque cuando aparece la autoridad responsable, el otro no desaparece”.

En una ocasión, una de las maestras se quedó observando la dinámica del Club de Lectura, en la cual las practicantes intentaban motivar a niñas y niños para que expresen con quiénes compartían momentos felices, de diversión y juego. Dado que la mayoría de niñas y niños participantes no mencionaban ninguna persona, la docente se acercó luego del taller para comentarles:

“Me angustió que no tengan respuestas a sus preguntas. (Niñas y niños) no tienen noción de felicidad en sus vidas, de divertirse, de quién les hace bien o quién les hace reír o algo. Tienen incorporada una vida lineal llena de necesidades en la que el deber ser los atraviesa, saben muy bien lo que está bien y lo que está mal. Me gustaría seguir participando en el espacio para poder aprender más sobre ellos<sup>25</sup>.”

Interesan estos fragmentos, tanto de las practicantes como de la docente, porque ponen el énfasis en la educación desde una perspectiva filosófica: no en términos de abstracciones e idealizaciones, sino como con una fuerte impronta programática, desde un sentido operativo. En este sentido, en el discurso de la practicante aparece el imperativo por reflexionar en torno a la propia posición adulta y su incidencia en el despliegue de prácticas que habiliten (o no) espacios para dialogar con niñas y niños. En el fragmento de la docente, subyace la posibilidad de pensar cómo el Club de Lectura, en tanto forma de des-

---

<sup>25</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (26-10-2016). Crónica del proceso de práctica.

escolarizar el encuentro con niñas y niños, visibiliza dimensiones de su existencia que antes no eran tenidas en cuenta.

Se puede considerar que son dos los supuestos que, implícitamente, movilizaron las prácticas educativas de las practicantes de Trabajo Social. El primer supuesto consistió en ubicar la igualdad entre adultas y niños, no como un resultado a alcanzar, sino como condición para aprender, puesto que quien plantea la igualdad como objetivo por alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito (Ranciére: 2007). El segundo supuesto exigió que las estudiantes problematizaran sus propios esquemas de sentido común internalizados respecto a la noción de autoridad y, a partir de ello, reconocer que la educación ha de ser conservadora, no en un sentido reaccionario, sino porque tiene que preservar lo nuevo y revolucionario en cada niño, introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación (Arendt citada por Bárcena: 2002).

Partir de la idea de igualdad entre sujetos adultas/os y niñas/os no supone una horizontalidad, donde las responsabilidades serían compartidas entre agentes que se inscriben en diferentes generaciones, sino en la responsabilidad que las/os primeras/os tienen de acompañar las percepciones respecto del mundo que las/os nuevas/os traen consigo, considerándolas legítimas. A partir de ello, la idea de una educación conservadora ya no estaría centrada en la transmisión de normas para habitar un orden establecido, sino para garantizar la emergencia de lo múltiple, de lo plural, es decir, lo singular de cada niña/os.

## 1.6. ¿Qué dicen las practicantes de la práctica de la Trabajadora Social Escolar y qué dice la Trabajadora Social Escolar de las prácticas de las practicantes?

*(Suena terrible pero a la forma hay que atormentarla.)*

*“Trento”*. Leónidas Lamborghini.

Las practicantes refieren que no existe vínculo entre las integrantes del Equipo de Orientación Escolar (conformado por una Trabajadora Social, una Psicóloga y una Psicopedagoga) y el cuerpo de maestras de grado. De hecho, una docente les comenta a las practicantes que “el perfil de la Trabajadora Social que tenemos no es acorde a esta escuela”<sup>26</sup>, por lo cual no hay articulación entre los espacios áulicos y el espacio de “gabinete”. En la entrevista que realicé a las practicantes, una de ellas, respecto a la percepción en torno a la Trabajadora Social, comenta:

“La Trabajadora Social no va más allá del protocolo de intervención, lo mostraba eufórica. Yo esperaba una intervención más superadora. Dice que hay mucha demanda y no puede pensar otras formas de intervención. Creo que nunca entendió el Club de Lectura. Existe un corte entre maestras y Equipo de Orientación Escolar. No hay articulación entre espacio áulico y gabinete. Yo pensaba igual que la Trabajadora Social antes de esta experiencia de Club de Lectura (...) Según cuenta la Trabajadora Social, al Equipo de Orientación Escolar le cuesta más trabajar con las maestras que con los mismos niños”<sup>27</sup>.

Los encuentros entre la Trabajadora Social del Equipo de Orientación Escolar y las practicantes de Trabajo Social permiten identificar y reflexionar sobre el estatuto del sujeto, niña y niño, que se materializa en las prácticas de dichas agentes. La disponibilidad de las

---

<sup>26</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (29-06-2016). Crónica del proceso de práctica.

<sup>27</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (22-06-2016). Crónica del proceso de práctica.

practicantes para con las niñas y niños favorece que las/os últimas/os establezcan nexos entre las practicantes y las docentes del curso. Niñas y niños comunican la experiencia del Club de Lectura a las docentes: relatan los cuentos que compartieron, las conversaciones que acontecieron y cómo se sintieron. A partir de ello, algunas docentes amplían el conocimiento que tienen de las vidas de las/os estudiantes a su cargo, a la vez que valoran las intervenciones de las practicantes<sup>28</sup>. En contrapartida, el vínculo entre la Trabajadora Social y las docentes carece de mediaciones que permitan un trabajo cooperativo en pos de un compromiso con la educación y el cuidado de niñas y niños.

En consonancia con lo expresado anteriormente, las practicantes recuperan la percepción de la Trabajadora Social respecto del proceso de práctica de formación profesional de las estudiantes, de la siguiente manera:

"No entiendo, ¿por qué ustedes hacen esto? (refiriéndose a los Clubes de Lectura). El Trabajo Social no alfabetiza. El Trabajo Social tiene un rol y una función. Nosotros accedemos a la información de la vida cotidiana de los niños y su familia cuando tenemos contacto o entrevista con los padres, siempre se conoce la historia de la familia de los chicos. Ustedes deberían estar acá conociendo cómo es este trabajo, lo que ustedes proponen no es real, es una práctica ideal, no existe en las escuelas, no hay tiempo para leer un cuento a los chicos, hay otras demandas que sobrepasan a cualquier equipo. Voy a mostrarles qué es lo que se nos indica hacer, porque hay una guía detallada, paso por paso, para que sepas cómo dirigirte y qué paso se llevará a cabo en las diferentes situaciones que se pueden presentar en cualquier institución: dónde te saltas un paso, te hacen un sumario<sup>29</sup>. En esta

---

<sup>28</sup> Nota que escribió una docente a las practicantes luego de finalizar el ciclo lectivo: "Bueno colegas, ante todo agradecerles todo este tiempo compartido con los niños, enmarcado dentro de un proyecto maravilloso, con lo que creo esencial para ellos: la lectura por placer y disfrute. Cuando me preguntaban si tenían taller, cuando contaban lo que habían leído, o mostraban sus libritos daban cuenta que ese espacio era especial y esperado; gracias por el amor, el tiempo y dedicación para escucharlos, mimarlos y enseñarles a conocerse y expresarse (...)" (firma señorita Sabrina, 4° año).

<sup>29</sup> Es relevante este comentario de la Trabajadora Social, en tanto explicita la noción de "responsabilidad civil" que prescribe las prácticas de las agentes escolares adultas. Al respecto, Huergo y Martínez (2016), refieren que la pasión por la responsabilidad civil es la expresión de hasta qué punto se han judicializado las relaciones escolares; del modo en que las prácticas públicas adoptan la estética propia de la seguridad pública. La securitización de la sociedad –anglicismo procedente de la semántica financiera- describe un tipo de lazo social basado en el miedo al otro, un miedo colectivo generalizado. Como postula Esteban Rodríguez Alzueta, es el pasaje del medio ambiente al miedo ambiente. En este clima de sospecha generalizada, los agentes escolares se protegen del poder destructor de la productiva y creciente industria del juicio. Cuando los docentes y equipos de conducción se sienten desprotegidos y amenazados habitan la institución priorizando la

profesión no podés hacerte el que no viste o que no se te cruce no haber elevado denuncia, por ejemplo, en un presunto abuso sexual, no podés trabajar en escuelas y no saber este instructivo”<sup>30</sup>.

Cuando la Trabajadora Social refiere que la cantidad de demandas que se le plantean al Equipo de Orientación Escolar obtura la posibilidad de pensar otras formas de intervención, se explicita la dificultad de asumir que lo que define las modalidades de hacer y las condiciones de esos modos de hacer, no sólo dependen de los mandatos y rutinas institucionales sino, también, de la capacidad del agente de dimensionar otros espacios de inserción profesional y de pensar las demandas y los problemas que se le presentan con relativa autonomía. Mientras que la intervención de la Trabajadora Social se inserta a partir de “problemáticas” vinculadas a la conducta, el aprendizaje y la violencia, entre otras, las practicantes intentan, a partir de las herramientas teórico-metodológicas de las que disponen, inscribirse en la trama de relaciones que producen discriminación racial, de clase, de género. Las practicantes intentan no partir de “problemas” sino de inscribirse en las relaciones para conocer cómo estas son producidas, en base a las representaciones y prácticas de los sujetos involucradas/os.

Desde la lógica de la Trabajadora Social, la propuesta de trabajo de las practicantes “no es real”, porque no es lo que el Trabajo Social “debe hacer”, ni “posible”, porque las condiciones de trabajo mismas coartan la oportunidad de institucionalizar una práctica, si se quiere, “alternativa”. Sin embargo, la propuesta del grupo de prácticas es “alternativa”, no porque se haga en un ámbito formal, por fuera de sus propias reglas, sino porque el Trabajo Social desplegado por las practicantes se orienta a incidir a nivel del contacto más inmediato con las niñas y niños (Guattari y Rolnik: 2006). Lo “alternativo” no significa transgredir un orden dado sino imaginar las condiciones de posibilidad para la

---

perspectiva jurídica. Desde ese estado de cosas, se toma con frecuencia la vía rápida de la salvaguarda de la privacidad. Un gesto con efectos de profunda despolitización de las relaciones institucionales y en el que la escuela queda pertrechada entre sus muros, muy atenta a controlar el derrame amenazante del afuera y deslindando posibles culpas en el adentro. Incluso, en pequeñas situaciones, se abandona el sentido común en nombre de una judicialización posible de los acontecimientos.

<sup>30</sup> Benavente, Ana paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (21-09-2016). Crónica del proceso de práctica.

institucionalización de nuevas posibilidades de la profesión Trabajo Social en relación al uso del tiempo y del espacio escolar, por ejemplo.

Mientras la práctica de la Trabajadora Social reproduce, en términos de Martinelli (1997), una práctica profesional alienada y alienante, al operar en base a una identidad atribuida (por el Estado, la clase burguesa, la Iglesia, el capitalismo), las practicantes emprenden una tarea de desubjetivación en relación al significado socio-histórico de la profesión, del cual ellas también son portadoras y re-productoras, conscientes e inconscientes. Esto inaugura una nueva producción de subjetividad, que concierne tanto a la singularidad que produce algo nuevo como al público (niñas y niños) que participa en esta co-creación y la prolonga, ya que ambos deben escapar a los hábitos establecidos (a lo social), a las alternativas binarias que imponen (Lazzarato: 2006). En otros términos, la inserción de las practicantes en el Club de Lectura, descompone ciertas cristalizaciones en torno a la práctica del Trabajo Social en contextos escolares, a partir de lo cual se trata de averiguar si estamos en vías de creación de nuevos posibles (Pál Pelbart: 2009) para la profesión en dichas instituciones.

Retomamos el trabajo de indagación empírica, a partir de las experiencias de intervención y de prácticas de formación profesional, para resituar la discusión en torno al estatuto de niñas y niños en las acciones de las agentes escolares. La Trabajadora Social Escolar que dialoga con las practicantes, refiere que ella ha participado en el espacio áulico, coordinando un Taller de Convivencia donde se enfatiza la transmisión de pautas, normas y reglas que insertan a niñas y niños a la cultura escolar, a través de una red de códigos formales e informales, que establecen “cómo hacemos las cosas aquí” (Bower citado por Elías: 2015). En este Taller de Convivencia, suele hablarse de deberes y responsabilidades que deben asumir niñas y niños en su condición de estudiantes, pero en escasas oportunidades se enumeran sus derechos y los modos de ejercer esos derechos, como así tampoco se hace mención a los deberes y responsabilidades de las/os adultas/os, en su condición de agentes escolares.



Mientras la Trabajadora Social se inserta en el espacio áulico a partir de un dispositivo que produce artificialidad, porque se sustenta en la prescripción de formas de actuar en el espacio escolar, las practicantes se inscriben en el espacio donde acontecen las prácticas concretas de niñas y niños. Al respecto, en una instancia áulica las practicantes socializaron su experiencia, apuntando en detalle una situación en la cual habían sido interpeladas por una conversación entre un grupo de niñas del 4° año. En dicha situación, una niña menciona que viene de una provincia del interior del país y cuenta que su compañera, que se encuentra al lado, es boliviana. Una tercera niña dice: -“No digas así”. Las practicantes, que se encontraban atentas a los intercambios, preguntan por qué “no hay que decir así”, puesto que “si María Luz nació en Bolivia, entonces es boliviana, como una persona que nace en Argentina es argentino, y así”. Las practicantes les comentan a las niñas que como las personas nacemos en lugares distintos, también la música, la comida y otras cuestiones prácticas suelen ser distintas y que eso es algo para conocer y valorar. Una de las niñas, a partir de esta conversación, recuerda que una vez comió “anticucho”<sup>31</sup> en una fiesta en el barrio y María Luz empieza a contar sobre los ingredientes y el modo de cocción.

A partir de la escena que acontece en el Club de Lectura, las practicantes intervienen en cuestiones que hacen a la convivencia y que muchas veces materializan, solapadamente, prejuicios xenófobos y racistas que niñas y niños suelen aprehender desde muy temprano. Cuando la niña se dirige a su compañera para reprenderla porque dice que María Luz es boliviana, se evidencia el uso peyorativo y despectivo de un adjetivo gentilicio. La presencia de las practicantes permite abordar dicho acontecimiento del lenguaje, operando sobre la producción de estigmas (Goffman: 2006; Álvarez Gálvez: 2009) en base a la nacionalidad, la inmigración y la raza/etnia. La intervención de las practicantes de Trabajo Social deviene entre los enunciados de las niñas desde una perspectiva sustentada en la educación intercultural en tanto, por un lado, definen un campo de interlocución junto a las involucradas (que se aleja de los discursos estériles sobre la

---

<sup>31</sup> El anticucho es un tipo de brocheta de origen peruano, a base de corazón de res que se asan ensartados en un pincho.

importancia de “la tolerancia” y “la no discriminación”<sup>32</sup>, que suelen encuadrar los Talleres de Convivencia en los que se inscribe la Trabajadora Social Escolar) y, por otro lado, en tanto enfatizan, no en la conectividad del vínculo entre culturas, sino en los efectos de frontera de esa relación, en la productividad del vínculo.

Respecto a las prácticas de formación profesional y a su propio quehacer en el establecimiento, la Trabajadora Social refirió:

“Cuando yo estudiaba no hacíamos prácticas. ¡Qué bueno que tengan esta experiencia! Yo no tenía idea de cómo se trabajaba en una escuela cuando me recibí en la Universidad del Salvador. Empecé este año a trabajar acá junto con la orientadora educacional en la institución. Mi trabajo es hacer visitas domiciliarias en torno al ausentismo o alguna demanda puntual y soy la única autorizada y cubierta por el seguro para salir de la escuela al barrio<sup>33</sup>”. Y agrega: “Acostumbro a hacer las denuncias por violencia intrafamiliar y abuso sexual, debido a que muchas veces a las escuelas les hacen sumarios por no denunciar<sup>34</sup>”.

Respecto de su propio proceso de práctica de formación profesional, a partir de su inserción en los Clubes de Lectura y las exigencias en la coordinación del espacio, las practicantes refieren:

“No resolvimos problemas de los pibes pero aportamos información a los docentes. Sirvió mucho para reflexionar partir de la idea de intervenir sin que haya un problema puntual. El Club de Lectura funcionó para que surjan emergentes desde los propios chicos, temas a charlar. Otros emergentes que, como practicantes muchas veces no podés abordar, pudimos hablarlos con el Equipo de Orientación Escolar.

---

<sup>32</sup> Las premisas sustentadas en la “tolerancia” y el principio de “no discriminación” se corresponden con posturas humanistas que no suelen visibilizar la trama de poder asimétrico que produce experiencias de exclusión, marginalidad, opresión, etcétera.

<sup>33</sup> Benavente, Ana paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (29-06-2016). Crónica del proceso de práctica.

<sup>34</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (03-08-2016). Crónica del proceso de práctica.

“Consideramos que las Trabajadores/as Sociales y quienes nos formamos como tales, trabajamos o vamos a trabajar con sujetos con derechos vulnerados; y esto nos obliga a posicionarnos ideológicamente desde un Trabajo social comprometido, crítico y emancipador que tenga en cuenta la complejidad. Pero también, nos obliga a desplegar diferentes estrategias para acompañar en el acceso a esos derechos, y en este sentido, la noción de creatividad adquiere centralidad”<sup>35</sup>

“La práctica implicó construir confianza y afecto (con niñas y niños). Los conocimos un montón. Había una maestra que decía que los chicos eran *sus* pollitos, como si fueran de su propiedad. (...) Lo que me movilizó a mí, particularmente, fue ver cómo los hago parte de mi vida”<sup>36</sup>.

Las disyuntivas entre la profesional y las practicantes, al momento de pensar y objetivar la intervención del Trabajo Social en contextos escolares, son claramente delineables. La profesional sustenta su práctica según mandatos, al interior de los cuales no es posible una autonomía relativa que le permita “levantar la vista” del documento protocolar que prescribe el accionar ante determinadas situaciones definidas como problemáticas, según el contexto histórico y la idiosincrasia del momento. De este modo, la práctica profesional se burocratiza en tanto movilizadora por los criterios de eficiencia y eficacia en el logro de los objetivos y políticas que justifican su existencia (Oszlack: 1977; Oszlack: 2006), no es capaz de instituir un nuevo régimen perceptivo que permita ampliar las posibilidades de devenir profesional en ese espacio.

La conceptualización de Max Weber (citado por Oszlack: 2006) sobre burocracia se mantiene como una caracterización más abstracta y convincente. Su tipo ideal se construye a partir de un número de características bien conocidas: 1. los burócratas están organizados en una jerarquía claramente definida; 2. se encuentran obligados por los deberes impersonales de sus cargos; 3. las agencias y puestos están organizados en una cadena de

---

<sup>35</sup> Benavente, Ana Paula, Calinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (2016). “Club de Lectura y Escritura Creativa para niños y niñas”. Informe Final de Prácticas de Formación Profesional. Cátedra Trabajo Social IV. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata.

<sup>36</sup> Benavente, Ana Paula, Calinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (31-08-2016). Crónica del proceso de práctica.

mando; 4. sus funciones están claramente especificadas por escrito, creando así una especialización de tareas y una determinada esfera de competencia; y 5. el comportamiento burocrático está sujeto a control sistemático.

De acuerdo al planteo weberiano, la Trabajadora Social inviste el imperativo de las burocracias en tanto:

1. asume que sus funciones son objeto de supervisión, no de la institución escolar, sino de la Inspectoría de la Modalidad;
2. confunde *su* deber con el concepto de deber en general. “Lo que hay que hacer”, en detrimento del por qué, para qué y para quiénes hacerlo, no hace sino reducir la práctica profesional a mero sentido común;
3. “la cadena de mando” obliga, “desde arriba” a realizar denuncias ante, por ejemplo, situaciones de abuso sexual, sin que esta acción sea ubicada como responsabilidad ético-política por parte de la profesional del Trabajo Social sino porque no hacer (la denuncia), tiene consecuencias/castigos: la elaboración de un sumario;
4. el documento que protocoliza el quehacer de quienes integran los Equipos de Orientación Escolar y establecen los “roles” y “funciones” para cada cargo, establece un nivel de especialización de tareas que, con frecuencia, impiden la construcción de apuestas colectivas y cooperativas que incidan en términos de transformaciones de la trama institucional;
5. la percepción de lo que el Trabajo Social “debe hacer” determina las formas de ser del Trabajo Social Escolar, reduciendo la experiencia a la experticia (en términos de capacidades técnicas y operativas), en detrimento de la experiencia como posibilidad de establecer líneas de fuga (Chacón y Lutereau: 2012), que tracen otras relaciones entre Trabajo Social, educación y escuela.

Las practicantes, lejos de establecer una práctica transgresora de las normas escolares, proceden desplegando líneas de fuga que habilitan vincularse con niñas y niños,

no a partir de problemas pre-establecidos, sino a partir de emergentes del propio acontecimiento de encuentro. La identidad de Trabajadoras Sociales en formación se diluye ante la percepción de niñas y niños que las re-conocen como docentes. Sin embargo, que se pierda la “identidad” del Trabajo Social no significa, *per sé*, que desaparezcan los cuerpos teórico-metodológicos que establecen cierta especificidad disciplinar. Por el contrario, la pérdida de identidad es condición de posibilidad para inaugurar un devenir profesional que se apropie de herramientas y objetivos que, se suponen, corresponden exclusivamente a otras/os agentes escolares.

Históricamente el Trabajo Social abordó el ausentismo y la deserción desde el espacio de “gabinete”, individualizando la problemática, las practicantes permiten visibilizar que es posible trabajar la prevención del ausentismo y la deserción, incluyéndose en el aula, para construir sentidos que posibiliten desear y habitar ese espacio. Si bien los dispositivos de intervención estatal y sus agentes operan con el fin de acortar o restituir esa distancia que existe en algunas experiencias infantiles que han sido nombradas como vulneración, anormalidad o exclusión y lo que sabemos o suponemos deberían ser o hacer (Rivas: 2014), la perspectiva teórico-metodológica de las practicantes invita a reflexionar, no sólo en torno a la intervención como “toma de decisión” para resolver problemas, sino como “toma de posición” que problematiza y politiza el lugar de niñas y niños en relación a situaciones que les conciernen.

### **1.7. El encuentro con niñas y niños a partir del Club de Lectura.**

*Apenas entra en la vida, el niño es ya cazador. Caza los espíritus, cuya huella husmea en las cosas; entre espíritus y cosas transcurren años en que su campo visual permanece libre de seres humanos. Le sucede como en los sueños: nada es permanente; todo le ocurre —cree él—, acaece, le pesa.*

*“Calle de mano única”. Walter Benjamin.*

El Club de Lectura se realizó con los grupos de 1° y 4° año, del cual participaban un total de 18 a 20 estudiantes, cantidad que variaba los días de lluvia dado que a las/os

estudiantes les costaba salir de sus viviendas puesto que las calles son de tierra y dificultan el acceso a la institución escolar. Las estudiantes, además de acercar diferentes cuentos y géneros literarios, se centraron en propuestas de trabajo en articulación con el Programa de Educación Sexual Integral. Esto les permitió transversalizar los contenidos del Programa mencionado e intervenir con perspectiva de género.

La centralidad de la intervención se orientó, también, a promover el protagonismo y la participación infantil. Al principio del trabajo áulico en el contexto de la Facultad, cuando las practicantes referían sentirse perdidas “con esto de trabajar con la literatura”, les propusimos que aprovecharan el espacio para aprehender herramientas para interactuar con niñas y niños, en términos de capacidad de escucha y posicionamiento en tanto sujetos adultos que eran. Se las animó a hacer del dispositivo de lectura un “laboratorio”, no para monitorear las conductas de la niñez escolarizada sino para conocer su propio cotidiano, haciendo interactuar, democráticamente, diferentes puntos de vista. Y, sobre todo, trazar una distinción entre las problemáticas escolares definidas desde la perspectiva del/la adulto/a y autorizar y legitimar el punto de vista infantil respecto a acontecimientos escolares y sociales que ellas/os consideren como problemas.

Al respecto, el registro de las estudiantes informa lo siguiente:

“Les preguntamos a los chicos de 1° qué extrañaban del jardín de infantes y si la escuela les gustaba. La mayoría respondió que extraña el jardín porque podían jugar con juguetes y en la escuela no, que sólo pueden usarlos en el patio y poco tiempo. También, extrañan trabajar con ciertos materiales como plastilina y temperas. Nos dijeron que extrañan el jardín, que extrañan dibujar, jugar, extrañan no “hacer nada”, les preguntamos qué significa no hacer nada y nos dijeron no hacer tarea. Esto nos disparó a pensar y a querer profundizar en el tema, ya que entendemos que el pasaje del jardín a la escuela provoca malestar, angustia, y duelo en los niños. Es decir, dicho pasaje da cuenta de ciertos límites en la autonomía de los sujetos, como es en el caso de los niños, que se los limita a jugar, provocando en ellos que conciben al juego o al juguete como algo que está prohibido y tienen miedo de ser sancionados o que les llamen la atención (si los usan en espacios

donde no está autorizado). Asimismo, se priva a los niños de aprender a través del juego y, por otro lado, el adulto también se priva de jugar<sup>37</sup>.

Este fragmento permite visibilizar que la escuela, al prohibir el uso de juguetes, o al no situar estos objetos como dispositivos que pueden promover aprendizajes significativos, pareciera centrarse en el imperativo por convertir a un sujeto, en su condición de niña/o, en una identidad cristalizada: la identidad de estudiante. Si la infancia se reduce al sujeto escolar(izado), la práctica alfabetizadora consistirá en la mera transmisión de un conjunto de técnicas y habilidades necesarias que niñas/os deben aprehender, pero sin pensar, en primer lugar, que la alfabetización es una relación social plena de afectividad y que, por ello, conviene inscribir en el encuentro pedagógico objetos que sean familiares a las/os niñas/os y construir, a partir de esos objetos, aprendizajes significativos.

Las practicantes también expresan que el espacio les permitió problematizar las representaciones en torno a los géneros que estructuran los deseos y las posibilidades de desplegar ese deseo. Un fragmento de la entrevista realizada a las practicantes ilustra lo referido:

“Milagro no habla pero se expresa escribiendo. Cuando les propusimos hacer a 4º año sus propias historias de vida, ella escribió: *Me gustaría jugar con los varones pero si lo hago en la escuela, las chicas se burlarían de mí.* Parece que la escuela siempre reproduce lo mismo y nosotras en la práctica quisimos mostrarles por fuera del celeste y del rosa”.

Asimismo, en relación a las situaciones de juego y al uso de juguetes en la vida cotidiana, las practicantes informan que niñas y niños refieren:

“Surgió que todos podemos jugar a todo, salvo uno o dos niños que dijeron *a las muñecas no* y una niña les respondió: *depende de cómo es cada uno.* Y otro niño dijo, *no porque los varones no juegan con muñecas, no lloran, sino serían maricas.*

---

<sup>37</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (13-07-2016). Crónica del proceso de práctica.

Las niñas se reían. Les preguntamos, ¿qué es ser marica? Y el niño respondió: *-Ser como una nena, delicado, huir de una pelea*<sup>38</sup>.

En ambos fragmentos aparecen cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades, evidenciando el peso de la socialización genérica sustentada en un modelo tradicional que prescribe y proscribire modos de ser niña y niño. El espacio del Club de Lectura permite que emerjan estos enunciados en relación a la dimensión de género puesto que, al flexibilizar la norma escolar, las/os estudiantes tienen la posibilidad de expresarse desde las propias palabras aprehendidas para nominar a los sujetos en función de si sus prácticas coinciden o no con el ideal de masculinidad o de feminidad imperante. La palabra “marica” podría haber sido identificada como una “mala palabra” en el espacio escolar pero las practicantes, a través del trabajo de re-preguntar, profundizan en los sentidos que los sujetos, en su condición de niñas/os, le otorgan a dicho significante. A su vez, el uso que el niño recrea de dicho significante no designa una práctica homosexual sino la discordancia entre un sujeto (varón) y una práctica (considerada típicamente femenina): jugar con muñecas, llorar. La posibilidad, por parte de las practicantes, de registrar estos mandatos de género internalizados, favorece la planificación de situaciones de aprendizaje donde esos mismos mandatos sean cuestionados y problematizados, favoreciendo que niña/os puedan disfrutar de los juegos y los juguetes, con independencia del género que se les asignó al nacer y que ellas/os re-actualizan en sus formas de pensar, hacer sentir, decir.

Algunos comentarios y evaluaciones escritos por niñas y niños de 4° año en relación al Club de Lectura fueron las siguientes:

“A mí no me gustó nada pero lo que me gustó más es pasar tiempo con ustedes” (niño).

“Lo que más me gustó es: las historias de vida. Lo que me gustaría es que el año que viene, vengan de nuevo. Aunque nunca venía (a clases) pero las

---

<sup>38</sup> Benavente, Ana Paula, Calfinao Pazos, Fernanda y Fiorucci, Micaela (14-09-2016). Crónica del proceso de práctica.



quiero mucho señoritas, espero que el año que viene estén con nosotros” (niña).

“Me gustó el club porque siempre llegaba a casa con una sonrisa por los cuentos” (niño).

Desde el discurso de varias docentes y de algunas integrantes del Equipo de Orientación Escolar, se enuncia que “algunos grupos están bien escolarizados”, refiriéndose a que la “población” es ordenada, dócil y que responde a las demandas y requerimientos de un sujeto, en su condición de docente-adulta/o. Asimismo, la posibilidad de disentir del/la niño/a en relación a determinadas propuestas y actividades, es celebrada por las referentes adultas como expresión de libertad y no como un intento del/la niño/a de desestabilizar un espacio, una propuesta de intervención o de deteriorar una figura de autoridad.

A partir de los diálogos entre la profesional del Trabajo Social y las practicantes es posible enunciar que, cuando el estatuto dado por la intervención homologa objeto (léase, “problemática”) y sujeto de intervención (léase, niña, niño), es probable que aparezcan tipificaciones relacionadas a “niño problemático”, “niña en situación de vulnerabilidad”, entre otras denominaciones que no necesariamente conducen a una problematización, por parte de las agentes, de los esquemas perceptivos que moldean tanto la representación del problema como la representación del sujeto, en su condición de niña o niño. La indisociabilidad entre objeto y sujeto de intervención sostiene, a-críticamente, prácticas profesionales basadas en el tutelaje y el paternalismo, como formas de expresión de la pervivencia de la cultura de propiedad o dominación adulta hacia la infancia (Cussiánovich Villarán: 2004). En este sentido, las prácticas de quienes representan el Trabajo Social suelen no polemizar respecto a los límites políticos del paradigma de derechos de niñas y niños en tanto imposibilidades de actuar, en términos de correspondencia, con los enunciados infantiles.

Cuando quienes practican el Trabajo Social, desde la intervención profesional y la práctica de formación, producen una distinción entre “objeto” y “sujeto” de intervención se inaugura un espacio donde las/os adultas se responsabilizan en su deber de fomentar la

toma de decisiones de niñas y niños, brindando los recursos necesarios para que puedan ser efectuadas y fomentando el respeto a la autonomía progresiva: planteada en términos de derecho a ser escuchada/o y que sus opiniones sean tomadas en cuenta (Documento del Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 2011). Asimismo, la reflexión del Trabajo Social respecto a su intervención en contextos escolares se sigue materializando en un juego de asociaciones o disociaciones entre objeto y sujeto de intervención, entre los problemas de la infancia y los infantes problemáticos.

Una tercera perspectiva, que permita desplazarnos de la lógica dual señalada anteriormente que, en tanto dual, siempre nos acerca a una visión simplificadora de la realidad, concierne a la concepción de niñas y niños, ni como objetos ni como sujetos de la intervención sino, al igual que el/la Trabajador/a Social, como “intervinientes”. Partir de un enfoque relacional respecto de la intervención permite identificar que niñas y niños son actores y agentes pero que la acción social infantil se da dentro de parámetros de poder minoritario, lo que implica relaciones generacionales de poder en parte emanadas por la propia dependencia y la necesidad de protección, que silencia e invisibiliza los discursos y visiones de ellas y ellos sobre su vida presente (Pavez Soto: 2012). Como afirma Liebel (2007), hay que reconocer que son relativamente pocos los adultos y educadores convencidos del protagonismo infantil, puesto que muchos de ellos se comprometen con la defensa de los derechos de niñas y niños, reactualizando un paternalismo de carácter moderno, pero con poco conocimiento o muchas dudas sobre el sentido, posibilidades y manifestaciones del protagonismo infantil.

### ***Sumario del capítulo.***

En el presente capítulo se identificó, describió y analizó el lugar que se le asignan a niñas y niños escolarizadas/os en las estrategias de intervención de profesionales y practicantes de Trabajo Social. La idea de “estatuto de la infancia” permite reflexionar sobre las normas, costumbres, ritos y tiempos-espacios que modulan la participación

protagónica de niñas o niños o, por el contrario, su construcción como objetos de tutela y paternalismo.

Se observa que las intervenciones de las profesionales del Trabajo Social que integran los Equipos de Orientación Escolar, con frecuencia, suelen invisibilizar y/o silenciar situaciones de maltrato infantil-intrafamiliar. Si bien esto se consolida como un rasgo tendencial en el abordaje de situaciones de maltrato infantil intra-familiar, emergen otro tipo de intervenciones profesionales que otorgan credibilidad/legitimidad a las narrativas de niñas, niños y adolescentes, garantizando su resguardo y protección. Asimismo, se puso en cuestión la práctica de “gabinete” o, mejor, sus límites, en tanto prescribe una mirada sobre niñas/os basada en la carencia, la necesidad, la falta. Esto nos advierte sobre la potencialidad de ocupar otros espacios, como por ejemplo, el aula, en pos de que los servicios y prestaciones de los Equipos de Orientación Escolar, como así también los saberes y herramientas del Trabajo Social, estén a disposición de niñas y niños para que sean acompañadas/os en el ejercicio de sus derechos.

También se recuperó una experiencia de práctica de formación profesional que exigió a las estudiantes de la carrera desencadenar un proceso de desubjetivación; esto es: de-construir las significaciones y cuestionar los mandatos históricamente imbricados con el Trabajo Social Escolar. A partir de ello fue posible habitar el aula como un territorio en el que las/os estudiantes pudieron expresar, en tanto niñas y niños, sus inquietudes, deseos, expectativas, temores, etcétera. Estas instancias de intercambio posibilitaron a las practicantes tejer vínculos con otras agentes escolares, a partir de los agenciamientos de niñas y niños, que fueron quienes comunicaron a sus maestras las experiencias acontecidas en el Club de Lectura.

Por último, se enfatizó en la importancia de posicionarse ante las niñas y niños, no como objetos y/o sujetos de la intervención sino como intervinientes. Este encuadre de intervención exige: 1. reconocer que niñas y niños, desde edades tempranas, aprehenden un orden cristalizado a partir de sus interacciones con personas adultas; 2. reconocer que niñas y niños, pese al peso de los instituidos en la conformación de su percepción del mundo,

también disponen de una potencia que les permite producir enunciados creativos y originales, respecto de las lógicas cotidianas institucionales; y 3. reconocer que la participación protagónica de niñas y niños exige involucrarlas/os en espacios democráticos a partir de los cuales sea posible visibilizar y desnaturalizar desigualdades y establecer acuerdos, negociaciones y consensos respecto a las legalidades que rigen el intercambio entre quienes transitan la institución escolar.

## **Capítulo II. Modalidades de intervención del Trabajo Social en escenarios escolares concretos.**

### **2.1. Introducción.**

*Ojalá que me suelte rápido, que me suelte ahora. Me suelta y se va, me deja solo.*

*“El origen de la tristeza”. Pablo Ramos*

En el presente capítulo, a partir de un trabajo de campo realizado en dos escuelas del nivel secundario, se identifican y analizan los mandatos y creencias que definen los lugares que ocupa el Trabajo Social y los significados de su acción en dichos escenarios. En este sentido, más allá de las competencias teórico-metodológicas y de las voluntades y compromisos ético-políticos de quienes representan al Trabajo Social en las escuelas, existe un conjunto de prácticas incorporadas, formas de hacer y condiciones para ese hacer profesional, que crean y recrean invisibilidades, cegueras y omisiones, respecto a los modos de funcionamiento escolar.

En un primer momento, se caracterizan las instituciones escolares donde hicimos foco, atendiendo a aspectos socio-económicos y socio-urbanos y se explicitan las modalidades de acceso al campo. En un segundo momento, se reconstruyen escenas escolares y escenas de intervención con la intención de problematizar los vínculos del agente de Trabajo Social y las/os estudiantes, en su condición de adolescentes. Dichas escenas se organizan en función de dos cuestiones que adquirieron relevancia a lo largo del proceso de investigación: por un lado, la incidencia de las representaciones en torno a los géneros y las sexualidades en las prácticas profesional del Trabajo Social y, por otro lado, el lugar que les asignan dichas agentes a las/os estudiantes en situaciones de intervención y

las posiciones que asumen las/os adolescentes, en tanto sujetos con capacidad de enunciación, en el marco de dichos intercambios. En un tercer momento, se describen los modos de quehacer profesional, atendiendo a las trayectorias formativas de las profesionales, los vínculos que construyen con otras/os agentes (directivos, docentes, otras/os integrantes del Equipo de Orientación Escolar), las representaciones en torno a las/os estudiantes y sus referentes familiares y las formas de abordar las demandas y problemas que se les presentan. Este recorrido permitirá centrarnos en los sentidos que el agente de Trabajo Social elabora respecto a los mandatos, roles y funciones en el marco de su desempeño como Orientadoras Sociales. A partir de la exposición y análisis de la información obtenida en el marco del trabajo de campo, reflexionaremos sobre las articulaciones entre Trabajo Social y Escuela, centrándonos en las prácticas internalizadas y rutinizadas de la profesión y su incidencia en los modos de vincularse con las/os estudiantes en el marco de situaciones mediatizadas por la resolución de conflictos que acontecen en el cotidiano escolar.

## **2.2. Caracterización de los escenarios y formas de acceso al campo.**

Fueron dos las escuelas del nivel secundario a las cuales accedí para conocer los modos de participación del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar.

La Escuela A se encuentra ubicada en Tolosa, una localidad de la ciudad de La Plata. Reciben estudiantes que, en su mayoría, viven en lo que Cravino (2006), define como urbanizaciones (o auto-urbanizaciones) informales, producto de ocupaciones de tierra urbana vacante y que, actualmente, sus habitantes muestran la heterogeneidad de la pobreza, incluyendo a antiguos villeros, nuevos migrantes (del interior y de países limítrofes) y sectores pauperizados. Estas condiciones nos permiten afirmar una posible heterogeneidad en el entramado barrial comunitario, así como problemáticas sociales y sanitarias vinculadas que pueden impactar en la salud.

La Escuela B se ubica en el casco urbano de la misma ciudad. A ella asisten estudiantes provenientes del casco urbano de La Plata y también de barrios periféricos, como San Carlos y Altos de San Lorenzo. Las/os adolescentes pertenecen a sectores sociales medios y medios bajos, con referentes adultas/os que se desempeñan como cuentapropistas (en la prestación de servicios) o en áreas del Estado (en calidad de administrativas/os y docentes). A diferencia de la escuela A, en principio, se observa que hay mejores condiciones sanitarias y de equipamiento urbano. La Escuela A limita al norte con la autopista La Plata-Buenos Aires y al sur con la calle 119, la primera extensión urbana del sector, lindero al Mercado de la ciudad. Forma parte de un complejo educativo, inaugurado en 2014, junto a establecimientos del nivel inicial y primario. Hasta ese entonces, no existía oferta de nivel inicial en la zona y la cantidad de matrícula del nivel primario y secundario no se podía incrementar debido a limitaciones edilicias. El establecimiento nuclea a los asentamientos El Churrasco, La Bajada, La Unión y el Mercadito.

La Directora refiere que casi todos los que viven en el barrio son cooperativistas y que es una zona movilizada políticamente. “Hay zonas más difíciles que otras, porque hay zonas con muchas más carencias”, agrega. También sostiene que “la zona en la que está anclada la escuela es una zona no querida, llena de enclaves de familias con poder que regentan la zona. Los chicos provienen de barrios muy estigmatizados, pero no todos los chicos son malos. Otras agentes escolares mencionaron que “los estudiantes participan de piquetes cuando falla algún servicio” y que también “presencian allanamientos en sus viviendas” o sufren la “persecución policial”.

Según la Trabajadora Social, la cantidad de estudiantes registrados es de 103 en el turno mañana y 118 en el turno tarde. Pero que, en realidad, no asisten más de 30 estudiantes por turno en total. Y agrega que, “más allá de que haya estudiantes que no asisten, se mantiene su inscripción para que no pierdan el plan”. La mayoría de las/os estudiantes que concurren tienen familiares privadas/os de su libertad. –“Un 90% de los chicos tiene familiares presos, me arriesgo a decirte”, calcula la Directora.

A la escuela B asisten un total de 340 estudiantes, quienes se dividen en dos turnos de 6 divisiones. En el año 2015, la escuela dejó de compartir el edificio con una escuela primaria y ahora cuenta con un espacio propio y, a diferencia del anterior, con la amplitud necesaria para su funcionamiento. El espacio físico es una cuestión relevante para la institución puesto que, del total de estudiantes, 20 de ellas/os se encuentran transitando una experiencia escolar de “integración”. Las “integraciones” implican el trabajo en articulación con docentes de las escuelas denominadas “especiales”, que acompañan a las/os estudiantes y adaptan los contenidos de las asignaturas a sus posibilidades, ya que presentan alguna diversidad funcional (reducción visual, reducción auditiva, motrices, entre otras). Las docentes que acompañan las “integraciones” concurren algunos días y horarios, pero no pertenecen al cuerpo docente de la secundaria.

La Dirección conoce las situaciones familiares de las/os estudiantes y mantiene un vínculo con quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, intercambiando información que posibilite atender los problemas que tensan la vida de las/os adolescentes a su cargo. La Trabajadora Social recuerda que, en una oportunidad, el Director le solicitó que “lo acompañe a retar a un curso, pero me quedé atrás” refiere que “con los chicos se puede hablar porque ya son adolescentes” y que, en general, “son respetuosos y buenos”. Pero que, por supuesto, “hay algunos casos particulares, situaciones difíciles”. Comenta, además, que ha participado en situaciones áulicas para “observar” pero que “no hay problemas de violencia física sino más bien verbal”.

En la escuela A realicé un trabajo de campo que consistió en habitar el establecimiento durante un periodo de 5 meses aproximadamente, entre abril y agosto de 2016. En este escenario, además de entrevistar y observar intervenciones de la Trabajadora Social, conversé con otros actores, por ejemplo la Directora, y tuve la posibilidad de compartir recreos, horas libres y espacios áulicos de dictado de asignaturas junto a docentes y estudiantes. Luego de asistir dos semanas a la Escuela A, la dinámica con la Trabajadora Social se repite nuevamente: ella me invita a ir al espacio de “gabinete” y ahí nos quedamos, con la puerta cerrada. En el marco de una conversación sobre temas que no se correspondían con lo laboral, observo que la profesional estaba pendiente de su celular. Me



cuenta de su otro empleo, que “está con mucho trabajo en la oficina” y que le gustaría hacer algún curso sobre “adicciones” porque es “una problemática que se da mucho en esta escuela”. Como suelen decirme las/os estudiantes, también yo me empiezo a aburrir en la escuela. Me cuenta que hay “mucho deserción y mucho ausentismo” en la institución, pero la profesional atribuye siempre a las/os adolescentes y a sus condiciones de vida la causa de dichas problemáticas. Registro que, en ningún momento, se había preguntado respecto a cómo la calidad educativa que ofrecen en esa institución puede incidir en el ausentismo o deserción de las/os chicas/os. En fin, la Trabajadora Social me pareció “medio vaga”. Así fue que me prometí que, en los próximos días, empezaría a “vagar” por los cursos, pidiendo permiso a las/os Profesoras/es para presenciar las clases.

A partir de incursionar por mi propia cuenta en otros espacios escolares, tuve la posibilidad de observar situaciones áulicas, recreos y horas libre. Ello me permitió conocer las formas de vínculo entre docentes y estudiantes y entre las/os estudiantes entre sí, a la vez que involucrarme en la trama institucional, compartiendo instancias de diálogo con las/os agentes escolares y las/os adolescentes. También pude poner en tensión ciertas representaciones de la Trabajadora Social en relación a las/os estudiantes quienes era concebidas/os por ella como “problemáticas/os”, “indiferentes”, “agresivas/os”, entre otras adjetivaciones.

En la escuela B, en cambio, participé en situaciones de intervención del Equipo de Orientación Escolar, en el marco de entrevistas a adolescentes y referentes familiares, durante un periodo de tres meses, entre septiembre y noviembre de 2016. Durante ese período, también acompañé, desde mi función docente, la realización del Taller de Educación Sexual Integral, planificado en conjunto con practicantes de la Licenciatura en Trabajo Social, los cuales se desarrollaron en el espacio áulico junto a estudiantes de 1° y 2° año de ambos turnos.

La primera vez que nos encontramos con la Orientadora Social de la Escuela B, me preguntó por mi trayectoria laboral. Me comentó que le gustaría tener la posibilidad de continuar formándose en el marco de un posgrado, pero que los tiempos de trabajo suelen

ser incompatibles con ese objetivo. Ella reconoce que, contando con otras herramientas teóricas, podría “mejorar las intervenciones”. Agrega que, seguir estudiando, le permitiría plantarse mejor ante sus compañeras/os de trabajo para interpelarlas/os en sus formas de “relacionarse con los chicos” y que “hay un montón de temas que no hablo con los chicos, que no me animo a trabajar, porque no me siento segura”. Y concluye: “Muchas veces siento que hago agua en las intervenciones”.

Por su parte, la Inspectora de la Modalidad, que supervisa externamente la práctica de la Trabajadora Social y que autorizó mi inserción en la institución, dejó bien en claro que, como investigador, sólo podría participar en situaciones problemáticas vinculadas al ausentismo. La Orientadora Social, pese a la pauta antes mencionada, favoreció que presenciara sus formas de abordar otros problemas. Me comenta que le interesa mi trabajo y que me ofrece la posibilidad de registrar las intervenciones, con la condición de preservar la identidad de los sujetos involucrados. Acordé con ello.

De las interacciones con la profesional aprendí que, como investigador, no podía observar las prácticas del Trabajo Social en las escuelas con la sola intención de identificar aciertos y errores en las modalidades de abordar situaciones problemáticas. Y ello porque no existe agente profesional que tenga pleno dominio sobre las situaciones en las que interviene, dado que hay otros sujetos involucrados. Además, porque pesa en ese encuentro un conjunto de normas, rituales y prácticas incorporadas y rutinizadas, que condicionan las posibilidades de quehacer profesional.

A continuación, se exponen escenas escolares y escenas de intervención con la intención de visibilizar los modos de relación que se establecen entre agentes de Trabajo Social y estudiantes, en su condición de adolescentes. A partir de recrear situaciones de intervención en el “gabinete”, recreos y “horas libres”, se describen y analizan las herramientas teórico-metodológicas y se profundiza en las ideologías que movilizan las prácticas del Trabajo Social en instituciones escolares. Dichas escenas fueron seleccionadas y agrupadas en función de dos grandes bloques, estructurados en base a un eje transversal: el primer bloque de escenas remite a situaciones y acontecimientos donde el género y las

sexualidades adquieren relevancia en el entramado escolar, interpelando las perspectivas epistemológicas de las/os agentes escolares en relación a estas dimensiones. Asimismo, el género y las sexualidades remiten a dimensiones clave que aluden a la experiencia formativa de la adolescencia y que las escuelas no pueden invisibilizar. El segundo bloque de escenas reúne un conjunto de situaciones o acontecimientos donde la predisposición del Trabajo Social para escuchar (o no), condicionada por la estructura escolar y las fuerzas que organizan las interacciones entre quienes participan del entramado, condiciona a su vez la posibilidad de vínculo con las/os estudiantes.

### **2.3. (De)generar las prácticas en relación a los géneros y las sexualidades.**

*“Puedo vivir con la preocupación de un futuro mejor. Pero también puedo remitir este futuro a otro mundo; a un mundo en el que sólo la muerte tiene el poder de introducirme”.*

*“Las lágrimas de Eros”.* Georges Bataille,

En el análisis de la información obtenida a partir del trabajo realizado en escuelas secundarias, se evidencia la importancia de una tarea educativa que comprometa al Trabajo Social en la reflexión sobre la interiorización de las diferencias de género de las/os agentes escolares y las/os adolescentes, dado que ello tiene consecuencias educativas importantes en tanto juegan un papel básico en las formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos, así como de relacionarse con los otros: puesto que los comportamientos que se esperan de los sujetos así como las valoraciones que se hacen de ellos, vienen determinados en gran medida por las concepciones estereotipadas de género (Colás Bravo y Villaciervos Moreno: 2007). En este sentido, corresponde a nuestra disciplina identificar y analizar, en clave de género, las acciones u omisiones que cotidianamente restringen las posibilidades de ser de las/os estudiantes, obturando la valoración de la diversidad y recortando las experiencias subjetivas en base a normas cristalizadas en torno a los géneros y las sexualidades.

Asimismo, pese a que el género y las sexualidades son dimensiones estructurales y estructurantes de los vínculos escolares en general y de los vínculos entre estudiantes y agentes de Trabajo Social, observamos que existe una vacancia en el desarrollo de contenidos específicos sobre estas dimensiones en la formación profesional, cuyas consecuencias se evidencian en el sostenimiento de esquemas binarios y constreñidos a partir de los cuales se reproducen prácticas sexistas y homofóbicas en el cotidiano escolar. El pasaje de un enfoque de derechos a una perspectiva de derechos exige que la disciplina Trabajo Social, inserta en contextos escolares, problematice los emergentes relacionados con el “*currículum* oculto” (Giroux: 1992), lo cual orienta la mirada respecto de lo que sucede en la ejecución de los cursos, en el aula, en los recreos y en cualquier otra situación escolar, es decir, lo que no está previsto formalmente, respecto a las interacciones entre docentes y estudiantes tales como: formas de comunicación, mensajes subliminales respecto a la condición femenina o masculina, uso diferenciado de los espacios, entre otras. También se habla de “*currículum* obviado” (Arcos y otras: 2007), para hacer referencia a un conjunto de situaciones que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje pero que configuran temas no tratados, al ignorar interrogantes respecto a temas transversales, sentimientos, necesidades, intereses, experiencias y conocimientos.

La incorporación de una perspectiva de género crítica, como encuadre de la práctica del Trabajo Social, supone identificar y analizar los elementos que participan en la socialización escolar de las/os adolescentes, y no sólo abordar aquellas situaciones que son concebidas, desde una visión adultocéntrica, como “problemas” de dicha población. En este sentido, la tarea del Trabajo Social no es solamente “social”, en el sentido de sortear aquellos obstáculos que se interponen a la escolarización de las/os adolescentes, sino también “educativa”, en el sentido de garantizar una enseñanza de calidad, atenta a la dimensión afectiva de las interacciones, en el marco de situaciones de aprendizajes. Por ello es posible hablar de la práctica alfabetizadora del Trabajo Social, en una acepción más amplia, para dar cuenta del compromiso irrenunciable por crear condiciones escolares que promuevan la constitución cooperativa, junto a las/os adolescentes, de un pensamiento crítico y creativo, que amplíe los márgenes de lo pensable y de lo posible.

Siguiendo a Rómoli (2015), el Trabajo Social interviene con otras/os, cuestionando o consolidando las representaciones sociales que las/os constituyen; esto requiere, por un lado, apropiarse teóricamente de las identidades genéricas y ubicar como semejantes a las/os otras/os permitiendo la elección y el tránsito de cada quien por un camino autónomo e interrelacionado y, por otro lado, es fundamental no ignorar y revalorizar la capacidad transformadora de las/os actores sociales. A su vez, aportar a la institución de nuevas formas de percibir los géneros y las sexualidades requiere de una revisión, por parte de las/os agentes escolares y del Trabajo Social, de los esquemas internalizados respecto a estas dimensiones. Tarea de reflexión sobre el sí misma/o adulta/o, que se constituye en un irrenunciable si la intervención profesional está comprometida con el acompañamiento de las/os adolescentes en pos del despliegue de proyectos de vida autónomos.

A continuación, se exponen, a continuación, escenas escolares y escenas de intervención en las cuales adquieren relevancia las significaciones del agente de Trabajo Social en torno a los géneros y las sexualidades instituyendo encuentros y desencuentros con las/s estudiantes, en su condición de adolescentes.

### **a) Escena de intervención en la Escuela A. “Bianca o la Andrógina”.**

*No me contagien su normalidad.*

Anónimo.

Bianca tiene 13 años y concurre al 1º año. Tiene el pelo corto, a lo *Beatles*. Se viste con ropa oscura, entre gastada y percutida. Pantalones anchos de *joggins* y campera estilo rompe-vientos. Comparte los recreos junto a sus amigas. Pega *stickers* de *Dragon Ball* y *Digimon* en sus carpetas.

–“¿Por qué no te vestís con colores, como tu hermana?, le pregunta el Preceptor en un recreo. Bianca no contesta.

En una clase de Ciencias Naturales, Bianca pasa al pizarrón para resolver una consigna. Su compañero, Matías, le dice “vos sos caca”, que la va a “cagar” a trompadas. El Profesor a cargo interviene, diciéndole a Matías que “a las mujeres no se les pega”. Matías refuta: -“Pero si ella no es una mujer”.

Posteriormente? La Trabajadora Social me cuenta de un caso de una niña de 1° que “parece un varón, tiene todas las características de un varón”. Refiere que convocó a la mamá de la adolescente para preguntarle “por Bianca”. La madre asistió y le dijo que “la nena es así”, según me cuenta la Trabajadora Social. Que en la escuela anterior nunca tuvo problemas con la forma de ser de Bianca. La profesional me vuelve a repetir: -“Es una nena que se comporta como un nene. Tiene todas las características de un varón”.

A partir de lo que queda evidenciado en esta escena seleccionada entre otras similares, advertimos que la perspectiva de género que moviliza a la profesional se encuentra supeditada a aspectos normativos, ligados a lo biológico y a lo anatómico. Presuponiendo un sexo biológico en Bianca<sup>39</sup>, su forma de presentarse socialmente adquiere carácter problemático, no sólo para la Trabajadora Social, sino también para el Preceptor y en un contexto donde algunos de sus compañeros de curso refuerzan esta idea/imagen. El imperativo de las/os adultas/os se orienta a que Bianca practique una feminidad hegemónica, lo cual implica negar la existencia de feminidades, en plural, múltiples y singulares.

A su vez, el “foco” de la intervención puesto en “lo masculino” de Bianca, invisibiliza el entramado de relaciones de poder que violentan a la adolescente y, al respecto, no sólo debemos considerar el comentario agresivo de su compañero en el contexto áulico sino otras formas de violencia, más o menos implícitas, como la que ejerce el Preceptor a partir de la pregunta respecto a por qué la adolescente “no se viste como su hermana”.

Bianca suele ser “hablada” por los actores de la institución pero no se le ofrece un espacio propio, para que exprese su forma de habitar las instituciones (como la familia y la escuela). Asimismo, participando de espacios áulicos con Bianca noté que sus amigas referían que la adolescente “es re callada”, que “no habla nada”, que hay que “sacarle las

---

<sup>39</sup> Vale mencionar que, con frecuencia, a los sujetos se los presupone con una genitalidad vinculada a lo masculino o a lo femenino, lo cual invisibiliza la existencia de personas intersexuales.

palabras de prepo”. Este “aspecto” de Bianca, que también era señalado por sus Profesoras/es, me preocupaba más y no su condición de “andrógina”.

Des-problematizar las identidades que se alejan de los parámetros “normalizadores” permitiría, por un lado, comprender la red de relaciones de poder que producen prácticas de menosprecio, constituidas por la desvalorización social de ciertos modos de vida individuales o colectivos, dependientes de patrones culturales que determinan el valor y el sentido de las actividades y contribuciones individuales o grupales (Fascioli: 2011). Por otro lado, abordar cómo los diversos grados de injuria afectan de manera diversa la subjetividad y producen diversos grados de lesión psicológica en los sujetos (Fraser: 1997). A partir de conocer los significados que se le atribuían a Bianca, empecé a considerar que la intervención profesional tiene como objetivo no sólo identificar problemas, sino también contribuir a la des-problematización de aquellas identidades que se distancian de las “normas” pero que no configuran “anormalidad”<sup>40</sup>.

Recuerdo que en la Escuela A, una docente señaló mi bufanda de colores para hacerme saber “que el violeta y el rosa no son colores de varones” y que “en esta escuela esas cosas importan”. Le pregunté a quién le importaba que un varón usara el color rosa y violeta. Me contestó que “los chicos se van a reír, seguro”. En ningún momento de la jornada se acercó estudiante alguno para informarme que “no tenía el derecho a vivir mi vida en rosa o en violeta”. Ello me permitió reparar en los prejuicios que portan las/os adultas/os, en tanto agentes escolares, pero que son imputados a las/os estudiantes.

La Trabajadora Social de la Escuela B, por su parte, expresa que “bajó de Inspección la Directiva de trabajar con Educación Sexual Integral”. Y agrega que “nunca está de más trabajar con Educación Sexual Integral”. Sin embargo, refiere no estar “segura

---

<sup>40</sup> La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social publicó, en el año 2015, la Comunicación N° 6 titulada “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de Género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires”. Además de protocolizar cómo acompañar a personas travestis, transexuales y transgéneros, sean docentes o estudiantes, la Comunicación contempla un glosario en el cual se definen términos relevantes para interpelar las concepciones sexo-genéricas basadas en el binarismo y la heteronormatividad. Porque el prefijo “trans” merece ser abordado como problemática cuando se asocia al odio y a la intolerancia y no porque determinados sujetos se distancian de la norma genérica.

de algunos temas”. Le pregunto si realizó la capacitación y me contesta que sí. Pero aclara que “sólo trabajo educación sexual integral cuando hay una situación de embarazo adolescente. Me encargo de que tenga los controles y chequeos médicos realizados”. A continuación, a partir de una escena de intervención, reflexionaremos sobre los condicionamientos profesionales que operan en el abordaje de situaciones atravesadas por la sexualidad adolescente:

**b) Escena de intervención en la Escuela B. “Lucas y la criminalización de las conductas”.**

*“No sé qué destino o futuro compete a mi angustia sin timón;*

*No sé qué islas del Sur imposible me aguardan como náufrago”.*

*“Lisbon Revisited”.* Fernando Pessoa.

Lucas tiene 15 años. Vivía con su padre, su hermana Lorena, de 14 años, quien concurre al mismo establecimiento educativo, la pareja de su padre y el hijo de esta, de 8 años, que asiste a la escuela primaria, que linda con el edificio donde cursan Lucas y Lorena. Lucas, en la actualidad, está viviendo con sus abuelos paternos a raíz de una denuncia que radicó su madrastra, que refiere que “Lucas abusó de su hijo”. Lucas narra un episodio confuso en el cual el niño le mostró sus genitales “porque le dolían”. A partir de ello, es expulsado de la vivienda. Anteriormente, Lucas había expresado en su familia y en la escuela ser “bisexual”, motivo por el cual el padre lo golpeó. Su hermana Lorena, de 14 años, le aconsejó que se vaya a vivir con sus abuelos. La madre de Lorena y Lucas formó pareja y, aunque no vive con sus hijos, acompaña a Lucas a realizar tratamiento psicológico. La Trabajadora Social que acompaña a Lucas desconoce el estado de la causa penal, pero conversó con él respecto a la importancia de respetar y no avanzar sobre el cuerpo del otro. Además, por orden del Director, la profesional citó al padre quien refiere que él “crió a un Lucas y no a una Mariana”, refiriéndose al devenir de la sexualidad de su hijo. El Equipo de Orientación Escolar de la escuela primaria donde asiste el hermanastro de Lucas, integrado por una Psicóloga, una Trabajadora Social y una Psicopedagoga, se acercó para hablar con la Trabajadora Social Escolar que acompaña a Lucas. La Psicóloga del Equipo de Orientación Escolar de



primaria refiere que “Lucas es un abusador, que tiene que estar encerrado” mientras su compañera, Trabajadora Social, es “más sumisa y no opina”, refiere la profesional de la escuela secundaria, quien intenta establecer otra lectura, alternativa a la criminalización del adolescente: puesto que en el contexto familiar acontecen situaciones de violencia del padre hacia Lucas y Lorena. La Trabajadora Social de la escuela secundaria manifiesta su incomodidad ante cómo se está desarrollando la intervención. Refiere que, si fuera por ella, “ya le hubiera metido una denuncia al padre de los chicos”. En cambio, el Director insiste en trabajar también con él.

La situación narrada permite identificar las dificultades para que los Equipos de Orientación Escolar aborden situaciones de abuso sexual que involucran a sujetos, en su condición de “menores de edad”. La imposibilidad de que las profesionales aborden la problemática de abuso sexual, por fuera de los términos que reducen a los involucrados en término de víctima y victimario, conduce a criminalizar, judicializar y patologizar al adolescente, en tanto se lo concibe como “agresor”. Asimismo, dada la complejidad de la situación, quizás no fuera pertinente la articulación entre el Equipo de Orientación Escolar del nivel primario, que “representa” al “niño-víctima” y el Equipo de Orientación Escolar del nivel secundario, que “representa” al “adolescente-agresor”.

La articulación entre ambos Equipos de Orientación Escolar, en tanto representantes de las diferentes partes involucradas en el conflicto, obtura garantizar los derechos de Lucas y de su hermanastro. Esto se complica aún más con la visión punitivista de las profesionales del Equipo de Orientación Escolar del nivel primario, las cuales son incapaces de contextualizar la situación de abuso entre los “menores de edad”, en un contexto familiar donde son recurrentes las agresiones del referente adulto, no sólo hacia Lucas sino también a la hermana de éste, Lorena. Esta cuestión no significa “justificar” el avance de Lucas sobre el cuerpo de su hermanastro sino identificar la ausencia, en ese contexto familiar, de referencias adultas que colaboren en la producción de legalidades en pos del desarrollo integral de sus integrantes más chicos.

Otra cuestión a resaltar es la exigencia del Director del establecimiento del nivel secundario de convocar al padre de Lucas. Ello es contra-productivo en la búsqueda de

alternativas de resolución del conflicto, puesto que el mismo ha agredido verbal y físicamente a su hijo y a su hija Lorena. Sin embargo, el padre no ha sido denunciado ante organismos competentes y su hija continúa conviviendo junto a su agresor. Por lo que me relató la Trabajadora Social, durante la entrevista que sostuvo con el padre, la misma lo amenazó “con meterle una denuncia” si seguía golpeando a su hija/o, siendo esta “advertencia” un modo de que el agresor “perfeccione” sus mecanismos de ejercicio de la violencia, por ejemplo, evitando dejar “marcas visibles”.

Recuerdo que, en relación a esta situación, tuve la posibilidad de preguntarle al Orientador Escolar qué pensaba al respecto. Me comentó que “el problema de la bisexualidad de Lucas” era secundario. Que primero “había que ver qué se hacía con el padre”. Me sorprendió que el profesional, formado en el campo de la Psicología, no desproblematizara la orientación sexual del adolescente puesto que di por sentado que, dada pertenencia disciplinar, sería más empático con las identidades sexuales disidentes. Sin embargo, recuerdo que cuando la Trabajadora Social me comentó que el padre de Lucas refiere que él “crió a un Lucas y no una Mariana”, la profesional nunca mencionó haber instalado la diferencia entre “identidad de género” y “orientación sexual”, al menos para identificar si el padre de Lucas comprendía que la expresión de la orientación sexual de su hijo no necesariamente tiene correlato directo con una “modificación” de su identidad de género o en el modo de expresarla.

En el periodo que desarrollé mi trabajo de campo en la Escuela A, me vi involucrado, un poco por contingencia y un poco por voluntad, en situaciones escolares donde la dimensión de la sexualidad acontecía en dicho espacio. A continuación, a partir de una escena escolar, sitúo algunos desafíos que instituían las/os estudiantes, no sólo a mi condición de profesional, sino también a mi condición de adulto.

**c) Escena en la Escuela A. En una hora libre con 6° año. Turno Tarde.**

*Llora sólo en la iglesia*

*No oigas el sermón del cura contra el aborto contra la pildora contra el condón pro vida.*

*“Coro de la perfecta casada”*. Carlos Fuentes.

Paso cerca de la puerta de la Dirección que está entreabierta. Sale la Directora y me invita a pasar. Me cuenta que está con “chicos de 6° año que tienen hora libre”. Son 4 mujeres y 2 varones. Uno de los estudiantes me pregunta si soy el novio de la Directora y arremete: “Dire, mirá vos que andás con dolor en la garganta, ¿por qué no le hacés un pete a tu novio que está acá para que se te pase?”. La Directora, ruborizada, le pide al estudiante que no diga “barbaridades”. Y el chico redobla la apuesta: “Dale, qué te hacés, si seguro te encanta chupar pijas”. Sus compañeras/os no paran de reírse y decirle que es un “zarpado”. La Directora dice: -“Yo no puedo seguir escuchando estas cosas. Me voy”. Y se va. Me deja en su oficina con las/os 6 estudiantes que me miran. Me siento en el suelo. Les pregunto, de la nada o, mejor, a partir de los comentarios del compañero, si hablan sobre sexualidad en la escuela. Me responde Priscilla que en la clase de Biología vieron “órganos reproductores” y hablaron de la “prevención”. Les digo que hablar de sexualidad no es sólo “hablar de sexo”. Que la sexualidad tiene que ver también con los deseos y los proyectos. Aprovecho para preguntarles, siendo éste su último año de escuela, qué piensan hacer después. De las/os 6 estudiantes, 5 me responden que piensan entrar en la Policía. Una responde que le gustaría ser Abogada, pero que no sabe “si la cabeza le va a dar”. Y cuenta, además, que tiene a un amigo preso hace un año y que le gustaría poder ayudarlo estudiando esa carrera. Al rato, Priscilla me dice, en un tono seductor: -“Profe, qué lindos ojos tiene”. Me hago el que no la escucho. Vuelve a repetir el comentario, esta vez, golpeando con el codo a su amiga que está cerca, para que preste atención, como esperando mi reacción. Esta vez decido no dejar pasar por alto el comentario. Desde el suelo donde estoy sentado, le comento: “Ya te escuché lo que dijiste. Pero te voy a decir lo siguiente: yo soy un adulto y, como decís vos, soy un profesor. Estoy en la obligación y en la responsabilidad de hacerte saber que no todos los adultos se portan bien. Y algún adulto se puede aprovechar de un comentario como el que hiciste recién y hacerte sentir mal. Además, creo que lo que buscas es hacerme sentir incómodo. Y no me parece justo”. Santiago, que estaba prestando atención, le dice a Priscilla: -“¡Ja! Te re cagó el Profesor”. Priscilla, increpa, enojada: -“¿Por qué decís eso, tarado?”. Y Santiago, remata: -“Porque te re ubicó el Profe, gila”.

Morgade y otras (2011) refieren que, desde el sentido común escolar, muchos de los temas relacionados con la sexualidad en el sentido amplio que sostiene el enfoque de género pueden ser abordados “indirecta o informalmente”. Sin embargo, muchos de los deseos, inquietudes y lenguajes utilizados por las/os adolescentes, suelen ser ocultados o desestimados por considerarse “grotescos”. En la reacción de la Directora, a partir de la escena narrada, se evidencian sensaciones y sentimientos que la desbordan y la obligan a “huir” de la situación. Esta posición adulta desaprovecha la oportunidad para que otros escenarios, alternativos al áulico, se instituyan como instancias donde se puedan transmitir conocimientos válidos y confiables respecto a la sexualidad.

Para que los diferentes espacios y tiempos escolares sean capitalizados como instancias para promover aprendizajes diversos ligados a la sexualidad, Britzman (2001) refiere que es importante que las/os agentes escolares adultas/os: 1. generen disposiciones que permitan estudiar la postura de la escuela y ver cómo esa postura puede impedir o hacer posibles los diálogos con otras/os agentes escolares y, en particular, con las/os estudiantes; 2. analicen cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad del/la estudiante y sus relaciones con las/os estudiantes; 3. se preparen para la incertidumbre de sus exploraciones y sus relaciones con las/os estudiantes y; 4. desarrollen su propio coraje político, en una época en que puede no ser tan popular suscitar cuestiones sobre el cambiante conocimiento de la sexualidad.

A su vez, una perspectiva conceptual amplia en relación a la sexualidad, que no se encuentre supeditada al “acto sexual” y a la “prevención”, permite conocer los proyectos de vida de las/os estudiantes, sus miedos, dificultades y condicionamientos para concretar dichos proyectos. Ciertas disposiciones eróticas de las/os adolescentes (como en la escena con Priscilla) hacia las/os agentes escolares adultas/os, también pueden ser abordadas cuando la posición de autoridad del/la adulto/a, al sortear la intimidación y el pudor, permite establecer límites y transmitir la importancia del respeto y el cuidado de una/o mismo y de las/os demás.

En relación al respeto y al cuidado de una/o misma/o y de los demás, la Trabajadora Social de la Escuela B, refiere que si durante un recreo ve que dos chicos se pelean y pegan, salvo que sean muy agresivos, “espero a que pase el recreo y después los cito al gabinete”. La dificultad de intervenir en situaciones contingentes, quizás por desconocimiento en las formas pertinentes de involucrarse en la situación en pos de la puesta de “límites” o de “legalidades”, hace que la profesional tenga que construir esa situación como una situación de intervención en el espacio de “gabinete”. En este sentido, podemos identificar ciertas dificultades para intervenir en una situación sin tener que convertirla en una “situación de intervención”. Otra dimensión que me interesó atender en el marco de mi trabajo de campo, se vinculó con la construcción de las masculinidades en los espacios escolares. Cuando las/os agentes escolares referían constantemente a las condiciones de pobreza de las/os estudiantes, incluso muchas veces sus familias eran tildadas de “planeras” por las/os docente, a mí me preocupaba que las condiciones de desigualdad, no sólo involucran carencias económicas sino, también, una escasa disponibilidad de recursos para pensar la constitución de los estudiantes, en su condición de varones, por fuera de creencias y mandatos hegemónicos.

A continuación, reproduzco una escena de intervención y una escena escolar, ambas registradas en la Escuela A, con la intención de problematizar las prescripciones genéricas que sostienen o no una socialización genérica cristalizada en relación a las prescripciones y proscipciones que constituyen las masculinidades en la institución de referencia.

**d) Escena de intervención en la Escuela A. “Rafael y un mundo de inconsistencias”.**

*Qué clase de lugar es éste, donde hay gente pero es invisible, o va de un lado a otro hasta el infinito, como si tuviera la eternidad por delante...*

*“Océano mar”.* Alessandro Baricco.

La preceptora reta a Rafael porque no le entregó la nota a su mamá para que venga a una reunión. —“No se la voy a entregar porque yo no hice nada.

Genaro tiró el tacho. Además mi mamá no va a venir. La loca (refiriéndose a una docente), empezó a gritar y yo lo terminé levantando al tacho, pero yo no lo tiré. Ahora no puedo entrar al aula por tu culpa que me ponés en penitencia. Y mi mamá no va a venir porque está con mi hermanita enferma”. Le pregunto a Rafael si ya están acomodados en la casa nueva porque hace poco se mudaron. Me responde que “más o menos”. Días después, Rafael será echado por su padrastro y padre de su hermana pequeña. Rafael también me cuenta que la Directora se enojó con él. La Trabajadora Social interviene, llamando al abuelo del adolescente para pedirle el celular de la mamá, con la intención de conversar sobre la conducta del adolescente. Estamos en la oficina del Equipo de Orientación Escolar. La Trabajadora Social manda mensajes desde su celular: la profesional me había anticipado que estaba con problemas en “el otro laburo” y Rafael maniobra la *playlist* del suyo. Retoman la conversación. - “Contame de tu hermanita”, pregunta la profesional. - “Está con moco, la llevaron al hospital y le dieron nebulizaciones”, responde Rafael. El adolescente, de 14 años, tiene otra hermana por parte de padre que asiste al mismo establecimiento educativo. Su nombre es Karen. Karen vive con su abuelo materno, a partir de una presunta situación de abuso que cometió la actual pareja de su madre y padre de su hermana más pequeña. - “El abuelo no me deja ir a su casa a visitar a Karen porque le molesta que viva con el novio de mi mamá”, expresa Rafael. La Trabajadora Social responde: - “Esas cuestiones me las tenés que decir. Tenemos que darte un espacio por fuera del aula para que puedas hablar con Karen”, mientras sigue respondiendo mensajes, levantando de a ratos la mirada del dispositivo electrónico. Luego de unos minutos de silencio, la Trabajadora Social le informa a Rafael que tiene que volver al aula: - “Acordamos que vas a estar en 3° año, pero seguís girando por toda la escuela. Eso no es lo que acordamos”.

Al otro día, la Directora se cruza con Rafael y le informa: - “Tenemos que hablar vos y yo. Después de entrar venite para la Dirección”. Rafael responde que “él no hizo nada”. La Directora lo interpela, diciéndole: - “¿Tenés que haber hecho algo para que podamos hablar?” Al rato, la Directora le pregunta dónde está viviendo. Rafael dice que “por allá”, y señala con la mano explicando: - “Dos cuadras para allá y tres para la izquierda”. - “¿Con quién estás viviendo?”, pregunta la Directora. Rafael no responde. Rafael está viviendo en la calle. Suele pasar las noches en 1 y 60, en la puerta del Registro de las Personas. La Directora se enteró, por casualidad, haciendo un trámite en ese organismo. Se encontró con la madre de otro adolescente que asiste a la escuela y le comentó que lo había visto por esa zona. Rafael fue expulsado de la casa por la actual pareja de su madre. En una oportunidad le pregunté a Rafael si iba a rendir el examen de ubicación que le propuso la Directora, para definir en qué nivel le correspondería estar, dado que la trayectoria escolar del adolescente es compleja: no se siente cómodo en ningún año, las/os Profesoras/es refieren que “es inteligente”, pero que no se compromete con las tareas. Me dice que sí, que quiere rendir el examen para estar en 3° año. Le pregunto cómo se

siente con eso. Levanta los hombros. Le pregunto si “se siente presionado”. Me dice que a él nada lo presiona. -“Eso es ser macho. Que nada te presione”.

La situación de Rafael es sumamente precaria. Transita su cotidiano expuesto a contingencias que lo exponen a los riesgos de pernoctar en la calle, puesto que el adolescente se encuentra desprovisto de referentes adultas/os significativas/os que le provean cuidados. Las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentra el adolescente se profundizan en tanto la intervención de la Trabajadora Social no se orienta a re-construir, junto a Rafael, su propia historia. La decisión de Rafael de vivir con su mamá, pese al contexto de violencia y expulsión de su padrastro, le costó la desaprobación de su abuelo materno. Asimismo, la intervención de la profesional no problematiza esta cuestión y tampoco procede como una agente que medie entre el adolescente y su abuelo, para evaluar las posibilidades de una re-vinculación.

El encuadre de intervención de la Trabajadora Social se sostiene sobre preguntas improvisadas dirigidas a Rafael, pero sin esclarecer los objetivos de esa intervención. Le pregunta por la situación de su hermana menor, plantea al adolescente que es importante que se acerque a contarle sus problemas y le exige que cumpla con el acuerdo de participar en las clases correspondientes al 3° año. Hay aspectos de la constitución del “ser varón” de Rafael, que no son objeto de problematización por parte de las/os agentes escolares adultas/os.

En primer lugar, ninguna de las adultas involucradas en la situación de Rafael indaga por qué decidió quedarse en un contexto familiar atravesado por el ejercicio de la violencia, aun teniendo la posibilidad de convivir con su abuelo. Nadie reflexionó que esta decisión de Rafael quizás se encuentre asociada a su deseo de cuidar a su mamá y a su hermana más pequeña de posibles agresiones ocasionadas por la pareja.

En segundo lugar, la presunción de abuso del padrastro hacia la hermana de Rafael no fue denunciada por el abuelo materno pero la institución escolar, aun conociendo esta

situación, tampoco se movilizó planteando dicha situación de vulneración de derechos ante organismos competentes. En este sentido, si las agentes escolares no intervienen ante esta situación de impunidad, difícil es construir una relación de confianza con un adolescente que habita la escuela pero constantemente preocupado “por el afuera”.

En tercer lugar, la intervención profesional, al desatender aspectos de la constitución de la masculinidad en Rafael, quien se define como “macho” porque pareciera que se “banca todo solo”, profundiza la alienación del adolescente quien, movilizado por los preceptos de una masculinidad imperante (Artiñano: 2016), suprime emociones y niega necesidades, anulando la expresión de experiencias y sentimientos (Hardy y Jiménez: 2001). En este sentido, el atravesamiento de género que constituye la identidad de Rafael es una dimensión ineludible en la intervención profesional para garantizar una forma de acompañamiento que reduzca los riesgos a los cuales se halla expuesto el adolescente.

La disponibilidad parcial de la Trabajadora Social para con Rafael, que oscila entre la conversación cara a cara con el adolescente y la comunicación virtual, a través del teléfono móvil, con los compañeros de “su otro trabajo”, reproduce la indiferencia adulta hacia las condiciones de vida del estudiante. A partir de ello, la interacción entre la profesional y el adolescente es, también, una virtualidad, en tanto aparenta ser una situación de intervención sin que realmente se concrete una práctica profesional atenta a las tensiones que experimenta Rafael en el propio cotidiano de su existencia.

La mayoría de las/os agentes escolares de la Escuela A refieren que “los adolescentes son terribles”, que “se viven pegando”, que “escupen en cualquier lado, incluso en el piso de la escuela”, que “insultan y agreden<sup>41</sup>”, que “a veces amenazan con

---

<sup>41</sup> Cuando la profesional de la Escuela A, narra las “agresiones” que recibió en forma de escupitajos y de insultos, pareciera querer ubicar a las/os adolescentes en el lugar de la transgresión y la indisciplina. Quizás, esos acontecimientos violentos, podrían haber sido una oportunidad, no sólo para establecer acuerdos, límites y legalidades junto a las/os estudiantes, sino también para reflexionar sobre el propio posicionamiento adulto, sobre las expectativas que las/os adolescentes tienen respecto de las/os agentes escolares y sobre las causas y factores de esos “actos violentos” que, con frecuencia, no tienen que ver con las condiciones de pobreza que experimentan los sujetos sino con situaciones de injusticia e impunidad que estructuran su cotidiano familiar, barrial y escolar. Sin este ejercicio reflexivo, las situaciones de violencia son imputadas como actos que ejercen “sujetos pobres”, perdiéndose de vista la dimensión relacional del fenómeno. O, planteado a modo de



golpearlos o rayarnos el auto” y que “no están interesados en la educación”. Estos comentarios fueron realizados el primer día que asistí al establecimiento en calidad de investigador. Admito que me preocuparon un poco, pues no me considero aquello que, social y culturalmente, se define como un “varón hecho y derecho” y pensé que ello podría repercutir en el vínculo, en especial, con los estudiantes varones. Sin embargo, tuve la posibilidad de interactuar con ellos y conocer que, además de otorgarme un lugar de reconocimiento positivo, se/me plantean preguntas e interrogantes por demás interesantes.

A continuación, despliego una escena escolar que permite seguir profundizando sobre atravesada por cuestiones que conciernen a las masculinidades y las sexualidades.

#### **e) Escena en la Escuela A. “Roberto y sus inquietudes”.**

(Mito y utopía: el origen ha pertenecido, el porvenir pertenecerá a los sujetos en *quienes existe lo femenino*).

“Fragmentos de un discurso amoroso”. Roland Barthes.

“Roberto”, dice que se llama. Pero sé que no se llama así. Lo noté en la sonrisa maliciosa que intentó contener cuando le pregunté su nombre y él me dijo: “Roberto”. Roberto tiene 15 años, es morocho y de baja estatura, en comparación con los compañeros de su curso. En una oportunidad, se burla de cómo estoy vestido: “Parecés el *Inspector Gadget*”, me dice. Le respondo: “Ese dibujito era de mi época. ¿Cuántos años tenés, Robertito? ¿35?”. Se ríe.

En una hora libre, me invitaron a jugar al fútbol. Roberto, de la nada, me dijo: “A vos te voy a matar”. Yo no sabía si me decía que me iba “a matar a pelotazos” si quedábamos en equipos contrarios o si era una amenaza, espontánea, dado que me había enterado, por la Directora, que “Roberto” había amenazado de muerte a un Profesor, “de la nada”. El Profesor, a su vez, “amenazó” a la Directora con “sacar carpeta”, si no intervenía

---

interrogante: ¿qué representaciones elaboran las/os estudiantes respecto a la agente del Trabajo Social (no sólo en su condición de profesional sino también de mujer, adulta, de clase media, entre otras), que movilizan a algunas/os adolescentes a comportamientos que se consideran agresivos?

poniéndole un límite a “Roberto”. Cuando me dice que me va a matar, le contesto haciéndome el dramático: “¿Me vas a matar? ¿A mí? Yo ya estoy muerto, Roberto. Y no podés matar a una misma persona dos veces. Te repito: ya estoy muerto”. “Roberto” se ríe y me abraza. Con “Roberto” aprendí que las cosas que te dicen, en su condición de adolescentes, hay que “tomárselas en serio”, pero sin renunciar al humor. Después del partido que el curso de Roberto organizó durante la hora libre quisieron tomar mate, porque la hora siguiente también era libre. Pocas/os docentes habían asistido a clases. Roberto invita a sus compañeras que estaban en el patio a compartir el mate. Pregunto si lo prefieren dulce o amargo. Roberto dice que dulce; las chicas, amargo. Roberto me dice: “Amargo, entonces”, aceptando la petición de sus compañeras. Nombro a Roberto para que agarre el mate que le paso y me dice que no se llama Roberto. Le digo que ese es el nombre que él me dijo, que ahora se embrome, porque, para mí, Roberto es su nombre. Se ríe.

Pese a que Roberto vive tratando de putos a sus compañeros y amigos, a veces, sus amigos le dicen puto a él. Sobre todo cuando alguien pone música en su celular y Roberto, que no puede contenerse, ensaya pasos: mueve las caderas, da vueltas sobre sí, “menea” hacia abajo, todo en un completo estado de concentración. Yo lo aplaudo y los compañeros me siguen. Le digo que tiene *swing*. Pasa la segunda hora y les digo a las/os adolescentes presentes que es hora de entrar al aula. “¿Qué tenemos ahora?”, pregunta una de las chicas. Les respondo que, si no me equivoco, cursan Prácticas del Lenguaje. Como presencié clases de la Profesora, les recuerdo que vamos a continuar con la lectura del libro “*El caballero de la armadura oxidada*” y les invito a caminar hacia el aula. Roberto se abraza, mientras camina, a dos de sus compañeros. Uno de ellos le dice: “Salí, puto” y se ríen. Refiriéndose a la novela que estaban leyendo en clase, “Roberto” se pregunta: -“¿Ya existían putos en esa época?”.

De las interacciones con Roberto observé y registré lo que, posteriormente, Elizalde (2015) pondría en palabras: que la condición adolescente/juvenil es percibida como un lugar de paso o de relevo, como instancia de expansión y reformulación constante, pero que la diferencia de género y la sexualidad son percibidas como “rasgos” fijos de la identidad. En este sentido, la subjetividad genérica de Roberto es nómada, fluctuante. Por un lado, el adolescente ejerce una masculinidad tradicional, sedimentada por el uso de la fuerza física, muchas veces cercana a la agresividad, la intención de dominio y la burla hacia los varones homosexuales. Por otro lado, Roberto convoca a sus compañeras/os para compartir el mate, es capaz de postergar sus propios deseos y necesidades para alojar el gusto de sus

compañeras (por el mate amargo) y se expresa corporalmente a través de la danza: prácticas asociadas, social y culturalmente, a la “condición femenina”, al ejercicio de la feminidad.

Si el género y la sexualidad, al igual que la condición etaria, están en constante devenir, es relevante aportar a las/os adolescentes herramientas que colaboren en la deconstrucción de estereotipos que recortan las experiencias de los sujetos, en su condición de varones y de mujeres. De este modo será posible actuar sobre dimensiones que estructuran las prácticas de los sujetos, en función de la diferenciación sexo-genérica, desarticulando ideologías y formas de organización de las relaciones sociales que generan opresión. Los estudios sobre varones jóvenes y adolescentes aportan conocimientos y herramientas significativas para explorar cómo se construyen las masculinidades en instituciones tales como la familia y la escuela, apuntando a conocer cómo estos hombres interpretan sus mundos sociales y culturales, construyen sus identidades y sexualidades, evalúan y se integran en el mundo de los adultos y establecen las relaciones con otros hombres y con las mujeres (Olavarría: 2003).

Por último, retomo la pregunta que se formula Roberto, previo al ingreso a la clase de Prácticas del Lenguaje: “¿existían, en esa época (la Edad Media), los putos?”. Muchas Profesoras/es y Preceptoras/es de este establecimiento, referían que las/os estudiantes “están vacíos”, en el sentido de que “no tienen intereses”, ni son “conscientes de la realidad” y/o que “nunca se preguntan nada”. Sin embargo, la pregunta que formula Roberto a sus compañeras/os, y que tuve la oportunidad de registrar, se contrapone a la percepción que tienen las/os agentes escolares adultas/os respecto de las/os adolescentes pobres. La pregunta de Roberto, de haber sido recepcionada por un/a adulta/o que, en su condición de agente escolar, estuviera formada/o en base a herramientas del feminismo, las teorías de género y la educación intercultural, podría haber sido apropiada y re-situada en el espacio áulico.

La pregunta de Roberto era un “disparador”, no tanto para reivindicar el deseo homosexual, sino para desnaturalizar la heterosexualidad. Cuando Roberto pregunta si en la Edad Media existían los putos, potencialmente se instituía un espacio de posibilidades para

dialogar con ellas/os, las/os adolescentes, en relación a la distinción entre “práctica heterosexual” y “cultura heterosexual” (Tin: 2012)<sup>42</sup>. El problema, pues, no es que las/os adolescentes y, en especial, las/os adolescentes pobres, no se formulen preguntas. La dificultad corresponde al terreno de las/os adultas/os que, con frecuencia, son incapaces de participar de los espacios y tiempos de las/os adolescentes donde se concretan preguntas que hacen a las relaciones entre las personas. En este sentido, el Trabajo Social, cuando atraviesa las fronteras objetivas y simbólicas del denominado “gabinete”, tiene la oportunidad de participar acontecimientos que evidencian la capacidad crítica y problematizadora de las/os adolescentes.

Durante mi estancia en la escuela y, participando como observador en contextos áulicos, registré la constante agresión de los varones hacia las mujeres, a través de insultos e, incluso, de la agresión física. En todas estas situaciones participaban docentes que, de lejos, solicitaban que “haya orden” sin problematizar cómo esas situaciones de violencia ya estaban estructuradas por un orden: el orden patriarcal y machista. Dado que los discursos educativos presentan la peculiaridad de no configurarse sólo como discursos sino que, fundamentalmente, se caracterizan por propagar y divulgar selectivamente discursos (Ball citado por Rodríguez Romero: 1998), se presenta la cuestión de imaginar cómo se configurarían estos espacios si el Trabajo Social inserto en contextos escolares, garantizara la co-existencia y la problematización de los múltiples discursos y narrativas, hegemónicos y contra-hegemónicos, que demarcan las identidades genéricas y las orientaciones sexuales de las/os adolescentes.

Por ello, a continuación, expongo una última escena escolar nos permite adentrarnos en las percepciones de las estudiantes, en su condición de mujeres, respecto a las representaciones de la masculinidad que sostienen.

---

<sup>42</sup> La “práctica heterosexual” es universal, dado que la especie humana requirió, hasta determinado momento del desarrollo de la ciencia, de la unión entre macho y hembra. Por su parte, la “cultura heterosexual” no es universal. Vale decir que las culturas humanas no son necesariamente heterosexuales: esto significa que las culturas humanas no siempre confieren relevancia simbólica a la pareja hombre-mujer. Entonces, se puede decir que si bien la reproducción heterosexual es la base biológica de las sociedades humanas, la cultura heterosexual no es más que una construcción entre otras y, en este sentido, no puede tomársela como modelo único y universal (Tin: 2012).

**f) Escena en la Escuela A. “Karen y sus observaciones sobre los varones”.**

Presentador del concurso: *-¿Crees que la mujer es el complemento del hombre?*

Concursante: *- Buenas noches para todos. Yo creo que el hombre se complementa al hombre, mujer con mujer, hombre con hombre y también mujer a hombre, del mismo modo, en el sentido contrario. Y la mujer es el complemento del hombre.*

Miss Antioquia. Año 2008.

Karen me dice que con los varones no se lleva bien. Mira a Roberto que pasa caminando cerca de ella y Karen lo sigue con la mirada, desafiante. Le pregunto a Karen si le parece que todos los varones son iguales. Me dice que no, que algunos son feos y otros, horribles. Se queda en silencio, organizando sus pensamientos y me dice: -“Los varones se dividen en tres clases: feos, horribles e hijos de puta”. Por ejemplo, ese que pasa ahí, ese es clase 2. Horrible”, me dice señalándome al adolescente. Me pide disculpas por usar la palabra “hijo de puta”. Y amplía contándome que los varones siempre la están molestando a ella y a su grupo de amigas: agredirlas verbal y, a veces, físicamente.

Participé del dictado de algunas asignaturas en el curso de Karen y la adolescente siempre me pidió que me sentara con ella. -“Estoy contenta que estés con nosotras acá”, me dijo en una oportunidad. Mientras copiábamos la tarea que dictaba el Profesor, Karen me cuenta que, a veces, duerme con su novio. Que antes tenía otro novio, pero que la celaba con su compañero Kevin. -“¡Con Kevin!”, exclamaba Karen. Le digo que me parece muy inteligente de su parte que no quiera estar al lado de un chico celoso. Le pregunto a qué se refiere cuando dice que “duerme con su novio”. Me responde que duermen abrazados y que “lo otro, todavía no”. Le digo que creo entenderla y que es importante que pueda conversar con alguien adulta/o sobre cómo cuidarse para que pueda disfrutar de la sexualidad sin consecuencias negativas. -“Tenés razón”, me dice. Al rato, me comenta que sus compañeros son todos malos, (que) viven tratando mal a las chicas. -“Todos menos Kevin”, detalla. Kevin está sentado atrás nuestro, atento a la tarea. Con Karen también estamos haciendo la tarea, pero Karen necesita hablar al mismo tiempo. Me cuenta que Kevin es su confidente, que él siempre tiene la palabra justa que una necesita escuchar. Y agrega: -“Lástima el problemita de Kevin, ¿viste?”. Le pregunto cuál es el “problemita”. -“El problema de Kevin es cómo saluda, ¿no te diste cuenta?”. Le respondo que no, que no me di cuenta. -“Saluda como puto Kevin”, y realiza un gesto amanerado con la mano. Le consulto: -“¿Cuál es el problema de ser puto?”.

Karen me responde que ninguno. –“¿Entonces?” le digo. –“Me decís que Kevin es tu mejor amigo, que te escucha, que te dice palabras que te hacen sentir bien... Me parece que Kevin, ante todo, es un pibe cariñoso, por lo que me contás”. Karen me mira y sonrío. –“Tenés razón. Está bueno hablar con vos”, me responde.

El vínculo asiduo con Karen, tanto en los recreos como en el aula, me condujo a reflexionar sobre el cuidado y la asistencia como punto de partida de la intervención del Trabajo Social en contextos escolares. En este sentido, cuando la intervención profesional se instituye desde una perspectiva que problematiza los roles de género, reivindica la diversidad y acompaña el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos<sup>43</sup>, es posible propiciar en el marco de la educación secundaria: a. el desarrollo de habilidades interpersonales y cognitivas que promueven prácticas preventivas; b. posponer la iniciación sexual y evaluar la calidad de la relación amorosa y; c. promover el desarrollo de proyectos personales de las jóvenes, no anclados en patrones tradicionales de casamiento y maternidad (Geldstein y Pantelides, 2003).

Santos (2007) refiere que, como parte de los principios democráticos, nadie se extraña de la concurrencia simultánea de varones y mujeres en los distintos niveles escolares y en sus diversas modalidades; pero que aún no se ha logrado que la escuela aborde, como parte de su currículo, el análisis de los distintos aspectos que se encuentran articulados en la compleja sexualidad humana. En este sentido, además de la dimensión curricular, planteada en términos de contenidos escolares, es importante identificar y abordar las relaciones de poder naturalizadas que tensan, según el relato de Karen, las experiencias de las estudiantes mujeres, quienes son objeto de maltrato verbal y físico por parte de sus propios compañeros.

---

<sup>43</sup> Desde el marco de una perspectiva de género integral, la noción de dispositivo pedagógico refiere a una amplia gama de aspectos a considerar, tales como la organización y el uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, la circulación de los saberes y contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares (Armella y Danfuchio: 2015).

Es interesante señalar que, en el discurso de Karen, hay una interpelación al ejercicio de la masculinidad que despliegan sus compañeros varones, pero esta interpelación pierde potencial crítico cuando cuestiona el “modo de ser varón” de su amigo Kevin, en tanto se distancia del modelo tradicional de masculinidad. A partir de ello, es posible señalar que una infinidad de situaciones escolares cotidianas merecen intervención de las/os agentes escolares en general, y del Trabajo Social en particular.

Asimismo, para que el Trabajo Social adquiera protagonismo en las interacciones cotidianas es necesario preguntarse, siguiendo a Greco (2007): ¿Qué lugar ocupa la sexualidad en la escuela? ¿Qué lugar ocupan las palabras y las reflexiones sobre la sexualidad? ¿En qué espacios? ¿Con quiénes? ¿Qué adultos referentes escuchan estos interrogantes y preocupaciones y pueden dar respuesta? Sobre estos interrogantes nos posicionaremos en el apartado siguiente.

#### **2.4. La capacidad de escucha profesional como condición para instituir una autoridad adulta responsable.**

*Las practicantes le proponen a un niño jugar a “El Ahorcado”. El niño dibuja cuatro líneas, evidenciando que la palabra tiene cuatro letras. La palabra empieza con “O” y termina con “E”. Las practicantes no aciertan; tampoco logran adivinar la palabra. “¡OÍME!”, revela el niño.*

*Club de Lectura. Año 2016.*

Me pregunto si acaso no es condición *sine qua non* para concebir a las/os adolescentes como “intervinientes” que las/os adultas/os, en tanto agentes escolares, nos apropiemos de marcos teóricos pertinentes y construyamos voluntades tendientes a aprender a escucharlas/os. ¿Qué sucede si esto no es así por parte de las/os profesionales? ¿Qué sucede cuando, en cambio, se comienza a incorporar esta intencionalidad en las prácticas cotidianas, aunque sea de manera incipiente, imperfecta? Comienzo este apartado

con esta pregunta ya que, siguiendo a Baratta, (2007), el contexto democrático de las políticas públicas de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes adquiere un sentido y una relevancia diferente, por un lado, si estas/os son o no son consideradas/os parte integrante en las relaciones de democracia y, por el otro, según cómo sean entendidas las relaciones entre las/os adolescentes y las/os adultas/os. Promover que las/os estudiantes se reconozcan como ciudadanas/os en el espacio escolar implica reconocerlos como sujetos con capacidad de participar en los asuntos públicos del cotidiano institucional. Ello rompe con la idea de una enseñanza unidireccional, habilitando a que las/os adolescentes informen a las/os adultos, en su condición de profesionales, respecto a demandas, intereses, necesidades y formas singulares de ver el mundo. Estas interacciones no sólo desencadenan procesos democráticos porque las/os estudiantes adquieren un estatus igual al de las/os adultas/os en su capacidad para instituir legalidades sino porque, además, los vínculos pedagógicos y las posibilidades de aprendizaje, tanto de las/os adolescentes como de las/os agentes escolares, se complejizan y enriquecen. En contrapartida, que las/os agentes escolares desconozcan o rechacen el estatus de ciudadanía de las/os estudiantes, consolida prácticas autoritarias (prescriptivas y proscriptivas), que socializan a las nuevas generaciones en la dominación y la subordinación.

Por tal motivo, la participación en contextos democráticos de las/os adolescentes, supone maneras mucho más complejas de intervención de la ciudadanía en los asuntos públicos (Trilla y Novella: 2001), siendo las/os adultas/os los responsables de crear espacios donde las percepciones y prácticas adolescentes adquieran carácter público y, por lo tanto, sean legitimadas. Al respecto, Carli (1999), sostiene que la escuela pública se ha resignificado en estas últimas décadas como un espacio privilegiado para la población adolescente, en un contexto de desintegración social, diversidad cultural y fuertes cambios respecto del sentido de lo público. Sin embargo, por otra parte, ya no es la escuela la que produce "las" definiciones acerca de la adolescencia o discute críticamente las definiciones heredadas, sino que son las/os adolescentes quienes desafían a redefinir las escuelas. Este desafío que nos imponen requiere producir, cooperativamente, prácticas que interpelen las pedagogías tradicionales, ligadas a la racionalización, la predicción y el control (Sáenz Obregón: 1997). Como apuesta, la pedagogía debería orientarse a formas interactivas entre



las/os adultas/os, en su condición de agentes escolares y las/os adolescentes, como sujetos escolarizadas/os. A partir de ello, la práctica de las/os adultas/os, incluyendo a quienes representamos al Trabajo Social, deberían orientarse a generar instancias de subjetivación, las cuales permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos (Foucault: 2008). Kirk (2007), diferencia entre educación y escolarización para problematizar las intencionalidades políticas del dispositivo escolar. Narodowski (2013), en consonancia con este planteo, refiere que un modelo de educación basado en la igualdad tiende a priorizar la acción estatal (común, homogénea) por sobre la acción parental (diversa, heterogénea). En consecuencia cabe dejar de verse a las/os estudiantes como objetos de insumo de conocimientos y de control para valorar su subjetividad y establecer una nueva relación adulta/o-estudiantes, en que prevalezca el acompañamiento, el estímulo positivo y la formación. La valoración y visibilización del aporte de las/os adolescentes promueve relaciones intergeneracionales con mayor compenetración, más acordes con la socialización moderna y favorecen un enfoque de derechos humanos (Krauskopf: 2001).

A continuación, se retoman relatos y escenas de intervención, tanto en espacios escolares como en el espacio de “gabinete”, con la intención de rastrear los elementos que participan condicionando la capacidad de escucha de las/os agentes. Ello permitirá caracterizar los encuentros y desencuentros entre adultas/os y adolescentes en el territorio escolar.

#### **a) Escena en la Escuela A. “Leandro, el callado”.**

*And as we're crossing border after border  
we realize that difference is none.*

*“Through the roof and underground”. Gogol Bordello.*

Ingreso a la escuela antes que toque el primer timbre para ingresar a las aulas. Me encuentro con las/os estudiantes de 5° año y con el Orientador

Educacional. Me dicen que el Profesor de Química no viene. Que recién se enteran porque no avisó. –“Vayan al aula igual”, les dice el Orientador Educacional. –“Vayan con Esteban”, les responde, cuando Daiana se queja de qué van a hacer en el aula estando solos. El Orientador Educacional se desligó del cuidado de las/os adolescentes y, además, me comprometió a mí. De todos modos, es una oportunidad para conocerlos. Me pregunto qué voy a hacer con las/os chicas/os. Vamos camino al aula y Milagros, sensata, me pregunta: –“¿Qué vamos a hacer con vos?”. Ya en el aula, reparto a 4 estudiantes una hoja en blanco. Les pido colaboración: –“Vos, escribí la palabra Nunca. Vos, la palabra Siempre. Vos escribí Pocas veces y, vos, señalando a Leandro, vos escribí la palabra Muchas veces. Leandro me devuelve la hoja en blanco, me dice que no quiere escribir. Le respondo que no hay problema y le paso la hoja a Agustín, que escribe la frase solicitada en la hoja. La Trabajadora Social, el Orientador Educacional y el Preceptor del turno tarde me informaron que Leandro “es un pibe muy callado”, que “parece mudo”, que “no habla nunca”. De ser así, que Leandro me haya dicho que no quería escribir, me parecía algo a celebrar puesto que podía expresar lo que no quería. Les pido que peguen los carteles, con una cinta que les cedí, uno en cada esquina del aula. Mientras, yo, corría los bancos y las mesas a los costados. Tamara me dice que le da miedo. –“¿Qué te da miedo? –“Todo este movimiento”, me responde. Le cuento las reglas del juego de “Las 4 esquinas”. Quien coordina va mencionando afirmaciones y quienes participan deben responder a cada afirmación, acercándose a las 4 opciones disponibles: “Siempre”, “Nunca”, “Pocas veces” o “Muchas veces”. Algunas de las afirmaciones fueron: 1. Duermo toda la noche; 2. En la escuela hablamos sobre sexualidad; 3. Puedo decir lo que pienso y siento; 4. Me sentí discriminada/o por ser varón o por ser mujer; entre otras. Leandro, que al principio dijo que no quería participar, a lo cual le respondí que nadie estaba obligado, al ver que sus compañeras/os están concentradas/os en el juego y divirtiéndose con las afirmaciones, se levanta del banco y participa. Al final del juego, les comento la intención del mismo y hablamos de cómo se sintieron jugando. Dicen que “estuvo divertido”, “que es raro estar jugando en la clase”, una de las chicas le dice a Agustín que no podía creer que no quisiera formar una familia, a raíz de una de las afirmaciones que hacía referencia a si se imaginaban formando su propia familia y Agustín respondió acercándose a la opción “Nunca”. Agustín le respondió a su compañera que él no piensa casarse ni tener hijos. Luego retomamos la afirmación relacionada a si se sintieron discriminadas/os alguna vez por ser varón o mujer. Como registré que nadie se había posicionado en la opción “Nunca”, les pregunté si ellas/os, alguna vez, sintieron que discriminaban a alguien. Todas/os respondieron que sí. –“A los travestis”, me dice Milagros y Daiana dice que ella se ríe “de un puto que vive en el barrio”. Aprovecho la oportunidad para contarles qué significa “identidad de género” y “orientación sexual”. En medio de mis comentarios, Leandro levanta la mano y nos cuenta: “Yo tengo dos primos *gays* y en mi familia está todo bien con ellos. Los quiero”.

A partir de esta escena me interesa señalar la posibilidad de que una “hora libre” se constituya en un tiempo para el aprendizaje, en el marco de estrategias de intervención que, des-centradas de los contenidos escolares, ofrezca herramientas para favorecer el diálogo junto a las/os adolescentes. En el establecimiento escolar de referencia, las “horas libres” son, también, “horas libres de adultas/os”. De hecho, el Orientador Escolar se desliga de la demanda de la adolescente cuando refiere que en el aula van a estar solos.

Según Segado Sánchez y Acebes (2012), es posible situar prácticas novedosas desde la profesión Trabajo Social a partir de instituir, en el marco de las intervenciones, una educación marcadamente interactiva y centrada en la relación bidireccional de respeto y confianza, diálogo e igualdad junto a las/os adolescentes. Desde este encuadre, la educación deja de sostenerse sobre un principio de desigualdad (entre docente y estudiantes, entre adultas/os y adolescentes), para reivindicar alianzas entre sujetos en pos de aprendizajes significativos que promuevan el ejercicio de derechos.

Leandro es un adolescente “callado” o que elige “estar en silencio”. Su renuencia a colaborar en el armado de la actividad, en el marco de la hora libre, lejos de ser dimensionado como expresión de “apatía”, es reconocida por el adulto a cargo como una elección personal. Sin embargo, en la realización de la dinámica que, además, no exige hablar sino desplazarse, Leandro se “engancha”. A su vez, ante el tópico ligado a la diversidad sexual, el estudiante expresa la aceptación del grupo familiar respecto a sus primos homosexuales, marcando una afectividad distinta a sus compañeras/os que refieren burlarse de “putos” y “travestis”. Estas interacciones favorecen la emergencia de posiciones diversas respecto a determinadas “identidades” y “categorías” de sujeto, permitiendo de-construir ciertos imaginarios sustentados en el asco y la repugnancia (Nussbaum: 2006), los cuales sostienen prácticas estigmatizantes y opresivas, tanto en el espacio escolar como en el espacio comunitario por el cual transitan las/os estudiantes.

Por último, la Trabajadora Social de la Escuela A me dice que “hay muchas situaciones de consumo”. –“¿Quiénes consumen?”–, le pregunto. Me responde que “los chicos”. –“¿Y qué consumen?,” agregó. Me responde que no sabe. Me cuenta que quiere hacer un curso para abordar esa problemática porque es “muy difícil trabajarla”, pero que

no tiene mucho tiempo. Insiste con el tema del “consumo problemático” y me cuenta que “los chicos fuman”. Le comento que la otra vez, cuando fui a la cocina del establecimiento por un vaso de agua, había dos preceptoras fumándose un cigarrillo. Y que nunca había visto a un/a estudiante fumando en el establecimiento.

A continuación, despliego una escena de intervención para analizar la incapacidad para la escucha profesional cuando se enfatiza en la problemática del consumo, con independencia de las condiciones que favorecen el vínculo problemático de los sujetos con determinadas sustancias.

## **b) Escena de intervención en la Escuela A. “Adrián, el silenciado”.**

*“Cada palabra es como una innecesaria mancha en el silencio y en la nada”.*

Samuel Beckett.

La Trabajadora Social convoca a Adrián, de 14 años. Adrián estuvo privado de su libertad en un centro cerrado y, por cuestiones de inimputabilidad, pasó a un centro semi-cerrado, en el cual convive con 15 chicos más. Su familia es del conurbano bonaerense y la ve los fines de semana. También tiene permiso para salir a estudiar.

La Trabajadora Social lo invita a pasar al espacio de “gabinete”. Le pregunta cómo está. Adrián contesta que “bien”, en un tono que a la profesional la moviliza a preguntarle: -“¿Por qué contestás de esa forma? Como si estuvieras enojado...”. El adolescente responde: -“Yo me manejo así, soy así, robé”, dice. La Trabajadora Social responde, automáticamente: -“¿Vas a dejar de robar?”. Silencio por parte de Adrián. Trabajadora Social: -“¿Y qué vas a hacer cuando salgas con la junta? Porque seguro que la junta no te hizo bien”. Silencio por parte de Adrián. -“¿Seguís consumiendo?” Silencio por parte de Adrián. -“¿Y la abstinencia? ¿Cómo te va con eso?”. Silencio por parte de Adrián. -“Ahora, aprovechá esta oportunidad para estudiar. Y si necesitás algo, acá estamos”, concluye la profesional.

En la situación narrada, el encuadre de entrevista propuesto por la profesional se asemeja más a una instancia de interrogatorio que a un espacio donde el adolescente pueda

ser interpelado más allá de las etiquetas de “ladrón” y “adicto”. En ningún momento la Trabajadora Social inscribe preguntas que permitan conocer las expectativas de Adrián en relación a su tránsito por dicha institución, como así tampoco genera la posibilidad de conocer sus intereses/proyectos. El paso de Adrián por el “gabinete” tampoco habilitó conocer si pudo forjar vínculos con algún/a Profesor/a en particular y/o con sus compañeras/os de nivel. Si Adrián “contesta enojado”, desde el inicio de la intervención, es porque el adolescente “presupone” lo que las/os agentes, en su condición de adultas/os, resaltan de su trayectoria de vida: su identidad de “ladrón” y de “adicto”. El estudiante se anticipa a la red de significantes que se le asignan, a partir de su condición de adolescente privado de su libertad.

Asimismo, la profesional no ofrece otros espacios posibles de identificación a Adrián: como estudiante, como adolescente, como hijo, como varón. La “lógica de la sospecha” (Epele: 2007) <sup>44</sup> que despliega la profesional en el marco de la entrevista, se sostiene en la posibilidad del adolescente de reincidir en actos delictivos. A su vez, pareciera existir en el imaginario de la profesional una relación directa entre “robo” y “consumo problemático”. Esta posición profesional desencadena en Adrián sentimientos de hostilidad y rechazo hacia la Trabajadora Social. La profesional, además, establece imperativos y sugerencias respecto a las formas de ser “adecuadas” pero no ofrece ninguna herramienta que permita al adolescente dimensionar otros circuitos y trayectorias. Cuando la profesional pregunta “vas a dejar de robar”, pareciera que las decisiones y los actos de los sujetos dependen de su mera voluntad, sin considerar aspectos que atañen a sus

---

<sup>44</sup> Siguiendo a Epele (2007), la lógica de la sospecha tiene propiedades particulares. En primer lugar, supone un desdoblamiento de la realidad entre lo aparente y lo oculto. Este desdoblamiento implica un posicionamiento por el cual lo que se ofrece a la mirada no es lo que parece, el significado aparente de los mensajes no expresa el sentido, la intención y el objetivo real de lo que se comunica, y las diferencias aparentes entre personas e instituciones esconden una identidad o semejanza oculta. A su vez, esta lógica incluye un conjunto complejo y variado de prácticas simbólicas: la desconfianza, la duda, la sospecha, el deslizamiento y la inversión del significado en la lectura de los mensajes, y la producción de elaboraciones y teorías sobre los orígenes de los malestares, enfermedad y muertes. Es decir, esta lógica supone procedimientos, inferencias, asociaciones y vínculos que no están legitimados desde la lógica normativa (sostenida desde el principio de la identidad y no contradicción), y que por esta razón, son considerados erróneos, forzados y distorsionados, lo que promueve la desautorización de las narrativas y de los actores que los enuncian. Por último, esta lógica integra también posiciones (rechazo, distancia, ocultamiento) y actitudes (sometimiento, hostilidad, etcétera).

condiciones materiales de existencia y a factores inconscientes que configuran determinadas prácticas.

Si partimos de la trayectoria institucional de Adrián, vinculada a la experiencia del encierro, nos preguntamos qué hubiera sucedido si la profesional indagaba acerca de su relación con el/la profesional del Trabajo Social en el contexto de privación de su libertad. Posiblemente esta información hubiera servido para conocer las significaciones/percepciones del estudiante en relación a la profesión. Sin embargo, la “lógica de la sospecha” que instala la Trabajadora Social Escolar, respecto a la posibilidad de que el adolescente vuelva a consumir o a cometer actos delictivos, conduce a que Adrián rechace la modalidad de vínculo propuesta.

La siguiente escena de intervención, apunta a visibilizar ocasiones en y a partir de las cuales las/os adolescentes se constituyen en co-constructoras/es de los espacios de intervención y las condiciones de contexto que facilitan este proceso. Esto significa la posibilidad de que las/os estudiantes se reconozcan con legitimidad para acercarse al Equipo de Orientación Escolar para plantear preguntas, demandas e intereses, como así también, para solicitar acompañamiento en pos del resguardo de sus propios pares:

**c) Escena de intervención en la Escuela B. “Irene y el acompañamiento entre pares”.**

*“Tuve enfermedades que volverán a venir. Vi expresiones en las caras que me hicieron decidir. Tuve amigos con sus padres que pegaban con el cinto. Los hubiera asesinado si siguiera mi instinto”.*

*“Si siguiera mi instinto”.* Franny Glass.

El Preceptor del turno mañana se acerca a conversar con la Trabajadora Social. Le informa que vio que Malena, de 1º año, le pegó una patada a su compañera Irene, del mismo curso. La Trabajadora Social me comenta que Malena tiene “problemas de adaptación”, como “una especie de retraso

madurativo”, motivo por el cual recibe acompañamiento de una maestra de la escuela 500 para concretar las tareas. En la conversación con la Trabajadora Social, Malena refiere que se cruzó con Irene en el baño y su compañera le dijo que se acomode la remera “porque se le veía toda la panza”. Ese comentario pareció ofender a Malena, quien le propinó una patada a Irene cuando sonó el segundo timbre para ingresar a las aulas. La Trabajadora Social le dice a Malena que también hablará con Irene y que, por favor, evite resolver “las cosas pegando, porque no queda bien que una señorita se maneje así”. Irene, una vez en el “gabinete”, le cuenta a la Trabajadora Social que no fue su intención molestar a Malena sino solamente “decirle que se baje la remera porque tenía la panza al aire”. La profesional le consulta si antes había tenido algún inconveniente con Malena, a lo que responde que no, “que no son amigas” y que tampoco se tratan “como compañeras”. La Trabajadora Social le pide a Irene que vuelva a clases. Pasados unos días, Irene vuelve a acercarse al Equipo de Orientación Escolar. La recibe la Trabajadora Social, quien la recuerda. – “¿Otra vez problemas con Malena?, pregunta la profesional. La adolescente responde que no, que necesita hablar porque su amiga “Lorena está faltando”. La adolescente le informa que vio golpes que el padre de Lorena le infligió en el brazo. La Trabajadora Social le pregunta a la estudiante qué más sabe. Irene responde: -“Cuando me mostró el brazo, le dije que no era necesario. Me parecía que le podía dar vergüenza contar lo que le pasó. Pero yo le pedí permiso para contarle en la escuela y ella me dijo que sí, que lo cuente”.

A partir de la reconstrucción de esta escena de intervención en el “gabinete” dos cuestiones merecen ser destacadas: por un lado, la profesional apela al mandato genérico respecto a cómo una adolescente, en su condición de mujer, debe comportarse (“las mujeres no pegan”) y, por otro lado, las estudiantes involucradas carecen de una instancia de mediación en la cual conversar y ubicar algunos malentendidos. Por ejemplo, en la situación narrada, la profesional podría haber operado sobre el presupuesto de que Irene no quiso burlarse de Malena al mencionarle que se baje la remera porque se le “ve la panza”. La posibilidad de que Irene buscara cuidar a Malena nunca fue mencionado en el encuadre de intervención propuesto por la Trabajadora Social. Nadie le dijo a Malena que no tenía que defenderse de Irene, porque la intención de la última, quizás, nunca fue agredirla sino, por el contrario, preservar su intimidad. Lo que la Trabajadora Social podría haber manejado con Malena, en el nivel de la hipótesis, es que Irene nunca quiso ofenderla/agredirla sino, simplemente, cuidarla.

Quienes practicamos el Trabajo Social estamos acostumbradas/os a “diagnosticar problemas”, a “resolver problemas”, a “lidiar con problemas” pero sólo excepcionalmente tenemos la posibilidad de asumir que nuestro quehacer también consiste en des-problematizar aquello que se nos presenta como problema. Des-problematizar no consiste en negar el conflicto que acontece sino postergar la intención de “resolverlo”, en pos de atender a “detalles menores”, que potencien lecturas diversas al respecto. En este sentido, des-problematizar no es tomar distancia del problema sino operar sobre “lo no escuchado”, puesto que si bien Irene pudo expresar sus intenciones de cuidar a su compañera, no se instaló una instancia de diálogo con Malena, moderada por la profesional, para aclarar este conflicto entre pares.

Asimismo, Irene vuelve a hablar, acude una segunda vez al “gabinete”, por su propia cuenta, para relatar que otra compañera es víctima de maltrato intra-familiar y que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. Irene no necesita el detalle morboso de los golpes que recibe su amiga. Le alcanza con saber que su amiga está mal en la vivienda que comparte con su padre, su madrastra y el hijo de esta última.

A veces hay gestos, palabras, acciones que estructuran nuestras intervenciones, posibilitando formas de vinculación positiva con las/os adolescentes, tal como se observa en la escena anterior. El acercamiento contingente de Irene al Equipo de Orientación Escolar le permite visibilizar este dispositivo, y a la profesional que lo integra, como una instancia y una referencia donde puede plantear problemas, tanto propios como de terceros. En este sentido, la existencia misma del dispositivo de “gabinete”, la presencia cotidiana y la predisposición de la Trabajadora Social para conversar con las/os adolescentes, su capacidad de auto-crítica respecto a “las herramientas que (le) faltan” para intervenir con esta población, como así también sus intentos por cuestionar a sus pares adultas/os en su concepción que niega y negativiza a las/os adolescentes (Chaves: 2005), favorecen que algunas/os estudiantes reconozcan en ella un sujeto aliado para buscar alternativas en pos de resolver problemas que tensan el propio cotidiano.



También hay ocasiones en las cuales practicamos la profesión sin poder cuestionar las normas y mandatos, implícitos y explícitos, que condicionan nuestra posibilidad de mirar las situaciones que se nos presentan y de escuchar a las/os adolescentes. A continuación, se despliega una escena de intervención, también en la Escuela B, con la intención de reflexionar respecto a los factores que inciden en nuestras capacidades adultas de acompañar o no los interrogantes de las/os adolescentes.

**d) Escena de intervención en la Escuela B. “Lorenzo y sus disquisiciones sobre su ser social”.**

*“Si mi cicatriz hablara, contaría su versión.  
Nada más conozco un modo: ante la duda, todo.  
¿Qué le vas a hacer si sos un niño vudú?”.*

*“Ante la duda, todo”. Martín Buscaglia.*

-“Lorenzo es adoptado”, me informa la Trabajadora Social después de anunciarme que, en breve, iría a buscar al adolescente al aula para conversar sobre la baja de sus calificaciones y “el riesgo de perder el año”. Lorenzo ingresa al espacio de “gabinete” y la Trabajadora Social le comenta su preocupación porque ha bajado las notas de muchas asignaturas. La profesional le consulta qué materias se lleva. Lorenzo responde que Plástica, Geografía e Historia. La Trabajadora Social le pide que avance completando la carpeta de Plástica y que, ni bien concluya se la muestre a la docente, porque “hay que demostrar interés”. Le pregunta qué nota tiene. El adolescente refiere: -“Pasé de un 7 a un 2”. -“¿Pasó algo más con esa Profe?”, pregunta la Trabajadora Social. El adolescente responde que no. -“En la clase, ¿hacés, producís?”. Lorenzo dice que sí, que hace la tarea. -“¿En la otra materia?”. Lorenzo responde: -“En Geografía tuve dos 5 en los exámenes”. -“¿Qué pasó?”, pregunta la profesional. El adolescente refiere que, en esa materia, las calificaciones obtenidas fueron su responsabilidad porque “quedé medio vago”, explica. La profesional le pregunta respecto a cómo se puede revertir la nota. Lorenzo responde que “poniéndome las pilas, estudiando. Me dijo la profe que si trabajo este trimestre, aunque me la lleve a diciembre, seguro la voy a aprobar”. -“¿La otra materia?”, pregunta la Trabajadora Social. Lorenzo cuenta que Historia no le “gusta nada”. Obtuvo

dos 4 en los exámenes y no estudia porque no le gusta. La Trabajadora Social le propone a Lorenzo hablar con la Profesora para que le dé trabajos extras pero que “va a depender mucho de vos, de tu compromiso, porque tenés que demostrar interés en la materia”. La Trabajadora Social pregunta si está viendo a Ernesto, el Psicólogo que lo atiende en consultorio privado. Lorenzo responde que el profesional está de luna de miel por dos semanas, pero que la próxima semana ya tiene sesión. –“¿Te gusta cómo te atiende?”, pregunta la profesional. Lorenzo responde que sí. Lorenzo, de súbito, expresa: –“Me puse a pensar si soy social o anti social. Se me pasó esa pregunta por la cabeza. Creo que soy anti social”. La Trabajadora Social le dice que ella tiene otra percepción de él, que lo ve juntarse con sus compañeros. –“De todos modos, tenés el cuaderno que te dio Ernesto para anotar tus preguntas y pensamientos, ¿cierto?”. El adolescente responde que sí y se compromete a registrarlos. La Trabajadora Social le dice a Lorenzo que no quiere hacerle perder más tiempo, que vuelva al aula y que “se ponga las pilas”. Y que, ante cualquier cuestión, puede acercarse a hablar con ella. La Trabajadora Social le cuenta que Lorenzo tiene certificado de discapacidad pero que, desde la escuela, se determinó que no era necesario realizar un proyecto de integración, en articulación con una escuela 500. La profesional reconoce que el “desfasaje de Lorenzo, que repitió dos veces, es más pedagógico que de dificultad para el aprendizaje. Porque se distrae, se cuelga, se dispersa”.

Lorenzo fue citado por la Trabajadora Social en otra oportunidad porque un compañero le lastimó, cerca de un ojo, con una trincheta. Se le informó a la madre telefónicamente de lo sucedido, “pero no hablamos mucho más con la madre ni la citamos porque es muy sobreprotectora con Lorenzo. Siempre quiso mandarlo a una escuela especial por más que nunca se corroboró que es fronterizo”, amplía la Trabajadora Social. Lorenzo dice que su compañero lo “lastimó sin querer”. Que su compañero le propuso cortarle un mechón de pelo, que él dijo que no, pero que sus compañeros empezaron a alentarlos y que, cuando su compañero le iba a cortar, se arrepintió y, en ese movimiento, le cortó en el entrecejo. La Trabajadora Social le pide, por favor, que se porte bien en el aula, que también recibió quejas del Preceptor porque lo vio corriendo en el recreo y que ya es grande para correr en los recreos, “que eso lo hacen los chiquitos”. El Preceptor irrumpe en el espacio de “gabinete” para decirle a la Trabajadora Social que “este chico (refiriéndose a Lorenzo), se hace el vivo porque le envió una nota a la madre y nunca se la mostró. Porque no le conviene mostrársela porque era una citación por su mal comportamiento”. La Trabajadora Social trata de manejar la situación, diciéndole al Preceptor que Lorenzo va a tratar de cambiar su actitud y que su Psicólogo le propuso, en una reunión que tuvieron en la escuela, que Lorenzo colabore con el Preceptor en algunas tareas. El Preceptor dijo que “iba a ver”. El Preceptor se retira y Lorenzo retoma la sugerencia de su Psicólogo: –“Por ahí está bueno si puedo ayudar al Preceptor en algunas cosas, para caerle bien. Porque no nos llevamos bien”, explica.

Desde el relato de la Trabajadora Social, la historia de Lorenzo pareciera ser explicada desde su condición de “niño adoptado”. Pareciera que este evento en su historia, colocado como constitutivo de su identidad, se constituye en un elemento omniexplicativo respecto de su conducta. Asimismo, la sospecha respecto a cierto retraso “cognitivo” y/o “madurativo” del adolescente, pareciera sobrevolar como una especie de fantasma sobre la trayectoria escolar de Lorenzo. Sin embargo, desde la perspectiva de la Trabajadora Social, hay cierta intención de postergar la clasificación de Lorenzo como un “adolescente con necesidades especiales” para atender sus modos de estar en la escuela. En este sentido, la profesional interviene sobre los hábitos y comportamientos que Lorenzo debe aprehender para pasar de nivel y mejorar los vínculos con las/os agentes escolares adultas/os: no correr en el patio (porque esa conducta es propia de los infantes), demostrar que se ha dedicado a completar los trabajos prácticos de las diferentes asignaturas (porque es importante mostrar interés), ayudar al Preceptor en la realización de algunas tareas, tal como lo propuso su Psicólogo, mostrándose dócil y amable.

Lorenzo, pese a que se lo considera “un colgado” y “un distraído”, es capaz de dimensionar las consecuencias de determinados actos. De hecho, él reconoce haber intuido, en un primer momento, que si cedía a la sugerencia de su compañero de cortarse el pelo podría lastimarse. Sin embargo, Lorenzo accede ante el grupo de compañeros que lo alienta, poniéndolo en el centro de la escena. Ante esta situación, de presión de los pares, que Lorenzo experimenta como forma de reconocimiento del propio grupo, el adolescente accede y se lastima. Lorenzo es capaz de dimensionar las consecuencias pero, en su afán de ser reconocido por el grupo, accede. Lorenzo cede su capacidad de auto-preservación en función de sentir que pertenece al grupo. Esta necesidad imperiosa “de pertenecer” y de “sentirse reconocido” a “cualquier costo” es, quizás, lo que muchas/os agentes escolares adultas/os conectan con la historia de adopción de Lorenzo.

Cuando el adolescente plantea el interrogante respecto a si es social o anti-social, la Trabajadora Social instala su percepción respecto del estudiante, afirmándole que ella considera que es una persona sociable: porque cuenta con un grupo de amigos en la escuela, no sólo de su propio curso sino de otros niveles. Sin embargo, esta intervención de la

Trabajadora Social cancela la posibilidad de mantener la posición ambigua de Lorenzo en el nivel de la problematización. Quizás, una apuesta interventiva por parte de la profesional hubiera sido acompañar el interrogante del adolescente, estableciendo la fluidez de las sensaciones y sentimientos inherentes a las subjetividades, siempre singulares. Explicar, desde la posición adulta, que a veces uno quiere estar “junto a” y otras “estar solo”, que a veces se desea ser parte de la “manada” y a veces no, hubiera sido un intento de ofrecerle a Lorenzo un espacio al interior del cual lidiar con los sentimientos que, con frecuencia, son ambiguos y, por ello, generan cierta angustia. De lo contrario, la experiencia de Lorenzo, sus conductas y sus decisiones, estarán condenadas a tener que agradar a las/os demás: a sus Profesoras/es, a su Preceptor, a sus compañeros, a la Trabajadora Social.

Deleuze (1995) sostenía que estamos atravesados de palabras inútiles, de una cantidad demente de palabras e imágenes, y que sería mejor crear vacuolas de soledad y silencio para que por fin se tenga algo que decir. Por su parte, Oury (1986) se interrogaba respecto al desafío de cómo sostener un colectivo que preserve la dimensión de la singularidad, cómo crear espacios heterogéneos donde cada uno se “enganche” a su modo, cómo mantener la disponibilidad (adulta) que propicie encuentros, pero que no los imponga, cómo generar una atención que permita el contacto pero que preserve la alteridad. En Lorenzo, una intervención profesional reparadora y subjetivante debería orientarse, a partir de estas reflexiones, a ofrecerle herramientas para que el adolescente pueda pertenecer a una “manada” pero sin tener que resignar su singularidad, ese espacio al interior del cual experimentamos la posibilidad de devenir por fuera de cualquier determinismo social.

Realizando el trabajo de campo en la Escuela A, registré que las/os docentes faltaban recurrentemente, muchas veces sin aviso, y las/os estudiantes “vagaban” por diferentes espacios del establecimiento sin saber qué hacer, “aburridos”, tal como me informaban las/os adolescentes. Pese a que estaba presente el Equipo de Orientación Escolar, nunca compartían esa “hora libre” con el grupo que estaba sin docente a cargo. Fue entonces que recordé que una amiga una vez me contó que la danza flamenca es la expresión de un pueblo sin territorio. Y que, por esta cuestión, los pasos que ejecutan, con

sus pies y con sus manos, buscan recrear el territorio no poseído. Sin esta información, quizás, no hubiera sabido nunca cómo manejarme con Agustín, sobre todo en aquellas situaciones en las que expresó hostilidad hacia mi persona. Por el contrario, hubiera estado condicionado por lo que las/os agentes escolares me informaron de él: “que se droga”, “que a veces se pone violento”, que “viene de una familia re pesada”, que “es un pibe difícil”. De haber estado desprovisto de herramientas para interactuar con Agustín, no hubiera comprendido su énfasis por “marcar territorio”, en un espacio escolar muchas veces expulsivo y/o indiferente, y hubiera desaprovechado la oportunidad que el adolescente me estaba ofreciendo para aprender a establecer acuerdos.

#### **e) Escena en la Escuela A. “Agustín y los acuerdos”.**

*Late at night he'll come to me/And he'll tell me I'm alone/Don't you think I don't already know?*

*“Where can I go?”. Laura Marling.*

Agustín está en 3° año y, según refiere la Directora, “tenía problemas de consumo”. Ahora “viene limpio, con la mirada limpia”, agrega la Directora. -“Él también es estigmatizado, por eso lo vamos a sumar a la radio que vamos a armar”. A Agustín lo conocí en la cocina de la escuela. Me acerqué para solicitarle a la preceptora un vaso con agua. Agustín intentaba servirse té desde una olla grande y pesada. Maniobraba con dificultad y, tratando de prevenir un accidente, me acerqué para ayudarlo. -“Me estoy sirviendo yo, gil. Esperá tu turno”, me dice. Doy un paso para atrás, le pido disculpas por la intromisión, que sólo quería ayudarlo, que yo no quería tomar té, repito las disculpas. Agustín no dice nada. Le propongo que yo sostengo la olla con los repasadores y que él use el cucharón para servirse la infusión. Le agradezco a la preceptora el vaso de agua. Y Agustín, de espaldas, me dice: -“Gracias a vos”.

Unos días después, camino a la escuela, me encuentro con Agustín en la calle. Caminamos juntos. Me pregunta qué vengo a hacer a la escuela y qué música estoy escuchando en mi celular. Le cuento que estoy interesado en conocer la escuela, lo que piensan los chicos de la escuela y “esas cosas”, resumo. Agustín me dice que se aburre mucho y me pregunta si a mí no me

pasa lo mismo. –“¿Si me aburro? No, por el momento no. Hace poquito que vengo”, le respondo. Coincidimos en otras oportunidades con Agustín fuera de la escuela y caminamos juntos. Siempre me preguntaba cómo estaba y qué música estaba escuchando. Me saludaba con un –“Hola Profesor”, aunque le aclaré que no era Profesor pero que estaba bien si así le gustaba llamarme. Pero que podía decirme Esteban. Agustín, cuando me cruza en los recreos junto a sus amigos, se comporta distinto que cuando nos cruzamos por fuera de la escuela. –“Hola narigón”, suele saludarme adentro del establecimiento. Le recuerdo que me llamo Esteban y también le digo, en tono amable, que conozco muy bien las dimensiones de mi nariz. Que no necesita recordármelo todo el tiempo. Se ríe.

En otro recreo, Agustín me pide un “papelillo”. Le digo que no tengo. Me dice: –“¡Qué no vas a tener, si tremenda cara de fumar porro tenés! Dale, préstame un papelillo”, me dice delante de su grupo de amigos. –“Dale, no te hagas el otro y dame un papelillo”. Me vuelvo hacia él y le digo que no tengo. Arremete: –“Dale, si seguro tenés una chala re rica para fumar”. Le digo, con voz segura, aunque con la cabeza medio revuelta por la situación: –“No tengo, te repito. ¿Vos estás loco?”, y se apura para decirme: –“Yo no; vos sí. Mirate la cara de fumón que tenés. Te vende” y lo dice fuerte y se ríe. Le digo: –“No soy moralista con las sustancias o drogas, como quieras llamarle. La marihuana no me parece ni buena ni mala. Lo que sí me preocupa y me ofende es que vos andes gritando en el medio de la escuela que yo fumo porro. No estás respetando mi intimidad manejándote así”. Me interrumpe: –“No, no, no te enojés”. Le respondo: –“Una cosa es enojarse y otra cosa, muy distinta, es hablar en serio como yo lo estoy haciendo con vos. No te estoy retando. Sólo quiero que te pongas en mi lugar: imagináte que yo empiece a gritar a los cuatro vientos que vos te drogás, que me pediste un papelillo. ¡Directora! ¡Directora! Agustín me pide porro”. Ahí relaja y se ríe, sus compañeros que se habían puesto serios también. Le repito que no estoy enojado pero que es importante no meterse con la intimidad del otro. Que si piensa algo de mí y quiere conversarlo, que se acerque para hablarlo, con confianza, pero no gritándolo a todo el mundo. –“Imaginate si vos venís a contarme algo porque confiás y yo empiezo a desparramarlo por todos lados, ¿cómo te sentirías?”. Me dice que tengo razón. Le digo que no me interesa tener la razón. Me da la mano y me dice: –“Buena onda sos, narigón”. Le digo que acepto que me diga narigón, que parece que le cuesta llamarme por mi nombre. Pero le pido si podemos arreglar lo siguiente: que me diga narigón pero que, antes o después, use mi nombre. Y le muestro las opciones: –“Por ejemplo, Esteban narigón o narigón Esteban. Mi mamá se gastó pensando un nombre para que vos vengas y me digas narigón!”, le reprocho. Se ríe. Me dice: –“Okey. Te voy a decir Esteban alias narigón”.

Días después, Agustín me cruza en un recreo y se pone a contarme sobre su fin de semana. Llega un amigo, que yo no conocía, saluda a Agustín y le pregunta: –“¿Este gil quién es? Agustín le dice que me llamo Esteban, que

estoy ahí porque “nos quiere conocer”. Le pregunto su nombre al adolescente y me responde: -“No me jodás. Andá a hacerte coger”. Agustín me mira con los ojos abiertos, desorbitados, ante el comentario de su amigo. Tranquilo, me dirijo al compañero de Agustín y le respondo: -“Escuché decir que el sexo es salud. Así que voy a tomar lo que me decís como un consejo. No te conozco, pero me doy cuenta que sos un pibe que da buenos consejos”. Agustín se distiende y le dice a su amigo: -“No lo trates así a Esteban. Le estás diciendo cualquier guasada y él te contesta bien. Esteban no es como los demás”.

El vínculo con Agustín, a partir de las situaciones narradas, comienza con una postura hostil por parte del adolescente hacia mi persona. Esta actitud de hostilidad no la asumo como una “cuestión personal”. Muchas/os adolescentes dispensan esa forma de trato a las/os agentes escolares adultas/os y, también, hacia sus compañeras/os. La hostilidad la interpreto no necesariamente como un acto agresivo hacia un “otro”, sino como aquello que permite delimitar y defender “el propio espacio”, en adolescentes que transitan su cotidiano en contextos de exclusión y marginación. En este sentido, si el/la adulto/a responde sancionando o normando la hostilidad del/la estudiante, es posible que se profundice la conflictividad.

Abordar el sentimiento de hostilidad de Agustín hacia mi persona me condujo a mostrarle al adolescente una postura adulta que respeta su presencia en toda su intensidad: con sus afectos y sus afecciones. Diluido el sentimiento de hostilidad, Agustín puede construir un vínculo conmigo, basado en una forma de confianza donde es posible señalar ciertos rasgos físicos (mi nariz), pero en un encuadre donde no prima la intención de “burla” sino la de “reconocimiento”. Los acuerdos con Agustín requieren negociar ciertos permisos y autorizaciones, pero también definir pautas recíprocas de cuidado, sobre todo cuando el estudiante expresa públicamente que fumo marihuana.

A lo largo de las interacciones con Agustín, prioricé las dos condiciones que, para Di Leo (2009), permiten la constitución de relaciones de confianza entre adultas/os y jóvenes. Por un lado, la disposición para escucharlos y, por otro lado, la importancia de que las/os estudiantes se sientan tratadas/os como sujetos y no como meros objetos de

Directivos y Profesoras/es. Como consecuencia de sucesivos encuentros a partir de los cuales busqué construir confianza con Agustín, se produce una situación donde el adolescente se posiciona como “mediador” entre un compañero que se dirige de modo agresivo/hostil hacia mí, interviniendo en la situación, expresando sus percepciones respecto a mi condición de adulto.

“Esteban no es como los demás”, comenta Agustín, revelando la existencia de otras/os adultas/os que parecieran no mostrar disposición e interés para escuchar sus experiencias como estudiantes, en su condición de adolescentes/jóvenes. Agustín, con los comentarios que dirige a su compañero, da cuenta de que si las/os adultas/os instituímos junto a ellas/os relaciones de confianza, puede emerger una autoridad escolar que no busca legitimarse en la tradición o en la racionalidad burocrática, sino que se fundamenta en los trabajos cotidianos de escucha, apertura y reconocimiento del otro (Di Leo: 2009).

Los encuentros junto a Agustín fueron acontecimientos políticos, en tanto no se buscó apelar a una norma escolar instituida para encuadrar los intercambios, sino porque desde las propias posiciones se buscó resignificar percepciones, sensaciones y sentimientos que, en un principio, podían atentar contra la posibilidad de crear lazos. Como consecuencia de estos intercambios Agustín pudo revisar el propio imaginario respecto a los sujetos, en su condición de adultas/os. Y, además, Agustín demostró su capacidad para mediar entre un par y una figura adulta. En fin: Agustín demostró que puede cuidar.

**f) Escena en la Escuela A. Clase Prácticas del Lenguaje. 1° año. Turno Mañana.**

*Yo simplemente siento  
con la imaginación.  
No uso el corazón.  
“Esto”. Fernando Pessoa.*

Llega Isabel, la Profesora de Prácticas del Lenguaje, de aproximadamente 37 años de edad, la Profesora “copada”, según los chicos con los que estuve hablando. Isabel se encuentra con el grupo al que tiene que dictarle clases en



la galería de la institución. –“Hola yeguas”, le dice la Profesora a las chicas. Y, dirigiéndose a una estudiante en particular, agrega: –“A vos te envidio el pelo y el culo”. –“Por qué no te operás”, le responde la adolescente. –“Porque no tengo guita”, comenta la Profesora. Las chicas me presentan ante Isabel y le cuentan que estoy investigando en la escuela. Isabel dice: –“¡Ay! Vamos a tener que cuidarnos de él porque nos está investigando”. Santiago, uno de los mellizos que participa de ese curso, me invita a la clase. Le consultamos a la Profesora y ella asiente. La Profesora ingresa al aula y comenta que está contenta “porque el curso está más completo”. Identifico al menos dos chicos y una chica que no había visto hasta ese entonces en ese grupo. La Profesora comenta que van a empezar a leer la novela “*Las visitas*”, de Silvia Shujer. La Profesora aclara que “la lectura se puede hacer pesada para ustedes y puede hacérseles difícil leer en sus casas, ya sea porque quieren dormirse una siestita o porque tienen que cuidar a sus hermanos. La novela que vamos a leer ahora tiene un lenguaje más llano, como el de ustedes. ¿Por qué me interesó leerles la novela? Porque siempre hubo padres presos y niños que tuvieron que vivir con eso”. Jonás interrumpe diciendo que “su cuñado está guardado ahí”. Luego de ese comentario, el adolescente me mira y me pregunta de qué soy Profesor o si soy “como un estudiante”. Le respondo que me siento “más un estudiante que un Profesor”. La Profesora sigue diciendo que le gustó la novela porque trata de cómo un chico crece con verdades y mentiras. Yo me había sentado en una mesa con dos bancos que estaba vacía, cuando entra Ramiro a la clase, va directo a los bancos donde estoy sentado y me dice: –“Yo me siento acá”. No lo dudo, cierro mi cuaderno y, mientras estoy por levantarme con mi mochila, le pido disculpas. Ramiro está marcando su territorio. Ni se me ocurre preguntarle si le molesta que compartamos la mesa. Sale de él decirme que puedo quedarme si quiero. La profesora lee la frase de Piglia, que encabeza el primer capítulo de la novela: “... *uno confunde el pasado con el remordimiento*”. La Profesora retoma la idea de crecer con mentiras y busca ejemplos, los improvisa. –“Los niños están caracterizados por la ingenuidad, creen todo. Por ejemplo, a las chicas las madres les dicen princesas y lindas por más que seas un bagarto. A los varones les dicen que son unos *cracks* jugando al fútbol y uno se la cree. Ser adulto es dejar de imaginar y eso es perder la capacidad de ser feliz. Y agrega que, desde los comienzos de la historia, la figura paterna estuvo relacionada con el límite y, la de la madre, con el cuidado y la protección. Mientras la profesora sigue leyendo, Ramiro me pregunta quién es ese personaje Jopo que la Profesora nombró. Le digo que es el colectivero amigo del protagonista. –“¿Cómo sabés?”, me pregunta. Le respondo que le estaba prestando atención a lo que leía la Profesora y que, además, ya había leído la novela y que por ello se me hace más fácil retener los nombres. Me pregunta por qué estoy ahí, en la clase, si ya conozco la novela. Le digo que la novela me gusta mucho. La Profesora comenta respecto al pasaje de la novela donde el personaje habla de su primer día de escuela: –“Ustedes, por ahí, están en una etapa donde la escuela no les importa un carajo. Pero no hay ningún nene que no se ponga feliz el primer día de clases”. La Profesora sigue hablando y se adelanta en la historia. Una

estudiante, que sigue la lectura de la novela porque es la única que sacó las fotocopias, dice que todavía no llegaron a esa parte, que es el párrafo que sigue. Roberto, que está en esa clase, dice: -“Siempre cagás todo, Isabel”. Luego, la Profesora habla de Jopo y Romina, que se incorporó a las clases, luego de faltar durante un mes, dice a modo de hipótesis: -“Quizás sea el verdadero padre del protagonista”. La Profesora contesta: -“Si pensás eso, es porque estás escuchando con el culo”. Suena el timbre para ir al recreo.

Participar, en calidad de observador, de las clases a cargo de la Profesora de referencia, permitió identificar un conjunto de saberes, conocimientos y prescripciones que ejercen su influencia mediante el ejemplo que la Profesora da a sus alumnos, pero también a través del *ethos* institucional (los modos de ver y de comunicar) que moldea los discursos y mediante la adquisición de costumbres y rituales asumidos como normales o, incluso, deseables (Suárez Obando y Díaz Amado: 2007).

La docente presupone un desinterés generalizado de las/os estudiantes en relación a la educación y a la escolarización. Sin embargo, las/os estudiantes refieren, constantemente, que se aburren en la escuela. En este sentido, las/os estudiantes, más que apáticas/os e indiferentes a la institución escolar y a los contenidos que allí se transmiten, comunican sensaciones y sentimientos (en este caso, de aburrimiento), que emergen en el marco de los vínculos con las/os agentes escolares. Este “aburrirse”, por su parte, no es abordado por las/os agentes escolares como un indicador de la calidad educativa que se brinda en el establecimiento, que pudiera servir de insumo para tornar en objeto de análisis las propias prácticas pedagógicas.

La Profesora convierte una clase donde se lee Literatura en una instancia para transmitir, desde sus configuraciones ideológicas, un mensaje único y unívoco que, además, estigmatiza a sus propios estudiantes. El contenido moralizante del discurso de la Profesora se construye sobre ciertos presupuestos en relación a la edad, la generación y la clase social de sus estudiantes. En este sentido, la subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social (Corea y Lewkowicz: 2004). A partir de ello, la práctica docente perpetua el lugar de

las/os adolescentes pobres en la estructura social, sosteniendo imaginarios basados en el prejuicio y la idea de que esta población es “ineducable”.

A pesar de esto (o quizás por lo mismo), la Profesora es considerada por las/os estudiantes como “copada” porque habla su “mismo idioma”. Sin embargo, hablar el “mismo idioma” establece una horizontalidad inter-generacional que empobrece el vínculo pedagógico, en tanto la agente escolar adulta no incorpora otros lenguajes que colaboren en la constitución de un pensamiento creativo y crítico. Paralelamente, se transmiten otros valores, evidenciando que el lenguaje empleado colabora en la reproducción de estereotipos: en este sentido, valorar “el culo y el pelo” de una estudiante como deseables, colabora en el sostenimiento de los principios del mercado, el consumismo y la objetualización de la mujer. Cuando la Profesora se dirige a la estudiante diciéndole que “piensa con el culo”, no sólo condiciona el ejercicio imaginativo de la adolescente sino que, al mismo tiempo, desconoce la propia biografía de Romina. Romina es una estudiante que vive con su tía materna, puesto que su madre y su padre se encuentran privados de la libertad. Conociendo la situación de Romina, no me parecía extraño que conjeturara que “Jopo” el personaje de la novela fuera el verdadero padre del protagonista infantil. Según la Directora, Romina experimenta “mucha vergüenza” por la situación de encarcelamiento de sus padres biológicos y, contar con esa información, me permitía comprender su comentario durante la clase. En la conjetura de Romina, quizás, se re-actualizaba su propia historia y el deseo de la adolescente de que su padre “fuera otro”, bien distinto al padre real y concreto<sup>45</sup>. Esta secuencia áulica nos interpela respecto a la falta de articulación entre el espacio de orientación profesional, integrado por la Trabajadora Social, y la docente a cargo de la asignatura mencionada. Asimismo, interesa mencionar que las formas en que las/os docentes tratan a las/os estudiantes quedan supeditadas a su personalidad y a su formación y sin supervisión institucional que garantice el “buen trato” de la Profesora hacia las/os estudiantes.

---

<sup>45</sup> Esta lectura puede no ser más que un “delirio” mío o una reflexión psicoanalítica simplificada pero, por lo menos, en ningún momento creí que la interpretación de la adolescente en torno al texto era disparatada. Sino que, quizás, la interpretación del texto se tejía con su propia biografía. Jamás será lo mismo. De la docente de Prácticas de Lenguaje aprendí que no es lo mismo decirle a alguien “entendiste mal” que preguntarle “por qué piensa así”.

Roberto tampoco es escuchado por la Profesora, cuando éste le reprocha que siempre “caga todo”, en tanto se adelanta a la historia y redundando en explicaciones que no dan cabida a cómo las subjetividades adolescentes se vinculan con la historia que se lee. Al respecto, vale decir que, cuando la literatura es “explicada”, se reduce la potencia de cada lector/a implicada/o en la situación de lectura para hallar y/o construir diversos sentidos en torno al texto. La autoridad docente define, en esta situación, los límites de lo pensable y de lo imaginable en relación al texto literario. A partir del registro de estas clases y, desde los saberes específicos de la disciplina Trabajo Social, es posible argumentar sobre la importancia de que la profesión se “inmiscuya” en los contextos áulicos, para monitorear los vínculos que se instituyen en dichos espacios. Aportar desde las herramientas disciplinares a la trama institucional, exige identificar y analizar las posturas docentes y no sólo los comportamientos estudiantiles. Existen posturas docentes que denigran y violentan a las/os estudiantes y las/os estudiantes naturalizan dichas estructuras de poder, en tanto no cuentan con otras/os referentes que actúen como aliadas/os para señalar y denunciar dichas asimetrías, lo cual profundiza la impunidad de las/os agentes escolares adultas/os.

Educación no significa moralizar o normalizar sino sostener y acompañar el conocimiento y el ejercicio de los derechos de las/os adolescentes, a partir de la socialización de recursos materiales y simbólicos que permitan a estos sujetos desplegar procesos de autonomía. Ello requiere abordar la afectividad, planteada en términos de sensaciones y sentimientos, que trazan las distancias o proximidades entre las/os agentes escolares y las/os estudiantes y entre las/os estudiantes entre sí. Acompañar el ejercicio de la autonomía en niñas, niños y adolescentes supone un posicionamiento adulto en correspondencia con las formas del lenguaje a partir de las cuales las/os estudiantes narran sus trayectorias familiares y escolares, la experiencia que hacen a partir de su tránsito por las diferentes instituciones y nos informan sobre los acontecimientos que tensan sus propias biografías. En este sentido, la autoridad adulta se erige, no sobre jerarquías y asimetrías, sino en base a su capacidad de escucha, formulada a partir de referencias teóricas y de voluntades ético-políticas, orientadas al acompañamiento de los deseos, expectativas y proyectos de niñas, niños y adolescentes. Desde esta perspectiva, “aprender” no es sólo una responsabilidad de las/os estudiantes sino también de las/os adultas/os, en su condición de

funcionarias/os públicas/os. Y “aprender a escuchar” es lo que define tanto la calidad como la calidez profesional.

## **2.5. Pensar el Trabajo Social Escolar: prácticas incorporadas y rutinizadas.**

En este apartado se describen prácticas incorporadas y rutinizadas que no sólo anticipan “lo que el Trabajo Social debe hacer en la escuela” sino que, además, instituyen y organizan “el lugar que la profesión debe ocupar” en la institución. Estas prácticas incorporadas y rutinizadas obedecen no sólo al tipo de demanda que se le presenta a las profesionales del Trabajo Social, sino a los modos de tratamiento teórico-metodológico de esas solicitudes de intervención y a los desafíos/dificultades para consolidar con sus compañeros de equipo una modalidad de trabajo interdisciplinaria.

Según las profesionales entrevistadas, las/os agentes escolares suelen demandarle al Trabajo Social que “atiendan a un chico que está brotado”, que “vayan a retar a un grupo que se portó mal”, que “hablen con una estudiante porque en la clase se notó que no está bien y que, seguro, algo le pasa en la familia”. También suelen convocar la intervención profesional cuando “un estudiante no está cumpliendo con la entrega de trabajos” y, por lo tanto, “no está rindiendo escolarmente”, cuando hay que “armar un proyecto de educación sexual integral”, cuando hay que “chequear si la alumna embarazada está haciendo los controles”, cuando hay que “llamar a los papás de un estudiante que está se siente descompuesto y quedarse con él hasta que vengan a buscarlo”, cuando alguien informa que un/a estudiante “faltó otra vez y ya hace una semana que no viene”.

La Trabajadora Social de la Escuela A refiere que es su primer año de trabajo en esta escuela. Antes trabajó en discapacidad, en un “centro de día” y también hizo suplencias en una escuela “especial”. Hace 20 años que trabaja en un organismo vinculado al Poder Judicial. La profesional expresa:

“Trabajar en Educación no es lo que quería, pero bueno... Estoy muy alejada del sistema educativo y es difícil vincularse con los jóvenes. Primero tengo que conocerlos”. Y recuerda que una vez unos chicos la escupieron. Además, dice que a la escuela “asiste una población atípica, por la formación del barrio. Los chicos pululan por la escuela y hay mucho ausentismo. No quieren el servicio de merienda. Se autoexcluyen. Hay una apatía tremenda: ni la merienda que se sirve les atrae”. La Trabajadora Social también expresa que no le gusta ir al aula, que hay dos maestras recuperadoras que se encargan de alfabetizar a estudiantes de 1º año, que tienen dificultades para leer y escribir. –“¿Podés creer que los estudiantes no identifican día, mes, año? Están aislados”.

La Orientadora Social de la Escuela A menciona que las demandas que le plantea “la Directora, tienen que ver con el ausentismo”. Y que, para abordar dichas situaciones, realiza visitas domiciliarias con “objetivo de insistir en la obligatoriedad de la asistencia al establecimiento”. Pero “pasa que no tienen el hábito de la escuela”, me cuenta la profesional. “Armamos trayectos flexibles para las estudiantes embarazadas o que ya dieron a luz. Un trayecto flexible es armarle tareas para que las estudiantes las realicen en sus casas, así no tienen que venir a la escuela”, explica. Por un lado, el ausentismo estudiantil pero, por otro lado, el ausentismo docente. En la institución, las/os preceptoras/es dicen que “la escuela es un quilombo”, “que a veces ni la Directora viene” y que “las/os docentes faltan un montón y sin avisar”. Recuerdo que un preceptor, en una ocasión, me dijo: “Qué hacés en esta escuela investigando si es un desastre”. El compañero de la Trabajadora Social, licenciado en Psicología, me comenta que “acá los docentes faltan mucho porque no les interesan los chicos. Porque son chicos pobres”.

La Trabajadora Social de la Escuela B, refiere que hace 6 años que se desempeña como Orientadora Social y que es su segundo año de trabajo en el establecimiento. Expresa que, previamente, desempeñó el mismo cargo en el nivel primario, pero que prefiere trabajar con adolescentes porque “se puede hablar más con ellos”. En relación a su cargo de Orientadora Social, establece que su “función es social y de asesoramiento”. Además de situaciones de ausentismo, la profesional refiere que también trabaja situaciones que tienen que ver con “el mal comportamiento de los chicos”. Me cuenta que siente que tiene “muchas dudas sobre cómo intervenir con situaciones de maltrato familiar y que el Director

insiste, antes de hacer la denuncia, de hablar con el familiar que violenta. Y a mí eso no me parece”. Y agrega: “Una vez terminé diciéndole a un padre que, si le volvía a pegar a su hija, le metía una denuncia. No sé si hice bien”<sup>46</sup>. Respecto al trabajo con su compañero, de profesión Psicólogo, la Orientadora Social prefiere pautar entrevistas sobre “situaciones complicadas” cuando él no asiste “porque puede perjudicar más que solucionar”.

La profesional de la Escuela B, además del trabajo en la escuela, realiza visitas domiciliarias ante situaciones de ausentismo, deserción y/o para acompañar, *in situ*, a las/os estudiantes que están en un encuadre de “trayecto escolar flexible”, dado que han sido madres recientemente, o transcurren un embarazo con “complicaciones” o por otros motivos de salud. Los “trayectos escolares flexibles” requieren que las/os estudiantes reciban en sus domicilios los contenidos que se han dictado en el periodo en el cual no concurren por los motivos referidos anteriormente. También expresa su preocupación por algunas/os agentes escolares que “se ponen en contra de los estudiantes”, en lugar de “tratar de entenderlos”. Y me cuenta de un preceptor que irrumpió en una situación de intervención para increpar al estudiante que ella estaba entrevistando debido a su comportamiento durante el recreo. Si bien expresa que su intervención se dirige a aquellas/os estudiantes que presentan alguna situación problemática, cuando me cuenta sobre las/os adolescentes siempre valora que, con ella, “son buenos”.

A partir del relato de la Orientadora Social, es posible identificar su dificultad, no tanto para vincularse con las/os adolescentes, sino para cuidarles cuando son increpadas/os por un/a agente escolar que apela al ejercicio de una autoridad adulta basada en la asimetría de poder. Si bien la profesional expresa que es importante “conversar con los chicos sobre las cosas que pasan en la escuela y sobre cómo se portan”, pareciera resultarle difícil

---

<sup>46</sup> Las directrices de la dirección se orientan a que la Trabajadora Social convoque a las/os agresoras/es para reflexionar sobre las pautas de crianza significando esto, no sólo la exposición de la profesional, que tiene que “enfrentarse” a personas que ejercen violencia, sino también la exposición de las/os estudiantes a contextos familiares hostiles. Esta modalidad de abordaje de situaciones de violencia intra-familiar también suelen tener un impacto negativo respecto a los vínculos de confianza de las/os adolescentes hacia las/os profesionales puesto que, quienes agreden, suelen tomar represalias para con sus hijas/os por haber “hecho pública” la problemática en cuestión.

establecer límites a sus pares en pos de que se respete a las/os estudiantes involucradas/os, por ejemplo, en situaciones de “mala conducta”. Y agrega que suele suceder que un preceptor “se la agarre con un pibe porque se portó mal en el recreo” y que, a partir de ello, el adulto “lo tome de punto y rete al adolescente por cualquier cosa”.

Los Equipos de Orientación Escolar en el nivel secundario están integrados por un/a Orientador/a Social que, con frecuencia, es un agente del Trabajo Social y por un/a Orientadora Escolar que, con frecuencia, es un/a profesional de la Psicología, la Psicopedagogía o de Ciencias de la Educación. Las Trabajadoras Sociales de la Escuela A y B tienen como compañero a un Psicólogo varón. No logré profundizar en la incidencia del género en la composición de los Equipos de Orientación Escolar pero las Orientadoras Sociales de ambos establecimientos planteaban, implícita o explícitamente, ciertos malestares respecto a los modos de actuar de sus compañeros de equipo y, ambos, son varones.

La Orientadora Social de la Escuela A sólo coincide con su compañero dos días a la semana, porque asisten a contra-turno para garantizar que en el establecimiento siempre se cuente con la presencia de al menos un integrante del Equipo de Orientación Escolar. La Trabajadora Social expresa que “es difícil cruzarse con su compañero”, que tiene que “perseguirlo” para acordar una tarea. Sin embargo, el Orientador Escolar, me cuenta que “la Orientadora Social es nueva, pero trabajamos en la misma sintonía”. Con frecuencia, se evidencian contradicciones entre el discurso de la Orientadora Social y del Orientador Escolar. Mientras que la primera enuncia ciertas dificultades para concretar objetivos de trabajo mancomunados, su compañero enuncia una forma de trabajo que no se corresponde con el modo efectivo de funcionamiento del Equipo de Orientación Escolar.

La Trabajadora Social de la Escuela B me pide que mantenga reserva respecto a lo que piensa de su compañero de equipo. La profesional refiere que su compañero “no hace nada”, que “el Director del establecimiento lo apaña porque son amigos”, que “es incapaz de chequear si en el cuaderno en común hay tareas pendientes, como llamadas a referentes familiares para pautar entrevistas” y que le “incomoda sus formas de intervenir porque a



veces dice cosas que no se entienden, porque no es claro en las palabras que usa y los chicos no lo entienden o les dice a las madres cómo tienen que criar a sus hijos”. La Trabajadora Social expresa que siente que trabaja sola pero que cuenta “con la colaboración del Director para pensar cómo intervenir en una situación cuando es compleja”.

La Trabajadora Social de la Escuela A expresa las dificultades para encontrarse con su compañero, más allá de que asistan en el mismo turno. Por su parte, el Orientador Escolar encubre, con sus comentarios, el modo de funcionamiento real del equipo, imposibilitando conversar respecto a los factores y obstáculos que inciden en la imposibilidad de gestar propuestas de intervención en común. A partir de ello, la Orientadora Social expresa que se ve impedida de intervenir, por ejemplo, ante situaciones de ausentismo de estudiantes, “porque hay que ir a las casas de los chicos y sola no voy a ir”.

Pese a que hay situaciones complejas que tensan la vida de las/os estudiantes, mientras asistí a la escuela A, la práctica de “gabinete” no era una modalidad de trabajo que imperara en el cotidiano del quehacer de la/el profesional. Fueron escasas las situaciones donde tuve la oportunidad de presenciar una intervención de la Trabajadora Social. La profesional tampoco participaba en situaciones áulicas, si bien refiere que su tarea a veces implica “hacer que los chicos que están dando vueltas, ingresen al aula, a la hora de clase”. En fin, percibí un escaso compromiso y responsabilidad con las funciones y objetivos que la comprometían en relación a su cargo, más allá de las dificultades para consensuar con su compañero modalidades de trabajo.

La Trabajadora Social de la Escuela B expresa su malestar respecto al vínculo con su compañero y a su falta de compromiso, no sólo con las tareas que hay que realizar, sino también con sus modos de intervenir. Las posibilidades para dialogar en pos del mejoramiento del vínculo parecen ser nulas y ello porque, además, no aparece un tercero, como por ejemplo el Director, mediando entre quienes integran el Equipo de Orientación Escolar. El malestar de la Orientadora Social para con su compañero la conduce a optar por convocar a algunas/os estudiantes cuando él no está presente en el establecimiento, porque

teme que “se desubique” en la intervención. Sin embargo, la profesional también refiere sentirse sola trabajando y que le gustaría contar con alguien para pensar las intervenciones, porque a veces no sabe cómo actuar ante determinadas situaciones.

A partir de estos relatos es posible inferir que las alianzas que se tejen entre quienes integran los Equipos de Orientación Escolar es una tarea cotidiana y que la posibilidad de trabajo interdisciplinario depende de las posibilidades de esas alianzas. El poder contar con alguien que acompañe, en el marco de las intervenciones, no sólo significa compartir responsabilidades sino, además, la posibilidad de dialogar respecto a las frustraciones y dificultades personales y profesionales. El poder dialogar con el/la compañera/o respecto a las condiciones y condicionamientos para el trabajo contribuye a revitalizar subjetivamente a quienes integran los Equipos de Orientación Escolar: en el sentido de conjugar capacidades para plantearse preguntas ante las situaciones problemáticas que se les presentan, revisar formas de posicionarse ante las/os estudiantes, sus familiares y otras/os agentes escolares e, incluso, imaginar otras posibilidades de organizar el tiempo y los espacios de intervención.

En aquellos equipos en los cuales las interacciones entre profesionales producen malestares, ya sea porque una de las partes no demuestra interés en consensuar objetivos y modalidades de trabajo, o bien, porque hay problemas que emergen por cuestiones de carácter/personalidad, las opciones que se identifican para sortear el conflicto son, por lo menos, tres: la primera, consiste en postergar la concreción de todas las actividades que requieran la presencia de ambos integrantes (como en el caso de la profesional de la Escuela B, en relación al abordaje del ausentismo estudiantil); la segunda, consiste en apoyarse en otras/os agentes escolares, como por ejemplo, directivos y docentes (como en el caso de la profesional de la Escuela B); y, la tercera opción, consiste en desplazar al/la compañero/a de determinadas intervenciones porque se considera que aportaría confusión o que no colaboraría en la resolución de la situación problemática (como en el caso de la profesional de la Escuela B).

Una cuestión interesante de señalar es que, en ninguno de los relatos de las profesionales aparece como disputa la cuestión de la interdisciplina, en el sentido de debatir con quien se desempeña como Orientador Escolar el que existan roles y funciones exclusivas para cada cargo. Si bien la Disposición n° 76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires enuncia una serie de roles y funciones para cada uno de los cargos que constituyen el Equipo de Orientación Escolar, no se identificaron tensiones vinculadas a los diferentes campos disciplinares ni a las tareas que a cada integrante le correspondía realizar en función de su cargo. Esto es interesante puesto que permite pensar que un equipo interdisciplinario es, en primer lugar, un equipo de trabajo y que la consolidación de sus integrantes depende más de aspectos personales que de la división de roles y funciones en relación al cargo y de la pretensión de cada profesional de limitar, tajantemente, cuál es su campo de saber y de intervención respecto a otros campos.

Las demandas que las/os agentes escolares instalan a los Equipos de Orientación Escolar se basan en expectativas respecto a la solución de problemas vinculados al ausentismo, la mala conducta y dificultades de aprendizaje y/o de salud de las/os estudiantes que afectan su trayectoria escolar. Generalmente, el/la adulto/a, en su condición de agente escolar, se acerca al Equipo de Orientación Escolar, plantea la situación que le preocupa y, posteriormente, las profesionales retiran al/la estudiante del aula para mantener una entrevista. Esta dinámica de intervención fue registrada con énfasis en la Escuela B; mientras que en la Escuela A no registré situaciones de docentes que se acercaran a relatar una situación problemática. Quizás porque las condiciones de trabajo, como por ejemplo, dictar clases en diferentes establecimientos en un mismo turno, sumado a cierto desgaste profesional, obtura la posibilidad de vínculo entre las/os agentes.

Las profesionales de las escuelas insisten en las conversaciones respecto a que sus intervenciones tienen un carácter “social”. Cuando a las intervenciones se les atribuye un carácter “social”, se presupone que el Trabajo Social inserto en los Equipos de Orientación Escolar tienen que “resolver problemas que les plantean las/os agentes escolares”. Sería importante pensar que la intervención del Trabajo Social es, también, de carácter

“educativo”. Ello orientaría la práctica profesional, no sólo al abordaje de problemáticas que las/os agentes escolares expresan en términos de demanda, sino a trabajar junto a las/os estudiantes, en espacios alternativos al gabinete, respecto a la cuestión de los vínculos que se instituyen entre ellas/os y entre ellas/os y las/os agentes escolares.

## **2.6. Mandatos y creencias en relación al Trabajo Social Escolar.**

A partir de recuperar la palabra de las Trabajadoras Sociales y del despliegue de escenas escolares y de escenas de intervención, fue posible identificar un conjunto de mandatos y de creencias que prescriben los modos de quehacer profesional, la relación con las/os estudiantes y las articulaciones entre “lo social” y “lo escolar”. Estos mandatos y creencias sostienen formas instituidas y rutinizadas de ejercer la profesión en las escuelas, condicionando las oportunidades de visibilizar otros escenarios de actuación y de gestar otros vínculos afectivos con las/os adolescentes, más allá de su condición de estudiantes.

El mandato de intervenir en “lo social” suele ser traducido, en el ejercicio profesional, como la puesta en acto de acciones que remuevan aquellos obstáculos que condicionan la permanencia y/o continuidad escolar de las/os estudiantes. Ello se sustenta en la creencia de que las condiciones socio-familiares y/o socio-económicas de las/os adolescentes desalientan la escolarización. Sin embargo, en la Escuela A, más allá de la procedencia familiar y de la pertenencia de clase de las/os adolescentes, la falta de compromiso de las/os agentes escolares es un factor que incide en la calidad educativa de las/os estudiantes pero que, sin embargo, no suele ser abordado como un problema institucional. Desde estas coordenadas, la profesional apela a la obligatoriedad como forma de comprometer a las/os referentes familiares en la escolaridad de sus hijas/os pero sin problematizar el desinterés del cuerpo docente y la percepción generalizada de las/os agentes escolares de que las/os adolescentes, en tanto “pobres”, son ineducables.

Desde lo que pude observar y registrar en relación a la presencia de la Trabajadora Social en la escuela A, podría decirse que: 1. llega varios minutos después que suena el timbre para que las/os estudiantes ingresen a las aulas; 2. su tarea, apenas llega, consiste en tratar de que las/os estudiantes ingresen a las aulas; 3. luego de efectuada esa acción, que muchas veces no funciona puesto que las/os estudiantes se resisten a ingresar al aula, la profesional se dirige al espacio designado para el Equipo de Orientación Escolar. En ese tiempo, se dedica a responder mensajes que le envían sus compañeras/os del otro trabajo. Ella misma me pide disculpas cuando interrumpe nuestra conversación para atender el celular. También utilizaba el celular cuando algún estudiante estaba en el espacio del “gabinete”, conversando, al mismo tiempo, con el estudiante y escribiendo en el celular; y 4. dado que la Trabajadora Social pasaba mucho tiempo en el espacio de “gabinete” sin realizar acciones vinculadas a su cargo y funciones, en varias oportunidades preferí habitar el espacio áulico, pidiéndole permiso a las/os Profesoras/es a cargo para presenciar el dictado de clases.

En el relato de la profesional se evidencia una dificultad para crear vínculos con adolescentes que, aun estando escolarizadas/os, no han aprehendido hábitos y rutinas que les permitan sostener el dictado de una clase. La Trabajadora Social se sorprende de que haya estudiantes en la secundaria que no sepan leer, pero todo pareciera explicarse por su condición de clase, sin otorgarle centralidad a los vínculos pedagógicos como causa del “analfabetismo” de las/os estudiantes. Podría decirse que, en el discurso de la profesional, opera un prejuicio hacia las clases pobres, el cual anticipa los comportamientos, actitudes, capacidades e intereses de las/os adolescentes. Por su parte, aquellas/os adolescentes “soñados” a los que se refiere la profesional son estudiantes que, aunque presentan dificultades en la lecto-escritura, por ejemplo, no transgreden las normas, se adaptan a los requerimientos de las/os agentes escolares. En fin, tal como lo expresa la profesional, “son adolescentes que se portan bien”.

La Trabajadora Social de la Escuela B, por su parte, garantiza que aquellas/os estudiantes que ven afectada su permanencia en el establecimiento, accedan a los materiales y consignas de cada asignatura. Ello permite que el/la estudiante perciba un interés de sus referentes escolares por su situación particular, a la vez que promueve la continuidad del

vínculo del/la adolescente con la institución, más allá de que no asista al establecimiento. La profesional también participa de acuerdos entre los directivos y aquellas/os estudiantes que aportan, con su trabajo, a la economía del grupo familiar y que por tal motivo no pueden asistir todos los días a clases. En este enfoque interventivo se conjugan las condiciones materiales de existencia de las/os estudiantes con la responsabilidad de la institución escolar de acompañar las realidades particulares de las/os estudiantes, intentado adecuar las exigencias pedagógicas a las posibilidades de las/os adolescentes y sin descuidar la calidad de la enseñanza.

El ejercicio profesional también se organiza en función del mandato que prescribe que hay que asistir a estudiantes con problemas de aprendizaje y de conducta. Este mandato se sustenta en la creencia de que hay estudiantes que se resisten a las pautas de ordenamiento escolar y/o que necesitan un apoyo “extra-áulico” para cumplir con las expectativas de aprendizaje pautadas por las/os docentes. El énfasis en la (in)disciplina y/o en la capacidad intelectual de las/os adolescentes orienta la inscripción de estas problemáticas en el espacio de “gabinete”. Allí se trata, junto al/la estudiante, sus dificultades para adecuarse a ciertas normas y reglas que organizan el tiempo y espacio áulico, como así también se conversa en torno a cuestiones relacionadas con el compromiso que demuestran o no en el cumplimiento de las tareas que se le asignan, el tiempo que le dedican al estudio fuera de la escuela y el acompañamiento que reciben o no de sus referentes familiares en función de su escolarización. Si bien hay cuestiones ligadas al comportamiento y al desempeño escolar que conviene ser abordadas con determinadas/os estudiantes, hay problemas de conducta y de aprendizaje que deben ser ubicados en términos relacionales. Esto requiere que el agente de Trabajo Social se preocupe por la calidad de los vínculos que las/os docentes instituyen en el aula y los modelos pedagógicos que despliegan y que afectan, de modos diversos, el deseo o no de las/os estudiantes de habitar el aula y el compromiso o la indiferencia para con el aprendizaje.

La creencia de que las/os estudiantes son “problemáticas/os” o que “tienen problemas”, sostiene una rutina de abordaje en el espacio de “gabinete”. Ello impide, con frecuencia, apostar a intervenciones que, más allá de lo individual del caso, se orienten a

mirar críticamente las formas de encuentro pedagógico entre docentes y estudiantes. De este modo, la intervención profesional puede trascender las fronteras del “gabinete” para involucrarse en la dinámica del aula, reconociendo que la predisposición de las/os estudiantes para con las normativas escolares y las exigencias de aprendizaje, no están disociadas del tipo de afectividad que las/os docentes movilizan en las situaciones de enseñanza.

También podemos asociar el mandato de que el Trabajo Social interviene ante la “urgencia” y el “emergente” con la creencia de que las escuelas están saturadas de conflictos debido a las condiciones materiales de existencia de las/os adolescentes y que se trasladan al espacio escolar. Mandato y creencia se articulan posicionando al agente profesional en un lugar en el que siente “que todo la supera”. Esta percepción conduce, con frecuencia, a que el Equipo de Orientación Escolar se sienta desbordado por la cantidad de demandas y que fundamente, en esta cuestión, la imposibilidad de abocarse a otras modalidades de trabajo, por ejemplo, en el aula. De este modo, se ubica al Trabajo Social como único responsable de resolver los conflictos que acontecen, perdiéndose el horizonte de co-responsabilidad que compromete a todas/os las/os agentes escolares en el acompañamiento de situaciones problemáticas que tensan la vida de las/os adolescentes. Por su parte, el agente de Trabajo Social asume este mandato desligándose de su participación en acciones de promoción de derechos que no sólo impliquen el trabajo con adolescentes “problemáticas/os” o con “adolescentes con problemas”.

Sin embargo, cuando se profundiza en los factores que condicionan el diseño de estrategias de intervención en el aula, se evidencia que hay un desinterés por participar en estos espacios o que el agente profesional no se siente capacitado para coordinar un grupo. Las Trabajadoras Sociales investigadas cuentan con el tramo de formación pedagógica exigido para titularizar los cargos de Orientadoras Sociales. La exigencia de este trayecto formativo es visto más como un condicionante de la estabilidad laboral (Mallardi, Martínez Reina y González: 2015), y menos, como una instancia valiosa en términos formativos, para apropiarse de herramientas de la pedagogía y de la didáctica que permitan

posicionarse en espacios áulicos, planificando situaciones de aprendizaje, bajo la modalidad de taller.

Otro mandato que moldea la posición del Trabajo Social en las instituciones escolares sostiene el imperativo por abordar y proponer alternativas para resolver las condiciones materiales de existencia de las/os adolescentes. Ello se sustenta en la creencia de que las desigualdades sociales, en general, y las desigualdades escolares/educativas, en particular, están condicionadas por la pertenencia de clase de las/os adolescentes. Al respecto, la posición de clase, como único indicador de desigualdad o como factor que produce otras desigualdades, conduce a desconocer la relativa autonomía de otros clivajes, como por ejemplo el género y la edad, en la producción de asimetrías que ubican a las/os adolescentes en condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, además de posicionarse ante las condiciones materiales de existencia, planteadas en su dimensión “económica” y, anclada en el nivel de ingreso familiar, sería interesante que la profesión incorpore un enfoque multidimensional de la desigualdad, reconociendo que las posibilidades de las/os adolescentes de acceder o no, en el marco de su socialización escolar, a herramientas que promuevan un pensamiento crítico y creativo, es un indicador relevante para analizar las injusticias que experimentan en su cotidiano.

Existe un mandato que condiciona el modo de vínculo del Trabajo Social respecto de las/os adolescentes pero que no es exclusivo del agente profesional sino de toda la comunidad educativa. El mandato remite a garantizar que las/os estudiantes finalicen sus estudios secundarios, siendo la creencia que sustenta este mandato la idea del ascenso/movilidad social y la “promesa de un futuro mejor”, asociado al esfuerzo personal como garantía de progreso (Chaves: 2016). Al respecto, la Trabajadora Social de la Escuela A, refiere que si “un alumno va a la Universidad, lo hacemos notar acá. Que se sepa que los estudiantes pueden llegar a la Universidad”. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes varones expresa que van a ser “chorros”, “transas” o “policías” y, en el caso de las mujeres, las mismas comentan que estudiarán, también, para “policía” o que harán “el servicio militar”. En la Escuela B, la pertenencia socio-económica de las/os estudiantes, posibilita que la mayoría se interese en una carrera universitaria y, además, la educación recibida en



el establecimiento les ha permitido aprehender hábitos y habilidades para el estudio. Además, las/os agentes escolares, se encargan de socializar, en el último año, información sobre las diferentes Facultades, los tiempos y requisitos para la inscripción, como así también difundir los planes y programas que colaboran en el acceso y la permanencia al ámbito universitario (becas para el comedor, becas de transporte, entre otras).

Si bien las/os adolescentes de sectores pobres son igual de inteligentes que el resto, ellas/os padecen un cúmulo de desigualdades que obturan, no sólo el acceso, permanencia y finalización de estudios terciarios o universitarios, sino también la posibilidad de imaginar como posible insertarse en dichos niveles formativos. Lejos de naturalizar estas desigualdades en el acceso a la educación superior, las escuelas y profesionales que trabajan con adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, deberían quizás enfocarse en el presente de las/os estudiantes a su cargo, apostando a una pedagogía de la vida cotidiana, sustentada en la transmisión de herramientas, saberes y valores que les permitan cuestionar los lugares que socialmente se les asignan y que ellas/os asumen, a veces, como destino infranqueable.

Asimismo, alentado por la matriz legislativa en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes, se instituyó en las escuelas el mandato del derecho de esta población a ser escuchada. Si bien el discurso normativo otorga centralidad a la palabra de las adolescentes, la creencia que pervive se orienta, no a reconocer la igual capacidad de las/os adolescentes respecto de las/os adultas/os de opinar sobre sus propias vidas, sino a ubicar al sujeto, en su condición de estudiante/adolescente, como mero informante. Ello tiende a convertir la situación de entrevista en un espacio de interrogatorio de las/os adolescentes, en detrimento de constituir esa instancia como oportunidad para conocer las sensaciones y sentimientos que experimentan las/os estudiantes respecto a sus experiencias familiares, escolares, entre otras. Este mandato, si bien posiciona a las/os adolescentes como sujetos de derecho, el agente profesional del Trabajo Social suele tener dificultades para valorar y legitimar el discurso adolescente como un discurso igual de legítimo que el discurso de las/os adultas/os. En este sentido, pese a que la normativa vigente en materia de derechos reivindica el estatuto de las/os adolescentes a opinar y a ser escuchadas/os u oídas/os, resta

identificar y problematizar las manifestaciones de un adultocentrismo que opera cotidianamente en las interacciones de los sujetos, sobre la base de clivajes tales como la edad y la generación.

### ***Sumario del capítulo.***

En el presente capítulo, se analizaron las modalidades de intervención de Trabajadoras Sociales insertas en Equipos de Orientación Escolar del nivel secundario. Para ello, en primer lugar, se ofrecieron algunos elementos para describir las características socio-económicas y socio-urbanas de los espacios geográficos donde se ubican los establecimientos escolares, como así también se detallaron las formas particulares de acceso a los diferentes escenarios. Ello evidenció, por un lado, que los establecimientos etnografiados se distinguen en función de la población que reciben: la Escuela A es un establecimiento “para chicos pobres”, mientras que la Escuela B recibe a estudiantes inscriptos en una posición de clase que les permite proyectar un futuro relacionado con la continuidad de estudios terciarios y/o universitarios. Por otro lado, las formas de acceso al campo, como así también el modo de funcionamiento escolar y del Equipo de Orientación Escolar, establecieron las pautas que habilitaron la obtención de información.

El registro y análisis de escenas escolares y escenas de intervención permitió ubicar los géneros y las sexualidades como tópicos que, en diferentes espacios y situaciones del cotidiano escolar, modulan las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Asimismo, se evidenciaron obstáculos y facilitadores de las/os agentes escolares, en general, y del Trabajo Social, en particular, para abordar dichas dimensiones de la experiencia de las personas desde una perspectiva integral, en correspondencia con un enfoque de derechos. La escasa vinculación de las/as agentes escolares (y, en particular, del Trabajo Social), con las directrices y lineamientos del Programa Nacional de Educación Sexual, no sólo se sustenta en un desinterés profesional sino, también, en ciertos temores respecto al impacto del abordaje de la Educación Sexual Integral. Esto se corresponde con la idea de que

abordar cuestiones ligadas a la sexualidad, promovería la emergencia de preguntas e inquietudes de las/os estudiantes que el agente de Trabajo Social no sabría cómo responder. Las Trabajadoras Sociales de las escuelas etnografiadas carecen de vínculos con otras/os agentes escolares junto a las/os cuales reflexionar sobre las dificultades personales y profesionales que condicionan e, incluso, anulan la posibilidad de trabajo en torno a temas/problemas ligados con los géneros y las sexualidades.

Asimismo, se apelaron al registro y análisis de escenas escolares de intervención en las cuales se ponen en juego la capacidad profesional de escucha o, en su defecto, la imposibilidad de otorgarle a las/os adolescentes un espacio al interior del cual puedan constituirse como sujetos de enunciación. En este sentido, la capacidad para escuchar a las/os estudiantes es más una cuestión contingente o azarosa, que se define a partir de situaciones específicas y, menos, una posición profesional producto de la reflexividad respecto de la propia práctica y de la sistematización de un conjunto de premisas que correspondería comunicárselas a las/os adolescentes para generar un encuadre propicio de intervención y, por lo tanto, de diálogo.

A partir de describir y analizar las prácticas profesionales del Trabajo Social, fue posible identificar algunos mandatos y creencias que condicionan los modos de quehacer profesional, el lugar que se les otorga a las/os adolescentes y las posibilidades profesionales de concebir las asociaciones y disociaciones entre “lo social” y lo “escolar. Estos mandatos y creencias operan prescribiendo los lugares a ocupar por el agente profesional y el sentido de sus intervenciones en dichos espacio, con sus límites e imposibilidades. Estos mandatos y creencias instituyen rutinas y prácticas que se incorporan en el quehacer cotidiano de las Orientadoras Sociales condicionando, entre otras cuestiones, la posibilidad de dimensionar una práctica profesional en contextos escolares por fuera del espacio de “gabinete”.

## Capítulo III. La implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral como excusa para que el Trabajo Social habite las aulas.

### 3.1. Introducción.

*Qué lástima nacer, un mundo abierto  
distinguir entre la sombra y engañarse,  
habitado creerse y desplegarse  
y fingirse, qué lástima, despierto.  
(...).*

*“Francotirador”. Jesús Lizano.*

Otra de las formas de acceso a la Escuela B se concretó a partir de mi rol docente en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. En función de ello, el trabajo de campo en dicho establecimiento también consistió en el acompañamiento a un grupo de prácticas del cuarto nivel de la licenciatura en la planificación e implementación de un taller de Educación Sexual Integral con estudiantes de 1° y 2° año de ambos turnos. A los fines del objeto de esta tesis, recuperar esta experiencia de formación profesional nos permite apelar a las prácticas de grado para conocer cuáles son las posiciones de las/os adolescentes en el espacio áulico, cuáles son las normas que estructuran el funcionamiento escolar y cuáles son los lugares en los que se inscribe el agente del Trabajo Social, en su condición de practicante y/o profesional.

Asimismo, incorporar en la presente tesis dicho proceso de prácticas, posibilitó informar y analizar sobre una experiencia novedosa en la escuela sustentada en el deseo de

apostar a que el Trabajo Social se corra de los espacios y funciones que pueden ser considerados “tradicionales” o “habituales”. Durante el año 2015 participé como capacitador de directivos, docentes e integrantes del Equipo de Orientación Escolar del nivel secundario, en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. Esta experiencia de trabajo me permitió conocer, desde el relato de las/os agentes escolares, sus representaciones y prácticas respecto a los géneros y las sexualidades, los modos en que dichas dimensiones eran procesadas por las instituciones educativas, como así también los factores que incidían en la apropiación o no de las intencionalidades y propuestas que enmarcan la Educación Sexual Integral.

El acercamiento al Programa Nacional de Educación Sexual Integral, como capacitador, me permitió asumir el compromiso por acompañar, desde mi función docente en la Universidad, la implementación de sus lineamientos y directrices. Por su parte, el acercamiento a agentes escolares, en general, y a profesionales del Trabajo Social, en particular, además de permitirme conocer las diferentes posiciones ante este marco normativo, también favoreció la identificación de ciertas condiciones institucionales y de trabajo cotidiano de los Equipos de Orientación Escolar que favorecían la implementación del Programa o que generaban obstáculos para dialogar, junto a las/os estudiantes, respecto a los derechos allí enunciados.

En los apartados siguientes se recuperan diálogos y escenas de la Escuela B y también se involucran los discursos de agentes escolares de diferentes establecimientos que participaron en los encuentros de capacitación. Esta articulación permitirá situar algunas coordenadas que modulan las posibilidades de las/os adolescentes de conocer sus derechos y analizar las condiciones institucionales que promueven o no el ejercicio de los mismos. Subyace, en este recorrido analítico, la intención de identificar aquellos factores que habilitan o restringen la institucionalización de modalidades alternativas al espacio de “gabinete” para abordar temas/problemas de relevancia junto a las/os adolescentes.

### **3.2. Modos de operar de las normas escolares en la implementación de la Educación Sexual Integral.**

*Los seres humanos constituyen una fauna y flora extrañas. De lejos parecen insignificantes; de cerca parecen feos y maliciosos. Más que nada necesitan estar rodeados de suficiente espacio: de espacio más que de tiempo.*

*“Trópico de Cáncer”.* Henry Miller.

La Trabajadora Social de la Escuela B refiere que el Programa de Educación Sexual Integral “no se está implementado en las escuela y ni siquiera las/os docentes de las asignaturas incorporan este enfoque en el dictado de sus clases”. Por tal motivo, junto al grupo de practicantes, propusimos instalar en la dinámica institucional un espacio específico para el abordaje de la Educación Sexual Integral. Con “espacio específico”, se hace referencia a una instancia de trabajo en torno a los géneros y las sexualidades, por fuera de las asignaturas comprendidas en la malla curricular. La posibilidad de instituir esta instancia de trabajo permitía definir algunos temas/problemas ligados a la sexualidad y trabajarlos en profundidad, por ejemplo, a través del dispositivo de taller, a la vez que visibilizar al agente de Trabajo Social en dicho escenario.

Si bien los talleres pueden ser planificados y coordinados por cualquier agente escolar, en la Escuela B, nadie había optado por esta alternativa. La inexistencia de un abordaje de la Educación Sexual Integral a partir de un espacio específico, condujo a proponerles al grupo de prácticas asumir esta tarea y, al mismo tiempo, alentar una forma de practicar el Trabajo Social en las escuelas, ya no bajo el dispositivo de “gabinete”, sino a partir de la participación en el escenario áulico. El directivo del establecimiento y quienes integran el Equipo de Orientación Escolar aceptaron esta propuesta.

Es necesario referir que existen ciertas condiciones y condicionamientos de la dinámica institucional y de la formación de las/os agentes escolares, que imposibilitan abordar el enfoque de la Educación Sexual Integral, tanto en el dictado de los contenidos de

las asignaturas, como a través de un espacio específico. Las posiciones de las/os agentes escolares en relación al Programa y a los derechos allí enunciados, definen las condiciones para que, cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades, sean o no incorporadas como dimensiones a enseñar desde una perspectiva integral.

En el marco de las jornadas de capacitación, identifiqué diferentes posturas de las/os agentes escolares en relación a las directrices y lineamientos del Programa y que, a continuación, sintetizo:

- Había quienes desconocían por completo las directrices y lineamientos de trabajo pero, también, había quienes, aun conociendo esta política pública, tenían miedo de implementarla por “la reacción de los padres, que pueden venir a quejarse al establecimiento por lo que se les enseña a sus hijos”.
- También había agentes escolares que consideraban que “la educación sexual debería brindarse en otro ámbito”, más específicamente, en el ámbito familiar.
- Se hallaron posturas de agentes escolares que, habiendo leído los materiales editados por el Programa, adherían plenamente a los derechos que enunciaba y ya estaban realizando algunas acciones en pos de su implementación.
- Por su parte, otras/os actores escolares rechazaban por completo las pautas del Programa, tildándolo de “pornográfico”, por las imágenes y tópicos que se sugerían trabajar con las/os estudiantes de todos los niveles educativos.

Las/os agentes escolares que rechazaban la propuesta del Programa, solían referir que la implementación del mismo implicaba “más carga de trabajo y más responsabilidades”. Sin embargo, la intención de dicha política pública, más que aumentar la cantidad de trabajo y las responsabilidades de las/os trabajadoras/es, era invitar a directivos, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar a reflexionar sobre lo que “ya se estaba haciendo en las escuelas”: revisar los contenidos que se enseñan en las

diferentes asignaturas, adaptándolos a un enfoque de género, analizar el modo de organización de la dinámica escolar, como así también problematizar los modos de interacción entre las/os agentes escolares y entre estas/os y las/os estudiantes.

Dentro del grupo de agentes escolares que reaccionaban negativamente ante la propuesta del Programa, había quienes argumentaban que “no iban a hablar sobre su sexualidad con las/os estudiantes”, cuestión que evidenciaba la dificultad de distinguir entre “lo privado” y “lo íntimo”. Estos posicionamientos exigieron, en el marco de la capacitación, situar que ningún aspecto de nuestra experiencia pertenece al ámbito de lo privado y, mucho menos, aquellas situaciones que implican vulneración de derechos. Pero que, de ningún modo, el Programa requería que las/os agentes escolares y/o las/os estudiantes, expusieran aspectos de su intimidad. Por ello, se aclaró que el Programa no exigía a las/os agentes escolares hablar de su propia sexualidad sino ubicar, en la interacciones con las/os estudiantes, diferentes tópicos ligados a la sexualidad, que permitieran problematizar creencias, mitos y mandatos, como así también nociones de sentido común, que participan en las prácticas de los sujetos, condicionando sus modos de ser, de hacer, de sentir y de expresarse en el ámbito escolar y familiar.

Quienes comentaban que los tópicos e imágenes que difundía el Programa eran “pornográficos”, me permitieron pensar que, quizás, había resistencias, reacciones y tabúes de las/os agentes escolares para pensar el vínculo pedagógico como vínculo erótico, en tanto las situaciones de aprendizaje en el contexto áulico, por ejemplo, están atravesadas por sensaciones y sentimientos relacionados con el placer o el displacer de enseñar, con el tipo de afecto que se le tiene a los grupos de estudiantes y que condiciona el encuentro pedagógico. Las resistencias al Programa existían pero también existían agentes escolares que explicitaban que, a partir del acercamiento a diferentes materiales, habían podido instalar en el aula dinámicas de trabajo lúdicas, con las/os estudiantes y/o sus referentes familiares, logrando acercarlas/os al significado de la Educación Sexual Integral. Y que, justamente en el trabajo con las familias, las/os agentes escolares habían logrado generar consenso sobre la importancia de incorporar la educación sexual en las escuelas desde una perspectiva integral. Recuerdo que, en una de las capacitaciones, una directora refirió que



“ahora que conozco en qué consiste la Educación Sexual Integral no quiero jubilarme. Pensaba jubilarme el año que viene, pero ahora me quiero quedar un tiempo más porque me encanta lo que se propone”<sup>47</sup>.

En la Escuela B, pese a que no se estaba implementando el Programa, al menos el directivo y la Trabajadora Social favorecían las condiciones para que, agentes externos a la institución, se inscribieran en la dinámica escolar áulica, en pos de favorecer instancias de aprendizaje en relación a los géneros y las sexualidades. En este sentido, la institución reconocía que era un imperativo materializar dicha política pública pero, al mismo tiempo, existían ciertas dificultades para que las/os agentes asuman dicha responsabilidad y desencadenen procesos en pos de su institucionalización.

Estas dificultades se relacionaban con la escasa formación de las/os agentes escolares en torno a herramientas provenientes del feminismo, las teorías de género y la perspectiva inter-cultural en la educación. Pero, también, se asociaban con un tiempo “extra” de trabajo a partir del cual, individualmente o junto a otras/os agentes, pensar las formas de adaptar los contenidos de las asignaturas y/o de planificar un espacio específico para el abordaje de la Educación Sexual Integral.

Por su parte, las normas y los modos de organizar el tiempo escolar y áulico, participan estableciendo las condiciones de interacción de las/os agentes escolares y de las/os estudiantes, en su condición de adolescentes. En este sentido, la capacidad de las/os agentes escolares de corresponderse con el enfoque de la Educación Sexual Integral es lo que, en gran medida, determina el lugar que se le otorga a las/os adolescentes, en tanto destinatarias/os de sus intervenciones. Y ello porque uno de los objetivos del Programa es que las/os agentes escolares se constituyan en referentes adultas/os, en el marco de

---

<sup>47</sup> Estas posiciones y comentarios de las/os agentes escolares nos comprometían a problematizar, en un marco de respeto, sobre sus representaciones en torno a los géneros y las sexualidades, como así también sobre los relatos que las profesionales efectuaban respecto a sus prácticas. Como capacitador, la apuesta se orientaba a que las/os diferentes participantes pudieran dimensionar las posibilidades que brindaba el Programa, en términos de acceso a herramientas operativas, para procesar acontecimientos conflictivos en el escenario escolar.

prácticas de cuidado, transmitan saberes y herramientas que permitan a las/os adolescentes cuidarse y cuidar a las/os demás.

Respecto a la población destinataria de los talleres, tanto el Directivo como el Equipo de Orientación Escolar, aludieron que “estaría bueno trabajar con los grupos de 1° y 2° año, de ambos turnos, porque son los más revoltosos y complicados”. Estos enunciados de las/os agentes escolares nos alertaban sobre la intencionalidad, quizás implícita, de convertir el taller de Educación Sexual Integral en una instancia más de disciplinamiento de los cuerpos y las conductas de las/os estudiantes. Por su parte, algunas/os docentes aconsejaban al grupo de prácticas trabajar con estudiantes más avanzadas/os, “porque se portan bien y porque se puede trabajar mejor”.

La sugerencia de trabajar con “los grupos revoltosos” deslizaba una narrativa respecto a las/os estudiantes cercana a su negativización cuando, en realidad, el enfoque del Programa de Educación Sexual Integral apuesta a valorar a las/os estudiantes, no como “problemáticas/os”, sino como sujetos de derecho. Asimismo, el Programa reivindica la importancia de transmitir herramientas que promuevan la autonomía de las/os adolescentes y el imperativo por de-construir aquellos enunciados de sentido común que operan en su cotidiano, condicionando el ejercicio de sus derechos.

En síntesis, el espíritu del Programa se orienta a postergar la intención de las/os adultas/os de domesticar a las/os estudiantes, en su condición de adolescentes, promoviendo figuras de autoridad más empáticas y respetuosas con las nuevas generaciones. Y, porque creíamos que los grupos tildados de “revoltosos”, quizás estaban integrados por sujetos vitales, con energía y ánimos para aprender, fue que asumimos el desafío de trabajar con los dos grupos de 1° y 2° año en ambos turnos.

Lo cierto es que los temas abordados en el taller convocaban el interés de la mayoría para opinar o expresar su punto de vista. Si bien acontecían en el espacio algunas formas de “desorden”, lejos de ser percibidas como negativas por la coordinación, eran esperables dado que la cuestión de los géneros y las sexualidades resultaban de interés para las/os

adolescentes y provocaban diferentes reacciones, en términos de sensaciones y sentimientos. Un solo docente expresó al Equipo de Orientación Escolar que “el taller era un lío terrible” y que “los chicos dicen malas palabras”. Sin embargo, en líneas generales, la coordinación siempre pudo concretar sus objetivos de trabajo y re-orientar la conversación cuando el grupo de estudiantes hablaba a la vez, si es que por ello el docente expresó que el espacio era “un lío”.

En relación al lenguaje, le consulté a la Trabajadora Social si el docente se explayó en “qué palabras le parecían malas palabras”, pero la profesional respondió que no y que tampoco indagó en la cuestión. Le comento a la Orientadora Social que no censuramos las formas de expresarse de las/os estudiantes pero que tampoco las festejamos. Y ejemplifiqué: “Cuando dicen “puta”, “puto”, “maricón”, entre otras palabras, tratamos de distinguir cuál es la intención al usar esas palabras, porque algunas de ellas pueden significar una forma de agredir a otra persona. Y que, cuando dicen palabras como “pija”, “pajearse”<sup>48</sup>, entre otras, les recordamos que, teniendo en cuenta que estamos en la escuela, podemos encontrar otras palabras, por ejemplo, masturbación y pene.

A partir del comentario realizado por el docente y que me fue informado por la Trabajadora Social, intenté aclarar que no se trataba de que la coordinación “hable el mismo idioma que las/os adolescentes” o que la coordinación permita que las/os estudiantes “digan cualquier cosa”. Por el contrario, lo que se trataba en cada taller, era respetar las palabras que utilizan las/os adolescentes para informarnos respecto de su propio cotidiano, de sus experiencias escolares y familiares, de su forma de referirse a sí mismos y a las/os otras/os, etcétera. Pero siempre en el marco de una escucha atenta para reconocer cuándo

---

<sup>48</sup> Una vez, un estudiante de 1° año del Turno Tarde, analizando una imagen publicitaria, utilizó la expresión “hacerse la paja”. Inmediatamente cambió la expresión por “masturbarse”, más allá de que nadie de la coordinación objetó la primera palabra utilizada. Esto permite vislumbrar que la escuela establece un uso del lenguaje que transita el binomio permitido/prohibido, lenguaje autorizado y lenguaje sancionado y que las/os estudiantes son conscientes de estas pautas. Sería importante que la escuela, progresivamente, deje de procesar los lenguajes en términos de permitidos/prohibidos, pues esta dualidad obtura que emerjan en las escuelas los lenguajes cotidianamente utilizados por los sujetos como posibilidad de tornar esas expresiones de lenguaje en instancias de aprendizaje, en lugar de tornarlas objeto de sanción.

una palabra era empleada como forma de insultar y/o agredir a alguien o cuando algún/a estudiante evidenciaba que utilizaba una palabra para generar incomodidad y/o sentir que transgredía una norma. Pero siempre sin apelar “al reto” sino buscando contextualizar, junto a las/os participantes, la pertinencia o no respecto al uso de una determinada palabra.

El docente “incómodo” por la dinámica y el lenguaje habilitado en el taller, estaba en el 1° año del turno mañana, curso donde también estaba Marcos, quien había comentado en una clase que él se asume homosexual. Este docente se había acercado a plantear lo enunciado por Marcos al Equipo de Orientación Escolar, lo cual puede leerse como “la orientación sexual de Marcos es un problema”. De lo contrario, no entiendo por qué el docente se acercaría al espacio de “gabinete”. Recuerdo que en el espacio de taller, al hablar sobre identidad de género y orientación sexual, algunos compañeros de Marcos comenzaron a decir que “él es puto”. Desde la coordinación éramos determinantes cuando estas situaciones acontecían, remarcando que nosotras:

- Respetábamos a todas las personas, más allá de su orientación sexual;
- Valorábamos positivamente la diferencia entre las personas;
- Creíamos que las personas “no eligen” ser heterosexuales, homosexuales o bisexuales, sino que las personas “se descubren” en una determinada orientación sexual y que nuestra sexualidad es dinámica y cambiante;
- Sabíamos que hay personas que son maltratadas en sus familias y en otros espacios por su orientación sexual o por su identidad de género y que eso nos parecía injusto, dado que todas/os tenemos derecho a alguien que nos comprenda y acompañe a sentirnos cómodas/os con lo que descubrimos que somos o queremos ser.
- Apostábamos a que como grupo de compañeras/os pudieran celebrar sus diferencias y no utilizar esas diferencias como insultos porque, a veces las/os adultas/os no

entienden a las/os adolescentes y por eso es importante que las/os compañeras/os y amigas/os “hagan el aguante”.

Esos enunciados eran nuestra forma de intervenir ante situaciones agresivas entre compañeras/os, en este caso, respecto a la orientación sexual, de-construyendo los significados sociales y culturales en relación a determinadas identidades de género y formas de expresión del deseo que, con frecuencia, son estigmatizadas. Asimismo, lejos de juzgar la palabra “puto” como “mala palabra”, desde las herramientas aprehendidas como agentes de Trabajo Social pudimos, junto a las practicantes, aprovechar el uso de determinadas palabras como una instancia para el aprendizaje. Así, el sentido de la palabra “puto”, nos permitía instituir un espacio de intercambio con las/os estudiantes en pos de visibilizar su uso peyorativo y, a la vez, desnaturalizar la homosexualidad como “desviación” o “problema” y situar que todas las orientaciones sexuales estaban modeladas por el deseo de las personas y no por su voluntad.

Lo cierto es que el planteo del docente al Equipo de Orientación Escolar nos advierte, quizás, sobre la incomodidad de las/os agentes escolares de experimentar nuevas modalidades de trabajo y de instituir nuevas posibilidades de vínculo entre docentes y estudiantes, puesto que coordinar un taller supone habilitar las formas de expresión de las/os estudiantes, en su condición de adolescentes. Asimismo, el espacio áulico a cargo de las/os docentes, más allá y más acá de su voluntad, es un espacio reglado en pos de la transmisión de determinados contenidos/temas, que están definidos en otras instancias. El dispositivo de taller propone otras lógicas de organización de los vínculos pedagógicos, donde la agenda de contenidos de cada encuentro puede ser revisada en función de los intereses y expectativas, siendo posible incorporar un tema que no está incluido en las planificaciones de quienes lo coordinan. En todo caso, lo que diferencia a un taller del dictado de una asignatura, es la posibilidad de favorecer que quienes participan tengan derecho a imponer sus intereses respecto a los temas a tratar.

En el mismo curso del docente molesto por el lenguaje utilizado durante los talleres, sucedió la siguiente escena.

**a) Escena de Taller. 1° año. Turno mañana.**

Las practicantes dividen a las/os estudiantes en grupos de no más de 8 integrantes. El grupo de discusión que me asignan para coordinar está constituido por 5 varones y 2 mujeres. Uso el “nosotras” en un momento de la conversación. Un chico me lo señala: “Nosotros somos varones”. Ante su posición, le pregunto: “Y cuando una profe entra y dice: -“Hola chicos”, y están tus compañeras... ellas se sienten representadas cuando dice chicos la profesora. No creo que tus compañeras, porque la profe diga, -Hola chicos, no la saluden. ¿Por qué vos no podés sentirte incluido cuando digo chicas?”. El estudiante me responde: “Bueno, las chicas están acostumbradas “. Le pregunto: ¿Acostumbradas a qué? A sentir que cuando dicen chicos también se les habla a ellas? Me responde que sí. Le consulto: ¿Y vos no podés acostumbrarte a que no te moleste que si en un aula hay chicas y chicos yo diga chicas y vos te sientas incluido? Se queda en silencio.

En la conversación con el estudiante que señala, a modo de reproche, que haya utilizado el término “nosotras” para referirme tanto a varones como a mujeres, permite comprender la forma del lenguaje basada en la noción de “término dominante y término dominado” (Inda: 1996). A partir de esta noción, queda evidenciado que el “nosotros”, como término dominante, designa tanto a otra parte (las mujeres) como a sí mismo (los varones), mientras que el femenino, el “nosotras”, sólo designaría a una sola parte (no sintiéndose los varones representados, incluidos). A través de estos fragmentos de situaciones acontecidas en el espacio de taller, me interesa dimensionar la potencialidad del Trabajo Social para intervenir sobre el lenguaje que mediatiza las interacciones de quienes participan, no con la intención de adaptar el lenguaje a la norma escolar, sino con el objetivo de problematizar sus usos y sentidos en situaciones concretas. A algunas/os agentes escolares, determinadas palabras, pueden resultarles “malas palabras”, ya sea por una sensibilidad personal o por el peso de los mandatos y normativas respecto a lo que se considera “acorde” y “apropiado” en la escuela.

Por nuestra parte, como agentes de Trabajo Social y, en nuestra condición de coordinadoras, nos sentíamos contentas de preocuparnos y abordar aquellas situaciones donde aparecía revelado, parafraseando a Barthes (1977), el fascismo de toda lengua. Apelando al recuerdo de las instancias de capacitación, en el marco del Programa de Educación Sexual Integral, el relato de una Trabajadora Social nos permite continuar problematizando sobre las consecuencias en el uso de un lenguaje sexista:

### **b) Escena de capacitación.**

Hace poco una escuela en la que trabajo recibió una invitación del municipio, invitando “a los estudiantes” de 6° año a una charla sobre Educación Sexual. Yo no me enteré de esta invitación porque, de lo contrario, hubiera cuestionado que sólo llevaran a los estudiantes varones. Lo cierto es que cuando la docente a cargo del grupo llega con los estudiantes al salón municipal donde se iba a dictar la charla, una de las organizadoras le pregunta a la Directora, que también había asistido, si en el curso no había mujeres. La Directora le dice que sí y la persona del municipio le pregunta, entonces, por qué las chicas no vinieron. La docente, que escuchó la conversación, se acercó para decirle que sólo asistieron con los chicos porque en la nota se mencionaba a “los estudiantes”.

A partir de estas dos últimas escenas, se evidencia el imperativo por avanzar en la producción de un lenguaje que, siguiendo a Castro Vázquez (2008), cuestione la lengua actual apelando, estratégicamente, a la neutralización o la generalización como práctica de sustitución de términos sexistas, evitando indicar el género de forma explícita, con el objetivo de que el término sin marcas de género se convierta con el tiempo en verdaderamente neutro y conducente a actitudes no discriminatorias. O, como plantea Preciado (2014), por qué no considerar que, en un futuro, el género se convertirá en una categoría obsoleta para los seres humanos.

Atender que la lengua que utilizamos suele invisibilizar a determinados sujetos, no me parece una cuestión menor y, por ello, el Trabajo Social puede apostar a vínculos de calidad entre las personas, actuando sobre los usos del lenguaje que, con frecuencia,

promueven una ideología sexista que invisibiliza a las mujeres, ubicándolas en condiciones de vulnerabilidad e imposibilitadas de ejercer los mismos derechos que los sujetos varones. La norma escolar se juega habilitando o inhabilitando determinadas formas del lenguaje pero, a la vez, establece las distancias y proximidades entre agentes escolares y estudiantes, en su condición de adultas/os y de adolescentes. En este sentido, interesa reflexionar sobre el temor de las/os agentes escolares, incluyendo al Trabajo Social, de incorporar en el espacio áulico reglas más móviles para estructurar el espacio y favorecer la enseñanza. No se trata, pues, de que no haya normas y acuerdos compartidos, sino de la importancia de que las/os agentes escolares puedan construir en situación, junto a las/os estudiantes, modos cooperativos de habitar el escenario áulico y acordar el modo de convivencia.

La apuesta que subyace en el Programa de Educación Sexual Integral es alentar otros órdenes escolares posibles, institucionalizar formas múltiples de organizar el tiempo y el espacio escolar, como así también, observar atentamente cómo las/os estudiantes se apropian de las posibilidades que ofrecen otros encuadres pedagógicos, sobre las modalidades de habitarlos y de hacer experiencia en ellos. Como ejemplo, la inscripción del Trabajo Social en el aula permitió que las/os estudiantes experimentaran otras formas de organizar el tiempo y el espacio de aprendizaje en el aula. Frente a la percepción negativa de los grupos de “tener clases”, progresivamente el dispositivo de taller se constituyó en una instancia donde “tener clases” no era vivenciado como algo negativo. Y, una cuestión que sorprendía, era que las/os adolescentes expresaban su deseo de “tener clases” con las practicantes de Trabajo Social.

De hecho, las/os docentes que presenciaban la realización de los talleres, se admiraban de cómo “participan los grupos” y expresaban que iban a incorporar “esa forma de trabajo” o proponer “alguna actividad más dinámica” para trabajar los contenidos de la asignatura a su cargo. Por ello, las prácticas de formación profesional, al flexibilizar las normas escolares que producen formas rutinarias de encuadrar los aprendizajes, permitieron alterar las percepciones de las/os agentes escolares respecto a las/os estudiantes, en su condición de adolescentes. Si bien algunas/os docentes experimentaron las modificaciones en el uso del tiempo y el espacio escolar como una transgresión, productora de caos, hubo



docentes que vieron transformada positivamente la predisposición de las/os estudiantes respecto al trabajo áulico, a la vez que notaron el interés por participar animada y comprometidamente.

Recuerdo que en un encuentro con estudiantes de 2° año del Turno Tarde, un estudiante nos presentó a la docente de Química, expresando que “ella es la profe que nos pega”. La docente reaccionó sorprendida ante el comentario del estudiante y respondió: “Si pudiera pegarles, les pegaría. Aunque no sirva de nada”. Este diálogo breve es, a la vez, significativo, en tanto nos permite registrar que, quizás, las rutinas y prácticas incorporadas de las/os docentes, conducen a sostener modalidades y estrategias de enseñanza sustentadas en una intención disciplinadora, por más que esta lógica esté agotada. Sin embargo, la pretensión de disciplinamiento conduce a moldear y a normalizar cuerpos y subjetividades, obturando la identificación y la institucionalización de otras posiciones pedagógicas para vincularse con las/os estudiantes. Cuando se posterga la disciplina, como modo de organizar el tiempo y el espacio escolar, se inaugura un escenario en el cual es posible conocer y reflexionar sobre las posiciones de las/os adolescentes respecto del funcionamiento escolar y sobre la incidencia de las normas en las posibilidades o no de desplegar modos plurales y singulares de habitar el aula.

### **3.3. Representaciones y prácticas de las/os agentes escolares y las/os adolescentes en torno a los géneros y las sexualidades.**

Da Silva (2012), sostiene que, históricamente, han sido diversos los argumentos presentados para justificar un acentuado interés en delimitar y controlar lo que se enseña sobre sexualidad en las escuelas. Moral, higiene, epidemias, parafilias, embarazos en la adolescencia, derechos y diversidad, pudieran ser varias de estas justificativas. Algunas de ellas han sido predominantes en determinados momentos históricos, sin embargo, todas, de alguna manera, matizan las prácticas actuales de educación sexual. Hacia los últimos años del siglo XX y los primeros del actual, se consolidó en Argentina un espacio de

proliferación discursiva en el que la salud sexual y reproductiva y la educación sexual se perfilaron como objetos de discusión a partir de distintas iniciativas legislativas a nivel nacional y local (Torres: 2009).

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, en el año 2006, ha implicado una renovación en los debates ideológicos sobre la enseñanza de la sexualidad, el sexo y las relaciones de género en las escuelas. En consonancia con la Ley, se incorporó la “perspectiva de género” en todos los niveles educativos del país. Lo cual puede entenderse como un aspecto positivo, contemplando que la escuela ha constituido uno de los pilares claves en la reproducción de patrones culturales de género (Pérez: 2009). Los enunciadores protagónicos en torno a las articulaciones entre educación y sexualidad han sido el Estado y la Iglesia (Boccardi: 2008) pero, además, el campo de disputa por la significación de la sexualidad en el campo educativo, ha hecho converger otros frentes discursivos, vinculados al campo de la salud, el de las políticas demográficas y sanitarias, entre otros (Darré: 2005).

La sanción de la Ley no siguió un proceso fácil y, los mismos debates, evidenciaron la compleja relación entre políticas educativas, los derechos de la ciudadanía y las familias en el campo de la educación sexual, en especial en torno a quiénes deben impartirla, desde qué edad iniciarle y cuáles deben ser sus contenidos (Chami, Di Virgilio y Wainerman: 2008). Asimismo, la Ley de Educación Sexual Integral, con la obligatoriedad que implica, da lugar a una relación dialéctica puesto que, por un lado, brinda la oportunidad de abordar en las aulas un espacio de formación de gran relevancia para las nuevas generaciones y, por el otro, se convierte en un riesgo que podría llevar a la consolidación de las relaciones patriarcales, capitalistas heterosexistas, si es que las/os docentes no interpelan críticamente los contenidos a enseñar y nuestras propias historias de vida (Siderac: 2009).

Además de la dimensión de género, cobra relevancia para el análisis de las tensiones entre educación y sexualidad, variables tales como la edad y la generación, puesto que niñas, niños y adolescentes construyen dimensiones de su sexualidad a través de interacciones con adultos y pares, en las que se transmiten valores y normas (Jones: 2009). Las desigualdades existentes en nuestro país están atravesadas por la dimensión de género.

De allí que sea necesario incorporar en la educación/escolarización de niñas, niños y adolescentes acciones concretas en las aulas, articulando una multiplicidad de enfoques disciplinares que superen ampliamente la mirada biológica, siendo imprescindible una intervención seria, responsable y sostenida con las/os estudiantes (Meinardi: 2008; Gogna: 2005).

El imperativo por la implementación efectiva de la política pública en materia de educación sexual orientada, se corresponde con la responsabilidad del Estado de prevenir los preocupantes problemas de salud de esta franja poblacional, que se manifiestan en embarazos precoces e involuntarios, en abortos realizados en la clandestinidad, que ocasionan muerte o infertilidad, en enfermedades físicas y psíquicas o en infecciones de transmisión sexual que, además, constituyen motivos de discriminación (Checa: 2005). Siguiendo a Faur (2007), educar en sexualidad implica por tanto entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas. Por ello, conviene señalar el imperativo por distinguir entre salud sexual y reproductiva y educación sexual integral, a los efectos de evitar que se enfatice la dimensión del riesgo, en detrimento de otorgarle relevancia a la dimensión de placer y el respeto por la diversidad.

A continuación, recuperamos una escena de intervención en el marco de las capacitaciones del Programa de Educación Sexual Integral. La intención es demostrar la potencialidad e incidencia de la Educación Sexual Integral como herramienta para reflexionar sobre las situaciones problemáticas que acontecen en las escuelas y como instancia reflexiva que permite identificar cómo operan las representaciones de las/os agentes escolares en torno a los géneros y las sexualidades en los modos de procesar los conflictos que acontecen en el cotidiano institucional:

#### **a) Escena de Taller de Capacitación.**

Un Profesor de Educación Física levantó la mano y pidió la palabra. Nos cuenta que, en una de sus clases, había un estudiante *gay* cuyos compañeros

se burlaban todo el tiempo. Por este motivo, se acercó a consultar al Equipo de Orientación Escolar qué podía hacer para intervenir antes esta situación. El profesor refiere que la Trabajadora Social le propuso, previo acuerdo con el estudiante, pasarlo a la clase de Educación Física con las mujeres. “El estudiante aceptó la propuesta y el problema se resolvió”, finalizó el docente. Luego del relato de esta situación, le pedí permiso al docente para reflexionar sobre la escena escolar que había planteado. Me adelanto, para evitar su malestar, puesto que iba a cuestionar la forma de “resolución” de la situación, que mi intención “no es que él piense como yo, sino que pueda pensar en su propia contra. En este caso, pensar en contra de ciertas representaciones en relación a la homosexualidad. Le dije que, en primer lugar, me pareció importante que se acercara al Equipo de Orientación Escolar para compartir el problema que acontecía en su trabajo. También le comenté que me parecía importante que no invisibilizara las formas de maltrato que algunos estudiantes ejercían sobre un compañero por su orientación sexual o por sus formas singulares y específicas de ser varón, ya que el docente me comentó que el estudiante era “amanerado”. Sin embargo, expresé que me parecía que la intervención acordada con el Equipo de Orientación Escolar era eficaz puesto que permitió resolver la situación que acontecía durante la clase pero que, el problema “real”, no necesariamente estaba resuelto. Argumenté que derivar al estudiante al grupo de mujeres tenía sentido, puesto que, con frecuencia, las mujeres son socializadas en pos de cuidar a otras/os y que, seguramente, el estudiante se sentiría mejor realizando actividades físicas con ellas. Pero también planteé el interrogante para instalar la reflexión respecto de si, en esa decisión para resolver el problema, no subyacía y se reforzaba la idea de que ser un varón *gay* significaba estar más cerca del género femenino. En este orden de ideas propuse pensar que el problema no era el estudiante homosexual sino el machismo y la homofobia de sus compañeros. Y que, si nos concentrábamos en los estudiantes que ejercían alguna forma de violencia para con su compañero homosexual, no se había definido ninguna intervención que permitiera de-construir el sentido de la heterosexualidad obligatoria. Concluí con mi intervención que, quizás, la situación se había resuelto de modo eficaz a partir de las decisiones de las/os agentes escolares pero que, el problema, no necesariamente estaba resuelto, puesto que el estudiante compartía con sus compañeros otros espacios donde podían continuar los insultos y burlas y que ese grupo de estudiantes, por fuera de la escuela, también podía cruzarse con otras identidades y rechazarlas y agredirlas. El docente se molestó con mis comentarios y manifestó su enojo expresando que para él “la intervención había funcionado” y que yo lo estaba “criticando mal”. Para evitar el aumento de la hostilidad le propuse al docente que pensara qué sensaciones y sentimientos le provocaban la homosexualidad y si recordaba qué le habían enseñado en su familia y su escuela sobre qué era ser varón. Le dije que esta propuesta era un ejercicio, que no necesitaba responderme ahora y que tampoco estaba obligado a responderme en ningún momento. Sin embargo, unas horas después el docente se acercó y me dijo: “Disculpame que me enojé con vos pero me di

cuenta a lo que ibas con lo que me dijiste. Me acordé que cuando era chico mi papá me dijo que si yo me volvía puto, él me iba a re cagar a palos. Eso que me dijiste de que piense cuando fui chico... me acordé de eso. Y claro, eso que me dijo mi viejo me hace ver mal a los *gays* y como lo veo así, no pude darme cuenta que lo que tendría que haber hecho es charlar con los estudiantes que discriminan. La capacitación me está ayudando”. Le respondí que agradecía el esfuerzo reflexivo que había realizado y que celebraba que se había animado a cuestionar algunas enseñanzas que sus referentes adultos le habían transmitido.

La escena referida permite situar el imperativo por favorecer, junto a las/os agentes escolares, instancias en las cuales puedan reflexionar sobre sí mismas/os, sobre su propia constitución como sujetos sexuales y sobre cómo incide ello en las prácticas escolares que despliegan cotidianamente. Los modos de socialización genérica que apprehendieron la mayoría de las/os agentes se re-actualizan en el escenario escolar, haciendo complejo romper con algunos enunciados de sentido común que, en la situación narrada, sostienen mandatos cristalizados respecto a cómo debe ser un hombre auténtico y a la difusión de la heteronorma como única forma posible de expresar nuestra orientación sexual.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral no sólo compromete a las/os agentes escolares a transmitir contenidos curriculares con enfoque de género sino que, además, propone que las/os agentes escolares se constituyan en referentes significativas/os que acompañen el ejercicio de los derechos de las/os estudiantes, en su condición de adolescentes. Además de que se brinden saberes y herramientas confiables y científicas para ejercer la sexualidad responsablemente, la Educación Sexual Integral se orienta a crear un tipo de afecto entre agentes escolares y estudiantes que favorezca el diálogo entre generaciones y que las/os adolescentes cuenten, en el espacio escolar, con referencias adultas dispuestas a acompañar sus demandas, inquietudes, necesidades y proyectos.

El acercamiento a las/os docentes, a partir de entrevistas pautadas y/o de conversaciones espontáneas en el marco de la práctica de formación profesional, permitió identificar que primaban en sus intervenciones áulicas un enfoque biologicista de la educación sexual, que muchas/os desconocían los lineamientos y directrices del Programa y

que, por ello, aún no lo habían incorporado en su tarea. El desconocimiento de la política pública en materia de Educación Sexual Integral obturaba que las/os docentes accedan a un enfoque específico a partir del cual reflexionar sobre sus prácticas y sobre los modos de transmitir los contenidos incluidos en sus asignaturas. Además, el énfasis en la dimensión biológica de la educación sexual, recortaba y cercenaba un conjunto de temas valiosos, puesto que sólo se hablaba de aspectos anatómicos que hacen al ser varón y al ser mujer y a un conjunto de conocimientos y herramientas para evitar el “riesgo” de contraer enfermedades de transmisión sexual y prevenir embarazos no deseados.

A través de las prácticas de formación profesional, fue posible visualizar y argumentar por qué posicionarse desde el enfoque “biologicista” y enfatizar en “los riesgos” de practicar la sexualidad, se opone a las premisas de una educación sexual basada en la integralidad. En este sentido, el enfoque biologicista supone recortar las posibilidades de ser al binarismo hombre-mujer, desconociendo e invisibilizando la existencia de personas intersexuales, como así también que la identidad de género va más allá de los genitales sino que interviene en su configuración el deseo de ser de las personas. Asimismo, posicionarse exclusivamente desde el enfoque de riesgo, supone desplazar el derecho al placer. A partir de ello, son escasas las prácticas docentes que reivindican, en primer lugar, el derecho al placer, incorporando en un segundo momento cuestiones de profilaxis, como herramientas para disfrutar de las relaciones sexuales sin consecuencias negativas y/o no deseadas. A su vez, el enfoque de riesgo suele reducirse a alentar el uso del condón pero sin problematizar las asimetrías de poder que impiden, en un encuentro sexual, consensuar su utilización<sup>49</sup>.

Recuerdo que, cuando acordábamos con el Equipo de Orientación Escolar y el directivo del establecimiento la modalidad de trabajo del grupo de prácticas, en la pared del escritorio de este último, había colgado un crucifijo. No me sorprendió la presencia de un símbolo religioso en una escuela laica, pero esta observación me condujo a reflexionar

---

<sup>49</sup> En este sentido, de no considerar las relaciones de poder que estructuran las relaciones sexuales, la práctica educativa orientada a la prevención y a la asunción de actitudes responsables pierde potencia.

sobre la incidencia de la religión en las prácticas de las/os agentes escolares, más allá de que no se definieran como “practicantes”. Sin embargo, habiendo participado en diferentes escenarios escolares, identifiqué que la matriz religiosa se re-actualizaba de un modo, si se quiere laico, en las posiciones de las/os agentes escolares.

Por ejemplo, registré enunciados docentes en los cuales se refería que “hay que encontrar/esperar a la persona indicada para la primera vez o “que el cuerpo es sagrado”, enfatizando en que “hay que preservarlo”. La diferencia entre “preservar el cuerpo” y “saber cuidar el cuerpo” es abismal: la primera de las premisas, se corresponde con el orden del mandato; la segunda, con la autonomía de los sujetos y el ejercicio de derechos. Otro tópico donde se materializaba el pensamiento religioso se relacionaba con la anticoncepción de emergencia o “pastilla del día después”. Muchas/os docentes se resistían a informar sobre esta herramienta para evitar la anti-concepción, puesto que la desinformación conducía a creer que es una pastilla “abortiva”.

La incidencia “imperceptible” de la matriz religiosa en instituciones laicas, sumado a la desinformación de las/os agentes escolares en su condición de adultas/os, permitió identificar un conjunto de tópicos no tolerados por las/os docentes, directivos e integrantes del Equipo de Orientación Escolar. Ello suponía cercenar los derechos de las/os estudiantes de acceder a información confiable, segura y científica para cuidarse y cuidar a otras/os, como así también se invisibilizaban identidades de género y formas de placer por no corresponderse con el dispositivo de la heterosexualidad obligatoria (Rich: 1996).

En el marco de la realización de los talleres de Educación Sexual Integral, la coordinación estuvo a cargo del grupo de prácticas y, tanto las practicantes como las/os estudiantes del nivel secundario, aceptaron mi presencia en calidad de observador participante. A veces, el/la docente que cedía la hora para la realización del taller se quedaba en el aula, participando de modo intermitente o realizando tareas pendiente. Otras veces se dirigían a la “sala de profesores” y volvían cuando la hora estaba por terminar. La Trabajadora Social no participó de ninguna actividad desarrollada en el marco del taller, pero colaboró en la negociación para que las/os docentes cedieran su hora de clase. La

ausencia de la profesional en el dispositivo de taller se debió, por un lado, a que a veces no coincidían sus horas de trabajo en la escuela con el turno en que se realizaba el taller pero, por otro lado, en varias oportunidades la agente de Trabajo Social manifestó su “incomodidad” respecto a algunos tópicos e interrogantes que podían acontecer en ese espacio de trabajo.

Habiéndonos referido anteriormente al derecho de las/os adolescentes de contar con un/a adulto/a de confianza que las/os acompañe a responder sus preguntas, me remito a la siguiente situación:

**b) Escena de taller. 2º año. Turno Tarde.**

La coordinación organiza al grupo de estudiantes en equipos de trabajo de no más de 5 integrantes y les propone analizar qué ven en la siguiente publicidad:



En el grupo cuya discusión me asignan moderar, estaba integrado por Juanjo que, recordaba, en la clase anterior me había pedido si, por favor, podía decir “pene” por él, porque le daba vergüenza. En esta oportunidad, se acerca a mi oído para consultarme: “¿Puede ser que esta publicidad hable de sadomasoquismo?”. Sé que debo posicionarme ante su pregunta rápido y, a la vez, pensar la respuesta. Me tomo un tiempo para pensar comentándole que su pregunta me parece “súper interesante”. Y, enseguida, arriesgo: “¿Dónde escuchaste hablar de sadomasoquismo?”. Me responde que “en You Tube estaba viendo videos y que, en el costado de la página,



aparecieron distintos videos y uno era sobre sadomasoquismo. E indago si entendió que significa sadomasoquismo. Me contesta: “Creo que sí. Son personas que les gusta pegar y que les peguen en el sexo”. Le comento que lo que entendió me parece bastante acertado. Y me ocupo de remarcar que el sadomasoquismo es una práctica entre personas adultas que acuerdan que haya agresión física. “¿Me explico?”, le consulto a Juanjo. Me responde que sí, que entiende. Y agrego: “Lo importante, Juanjo, es que nunca hagamos cosas bajo presión o que nos hagan sentir mal o incómodos. Ni siquiera cuando es una persona que queremos mucho la que nos insiste en hacer algo que no queremos hacer o que nos hace sentir angustiados o tristes”. Dado que el resto del grupo opinaba que la publicidad aludía a “una violación”, aproveché para hacer referencia a la noción de “consenso”, para remarcar que la violación es un delito porque significa que una persona no estaba de acuerdo en tener relaciones sexuales sino que está obligada, presionada.

El acceso y la autonomía del adolescente para navegar por *Internet* le permite aprender sobre un tópico, el sadomasoquismo: práctica que, en épocas pasadas, sólo era conocida por quienes estaban interesadas/os en ello. En este sentido, la utilización de *Internet* vincula a las/os adolescentes, de modo contingente y azaroso, con realidades y prácticas que ni siquiera la Educación Sexual Integral visibiliza y/o que no son abordadas por la institución escolar, incluso cuando es un estudiante el que lo instala como inquietud. En la escena de referencia, la pregunta de Juanjo permite visualizar cómo los saberes de las/os adolescentes pueden desordenar los cuerpos disciplinares y disciplinados de las/os agentes escolares, en su condición de adultas/os. En este sentido, parecería que la pérdida de autoridad que las/os adultas/os perciben en contextos escolares, más que un fenómeno producido por un cuestionamiento “agresivo/indiferente” de las/os estudiantes, remite a acontecimientos traumáticos en los cuales directivos y profesionales se quedan sin palabras (García Canal: 1997), imposibilitadas/os de respuesta: en el sentido de (in)capacidad para asumir una posición pedagógica ante las narrativas, preguntas e inquietudes de las/os estudiantes en torno a los géneros y las sexualidades. En la situación planteada, el diálogo con Juanjo y, luego, con sus compañeras/os, permite deslizar la noción de “consentimiento” como categoría útil para que los sujetos puedan identificar situaciones asimétricas de poder que generan violencias.

Atendiendo a las situaciones de poder asimétricas que generan violencias, con el equipo de prácticas nos detuvimos en la importancia de introducir dinámicas para problematizar los estereotipos y prejuicios, a la vez que transmitir conceptos y definiciones, elaboradas en el marco de las Ciencias Sociales, en tanto herramientas para desnaturalizar nociones y esquemas provenientes del sentido común. En este sentido, si bien las/os adolescentes son depositarias/os de una cultura conservadora y normalizante respecto a los géneros y las sexualidades, también se registraron posiciones críticas respecto a las normas y pautas sociales y culturales que prescriben y moldean los modos de “ser varón” y de “ser mujer”.

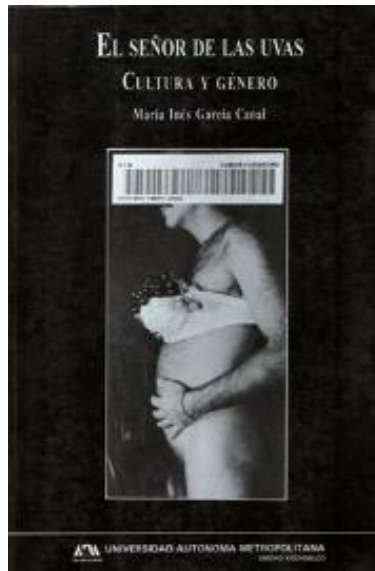
A continuación, apelamos a una situación de problematización en torno a las identidades de género a partir del trabajo con una fotografía:

**c) Escena del Taller. 1° año. Turno Tarde.**

El grupo de estudiantes se organiza en grupos de no más de 5 integrantes y cuenta con la presencia de una coordinadora que le muestra la siguiente fotografía<sup>50</sup>, solicitándoles a las/os estudiantes que respondan qué ven y qué sienten:

---

<sup>50</sup> Chávez, H. (1994). “*El señor de las uvas*”, de la serie *Expresión de deseos*.



Pese a que la mayoría de los discursos de las/os adolescentes explicitaban rechazo al sujeto fotografiado, en contrapartida, emergieron discursos disruptivos que explicitaban posiciones más empáticas. En este sentido, existieron “fugas discursivas” que dan cuenta de un contexto actual que, quizás, promueve la valoración de la diversidad. Por ejemplo, un adolescente refirió que el sujeto, que tildó de varón, quizás “se traviste para causarle sensualidad a la mujer y pasarla mejor en el sexo”. Al respecto, una de sus compañeras dijo: “Alan siempre le encuentra algo distinto a lo que todos podemos pensar”. Ello es un claro indicador de la existencia de sensibilidades, incluso masculinas, más desestructuradas en relación al erotismo y el placer. Otra estudiante, Milena, aludiendo al código de barras de la fotografía, refirió que “no hay códigos para ser varón o mujer”, siendo su comentario un punto de partida para que la coordinación comentara que las identidades de género se pueden constituir por fuera de los determinismos biológicos. Es decir, de modo sencillo, que más allá de que nos nombren como varones o mujeres al nacer, quienes elegimos cómo queremos ser reconocidas/os tiene que ver con lo que cada una/os siente y no con lo que la gente espera a partir de los genitales con los que nacemos. Sin embargo, la misma estudiante, que se considera feminista, agrega: “Igual, aunque la

persona de la foto quiera ser mujer, su pene siempre le va a recordar que no lo es y que no puede serlo”. A partir de este comentario, la Profesora que presenciaba el desarrollo de la actividad, expresa: “Tiene razón en lo que dice. Nunca va a ser una mujer de verdad. Aunque un varón se crea mujer, tiene pene de todos modos. Se lo puede creer el ser mujer, pero no lo va a ser”. Mientras una de la coordinadoras retoma la conversación, me acerco a la docente para comentarle que, en el marco de la Educación Sexual Integral, que es lo que estamos trabajando con las/os estudiantes, está explicitado que nuestra identidad de género no la definen nuestros genitales y que, por tal motivo, existen mujeres con pene y varones con vulva. Le sugiero que, si va a participar del espacio de taller, aunque sea de interviniendo “de a ratos”, se vincule con los materiales bibliográficos editados por el Programa. Y, en un tono amable, le señalo que el comentario que efectuó no es un comentario pertinente, porque promueve sentimientos de rechazo y asco hacia personas travestis, transexuales y transgéneros. La docente me respondió esbozando una sonrisa que jamás sabré si fue de indiferencia o de incomprensión respecto a mi comentario.

¿Qué es lo que permite visibilizar esta escena respecto al funcionamiento de la lógica escolar?

En primer lugar, que pese a ciertas formas heredadas y cristalizadas de entender la identidad de género, que las escuelas sostienen y re-producen, algunas/os estudiantes construyen enunciados originales en relación a la feminidad y a la masculinidad. Alan es una “caso paradigmático” puesto que logra elaborar una mirada no estigmatizante del sujeto fotografiado, a la vez que logra imaginar un vínculo heterosexual entre una mujer y un varón que se feminiza. De hecho, su compañera le reconoce su capacidad creativa, instalándose en esta situación la posibilidad de aprehender otros parámetros perceptivos que complejicen y generen tensiones, erosionando el modelo binario a partir del cual, social y culturalmente, es instituida la diferencia de género.

En segundo lugar, la escena permite identificar que la profesora que presenciaba el taller, al carecer de formación pertinente para abordar cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades, aparece desplegando su sentido común. Desde su lugar de autoridad, no sólo normaliza la constitución de las identidades de género, sino que al mismo tiempo instala su percepción como criterio de Verdad, que impide que las/os estudiantes accedan a posturas más inclusivas y respetuosas de las diferencias. Lejos de inmiscuirse en la conversación para problematizar las contradicciones que se objetivaban en la reflexión de la estudiante, la docente, con su comentario, clausurara el diálogo: “(la estudiante) Tiene razón en lo que dice”. Tener razón o querer tener la razón, no sólo implica imponer una visión única y unívoca del mundo y de las relaciones sino, además, es quedar presa de un conjunto de opiniones y convicciones mistificadas. Por ello, ejercer la autoridad docente no implica el derecho a opinar sino, por el contrario, implica el compromiso de opinar responsablemente.

En tercer lugar, la profesora participa para adherir al comentario de Milena, puesto que, en gran parte, coinciden en cuanto al peso de lo biológico/anatómico en la configuración de las identidades de género. En contrapartida, el punto de vista de Alan no es reconocido por la docente, lo cual alerta respecto a la incapacidad de algunas/os agentes escolares de valorar y sostener formas plurales de pensar un objeto común. Intervenciones como la de la profesora cancelan el debate y la polémica, reduciendo la potencia política del espacio de taller: lo que significa obturar la posibilidad de apropiarse de enunciados que colaboren en la de-construcción de las propias percepciones.

Hablando de “tener la razón”, con frecuencia, en los diferentes cursos, los varones buscaban imponer su punto de vista. Ello, a veces, significaba interrumpir a una compañera que estaba expresando su opinión. En una oportunidad, Marcos, refirió que “está bien que las mujeres se hagan cargo de la casa porque somos los varones los que las mantenemos”. Su compañera Milena, con una lucidez espontánea, le retrucó: “¿Vos le pagás a tu mamá por hacerte la comida, lavarte la ropa, limpiarte el cuarto? Y además, nene, decís que ustedes nos mantienen. Una mujer se puede mantener sola, sabelo”. Y sentenció: “¿Por qué te pensás que la mujer tiene que ser esclava de la casa, eh?”. Marcos respondió: “Por que

sí”. Milena, intempestiva, retrucó: “¿Por qué sí? ¿Esa es tu respuesta? Te estoy pidiendo un argumento y lo que me decís, ¡no es un argumento!”.

Mientras Marcos y Milena discutían acaloradamente en torno a la distribución generizada de los roles, yo no dejaba de pensar en un texto donde se mencionaba que, en las escuelas, históricamente se consideró a las chicas como “sumisas y calladas” cuando, en realidad, eran “fuertes y silenciosas”. En este sentido, comprendí que la escasa participación de las mujeres en los talleres, quizás obedecía a una cuestión táctica, como forma de evitar el costo de explicitar su punto de vista en un territorio donde los varones cuentan con el privilegio de ser los “racionales”. Por su parte, Milena constituía un “caso anómalo” por su capacidad reflexiva e interpeladora del punto de vista masculino. La estudiante, aunque no lo explicitaba, sabía que no era gratuito para una mujer hablar públicamente. Quizás por ello remarcaba, todo el tiempo, que era feminista: como forma de recordarle a sus compañeros que, aunque se molesten, no tanto por su opinión, sino porque se anima opinar, ella iba a serguir haciéndolo.

Recuerdo que la Trabajadora Social del establecimiento me comentaba que a veces salía a los recreos para controlar a los varones, que solían correr por el espacio de recreación, a veces golpeándose entre ellos. Le pregunté por las formas de utilizar los recreos por parte de las chicas y la profesional me responde que son “tranquilas” y que “siempre están a un costadito del patio, charlando”. Las prácticas de formación profesional permitieron visualizar cómo la escuela naturaliza y sostiene ciertas asimetrías respecto a los géneros, las cuales se objetivan en diferentes espacios y situaciones del cotidiano escolar.

Por ello, a continuación, apelamos a una escena que tiene como protagonista a Marcos, no sólo para problematizar el modo de ejercer su condición de varón, sino también para reflexionar sobre el peso de la escolarización en el reconocimiento o no de la dimensión afectiva, planteada en términos de sensaciones y sentimientos, como componentes que atraviesan las situaciones de aprendizaje.

#### **d) Escena de taller. 2º año. Turno Mañana.**

El grupo de estudiantes debate sobre identidad de género y orientación sexual. Marcos dice que no entiende a los homosexuales, que “siempre hay uno que hace de mujer”. Una de las coordinadoras vuelve a explicar la diferencia entre identidad de género y orientación sexual. Leo, el consejero estudiantil del curso, se dirige a Marcos para contarle que vio en un canal de televisión que “un hombre casado con una mujer decidió convertirse en mujer pero siguió casado con su esposa. En realidad se volvieron a casar, pero como lesbianas. Me pareció re loco, pero en un sentido copado”, concluyó. Marcos abrió los ojos, sorprendido por el relato de su compañero. Sofía también se dirigió a Marcos para decirle: “Igual, lo que te tiene que quedar claro es que ser homosexual es normal y que un homosexual no quiere ser mujer”. Marcos lanza un pequeño grito. Me acerco y le pregunto si se siente bien. Me contesta que le está costando pensar. “¿Pensar en qué te está costando?”, le pregunto. Me responde: “Estoy pensando en que si lo contrario de normal es anormal... lo contrario de anormal, ¿qué sería? ¿Lo paranormal?”. Le comento que nunca se me había ocurrido esa reflexión, que está bueno lo que dice porque ahora me deja pensando a mí también. Trato de calmarlo dándole unos golpecitos en la espalda, porque se muestra inquieto, como irritado. Le digo que a veces uno necesita quedarse pensando alguna cosa un tiempo. Que uno no entiende todo enseguida. Y Le vuelvo a preguntar cómo se siente. Me responde: “Tengo que profundizar cómo expresar mis ideas, porque me cuesta decir lo que pienso”.

Respecto a Marcos, más allá de su punto de vista conservador respecto al lugar de la mujer, la cual es sólo reconocida como sujeto del ámbito doméstico, interesa señalar su impotencia ante la imposibilidad de comprender la diferencia entre identidad de género y orientación sexual. Sin embargo, no es esta dificultad conceptual, por decirlo de algún modo, lo que preocupa, sino su incapacidad para expresar sus sentimientos. En dos oportunidades le pregunté cómo se sentía y el estudiante sólo continuó aludiendo a su dificultad para entender el tema que se trataba. Y, cuando Marcos habló de las dificultades para expresarse, se remitió a lo dificultoso de expresar lo que estaba pensando. Pero no lo que estaba sintiendo.

Esta escena permite reivindicar la importancia de trabajar sobre la afectividad de las/os estudiantes, puesto que las posibilidades de aprendizaje se estructuran sobre sensaciones y sentimientos ligados al disfrute, la frustración, el sentirse impotentes, entre

otras. En este sentido, el trabajo sobre la dimensión afectiva del proceso de aprendizaje es, al mismo tiempo, deconstruir el modelo de masculinidad hegemónica o tradicional (Bonino: 2003). El espacio de taller sostenido en el marco de las prácticas, además de identificar cómo las masculinidades eran desplegadas en el espacio escolar, también permitió reflexionar sobre la constitución de las feminidades. A continuación, nos remitimos a una escena que nos permite identificar la interpelación, quizás implícita, que las adolescentes efectúan respecto a ciertos ideales y modos estereotipados de concebir “el ser mujer”.

### **e) Escena de taller. 1° año. Turno Tarde.**

Camila, Rocío y Tamara están realizando un *collage* con la consigna de mostrar lo que les parece “bello”, en el marco del taller orientado a problematizar los estereotipos de belleza. Camila se ríe de las mujeres-modelo de las revistas que posan en *bikini* o rompa interior. La adolescente señala los senos de una de las modelos y Rocío se ruboriza. Tamara dice, riéndose: “Che, Camila, rescatate que está el profe”. Les digo que si les molesta mi presencia puedo irme a otro rincón del aula. Tamara dice que no, que “está todo bien”. Camila me muestra una modelo y me pregunta si me gusta. “¿Me creés si te digo que no sé si me gusta o no la modelo?”. Camila dice que la modelo “no es real”. Y me comenta: “No es como nosotras la modelo. ¡Bah! Por ahí es medio parecida a Rocío, que es la divina del grupo. ¿No la ves? Siempre arreglada anda y ahora se maquilla hasta para venir a la escuela”. Rocío se vuelve a ruborizar y se tapa la cara con las manos, entre risas. “En cambio, Tamara es la marimacho. La que mete miedo”, agrega Camila. ¿Ves? Es la marimacho. Le encanta usar camisas”. Tamara adhiere, comentando: “Juego al fútbol, también”. “¿Y vos?”, le pregunto a Camila. ¿Cuál sería tu característica distintiva en este Triunvirato?. Camila me responde largando una carcajada: “¡Yo soy la que habla de ellas”.

Despentes (2016), refiere que aunque las mujeres desconozcan, no adhieran o no les interese el feminismo, este movimiento político incidió en sus posibilidades y formas de ser mujer. Elizalde (2015), coincide con este planteo, reconociendo que las chicas desarrollan otras prácticas de resistencia sin tener memoria histórica del movimiento de mujeres porque viven un clima de época que las encuentra siendo niñas y adolescentes rodeadas de leyes de salud sexual y reproductiva, de matrimonio igualitario, de identidad de género, contra la



violencia hacia las mujeres: no estuvieron en las calles bregando por esos derechos, pero gozan de ese margen de acción y libertad que permiten esas transformaciones legislativas y culturales.

Atender a la información que nos brindan las estudiantes respecto a su percepción como mujeres, permite contribuir a revisar las formas a partir de las cuales las/os agentes escolares transmiten expectativas sociales y culturales en relación a los géneros. Por ejemplo, observando a la Trabajadora Social intervenir en situaciones de agresiones entre estudiantes, registré que el posicionamiento profesional estaba sustentado en una concepción moral de la violencia en base al género. Percibí que a los varones les preguntaba “¿por qué pegaste”, mientras que con una estudiante inició la intervención, aludiendo que “vos no podés pegar, no podés manejarte así: sos una señorita”.

A partir de este recorrido analítico fue posible identificar que la Educación Sexual Integral, además de permitir enseñar contenidos que tienen que ver con los géneros y las sexualidades, también es condición de posibilidad para reflexionar críticamente sobre cómo las representaciones de las/os agentes y de las/estudiantes, respecto a estas dimensiones, recortan o amplían los modos de enseñar y de aprender. También, posicionarse desde este enfoque, habilita formas de interacción distintas que ponen en cuestión las relaciones asimétricas que instituyen el encuentro entre adultas/os y adolescentes en el espacio escolar y áulico. Asimismo, los aportes de la Educación Sexual Integral reposicionan subjetivamente a las/os agentes escolares para abordar/resolver conflictos que acontecen en la institución enfatizando en las normas y sus posibilidades de flexibilización, en detrimento de construir a las/os estudiantes como problemáticas/os o indisciplinadas/os.

En el marco de las prácticas de formación profesional, se intentó superar el enfoque biologicista, incorporando un enfoque interdisciplinario en el abordaje de la educación sexual. Ello permitió enfatizar la cuestión de la integralidad, en tanto se incorporaron en las situaciones de taller otros campos de saber, vinculados con el derecho, las políticas públicas, el arte, entre otros. Asimismo, el enfoque integral supone, además de la apropiación de herramientas teóricas, la reflexión de quienes lo implementan respecto de

creencias, mitos y enunciados de sentido común, incorporados en el marco de su socialización, y que ejercen límites y presiones al momento de definir las oportunidades de encuentro con las/os adolescentes.

### **3.4. Factores que inciden en los modos de percibir y vincularse de las/os adolescentes con el agente de Trabajo Social.**

*Que abandone su guarida.*

*Que ocupe su lugar.*

*En otro espacio, en otro espacio.*

*“Guarida”. Coiffeur.*

En el encuentro de presentación del Taller de Educación Sexual Integral, se les informó a los diferentes cursos que, aunque estuvieran en el aula, la intención no era dictar una “clase tradicional”. También se aclaró que el taller era un espacio para compartir opiniones y experiencias y que, por ello, se esperaba que “se animen a hablar”. No se deslizó que las actividades de cada encuentro se enmarcaban en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral pero sí se les comunicó que el taller era una instancia en la cual era posible “conocer sobre nuestros derechos”. Pese a que, por supuesto, se les comunicó que la coordinación estaba a cargo de estudiantes de Trabajo Social, en los sucesivos encuentros las/os adolescentes comenzaron a llamarnos “profes”.

Vale mencionar que las/os estudiantes también desconocían el taller como dispositivo de aprendizaje y como modalidad de trabajo para garantizar la transmisión de determinados contenidos significativamente valiosos. Por ello no nos llamó la atención que se sintieran desorientadas/os o reticentes a abandonar sus asientos o a desplazarse por el espacio áulico, cuando se les invitaba a participar en alguna dinámica lúdica. Las/os estudiantes de todos los grupos celebraban que la hora de taller era “una hora sin tareas”, lo cual no significaba que estaban desinteresadas/os con los temas y actividades que se les

proponían. De hecho, quienes por alguna razón faltaban a alguno de los encuentros se lamentaban por ello y preguntaban cuándo era el próximo taller “para no faltar”. Asimismo, las/os estudiantes que al principio referían que “no les gusta tener clase”, también comenzaron a preguntar “cuando tenían clases con los chicos de Trabajo Social” y enunciaban que “en la hora de taller se aprende como se aprende en una hora de Historia”. Lo que quiero enfatizar con estos comentarios es que el espacio de taller, más que ser una “hora libre”, era percibida por las/os estudiantes como un espacio de libertad.

Hubo estudiantes que demandaron “más espacios como el taller” o “tener una hora más de taller por semana”, ya que consideraban que “es importante hablar sobre sexualidad”, como así también expresaron que en la escuela “se habla poco de sexualidad” o que “gracias al taller pudimos conocernos más entre nosotros”. También remarcaron que “lo que aprendimos en el taller nos va a servir en algún momento”, visibilizando, quizás, que lo dialogado y aprendido en el espacio escolar podía traducirse en herramientas para la vida. Pese a que los grupos habían sido adjetivados como “revoltosos” por parte de directivos, integrantes del Equipo de Orientación Escolar y algunas/os docentes, en el marco de las actividades del taller, las/os estudiantes solicitaban a sus propias/os compañeras/os que “hagan silencio” cuando la discusión sobre algún tópico se desorganizaba, obstaculizando la participación y la escucha. También, en una oportunidad, un estudiante solicitó a la coordinación “si no podían traer un silbato para frenar el lío”.

Si bien en la escuela B, quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, no participan en el espacio áulico, la presencia de practicantes de Trabajo Social, sumado a la supervisión docente *in situ*, permitió identificar que las/os estudiantes suelen desconfiar de las/os agentes escolares para plantear sus propios problemas, aludiendo que “El gabinete puede llamar a la policía, si le contamos que nos drogamos” o “A nuestros padres, si les contamos que somos *gays*”, tal como lo enunciaron estudiantes del 2º año del Turno Mañana. Esto sitúa la importancia de constituir otras posturas adultas que colaboren en la de-construcción de las representaciones estereotipadas (o no) que las/os adolescentes tienen de las/os adultas/os. Pero, a la vez, nos advierte sobre la percepción de las/os estudiantes respecto a que el Equipo de Orientación Escolar procesa las situaciones en términos de

“problemas”. De hecho, ser homosexual y/o consumir sustancias ilegales, no constituyen problemas en sí mismos, sino que es la práctica misma de las/os agentes escolares la que los convierte en situaciones “anormales”, según el discurso de las/os estudiantes.

También, en el espacio de taller, algunas/os estudiantes expresaron situaciones de alta complejidad, como por ejemplo, una adolescente que refirió que una compañera de otro curso “se corta los brazos”, situación que no era identificada por ningún/a referente. A partir de ello, se conversó junto a las/os estudiantes de la existencia de un Equipo de Orientación Escolar al cual podían acercarse para plantear problemas y/o cualquier otra cuestión que les interesara. Sorprendió que pocas/os estudiantes conocieran los nombres y las profesiones de quienes integran dicho Equipo, pero el comentario de la estudiante fue una oportunidad para referir:

- Que el Equipo de Orientación Escolar está integrado por profesionales que trabajan o tienen el deber y la responsabilidad de trabajar para ellas/os;
- Que las/os profesionales tienen que respetarlas/os y mantener el secreto de lo que las/os adolescentes hablen, salvo en aquellas situaciones que sea conveniente hablar con otras personas y;
- Que ellas/os tienen el derecho de reclamar cuando sienten que las/os agentes escolares adultas/os no las/os escuchan o hablan del modo en que ellas/os esperan.

Asimismo, dado que las/os estudiantes conocían el Equipo de Orientación Escolar bajo la denominación de “gabinete”, se enfatizó en que dicho dispositivo de atención no sólo tiene como función trabajar con las/os estudiantes “problemáticas/os” sino que, el horizonte de trabajo, tenía que estar orientado a reconocer “los derechos de niñas, niños y

adolescentes”<sup>51</sup>. Por ello se insistió en que es un derecho de todas/os las/os adolescentes contar con un/a adulto/a en quien confiar y que “las/os acompañe a responder las propias preguntas”.

La práctica de formación profesional permitió conocer, desde las representaciones y prácticas de las/os adolescentes, cuestiones vinculadas a la organización de la escuela y al modo de funcionamiento del Equipo de Orientación Escolar. Al indagar sobre las percepciones estudiantiles respecto al Trabajo Social, la mayoría definía que “en la escuela el Trabajo Social trabaja con los chicos que tienen problemas”, detallando que esos problemas podían estar relacionados con el “comportamiento/conducta” o con el “aprendizaje”. En uno de los cursos, un estudiante expresó que conoce a la Trabajadora Social “porque viene a buscar a algún chico cuando estamos en clase”.

Que el agente de Trabajo Social se des-territorialice del espacio de “gabinete” para ocupar el espacio áulico lo enfrenta a incertidumbres y perplejidades, producto de habitar un nuevo escenario. Asimismo, soportar y reflexionar sobre lo que “incomoda” de esta inscripción novedosa, como así también operar sobre cuestiones contingentes y “no esperadas”, producto del encuentro con las/os estudiantes es, quizás, una oportunidad para que el Trabajo Social registre nuevas potencias y posibilidades de acción. A modo de ejemplo, si la intervención en el “gabinete” se orienta a trabajar con adolescentes “problemáticas/os” que, por ejemplo, discriminan a sus pares, por su parte, las intervenciones en el aula pueden gestar situaciones de aprendizaje donde se enfatice, no la prescripción respecto a cómo deben comportarse, sino la develación y problematización de los mecanismos sociales y culturales que producen discriminación.

A continuación, una última escena escolar:

---

<sup>51</sup> Participé del cierre de año que se organizó en la escuela B. Las/os egresadas/os del sexto año tomaron el micrófono para agradecer a las Profesoras/es, a las/os Preceptoras/es y al Directo por haberlas/os “acompañado todos estos años”. No me sorprendió que no se haya mencionado a quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, dado que el encuadre de intervención del mismo se restringe al espacio de “gabinete”, de consultorio, individualizado e individualizante.

## **f) Escena final en la Escuela B.**

En el acto escolar de fin de año, la Trabajadora Social le propuso al equipo de prácticas armar un *stand* para mostrar lo que se estuvo trabajando en el marco de los Talleres de Educación Sexual Integral. Recuerdo que una mujer se acercó para leer los afiches que las/os practicantes habían pegado en la pared con trabajos que habían realizado las/os adolescentes sobre la diversidad sexual. Me acerco a la mujer para comentarle en el marco de qué situación se habían elaborado y la mujer me responde: -“Soy mamá de una chica de 1º año y siempre me contaba lo que hablaban en los talleres”.

Esta escena permite deconstruir el miedo de ciertas/os agentes escolares respecto a que las/os referentes familiares de las/os estudiantes pueden interpelar negativamente a la escuela o enojarse con la institución por brindar Educación Sexual Integral. En este sentido, “educar” y “escolarizar”, no son tareas propias, distintivas y exclusivas de la familia o de la escuela sino que, por el contrario, son funciones y compromisos que debemos asumir, no a partir de los roles que desempeñamos, sino en el marco de nuestras responsabilidades en tanto adultas/os. Y ello porque, a fin de cuentas, lo que se pone en juego con la implementación de la Educación Sexual Integral es la posibilidad de las/os estudiantes de conocer y ejercer sus derechos.

El relato de la mamá de la estudiante permite dimensionar la incidencia del taller de Educación Sexual Integral en el cotidiano familiar de las/os adolescentes. En este sentido, son las/os estudiantes quienes trasladan e instalan, en el espacio familiar, conversaciones sobre cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades. Ello es un indicador más que significativo para reconocer la importancia de los talleres de Educación Sexual Integral en la construcción de vínculos entre adolescentes y adultas/os y el imperativo por promover instancias de diálogo entre generaciones. Pero, a su vez, esta escena permite reconocer a las/os adolescentes como “enseñantes”, con capacidad para transmitir saberes y herramientas a las/os adultas/os, generando rupturas en el modelo de socialización unidireccional que establece la supremacía y la autoridad incuestionable de aquellas/os que ocupan roles y funciones ligadas a la crianza.

### ***Sumario del capítulo.***

A partir de este recorrido y, en correspondencia con el objeto de la tesis, se reconstruyó un proceso de práctica de formación profesional de estudiantes de Trabajo Social, orientada al abordaje de los lineamientos y directrices del Programa de Educación Sexual Integral en la Escuela B. La inscripción del grupo de estudiantes de grado en la trama institucional, como coordinadoras de talleres de Educación Sexual Integral en espacios áulicos, permitió “decir algo” sobre la escuela y sus modos de funcionamiento institucional, como así también sobre los lugares que ocupa y sobre las funciones instituidas para el Trabajo Social en dicho escenario. Esta experiencia, además, permitió identificar algunos obstáculos y facilitadores que condicionan la institucionalización de modos novedosos para encuadrar las relaciones entre las/os agentes escolares, el Trabajo Social y las/os estudiantes, en su condición de adolescentes.

“Salirse del gabinete” no depende exclusivamente de la voluntad de quienes integran los Equipos de Orientación Escolar ni de las competencias teórico-metodológicas de sus agentes. Al respecto, fue posible identificar que la operacionalización de una política pública, en este caso en materia de Educación Sexual Integral, no depende sólo de la voluntad de las/os agentes escolares sino de las condiciones de funcionamiento institucional, la capacitación/formación docente, sus propias biografías y sus adhesiones ideológicas. En el caso de la Escuela B, la predisposición de las/os agentes escolares para con las/os estudiantes, en términos de reconocimiento de sus derechos, favorece que agentes externos a la institución, se involucren en la trama para reflexionar con las/os adolescentes respecto a cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades.

Además de las prácticas instituidas, existen un conjunto de normas, implícitas y explícitas entre las/os agentes escolares, respecto a las posibilidades de ocupación del espacio. Por ejemplo: una docente ingresa al “gabinete” del Equipo de Orientación Escolar para informar sobre una determinada situación de un estudiante, pero no participa de la entrevista entre las profesionales y el adolescente. Por su parte, el agente de Trabajo Social se acerca a una clase, solicitando retirar a un/a estudiante del aula, pero rara vez se queda

en el espacio para observar o participar de los vínculos que allí se desarrollan. En este sentido, es poco frecuente que exista una cooperación entre agentes escolares para abordar y plantear alternativas en torno a una situación que acontece en el espacio escolar y que es tipificada como “problemática”.

Otra dimensión que abordamos fue la caracterización de los vínculos entre el Equipo de Orientación Escolar, particularizando en la Trabajadora Social Respecto a los vínculos entre el Equipo de Orientación Escolar, particularizando en la Trabajadora Social y las/os estudiantes. Observamos y concluimos que existe una dialéctica entre dichos actores que, desde el punto de vista de las/os adolescentes, podría sintetizarse de la siguiente manera: “Hablo *ergo* soy problema”. Esto permite inferir que si bien la profesional está disponible para las/os estudiantes, promociona poco o nada en qué consisten los servicios de asistencia que presta; por su parte, podemos considerar que las/os adolescentes saben que el Equipo de Orientación Escolar está disponible, pero creen que lo que cuenten será “convertido en problema”, o bien, consideran que las/os profesionales sólo recortan sus intervenciones a situaciones problemáticas o a estudiantes problemáticas/os. Intervenciones desde el agente profesional del Trabajo Social sustentadas en la promoción de los derechos de las/os adolescentes, y no sólo orientadas a la asistencia, posibilitarían redefinir las percepciones de las/os estudiantes, respecto al quehacer del Trabajo Social Escolar y, a la vez, favorecer un vínculo del agente profesional con las/os estudiantes, que no esté mediatizado, *per sé*, por la existencia de un problema.

Por último, hemos encontrado que las prácticas de formación profesional se constituyen en espacios claramente diferenciados de las profesionales, principalmente por su grado de flexibilidad, libertad, conexión con la reflexión académica (lo que quieras vos!). Por ejemplo, advertimos que la exigencia que tienen de posicionarse teóricamente respecto a su tema/problema de intervención, permite otorgarle sentido e importancia a intervenciones novedosas, en espacios alternativos al “gabinete” y en plena correspondencia con las/os adolescentes. Además, cuentan con acompañamiento docente para sortear aquellos núcleos problemáticos que obturen la concreción de sus objetivos. Por su parte, a las/os profesionales de los Equipos de Orientación, tanto su Inspector/a como la



dirección del establecimiento, suelen exigirles que implementen el Programa de Educación Sexual Integral, en lugar de trabajar junto a las/os profesionales en torno a las condiciones y a los condicionamientos que restringen la capacidad para asumir dicha responsabilidad.

En este sentido, las prácticas de formación profesional se constituyen en un dispositivo de aprendizaje, no sólo para las/os estudiantes de grado, sino para las/os profesionales de Trabajo Social y otras/os agentes escolares, respecto a los modos posibles de quehacer en los escenarios escolares.

## **Capítulo IV. Lineamientos que organizan el lugar del Trabajo Social Escolar.**

*“Diez decisiones determinan tu vida. Serás consciente de unas cinco. Siete maneras de completar la escuela. O eres reconocido o pasas desapercibido”.*

*“I try anything once”.* The Strokes.

### **4.1. Introducción.**

En el presente capítulo intentaremos sistematizar los hallazgos producidos en el marco del trabajo de investigación relacionado con las formas en las que el Trabajo Social aborda/resuelve problemáticas que atañen a niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os. Además de enumerar las reflexiones finales, también se esbozarán algunas propuestas orientadas a poner en diálogo los modos habituales de quehacer de sus agentes en instituciones educativas con modalidades que se consideran novedosas, evidenciando diferentes formas de existencia del Trabajo Social en dichos contextos. A partir de explorar la práctica del Trabajo Social en frentes empíricos diversos se identificó que, más allá de que existan ciertos patrones de inserción de la profesión en las escuelas que definen el “espacio” a ocupar y el tipo de “práctica” a realizar, dichos patrones se corresponden con rasgos tendenciales de quehacer: siendo posible señalar otros rasgos, desplazamientos y agenciamientos que, a partir de negociaciones y consensos con las/os agentes escolares y con las/os estudiantes, potencian la institucionalización de dispositivos de intervención que amplían los márgenes de autonomía del Trabajo Social Escolar.

Vale mencionar que el desafío de analizar las articulaciones entre Trabajo Social y Escuela es complejo dado que el terreno en el cual se inscribe nuestra práctica siempre es inestable y multidimensional: porque no controlamos plenamente una situación, porque hay

otros sujetos, otras instituciones. En este sentido, más allá de las competencias teórico-metodológicas y de las voluntades y compromisos ético-políticos de quienes representan al Trabajo Social en las escuelas, existe un conjunto de prácticas incorporadas, formas de hacer y condiciones para ese hacer, que crean y recrean invisibilidades, cegueras y omisiones respecto a los modos de funcionamiento escolar: condicionando, a su vez, lo que el Trabajo Social puede o podría llegar a hacer y el lugar o no lugar que se le asigna a niñas, niños y adolescentes en el marco de sus estrategias de intervención. Asimismo, más allá del peso de las estructuras y lógicas escolares que fijan límites y ejercen presiones en los modos de practicar el Trabajo Social, en el marco del trabajo de indagación también se enfatizó en el registro y análisis de apuestas interventivas que, en situaciones específicas, re-problematizan el lugar socialmente asignado a la profesión.

Consideramos que existe al interior del colectivo profesional una forma de percibir a las instituciones escolares de un modo único y unívoco que conduce a que las mismas sean “vistas como” y “cuestionadas por” instituirse como un aparato ideológico de Estado al servicio de la dominación y la domesticación. Este modo homogeneizante de comprender la escuela contribuye a crear y recrear una significación respecto al Trabajo Social, asignándole “roles” y “funciones” netamente conservadoras: esta percepción conduce a que sus agentes, tanto profesionales como en formación, rechacen inscribirse en estos espacios puesto que parece que no es posible relativizar el peso de la estructura escolar “en” y “sobre” la práctica de quienes representan la profesión.

En este último capítulo intentaremos sintetizar el conocimiento producido en función de los objetivos y preguntas que orientaron el trabajo de investigación, puntualizando en tres pares categoriales que consideramos estructuran y condicionan los modos de practicar el Trabajo Social Escolar. Dichos pares categoriales remiten a: 1) “lo social”-“lo educativo”; 2) “el espacio del gabinete”-“el espacio del aula”; 3) “la demanda”-“la oferta”, en relación al servicio de asistencia que se presta. Si bien los componentes que integran estos pares categoriales suelen ser percibidos, implícita o explícitamente, como

opuestos jerarquizados por quienes practican el Trabajo Social<sup>52</sup>, interesa analizar ambos términos desde una lógica complementariedad: en tanto se considera que el diálogo entre ambos términos de cada par no sólo permite revisitar la mirada construida respecto a la profesión en las escuelas sino, además, explorar otros posibles respecto a los que-haceres y como-haceres del Trabajo Social Escolar y a los modos de interactuar con las/os estudiantes. A continuación se exponen los pares categoriales mencionados a partir de diferentes apartados, los cuales van acompañados por un enunciado que, de modo elocuente, registra el énfasis que las profesionales de Trabajo Social le otorgan a un término, en detrimento del otro.

#### **4.2. Lo social-Lo educativo: “Yo soy la social”.**

Pese a que lo social es multidimensional, es decir, pese a que involucra múltiples aspectos que organizan las posiciones y relaciones de las personas y grupos, con recurrencia aparece en el discurso del Trabajo Social Escolar que el dominio de su acción se corresponde, exclusivamente, con intervenir “en lo social”<sup>53</sup>. “Lo social”, tal como suele ser planteado en el discurso de las agentes, queda reducido a “lo económico” y, a partir de ello, los sujetos de los que se ocupa el Trabajo Social Escolar son “los pobres escolarizados”: cuya inscripción de clase produce “abandono”, “ausentismo” “sobre-edad/repitencia”. Sin embargo, a partir las prácticas de las Trabajadoras Sociales que se acercan al Servicio Local, se evidencia que “lo social” comporta una dimensión ligada al

---

52 Las profesionales que practican el Trabajo Social Escolar suelen referir: “Yo me encargo de lo social”, “Yo no voy al aula porque mi rol no es enseñar”, “Yo trabajo con la demanda”. En este sentido es que la función educativa del Trabajo Social, como así también la posibilidad de cuestionar que no sólo intervenimos en función de demandas quedan vedadas, condicionando la proposición de otras modalidades de servicio y asistencia.

53 Según la Disposición N° 76/08, los Equipos de Orientación Escolar están conformados por los cargos de Orientador/a Educativo/a, Orientador/a Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador/a de Aprendizaje, Fonoaudióloga/o u Orientador/a Fonoaudiológico/a. Vale aclarar que: 1) no todas las escuelas cuentan con dicho dispositivo de asistencia, acentuándose su ausencia en el nivel secundario; 2) dichos equipos pueden prestar servicios en otra institución escolar, además de la escuela en la que están asentados; 3) no todos los equipos están integrados por los cargos que se mencionan (puede haber Orientador/a Social y Orientador/a Escolar pero no Orientador/a del Aprendizaje); 4) si bien el cargo de Orientador/a Social generalmente es ocupado por un/a agente de Trabajo Social, en la disposición de referencia no se especifica qué disciplinas/profesiones pueden ejercerlo.

poder desigual entre adultas/os y niñas/os: situaciones que son invisibilizadas/omitidas en los informes que presentan “ante” y en los intercambios que mantienen “con” las profesionales insertas en el equipo especializado en atención de la niñez.

Entre los factores que, registramos, instituyen posiciones profesionales sostenedoras del silencio pedagógico, podemos mencionar el temor de las/os agentes escolares a ser increpadas/os por el/la referente adulto/a que ejerce violencia, la “inseguridad” de quienes integran los Equipos de Orientación Escolar de “equivocarse” de diagnóstico y/o la idea de que hay problemas que acontecen en el ámbito privado/doméstico y que deben ser resueltos en ese mismo espacio. Estos factores modelan la información que se explicita en los informes profesionales presentados en el Servicio Local, en el caso del nivel primario.

Asimismo, detrás del atuendo escolar, anidan las potencias de niñas, niños y adolescentes que no son sólo capaces de cuestionar un orden, de resistirse, sino de participar en su construcción. Esto se evidencia en las escenas donde niñas y niños acceden al Servicio Local, a través de la derivación de los Equipos de Orientación Escolar. En este tránsito institucional, de la escuela al Servicio Local, operan ciertas coordenadas que permiten al/la estudiante devenir niña, niño y adolescente. También observamos que, habitualmente, las prácticas de estos grupos son interpretadas desde los saberes disciplinares y desde los estilos personales de las/os agentes profesionales. Por ello, el riesgo de la interpretación es hacer caer los enunciados y prácticas de niñas, niños y adolescentes en la malla de significados que portan las/os adultas/os. Ello supone un obstáculo para que las/os agentes escolares puedan reivindicar como legítimo el punto de vista de las/os estudiantes puesto que todo lo que no encuadre en la perspectiva de las/os adultas/os será aprehendido como irracionalidad, fantasía (ligada a la idea de que “los chicos suelen mentir”), transgresión, indisciplina, falta de adecuación a las normas.

Por un lado, el sostenimiento del “silencio pedagógico” por parte de las profesionales comporta una dimensión educativa en tanto, implícitamente, se les enseña a niñas y niños que su lugar es el de la sumisión y la opresión puesto que se naturaliza, a través de la omisión, la violencia y, por lo tanto, se perpetúa la impunidad. En este sentido,

si bien se orienta la situación a un servicio especializado, se ocultan las razones que la motivan y, con la intención de derivar la situación, lo que el Trabajo Social hace es desresponsabilizarse de sus funciones. Asimismo, también se registraron prácticas profesionales que rompen con las estructuras desiguales de poder a las que están sometidas/os niñas y niños y que, frecuentemente, depende de la voluntad de una agente escolar sin contar con el consenso y el apoyo del Directivo o Inspector/a.

Por otro lado, el horizonte de protección y cuidado que despliegan las agentes que no son cómplices de las/os sujetos que ejercen maltrato hacia sus hijas/os, educan a la niñez a través del ejercicio de sus derechos: en tanto les acompañan en la costosa y dolorosa tarea de visibilizar situaciones de maltrato en el ámbito doméstico, cuestionando la violencia que ejercen personas que son sus referencias cercanas/os y por las/os cuales, en mayor o menor medida, sienten algún afecto. También observamos que, en los informes socio-ambientales analizados en el marco de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar del nivel primario, la información allí explicitada no incluye la palabra de niñas y niños, sino que las profesionales trasladan a esa herramienta de intervención las apreciaciones de las docentes de grado en base al comportamiento en el aula y el rendimiento escolar. Esta información es absurda e innecesaria si lo que subyace como problemática es una situación de violencia intra-familiar o, en todo caso, una consecuencia derivada de los hechos de violencia que tensionan sus vidas.

En el marco de las Trabajadoras Sociales que desempeñan tareas en escuelas secundarias, se identificó que el silencio pedagógico es una prescripción que las/os agentes de mayor jerarquía (Directivos), implícita o explícitamente, promueven. Asimismo, se observan algunas distinciones entre ambas profesionales: en el caso de la Escuela B, el Director delega el abordaje de situaciones de maltrato intra-familiar a la Trabajadora Social pero, al mismo tiempo, ordena cuál debe ser el posicionamiento de la agente: conversar con el agresor, en su condición de padre, para que modifique su conducta. Por su parte, en la Escuela A, el silencio pedagógico adquiere una forma inusitada, en tanto invisibiliza la irresponsabilidad de las/os agentes escolares para con la educación de las/os estudiantes. Algunas/os agentes escolares de este establecimiento, incluso quienes integran el Equipo de

Orientación Escolar, expresan la indiferencia de las/os docentes para con las/os estudiantes, cuestionan las inasistencias recurrentes de las/os adultas/os en su condición de docentes y advierten sobre la discriminación y la exclusión que estructuran el funcionamiento escolar y las interacciones entre sus participantes, pero sin que ello signifique el deseo de transformar la trama institucional que afecta la subjetivación de las/os adolescentes como sujetos de derecho.

En síntesis, en la Escuela A, el silencio pedagógico es “entre” y “a favor” de las/os agentes escolares, en tanto instituye formas de impunidad puesto que las/os mismas/os no son interpeladas/os en sus obligaciones, responsabilidades y compromisos asumidos en tanto funcionarias/os públicos y agentes del Estado. Asimismo, las/os estudiantes perciben el desinterés de las/os docentes por enseñarles pero, aunque tengan conocimiento de sus derechos, carecen de referencias adultas que acompañen su ejercicio. En este sentido, la “violencia escolar”, que pareciera visibilizar exclusivamente los comportamientos disruptivos de las/os estudiantes, debe ser leída como “violencia de las relaciones escolares” en tanto las reacciones de niñas, niños y adolescentes suelen ser resultantes de la falta de predisposición de las/os agentes escolares adultas/os respecto de las vidas de las/os estudiantes a su cargo.

La indisciplina de las/os estudiantes, más que una forma de ser característica de este grupo, es el producto de situaciones sistemáticas de injusticia e impunidad que las/os agentes escolares instituyen en las interacciones pedagógicas. A partir de ello, las/os estudiantes son educadas/os, es decir, socializadas/os por una micro-política institucional interesada en que adecuen sus cuerpos y subjetividades a un orden, enseñando al mismo tiempo que su lugar es el de la sumisión a los mandatos y prescripciones de las/os adultas/os en todos los ámbitos. El efecto pedagógico de estas prácticas, es decir, el aprendizaje que estudiantes internalizan, es la naturalización de las relaciones de poder asimétricas que acontecen en su propio cotidiano escolar y que implican vulneración de sus derechos.

La condición de subalternidad de las/os estudiantes, en tanto niñas, niños y adolescentes, las/os ubica en el ejercicio de dos formas de táctica: por un lado, tácticas de adecuación al orden escolar impuesto y, por otro lado, tácticas de resistencia basadas en la transgresión y el cuestionamiento de ese orden instituido. Asimismo, pese a que las/os estudiantes, por sus propias trayectorias biográficas, no puedan construir un sentido en torno a la escolarización que les permita adecuarse a las normas necesarias que posibilitan la transmisión de contenidos, ello no significa que sean renuentes a aprender. Recorriendo diferentes espacios y tiempos institucionales en la Escuela A, identifiqué que las/os adolescentes se plantean interrogantes, ejercitan formas de posicionarse ante las preguntas que se plantean a sí mismas/os o que proponen sus compañeras/os y expresan el deseo de continuar estudiando luego de finalizado el secundario, aunque el reconocimiento de que no cuentan con las técnicas y hábitos de estudio necesarios las/os enfrenta a la percepción de un fracaso inevitable. En el caso de la Escuela B, por su parte, las/os estudiantes, dada la predisposición de algunas/os docentes, del Directivo y de la Trabajadora Social, suelen superar la condición de subalternidad, y crear agenciamientos que les posibilitan el ejercicio de sus derechos.

Las prácticas de formación profesional, a través del Club de Lectura y del Taller de Educación Sexual Integral, se instalaron en las escuelas como experiencias novedosas en tanto se intenta reivindicar que la práctica del Trabajo Social es, en primera instancia, una práctica educativa: permitiendo deconstruir una noción de la profesión inscripta en dichos escenarios que la concibe como una práctica subsidiaria en las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Quizás, la percepción de que los Equipos de Orientación permanecen invisibles en el escenario escolar o que la tarea que realizan no sea valorada dependa menos de la idea de que sus funciones son concebidas como “subsidiarias” de los procesos educativos y más debido al espacio constreñido que habitan en las instituciones y la escasa participación en instancias de trabajo ligadas a la “promoción de derechos” y no sólo al quehacer profesional basado en el abordaje de “problemáticas”.

La idea de que “no somos docentes” implica desconocer que nuestra práctica posee un componente educativo, que es inherente a toda intervención, porque a partir de nuestras



acciones, mediatizadas por el abordaje y resolución de situaciones problemáticas, socializamos a los sujetos en determinados valores, principios, modos de ser y formas de actuar. Además, nuestra práctica como agentes de Trabajo Social exige apropiarse de saberes y herramientas de otros campos disciplinares, por ejemplo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, y ello no significa “ser menos Trabajadora Social”. Por el contrario, el conocimiento producido en otras disciplinas fortalece las intervenciones de la profesión, a la vez que permite instituir prácticas educativas y espacios de aprendizaje desde los saberes y herramientas específicas del campo disciplinar.

Referir que la tarea del agente de Trabajo Social Escolar es “educativa” no significa asumir el acto pedagógico como condición para formar/socializar a un sujeto en función de producirlo como “futuro trabajador” o como “ciudadano responsable”. Ambas formas (“trabajador/a” y “ciudadana/o), son identidades y, por lo tanto, fijan, cristalizan, estereotipan los múltiples devenires del sujeto. Sería importante dimensionar la práctica del Trabajo Social Escolar como práctica educativa en función de un horizonte que permita a niñas, niños y adolescentes ejercer su capacidad crítica: pues la crítica es siempre movimiento y movilización de cuerpos que buscan alterar los modos de percepción instituidos. Intervenir, desde la perspectiva de la Trabajadora Social, es “venir entre” un orden dado, no para conservarlo ni para transformarlo. Sino para que asumamos responsablemente que ese orden es precario, frágil y que, por ello, es importante que todas/os nos posicionemos con intención de modular lo variable, lo múltiple y la frágil consistencia de la institución que se habita. En este sentido, los dispositivos de Club de Lectura y de Taller de Educación Sexual Integral contribuyeron a la alfabetización de niñas, niños y adolescentes en tanto fueron espacios donde se habilitó la posibilidad de elección (elegir participa o no, elegir qué temas/problemas abordar en relación a la sexualidad, elegir qué leer o cómo leer).

A partir del análisis efectuado es posible (e importante) situar la función educativa del Trabajo Social Escolar planteada en términos de cuidados. En este sentido, se trata de generar prácticas que, en detrimento del sometimiento de las/os estudiantes a un poder disciplinario agotado o de intentar modificar sus “conductas” para transitar, dócilmente, la

institución, fortalezcan las alianzas entre los Equipo de Orientación Escolar y las/os estudiantes. Ello requiere, por un lado cuestionar “lo escolar”, “lo escolarizado” y “lo escolarizante” de las prácticas educativas que, con frecuencia, relegan la dimensión afectiva inherente a todo proceso de aprendizaje y, por otro lado, apropiarse de las herramientas provenientes de la Pedagogía. Esto favorece que el trabajo interventivo se oriente, no a dirigir a las/os estudiantes a estados deseados por las/os adultas/os, sino a preguntarse, junto a ellas/os, por las posibilidades de transformar ciertas normas institucionales, sobre las posibilidades de afectar, en busca del bien común, el espacio micro-lógico en el cual se producen intercambios basados en la edad, la generación, la posición de clase, entre otras variables.

En detrimento de una intervención normativa y prescriptiva de las “conductas” estudiantiles, es importante pensar en una práctica del Trabajo Social Escolar orientada, no a que las/os niñas, niños y adolescentes piensen “como las/os adultas/os”, sino a que, en su condición de sujetos, las/os estudiantes puedan pensar “en su propia contra”. No se trata de fundar un espacio para una suerte de “batalla entre generaciones” por la conservación de un orden o por su transformación, sino en la potencia de los encuentros entre trayectorias diversas que permitan, a las/os representantes de diferentes generaciones, cuestionar sus propios principios, cegueras y cristalizaciones de sentido.

Asimismo, es importante revisar la posición miserabilista y/o caritativa de algunas agentes de Trabajo Social respecto a las condiciones de vulnerabilidad socio-económica de las/os estudiantes. Si bien es inevitable conmovirse por las condiciones materiales de existencia de algunas/os estudiantes y/o grupos, también es importante reivindicar que materiales son los afectos, las posibilidades o no de desplegar un pensamiento crítico y la importancia de las legalidades, no como imposiciones, sino como condición para el cuidado. Al respecto, la pérdida de significaciones fuerte que organizaban el acceso y la permanencia en el sistema escolar, se sitúa también como desafío y como oportunidad para el aprendizaje en pos de la creación permanente y constante de sentidos variables que permitan habitar el espacio escolar: puesto que sólo despegándose de las normas son posibles los proyectos colectivos entre agentes adultas/os y niñas, niños y adolescentes en

dichos escenarios. Así, los fenómenos que acontecen como problemáticos en el cotidiano escolar se erigen como posibilidad de indagar en el fundamento de la norma y allí emerge la distinción entre “lo legal” y “lo justo”, entre los hábitos y costumbres y las relaciones de poder naturalizadas entre los diferentes agentes, incluyendo a las/os estudiantes. Dimensiones en las cuales el Trabajo Social puede incidir favorablemente.

#### **4.3. El espacio del gabinete - El espacio del aula: *“Si voy al aula, la maestra se siente como invadida”.***

Las prácticas escolares, con frecuencia, rotulan negativamente a niñas, niños y adolescentes: como “problemáticas/os”, “retrasadas/os”, “violentas/os”. Estas etiquetas expresan, de modo solapado, violencias ejercidas por el aparato escolar y sus agentes, a partir de la escisión del hecho educativo respecto de la vida integral de los sujetos, conduciendo a que estos se sientan fuera de la escuela, no reconocidos (Imbert: 2012). La pervivencia y énfasis de una concepción del sujeto escolar basada en la “anormalidad” no sólo refuerza prácticas profesionales estigmatizantes y punitivas sino que, al mismo tiempo, obtura la creación de estrategias pertinentes para abordar fenómenos que acontecen en el cotidiano escolar y conduce a las/os profesionales a situaciones de frustración y angustia ante problemáticas que las/os desbordan.

Históricamente, los Equipos Profesionales de Apoyo en las escuelas vienen realizando abordajes de situaciones conflictivas a través de un “espacio” y de un tipo particular “de práctica”, vinculada al “gabinete psicopedagógico”: lugar al que se deriva a quienes tienen dificultades de adaptación o de aprendizaje en el aula (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: 2010). Asimismo, el pasaje de un paradigma médico-disciplinario que, tradicionalmente estructuró la inscripción del Trabajo Social Escolar, a un paradigma con enfoque de derechos, no sólo interpela las demandas y problemáticas que se les plantean a los Equipos de Orientación Escolar. También se juega, en este cambio paradigmático, una concepción de educando que invita a pensar y crear

estrategias que promuevan el protagonismo de niñas, niños y adolescentes, a través de la escucha atenta y el acompañamiento en el ejercicio de sus derechos, habilitando otros tiempos y espacios para la intervención: como por ejemplo, el espacio áulico.

A partir de la investigación efectuada podemos enunciar que, pese al cambio paradigmático que encuadra el horizonte de intervención de los Equipos de Orientación Escolar, el “gabinete” continúa siendo la “práctica” y el “lugar” del Trabajo Social. Esto no constituye un problema en sí mismo puesto que profesionales idóneas/os pueden hacer, de esa instancia, una oportunidad para el encuentro con niñas, niños y adolescentes y habilitar una escucha singular. Sin embargo podemos presuponer que, quienes se acercan a este dispositivo son, en general, mayoritariamente adultas/os, que en sus funciones de agentes escolares solicitan la intervención de quienes integran el Equipo de Orientación Escolar, relegando a las/os estudiantes en su capacidad para hacer usufructo de dicho dispositivo sin intermediarias/os.

Por su parte, las/os estudiantes acceden a ese espacio en tanto niñas, niños y adolescentes “problemáticos” o “con problemas”, dejando entrever una significación del Trabajo Social como agente de control, disciplinamiento y normalización. Esta significación en torno al Trabajo Social Escolar moldea las demandas que se le presentan al agente y, por lo tanto, condiciona la modalidad de su quehacer: invisibilizando otros espacios institucionales como espacios posibles de intervención profesional y recortando, no sólo los márgenes de acción sino, también, las posibilidades de encuentro con las/os estudiantes. Si bien no se puede prescindir del gabinete como lugar y práctica del trabajo social es necesario deconstruir, por un lado, la idea de que solo acceden quienes tienen problemas o quienes son problemáticos. Por otro lado, salir del gabinete favorece la proximidad con un grupo, potenciando lo colectivo y lo cooperativo, como así también la posibilidad de conocer al Trabajo Social en otro encuadre. Asimismo, la posibilidad de habitar el aula por parte del Trabajo Social no puede reducirse a la mera voluntad de las agentes, sino que exige una postura epistemológica en relación a la Pedagogía que se distancie una concepción unidireccional de la educación.

A partir de la participación en situaciones de intervención estructuradas en el espacio del “gabinete”, pudimos observar que las/os estudiantes se limitan a responder las preguntas que las profesionales realizan, constituyéndose esta instancia en una especie de interrogatorio. Hay probabilidades de que el espacio de “gabinete” devenga en una instancia de interrogatorio de niñas, niños y adolescentes si no se analizan las jerarquías y asimetrías de poder que se instituyen en dicho dispositivo. Esto implica cuestionar el saber profesional y el saber adulto como parámetros y verdades absolutas, reconociendo que todos los saberes son relativos y, por lo tanto, incompletos. Este ejercicio reflexivo posibilitaría incorporar las percepciones de las/os estudiantes a la mirada adulta y profesional respecto de la institución, identificando los modos en que el funcionamiento escolar y las prácticas de sus agentes inciden en las trayectorias socio-escolares y socio-educativas de niñas, niños y adolescentes. Instituir tiempos y espacios que promuevan que niñas, niños y adolescentes evalúen a calidad educativa y el tipo de afectos que encuadran las interacciones con las/os agentes escolares, no sólo es una apuesta a consolidar procesos democráticos en los espacios escolares, sino que también implica una tarea educativa por parte de las/os adultas/os en función de construir, junto a las/os estudiantes, herramientas que potencien la capacidad para expresar el propio punto de vista y la escucha atenta.

Se observaron marcadas diferencias entre las profesionales de las Escuelas A y B, que ponen en cuestión la idea de que el “gabinete” es un espacio para el “tratamiento” (psicologizante y pedagogizante) de las/os estudiantes sino que, tanto como “espacio” y “práctica” del Trabajo Social, puede constituirse en un dispositivo para el acompañamiento de la población escolar. La posibilidad de que el “gabinete” se constituya en un espacio para el acompañamiento de las/os estudiantes depende de la formación/capacitación profesional, pero también observamos que los imaginarios respecto a la población con la que se trabaja y la dimensión afectiva del agente son determinantes para instalar junto a las/os estudiantes la idea de que ese espacio es una instancia donde se reconocen o no sus derechos. Al respecto, dado que la Trabajadora Social de la Escuela A es movilizada por determinados prejuicios basados en la edad, la clase social y el género de las/os adolescentes, a partir de los cuales construye arquetipos de la adolescencia como etapa de “descontrol”, “apatía” y “transgresión”, las/os estudiantes se resisten a habitar ese espacio.

Las representaciones de la adolescencia, particularmente pobre, de las/os agentes escolares y de la Trabajadora Social, están demarcadas por lo que “no son” (responsables y comprometidas/os con su escolarización/educación), por lo que “no serán” (estudiantes universitarias/os, profesionales, trabajadoras/es formales, padres/madres responsables) y, por lo tanto, por lo que “serán” (delincuentes, adictas/os, planeras/os, piqueteras/os, vagas/os, entre otras adjetivaciones que fueron registradas a partir de participar en el entramado institucional).

Por su parte, la Trabajadora Social de la Escuela B, logra poner en suspenso y problematizar los propios prejuicios respecto a la población junto a la cual trabaja, habilitando la institucionalización de una mirada que reflexiona y cuestiona los efectos de los determinismos sustentados en la clase social, la edad, la generación, entre otros, promoviendo interacciones con las/os adolescentes sobre legalidades basadas en el respeto y la reciprocidad. Asimismo, pese a la percepción de que le “faltan” herramientas para la intervención, la profesional demuestra interés para con las/os estudiantes: les convoca al espacio cuando registra inasistencias frecuentes para saber “si hay un problema en la casa”, les recuerda las fechas de exámenes, repasa con ellas/os las tareas pendientes de entregar preguntando, siempre, cómo se llevan con el/la docente que solicitó intervención respecto de su desempeño/comportamiento.

A diferencia de la Trabajadora Social de la Escuela A, cuyos imaginarios respecto a la población y el barrio en el cual se inscribe la institución la conducen a concluir que las/os estudiantes son ineducables y a caracterizar como “imposible” el vínculo con ellas/os, la Trabajadora Social de la Escuela B, desde el “gabinete”, “acompaña” las situaciones de las/os adolescentes en la medida de lo posible (en tanto agentes escolares de relevancia, como por ejemplo el Director, imponen límites en la intervención ante determinadas situaciones) y en la medida de sus posibilidades. Esto es significativo en tanto, si bien existen prácticas profesionales que ubican la “carencia” y la “falta” en las/os estudiantes, también se registraron posiciones profesionales con capacidad de auto-crítica respecto a su formación/capacitación y a la escasez de herramientas para abordar/resolver problemas. Las agentes capaces de auto-crítica son quienes, en general, tienen una mirada afectuosa en

relación a las/os estudiantes y ello se evidencia, por ejemplo, cuando relatan las cualidades positivas o lo singular de tal o cual estudiante.

En cuanto al reconocimiento de las profesionales respecto a las posibilidades de habitar o no el aula como un espacio para la intervención, se registraron diferentes posturas y distintos factores/condiciones que las sostienen. Por un lado, observamos posiciones profesionales que rechazan su inscripción en el contexto áulico: alegando que ese no es el “lugar” ni la “práctica”. Estas profesionales, implícita o explícitamente, suponen que las funciones del Trabajo Social se basan en la “orientación de las familias”, planteada en términos de asistencia, y no en un trabajo específico junto a las/os estudiantes. Asimismo, estas agentes han tenido alguna experiencia de participación en el aula pero re-situando una intencionalidad disciplinadora, a partir de abordar situaciones ligadas a “problemas de convivencia en el aula” y enfatizando en el “mal comportamiento” o en la “falta de hábitos” de las/os estudiantes. A su vez, estos argumentos se complementan con otro factor que las profesionales, refieren, justifica su no participación en el contexto áulico: la reticencia de las docentes a cargo de los grupos de que el Trabajo Social se inmiscuya en “su” espacio. Estas apreciaciones se evidenciaron en los intercambios entre la Trabajadora Social y las practicantes a cargo del Club de Lectura. Por otro lado, existen posiciones profesionales que reconocen que el aula es un espacio para la intervención y que podrían habilitarse formas novedosas de interacción y aprendizajes significativos junto a las/os adolescentes. Si bien estas posturas no son reticentes a habitar el aula, existen factores asociados a la falta de capacitación y al temor de no saber cómo abordar cuestiones imprevistas que puedan surgir en esa situación, motivos por los cuáles postergan su presencia en el tiempo-espacio áulico. Estas apreciaciones fueron accesibles a partir de las interacciones entre la profesional de Trabajo Social y las practicantes a cargo del Taller de Educación Sexual Integral.

Asimismo, la inscripción de los grupos de prácticas de formación profesional en contextos áulicos permitió ahondar en las posiciones profesionales respecto a la intervención en dichos escenarios. En el caso del Club de Lectura, el dispositivo funciona para acceder “de primera mano” a las demandas, intereses, problemas de niñas y niños. Sin

embargo, cuando las practicantes intentan hacer de “puente” entre las problemáticas de la niñez y el Equipo de Orientación Escolar, las profesionales no las tienen en cuenta y/o relativizan los problemas que les plantean (incluso cuando estos remiten a posibles situaciones de maltrato de las/os referentes familiares adultas/os hacia las/os estudiantes). A partir de ello, se infiere que las profesionales suelen considerar que los problemas que emergen en esos espacios son planteados por niñas/os y expresados por las practicantes en el “gabinete” y que su discurso no tiene validez ni legitimidad. En el caso del Taller de Educación Sexual Integral, pese a que la profesional delega la intervención a las practicantes, la misma garantiza el derecho de las/os estudiantes a participar de otras formas de vínculo con el Trabajo Social: sugiriendo con qué años sería mejor trabajar, negociando y consensuando con las/os Profesoras/es para que cedan su hora y explicándoles por qué es importante que posibiliten la realización de la actividad, contactándose con el grupo de prácticas cuando surge un imprevisto que exige reprogramar la actividad e interesándose por las situaciones y/o problemas que emergen a partir del dispositivo coordinado por las practicantes.

Desde las prácticas de formación profesional, se pudo conocer que en el aula se producen preguntas e interrogantes, operaciones reflexivas mancomunadas y discusiones, como así también modos de acompañamiento entre pares para pensar el mundo y sus relaciones. A partir de estas experiencias se pudo observar que el Trabajo Social no va al aula exclusivamente para resolver problemas “de” las/os estudiantes: en el caso de las practicantes del Club de Lectura la presencia de las agentes se orienta al reconocimiento de las/os estudiantes en tanto niñas/os y, por ello, el énfasis estuvo puesto en la posibilidad de jugar, de dedicar horas al ocio que, como es improductivo, permite pensarse por fuera de las coordenadas escolares que obligan al orden y a la obediencia. En este sentido, la disminución del control institucional sobre niñas y niños que estructuran las intervenciones de las practicantes, alienta a que los sujetos escolares planteen aquello que, por su condición de subalternidad, les es vedado: lo lúdico-recreativo y el reconocimiento de su capacidad de imaginar, no como construcción de una irrealidad, sino como modo novedoso y original de significar el mundo y sus relaciones. Si bien el Club de Lectura no es necesariamente un dispositivo para abordar problemas, los problemas aparecen pero desde



la perspectiva de las/os propias/os niñas/os: y no es un adulta/o el que interactúa con quienes representan al Trabajo Social para definir, monopolizadamente, cuáles son los problemas legítimos. El Club de Lectura implementado en el nivel primario permitió conocer la escasa oferta cultural y recreativa a la cual acceden niñas y niños en su espacio barrial y el deseo de que la escuela sea también un espacio donde aparezcan los juegos y los juguetes. En este sentido, cuando la práctica del agente de Trabajo Social no sólo se corresponde con situaciones problemáticas de las/os estudiantes, pueden identificarse necesidades y demandas que no necesariamente eran percibidas como derechos por parte de las/os agentes adultas/os y, en particular, por el Trabajo Social.

A través del taller de Educación Sexual Integral, las/os adolescentes aprenden que existen otras formas de organizar el encuentro pedagógico, pudiendo realizar comparaciones entre una clase planteada por una docente y una instancia de aprendizaje, organizada por el grupo de prácticas. A su vez, se respetan en el tiempo y espacio de taller todas las formas posibles de habitar ese espacio, siempre y cuando no se materialicen agresiones hacia quienes participan en él. El efecto de este dispositivo fue positivo en términos de habilitar a las/os estudiantes a una instancia de aprendizaje donde, en primer lugar, se valoren y acompañen las sensaciones y sentimientos que configuran sus encuentros con compañeras/os, docentes, profesionales del Equipo de Orientación Social, familiares, entre otros. También se observó que el carácter de “grupo revoltoso” remitía más al interés y predisposición de las/os estudiantes a participar y, menos, a una intención de transgredir un orden y obstaculizar el desarrollo de determinados contenidos considerados valiosos.

Interesa señalar que las experiencias de prácticas de formación profesional contribuyeron a que determinadas/os agentes escolares pudieran observar y registrar modalidades de trabajo alternativas a una “clase tradicional”. Ello permitió que docentes y profesionales del Trabajo Social presencien formas de hacer, en relación a la implementación de planes y programas (Plan Nacional de Lectura, en el nivel primario, y Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el nivel secundario). Esto evidenció que las prácticas de formación profesional de Trabajo Social, además de corresponderse

con los intereses de niñas, niños y adolescentes, también pueden ser un proceso que favorezca el fortalecimiento del quehacer de las/os agentes escolares a partir de compartir con ellas/os técnicas, herramientas y estrategias que permitan operacionalizar distintas normativas que enmarcan la tarea escolar y educativa.

Si bien la mayoría de las agentes de Trabajo Social acceden a capacitaciones ligadas a la centralidad de las infancias y las adolescencias como sujetos de derecho y a espacios de formación respecto a la Educación Sexual Integral, tanto en horario de servicio como por fuera del horario laboral, existen ciertas limitaciones en estas instancias. Por un lado, si bien las capacitaciones promueven la formación teórica de las profesionales, ello no se traduce necesariamente en una perspectiva política que permita corresponderse con los intereses de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, la formación puede contribuir a redefinir las representaciones en torno a las infancias y las adolescencias y a la condición estudiantil, pero sin que ello se materialice en prácticas profesionales con perspectiva de derechos.

Por otro lado y, en correspondencia con lo enunciado anteriormente, las capacitaciones no suelen brindarle al agente de Trabajo Social herramientas y técnicas que incorporen el enfoque de derechos. Al respecto, se les exige a las profesionales, por ejemplo, que implementen las directrices de la Educación Sexual Integral, pero sin enfatizar la dimensión artesanal de ese trabajo. Esta cuestión permite registrar que, más allá de algunas posiciones profesionales indiferentes al encuadre normativo, existen agentes de Trabajo Social que, aunque sepan que es importante implementar determinados programas y modalidades de trabajo (el taller, por ejemplo), carecen de recursos y herramientas metodológicas para su concreción. Por ello sería importante, además de la formación teórica, ofrecer al agente de Trabajo Social instancias de capacitación que les permitan experimentar formas de trabajo, por ejemplo en relación a la Educación Sexual Integral, que posteriormente puedan trasladar a los espacios escolares donde intervienen.

Si no se habilitan a las profesionales instancias donde acceder a modalidades de hacer, que favorezcan una apropiación práctica de las normativas y programas, las

posibilidades de su implementación efectiva serán obturadas por la burocratización, las ignorancias respecto a cómo operacionalizarlas o el miedo a lo que su operacionalización pueda generar (en las/os estudiantes, en sus referentes familiares, entre otros actores). Tal como se explicitó, existen resistencias del agente de Trabajo Social a determinadas modalidades de intervención, por ejemplo a través de un taller áulico, pero dichas resistencias no sólo se corresponden con prácticas y rutinas incorporadas y naturalizadas respecto del propio quehacer, sino que esas reticencias se conectan, en este caso, con la ausencia de conocimientos y, por lo tanto, con la existencia de ignorancias, en torno a los objetivos de la Educación Sexual Integral. Estos “vacíos” respecto al significado e importancia de la Educación Sexual Integral se traducen en el rechazo a formas novedosas de intervención. A su vez, se invisibiliza que esta renuencia a habitar el aula se relaciona, en parte, con el escaso conocimiento formativo con el que cuenta el agente de Trabajo Social para configurarse como autoridad con capacidad para acompañar las preguntas e interrogantes de las/os estudiantes en relación a cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades.

Desde la tarea docente en la formación de profesionales del Trabajo Social, fue importante no presuponer que el grupo de practicantes disponía de saberes y herramientas teóricas y metodológicas para planificar y coordinar un taller. Al respecto, recordaba a las Trabajadoras Sociales referir, con frecuencia, que “la Inspectora mandó una circular para que implementemos la Educación Sexual Integral pero no sabemos cómo”. Aparecía, por un lado, la exigencia de la Inspectora que supervisa a las profesionales de cumplir con una responsabilidad pero, por otro lado, parecía que las herramientas y opciones de trabajo que se sugerían desde Inspección eran insuficientes. A partir de ello, comencé a considerar que, si bien un espacio de taller exige herramientas teórico-metodológicas que permitan su planificación, también se aprende a planificar y a coordinar un taller realizándolo, animándose a concretarlo, con la voluntad profesional de, posteriormente, evaluar sus resultados. Y para muchas de las Trabajadoras Sociales era muy difícil implementar un taller porque, quizás, se estaban vedando la posibilidad de vivenciarlo<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Teniendo en cuenta esta cuestión, a modo de “simulacro”, se les propuso al grupo de prácticas realizar un taller en el espacio académico, destinado a sus compañeras de cursada. Ello permitió poner al grupo en

Las posibilidades de “salir del gabinete” como lugar y práctica del Trabajo Social Escolar, tal como se identificó en el proceso de investigación, está condicionado por la capacidad de interpelar los mandatos y creencias que prescriben y proscriben las modalidades de quehacer de la profesión inscripta en los Equipos de Orientación Escolar. Cuestionar los mandatos y creencias, tal como se mostró a lo largo de la tesis, permite identificar nuevas potencialidades en la articulación entre Trabajo Social y escuelas y entre Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes. Esta problematización de mandatos y creencias también incide en las posibilidades de habitar las aulas como espacios de actuación del Trabajo Social.

Identificar y analizar las percepciones que las agentes profesionales tienen de los marcos legislativos, contribuyó a articular la dimensión educativa de la práctica profesional con la posibilidad de habitar o no el espacio áulico. En relación a ello, se observó que las leyes suelen ser percibidas como instrumentos/herramientas para intervenir ante situaciones problemáticas, en tanto prescriben derechos a garantizar, instituciones a las cuales convocar o como adición de responsabilidades que, con recelo, deben incorporarse a las múltiples actividades que ya desarrollan cotidianamente. Queda por fuera de esas percepciones/valoraciones de los marcos normativos su dimensión transformadora en cuanto a la capacidad de instituir, a través de las legislaciones, modos de acción novedosos, configurando otros tiempos y espacios para la interacción con estudiantes. Por ejemplo, a partir de convertir leyes relacionadas con la Educación Sexual Integral, tal como la Ley de Identidad de Género, la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Violencia de Género, en contenidos para discutir en el aula.

Asimismo, en nuestra disciplina y, pese al compromiso de las Ciencias Sociales por re-introducir una lectura del género despojada de las matrices biologicistas, perviven en nuestras intervenciones formaciones sociales y culturales que sostienen jerarquías en relación a los géneros, la sexualidad, la edad, la clase social, entre otras variables que

---

situación e identificar los obstáculos y facilitadores para la concreción de los objetivos que se propusieron y ubicar fortalezas y debilidades, no sólo de la propuesta implementada, sino en relación a las capacidades para coordinar un grupo.

estructuran, pero no determinan, las subjetividades de las/os estudiantes, en su condición adolescentes. Esto se observó a partir de las dificultades de las agentes de Trabajo Social para des-problematizar modos disidentes de las/os estudiantes de construir y expresar su identidad de género, como así también de vivir su orientación sexual.

En lo que respecta al análisis del espacio de “gabinete”, pudimos conocer que este dispositivo puede representar una limitación para reconocer los derechos de las/os estudiantes en su integralidad, dado que el encuentro con ellas/os, al inaugurarse a partir de una problemática, recorta el reconocimiento de los derechos a aquellos que son vulnerados. A partir de ello, un conjunto de derechos de niñas, niños y adolescentes son invisibilizadas/os. Asimismo, el abordaje exclusivo de “problemas individuales”, pospone la institucionalización de espacios grupales para promover intercambios que habiliten a las/os estudiantes a expresar su punto de vista y se apropien de herramientas que contribuyan a desarrollar una escucha atenta y respetuosa de las diferentes opiniones. Esta posibilidad alienta, también, el reconocimiento de que el Trabajo Social puede desplegar una práctica alfabetizadora en dichos escenarios. Sin embargo, con frecuencia, la alfabetización se reduce a desempeño escolar, como conjunto de habilidades que se incorporan o no para leer y escribir, en detrimento de reconocer que la alfabetización es un proceso más amplio a partir del cual los sujetos accedemos a un lugar en una estructura de relaciones que condiciona la posibilidad de conocer nuestros derechos y su ejercicio.

Vimos que cuando el Trabajo Social ancla su práctica en el “gabinete” como espacio único de intervención, el espacio institucional se fragmenta y, como consecuencia, se desarticulan las posibilidades de armar vínculos con otras/os agentes escolares y con las/os estudiantes. Ello se instala como barrera para comprender cómo el funcionamiento escolar opera en otros tiempos y ámbitos institucionales (en el aula, en los recreos), incidiendo en las adhesiones o resistencias de niñas, niños y adolescentes a las normas, las reglas y expectativas de las/os agentes escolares. En el mismo orden de ideas, cuando el Trabajo Social reduce su práctica a la práctica de “gabinete”, la ponderación de “lo individual” y el “caso por caso” obtura la posibilidad de reflexionar en torno a cómo la trama institucional crea y re-crea arquetipos de las/os estudiantes como conflictivas/os,

problemáticas/os, transgresoras/es, entre otras adjetivaciones, que modulan los encuentros entre adultas/os y niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, los comportamientos estudiantiles que no “encajan” con el orden escolar instituido y con las expectativas de las/os agentes escolares, con frecuencia, suelen ser etiquetados como “psiquiátricos”.

Como resultado del proceso de investigación, se identificó que “psiquiátrico”, en la práctica de los Equipos de Orientación Escolar, suele ser un significante disponible que permite explicar conductas que no se ajustan a la norma escolar, en detrimento de pensar en torno a cómo determinados comportamientos y reacciones de las/os estudiantes, si bien deben ser tenidos en cuenta, no deben ser interpretadas como mera transgresión o resistencia a un orden. Desde estas coordenadas es posible pensar que el espacio de “gabinete” no es un lugar y una práctica que deban abandonarse porque, tal como expusimos en diferentes escenas, a partir de dicho dispositivo se abordan y procesan problemas de niñas, niños y adolescentes, logrando mejorar su calidad de vida. Lo que es prioritario problematizar son las funciones de control y disciplinamiento del Trabajo Social Escolar que, pese a cambios paradigmáticos que se corresponden con un enfoque de derechos, continúan movilizandando las actuaciones profesionales, como así también reduciendo y homologando a la niñez y a la adolescencia, sobre todo pobre, a un “sujeto problemático”.

#### **4.4. La oferta-La demanda: *“Ni un mate pudimos tomar con todas las demandas que cayeron”.***

En el marco del trabajo de investigación, la convicción política de que el Trabajo Social Escolar puede contribuir a la transmisión de conocimientos y herramientas que propicien el ejercicio ciudadano de los sujetos escolares, nos condujo a centrarnos en la lógica de la oferta y en la lógica de la demanda, en tanto fuerzas que organizan el “tipo” y el “contenido” de prestación como así también el lugar (o no lugar) que se le otorga a niñas, niños y adolescentes.

Pese al cuestionamiento del modelo de intervención clínico-terapéutico-individual que caracterizó el accionar del Trabajo Social Escolar a lo largo del tiempo y, pese a que la formación de estas/os profesionales suele ser de carácter progresista (ligada a reconocimiento integral de los derechos de las personas), hemos dado cuenta de que el “gabinete” se sostiene como espacio y práctica de la profesión, a partir de demandas/problemas que se le presentan. Este hallazgo se sostiene en que, pese a una serie de cambios (normativos, de política pública, entre otros), que habilitan que el Trabajo Social Escolar se inscriba en otros tiempos y realice otros tipos de prácticas, persiste la idea generalizada de que el “gabinete” es el “espacio” para el ejercicio profesional. Asimismo, si bien el Trabajo Social es “ubicado” en dicho espacio, por las docentes, el Directivo e, incluso, por sus mismas/os compañeras/os de equipo, el Trabajo Social “se queda ahí”. Con esto queremos decir que, no es que el Trabajo Social padece el espacio de “gabinete” sino que este “lugar” está negociado por diferentes actores y, además, hay cierta comodidad profesional al respecto.

A partir de las interacciones entre las agentes de Trabajo Social en aquellos escenarios escolares donde se realizaron prácticas de formación profesional a partir de la inscripción en dispositivos de carácter áulico, se registró que las agentes de Trabajo Social insertas en los Equipos de Orientación Escolar “son renuentes a” o “tienen dificultades de” ampliar su espacio de actuación y el tipo de práctica a desplegar. Por su parte, la presencia de grupos de practicantes en las aulas permitió registrar que lo que condiciona que niñas, niños y adolescentes se acerquen al Equipo de Orientación Escolar a demandar, es la percepción de que, inevitablemente, van a ser construidas/os como “sujetos en problemas” o “sujetos problemáticos”. Estas observaciones exigen que el Trabajo Social Escolar se interese por los sentidos que las/os estudiantes elaboran en relación a la práctica profesional y a la práctica de los Equipos de Orientación Escolar, habilitando espacios de interacción que contribuyan a la identificación y análisis de las percepciones de las/os estudiantes respecto al propio quehacer. El interés de quienes representan al Trabajo Social Escolar respecto de los sentidos que las/os estudiantes elaboran en relación a la práctica profesional, puede promover la institucionalización de modalidades de trabajo de carácter grupal y en

espacios áulicos, favoreciendo una presencia del Trabajo Social como agente aliado de niñas, niños y adolescentes.

En líneas generales, confirmamos que la asistencia que brindan los Equipos de Orientación Escolar se basa principalmente en la demanda y, en menor medida, en la oferta. La demanda se expresa atravesada por la construcción imaginaria de los Equipos de Orientación Escolar y la propia percepción de los problemas y necesidades de los sujetos que la solicitan, en un contexto histórico particular (Cazzaniga: 1997). Esto instala dos cuestiones: por un lado, que la demanda se asocia a la expresión de “problemas”, “necesidades” y “carencias” de sujetos y/o grupos y, por otro lado, a que la capacidad de demandar va a estar asociada al poder de determinados sujetos y/o grupos de hacer legítima esa demanda.

A partir de lo relevado se considera que a lógica de intervención sustentada exclusivamente en la demanda impone, al menos, cuatro órdenes de problemas en el cotidiano escolar:

- el primero remite al hecho de que, cuando los problemas son planteados en términos de necesidad y de carencia, lo invocado es, finalmente, una instancia que se supone juez de la naturaleza de esas necesidades, de su repartición, y de la medida de su satisfacción (Deleuze: 2005): a partir de ello, las/os profesionales integrantes de los Equipos de Orientación Escolar asumen una tarea preventiva, rehabilitadora, normalizadora donde la diversidad, lejos de ofrecer posibilidad de creación y participación social, es percibida como un mecanismo desintegrador (Matus: 2005).
- el segundo, remite a que la capacidad de hacer legítima una demanda se encuentra asociada a la condición de los sujetos en tanto adultas/os. Tal como fuimos desarrollando a lo largo del trabajo, son frecuentemente docentes quienes acceden e inscriben sus inquietudes en el Equipo de Orientación Escolar respecto a los problemas que expresan determinados sujetos o grupos a su cargo: de este modo, la condición de adulta/o pareciera ser criterio suficiente para dar cuenta de la veracidad de un determinado problema que



presenta un sujeto escolar. Esto adquiere tanta fuerza que inclusive invisibiliza otras condiciones y atributos del sujeto “legítimo”. Por ejemplo, observamos que no se problematizan/reflexionan/analizan los discursos o modos discursivos para referirse a las/os estudiantes... sin que las/os profesionales del Equipo de Orientación Escolar se interroguen respecto de las ideologías que portan, en este caso, las/os docentes, y que se materializan en las formas (naturalizadas y simplificadoras) de representarse a las/os estudiantes (como “problemáticas/os”, “anómicas/os”, etcétera).

- el tercero, remite a que la percepción de las profesionales de que deben intervenir en la “inmediatez” y en la “urgencia” restringe planificar y gestionar modalidades de trabajo alternativas que no sólo peritan ampliar los “lugares” y “prácticas” sino, además, las “funciones” que efectivamente se ejecutan (tendencialmente orientadas a moldear cuerpos y conductas de las/os estudiantes y, menos, a acompañarlos en el ejercicio de sus derechos y en el respeto de su singularidad).
- el cuarto, remite a la alta recurrencia de un tipo específico de demanda planteado: la existencia de un sujeto escolar que no cumple con las normas y expectativas intelectuales y/o conductuales exigidas por las personas adultas. Este predominio en la orientación del inicio de la intervención genera un problema que podemos conceptualizar como “patologización” y “psicologización” de niñas, niños y adolescentes, en detrimento de entender a determinadas normas y sus efectos como patologías políticas (Preciado: 2014).

En contrapartida, pensar la intervención de los Equipos de Orientación Escolar desde la lógica de la oferta, y no exclusivamente desde la demanda, posibilitaría:

- democratizar el acceso a dicho dispositivo: ya mencionamos que la posibilidad de acceder al Equipo de Orientación Escolar está mediatizada por relaciones de poder sustentadas en la edad y la generación (en su mayoría, docentes en su condición de adultas/os son los que se acercan a este dispositivo de intervención). Esto nos advierte que, discursivamente, niñas, niños y adolescentes tienen centralidad en las políticas públicas pero que, operativamente, se convierten en periferia, dado que es en la micropolítica del

desarrollo de los programas, planes y recursos donde aparece y se reproduce la desigualdad, el dejar fuera o sentirse fuera, el obstaculizar el acceso a los derechos o directamente su vulneración (Chaves: 2014). Considerando esta cuestión, pensar la intervención desde la lógica de la oferta contribuiría a problematizar qué sujetos son invisibilizados como destinatarias/os de la asistencia y servicio que prestan las/os profesionales insertos en los Equipos de Orientación Escolar.

- inscribir la práctica profesional en espacios alternativos e inéditos: la lógica de atención sustentada en la demanda refiere a la espera de un sujeto que se acerque al espacio de atención. A partir de ello, las/os profesionales activan sus recursos (disciplinarios, operativos, técnicos, políticos, institucionales, entre otros). La demanda “activa” la práctica profesional y la “actividad” de estas/os profesionales refiere a un ejercicio de problematización, como movimiento intelectual que permite construir en objeto de conocimiento aquello que se nos impone como objeto de intervención (Grassi: 1995) o como operación teórico-metodológica que permite cuestionarnos sobre la demanda institucional, los objetivos de la práctica y las descripciones que hacemos de la realidad con la que nos toca intervenir (Weber: 2010). En contrapartida, la lógica de la oferta exige proyectarse sobre otros espacios, problematizar el lugar que se ocupa (el del “gabinete”, el del “compartimento”), para encontrar ampliaciones posibles del territorio y generar nuevas conexiones: con otros sujetos, con otras potencias, con otros afectos (Larrauri: 2000);

- crear, configurar y conquistar nuevas formas de actuación (Iamamoto: 1997): la demanda, con frecuencia, es percibida como una “imposición” por quienes integran los Equipos de Orientación Escolar. El mandato de intervención se juega, además, ante situaciones tipificadas como “problemáticas”. La lógica de la oferta puede desprenderse, relativamente, de la urgencia y la inmediatez que caracteriza el abordaje de situaciones por parte de las/os profesionales. Quienes integran los Equipos de Orientación Escolar suelen conocer a niñas, niños y adolescentes a partir de preocupaciones, problemas y conflictos de diversa índole. Es prioritario abogar por espacios de actuación profesional en contextos escolares donde, no sólo se aborden problemáticas de los sujetos escolares sino, también, proyectos de vida de niñas, niños y adolescentes. En tanto responder a una demanda, mal

que nos pese, implica la verificación de un poder disciplinar-generacional (profesionales-adultas/os), la oferta tiene la capacidad de instituir nuevos modos de relación entre distintos sujetos y actores que pueblan el cotidiano escolar. La universalidad de los derechos de niñas, niños y adolescentes implica que no sólo abordemos situaciones de la población escolar que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad, pues esto es atender a aquellos sujetos que se juzgan “pobres”, “carentes”, problemáticos”. Partir de nuevos esquemas de trabajo que convoquen a la población escolar, más allá de situaciones problemáticas, implica acompañar procesos vitales de niñas, niños y adolescentes, reconociendo que están habitadas/os por la potencia del ejercicio de sus derechos;

- promover el pasaje del “caso” a la “situación”: Karsz (2009) refiere que hay intervención *sobre* un caso por el que el/la profesional se interesa, pero hay intervención *en* una situación en la que dicho/a profesional está comprometido/a. Si la hegemonía en la capacidad para plantear demandas a los Equipos de Orientación Escolar es, con frecuencia, patrimonio monopolizado por las/os adultos, lo que se recrea en esa instancia de solicitud de intervención no siempre es la problemática del sujeto que se construye en esa interlocución (por ejemplo entre un/a docente y quienes integran el Equipo de Orientación Escolar). La lógica de la demanda está asociada al planteamiento de un “caso”, puesto que se le imputa a una persona formas de padecimiento objetivo y/o subjetivo que no puede resolver por su cuenta. En este proceso y, para la cuestión que nos ocupa, niñas, niños y adolescentes son equiparadas/os a “problemas” y se les resta poder en su capacidad para enunciar el propio punto de vista respecto a la situación que atraviesa y su capacidad de agencia para proponer alternativas de resolución. La lógica de la oferta procede de un modo inverso. Primero, porque supone un ejercicio previo de promoción y difusión de sus prestaciones y servicios, incluyendo su disponibilidad para con niñas, niños y adolescentes. Segundo, porque es necesario, para ayudar a niñas, niños y adolescentes, involucrarlas/os en instancias donde sus problemas sean separados de sus identidades (White citado por Ituarte Tellaeche: 2011). Construir una “situación” de intervención en contextos escolares está indefectiblemente asociada a la incorporación de niñas, niños y adolescentes en dichos procesos. No para “domesticarlas/os” en base a valores y principios que, de antemano, se

suponen legítimos sino para concretar una operación a partir de la cual niñas, niños y adolescentes puedan representarse a las/os adultas/os como aliadas/os.

En síntesis, reflexionar desde la lógica de la oferta en relación a las prestaciones y servicios de los Equipos de Orientación Escolar se corresponde con el imperativo de dichas/os profesionales de trabajar sobre la dimensión institucional. La dimensión institucional no se refiere al ámbito de trabajo (las escuelas) sino al encuadre de trabajo en esos escenarios, de modo que la intervención institucional de los Equipos de Orientación Escolar se define por su potencial para generar transformaciones en los sentidos y modos de organización escolar: sus espacios, tiempos, posiciones, formas de realizar tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de asunción de responsabilidades en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación: 2014). Sin embargo, existe una preocupación recurrente en las/os profesionales por establecer sus “competencias”, “roles” y “funciones” según el “cargo” que ocupan, buscando fijar límites respecto del “recorte”<sup>55</sup> de la situación problemática sobre la que “deben” actuar, siempre en función del “cargo”. La pregunta respecto a cuál es el “rol” de los Equipos de Orientación Escolar en general y la pregunta respecto a cuál es el “rol” en función del “cargo” que se ocupa, siempre hace referencia a un instituido, a un deber ser de dichos dispositivos de atención y de las profesiones que los integran pero habilitando preguntas sólo respecto de lo normativo, obstruyendo las posibilidades de pensar lo instituyente (VV.AA: 2014).

En contrapartida, pensar desde la lógica de la oferta no sólo posibilita identificar los recursos de los cuales disponen los Equipos de Orientación Escolar para realizar su tarea sino planificar la oferta y su contenido mismo (Flad y Bolay: 2008), a la vez, que visibilizar hacia quiénes están dirigidas, explícita o implícitamente, sus prestaciones. A partir de ello, el imperativo no es pensar en términos de “roles” y “funciones” sino de compromisos y responsabilidades para con niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os, en tanto este grupo es portador de derechos pero es usualmente un/a adulto/a el agente moral que define los

---

<sup>55</sup> La idea de “recorte” refiere a la búsqueda de la especificidad disciplinar en función del cargo que se ejerce. Frases tales como: “Eso no lo corresponde al Trabajo Social” o “Esto lo tendría que hacer la Orientadora Educativa”, son frases cotidianas en las instituciones escolares a partir de las cuales se objetivan disputas entre los agentes respecto a la definición de sus competencias, roles, funciones, etcétera.

sentidos que connotarán tales derechos (Pupavac citada por Barna: 2013). Todos los Equipos de Orientación Escolar integran la trama institucional pero no se puede decir que todos ellos intervienen en la misma. Del mismo modo, no puede afirmarse que el enfoque de derechos en torno a las infancias y las adolescencias que asume el sistema escolar se traduce, en el cotidiano de las instituciones, en prácticas con perspectiva de derechos para con niñas, niñas y adolescentes. La intención de analizar/verificar si una normativa se cumple o no en la práctica, en el caso particular que nos ocupa, de los Equipos de Orientación Escolar, no sólo impide reflexionar sobre la distancia entre la efectivización legal y la producción de justicia (o de lo que es justo), sino que conduce a una visión sacralizada de dicha normativa (Barna: 2012).

Desacralizar el enfoque de derechos en torno a las infancias y las adolescencias no significa negar su contenido progresista; tampoco alojarse en la queja, cual románticas/os e idealistas que bregan por “la efectivización plena de ley”. Cuando una ley es practicada como herramienta para identificar la brecha existente entre una realidad o una aspecto de la realidad concebido como problemático y un valor o deseo de cómo debe ser para un determinado “observador” (Rotondi: 2009) que interpreta ese enfoque, lo que se materializa es una práctica profesional simplificadora. Simplificadora en tanto la ley se percibe, más como encuadre para “venir entre”<sup>56</sup> una situación problemática y un situación ideal a la que hay que arribar en términos de “solución” y, menos, como punto de partida para deconstruir y producir formas inéditas de organización del espacio, los tiempos, la participación, entre otros elementos que configuran el dispositivo escolar. Si el quehacer de los Equipos de Orientación Escolar está signado por el mandato de “solucionar problemas”, las respuestas posibles se elaboran dentro de las coordenadas mismas en que ese problema puede ser pensado/conceptualizado (Deleuze: 2013) en un determinado contexto histórico. De este modo, la intervención de los Equipos de Orientación Escolar se despliega dentro de los términos instituidos puesto que la “solución”, más que transformar el “problema”, lo constata como tal.

---

<sup>56</sup> De hecho la palabra intervención proviene del término latino ‘intervenio’, que puede ser traducido como ‘venir entre’ o ‘interponerse’ (Carballeda: 2009).

La intervención de los Equipos de Orientación Escolar se corresponde con una política de cuidado, no porque “soluciona” situaciones conflictivas de niñas, niños y adolescentes, sino porque juega con los acontecimientos haciendo de ellos “ocasiones” (De Certeau: 1999) para inventar el derecho, en lugar de reclamar su falta (Deleuze citado por Larrauri: 2000). , Hemos dado cuenta de que los Equipo de Orientación Escolar intervienen, con frecuencia, sobre cuestiones ligadas a la sexualidad, acompañando a una estudiante que cursa un embarazo: las/os profesionales orientan la realización de estudios médicos, definen junto a otros actores un “régimen especial de cursada” para la adolescente, indagan en sus herramientas subjetivas para atravesar dicha circunstancia, etcétera. Sin embargo, no siempre se cuestionan respecto a por qué, aspectos vinculados a la sexualidad, son abordados sólo ante problemáticas referidas como “embarazo adolescente” o “maternidad/paternidad precoz”. Asimismo, un/a estudiante puede ser “extraído/a” del aula para reflexionar con las/os profesionales del Equipo de Orientación Escolar en torno a su relación conflictiva con docentes y pares. En el primer ejemplo, la dimensión sexual es abordada ante fenómenos particulares y no como un elemento constituyente y dinámico en la vida de niñas, niños y adolescentes a abordarse en espacios áulicos, coordinados por los Equipos de Orientación Escolar en el marco del Programa de Educación Sexual Integral. En el segundo ejemplo, se interviene apartando al sujeto del contexto donde se producen los conflictos, en lugar de que el Equipo de Orientación Escolar se inserte en el aula para observar la dimensión relacional del mismo, en detrimento de enfatizar el “problema de conducta” como problema individual, como identidad de un sujeto.

Si bien el Trabajo Social inserto en el espacio de “gabinete” aborda problemáticas que tensionan la vida de las/os estudiantes, las intervenciones suelen no trascender el “caso por caso” puesto que prima una intervención en base a “demandas puntuales”. No se trata de negar que hay situaciones conflictivas que corresponden ser resueltas convocando sólo a quienes están involucradas/os. Sin embargo, algunas de las problemáticas sobre las que se interviene, en términos de asistencia individual/singular, podrían ser re-ubicadas, por ejemplo, en el espacio áulico, bregando por modalidades de trabajo sustentadas en lo colectivo/plural. Problemáticas ligadas a la violencia intra-familiar, que son procesadas en

el espacio de “gabinete”, pueden ser trasladadas por los Equipos de Orientación Escolar al espacio áulico, en pos de transmitir herramientas a las/os estudiantes que favorezcan la identificación de relaciones violentas. En síntesis, uno de los límites del Trabajo Social Escolar es que, con frecuencia, las apuestas de abordaje individual/singular no se traducen en apuestas que permitan reflexionar con el conjunto de estudiantes, en tanto niñas, niños y adolescentes.

Por el contrario, pudimos observar que los intentos por elucidar la lógica del sentido de determinadas conductas y comportamientos de niñas, niños y adolescentes, fue condición de posibilidad para acompañarlas/os, no sólo a encontrar una forma singular de habitar la institución, sino también a visibilizar un conjunto de sensaciones y sentimientos que nos alertan sobre posibles tensiones que estructuran las experiencias escolares y familiares de las/os estudiantes. En los informes socio-ambientales presentados en el Servicio Local se enfatiza en la “mala conducta” de los estudiantes y/o en el “pobre desempeño escolar”, sin que ello sea decodificado como indicador de que determinadas relaciones que estructuran el cotidiano familiar de niñas, niños y adolescentes implican tensiones y padecimientos que se expresan en el espacio escolar.

En el marco del trabajo de campo en pos de la elaboración de la presente tesis, se registró que si bien las/os estudiantes tienen un amplio conocimiento respecto a cuáles son sus derechos, por otra parte, suelen carecer de referencias adultas significativas que les acompañen en el ejercicio de esos derechos. Advertimos que la operación a partir de la cual las infancias y las adolescencias son recortadas a su condición de alumnas/os es requisito para que las/os agentes escolares en general y el agente de Trabajo Social en particular, tenga dominio sobre las potencias y afectos de los sujetos, en su condición de niñas, niños y adolescentes. En este sentido, podría pensarse que, históricamente, la pedagogía estuvo orientada a domesticar los afectos y las pasiones infantiles y adolescentes. A partir de ello, la institución escolar se constituyó en un régimen político orientado a homogeneizar subjetividades, anulando la multiplicidad de maneras de devenir niña, niño y adolescente. Sin esta operación de conversión de las infancias y las adolescencias en sujetos escolares, no hubiera sido posible consolidar una figura de autoridad escolar capaz de gobernar

deseos, impulsos y potencias múltiples. Es decir, las/os agentes escolares, a lo largo de la historia del sistema educativo, lograron tener márgenes de gobernabilidad y encauzamiento de niñas, niños y adolescentes a partir de su configuración como alumnas/os, en tanto que este sujeto artificial, al mismo tiempo que es construido, se recortan sus posibilidades y formas de decir, de actuar, de pensar.

En tanto que niñas, niños y adolescentes son investidas/os con el ropaje de alumna/o, las/os agentes escolares adultas/os cuentan con un registro que permite decodificar las prácticas de estos grupos etarios. Este registro es la guía que orienta, a su vez, las intervenciones de las/os agentes escolares en pos de ubicar a las/os estudiantes en un orden pre-establecido. Por ello, la autoridad escolar se instituye con antelación al encuentro pedagógico y define un conjunto de prescripciones y proscipciones respecto de los modos de ser niña, niño o adolescente: cuestión que el Trabajo Social Escolar, tal como se demostró, sostiene e, incluso, profundiza en sus interacciones con las/os estudiantes.

También podemos pensar estas ideas desde el punto de vista infantil. En el marco del trabajo de campo, le pregunté a algunas/os niñas/os qué significaba para ellas/os ser niña/o. Entre las respuestas que obtuve, un niño de 6 años me dijo que no sabía qué era ser un niño pero que estaba seguro que yo no era un niño. Una niña de 7 años, ante la misma pregunta, me respondió que no le importa saber qué es ser una niña. Estas posiciones infantiles permiten registrar que niñas y niños se resisten a ser definidas/os. Pero, a su vez, las interacciones con niñas, niños y adolescentes nos advierten que la práctica del agente de Trabajo Social, es decir, sus intervenciones, son relaciones sociales. Y, en tanto relaciones sociales, existe un margen de indeterminación en el encuentro con las infancias y las adolescencias que ubica a las/os agentes escolares en la intemperie: puesto que acontecen intercambios no previstos, disruptivos, que desestabilizan los esquemas del agente de Trabajo Social y, tal como se afirmó anteriormente, esto suele ser uno de los motivos por los cuales las agentes profesionales son renuentes a desplegar intervenciones de carácter áulico.



#### **4.5. Propuestas.**

En este último apartado, nos proponemos situar algunos aportes y propuestas que, consideramos, pueden orientar la re-problematización respecto al que-hacer y al cómo-hacer del Trabajo Social Escolar. Para ello, ponemos en relación tres tipos de práctica profesional del Trabajo Social (“asistencial”, “docente”, “investigativa”), las cuales estructuran los esquemas de actuación en las escuelas y que instituyen las presencias o ausencias en el propio cotidiano de niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os.

En primer lugar, es posible señalar algunas propuestas que permitan ampliar, no sólo los “lugares” y las “prácticas”, sino también las “funciones” de las profesionales de Trabajo Social inscriptas en los Equipos de Orientación Escolar. Al respecto, consideramos central desplegar un proceso de trabajo tendiente a generar consenso respecto a que el sujeto central de nuestra intervención son las niñas, niños y adolescentes. Su involucramiento en instancias de intervención es crucial para diagnosticar situaciones problemáticas e identificar alternativas para su resolución de modo pertinente.

En segundo lugar, es significativo para las/os estudiantes que el Trabajo Social le consulte, ante una determinada situación problemática, cómo piensan que se les puede ayudar/acompañar. Esta pregunta es relevante en tanto posibilita que niñas, niños y adolescentes se subjetiven como actores con protagonismo, como sujetos autorizadas/os para incidir, no sólo en las formas de resolver un determinado problema sino, además, en las formas de nominar/construir ese mismo problema.

En tercer lugar, a lo largo del presente trabajo se insistió en que el Trabajo Social habite las aulas, en tanto la proximidad profesional con las/os estudiantes, la presencia y la interacción cotidiana, como así también la visibilización de la profesión en la institución, es condición para que el Trabajo Social Escolar aprenda a vincularse con dicha población. Paradójicamente, las agentes de Trabajo Social, con frecuencia, sostienen que les es difícil intervenir junto a niñas, niños y adolescentes y, por ello, evitan participar de determinados espacios. Quizás, ello se sostiene en la idea de que los aprendizajes son unidireccionales y,

además, sustentados en la autoridad adulta. En este sentido, es fundamental que quienes representamos al Trabajo Social, asumamos la posición de “aprendices” y que permitamos a niñas, niños y adolescentes a ejercer una posición de “enseñantes”.

En correspondencia con el punto anterior, en cuarto lugar, nos interesa señalar la relevancia de un cálculo profesional tendiente a “abreviar” las distancias y a “ampliar” las conexiones entre agentes de Trabajo Social. Ello requiere de un agente de Trabajo Social que se desplace por la institución, constituyéndose en una presencia oscilante y dinámica, abierta a experiencias que pueden colaborar en la institucionalización de formas de conexión novedosas y creativas: no sólo con las/os estudiantes, sino también con los Directivos, las/os Profesoras/es, las familias, entre otros actores que devengan relevantes.

En quinto lugar, nos interesa señalar la importancia de que quienes practican el Trabajo Social Escolar se animen y arriesguen a explorar en la dimensión educativa de la intervención en un sentido amplio, puesto que toda intervención transfiere pautas, valores, principios, normas y costumbres, y en un sentido estricto, ligado a la práctica docente. Al respecto, vale señalar que para poseer la titularidad de un cargo el sistema educativo le exige a las/os interesadas/os realizar un trayecto formativo pedagógico. Por lo tanto, si bien se puede asumir el cargo de Orientador/a Escolar en el dispositivo de Equipo de Orientación Escolar, este mismo trayecto pedagógico ha favorecido la apropiación, por parte del agente profesional, de recursos, herramientas, perspectivas, enfoques que también le habilitan su inscripción en el aula y la posibilidad de enfatizar en su práctica profesional como práctica educativa.

En sexto lugar, nos proponemos sostener el imperativo por “difundir” la presencia y disponibilidad de las/os profesionales que integran los Equipos de Orientación Escolar a quienes, consideramos, son sus destinatarias/os por excelencia: es decir, niñas, niños y adolescentes. Es prioritario que las/os estudiantes, no sólo conozcan las prestaciones que realizan los Equipos Profesionales de Apoyo en las escuelas sino que, también, sepan que trabajamos para ellas/os. Este punto es central para comenzar a deconstruir significaciones que ubican al Trabajo Social Escolar como “policías de las escuelas”. En relación a este

punto, también es reivindicar la relativa autonomía de niñas, niños y adolescentes respecto a sus referentes familiares adultas/os. Con esto queremos decir que las/os estudiantes poseen la titularidad de determinados derechos, como así también la posibilidad de su ejercicio, con independencia de las decisiones de las/os responsables a cargo por fuera de la institución escolar. Planteado de otro modo: muchas veces nuestra intervención debe ir en “contra” de las/os referentes familiares adultas/os si nuestro objetivo es que niñas, niños y adolescentes practiquen su estatuto de ciudadanía.

En séptimo lugar, es importante reconocer que si bien la práctica investigativa es una forma particular y específica de inserción socio-profesional y socio-laboral, también es una actitud que puede y, a riesgo de ser normativos, “debe” ser incorporada por quienes practican el Trabajo Social en escuelas. La actitud investigativa remite a la curiosidad respecto a cómo las estructuras y lógicas escolares crean y re-crean problemas en base a los modos de interpretar cuestiones relacionadas a la posición de clase, la edad, el género, las sexualidades, entre otras dimensiones a partir de las cuales se configuran y abordan a los sujetos (estudiantes, familias, entre otros agentes). Con frecuencia, en diferentes ámbitos donde participamos profesionales del Trabajo Social, suele enunciarse que “el problema no existe en sí mismo sino que depende de su construcción”. A partir de este trabajo, también pretendimos ubicar que el problema muchas veces radica en que construimos a niñas, niños y adolescentes como “problemas”, en base a prejuicios y formas anticipadas de pensar sus adscripciones de clase, género, sexualidad, procedencia barrial, entre otras. Asimismo, es necesario explicitar que la tendencia frecuente y persistente de etiquetar a niñas, niños y adolescentes como “problemáticas/os” puede (y a veces suele), exacerbar un punto de vista escolar y político que los convierte en “peligrosas/os”.

En octavo lugar, nos interesa abonar la idea de que, en lo que respecta a la práctica docente orientada a la formación profesional de Trabajadoras/es Sociales, en detrimento de valorar y fortalecer los procesos de educación formal se ha enfatizado en un enfoque ligado casi exclusivamente a la educación popular en ámbitos no formales. No es nuestra intención desprestigiar los aportes de las corrientes latinoamericanas, sobre todo brasileras, en las oportunidades para re-pensar los procesos de aprendizaje, el lugar del/la docente y la

concepción de educanda/o. Sin embargo, preocupa que estos enfoques que permean la formación profesional conduzcan a desprestigiar la educación pública por considerarla conservadora y retrógrada, sin considerar cómo la experiencia escolar no sólo sostiene la desigualdad social sino que, también, permite des-naturalizarla y habilitar a niñas, niños y adolescentes a pensarse por fuera de los determinismos de clase, de género, de edad, entre otros.

En último lugar, nos interesa señalar la importancia de que la práctica investigativa del Trabajo Social encuentre asidero en las escuelas en tanto dispositivos institucionales que “interpretan” a la niñez y a la adolescencia. Las producciones disciplinares en lo que respecta a la articulación entre Trabajo Social, escuelas, niñas, niños y adolescentes son escasas (Himm: 2013), pero lo que interesa enfatizar es que la presencia del Trabajo Social, en calidad de investigador en dichos escenarios, es quizás una oportunidad para mostrar/ofrecer a niñas, niños y adolescentes, en su condición de estudiantes, otros modos de percibir y vincularse con la profesión. Se ha demostrado, a lo largo de la tesis, que la presencia como investigador en diferentes espacios escolares, habilitó a que las/os estudiantes narren su propio cotidiano (familiar, escolar, barrial), planteen problemas e intereses, entre otras cuestiones.

## **Epílogo.**

En función del trabajo de investigación realizado sobre la base de conocer las articulaciones entre Trabajo Social, escuelas y niñas, niños y adolescentes, interesa puntualizar los siguientes ejes:

Entre las categorías centrales que identificamos como significativas para analizar las funciones del Trabajo Social Escolar, la noción de “silencio pedagógico” aportó a la problematización de los vínculos entre profesionales y estudiantes en relación a la edad, como variable que moldea/ modula los encuentros entre agentes y sujetos, en su condición de niñas, niños y adolescentes escolarizadas/os. A partir de ello, fue posible reivindicar la articulación entre “saberes especializados” y “prácticas de cuidado” en pos de la consolidación de un posicionamiento ético-político del Trabajo Social que adscriba a la defensa de los derechos de los más vulnerables. En este sentido, la edad juega como factor que ubica a las/os estudiantes en estructuras asimétricas de poder y, una forma concreta de evidenciarse, es en la escasa credibilidad que las/os agentes escolares, con frecuencia, le otorgan a los relatos y narrativas de niñas, niños y adolescentes. El “silencio pedagógico” opera disciplinando a las infancias y las adolescencias, a partir de instituir el principio de impunidad en relación a situaciones de maltrato y abuso que las/os estudiantes padecen en sus ámbitos familiares y escolares.

Otra cuestión significativa que emergió del trabajo de campo realizado se asienta sobre la comprensión de las “prácticas profesionales” del Trabajo Social como “relaciones sociales”. En base a ello, fue posible identificar que la intervención social desplegada por agentes de Trabajo Social, además de movilizar recursos y capacidades técnicas, políticas y administrativas, también moviliza afectos y afecciones. Desde estas coordenadas, es necesario atender a la dimensión afectiva de la “práctica profesional”, en tanto las relaciones sociales están estructuradas por la afectividad y que este factor participa en la

construcción de proximidades y distancias, como así también de alianzas y desconexiones entre las/os agentes escolares y las/os estudiantes.

En el marco de la producción de conocimiento derivado del trabajo de investigación orientado a la elaboración de la tesis, además de la edad y la clase, el género y las sexualidades (planteada en términos de expresión/orientación del deseo), han sido dos dimensiones centrales de los sujetos escolares que se juegan en los lugares que las/os agentes escolares adultos les asignan en el marco de sus trayectorias educativas. A partir de ello, los estudios sobre interseccionalidad interesan en tanto permiten articular la incidencia de múltiples adscripciones de los sujetos en los modos de transitar/habitar un determinado espacio institucional y el modo en que dicho espacio institucional interpreta estas adscripciones, desarrollando prácticas que tienen a cancelar o a habilitar, de modos diversos, el ejercicio de derechos de las/os estudiantes.

Como cierre de la presente tesis, nos interesa reflejar qué líneas de trabajo consideramos que se desprenden de esta tesis, con la intención de señalar qué aspectos no fueron indagados y/o profundizados en tanto no se correspondían con los objetivos y enfoques de esta investigación:

En primer lugar, consideramos que un enfoque comparativo en el análisis de los “roles” y “funciones” que el Trabajo Social desempeña en contextos escolares específicos contribuiría a elucidar las pervivencias o rupturas en los modos de que-hacer y de cómo-hacer profesional. Este enfoque podría, además, articularse y complejizarse con el estudio de la incidencia de transformaciones de la política pública en la transformación o conservación de formas habituales y/o tradicionales de practicar el Trabajo Social en escenarios escolares.

En segundo lugar, consideramos que un enfoque centrado exclusivamente en el punto de vista de las/os estudiantes, en tanto niñas, niños y adolescentes, posibilitaría enfatizar en las prácticas y sentidos que dichos sujetos elaboran en base a la propuesta de asistencia que el Trabajo Social Escolar instituye en diferentes espacios escolares. Este tipo

de desarrollos investigativos posibilitarían, por un lado, problematizar el estatuto de las/os estudiantes como destinatarias/os centrales de la práctica profesional (dado que, como se ha demostrado en la tesis, suelen ser destinatarias/os indirectas/os) y, por otro lado, involucrar a niñas, niños y adolescentes en la evaluación de las formas en que las instituciones escolares y, específicamente el Trabajo Social, implementan, operacionalizan y gestionan la política pública del sector.

Una tercera línea de indagación podría orientarse a un estudio comparativo de las formas de practicar el Trabajo Social en los diferentes niveles de educación (inicial, primario y secundario). Este enfoque permitiría enfatizar, por ejemplo, en cómo la edad condiciona/modula los modos en que las/os agentes escolares adultas/os interpretan otras dimensiones, tales como el género y las sexualidades dependiendo del nivel educativo del/la estudiante. Asimismo, a los fines de la presente tesis, las instituciones educativas del nivel inicial (denominadas Jardines de Infantes), no configuraron el *corpus analítico* en razón de los obstáculos que significaron al investigador ingresar a dichos escenarios. En este sentido, si bien se contaba con autorización de la Inspectora de la modalidad, el personal a cargo de la Dirección del establecimiento, inferimos, se mostraba renuente al ingreso de una persona “varón” a un espacio donde circulan niñas/os pequeñas/os.

Una última línea de exploración que consideramos interesante de desarrollar se orienta al estudio de la “visita domiciliaria”, en tanto técnica tradicional y privativa del Trabajo Social, su vinculación con la observación y la entrevista en los hogares de las/os estudiantes y su incidencia en el abordaje/resolución de aquellos factores que obturan el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes a las instituciones escolares.

Por finalizar, apelamos a la transcripción de un fragmento del cuento de Mercedes Maiztegui titulado “*Tobogán*”<sup>57</sup> que, en tanto producto literario describe, de modo elocuente, cierta forma habitual en que las/os profesionales de los Equipos de Orientación

---

<sup>57</sup> Maiztegui, Mercedes (2015). El horizonte de la visera. Malisia Editorial.

Escolar transitan los espacios institucionales y el lugar (o no lugar) de niñas, niños y adolescentes en sus intervenciones.

### **Fragmento de “Tobogán”.**

(...)

En eso estaba (la profesora) cuando un día se aparecieron un hombre y una mujer, quienes después de pedir el formal permiso de la profesora para dirigirse al curso, se presentaron como integrantes del gabinete psicopedagógico. “La providencia”, pensó la chica. Mientras ellos invitaban a los chicos a consultarlos ante cualquier “duda”, la profesora descubría que tenía a quién recurrir. Alguien que por fin estuviera capacitado para trabajar sobre la hoja en blanco del rubiecito.

El hombre hablaba a los chicos con términos bastante rebuscados que ni la profesora entendía bien, cuando la mujer se acercó.

-Cualquier problema que veas, estamos en el primer piso, de 9 a...-dijo tan de cerca que le sintió olor a pucho encerrado y mate de segundo recreo.

-Sí, justamente estaba pensando en... porque... -se acerca más a la mujer, ansiosa por compartir el “blanco”, bajando la voz para que nadie escuche.

-¡Ah, sí! Ese que está ahí, Lautaro. No, no le da, qué va a ser...-dice la mujer. La profesora, descajada, se puso colorada, nerviosa. Sintió tan fuerte la voz que temió que todos la hubieran sentido.



Lautaro pareció no darse cuenta, se rió de los chistes que hacían sus compañeros cuando salieron los del gabinete. Fue al otro día, cuando sonó el timbre para el recreo, que Lautaro se acercó a la profesora y le dijo que estaba teniendo clases de apoyo y que le volviera a pasar la tarea así lo veía. “Sabe” pensó la profesora “Sabe que lo entregué para convertirlo en problema, sabe mejor que yo qué hacer, sabe que lo entregué, sabe.” Como cuando en las películas identifican al asesino en una rueda de reconocimiento. Como si ella, como testigo, no tuviera el vidrio que impide que el sospechoso se sienta aludido. El destino del rubiecito estaba determinado: iba a ser *el rubiecito* marcado por no saber. No entender ni siquiera su estigma hasta quedarse afuera, en la punta del tobogán, para caer, irremediabilmente, solo. La puso tan triste, se sintió tan impotente, que pasó todo el recreo en el baño de las profesoras.

## **Bibliografía.**

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alayón, N. (2012). *La Primera Escuela de Servicio Social (que no fue)*. Disponible en <http://catspba.org.ar>.
- Alayon, N. y Lorente Molina, M. (2008). “La desigualdad social: desarrollo y desafíos del trabajo social de la reconceptualización en América latina. Revista *Palabras*, n° 9. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Universidad de Catagena.
- Alfageme Anavitarte, E., Cantos Vicent, R. y Martínez Muñoz, M. (2003). “*De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*”, en Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid.
- Alonso Varea, J., Font i Cabré P. y Val Liso, A. (2001). “*¡Eh! ¡No te despistes! Guía pedagógica para la prevención del abuso sexual y otros malos tratos*”. Actualización de la versión electrónica en formato PDF, septiembre 2001. Disponible [www.Bienestarsocial.net](http://www.Bienestarsocial.net).
- Álvarez Gálvez, J. (2009). “La representación mediática de la inmigración entre el encuadre y el estigma”, en Revista del *Ministerio de Trabajo e Inmigración*, n° 80, pp. 61-80.
- Amibilia, I. (2014). *Notas sobre Trabajo Social y educación. Acerca de interpretaciones, aprendizaje y enseñanza*. Trabajo presentado en las IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: "Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea, La Plata, octubre 2014.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Arcos Palma, R. (2009). “*La estética y su dimensión política según Jacques Rancière*”, en Revista *Nómadas*, n° 31.
- Arcos, E., Figueroa, V. Miranda, C. y Ramos, C. (2007). *Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación*”, en Revista *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, n° 2, pp. 121-130.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

- Argañaraz, O. y De Dominici, C. (2010). *“Habitar en la escuela la complejidad”*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia: “El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones”, Buenos Aires, del 24 al 26 de febrero de 2010.
- Argumedo, M. (S/D). *“Trabajo social y educación. Referenciales teórico-políticos”*.
- Argumedo, M. (2001). *“El trabajador social como educador. Formación profesional y educación”*. Tesis de doctorado. Programa de Estudios Posgraduados em Serviço Social, Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Ariès, P. (1986) La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Armella, J. y Dafunchio, S. (2015). *“Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela”*, en *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 36, nº. 133, pp. 1079-1095.
- Arrechea, M. y Piergüidi, S. (2005). *“El rol del trabajador social en la integración laboral del discapacitado egresado de la Escuela Especial N° 501 de la Ciudad de Maipú”*. Tesinas de la Escuela Diocesana de Servicio Social de Morón de la Universidad de Morón.
- Arrúa, N. (2014). *Médicos higienistas y visitadoras frente a la tuberculosis en la ciudad de La Plata (1935-1943)*, en *Revista Cátedra Paralela* nº 11.
- Artiñano, N. (2016). *Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Azaola, E. (2006). *“Maltrato, abuso y negligencia contra los menores de edad, en extracto del informe Nacional sobre violencia y salud”*, Secretaría de Salud, PNUD, México.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). *“En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”*, en *Revista Apuntes*, sin más datos.
- Baratta, A. (2007). *“Democracia y derechos del niño”*, En *Revista Justicia y derechos del niño*, nº 9, pp. 17-26.
- Bárcena, F. (2002). *“Hannah Arendt: una poética de la natalidad”*, en *Revista de Filosofía*, nº 26, pp.107-123.
- Barna, A. (2012). *La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador*, en *Revista Kairos*, nº 29, año 16.
- Barna, A. (2013). *“Los derechos del niño. Un campo en disputa”*, en *Boletín de Antropología y Educación*, nº 5, año 4, pp. 21-25.

- Barna, A. (2014). “Clasificaciones y estimaciones en la gestión de la infancia con derechos vulnerados. Prácticas cotidianas de intervención en un dispositivo estatal del conurbano bonaerense”, en Revista *Antropolítica*, n° 36.
- Barthes, R. (1977). “Lección inaugural de la Cátedra de semiología lingüística del Collège de France. 7 enero 1977”. Siglo XXI, México: 1993.
- Barthes, R. (1993). Fragmentos de un discurso amoroso. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Bayeto, G. (2014). “Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO, Argentina.
- Bedoya Ramírez, J. (2006). “El almacén de la educación escolar, el trabajador social en el sector educativo escolar”, en Revista *Trabajo Social hoy*, n° 22, vol. 22.
- Berri, M. (2015). “La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social”, Revista *Telos*, n° 2, vol. 17, pp. 308-323.
- Bleichmar, S. (2006). Violencia social-violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Bogdan, S. y Taylor, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós.
- Bolay, E. (2004). Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen/Stuttgart: Sozialministerium des Landes BadenWürttemberg.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. En *Dossiers Feministes*, n° 6, pp 7-36. Editada por el Seminario de Investigación Feminista de la Universitat Jaume I de Castellón, España
- Boy, M. (2016). “Zona dis.putada: otredades encontradas en torno a la reforma del Código de Convivencia. Ciudad de Buenos Aires, 2004”. Trabajo presentado en el Encuentro sobre “Violencias raciales: del pasado colonial a las urgencias del presente, Tepoztlan.
- Brougere, G. (2013). “El niño y la cultura lúdica”, en Revista *Lúdicamente*, año 2, n° 4.
- Calvo, M. (2016). “La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos Estrategias en el marco de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas

*primarias de la ciudad de La Plata, periodo 2012-2014*". Tesis de Maestría en Trabajo Social, FTS-UNLP.

Cammarota, A. (2010). *Ministerio de Educación durante el Peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955)*, en *Revista Historia de la educación latinoamericana*, vol. 15, pp. 63-92.

Cammarota, A. (2016). *Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940)*, e *Revista Pilquen*, n° 3, vol. 19.

Cantore, A. (2016). "Reseña del libro *Niñas jugando, Mara Lesbugueris*", en *Revista Lúdicamente*, vol. 5, n° 9.

Cañón, M. (2001). "Disputa o convivencia: literatura y educación", en *Revista Sapiens*, vol. 3.

Carbajal, Mariana (02-11-2014). Hay una cultura de la violación. *Diario Página12*, 02-11-2014.

Carballeda, A. (1999). "Algunas consideraciones sobre el Registro dentro del Campo del Trabajo Social", en *Tevisita Margen*, n° 14.

Carballeda, A. (2007). *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Paidós.

Cardarelli, Silvia María (2013). "Los trabajadores sociales en la dirección general de escuelas de la provincia de Buenos Aires: puntos de encuentros y desencuentros entre la formación profesional y el rol del Orientador Social". Proyecto de tesis para acceder al grado de magíster en Trabajo Social, FTS-UNLP.

Carli, S. (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva". En: Puiggrós, A. *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Editorial Galerna.

Carli, S. (1999) "La infancia como construcción social", en *De la familia a la escuela*. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Santillana.

Casas, F. (2006). "Infancias y representaciones sociales", en *Revista Política y Sociedad*, vol. 43, n° 1, pp. 27-42.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

- Castro Vázquez, O. (2008). “*Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista*”, Revista *Lectora*, vol. 14, pp. 285-301.
- Cazzaniga, S. (1997). *El abordaje desde la singularidad*. Ficha de Cátedra, FTS-UNER.
- Cazzaniga, S. (2011). *Estrategias típicas de intervención social. Intervención Social del Higienismo y del Positivismo*. Ficha de Cátedra n° 5, FTS-UNER.
- Chaves, M. (2005). “*Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*”, en Revista *Última década*, vol. 13, n° 23.
- Chaves, M. (2014). “*Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas*”, en Revista *Escenarios*, pp-15-23.
- Chaves, M. (2016). “*El esfuerzo: usos en la construcción de fronteras, lógicas de merecimiento y redes de desigualdad con jóvenes de sectores populares en un barrio de La Plata*”. En Revista *Entredichos*, n° 1. Revista digital de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios y altos*. Grupo Editor Universitario.
- Chavez Ayala, L., Rivera, A. y Llerena, E. (2009). “*Factores del abuso sexual en la niñez y la adolescencia en estudiantes de Morelos, México*”, en Revista *Saúde Pública*, n° 43, vol. 3, pp. 6-14.
- Cimolai, S. (2014). “*Los legajos escolares en el proceso de construcción de los problemas*”
- Cirille, E. (2009). “*El Servicio y el Consejo Local de Protección y Promoción de los Derechos*”, en Revista *Niños, Menores e infancias*, n° 6.
- Cívicos Juárez, A., González González, A., Pérez González, B. y Hernández Hernández, M. (2006). “*La ética en Trabajo Social*”, en Revista *Fundamentos en Trabajo Social*, pp. 161-188.
- Colangelo, María Adelaida (2012). “*La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930*”. Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.

- Colás Bravo, P. y Villaciervos Moreno, P. (2007). *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25, n° 1, pp. 35-58.
- Comino, S. (2009). *Esto no es para vos: reflexiones sobre el campo de la literatura infantil y juvenil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial La Bohemia.
- Concha Toro, M. (2012). “*Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo*”, en *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, n° 5, vol. 1.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Corrosa, N. (2006). *El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cravino, M. C. (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Universidad de General Sarmiento.
- Cruz, V., Fuentes, M. P., López, M. N., Weber Suardiaz, C., Zucherino, L. (2014). “*Incumbencias y rol profesional: dos nociones a problematizar en Trabajo Social*”. En: Cruz, V. y Fuentes, M. P. (comps.). *Lo metodológico en Trabajo Social: desafíos frente a la simplificación de lo social*. la Plata: EDULP.
- Cussiánovich Villarán, A. (2004). “*Los derechos de la infancia desde el paradigma de su protagonismo*”. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, pp.67-86.
- De Barbieri, T. (1993). *Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica*, en *Revista Debates en Sociología*, n° 18, pp. 145-169.
- de Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- del alumnado”, en *Revista de Política Educativa*, n° 22. .
- Del Moral Pérez Oviedo, M. E. (2000). “*Los nuevos modelos de mujer y de hombre a través de la publicidad*”, en *Revista Comunicar*, pp. 208-217.
- Deleuze G. (2013). *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*, Valencia, Editorial Pre-textos.

- Deleuze, G. (2005). *Derrames: entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Preciado, B. (2014). *Testo yonqui: sexo, drogas y biopolítica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Kafka. Para una literatura menor*. Madrid: Editora Nacional.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Derks, S. (2009). “*Artes de lo sagrado*”, en *Revista Papeles de trabajo*, n° 5, sin más datos.
- Di Leo, P. (2008). “*La experiencia escolar de los jóvenes: luchas por el reconocimiento y la desinstitucionalización*”. Trabajo presentado en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Díaz Arnal, I. (1962). “*Los servicios de psicología y asistencia social escolar en Buenos Aires*”, en *Revista Educación*, sin más datos.
- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (1949-1999): “50 años trabajando para la niñez bonaerense”, DGCyE / Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, sin más datos.
- Doménech López, Y. (2012). “*Percepciones sobre la calidad de los Servicios Sociales de las personas jóvenes usuarias: utilidades para el diseño de estándares de calidad*”, en *Revista de Estudios de Juventud*, n° 12, pp. 123-146.
- Domínguez García, L. (2008). *La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades*, en *Boletín Electrónico de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, vol. 4, n° 1, pp-69-76.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del teatro II*. Buenos Aires: Atuel Editorial.



- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Duschatzky, L. y Skliar, C. (2014). “Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales”, en *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, n° 1, vol. 19.
- Duschatzky, S. (2008). “Intervención”. En: *Políticas de la percepción: encuentro con Peter Pál Pelbart*. CLACSO, Buenos Aires.
- Eberhardt, M. L. (2006). “*Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina: 1980 a nuestros días*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente; Cine y Formación Docente 2006.
- Eldstein, R.osa y Pantelides, A. (2003). “*Coerción, consentimiento y deseo en la ‘primera vez’*”. En Checa, Susana (ed.). *Género, Sexualidad y Derechos Reproductivos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Elías, M. E. (2015). “*La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo*”, en *Revista Electrónica Educare*, vol. 19.
- Elizalde, S. (2004). “*¿Qué vas a hacer con lo que nos preguntes? Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as*”. *Revista Kairós de Temas Sociales*, año 8, n° 14.
- Elizalde, S. (2014). “*Apreniendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento de género y sexualidad en la institución escolar*”, en *Revista Intersecciones en Comunicación*, n° 8, pp. 32.52.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: identidad, cultura y poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Elverdin, M. F. (2012). “*Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu*”, en *Cuadernos de Ciencias Sociales*, n! 1, año 1. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste - Centro de Estudios Sociales.
- Epele, M. (2007). “*La lógica de la sospecha. Sobre criminalización del uso de drogas, complots y barreras de acceso al sistema de salud*”, en *Revista Cuadernos de Antropología Social*, n° 25.

- Espinoza Quevedo, A. (2013). *“Impacto de la violencia escolar en el aprendizaje de la niñez y sus relaciones sociales”*. Tesina para optar por el grado de Licenciada en Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Fascioli, A. (2011). *“Justicia Social en clave de capacidades y reconocimiento”*, en *Revista de Filosofía*, vol. 23.
- Fernández Cortés, I. (2011). *“La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid”*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 56, vol. 4.
- Fernández Fernández, D. (2007). *“Aproximación histórica a la trayectoria del trabajador social en el sistema educativo español”*, en *Revista Trabajo Social hoy*, pp. 75-92.
- Fernández Fernández, D. (2014). *“El trabajo Social en los Departamentos de Orientación de los IES. Crónica de una experiencia consolidada”*, en *Revista Padres y Maestros*, n° 358, sin más datos.
- Fernández, D. (2006). *“Los Equipos de Orientación en la prevención del fracaso escolar”*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en gestión Educativa. Universidad de San Andrés.
- Fernández, D. (2006). *“Los equipos de Orientación en la prevención del fracaso escolar”*. Tesis para optar por el título de magíster en Trabajo Social. Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa. Diciembre de 2006.
- Fernández, E. J. y Marconi, A. (2015). *“Trabajo Social, Escuelas y lectura literaria”*, en *Revista Escenarios*, n° 23.
- Fernández, E., Marconi, A. y Panolfi, M. J. (2014). *“Los Trabajadores Sociales: ni revolucionarios ni constructores de otredades”*. En: Cruz, V. y Fuentes, M. P. (comps.). *Lo metodológico en Trabajo Social: desafíos frente a la simplificación de lo social*. la Plata: EDULP.
- Fernández, E.J. (2014). *“No es puro cuento: vínculos entre docentes, niñas y niños en el acceso a la lectura literaria”*. Tesis de Maestría en Trabajo Social, FTS-UNLP.
- Fernández, M. (2014). *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Fernández, T. y Alemán, C. (2003). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Editorial Alianza

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel, Buenos Aires.

Filmus, D. (2001). "La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria y cada vez más insuficiente". En: Cecilia Braslavsky (comp.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, Buenos Aires.

Flad, C. y Bolay, E. (2008). "Trabajo Social Escolar desde la perspectiva de alumnas y alumnos en Alemania. Un ejemplo de Baden-Württemberg", en *Revista de Teoría de la Educación*, n° 2, vol. 9, pp. 226-244.

Fontbona i Missé, M. (2010). "La importancia de sistematizar la práctica del Trabajo Social en el ámbito de la educación", *Revista de Sistematización e Investigación*, n° 10, sin más datos.

Foucault, M. (1975/1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

Fraser, N. (1997). *Justitia Interrupta*. Editorial Siglo Del Hombre.

Fuente Olózaga, M. P. y Sanz Jiménez, A. (2014). "En un centro de educación especial singular", en *Revista Padres y Maestros*, n° 358, sin más datos.

Fukuyama, F. (1992) *El fin de la Historia y el último hombre*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Gaitán Muñoz, L. (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", en *Revista Política y Sociedad*, vol. 43, n° 1, pp. 9-26.

García Canal, M. I. (1997). *El señor de las uvas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Gastañaga Moreno, J. (2004). "Trabajo Social, familia y escuela", en *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 1, pp. 255-271.

Gavrila, C. (2014). *Algunas consideraciones sobre las implicancias del trabajo femenino en la génesis y legitimación del trabajo social (1924-1938)* (En línea). Trabajo presentado en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.

Gavrila, C. (2014a). *Visitadoras de Higiene y de Servicio Social en la génesis del Trabajo Social Una reflexión sobre la división sexual del trabajo*. Trabajo presentado en las X

Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: "Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea, La Plata, octubre 2014.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.

Giberti, E. (2005). "*Abuso sexual contra niños y niñas: Un problema de todos*", en *Revista Encrucijadas*, n° 32. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires.

Ginzburg, C. (2008). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa: Barcelona.

GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gracia, E. (2002). "*El Maltrato Infantil desde la bioética: El sistema de salud y su labor asistencial ante el maltrato infantil, ¿qué hacer?*", en *Revista Chilena de Pediatría*, n° 78, pp. 85-95.

Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social: el control de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Grassi, E. (1995). "*La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social*", en *Revista Margen*, n° 9, agosto.

Greco, B. (2007). "*Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional*". En Clemente, A. (coord.), *Educación Sexual en la escuela. Perspectiva y reflexiones*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Edición Traficantes de Sueños.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Editorial Legasa.

Guerschman, B. y Vargas, P. (2007). "*Quilombo y apuesta. Apuntes etnográficos sobre la crisis argentina de 2001 a través de la mirada del mundo del diseño*", en *Revista Avá*, n° 11, pp. 39-62.

Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar (2014). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Gutiérrez Fernández, L. (2014). *“La escuela y el Trabajo Social: su papel coeducativo en la socialización de género”*. Tesis para optar por el título de magíster en Trabajo Social. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Curso 2014-2015.

Hardy, E. y Jiménez, A. (2001). *“Políticas y estrategias en salud pública”*, en Revista Cubana *Salud Pública*, n° 27, vol. 2, pp. 77-88.

Harf, H. (1998). *“Legajos escolares: ¿Portadores de información o prontuarios?”*, Revista *Novedades Educativas*, n° 98, noviembre 1998 (versión electrónica).

Hernández Franco, V. (2014) *“El trabajo social en la red de orientación educativa”*, en Revista *Padres y Maestros*, n° 358, sin más datos.

Hernández Franco, V. (2014). *El trabajador social en la escuela: un profesional indispensable para la equidad educativa*, en Revista *Padres y Maestros*, n° 358, sin más datos.

Huergo, D. y Martínez, M. (2016). *“Denunciar al maestro, enjuiciar a la escuela”*, en Revista *Anfibia*, sin más datos.

Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y división del trabajo*. San Pablo: Cortez Editora.

Ibáñez, F. y Silvano, E. (2008). *“El rol del trabajador social en la integración de niños con necesidades educativas especiales dentro del ámbito escolar y su intervención en una escuela pública del Partido de Moreno en el Conurbano Bonaerense”*.

Imbert, L. (2012). *“Entrevista”*, en Revista *A lo hecho dicho*, n° 6, FTS-UNER.

Inda, N. (1986). *“Género masculino, número singular”*. En Burin, M. y Bleichmar, E. (comp.). *“Psicoanálisis, género, subjetividad”*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Intebi, I. (2007). *“Valoración de sospechas de abuso sexual infantil”*. Colección Documentos Técnicos.

Itoiz, J. y Trupa, N. (2012). *“Cuerpo y subjetividades: percepciones y significaciones de los jóvenes”*. En: Mendes Diz, Ana María y Schwarz, Patricia (coords.). *Juventudes y género: sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Ituarte Tellaeche, A. (2012). *“Trabajo Social Clínico: cuestiones básicas en el proceso clínico de Atención Psicosocial”*, en Revista *Trabajo Social y Salud*, n° 72, pp. 5-16.

Jiménez Puado, C. (1990). *“Trabajo Social en el sistema educativo”*, en Revista *Documentación Social*, n° 79, pp. 145-160.

- Karsz, S. (2009). *Problematizar el Trabajo Social: definición, figuras, clínica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kirk, D. (2007). “*Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria*”, en *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, n° 4, pp. 39-56,
- Klappenbach, H. (2005). *Historia de la orientación profesional en Argentina*, en *Revista Orientación Social*, vol. 5, enero/diciembre, La Plata.
- Krauskopf, D. (2001). *Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil*. En Burak, S. (comp.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.
- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*, en *Revista La tarea*, n° 8, sin más datos.
- Lang, S. (21-08-2016). “*Lo diabólico*”, Reseña del encuentro del 24 de mayo de 2016 del grupo de estudio “Spinoza y nosotros”, coordinado por Diego Sztulwark, disponible en <http://anarquiacoronada.blogspot.com.ar/2016/08/lo-diabolico-silvio-lang.html>.
- Larrauri, Maite (2000). *El deseo según Deleuze*. Barcelona: Editorial Tándem.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Leite Júnior, J. (26-10-2015). *La regulación del culo*. Diario *Página12*.
- Lemos, D. (2008). “*El rol del Trabajo Social en las escuelas de recuperación*”, en *Revista Margen*, edición n° 49.
- Lijtmaer, L. (10-6-2016). *Virginie Despentes: "Aunque a las chicas no les interese, el feminismo ha revolucionado su vida"*. En *Diario.es*, suplemento Cultura y Teconología.
- López Luna, E. y Chaparro Maldonado, M. (2006). “*Competencias laborales del trabajador social desde el mercado laboral*”, en *Revista Tabula Rasa*, n° 5, pp. 261-293.
- Lorente Molina, B. (2001). “*Género, profesión y cultura. Una aproximación al estudio de la identidad de los trabajadores sociales*”, en *Revista de Trabajo Social*, n° 3.
- Lorente Molina, M. B. (2003). “*Perspectiva de género y Trabajo Social. Construyendo método desde el paradigma intercultural*”, en *Revista Portularia*, vol. 3, pp. 33-47.
- Lucesole, N. (2012). “*Políticas públicas de niñez y adolescencia en la provincia de Buenos Aires: análisis del proceso de implementación del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. Un estudio de caso en el Centro de Referencia de La Plata: ¿Asistencialismo penal*

*o penalismo asistencial?*”. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Luengas, H. y Morales, A. (2012). “*Nivel de sexismo en consumidores y su valoración sexista de la publicidad*”. Revista *Suma Psicología*, vol. 19, n° 2, pp. 75-88.

Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Barcelona: Morata.

Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia: la Psicología de los jóvenes de hoy*. España: Herder Editorial.

Magistris, G. (2012). *El magnetismo de los derechos. Narrativas y tensiones en la institucionalización de los Sistemas de Protección de Derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires (2005-2011)*”. Tesis para optar por el grado de magíster de la Universidad Nacional de San Martín en Derechos Humanos y Políticas Sociales Buenos Aires. Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales, Septiembre de 2012.

Manfred, L. (2007). “*Paternalismo, participación y protagonismo infantil*”. En: Corona Caraveo, Y. y Linares Pontón, M. E. (coords.). *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network, Universidad de Valencia, México, pp. 113-146.

Marconi, A. E. (2015). “*Encuentro de palabras*”. Tesis de Maestría en Trabajo Social, FTS-UNLP.

Martinelli, M. L. (1997). *Servicio Social: identidad y alineación*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Massa, S. y Pantaleón, M. J. (2015). “*Ciudad, territorio y paisaje*”. Ponencia presentada en el XXXIV Encuentro Arquisur. XIX Congreso: “*Ciudades vulnerables*”. La Plata, 16, 17 y 18 de septiembre. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

Matus Sepúlveda, T. (2005). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social: hacia una intervención polifónica*. Espacio Editorial.

Mehan, H. (2001): “*Un estudio de caso en la política de la representación*”, en S. Chaiklin y J. Lave (comps.): *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Milstein, D. (2015). “*Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores*”. En Revista *Espacio en blanco*, vol. 25, n° 1.

- Moreno Manso, J. (2006). *Revisión de los principales modelos explicativos del maltrato infantil*”, en Revista *Enseñanza e Investigación en Psicología*, n° 2, vol. 11, pp. 271-292.
- Motrico, E., Fuentes, M.J. y Bersabé, R. (2001). “*Discrepancia en la percepción de los conflictos entre hijos/as a lo largo de la adolescencia*”, en Revista *Anales de Psicología*, vol. 17, n° 1, pp. 1-13.
- Narodowski, M. (2013). “*Políticas públicas e infancia: deseos y límites a la igualdad en la educación*”, en Revista *Brasileira de Educação*, vol. 18, n° 54, pp. 551-789.
- Noguera, C. (2003). “*Reflexiones sobre la desaparición de la infancia*”, en Revista *Pedagogía y Saberes*, n° 18, pp. 75-82. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Olavarría, J. (2003). “*Los estudios sobre masculinidad en América Latina. Un punto de vista*”, en Revista *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, n° 6, pp. 91-98, CLACSO.
- Oliva, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis de las modalidades de intervención en Argentina*. Buenos Aires: Imago.
- Ortale, M. (2014). “*Una propuesta para una política social de vivienda inconclusa. La construcción del espacio público y privado y el cooperativismo como claves para su diseño*”. En Revista *Margen*, n° 72. Sin más datos.
- Ossola, M. M. (2014). “*Etnografía con jóvenes en el espacio urbano. Entrevista con Maritza Urteaga*”. Revista *Cuadernos de Antropología Social*, n° 39.
- Oszlak, O. (1977). “*Notas para una teoría crítica de la burocracia estatal*”, en Documento CEDES/G.E CLACSO, vol. 8.
- Oszlak, O. (2006). “*Burocracia estatal: política y políticas públicas*”, en revista *Postdata*, pp. 11-56.
- Oury, Jean (1986). *Seminaire de Saint Anne*, París.
- Pál Pelbart, P. (2009). *Sobre el agotamiento de los posibles*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Paolicchi, G., Abreu, L. y Bosoer, E. (2012). “*Producción de subjetividades a través del juego en contextos vulnerables*”, en Revista *Lúdicamente*, año 1, n° 1.



- Parra Jiménez, Á. y Oliva Delgado, A. (2002). “*Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia*”, en *Revista Anales de Psicología*, vol. 18, n° 2, pp. 215-231.
- Patierno, N. (2016). “*El juego como estrategia de intervención para la resolución de conflictos en escuelas secundarias*”, en *Revista Lúdicamente*, vol. 5, n°9.
- Pavez Soto, I. (2012). “*Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales*”, en *Revista de Sociología*, n° 27, pp. 81-102.
- Péchin, J. (2013). “*¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar*”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 62, pp. 181-202.
- Peker, L. (11-01-2013). Inutilísima. *Diario Página12*.
- Peker, L. (25-06-2011). La educación sexual siempre está. *Diario Página12*.
- Peña Aristizábal, S. (1997). “*Una tipificación de las causas del maltrato infantil en Colombia*”, en *Revista. Sin más datos*.
- Perl, I. (2010). *Nuevo paradigma ¿nuevas prácticas? Análisis de un servicio zonal de promoción y protección de derechos del niño de la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo presentado en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Polverg, I. (2009). “*Tareas de los Equipos de Orientación Escolar en las escuelas de educación primaria de la ciudad de La Plata*”, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento en Ciencias de la Educación.
- Porello, V. (2015). *Reflexiones sobre la experiencia de prácticas pre- profesionales: Hacia una educación sexual integral en la educación secundaria*. Trabajo presentado en el III Encuentro Latinoamericano de profesionales, docentes y estudiantes de Trabajo Social, IV Congreso Nacional de Trabajo Social y IV Encuentro Nacional de Estudiantes: “Trabajo Social crítico: Debates, perspectivas y desafíos en América Latina”, Tandil, 12, 13 y 14 de noviembre de 2015.
- Preciado, B. (2014). *Testo yonqui: seo, drogas y biopolítica*. Editorial Paidós.
- Prieto Parra, M. (1990). “*La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico* pp. 71-92  
1990

- Puyol Lerga, B. y Hernández Hernández, M. (2009). "*Trabajo Social en educación*", en Revista *Curriculum*, n° 22, pp. 97-117.
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Redondo Figuero, C. y Ortiz Otero, M. R. (2005). "*El abuso sexual infantil*", en Boletín de *Pediatría*, n° 45, pp. 3-16.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2003). "*Ciudadanías juveniles en América Latina*", en Revista *Última Década*, n° 19, pp. 11-30.
- Rich Adrienne. (1996) *Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. En Duoda Revista d'Estudis Feministes núm 10.
- Rivera, O. (2012). "*Perspectivas para el trabajo social en el sistema educativo*", en Revista *Perspectivas*, n° 23, pp. 189-202.
- Rodríguez Recio, S. y Méndez Vega, N. (2003). "*Trabajo social y educación primaria. Mediación hacia una cultura de la paz*", en Revista *Educación*, n° 2, vol. 27, pp. 67-77.
- Rodríguez Romero, M. (1998). "*El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de post-modernidad*", en Revista de *Educación*, pp. 157-184.
- Rodríguez Ruiz, V. y Gómez Marín K. (2000). "*La educación de la sexualidad humana en Costa Rica: un análisis de contenido de las guías del Ministerio de Educación Pública*". Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social.
- Rodríguez, D., Martínez Cruz, B. y Ortiz Huertas, J. (2008). "*Intervención del Trabajo Social desde la práctica de entrenamiento profesional en instituciones educativas*". Facultad de Trabajo Social, Universidad de La Salle. Trabajo de Grado para optar el Título de Trabajadoras Sociales.

- Rómoli, G. (2015). *Reflexiones sobre las intervenciones profesionales y la perspectiva de género*. Trabajo presentado en: Género, diversas miradas. Un aporte interdisciplinario a la temática de género y violencia de género. La Plata, 3 de julio de 2015.
- Roselló Nadal, E. (1998). “*Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo*”, en Cuadernos de Trabajo Social, n° 6, pp. 233-258.
- Rosenfeld, M. (2013). “*Embarazo y paternidades adolescentes en una escuela secundaria*”. Ponencia presentada en el 10° Congreso Argentino y 5° Congreso Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física | FaHCE-UNLP
- Rossi, L. (2006). *La década del 20 en Argentina: de la profilaxis social a la higiene mental*, en Revista Anuario de investigación, v.13, enero/diciembre, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rotondi, G. (2009). *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Editorial de la Escuela de Trabajo Social.
- Royo Vela, M. (2005). “*Roles de género y sexismo en la publicidad de las revistas españolas: un análisis de las tres últimas décadas del siglo XX*”. Revista Comunicación y Sociedad, vol. 18, n° 1.
- Rozas Pagaza, M. (2010). “*La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea*”, en Revista O Social em Questão, n° 24, pp. 43-54.
- S/A. (2010). *Equipos de Orientación Escolar*, en Revista ABC de la Educación, año 3, n° 7. Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Sáenz Obregón, J. (1997). “*Hacia una pedagogía de la subjetivación*”, en Revista Educación y Pedagogía, n° 19, pp. 115-135.
- Salas Chavarría, L. (2005). *Estrategias de intervención del Trabajo Social ante la victimización sexual a menores*”, en Revista Costarricense de Seguro Social, pp. 463-480.
- Santillán, L. (2007). “*La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela*”, en Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 12, n° 34, pp. 895-919.

Santos, H. (2007). *“Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual*. En Clemente, A. (coord.), *Educación Sexual en la escuela. Perspectiva y reflexiones*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Sanz, Melcón (2007). *“El Trabajador Social en el ámbito educativo. Experiencia de intervención con menores en desventaja social desde la inclusión”*, en *Revista Trabajo Social hoy*, sin más datos.

Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México:Alfaguara

Sotomayor Barros, M. B. (2015). *“Visibilizando el Trabajo Social Escolar: Experiencias en la Región Metropolitana de Santiago, Chile”*, en *Revista Electrónica de Trabajo Social*, Universidad de Concepción (Chile), n° 12, sin más datos.

Suárez Obando, F. y Díaz Amado, E. (2007). *“La formación ética de los estudiantes de medicina: la brecha entre currículo formal y currículo oculto”*, en *Revista Acta Bioethica*, n° 1, vol. 13.

Taborda, A., De Dios, S., Farías, S. Romero, P., Galán, M. y Gayrud, M. (2014). *“Historizando la formación profesional de trabajadores sociales en la provincia de Córdoba (1969-1976)”*. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, 2 y 3 de octubre de 2014, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

Tin, L. (2012). *La invención de la cultura heterosexual*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Toscano, A. G. (2006). *“La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia”*, en *Revista Espacios en Blanco*, vol. 16, pp. 153-185.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). *“Educación y participación social de la infancia”*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 26, pp. 137-164.

Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). *“Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad”*, en *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, n° 12, pp. 153-167.

Vega, A. (2004). *Friedrich Nietzsche y la revalorización moderna del pathos griego. Hacia una lectura política de la filosofía nietzscheana*. Informe de beca. Instituto de Filosofía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.

- Velázquez Velázquez, M., Delgadillo Guzmán, L. y González Villanueva, L. (2013). “*Abuso sexual infantil, técnicas básicas para su atención*”, en Revista *Reflexiones*, n° 1, vol. 92, pp. 131-139.
- Villá Taberner, R. (2007). “*El trabajo etnográfico con adolescentes en la institución escolar. Estereotipos y estilos juveniles en una investigación en curso con hijos e hijas de inmigrantes*”, en Revista *EMIGRA, Working Papers*, n° 45.
- Villalba Quesada, C. (2004). *La perspectiva ecológica en el Trabajo Social con infancia, adolescencia y familia*, en Revista *Portularia*, n° 4, pp. 287-298.
- Villalobos, C. (S7D). “*El rol de la intervención social en el sistema escolar chileno. Una reflexión del aporte del Trabajo Social a una educación integral e inclusiva en el marco de la reforma*, sin más datos.
- Vitale, G., Introzzi, J. M. e Iribarne, M. M. (2016). “*El Trabajo Social en el Campo de la niñez. Aportes para los procesos de intervención profesional ante situaciones de Abuso Sexual Infantil*”. Trabajo presentado en el Foro Latinoamericano de Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- VV.AA. (2011). “*Las decisiones de los niños, niñas y adolescentes a la luz del principio de autonomía personal*”, en Documentos de Trabajo, n° 6. Disponible en <http://www.asesoria.jusbaires.gov.ar/>
- Weber Suardiaz, C. (2010) “*La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social*”, en Revista *Escenarios*, n° 15.
- Zaffaroni, E. (2011). La cuestión Criminal, en Suplemento Especial, Diario Página 12, junio de 2011.
- Zwanck, A. (1916). “*Introducción al estudio de la Higiene Escolar*”, en Revista *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Zwanck, A. (1921). “*La visitadora de higiene en la escuela*”, en Revista *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.