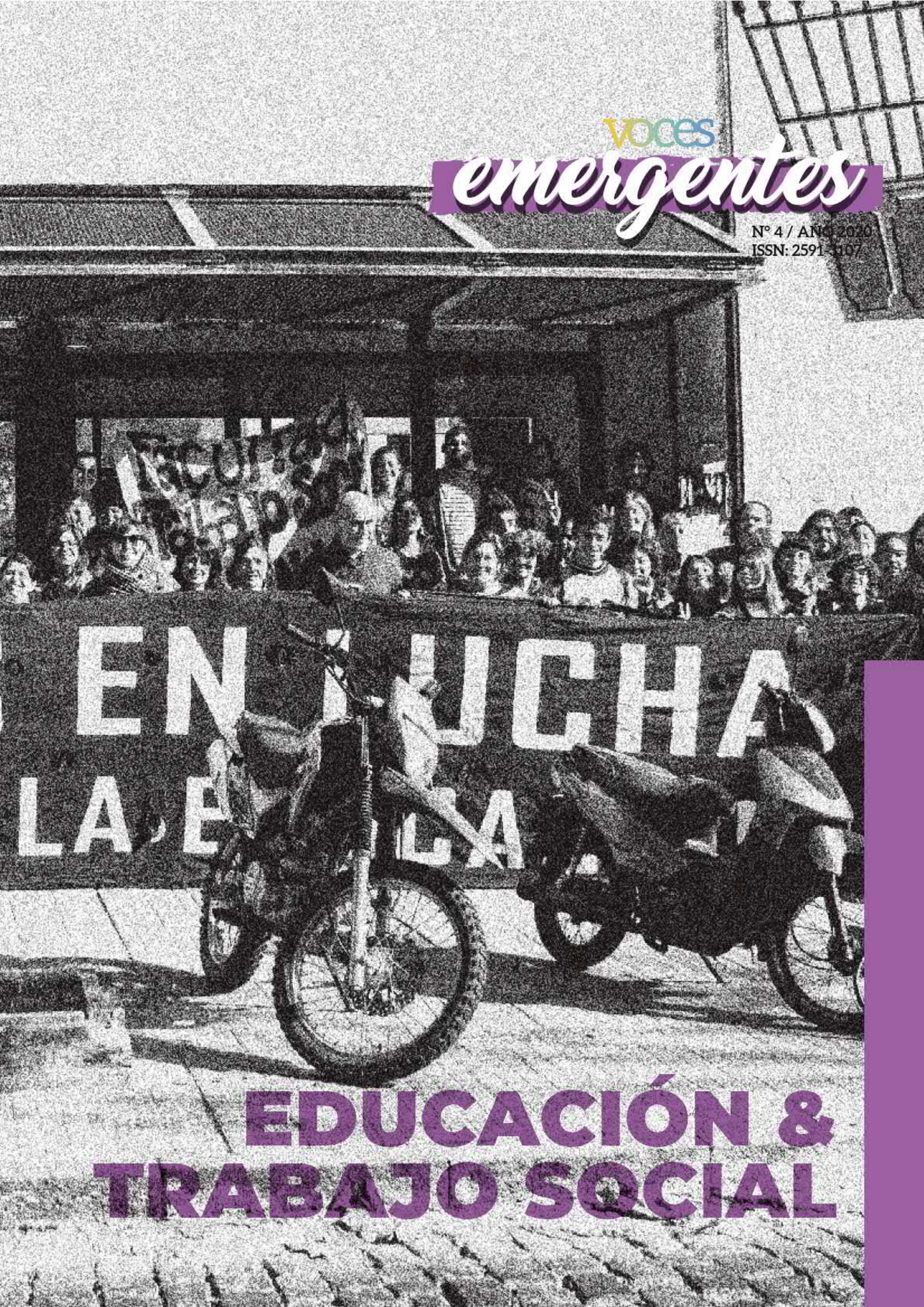


VOCES

emergentes

Nº 4 / AÑO 2020
ISSN: 2591-3107



EN LUCHA
LA B...

EDUCACIÓN & TRABAJO SOCIAL



Fotografía
Equipo de comunicación FTS

EDITORIAL

Voces Emergentes es una revista de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (FTS UNLP) realizada por estudiantes. Por esta razón, tiene como objetivo principal recuperar sus propias experiencias y conocimientos para difundirlos mediante producciones de distinta índole. Una cuestión central es el ejercicio de la escritura académica y generar instancias de formación donde puedan impulsarse nuevas reflexiones, intercambios y debates en torno al Trabajo Social y nuestros futuros procesos de intervención profesional.

Este proyecto surge de la iniciativa de estudiantes, docentes, graduados y profesionales de la ITS UNLP, quienes en la actualidad participan en diversas cátedras y áreas de gestión, formación, investigación y extensión, entre otros espacios. De esta manera, Voces Emergentes se realiza como una revista institucional de la facultad y forma parte del conjunto de publicaciones coordinadas a través del portal Entredichos, Intervenciones y Debates en Trabajo Social. La idea es publicarla anualmente e incluir una serie de secciones donde cada estudiante de la FTS-UNLP pueda presentar y compartir sus producciones.

Para este cuarto número, la propuesta es generar intercambios acerca de la educación y el trabajo social. Para ello, tendremos la revista dividida en dos. Quizás como metáfora de un mundo pre y pos pandemia. Contamos con una serie de trabajos escritos antes de ella, a fines de 2019. Otros, realizados con ella, durante el 2020. La educación, antes y con el Covid-19.

En este sentido, los artículos del nuevo número se encuentran agrupados en cuatro secciones: Dossier, Escribir las Prácticas, Dichos y oídos y Crónicas. Cada trabajo busca poner en común distintos análisis y debates que surgieron en diversas instancias de nuestro proceso de formación. Por último, también es importante destacar que las fotos que acompañan las diferentes secciones de esta revista fueron realizadas por estudiantes de nuestra casa de estudio.

Comité Editorial Voces Emergentes

SUMARIO

DOSSIER

**PAG. EDUCACIÓN POPULAR: HERRAMIENTA PARA
08. LA EMANCIPACIÓN SOCIAL**
Por Emiliana Gallo

**PAG. PEDAGOGÍA QUEER: APORTES PARA
13. PENSAR LA EDUCACIÓN EN CLAVE DE
TRANSFORMACIÓN**
Por Julieta Contreras Bravo y Evangelina Duré

**PAG. MI EXPERIENCIA EN LA ADSCRIPCIÓN A LA
24. CÁTEDRA DE INVESTIGACIÓN SOCIAL I**
Por María Victoria Moviglia

**PAG. IDENTIDADES TRANS Y DERECHO A LA EDU-
30. CACIÓN. UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE EL ES-
TADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESQUEMAS
DE VULNERABILIDAD**
Por Florencia Vargas

ESCRIBIR LAS PRÁCTICAS

**PAG. PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
46. EN EL FINES**
Por Agostina Barata y Francina Bertucci Reggio

**PAG. LA DIVERSIDAD COMO DISPUTA DE SENTIDO
50.** *Por Emilia Doubik*

**PAG. APORTES PARA PENSAR LA INTERVENCIÓN
56. EN LOS CEA**
Por Valentina Gachet, Analía Lorena Lopez y Micaela Solsona

**PAG. LO QUE EL SISTEMA EDUCATIVO NOS DEJÓ
63.** *Por Carolina Erbicella y Camila Saltapé*

CRÓNICAS

**PAG. MILITAR EN CÁRCELES DESDE UNA
67. PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN POPULAR**
Por Nayla García Leri

DOSSIER COVID

**PAG. LA OTRA CARA DE LA PANDEMIA:
73. VISIBILIZAR LO INVISIBILIZADO**
Por María Agustina Aguiar y María Sol Carbonari

**PAG. EXPERIENCIA SITUADA DEL TS: CAMBIOS EN
80. EL EJERCICIO PROFESIONAL EN SITUACIÓN
DE ASPO**
Por Florencia Coudannes

**PAG. REPENSANDO LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS
85. DE PANDEMIA**
Por María Agustina Martínez Maceira y Romina Cintia Scoles

**PAG. RE-PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE
96. COVID 19**
Por Martina Pantín y Valentina Silva Retola

**PAG. LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO DEL REVÉS
103.** *Por Agostina Barata, Santiago Goyeneche y Rodrigo Talavera*

CRONICAS COVID

**PAG. RESPUESTAS COLECTIVAS EN EL ÁMBITO
111. EDUCATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
“LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA
POPULAR”**
Por Bianca Daniela García, Melisa Sol Metón y Raúl Obe Castillo Santos

**PAG. LA INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR EN
115. TIEMPOS DE PANDEMIA**
Por Nicole Lacoste y Ailén Moreno

**PAG. COVID-19, FONOAUDIOLOGÍA Y ÁMBITO
120. EDUCATIVO UNIVERSITARIO. UNA
EXPERIENCIA DE CURSADA VIRTUAL EN FTS
UNLP**
Por Lorena Orellana

**PAG. MARCHAS Y CONTRAMARCHAS DE
124. LAS ACCIONES EN LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**
Por Jaquelina Torricó

DICHOS Y OIDOS

**PAG. ESTEFANÍA BROGGI: “UN ANTES Y UN
130. DESPUÉS EN LAS AULAS DE NUESTRO PAÍS Y
DEL MUNDO”**
Por Flavia Nerea Moussou

**PAG. CECILIA BENTANCOURT: “EL SISTEMA DE
136. PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS CUIDADOS
DE LA INFANCIA TIENE QUE PENSARSE DE
MANERA COLECTIVA”**
Por Flavia Nerea Moussou

**PAG. CANELA GAVRILA: “REPENSAR EL VÍNCULO
144. CON LES ESTUDIANTES”**
Por María Sol Bauer y Abril Erdocia

**PAG. MARTIN IRAGUEN PAGATE: “EL DESAFÍO
150. DEL PROCESO EDUCATIVO FRENTE A LA
INCERTIDUMBRE”**
Por Jacqueline Valdivieso y Rosina Cirella

STAFF

ORIAL

Rocío Villa - Raúl Obe Santos Castillo - Benjamín Medina - Malena Romero - Florencia Vargas - Delfina Vera.

COLABORADORES DOCENTES

Daniela Torillo - Natalia Canelo - Ivonne Amilibia - Adriana Aguinaga - Daniela Sala - Daniela Larroca - Germán Rómoli.

AUTORES

Nayla García Leri - Julieta Contreras Bravo - Evangelina Duré - Emiliana Gallo - María Victoria Moviglia - Agustina Barata - Francina Bertucci - Reggio Emilia Doubik - Carolina Erbicella - Camila Saltapé - Valentina Gachet - Analía Lorena López - Micaela Solsona - Nicole Lacoste - Ailén Moreno - Lorena Orellana - Jacqueline Torrico - Santiago Goyeneche - Rodrigo Talavera - Martina Pantin - Valentina Silva Retola - María Sol Bauer - Abril Erdocia - Flavia Nerea Moussou - Jacqueline Valdivieso - Rosina Cirella.

FOTOGRAFÍA

Nayla García Leri - Analía Lorena López - Valentina Gachet - Equipo de Comunicación FTS.

DISEÑO

Carolina Romualdo.

EDICIÓN

Agustín Zuccaro

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Equipo de comunicación FTS

CONTACTO

@ vocesemergentesfts@gmail.com

f /TrabajoSocialUnlp

t @Ftsunlp

ig @trabajosocialunlp

Voces Emergentes
es una publicación de la
Dirección de Publicaciones
y Comunicación de la FTS UNLP
Domicilio legal:
Facultad de Trabajo Social UNLP
Calle 9 y esquina 63
ISSN: 2591-3107
Registro DNDA en trámite

DOSSIER

El dossier hace parte de la sección central de la revista Voces Emergentes, es el núcleo articulador de problemas, conceptos, objetos de estudio y de intervenciones (metodológicas y experiencias) en torno al tema elegido. En esta oportunidad, nos encontramos con textos escritos antes de la pandemia, aunque sus tópicos siguen encontrando vigencia: los procesos de adscripción universitaria, los abordajes de la educación desde las pedagogías queer, el acceso a la educación para las identidades trans y la reflexión sobre una experiencia de intervención desde la educación popular.

EDUCACIÓN POPULAR: HERRAMIENTA PARA LA EMANCIPACIÓN SOCIAL

RESUMEN

Se relata la experiencia de un proceso de intervención en el marco de la educación popular en un movimiento social. El escrito constituye un aporte analítico y reflexivo para pensar las perspectivas de construcción y ejecución de las políticas sociales, como también nuestra propia formación académica desde la mirada de una estudiante de Trabajo Social.

Palabras clave: Reflexividad; Educación popular; Interculturalismo

INTRODUCCIÓN

El proceso de intervención a analizar será la materia “Nuestros Saberes Populares” desarrollada en el Bachillerato Popular “Letra libre” del Movimiento Justicia y Libertad (JyL) donde me encontraba como coordinadora popular. El presente escrito se debe a la relevancia de la reflexividad de la práctica, momento en donde podemos pensar y repensar las mismas. Si bien la experiencia no se enmarca dentro de las prácticas de formación profesional, como estudiante avanzada de la carrera, estamos habilitados/as a la docencia y allí ponemos en juego y en tensión muchos de los aspectos aprehendidos en esta casa de estudios.

Me resulta interesante y enriquecedor poder establecer un primer análisis del programa en el que se enmarca el “Bachi”: Programa “Secundario con Oficio”, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social e implementado por el Movimiento JyL, el mismo tiene lugar en la casa de una de las compañeras, referente barrial del movimiento.

En relación al Trabajo social y a las Políticas sociales, en un primer acercamiento al territorio, se observa la tan nombrada escisión entre la teoría y la práctica, expresada en la brecha existente entre quienes piensan la política y quienes la ejecutan.

En este sentido, la materia “Nuestro Saberes Populares” fue creada desde el territorio y con la población receptora de la política en cuestión, dicha materia “curricularmente” debía ser inglés. Ahora bien, quienes pensaron la política social ¿Consideraron a la población destinataria y a sus intereses? ¿Se construyó la política en conjunto con la población?

SENTI-PENSAR SITUADO...

En el aula se encuentran cursando compañeras que hablan el castellano, quechua, guaraní, estos últimos idiomas tienen una concepción del mundo diferente a la occidental y por lo tanto nombran y comprenden las cosas de manera diferente. Debido a esto, a las coordinadoras, ejecutoras de la política nos surgía la

inquietud acerca de que, si era inglés la materia a dictarse o en realidad podríamos llevar adelante otras estrategias, situadas en el contexto y particularidad social, dicho en un lenguaje popular: pensar y hacer “con los pies en la tierra”.

En este sentido, partiendo del reconocimiento de que la colonialidad y la colonialidad en el saber¹ existe en nuestra sociedad encarnada en nosotras/os; la materia cuando fue planificada, puso en tensión la pregunta sobre ¿Desde dónde hacemos lo que hacemos?, la misma no fue ingenuamente planteada, ya que las condiciones materiales del espacio la suscitaron. En el aula, mayormente se encuentran cursando estudiantes de países limítrofes como Bolivia y Paraguay, entonces la pregunta disparadora o reflexiva que nos hicimos en la planificación de la misma fue: en nuestra intervención ¿Seguimos reproduciendo la cultura dominante? Dicho interrogante en miras a continuar pensando y repensando lo teórico-metodológico, a su vez teniendo en cuenta que implícitamente podríamos estar reproduciendo este “falso reconocimiento” en términos de Taylor (1992), presente en nuestra sociedad en relación a las poblaciones de nuestros países hermanos.

La materia estuvo intencionalmente pensada para ser producto de una creación colectiva junto con las/os estudiantes y coordinadores/as del Bachi. Tuvo por objetivo la revalorización y compartida de los saberes populares que cada una/o trae consigo, teniendo en cuenta que somos sujetos políticos, con una historia que nos determina y constituye, y que hace a nuestra identidad. Disputando al mismo tiempo la concepción de los sujetos que tiene la educación bancaria, la cual no se interesa ni por los saberes, ni por la mochila de historia que trae cada sujeto, ignorándolo por no ser un saber “científico”. La materia tuvo una doble direccionalidad, por un lado, el reconocernos como sujetos políticos, capaces de construir, en este caso una clase, capaces de transmitir y/o compartir un saber mediante el intercambio de experiencias, es decir, traducido al plano ideal, un proyecto donde el pueblo sea el protagonista. Este último aspecto puede relacionarse con la dimensión de la solidaridad que señala Honneth, como forma de reconocimiento, donde la persona “tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (1997, p. 159), en este caso se pensaría en términos del valor que tienen nuestros saberes para la sociedad.

Al comienzo de la materia problematizamos el rol de la educación en la sociedad, y sobre la educación bancaria y la popular, esta última, modalidad en la que se desarrolla el bachillerato. Entendiendo a la educación popular como la praxis, es decir cómo la articulación de la teoría y la práctica, la materia consistió en, no solo compartir el saber práctico sino en recuperar su historia y al mismo tiempo recuperar cómo ese saber ha llegado hasta nosotras/os. En este sentido, problematizamos acerca de cómo se constituía nuestra identidad, y además la relación entre estos saberes y la misma. Retomando la idea de identidad, ésta entendida como un proceso identitario, es decir, un conjunto de posiciones del sujeto, las mismas articuladas a un polo nodal; donde se crea y se constitu-

Tomando Mignolo, quien retoma a Quijano, “si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento (...) colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (aesthesis)” (2010, p. 11-12).



Fotografía
Nayla García Leri

Por Emiliana Gallo

ye dialógicamente, las identidades pueden ser construidas tanto desde el contexto social, comunidad, la cultura en la cual nos encontremos inmersas/os, pero considerando al mismo tiempo, nuestros márgenes variables de autonomía (siempre limitados por el contexto). En este sentido, tomando a Hegel (1991), es preciso señalar la relevancia del reconocimiento en el proceso identitario; es una necesidad vital humana: para ser quienes somos necesitamos que alguien nos reconozca y parte de lo que somos se debe a este reconocimiento y de la imagen que el otro me devuelve de lo que soy.

La intención de la materia estuvo lejos de ser planteada en términos multiculturales, retomando a Taylor (1992), entendido como el respeto y la tolerancia a las diferentes culturas (en este caso presentes en el aula) ya que, si bien parte de lo que plantea el multiculturalismo se haría, es decir, se reconocerían dichas culturas y saberes provenientes de las mismas, como algo que es verdadero y valioso, otorgando dignidad a nuestras identidades mediante el reconocimiento de las mismas, retomando a Catherine Walsh:

"El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado" (2008, p. 140).

Es así que nuestro objetivo fue que las mismas entren en diálogo, es decir, un interculturalismo, en palabras de la autora:

"Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de so

ciudades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyen do los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la «colonialidad» con sus cuatro ejes o potestades ya señalados” (Walsh, 2008, p. 140).

Para poner en contexto lo narrado, es preciso relatar algunos de los saberes compartidos por las/os compañeras/os. Entre estos, una compañera, la cual su familia era nacida en Tucumán, nos compartió el saber de la elaboración de las empanadas tucumanas; otra compañera nacida en Bolivia nos compartió el saber del hilado con lana de oveja; otras compañeras nacidas en Paraguay nos compartieron el saber de la elaboración de la chipa y otras de los bizcochos; otras compañeras de Bolivia nos compartieron el saber de la elaboración de la sopa de maní; también hubo un grupo que nos compartió el saber de los circuitos eléctricos y otro compañero nos compartió el saber del juego de ajedrez y diversas estrategias para el mismo, con un tablero de madera hecho por él mismo.

Entonces, las clases desde un comienzo se plantearon como una forma en la que estos saberes entren en diálogo y a la vez sean transmitidos, en esta cuestión de compartirlos, que circulen, teniendo en cuenta al mismo tiempo, que estas discusiones acerca de las cosmovisiones indígenas también habían sido abordadas en Historia y Geografía (otra de las materias de las que soy coordinadora).

El movimiento promueve la construcción política en los barrios, desde la educación popular como una herramienta que construya o fortalezca la organización, que colectivamente constituya sujetos políticos comprometidos con la transformación social. Y tanto este proyecto de Bachillerato popular como tantas otras experiencias en la Patria Grande, son parte de un horizonte emancipatorio, es en términos de Silvia Cusicanqui “la utopía concreta”.

PARA CONCLUIR...

Como estudiante de Trabajo Social, considero que las intervenciones o las políticas públicas y sociales tienen que ser pensadas y llevadas a cabo en conjunto con la población receptora de las mismas. Y por la misma razón considero que el saber académico tendría que dejarse atravesar más por el saber popular, así como también por autores que piensen donde los pies pisan, que produzcan conocimiento situado, sin desmerecer los aportes de teorías importadas que también pueden ser disparadores o enriquecer los debates.

Como profesionales tenemos que estar en una relación cercana, comprometida y dialéctica con los sectores/ movimientos sociales con los cuales nos propongamos trabajar, para luego poder pensar y construir políticas sociales que sean acordes a las experiencias y situaciones concretas de la población.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HEGEL, F. (1991). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.
- TAYLOR, C. (1992). *Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México: Fondo de Cultura.
- WALSH, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgenias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.

PEDAGOGÍA QUEER: APORTES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN CLAVE DE TRANSFORMACIÓN

RESUMEN

La educación -y con ella, la escuela- es un campo de fuerzas donde se disputan relaciones de poder entre distintos actores sociales, que pugnan por perpetuar o transformar las estructuras de la sociedad. Desde el trabajo social y como educadores, es importante llevar adelante actividades que permitan poner en tensión aquellos instituidos del espacio escolar y generar estrategias con perspectiva de género que permitan poner en cuestión estos lugares que se designan como naturales dentro de la escuela y la sociedad. Es fundamental realizar lecturas críticas acerca de aquello que acontece en la escuela. El trabajo social y la pedagogía nos brindan herramientas para problematizar las situaciones y llevar adelante intervenciones reflexivas, acompañando a los jóvenes en la constitución de sus identidades y sexualidades. Poner en cuestionamiento el binomio sexo-género, los estereotipos, la heteronormatividad, etc., puede habilitar a los jóvenes a pensar sus prácticas, y constituir su subjetividad ampliando sus posibilidades de experiencia como sujetos.

Nos proponemos recuperar categorías y debates propios de las pedagogías críticas en la educación, en particular de la pedagogía queer, para reflexionar acerca de la intervención y otras formas de ejercer la docencia desde el trabajo social.

Palabras clave: Educación; Pedagogía crítica; Pedagogía Queer; Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

Las intervenciones desde el trabajo social que asuman una perspectiva de género, pueden hacer de la escuela un espacio más habitable al permitir poner en cuestión ciertas prácticas que se llevan adelante cotidianamente. Si entendemos que la educación es un campo de fuerzas donde se disputan relaciones de poder entre los distintos actores educativos, resulta importante llevar adelante actividades que permitan poner en tensión aquellos instituidos del espacio escolar que dificultan las relaciones escolares. En este sentido, es fundamental generar estrategias que permitan poner en cuestión estos lugares y enfocarse en la revisión de las prácticas llevadas adelante por los distintos actores para transformar las relaciones escolares y los lugares previamente asignados.

Asimismo, no podemos desconocer la importancia del trabajo social en cuanto disciplina que ofrece un amplio bagaje teórico

para llevar adelante lecturas críticas acerca de aquello que acontece en la escuela. En este sentido, la disciplina nos brinda herramientas para problematizar las situaciones, corriéndonos de estrategias centradas en la instrumentalidad de las decisiones, de las prácticas inmediatistas, y llevando adelante intervenciones reflexivas, acompañando a los jóvenes en la constitución de sus identidades y sexualidades. Poner en cuestionamiento el binomio sexo género, los estereotipos, etc., puede habilitar a los jóvenes a pensar sus prácticas, y constituir su subjetividad ampliando sus posibilidades de experiencia como sujetos.

En este sentido, y retomando contenidos abordados en otras materias del profesorado en Trabajo Social -carrera que estamos transitando- y en otros espacios de formación, nos proponemos recuperar categorías y debates propios de las pedagogías críticas en la educación, en particular de la denominada pedagogía queer, para reflexionar acerca de la intervención y el ejercicio de la docencia desde el trabajo social, pensando en otras formas de habitar el aula, que apunten a potenciar lo colectivo y lo cooperativo. Entendemos que es fundamental, para democratizar las prácticas educativas, reconocer la dimensión afectiva como inherente a las mismas.

Las pedagogías críticas han llevado adelante un cuestionamiento a las perspectivas tradicionales en la educación que se expandieron mundialmente a finales del siglo XIX y principios del XX, denunciando su lugar conservador y reproductor de las relaciones de producción dominantes, así como su rol moralizante y de disciplinamiento social.

La escuela, para los primeros exponentes marxistas, será entendida como aparato ideológico del Estado que reproduce relaciones sociales desiguales. Pero a partir de los aportes de otros autores, como Freire (1970; 2001), McLaren (1994), Giroux (1990) y Da Silva (1999), es posible pensar la educación en tanto dimensión cuestionadora, que habilita una tarea transformadora, de construcción de relaciones sociales más democráticas e igualitarias y como un espacio de producción de nuevas subjetividades.

PEDAGOGÍA: CORRIENTES CRÍTICAS

Comenzaremos haciendo un breve recorrido por ciertos autores que nos permiten definir, en términos generales, de qué hablamos cuando hacemos referencia a las pedagogías críticas. Peter McLaren, en su libro *La vida en las escuelas* (1994) explica que las pedagogías críticas realizan un análisis de las escuelas tanto en relación a su histórica como también por ser parte de una construcción social y política propia de los sectores dominantes. Si bien la pedagogía crítica no constituye un conjunto homogéneo de ideas, podemos mencionar ciertos ejes que guían su propósito de habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, siempre comprometida con los oprimidos, sosteniendo la confianza en la educación como espacio de cambio, de transformación, en donde la libera

ción de los sectores oprimidos aparece como una meta auténtica, real, capaz de construir un mundo completamente diferente. En este sentido, podemos afirmar que una de las principales tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel desempeñado por las escuelas en la vida política y cultural, entendiéndolo que las mismas no son sólo espacios de adquisición de conocimientos y habilidades, sino *arenas culturales* donde la heterogeneidad de formas sociales e ideológicas se enfrentan en una lucha permanente por la dominación. Así, la escuela puede ser entendida como un mecanismo de clasificación de estudiantes en relación a la raza, el género, la clase social, etc., en donde además se le otorga poder social e individual a aquellos grupos históricamente dominantes.

Resulta fundamental, por lo tanto, que los docentes tomen conciencia de este papel que lleva adelante la escuela al articular el conocimiento con el poder, y asuma esa relación como una oportunidad para la construcción de nuevos sujetos -críticos, activos y relaciones más humanas y democráticas.

La pedagogía crítica entiende a la escuela como una forma de política cultural, que legitima las relaciones de poder y las prácticas sociales que son avaladas por medio de las formas de conocimiento que apoyan una visión particular del mundo, sosteniendo ciertos conocimientos como más valiosos que otros y construyendo representaciones de nosotros mismos, de los otros y de la sociedad en la que vivimos. Es por eso que, según McLaren (1994), es imposible hablar de pedagogía obviando las prácticas que docentes y estudiantes llevan adelante, y aquellas políticas culturales que tales prácticas sostienen. No es posible hablar de pedagogía sin hablar de política.

Para la pedagogía crítica la escuela debe tener como prioridad ética otorgar poder a los sujetos y a la sociedad, destacando la dimensión moral de la educación. Afirma McLaren (1994):

"Cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano" (1994, p. 258).

Contrariamente a las visiones liberales que ven en la escuela los mecanismos para el desarrollo de un orden social igualitario y

Fotografía
Nayla García Leri



democrático, donde operan espacios de movilidad social y económica, la pedagogía crítica entiende que la escuela obstaculiza esas oportunidades ya que le quita poder a los sujetos para convertirse en ciudadanos críticos y activos.

Desde la corriente crítica, por lo tanto, la escuela debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que determinados grupos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. Los docentes que adscriben a esta perspectiva rechazan la tarea que les ha asignado el capitalismo de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales de las escuelas. Para los docentes de la tradición crítica, la corriente educativa dominante mantiene las relaciones de desigualdad, dando como resultado la transmisión, la práctica y la reproducción de la cultura dominante.

No obstante, la naturaleza dialéctica de la teoría crítica nos permite entender que la escuela nunca es, simplemente, un lugar de adoctrinamiento, socialización o instrucción, sino un terreno cultural que puede promover la transformación individual y social de los estudiantes. De esta manera, la perspectiva de McLaren (1994) cuestiona la doctrina determinista del marxismo ortodoxo, mediante una comprensión dialéctica de la escuela que nos permite ver a la misma como espacio de dominación, pero que, al mismo tiempo, puede habilitarse para la liberación.

Por otro lado, Tomaz Tadeu Da Silva, en *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (1999), explica que el surgimiento de producciones teóricas en la década del 60 del siglo pasado, que vienen a cuestionar el pensamiento y la educación tradicional, se dan en el marco de importantes movimientos sociales y culturales en distintas partes del mundo.

Mientras la educación tradicional toma como referencia el orden social establecido para organizar y elaborar el currículo, apelando a la aceptación y la adaptación, las teorías críticas del currículo vienen a cuestionar por completo las disposiciones educacionales existentes, las formas dominantes de conocimiento, e incluso, la forma social dominante. En este sentido, acusan al status quo de ser responsable de las desigualdades e injusticias sociales. Por lo tanto, para las pedagogías críticas, no se trata de desarrollar teorías acerca de cómo hacer el currículo, sino de desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo hace.

Da Silva (1999) retoma a las ideas de Althusser para explicar cómo la producción y la difusión de la ideología es llevada adelante por medio de los aparatos ideológicos del estado, entre ellos la escuela, la cual actúa ideológicamente a través de su currículo. Y no solo por medio de los contenidos de las diversas materias, sino también por medio de formas invisibilizadas, ya que la ideología actúa diferenciadamente sobre estudiantes de las clases subordinadas, a quienes condiciona a la obediencia y a la sumisión, y sobre estudiantes pertenecientes a las clases dominantes, que aprenden a dirigir y controlar.

Otros autores que retoma Da Silva son Bowles y Gintis, quienes a diferencia de Althusser que hacía hincapié en el análisis del contenido del currículo, se centran en las vivencias, analizando

la manera en que la escuela logra, por medio de las prácticas y relaciones, que ciertas actitudes sean incorporadas por los estudiantes, diferenciando entre los futuros trabajadores y quienes ocuparán cargos más altos. Se establece una correspondencia entre las relaciones de la escuela y las relaciones sociales/de trabajo, de manera tal que la escuela contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Da Silva también toma de Bourdieu y Passeron la idea de “reproducción”, quienes utilizan el concepto de manera diferente al análisis marxista. En su análisis, la cultura no depende de la economía, sino que por medio de la reproducción de la cultura dominante, queda garantizada la reproducción más amplia de la sociedad. La cultura de las clases dominantes es la más prestigiosa y valorada, haciendo que las personas que las posean obtengan ventajas materiales y simbólicas. Es lo que se denomina “capital cultural”. Mediante un dominio simbólico, las clases dominantes logran que sus valores, los hábitos, costumbres y los comportamientos sean considerados como “la” cultura. Para que esto sea así, es necesario que operen mecanismos muy sutiles, que no hagan ver esto como algo arbitrario, impuesto, sino como algo natural. Es lo que Bourdieu y Passeron denominan “la doble violencia del proceso de dominación cultural”.

Por lo tanto, la transmisión ideológica se da a través del currículo tanto de manera explícita como implícita, ya que existe una transmisión selectiva que no sólo inculca un sistema de valores y creencias hegemónicas, sino que también opera en términos

Por Julieta Contreras Bravo y Evangelina Duré



Fotografía
Nayla García Leri

de clase social y género, habilitando o expulsando a quienes pueden, o no, alcanzar los objetivos de la escuela moderna.

En este punto, es importante también recuperar los aportes de Henry Giroux (1990) respecto al rol docente como *intelectual transformativo*, como un profesional reflexivo capaz de desarrollar una pedagogía contextualizada social y políticamente en pos de la transformación social. La idea central de esta propuesta es comprender que el docente no es neutral frente a la realidad, y debe reflexionar y otorgarle un sentido a su práctica en las escuelas, desde una perspectiva de cambio educativo y social. Se trata de hacer de lo pedagógico una cuestión política, donde las prácticas y las reflexiones se hagan con un sentido crítico, formando parte de un proyecto social transformador; pero también, de hacer de lo político, algo más pedagógico, es decir, apuntar a que las relaciones de enseñanza encarnen intereses políticos que apuesten por la liberación, por habilitar a los estudiantes en su desarrollo como sujetos críticos, a problematizar el conocimiento, a apostar por el diálogo crítico y luchar por un mundo mejor.

Los docentes como intelectuales transformativos no trabajan con estudiantes aislados, sino incorporando todas las dimensiones que les constituyen: cultura, clase social, raza, historia, género, junto con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños, que permitan conjugar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan la posibilidad de introducir algunos cambios. No se trata sólo de que los docentes se pronuncien en contra de las injusticias tanto dentro como fuera del espacio escolar. También es necesario que trabajen por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la posibilidad de convertirse en ciudadanos, con el conocimiento y el valor necesarios para luchar, para salir de la apatía, de la desesperanza, y visualicen la transformación como algo convincente y posible.

PEDAGOGÍA QUEER

Platero Méndez (2018) nos invita a repensar las prácticas educativas, centrándonos en las personas que construyen las relaciones de enseñanza y aprendizaje, ya que la educación tradicional fue pensada para un "sujeto universal". Propone pensar en la infancia plural, en lugar de "el niño", en familias en lugar de "padres", cuestionar el lugar del profesorado como representantes del saber. Esta reflexión implica poner en valor la diversidad y la diferencia de los sujetos que transitan la escuela.

Tal como decíamos en el apartado anterior, si bien los docentes pueden llevar adelante un rol de reproducción de los estereotipos y roles de género, apostamos por entender que la educación puede ser también una herramienta al servicio de la transformación social. En este sentido, nos proponemos pensar en los aportes que la pedagogía queer, en tanto pedagogía enmarcada dentro de las corrientes críticas, que nos permiten reflexionar y analizar el lu-

gar que ocupa la educación escolar en la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Las corrientes pedagógicas que proponen algo distinto, fomentan la comunicación y la escucha. Se presentan como alternativa, incorporando los saberes de movimientos sociales y de las teorías que abordan críticas feministas, antirracistas, de diversidad funcional y sexual, entre otras. Cuestionan los conocimientos y prácticas pretendidamente neutros y objetivos, que son ahistóricos o universales.

En particular, nos interesamos en el enfoque que critica la producción de cierta normalidad educativa que podemos entender como *heteronormatividad*, basado en los binarismos (mujeres/hombres; local/extranjero; homo/hetero; blanco/racializado; capaz/diverso funcionalmente; saber/ignorancia y otros). Este enfoque postula que en la escuela se presenta la heterosexualidad, no como una opción, sino como una forma de saber y estar en el mundo, que, como explican Warner y Berlant “pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural” (2002, p. 230) evitando e invisibilizando otras realidades y, de esta manera, ratificando las desigualdades sociales. Se trata de la pedagogía queer, que se nutre de los aportes de la teoría queer, desarrollada en Estados Unidos, el marco del movimiento LGBTI, como respuesta a las políticas conservadoras que condenaban las relaciones homosexuales, así como en reacción a la respuesta y gestión social de la epidemia del VIH/Sida (Planella y Pie, 2012).

María Victoria Carrera Fernández, Xosé Manuel Cid Fernández y María Lameiras-Fernández explican que

“El término queer, utilizado por primera vez por Teresa de Lauretis (1991), significa friki o raro y fue empleado en el pasado como insulto hacia las personas sexualmente diversas, adquiriendo progresivamente, debido a la reivindicación y militancia de estos colectivos, una connotación positiva, pasando a convertirse en un término que refleja el orgullo de ser diferente” (2018, p. 50).

En este punto debemos mencionar los aportes de Judith Butler, principal precursora de la teoría queer, quien en su libro *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (2007) denuncia no solo que el género, sino también el sexo, son categorías culturalmente construidas. Butler (2007) discute la interpretación esencialista que postula que el género es una expresión o una interpretación del sexo, como si este fuera algo que naturalmente ha sido organizado en base a dos posiciones opuestas y complementarias (hombre mujer). En este sentido, Butler (2007) habla de *matriz heterosexual* para hacer referencia a una alineación entre sexo, género y deseo, que permite entender la identidad de los sujetos en un marco de la heteronormatividad. Esta matriz heterosexual exige que ciertas identidades no existan, como lo son aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo, o aquellas en las que las prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género. No obstante, son

justamente estas identidades de género que no se adaptan a las reglas que establece la matriz heterosexual, las que evidencian los límites y los propósitos reguladores de este sistema de inteligibilidad, revelando otras matrices diferentes y subversivas.

El proceso de socialización, que se da principalmente en la infancia, asigna normas y discursos sociales relacionados con el género y la sexualidad. La matriz heterosexual da lugar a la concepción de identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales. Este proceso de socialización heteronormativo es impulsado por distintos agentes de socialización, que Teresa de Lauretis (1987) denominó *tecnologías del género* entre los cuales destacan la familia, la escuela o los medios de comunicación, que a través de los estereotipos y los roles de género describen e imponen como deben ser y comportarse mujeres y hombres.

Este proceso de socialización diferencial de género, pone de relieve el carácter performativo del género del que habla Butler, de manera tal que la categoría de género puede ser entendida como una construcción a partir de mecanismos de imitación y repetición de las normas de género culturalmente construidas, dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria, que conduce a una exclusión de todo aquello que no guarda coherencia con las normas de género. La exclusión, de hecho, es una parte fundamental de la construcción de identidades de género, que llama no solo a reproducir normas de género, sino a avalar las desigualdades de género, por medio de mecanismos de exclusión y agresión. La matriz heterosexual opera para producir una cultura homofóbica y sexista. En este sentido, el aporte de Butler permite pensar también en la violencia de género no como algo que afecta solo a las mujeres, sino también a los sujetos con identidades disidentes.

CUESTIONAR DESDE LA TRANSVERSALIDAD

Pensar la escuela desde la *pedagogía queer* implica tener en cuenta la revisión de ciertos elementos que han caracterizado históricamente a la pedagogía, incluso en las propuestas de la coeducación, que si bien en el momento de su surgimiento planteaban un movimiento de avanzada al proponer la educación conjunta hombres y mujeres, en la actualidad aparece como una propuesta insuficiente para alcanzar prácticas educativas verdaderamente inclusivas, por fuera del binarismo identitario, en el marco de relaciones sociales más democráticas. En este sentido, es preciso comprender que la principal diferencia entre estas perspectivas se refiere a que la coeducación replica relaciones propias del sistema sexo género, en tanto que la pedagogía queer es pensada desde la interseccionalidad, entendiendo que la educación es una herramienta que apunta a promover un nuevo tipo de relaciones entre las personas, cuestionando no solo las relaciones desiguales entre varones y mujeres, sino toda estructura de poder que impide el desarrollo de relaciones más democráticas entre las personas: el binarismo identitario, el adultocentrismo, las relaciones de clase, etc.

Decir que la *pedagogía queer* se construye desde la interseccio

nalidad significa cuestionar incluso la propia noción de pedagogía y su propósito: la reproducción de ciertos valores, o hacer del conocimiento una herramienta emancipadora, que permita a les estudiantes tomar un rol activo en la construcción de conocimientos, de sus aprendizajes, haciendo uso de la palabra, y otorgándole validez y legitimidad a la misma.

Asimismo, respecto a los contenidos que se trabajan en el aula, entendemos que para apuntar a una inclusión real, no solo se debe apelar a lograr la mayor participación posible de les estudiantes, sino también a demostrar, mediante lo trabajado en los contenidos, la existencia de diversas identidades, que han sido referentes, que puedan actuar como “modelos” por sus aportes a la ciencia, su lugar en la historia, etc., dándole visibilidad a las diversas identidades, ya que al nombrarlas, las reconocemos y les otorgamos legitimidad. Pensemos en incluir el lugar que las disidencias sexuales han tenido en la historia, en sus aportes al conocimiento, en el lugar de lo disruptivo como cuestionador de la vida social, de los valores, de las normas. En este sentido, también sería de gran importancia trabajar los contenidos a partir de autoras mujeres, o de autorxs con identidades por fuera de la heteronorma y el binarismo.

Y si entendemos que la pedagogía queer se posiciona desde la transversalidad, es fundamental también cuestionar el adultocentrismo, lo que implica revisar la relación entre docentes y estudiantes, reconociendo y valorando la identidad de niños y jóvenes, apostando a relaciones más democráticas, enfatizando el cuidado desde el respeto por la diversidad y singularidad, reconociendo la importancia de lo afectivo y la empatía en la educación, la valoración de los saberes y no saberes, y formas de relacionarse que apelen a la resolución o tratamiento de conflictos de manera respetuosa.

Entonces, la educación debe problematizar aquello que se ve como natural, y, de esta manera, animar y empoderar a les alumnes, despertándoles de su apatía y pasividad para que no se limiten a aceptar lo dado. En una actitud, que más allá del puro verbalismo estéril (Freire, 1970), resista y rompa la visión común del mundo y de lo dado.

La pedagogía queer debe ser contextualizada en un paradigma sociocrítico educativo, en el que la educación se oriente fundamentalmente a la humanización de les estudiantes y cuyo fin último sea, tal como postula Paulo Freire (1970), la utopía o transformación de la realidad.

La educación, desde su dimensión transformadora de la realidad, buscará perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, y facilitar una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio y la mejora como horizonte. Se trata de formar personas críticas para la transformación de sociedad. Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970), defiende la “alfabetización” de las personas como la toma de conciencia de su propia realidad, en un trabajo que permita transformar la ingenuidad en crítica, y así pasar de ser espectadores pasivos del mundo a ser sujetos activos del mismo.

El autor defiende la necesidad de desarrollar una educación liberadora, frente a la educación bancaria (llevada a cabo tradi

cionalmente por la escuela). La educación como práctica para la libertad, se caracteriza por un profundo sentido de compromiso con la constante dinámica de denuncia (crítica) y cambio de la realidad (alternativa). Implica, por tanto, la búsqueda de la creatividad e imaginación frente a los esquemas repetitivos que crean individuos pasivos que reproducen las estructuras sociales de poder-sumisión, opresores oprimidos, normal anormal. Entonces, el derecho y el deber de transformar el mundo encuentra en la imaginación, en la utopía, el único camino posible (Freire, 2001).

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo hemos abordado un modelo pedagógico que re toma los aportes de la pedagogía crítica, fundamentalmente a través de la pedagogía queer. Tal como vimos, la pedagogía crítica postula que la educación tiene como horizonte la problematización y transformación del orden social, apostando al lugar de los docentes como intelectuales transformativos orientados a la formación de sujetos críticos, capaces de comprender la realidad, denunciar las injusticias y plantear el cambio social como una práctica real y esperanzada.

En esta misma línea, la pedagogía queer propone reivindicar la diferencia y reconocer su lugar disruptivo en relación a los imperativos que impone la heteronormatividad, cuestionando la normatividad de género y la violencia que de ella se desprende.

En definitiva, lo que la pedagogía queer nos permite es pensar el mundo de una manera más justa, sosteniendo la esperanza como algo práctico.

En este sentido, entendemos que la docencia es una tarea que merece nuestro compromiso, que nos interpela a construir conocimiento en un sentido crítico, reconociendo y atendiendo las necesidades, capacidades y deseos de los jóvenes, lo que abre un panorama sumamente enriquecedor en la construcción de nuevos paradigmas. Creemos que el ejercicio de la docencia nos abre la posibilidad de ejercer una profesión que apunta a la educación de niños y jóvenes -con la relevancia que esto conlleva-, abriendo las posibilidades para la construcción de nuevas miradas y sentidos críticos que esto supone.

BIBLIOGRAFÍA

- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CARRERA FERNANDEZ, M., CID FERNANDEZ, X. y LAMEIRAS FERNANDEZ, M. (2018). El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En OCAMPO GONZALEZ A., MORENO, Y., DINIS, N., SANCHEZ M., PENNA, M. y PLATERO, L. (Comp.), *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte. Auténtica Editorial.
- FERNÁNDEZ, E. (inédito). Incomodando el lugar del Trabajo Social en escuelas desde las pedagogías queer.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.

- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós/MEC.
- LAURETIS, T. (1987). La tecnología del género. En *El género en perspectiva*. México: Universidad Autónoma de México.
- MCLAREN, P. (1994). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- MORGADE, G. (2008). Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. Trabajo presentado en: VII Seminario Redestrado Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.
- MORGADE, G. (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación: trabajo docente y educación*. Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- PLATERO MÉNDEZ, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En OCAMPO GONZALEZ A., MORENO, Y., DINIS, N., SANCHEZ M., PENNA, M. y PLATERO, L. (Comp.), *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- SUBIRATS MARTORI, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.

MI EXPERIENCIA EN LA ADSCRIPCIÓN A LA CÁTEDRA DE INVESTIGACIÓN SOCIAL I

RESUMEN

Para este trabajo, expondré mi experiencia en el proceso de adscripción en la cátedra de Investigación Social I en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

El objetivo que guiará el escrito, será reflexionar en torno al papel del Trabajo Social en la investigación social y la relevancia de esta en la construcción de conocimiento científico.

Para ello, me basaré en la bibliografía de la cátedra junto con mi experiencia personal a fin de ilustrar conceptos principales y fundamentales en la instauración del trabajo social como ciencia social.

Palabras clave: Adscripción; Trabajo Social; Educación; Investigación

INTRODUCCIÓN

A su vez, me resulta importante destacar mi participación como estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social en el espacio de la adscripción ya que me invita a reflexionar acerca de la participación de estudiantes en espacios como éste y los aportes de estos para el enriquecimiento de nuestra profesión.

Para ello, comenzaré entonces enmarcando la asignatura con sus contenidos principales. Luego de ello, esbozaré algunos aportes acerca de lo que yo creo constituye a la importancia de esta asignatura a nivel social para luego comprender su importancia en el Trabajo Social. En tercer lugar, me interesa expresar los sentimientos y motivaciones que me llevaron a la incorporación en la adscripción para finalmente relatar el desarrollo de esta y concluir con la importancia de la presencia de estudiantes de la carrera en este espacio como instancia de crecimiento personal y académico.

MARCO-MATERIA. CONCEPTOS PRINCIPALES

A partir del mes de septiembre del año 2017, me desempeñé como estudiante adscripta en la cátedra de Investigación Social I. Esta asignatura, corresponde al segundo año de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social en esta unidad académica.

La misma, tiene como objetivo principal, brindar herramientas metodológicas a los/as estudiantes de la carrera con el fin de que puedan incorporar metodología para el desarrollo de la investigación social en la intervención profesional.

La propuesta pedagógica consta de trabajar diversos conceptos que hacen a la investigación social y profesional como lo son: los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales (que le dan un encuadre a discusiones y diversas perspectivas en relación a la investigación en las ciencias sociales); la relación teórico metodológica e inherente de la investigación social con el trabajo social (necesaria para su constitución y legitimidad científica); el diseño,

proyecto y proceso de investigación; y los elementos necesarios para la realización de un proyecto de intervención como lo son los objetivos de investigación, marco teórico, los conceptos principales, la hipótesis planteada, las variables (simples y complejas junto con su operacionalización), la población-muestra-muestreo, las técnicas de recolección de información y el análisis de datos.

El objetivo del estudio de estas categorías, se orienta a poder establecer las bases fundamentales para el desarrollo del ejercicio profesional, pero principalmente, aportar al conocimiento y análisis científico en relación con la legitimación del Trabajo Social como una ciencia.

IMPORTANCIA A NIVEL SOCIAL

Creo relevante destacar mi perspectiva acerca de lo que me aportó la presencia en este espacio, sumado a lo que aprehendí e incorporé tanto en el transcurso de la adscripción, así como también durante la cursada de la misma.

Para esto, me resulta de suma importancia exponer el fin del estudio y ejercicio de esta asignatura a nivel social, ya que los/as científicos sociales son los que, en el mayor de los casos, se acercan a la realidad social, tratando de problematizarla y comprenderla para poder transformarla. Con los aportes de Sautú (2001) puedo decir que:

“En su contenido la investigación es temporal histórica, es acotada y acumulativa (...) el sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, son las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área de conocimiento aportándole ideas planteándole dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas que eventualmente constituirán el objetivo de investigación” (p. 2).

Las ciencias sociales, se han legitimado en el último tiempo como ciencias complejas que aportan una visión mucho más amplia del mundo social de la que se tenía tiempo atrás. O bien, dicho de otra manera: “la ciencia es la forma hegemónica de construcción de la realidad” (Sousa Minayo, 2007). Esto es gracias a la producción de un objeto de estudio legítimo para la investigación social y su constitución científica. Por ello, creo fundamental que se continúe con el propósito de estudiar materias metodológicas que aporten a la constitución de las ciencias sociales como tales.

IMPORTANCIA PARA EL TRABAJO SOCIAL

En cuanto al Trabajo Social y la relación de éste con la intervención profesional, mucho se relaciona lo antes expuesto. A lo largo del tiempo, el Trabajo Social se alimentó de otras ciencias sociales que intentaban abarcar la totalidad de la población en sus diversos aspectos, así como lo fue la sociología, la epistemología, la filosofía, entre otras. Tal como plantea Estela Grassi se establece una “relación problemática en lo que hace a su capacidad de producir conocimientos válidos y confiables según los cánones legítimos de las ciencias sociales, además de no disponer de un ámbito diferenciado como objeto propio de su saber” (2001, p. 6).

Sin embargo, con el correr del tiempo y la consecuente legitimación de la profesión, ha resultado necesario poder incorporar categorías

conceptuales propias de la disciplina con el objetivo de comprender a la sociedad en su complejidad y su inmensidad.

"La producción de conocimientos, así como la intervención, son aspectos constitutivos de la práctica profesional. Es así que el trabajo social se distancia de la perspectiva practicista que entiende a esta profesión como aquella que "aplica" el conocimiento que producen otras disciplinas científicas" (Montaño, 1998 en Carreño y Corominas, 2015, p. 29).

Si bien, cada disciplina del campo profesional da cuenta de un espacio y un objeto de estudio específico, es necesario y fundamental que el Trabajo Social también establezca uno como propio. Es por ello que, gracias a la investigación social, se ha podido avanzar en muchas cuestiones que hacen a lo conceptual como el modo de comprender la realidad social sobre la que intervenimos.

"La investigación y la intervención son prácticas que se retroalimentan y articulan, en la medida que el conocimiento permite la comprensión de las situaciones sobre las que interviene el profesional de trabajo social y brinda las argumentaciones y fundamentaciones de esa intervención. A su vez, los problemas e interrogantes que surgen de la práctica profesional pueden constituirse en objetos de investigación" (Cazzaniga, 2007 en Carreño y Corominas, 2015, p. 30).

En ello, aparecen categorías propias de la disciplina como la cuestión social, las políticas públicas, la intervención profesional, los problemas o problemáticas sociales, entre otras. Por todo esto, considero fundamental y necesaria la presencia de asignaturas como esta que aportan a la problematización y discusión de cuestiones que hacen a la legitimación de nuestra profesión.

MOTIVACIONES QUE ME IMPULSARON A LA INCORPORACIÓN A LA CÁTEDRA: DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE ADSCRIPCIÓN. CRECIMIENTO PERSONAL

Dados los aportes expresados y desarrollados anteriormente, puedo dar cuenta del reconocimiento y la importancia de estu-



Fotografía por María Victoria Moviglia

Fotografía
Equipo de Comunicación FTS

diar una asignatura metodológica en la instancia de crecimiento y aprendizaje de grado que nos brinda esta carrera universitaria. El hecho de reconocer que el Trabajo Social y la Investigación Social son necesarios y constitutivos, fue el impulso que me motivó a incorporarme a la cátedra.

En función de orientar esta exposición y descripción con los procesos de enseñanza/aprendizaje que se fueron dando en este recorrido, me gustaría mencionar el vínculo que se logró establecer con el docente -uno de los motivos que también impulsó mi incorporación a la cátedra-.

Y es que, a lo largo del tiempo, hemos estudiado que, por tradición, la relación entre docente-estudiante se constituía en una práctica automática. Con los aportes de Freire (1996) podemos pensar en una “educación bancaria” en la que el educador no se comunicaba con los/as estudiantes, sino que “depositaba” en cierta forma los contenidos para que los/as alumnos/as los “archiven”. A su vez, Freire nos habla también de un análisis en este sentido con respecto a que, en este tipo de educación, los/as sujetos/as de la educación es quien “conduce” hacia la memorización mecánica de los contenidos y deposita el saber.

Sin embargo, actualmente y en lo que respecta a mi experiencia en esta asignatura, puedo dar cuenta de una dinámica completamente distinta en la que el docente puede lograr en el/la estudiante una transmisión que sobrepasa los contenidos planteados por la asignatura, en donde logra transmitir una relación mucho más recíproca y dialógica. Es por esto, que el proceso enseñanza aprendizaje fue un proceso constante que en ningún momento di por acabado. Yo, he aprendido de las formas de los/as docentes en relación con cómo desarrollar una clase y cómo presentar los temas y también, los modos de acompañar a los/as estudiantes. Nunca dejé de aprender y de incorporar nuevas cuestiones por parte de compañeros/as. De todos modos, aun así, también me encontré enseñando, muchas cuestiones que había aprendido en mi momento de cursada.

Es por eso, por lo que a continuación, realizaré un racconto de cómo fue mi incorporación a la cátedra y el desempeño en la misma con el objetivo de favorecer al análisis y la exposición pertinentes.

Finalizada la cursada, agradecí al docente a cargo por lo transitado en el cuatrimestre y él me invitó a formar parte de los espacios que la cátedra tenía para ofrecer. Es por ello, que motivada por la cursada que había transitado (junto con dos compañeras) decidí incorporarme.

Comencé el cuatrimestre siguiente a la cursada de la asignatura (es decir, durante el mes de septiembre aproximadamente). Intermitentemente, me fui incorporando a seminarios de lectura organizados por la cátedra que tenían el objetivo de debatir acerca de otros conceptos y contenidos que quedaban por fuera del programa de la materia para analizarlos en conjunto, problematizarlos e incorporar (en algún caso) el análisis correspondiente a la bibliografía de la cátedra. Desde allí, conocí a las otras integrantes que con mucha calidez y cercanía me hicieron parte casi inmediatamente. Ese fue uno de los motivos que motivó mi estadía en este espacio.

Al año siguiente, durante el año 2018, pude participar solamente

de los espacios del teórico de la banda horaria de la mañana ya que, en varios casos, se superponían cursadas de otras asignaturas de tercer año (año lectivo que me encontraba atravesando). Fue una experiencia distinta a la que quizás imaginaba con respecto a una adscripción ya que se diferenciaba de las veces que presenciamos la participación de estudiantes adscriptos en otras materias. Los mismos, participaban de los espacios de práctico más que de teóricos. De igual modo, fue un espacio que supe aprovechar y que enriqueció mucho mi conocimiento con respecto a las temáticas abordadas, ya que el único acercamiento había sido durante la cursada. Fue fructífero para “refrescar” los conocimientos adquiridos e incorporar otras visiones, un estudio y problematización aún mayores de los que habíamos podido alcanzar siendo alumnas.

Durante el segundo cuatrimestre de ese año, me fue designada una profesora/docente “tutora” con quien delineamos un plan de trabajo que se correspondía con mis intereses personales de acuerdo con los objetivos y alcances que queríamos incorporar en el espacio de adscripción. Los mismos, se orientan a la adscripción como un espacio de acercamiento a la docencia y apuntan a fortalecer cuestiones que hacen al trato con los/as estudiantes y el acompañamiento a los/as mismos/as.

Por ello, entre las líneas de trabajo se encontraba la realización de alguna actividad dentro del espacio de práctico y la presencia constante y permanente en estos espacios como observadora y comentarista.

En el transcurso del año 2019, durante el primer cuatrimestre, me incorporé a una comisión de trabajos prácticos. El desarrollo de las clases y mi presencia en ellas aportó muy favorablemente a mi crecimiento tanto personal como profesional. El trato con los/as estudiantes y las conversaciones con la docente y mi otra compañera adscripta, hicieron que sea un espacio de aprendizaje continuo, sumado a la internalización e interiorización de contenidos correspondientes a la Investigación Social.

Tuve la posibilidad de realizar una actividad de cierre de una de las temáticas abordadas en el espacio de prácticos (operacionalización de variables complejas) en la que, entregué a los/as estudiantes un cuadro sinóptico de elaboración personal que resumía lo trabajado hasta el momento.

Otras de las cuestiones que registro como importantes, fue la toma de apuntes personales y re-sistematización e incorporación de las categorías conceptuales que se trabajaban. Con respecto a la comisión, utilizando el pizarrón como herramienta de síntesis, apunté también las cuestiones principales de algunas de las clases. También, cabe destacar que en la medida que lo creíamos correspondiente -junto con mi compañera-, fuimos incorporado apreciaciones personales con respecto al tema trabajado en cada unidad teórica que se desarrollaba.

RELEVANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS/AS ESTUDIANTES

A partir de todo lo expuesto hasta el momento, creo relevante des

taar la importancia de la participación de estudiantes en el espacio de adscripción. Al mismo, lo entiendo como un espacio de crecimiento individual, personal y académico profesional. Otorga otra perspectiva a la que los/as estudiantes estamos acostumbrados/as ya que permite participar de otros espacios y conocer el funcionamiento interno de una cátedra universitaria. A su vez, acompaña en la creación y fortalecimiento de vínculos profesionales.

Se constituye como otra manera de incorporación de conocimiento y aprehensión de contenidos ya que fortalece lo aprendido en el espacio de cursada, superando ampliamente la perspectiva de los contenidos que hacen a la materia. Esto es así, gracias a la interacción con el cuerpo docente y los/as estudiantes desde la figura del/la adscripto/a (que muestra que siendo "uno más" puede ayudarlos/as y acompañarlos/as en su transcurso académico).

CONSIDERACIONES FINALES

Como resultado de este breve análisis, desarrollo y caracterización de lo que fue la experiencia en la adscripción en esta cátedra de Investigación Social I, remarco la importancia de sostener estos espacios y brindar posibilidades a los y las estudiantes que se encuentren interesados en transitarlos.

Funciona como herramienta de aprehensión de conocimiento y favorece ampliamente la perspectiva profesional ante el análisis y el desarrollo de quehacer profesional. Se constituye como otra forma de aprendizaje muy positiva y favorecedora al transcurso estudiantil por la unidad académica.

Transitando estos espacios, nos fortalecemos como estudiantes ante nuestro futuro profesional y nos adentramos en la importancia de la investigación social como herramienta fundamental para la legitimación de nuestra profesión del Trabajo Social.

BIBLIOGRAFÍA

- CARREÑO, M. S. y COROMINAS, M. C. (2015). La tradición de investigar en Trabajo Social. En CUENCA, A. y LOZANO, S. (Comp.), *La enseñanza de la investigación. Diálogo entre la teoría y el oficio del investigador en Trabajo Social*. La Plata: EDULP.
- GRASSI, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Revista Debate público*, 1 (1), 127-139.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- SAUTU, R. (2001). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En WAINERMAN, C. y SAUTÚ, R. (Comp.), *La Trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- SOUZA MINAYO, M. C. (2007), *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

IDENTIDADES TRANS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA CRÍTICA SOBRE EL ESTADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESQUEMAS DE VULNERABILIDAD

RESUMEN

El presente artículo intenta debatir sobre las formas de vulneración de derechos que el Estado ejerce sobre el colectivo de personas trans. Se intentará aproximar a la relación que se encuentra entre la vulneración de derechos elementales como la identidad de una persona, el derecho a la educación y el derecho al trabajo y como esto determinará a vidas precarizadas e identidades estigmatizadas. Concluimos con la experiencia autogestiva del Bachillerato Popular Mocha Celis que funciona en la Ciudad de Buenos Aires como experiencia educativa emancipadora cuyos objetivos exceden los programas de estudio proponiéndose como un espacio educativo integral en el cual se ofrecen incluso clases especialmente pensadas para acompañar a personas trans en los desafíos que enfrentan por fuera de la escuela.

Palabras clave: Identidades Trans; Estado; Derecho a la Educación; Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

La idea que da inicio a este trabajo es que vivimos en una sociedad formalmente igualitaria. Es decir, bajo la norma central de la Constitución Nacional, todas las personas somos iguales ante la ley. Pero no somos iguales ante la vida. Incluso esta igualdad ante la ley (que debiera ser la garantía mínima del Estado Nación) aún es precaria. En el sistema capitalista que explota a las clases trabajadoras en general, en particular sobre las mujeres y disidencias suma diversos grados de opresión respaldado en el patriarcado. Las personas homosexuales, hace muy poco tiempo cuentan con la igualdad ante la ley para declarar su amor y así vivirlo en matrimonio. Algo tan elemental como esto se conquistó recién en el año 2010 con la sanción de la Ley 26.618, la cual establece que el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo. Esto no es otorgado a modo de beneficio, sino que reglamenta un derecho vulnerado durante tantas décadas a aquellas personas que tuvieron que vivir sus situaciones maritales sin un marco legal que lxs respalde como sí sucede en parejas heterosexuales. Situaciones cotidianas como las pensiones por fallecimiento fueron cercenadas para quienes no podían contraer matrimonio o concubinato por estarles negando el derecho. Tampoco en este hecho queda saldada la

violencia que se ejerce en el ámbito público cuando parejas no heterosexuales son violentadas o discriminadas por expresarse con besos o gestos que dan cuenta de sus relaciones. El proyecto dominante como sitúa Federici (2010) establece jerarquías sexuales que se sustentará en la división de aquellos a quienes quiere gobernar. En la etapa neoliberal del capitalismo las políticas sociales van a tender a negar los derechos sociales, promoviendo la sobrevivencia de los individuos, pero remitiendo al mercado las demandas de la clase trabajadora como objetos de responsabilidad individual. Los derechos que no se brindan son negados, son obligaciones que el Estado no lleva adelante y por ello hay miles de personas perjudicadas, no sólo en su materialidad sino centralmente en su subjetividad. Esta subjetividad que construye el Estado lo realiza en términos sociales, genera imaginarios sociales y a través de ellos, indirectamente, demuestra que es lo aceptado y que no, sobre qué derechos es importante avanzar y sobre cuáles no. Esta responsabilidad estatal es por acción y por omisión, y en caso de omisión de derechos fundamentales, hay derechos humanos que no son reconocidos y por los cuales miles de personas son afectadas negativamente.

CONFIGURACIONES DE DERECHOS SOCIALES Y EL ESTADO NEOLIBERAL

Para adentrarnos en estas ideas partimos de la caracterización de Estado Moderno que señala Montañó (2003) como aquella organización estatal que surge con el proyecto de la modernidad, en tanto instrumento que en sus trazos fundamentales, aunque no de forma exclusiva, se crea para garantizar la propiedad privada, como fundamento de la libertad individual (burguesa). Su lógica fundante es por tanto la "lógica del capital". En este sentido Gramsci (1965) supera dialécticamente los elementos del Estado restricto (el carácter de clase y la función opresiva y promotora de la acumulación capitalista) incorporando dos esferas, la "sociedad política" (vinculada a la función coercitiva) y la "sociedad civil" (entendida como un espacio de la superestructura en la lucha por la hegemonía, el consenso y la dirección social, con sus "aparatos privados de hegemonía"). Como señala Montañó, es a principios del siglo XX a la salida de las crisis globales que se reconfigura el Estado como mecanismo de disminución de la insatisfacción popular, y como estrategia de consolidación, legitimación y desarrollo del orden. A esto se le va a denominar "lógica de la democracia".

Como resultado, va a surgir la ampliación de la ciudadanía a partir de la ampliación de los derechos y beneficios laborales, la previsión social y las políticas sociales. Es en este sentido que podemos leer las demandas incorporadas por el Estado, respecto a los derechos civiles en el caso del matri-

monio igualitario o la identidad de género como parte de esta “lógica democrática” como forma de legitimar, perpetuar y desarrollar la “lógica del capital”. El proyecto neoliberal va a trastocar esta lógica estatal de la democracia por la “lógica de la competencia” en la cual el individualismo del sistema capitalista lleva a que el triunfo de unx derive generalmente del fracaso del otrx. Como continúa Montaña (2003) en la sociedad civil se procesa la “lógica de la solidaridad”, donde los triunfadores del mercado, ayudan a los fracasados de la disputa competitiva.

En relación al marco normativo la Ley N° 26.743 de Identidad de Género es una iniciativa parlamentaria que tiene por objetivo proporcionar un marco jurídico para que las personas trans --travestis, transexuales y transgéneros-- puedan desarrollar su identidad de género. Es decir, se reconoce a este colectivo de personas en sus particularidades y a partir de ello se proponen estrategias que permitan desarrollar su identidad libremente. A partir de dicha legislación se habilita el reclamo de la rectificación registral del sexo y cambio de nombre de pila por vía de un trámite administrativo ante el Registro Nacional de las Personas.

Argentina es el primer país en el mundo que no requiere diagnóstico médico ni psiquiátrico. Para realizar este procedimiento basta la propia solicitud de la interesada o el interesado o sus representantes legales, siendo innecesaria la presentación de diagnóstico alguno, ni la realización de ningún tipo de cirugía de reasignación genital. Este trámite registral que parece tan simple, viene a poner fin a una situación de vulneración elemental como es la identidad de las personas trans; esta inicial vulneración, desencadena otras como la falta de acceso al sistema de salud pública o el acceso no dado en las condiciones propicias que todos debemos tener.

Otro aspecto que quisiera destacar es que esta posibilidad de autopercepción de la identidad redefine binariamente las identidades humanas, en la disyuntiva femenino y masculino, invisibilizando así las identidades por fuera de la norma binarista. Si estas personas no se identificaran entre estos géneros, ¿continúa su derecho a la identidad vulnerado? Cuando se rectifica el sexo DNI ¿se concluye con una redefinición del género? En el marco de los Derechos Humanos, el derecho central de todas las personas es el derecho a la vida. Las personas trans tienen en la actualidad un promedio de vida que va de los 35 a 40 años. En este número podemos ver que quienes componen este colectivo no cuentan con condiciones de vida que permitan transitar una vejez digna.

Las personas LGBTIQ fueron criminalizadas bajo los incisos ‘f’, ‘h’ e ‘i’ del artículo 2 del derogado Regla

mento de Procedimientos Contravencionales del Edicto Policial dictado por la policía argentina; los artículos 2h (vestir prendas contrareas al género) y el 2f (escándalo público e incitación al acto carnal), eran las herramientas legales para la persecución de personas por razones de género. Hoy día el Código Contravencional, en su art. 81, es la argumentación para la penalización de la prostitución y su persecución.

Este avasallamiento sobre el colectivo trans fue dirigido por el Estado, es el mismo quien tiene que reparar sobre sus actos, reescribiendo sobre el lugar que debieran tener estas personas en la sociedad, reconociendo el avasallamiento sobre sus derechos y trabajando por construir inclusión desde la institucionalidad.

En la Convención por los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, a la cual nuestra constitución adhiere, se ha ratificado la obligación de los Estados de garantizar la efectiva protección de todas las personas contra toda discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género. En relación a esto, surgen en noviembre del 2006 los principios de Yogyakarta sobre cómo se aplica la legislación internacional de derechos humanos a las cuestiones de orientación sexual e identidad de género.

El derecho a la identidad es el derecho a «ser quien se es y no otro/a», y a ser reconocido/a y protegido/a como tal por el Estado, sin condicionamientos. Al haber existido condicionamientos y persecución estatal, este derecho fue negado y atacado, por ello es preciso enmarcar este reclamo en los Derechos Humanos vulnerados. Las personas trans aparecen en la escena social a partir de estigmas y se los responsabiliza por actos delictivos que ponen en riesgo a la “seguridad ciudadana”. Esta asociación genera significaciones que igualan ser trans a ser delincuente o estar en conflicto con la ley por propia responsabilidad.

Las relaciones de dominación entonces se vuelven opacas, ya que no se manifiesta la magnitud de la desigualdad social, sino que construye un discurso criminalizando a estas personas (con características sociales, económicas, físicas y culturales predeterminadas). Por lo tanto, la construcción del ideario de una persona trans se construye alrededor de la noción de peligrosx como una categoría que lxs segrega socialmente para mantener un “orden social”.

Actualmente se crean estereotipos de delincuencia, como forma de garantizar una represión ilimitada de los mismos.

IDENTIDADES TRANS EN EL ÁMBITOS ECUATIVOS

Reflexionamos en relación al ámbito educativo como aquel espacio bisagra en que los sujetos van a construir partes de su identidad. Este espacio produce significantes sobre las diferentes identidades, por su incidencia se constituye en un posible ámbito de transformación en cuanto a las ideas sobre el significado de las identidades diversas. Los ámbitos educativos son espacios donde el trabajo social encuentra

una inserción muy importante, por ello es interesante pensarlos desde los desafíos que generan estos interrogantes, en pos de generar debates y prácticas en las que se puedan gestar nuevos instituyentes. Para ese punto nos situamos desde la perspectiva crítica que

Para este punto nos situamos desde la perspectiva crítica que plantea Baquero (2001) pensando a la educación como aquel espacio que posibilita el acceso a la subjetividad de los sujetos, lo cual implica la construcción de un orden simbólico cultural que opera como constituyente en la sociedad. Este constituyente tiene como objetivo eliminar las diferencias y que todo tiende a un único patrón de identidad, bajo la idea de lograr la "armonía natural" se leen las diferencias como desvíos que requieren ser recuperados. Como señala el autor la diversidad, en este caso sexual, debe pensarse como una característica más de la población escolar atendiendo a su singularidad. Alejándose de la matriz evolucionista que plantea un curso único de desarrollo deseable en los espacios educativos; atendiendo que muchas veces se expresan sospechas sobre la posibilidad de educabilidad de la población diversa. Es interesante reflexionar sobre los efectos de las prácticas de educación y cómo superar los desafíos de incorporar las diferencias sin tender a generar patrones únicos de identidad.

En pos de avanzar en esta problemática, la implementación de la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral promueve la formación y el debate en estos temas. Esta legislación encuentra, luego de más de 10 años de haber sido promulgada, múltiples dificultades generadas por los responsables políticos e institucionales de implementar la misma.

Las experiencias de aprendizaje como señala Quiroga (1991) dejan en los sujetos huellas que van a afianzar la modalidad de ser-en-el-mundo y de ser-el-mundo para nosotrxs; es decir estas experiencias van a configurar las formas de comprender el mundo, aprender a aprender. En estos espacios se construye identidad sobre unx mismx y construimos ideas sobre otrxs. Esta matriz de relación entre el sujeto y el mundo también condiciona los nuevos aprendizajes, se vuelve necesario interrogarnos sobre las matrices que operan en el desarrollo de nuestras prácticas educativas y cómo podemos proponernos ampliar estos marcos en perspectivas de inclusión. Es importante entonces pensar en cómo la educación puede ser una herramienta para transformar esta realidad ya que en espacios nos socializamos como sujetos y construimos subjetividades desde las que transitamos nuestra cotidianidad. En estas instituciones (educativas) es donde más se visualizan prácticas que limitan a los cuerpos. Un autor que nos permite reflexionar sobre esto es Hereda (2014), el cual sostiene que es necesario:

“Desenmascarar estas prácticas que, probadamente nos han deshumanizado cada vez más, exige sentirnos responsables de lo que es, y de la que ha venido siendo en la relación ética y educación. Interrogarnos acerca de cómo estamos formádo(nos), deformádo(nos) y sintiéndo(nos) en educación, y más allá de ella es lo que aquí pretendemos ahondar, no como una forma de

brindar nuevas respuestas, sino algo más importante, para generar nuevos interrogantes".

Esta idea de desenmascarar puede aplicarse a las prácticas sociales presentes en las instituciones educativas, de formación y en la sociedad, donde es necesario construir nuevas teorías que acompañen a las diversas identidades.

El movimiento trans ha mostrado respuestas ante las dificultades de acceso al sistema educativo público y privado que los segrega; desde finales del año 2011 se encuentra funcionando en Ciudad de Buenos Aires el Bachillerato Popular Mocha Celis. Este espacio opera como una escuela pública y gratuita bajo el modelo de Unidad de Gestión Educativa Experimental, a través del cual recibe apoyo estatal para cubrir los salarios de una planta orgánica funcional de docentes. También asisten a esta escuela madres solteras, mujeres mayores, afrodescendientes, migrantes, y personas heterosexuales. Sus espacios de trabajo son diversos aunque atravesados centralmente desde la perspectiva de género.

Cómo mencionan sus referentes "en el área de "Proyecto Formativo Ocupacional" las alumnas tratan temas de inclusión laboral de las personas trans, mientras que en "Educación Para la Salud" trabajan sobre problemáticas de salud particulares a la población trans, como las hormonas y las operaciones con silicona."

Además, la escuela cuenta con una unidad de Bienestar Estudiantil, que asiste a alumnas en situación de calle a conseguir un subsidio habitacional, o a aquellas que todavía no cuentan con un DNI para tramitar uno. En todos estos procesos, están acompañadas por docentes trans que empatizan con la realidad de las alumnas.

"Mocha Celis es una excepción, no es una política pública, por lo cual es difícil que el modelo se replique en otros lados", dice Quiñones Cuartas, representante de dicha institución, y con ello podemos notar cómo este derecho es resuelto por el mismo colectivo y avalado u acompañado por el Estado desde un lugar auxiliar y no como principal responsable de garantizar que se cumpla.

En este punto quisiera destacar la valentía de un colectivo social que en diferentes momentos de la historia fue atacado y perseguido como venimos detallando. Pero que construye y reconstruye sus espacios de forma colectiva y autogestiva sin esperar los tiempos del Estado sino pujando por el lugar que les corresponde a estos debates en la agenda pública.

El neoliberalismo va a proponer el fortalecimiento de la oferta a partir de colmar al mercado con múltiples mercancías, no se sitúa desde la satisfacción del consumidor sino en la producción y por ello su apuesta está en la defensa de la libertad de mercado y no en la participación del Estado. Este argumento lo podemos notar en la incorporación al mercado como consumidores a las personas trans; son múltiples las ofertas desde espacios de ocio hasta plataformas de indumentaria especialmente diseñadas para facilitar el consumo. También en estos momentos se desarrollan programas televisivos donde se incorpora como parte del elenco a personas con identidad trans. Esto lejos de incluir en la idea de ciudadanía con pleno ejercicio de derechos, lxs incluye como consumidorxs. Esto podemos advertirlo a partir de la negativa por parte del Estado nacional de cumplir con la obligatoriedad del derecho al cupo laboral trans en todas las esferas del Estado o su no impulso a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral que se propone trabajar contra la discriminación. Es decir, la incorporación de estas identidades en la noción de ciudadanía, a partir de la conquista de derechos es aún precaria.

Estos procesos representan una transformación en las características de las políticas sociales neoliberales, no se genera una nueva cuestión social, sino un nuevo trato hacia la misma. Como conclusión de este proceso se elimina la condición de derecho de ciudadanía de las políticas sociales; en este marco la demanda por el reconocimiento de derechos del colectivo trans encuentra límites estrechos, reconociendo como se mencionó antes, derechos de ciudadanía, pero con escasas respuestas que generen impactos directos sobre sus cotidianidades, sobre la materialidad de sus vidas. Con esto referimos a que si bien es importante el reconocimiento de derechos, si esto no es acompañado de políticas y presupuesto para su funcionamiento, solo queda en exclamaciones correctas pero sin respuestas a las problemáticas vividas.

DERECHO Y ACCESO AL TRABAJO

Con estas primeras reflexiones podemos distinguir que quienes pueden acceder por medio del mercado a ciertos derechos (como por ejemplo, los tratamientos hormonales) y quienes no pueden hacerlo, dependen del Estado y sus limitaciones. Esta distinción se refleja en la clase social a la cual pertenecen unxs y otrxs, quienes no acceden pertenecen en gran parte a la clase que vive del trabajo. Este concepto es retomado de Antunes (2005) quien engloba al

conjunto de los asalariados que venden su fuerza de trabajo y a quienes están desempleados.

Por otro lado, la participación salarial marginal de las mujeres contradice su creciente participación en el mercado de trabajo. Esto da cuenta de las consecuencias que trae la división sexual del trabajo que descarga sus crisis ante todo sobre las mujeres e identidades diversas, dentro de la clase que vive del trabajo; esto tiene ejemplo en las formas de precarización del trabajo. Como tendencia mundial al trabajo femenino le han sido reservadas las áreas de trabajo intensivo, con niveles más intensificados de explotación del trabajo; mientras que aquellas áreas caracterizadas como de capital intensivo, dotadas de mayor desarrollo tecnológico, permanecen reservadas al trabajo masculino (Antunes, 2005).

Otra característica del trabajo femenino es la informalidad, con las consecuencias que esto conlleva si analizamos la creciente conformación de hogares monoparentales con mujeres como responsables de la reproducción de sus familias.

Un derecho fundamental para la vida como es el derecho a acceder al trabajo, es aún ampliamente negado al colectivo trans. En función de este reclamo surge la Ley N° 14.783 de Cupo Laboral Trans. La misma fue presentada en 16 de las 24 provincias del país, sin embargo solo fue aprobada en algunos municipios y en la provincia de Buenos Aires. Esta Ley es fundamental para avanzar en la equidad, sobre la estigmatización y la discriminación hacia dichos colectivos; pero centralmente para avanzar sobre la segregación de aquellas personas que son privadas del derecho al trabajo.

"Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses." (Artículo 23 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, Naciones Unidas, 1948).

Según informan fuentes de investigación, la gran mayoría de las personas trans se dedican a la prostitución como medio de vida. El porcentaje tan elevado muestra que son pocas o casi nulas las posibilidades de acceder a cualquier trabajo corriente, esto deriva de estigmas que pesan sobre

dichos cuerpos. Estos estigmas no permiten que se acceda a trabajos que muy bien podría realizar cualquier persona más allá de su elección sexual, identidad y más allá de como quiera vivirla y expresarla. Esta negación que es tan clara, no puede ser pasada por alto por el Estado; el mismo conoce esta situación y decide no combatirla, y ello es una decisión política, es política de Estado.

COLONIALIDAD DEL GÉNERO E INTERSECCIONALIDAD

La naturalización respecto al trato diferenciado de las mujeres e identidades trans, encuentra su justificación en las relaciones patriarcales que determinan lugares para los géneros. La violencia contra las identidades trans es una muestra, del más alto grado de control que pueda ejercerse sobre alguien. Este tipo de violencia es estructural al sistema social, porque surge de las normas socio-culturales que establecen cómo deberían comportarse las mujeres y los hombres. Así, la violencia hacia dichas identidades, lejos de tratarse de una conducta patológica individual y específica del ámbito privado, se trata de un eslabón más de la cadena de violencias estructurante de las sociedades patriarcales.

La interseccionalidad da cuenta sobre cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas. Es decir, el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, no son “naturales” o “biológicas” sino construidas socialmente y están interrelacionadas. Platero (2014) propone pensar las identidades en relación a las formas estructurales de desigualdad, cita el ejemplo:

“Ya no nos fijaremos sólo en el hecho de que una persona sea transexual o sea gitana, sino en cómo ser gitana o transexual se relaciona con la clase social, la edad, o el deseo, generando ciertas oportunidades encarnadas en una persona concreta”.

Esto nos permite pensar a las identidades no como estables y fijas sino como procesos que las definirían desde la multiplicidad de relaciones. Este enfoque permite comprender a las instituciones políticas y cómo estas protegen las normativas sociales y cómo esto da lugar a perpetuar prácticas y significaciones.

El lugar que ocupan las categorías de género, etnia, clase u orientación sexual, entre otras en la significación y práctica política contemporánea está fuertemente ligado a la forma de estructuración de nuestras sociedades.

Con su llegada a distintas regiones, los europeos introduce-

ron la colonialidad del poder. Estos se consideraban a sí mismos seres de razón y no así a lxs colonizadxs, por ello lxs deshumanizaban y así se lxs trataba incluso en el pensamiento occidental moderno; al deshumanizar a indixs y negrxs se lxs niega, no eran ni hombres ni mujeres sino seres sin género. Lugones (2012) llama colonialidad de género a la introducción con la colonia de un sistema de organización social que dividió a las gentes entre seres humanos y bestias. Analizando críticamente esto surge el Feminismo decolonial como aquel que “empieza por tomar conciencia del sistema de género basado en la dicotomía humano no humano y la reducción de las gentes y la naturaleza a cosas para el uso del hombre y la mujer eurocentrados capitalistas burgueses e imperialistas” (Lugones, 2012).

El género como desarrollaba antes se construye como una dicotomía jerárquica esto nos lleva a pensar en cómo una diferencia biológica se utiliza como argumento para jerarquizar a las personas o incluso en el caso de las mujeres situarnos como seres menos humanos menos racionales (y más emocionales). Esta deshumanización tiene mayores costos en caso de géneros disidentes, es decir cuanto más se aleja de lo establecido como norma más lugares se pierden. Esto no responde a comportamientos individuales sino a instituyentes que se establecen socialmente, que encuentran responsabilidad en los Estados de avanzar en igualdad de derechos y erradicar todo tipo de discriminación.

La posibilidad de construir identidad por fuera de la heteronorma se encuentra así condicionada y culpabilizada, esto demuestra la vulneración de un derecho elemental en la vida de las personas.

Los condicionamientos en relación al género no son solo subjetivos sino materiales también, esto se explica por las posibilidades de inserción en el mercado laboral, los límites en el acceso a la educación y la educación superior y el techo de cristal presente en diferentes espacios laborales. Estas determinaciones abonan a la construcción de identidades femeninas que se resguardan en el espacio privado (cuidado de familiares, tareas domésticas) y se les niega o dificulta el espacio público reservado para los hombres. La intervención profesional es fundamental que sea desde una perspectiva de género que se proponga hacer visibles los condicionamientos y potencialidades de cada institución en pos de avanzar en los derechos de todas las personas y el respeto a su identidad. El trabajo social es una profesión fuertemente feminizadas, incluso las personas con las que se interviene en instituciones y territorios son en su gran mayoría muje-

res. En estas formas de construcción social de las categorías la profesión encuentra un lugar jerarquizado desde el cual proponerse tomar posición y dar cuenta sobre cómo resignifica su labor.

POLÍTICAS SOCIALES E INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Comenzamos situando la profesión del trabajo social como aquella que participa en la reproducción de las relaciones de clase y en la contradictoria relación entre ellas. Como puntualiza Iamamoto (1992) la reproducción de las relaciones sociales no se restringe a la reproducción de la fuerza viva de trabajo y de los medios objetivos de producción (instrumentos de producción y materias primas) sino que los engloba y sobrepasa, con esto da cuenta de la reproducción en términos complejos, incluyendo la reproducción de las fuerzas productivas, las relaciones de producción, y la producción espiritual, es decir, las formas de conciencia jurídica, religiosa, artística, filosófica. Es en esta producción de relaciones sociales donde se reproduce la totalidad del proceso social, este proceso da cuenta de cómo se desarrolla la vida cotidiana de las personas en sociedad, produciéndose un determinado modo de vida. Este modo de vida no es algo establecido una vez y para siempre sino como señala la autora es una totalidad concreta en movimiento, en proceso de estructuración permanente.

El trabajo social se inserta en esta totalidad concreta polarizada por los intereses de clase, responde tanto a las demandas del capital como las de las clases trabajadoras y solo puede fortalecer a uno por la mediación de su opuesto. Se desarrolla en el proceso de configuración de nuevas necesidades sociales producto del desarrollo capitalista industrial y la expansión urbana. En el contexto de consolidación de la hegemonía del capital industrial y financiero emerge la cuestión social y la justificación de un tipo de profesión especializada. Esta cuestión social como indica Iamamoto (1992) es la manifestación, en el cotidiano de la vida social, de la contradicción entre proletariado y burguesía, la cual pasa a exigir otro tipo de intervención, más allá de la caridad y la represión. Estas respuestas que genera el Estado ante la cuestión social van a proponerse de acuerdo al contexto social, político y económico en que se desarrollen.

En relación a las problemáticas del colectivo trans, como se mencionó al comienzo de este trabajo, las respuestas jurídi-

cas, fueron inicialmente de carácter criminalizador y represivo como lo señalan los incisos 'f', 'h' e 'i' del artículo 2 del derogado Reglamento de Procedimientos Contravencionales del Edicto policial dictado por la Policía Federal Argentina. Avanzando en el tiempo también se generaron políticas de inclusión como la Ley de Identidad o la Ley de cupo laboral. Estas reacciones del Estado se sitúan en un contexto de profundos cuestionamientos que impulsaron los colectivos trans para ingresar sus demandas en las agendas de gobierno.

Acompañados también por colectivos de mujeres y otras organizaciones que sin encarnar en sus vidas cotidianas los límites del Estado de derechos que viven las personas trans, encontraron una demanda importante a acompañar. Resulta pertinente retomar a Pecheny quien plantea “¿Hasta qué punto el régimen político y el Estado al procesar las demandas sociales, incluyendo las sexuales, transforman su carácter despolitizador y hasta qué punto mantienen la lógica neoliberal que ha venido rigiendo su gubernamentalidad?” (2011, p. 8).

Como se mencionó antes, las clases trabajadoras son referenciadas tanto por aquellos que están insertos en el mercado de trabajo como aquellos que estando por fuera de él conforman el ejército industrial de reserva, quienes no pueden sobrevivir principalmente del salario, pasan a depender de la renta de todas las clases. La presión que ejercen las clases subalternas tensiona al Estado en la incorporación de sus demandas en las agendas de gobierno.

El Estado va a ser el principal empleador de trabajadores sociales; es relevante poder identificar sus dimensiones y alcances. Como mencionamos antes tiene un lugar decisivo en la reproducción de las relaciones sociales, conteniendo las condiciones tanto de legislador como de controlador de las fuerzas represivas, es a partir de ello que podrá asegurar su poder y el orden establecido según sus intereses dominantes.

El Trabajo Social actúa en la contradicción entre quien demanda y quien recibe los servicios del profesional. El profesional va a intervenir a partir del mandato recibido de las clases dominantes, es decir la demanda deriva de quien lo contrata y remunera, participando en la tarea de implementar las condiciones necesarias al proceso de reproducción en su conjunto, estas funciones cuyo significado económico está subordinado a su carácter político determinante (Iamamoto 1992). Gramsci aporta a comprender el desarrollo de la profesión en esta relación contradictoria en tanto intelectual orgánico, como quien tiene

la posibilidad de contribuir en la creación de condiciones favorables a la organización de la propia clase que se encuentra vinculado.

El Trabajo Social en su devenir histórico se ha destacado por contribuir a la caracterización y visibilización de las problemáticas sociales. Nuestra profesión se identifica con la atención de diversos grupos de población sobre los que recaen los efectos de aquellas problemáticas, procurando generar y/o afianzar procesos de subjetivación proclives a la lucha por la reivindicación de derechos vulnerados

La incorporación de los derechos sociales inicia con la implementación de la escuela primaria pública y luego comienza un proceso de expansión en el que el Estado asume las cargas sociales. Las políticas sociales se pueden analizar como la expresión de conquistas de las clases trabajadoras en sus luchas por el reconocimiento de su ciudadanía. El Estado y las clases patronales van a incorporar dichas reivindicaciones como indica Iamamoto (1992) esto se torna un medio de interferir y de movilizar controladamente los movimientos sociales, al mismo tiempo que retiran las contradicciones del campo explícito de las relaciones de clase, absorbiendo las dentro de las vías institucionales.

CONCLUSIONES

Este trabajo inicia mencionando la igualdad formal que transitamos las personas en la sociedad capitalista y como el Trabajo Social aparece en la conformación de la misma. Surgen interrogantes a partir de analizar los procesos de intervención en la contradicción capital-trabajo. Recuperando a Marilda Iamamoto, situamos la profesión en esta convivencia contradictoria que responde tanto a las demandas del capital como del trabajo y solo puede fortalecer uno u otro polo por la mediación de su opuesto. Con esta idea situamos la intervención en la dinámica de intereses y objetivos institucionales (por los cuales es contratado) y los intereses y objetivos de los usuarios. Esta dinámica se da en el marco de contrataciones que refuerzan la precariedad laboral de la profesión, lo que dificulta desarrollar intervenciones complejas. Mediado también por el mandato de intervenir sólo sobre cuestiones que son legítimamente reconocidas por el Estado como "problemas". Esto va a generar impactos en la calidad de servicio que se pueda brindar a lxs usuarixs. Por ello entiendo que la demanda de mejores condiciones laborales está íntimamente ligada a la demanda por la conquista y el pleno ejercicio de derechos de las clases trabajadoras.

Nuestro lugar de doble tensión puede entenderse también como un lugar estratégico desde el cual contribuir a la exigencia de mejores condiciones de vida de las poblaciones usuarias.

Estas conclusiones abren a nuevos interrogantes sobre ¿Cómo intervenir en esta complejidad sin reproducir las miradas estereotipadas que fundamentan a las políticas sociales? ¿Cómo intervenir en cuestiones sobre las cuales nopolíticas que atiendan al sector, en este caso la población trans? ¿Cómo construir técnicas eficaces que superen la ingeniería fragmentaria de la sociedad?

Sin ánimo de cerrar respuestas, creo que el camino está allanado por un colectivo profesional organizado, consciente de la estructura de problemas sobre el que nos situamos. Un colectivo que se sitúa en el fortalecimiento de las clases trabajadoras como horizonte de lucha colectiva por crear condiciones de vidas que merezcan ser vividas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTUNES, R. (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayos sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Editora Herramientas TEL.
- BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de pedagogía*, 9(4), 71-85.
- FEDERICI, S. (2010). *Caliban y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. España: Editorial Traficantes de Sueños.
- HEREDIA, N. (2014). La ética de la liberación y la educación: Pensando el sentido político de lo común. Clase 3, Módulo VI. Diplomatura Universitaria en Filosofía de la liberación. Aportes para pensar a partir de la descolonialidad. UNJU AFYL.
- IAMAMOTO, M. (1992). *Servicio Social y división del trabajo*. San Pablo: Cortez Editora.
- LUGONES, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En MONTES, P. (Ed.), *Pensando los feminismos en Bolivia* (pp. 129-140). La Paz: Serie Foros.
- MONTAÑO, C. (2003). De las lógicas del Estado a las lógicas de la sociedad civil y del mercado: Crítica al "tercer sector" y el nuevo trato a la "cuestión social". En BORGIANI, E. (Coord.), *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción de un nuevo proyecto ético político profesional*. San Pablo: Cortez Editora.
- PECHENY, M. (2011). Política y derechos sexuales en la Argentina reciente. Conferencia presentada en el Seminario "Desigualdad y democracia", realizado por IDAES en Buenos Aires.
- PLATERO, R. R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interserccionalidad. *Cuadernos de Psicología*, 1(16).
- QUIROGA, A.P. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Cinco.

ESCRIBIR LAS PRÁCTICAS

Las prácticas de formación profesional son un insumo fundamental para reflexionar acerca de nuestra profesión en general y la intervención en particular. La diversidad de temas abordados tienen como punto común pensar la formación profesional en el campo educativo. Por un lado, encontraremos una experiencia en el plan FinEs y otra que analiza su experiencia trabajando los contenidos de la ESI. También, están quienes reconstruyen su inserción en un espacio de educación para adultos, donde un trabajo aborda la intersección entre género y migrantes, y el otro, discute algunas categorías sobre esos espacios.

PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL FINES

RESUMEN

En el presente artículo se intenta describir la experiencia de prácticas de formación profesional realizadas en el área de Educación Popular, específicamente en la política pública del Plan FinEs, en clave para pensar, analizar e interpretar nuestra práctica, a través de la descripción fundamentada en la bibliografía de la cátedra de Trabajo Social II y con la implementación del marco teórico adquirido, así como también el uso de distintos instrumentos metodológicos.

En este marco, consideramos a la política pública FinEs como una iniciativa de ampliación de derechos y realizamos un análisis acerca de cómo la implementación original difiere notablemente con la situación del programa en la actualidad.

Palabras clave: Política pública; Ampliación de derechos; Empoderamiento popular; Neoliberalismo; Contexto.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo se propone realizar una narración acerca de la experiencia en educación popular llevada a cabo mediante la política pública del Plan FinEs, que funciona en la Institución "Héroes de Malvinas" en el barrio de Los Hornos, ubicada en la calle 153 e/ 64 y 65 en la Ciudad de La Plata. La iniciativa que convoca en esta oportunidad, "escribir las prácticas de formación profesional", nos parece una buena oportunidad para visibilizar lo que ha ocurrido en una política pública destinada a la restitución de derechos en los sectores más relegados de la sociedad. Al Plan FinEs, podemos definirlo dentro de un conjunto de políticas públicas destinada a mejorar y desarrollar la vida de una población, que permite que sectores de barrios de la periferia tengan acceso a la educación en lugares cercanos como sociedades de fomento, escuelas, clubes y centros partidarios que ofrecen sus espacios para el desarrollo educativo.

A continuación, desarrollaremos algunos aspectos de este Plan en sus comienzos, y luego, como está ahora con respecto a las modificaciones llevadas a cabo durante el gobierno de Cambiemos.

BREVE PRESENTACIÓN DEL PLAN FINES

En este marco, en nuestro centro de prácticas se implementa el Plan FinEs, un "plan de finalización de estudios primarios y secundarios". Una política pública educativa que fue creada durante el gobierno nacional de Cristina Fernández de Kirchner en el año 2008, dentro de un Estado con perspectiva de ampliación de derechos. Dicho plan, tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación con una alternativa diferente a la tradicional escuela secundaria o sistema formal de educación. En sus inicios, se plantea con una modalidad de educación popular donde se reconoce al estudiante como sujeto/a activo/a que porta un sa

ber, y donde la relación de aprendizaje es dinámica, aprende el/la estudiante como así también el/la docente.

La educación popular se caracteriza por ser una propuesta integral donde prima el diálogo, la participación y el reconocimiento de distintos saberes durante la práctica educativa. En palabras de especialistas, la educación popular es:

“Una propuesta educativa orientada por una política que permita la formulación y la lucha por un proyecto social que se oriente por las necesidades de los sectores subalternos, y que, pensamos nosotros, debería tener en cuenta como principios metodológicos los que sustenta una concepción educativa liberadora o emancipatoria” (Argumedo y Rossotti, 2012, p. 1).

El Plan FinES, que en sus comienzos estuvo diseñado para la escuela primaria y la escuela secundaria, durante el año 2010 articulaba con otras políticas de gobierno como los programas estatales “Ingreso Social con Trabajo” y “Ellas Hacen”. Estos programas además de fomentar el trabajo asalariado a través de cooperativas, talleres y oficios, promovieron el acceso a la educación secundaria, terciaria y/o universitaria, con igualdad de oportunidades, incentivando e impulsando la formación de organizaciones sociales. Se ha constatado que “entre los años 2008 y 2015, 600.000 estudiantes finalizaron el secundario. En el año 2013, el Plan había alcanzado a 1.394.000 personas, con 14.682 sedes y 128.365 tutores en todo el país, y habían egresado 400.000 estudiantes”. Los distintos números arrojados acerca de estudiantes que finalizaron sus estudios, dan cuenta de una política social nacional inclusiva y de gran alcance para todos los sectores de la sociedad.

En relación con el plan en cuestión, las organizaciones e instituciones barriales, podían postularse para ser sede del Fines. En este contexto, las referentes del comedor “Héroes de Malvinas”, consiguieron llevarlo a cabo en la institución en el año 2015, impulsado por la motivación de que miembros de la comunidad tengan acceso a la educación pública, y puedan finalizar sus estudios. Es por ello que identificamos en nuestro centro de prácticas la temática educación popular dentro del Plan FinES.

En base a lo expuesto, la educación popular está caracterizada por una construcción colectiva entre los diferentes actores, donde prima el diálogo, el encuentro y la reflexión, considerando además que los y las estudiantes están atravesados por un contexto social, cultural y una historia, que van a influir para poder entender a cada estudiante. En tal sentido las y los docentes van a tener en cuenta las características del contexto social y a partir de este, impulsaran nuevas formas de aprendizaje y socialización; dejando atrás la vieja noción de “docentes que forman” con figuras de autoridad formal, ya que esto pretende un disciplinamiento a partir de lo que se quiere y espera de los mismos. También es importante destacar, en relación con esta modalidad educativa, la forma de evaluación, ya que será determinada por el contexto, de manera que el docente implementará diferentes estrategias dependiendo de las características y dinámica del grupo.

EL FINES EN LA ACTUALIDAD

Las características del plan se modificaron a raíz del cambio de gobierno nacional y provincial. El gobierno de la alianza Cambiemos implementó un modelo neoliberal en nuestro país, en el marco del cual se retomaron las ideas asociadas al liberalismo clásico, algunos de los principios políticos y económicos pueden resumirse en la liberalización de la economía y el libre comercio, la disminución de la participación del Estado, tanto en materia económica y social, recortando el gasto público, flexibilización laboral. Este modelo retoma las políticas llevadas a cabo durante la década de los noventa cuando la sociedad se vio atravesada por una serie de reformas de carácter neoliberal, citando a Carballada:

“Esta visión se presentaba como novedosa, e implicaba una retirada casi definitiva del Estado en tanto su función integradora de la sociedad; así pusieron en crisis sus fundamentos técnicos y filosóficos en especial en una nueva resignificación del concepto de derechos sociales y como consecuencia la aparición de otras lógicas relacionadas con la intervención de las políticas sociales” (2006, p. 112).

El modelo instaura en los países una sociedad de mercado que beneficia únicamente al sector privado, afectando a los diferentes sectores: laboral, de salud, educación, entre otros que se expresan en la pobreza, exclusión social y precarización laboral que inciden en la vida cotidiana de las personas. De esta manera, las garantías ciudadanas quedan en manos del mercado y el Estado deja de intervenir en lo social de una manera integral, lo hace desde un lugar residual y focalizada. Carballada explica estas características del modelo como:

“Las nuevas víctimas del disciplinamiento del mercado comenzaban a ver en las inscripciones de sus cuerpos el recorte de sus ciudadanías. Así, la vida se transformaba en algo precario e incierto, donde la pérdida de derechos sociales llevaba a un rápido deslizamiento y a la privación de los derechos civiles y de la autonomía” (2006, p. 132).

En ese contexto, desde el año 2015, con el gobierno de la alianza Cambiemos se desarrollaron distintas medidas políticas, entre las primeras de ellas estuvo la eliminación del impuesto a las exportaciones de las producciones agropecuaria y minera. Además, se implementaron enormes aumentos de tarifas por la quita de subsidios de servicios públicos (electricidad, gas, agua, transporte) y la dolarización de las mismas, medidas que impactaron en el bolsillo de las personas y disminuyeron el consumo, generando así una caída de la actividad económica y del poder adquisitivo de gran parte de la población argentina. Estas decisiones fueron acompañadas de una desregulación total del mercado financiero y la toma de una deuda externa histórica (la suma más importante desde la última dictadura del año 1976) contraída a través del Fondo Monetario Internacional. Cabe destacar que todas estas decisiones políticas generaron inflación, devaluación del peso argentino, deviniendo en una crisis social política y económica, afectando a toda la población, pero principalmente a los sectores

populares. Como menciona Rozas Pagaza:

“El Estado Neoliberal, para el caso argentino, encubre el carácter de gravedad de la cuestión social instalando la idea de que el crecimiento económico será la garantía de su solución. En consecuencia, el discurso conservador insiste en considerar que los problemas sociales tienen carácter transitorio y en tal sentido las respuestas son direccionadas de manera puntual y, al mismo tiempo, las políticas sociales se focalizan y asistencializan en función de poblaciones objetivas vinculadas a la extrema pobreza. En este contexto entra en crisis la base concreta de institucionalidad de la Intervención Profesional en el ámbito de las políticas públicas del Estado” (2000, p. 237).

Al enfocar en las políticas educativas, y en relación a nuestras prácticas de formación profesional, podemos mencionar el abandono general del sector educativo, la falta de políticas públicas específicas, los recortes salariales a los docentes, el deterioro en la infraestructura y los servicios públicos en las instituciones escolares, tanto a nivel nacional y provincial, y el cierre de escuelas nocturnas y planes Fines en diferentes lugares.

Respecto al FinEs en particular, además del cierre de muchos de los mismos, como ya mencionamos, sufrieron una importante modificación tanto en su estructura como en su implementación, ya que comenzaron a llevarse a cabo en menos cantidad de días y con carga horaria reducida. Un aspecto que generó gran dificultad es que los y las docentes, se eligen a través de acto público provincial donde al tomar un cargo desconocen la institución, su ubicación y la carga horaria donde se desempeñarán como profesores. Este cambio en el modo de las designaciones generó ausentismo docente, sin llegar a las renunciaciones de los cargos, ya que éstas producen una baja en el puntaje del/a docente para participar de futuros actos públicos. En este sentido, los y las docentes, proponen a los y las participantes del proceso educativo una práctica donde el conocimiento se transfiere unilateralmente, sin lugar a la reflexión o la crítica. Entendemos que estos espacios de educación popular son importantes para una educación reflexiva, dialógica, humanizadora, creadora y recreadora de potencialidades. Estas modificaciones mencionadas provocaron deserción de los y las participantes del FinEs.

UNA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Para poder realizar el proceso de prácticas tuvimos que conformarnos como grupo dentro del espacio de taller de la cátedra de Trabajo Social II. Planteamos los objetivos para poder insertarnos en nuestra práctica y con ciertas determinaciones al territorio, lo cual se convirtió en un ejercicio indispensable para cada salida. Durante el proceso, identificamos diferentes cuestiones relacionadas con la inserción en el territorio. La más significativa fue el ejercicio de reflexión acerca del contexto, vinculado a lo macrosocial y a las políticas neoliberales que impactaron en la vida cotidiana de los diferentes actores dentro de la política pública FinEs. En ese sentido, el obstáculo mayor fue el de poder generar un lazo con los y las jóvenes que asisten al plan FinEs por

alterarse el mismo en su funcionamiento, ya que como expusimos la dinámica cambió de modo tal que tuvieron menos días de clases, por la elección de docentes en actos públicos con las características mencionadas y, lo más preocupante, el cambio de enfoque hacia una educación más poco dialéctica, dejando atrás la educación popular que era la cuestión más reveladora de la implementación de esta política pública educativa en sus inicios. El proceso de prácticas en términos de formación profesional fue muy significativo ya que tuvimos que planificar sobre un escenario que no era el esperado, las docentes no nos daban el lugar para poder generar los encuentros, para conocerlos/as y así determinar la demanda de los jóvenes. Esto resultó ser un desafío para nosotras, ya que tuvimos que utilizar diferentes herramientas metodológicas para poder conocerlos y conocerlas.

REFLEXIÓN FINAL

Con lo expuesto anteriormente, nos parece fundamental poder visibilizar lo que sucedió con una política pública como el plan fines, la cual fue creada y pensada de forma que el acceso a la educación llegue hacia todas las personas que, por diferentes dificultades o contextos, no pudieron continuar o finalizar sus estudios secundarios. Este programa se sostuvo durante la etapa neoliberal macrista, aunque la implementación y la perspectiva diferían notablemente de sus inicios, este tipo de decisiones de muestran que las políticas no siempre fomentan la transformación e inclusión del conjunto de la sociedad, por lo cual existen modelos donde se excluye y deja sin oportunidades a grandes porciones de la población.

Las políticas públicas, los planes y programas adquieren particularidades diferentes en cada escenario y en cada contexto histórico, es por esto que nos parece pertinente visibilizar lo que genera en las diferentes personas que lo transitan. En este sentido, poder realizar una reivindicación y un repensar de esta herramienta tan valiosa para la inclusión social y popular de nuestro país, ya que a partir de ella es posible impulsar una educación colectiva para la emancipación social.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGUMEDO, M. Y ROSSOTTI, A. (2012). Bachilleratos populares y educación liberadora. Trabajo presentado en VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre, FHCE, La Plata.
- CARBALLEDA, A. (2006). *El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- ROZAS PAGAZA, M. (2001). *La Intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

LA DIVERSIDAD COMO DISPUTA DE SENTIDO

RESUMEN

El análisis de este trabajo se relaciona al proceso de las prácticas de formación profesional correspondiente al cuarto año de la carrera de Trabajo Social de la UNLP. En el mismo se aborda la experiencia de una propuesta de intervención en una escuela primaria de Altos de San Lorenzo, donde se trabajaron los contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI) teniendo como eje central la categoría diversidad. La propuesta es pensar qué lugar le damos a la diversidad en las intervenciones de trabajo social y en los modos de habitar las instituciones, que permita alojar e incluir a los niñxs con los cuales se trabaja, reflexionando a su vez y poniendo en tensión las concepciones de las niñeces instituidas socialmente.

Palabras clave: Diversidad; Intervención; Significaciones; Escuela.

INTRODUCCIÓN

En el marco de las prácticas de formación profesional correspondientes al cuarto año de la carrera de trabajo social nos asignaron como centro de prácticas a la Escuela Primaria N°40, ubicada en calle 20 y 84 en Altos de San Lorenzo. La misma funciona en turno mañana y tarde, cuenta con servicio de comedor escolar y con una matrícula de aproximadamente 500 estudiantes, quienes son mayoritariamente niñxs de 6 a 12 años de edad, oriundxs o hijxs de padres provenientes de países como Bolivia, Paraguay, Perú, entre otros.

En relación al Equipo de Orientación Escolar (EOE), la escuela cuenta con dos equipos que dependen de la Dirección de Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, los cuales están conformados por dos orientadoras educacionales, dos orientadoras sociales y una orientadora del aprendizaje.

Respecto a la demanda institucional, el EOE nos propuso que abordemos la Educación Sexual Integral (ESI), con alumnxs de cuarto y quinto grado, y a medida que nos fuimos insertando en la institución y conociendo a los grupos con los cuales trabajamos, definimos nuestro tema a trabajar, el cual fue la diversidad incorporando los contenidos de la ESI.

En el presente trabajo en un primer momento voy a contar de qué modo llevamos adelante nuestra estrategia de intervención en la institución y los objetivos de la misma, en un segundo momento desarrollo el análisis que recuperamos a partir de nuestras prácticas y de los relatos de lxs alumnxs con los que trabajamos, y, por último, señalo algunas reflexiones para pensar a las instituciones educativas y las intervenciones del trabajo social con niñxs y en espacios educativos.

CARACTERIZACIÓN DE NUESTRO PROCESO DE INTERVENCIÓN

Para llevar adelante nuestro proceso de intervención coordinamos diferentes talleres, en los cuales fuimos trabajando distintas temáticas tales como, diversidad cultural, familia y sus roles desde una perspectiva de género, la cotidianeidad, el cuerpo, el cuidado del mismo y sus cambios, los vínculos con lxs adultos y con lxs niñxs y las emociones, con el objetivo de problematizar las significaciones imaginarias sociales sobre tales temáticas, recuperando las voces de lxs niñxs para conocer como son experimentadas por ellxs y aproximarnos así a las representaciones sociales que tienen respecto a las mismas. Por significaciones imaginarias sociales entendemos lo que Castoriadis (1997, 2006) denomina como un entretejido de sentidos, que penetran la vida de la sociedad y orientan los valores, normas, representaciones, tradiciones y las actividades de los hombres que viven en esa sociedad. El funcionamiento de estas significaciones es triple y es llevado a cabo por todo tipo de instituciones, instituyendo un tipo de individuo particular y estableciendo los roles sociales: a) estructuran las representaciones del mundo en general; b) designan las finalidades de la acción, imponen lo que hay que hacer y lo que no; y c) establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad.

Los talleres y sus actividades fueron pensados y planificados teniendo como eje central a la diversidad, es decir, la diversidad enmarco las distintas temáticas que fuimos abordando. Nos propusimos crear espacios de escucha, participación y reflexión para trabajar con lxs alumnxs y los recursos que utilizamos fueron imágenes, cuentos, videos, power point, juegos, etc. e incorporando dinámicas lúdicas, ya que consideramos que la realización de talleres y dinámicas lúdicas rompe con la escolarización, con la cotidianeidad escolar en términos formales, lo cual permite que lxs alumnxs se expresen y actúen de un modo diferente ya que disminuye el sentimiento de sentirse bajo un control institucional. A su vez, al momento de planificar las actividades intentábamos incluir significaciones sociales respecto al “deber ser”, de niños y niñas, mujeres y hombres, mitos/realidades de acuerdo a cada temática para que lxs alumnxs se sientan interpelados y puedan aportar al debate.

En cada encuentro al momento de presentar la temática le preguntábamos a lxs alumnxs que conocían o que pensaban de la misma, formulábamos interrogantes y abríamos el debate para reflexionar de manera colectiva lo que iba surgiendo y así ir conociendo sus nociones, representaciones. A su vez, al finalizar los talleres, les preguntábamos si les gustaba o no determinada dinámica de trabajo, y lo teníamos en cuenta para pensar las siguientes planificaciones. Enmarcamos los talleres desde la diversidad con el objetivo de poner en tensión las significaciones sociales imaginarias instituidas en la sociedad sobre lo que implica la cultura, la familia, los cuerpos, las emociones, etc., buscábamos cuestionar aquellas “verdades establecidas”, poner en tensión lo que aparece como dado, como instituido y hasta inmodificable, debatiendo e intercambiando ideas

con lxs alumnxs, e intentábamos transmitir esta idea de que no hay una sola cultura importante, de que las familias se componen de manera diversa, de que los cuerpos son diferentes como así los cambios por los que atraviesa, de que todxs sentimos de distinta manera, y así con cada temática queríamos reflejar cómo la diversidad está presente en cada uno de nosotrxs, desde un lugar de respeto, comprensión y aceptación de la diferencia. Buscábamos que lxs alumnxs se apropien del espacio, de los debates colectivos que surgían en cada encuentro para que puedan interrogarse, reflexionar sobre las temáticas, y así colaborar con la conformación de sujetos autónomos, con pensamiento crítico.

MIRADAS Y VOCES DE LA NIÑEZ

Consideramos que a partir de nuestra estrategia de intervención no solo pudimos acercarnos a las representaciones sociales de lxs alumnxs con los cuales trabajamos, sino que a su vez las nociones de lxs mismxs nos permitió problematizar la concepción de niñez, la mirada adultocéntrica que define a la misma. Los talleres al estar enmarcados por la diversidad, permitió revalorizar los saberes de lxs alumnxs sobre las temáticas propuestas, quienes realizaban sus aportes desde su experiencia particular, vida cotidiana, su cultura, como así también compartían anécdotas.

En relación a la mirada adultocéntrica y a partir de la cual en términos generales se define a la infancia como una población dependiente, frágil e inocente sujeta a una relación de cuidado por parte de adultxs, las autoras Diker y Frigerio señalan:

“Estos rasgos modernos de la infancia, es decir: la dependencia, la sujeción a la protección del adulto, la virtual ausencia de saberes, la obediencia, se enfrentan en la actualidad a la serie de fenómenos del orden de la cultura que en conjunto se definen como posmodernidad y que traen de suyo, entre otras cosas, un nuevo lugar otorgado a lo infantil. Estos nuevos modos de concebir a la infancia se mueven entre extremos que van desde la idealización del saber infantil asociando a los nativos del mundo tecnológico con un nuevo estatuto de saberes, hasta el reconocimiento de infancias desinfantilizadas por la miseria y la exclusión” (2009, p. 76).



Fotografía
Equipo de Comunicación FTS

Teniendo en cuenta dicho aporte y los relatos de lxs alumnxs podemos dar cuenta que, si bien existe esta dependencia al mundo adulto, principalmente de la familia como un lugar central en dichos relatos, la misma se relaciona a una dependencia que tiene que ver con el amor y el cuidado. La mayoría señala que les gusta compartir tiempo con su familia o contar con personas de confianza para poder expresar cuando algo los hace sentir bien o mal, por lo tanto, esta dependencia que desde la mirada adulta se entiende en términos de fragilidad se aleja mucho de la noción que tienen los alumnxs respecto a los adultos. A su vez, así como observamos una dependencia de protección y afecto, también lxs alumnxs mencionaban ciertos sentimientos, tales como enojo o tristeza de aquellos vínculos con lxs adultos o tratos violentos para con ellxs o sus familiares.

Otro de los aspectos que predomina respecto a la concepción de la niñez, tiene que ver con que se piensa a la misma como una etapa de ausencia de saberes e inocencia, y a partir de los diferentes encuentros que tuvimos también dicho aspecto lo pudimos problematizar, ya que lxs alumnxs contaban con un amplio conocimiento y experiencias sobre los ejes que abordamos, a modo de ejemplo, conocen cuales son las partes íntimas del cuerpo y los cuidados que hay que tener, expresaban intereses, formularon sus propias opiniones, puntos de vista, sentimientos y contaban con un modo particular de comprender a los mismos.

En relación a esto, es interesante tomar el aporte del autor García Suárez, quien plantea:

“Consideramos al cuerpo como territorio donde se materializa la subjetividad, materialización en la cual los cuerpos operan a la vez como objetos de control y disciplina, y como agentes mediante los cuales realizamos lo que somos o queremos ser. En torno a ellos, se activa un conjunto de prácticas culturales que se orientan a la producción de imaginarios diferenciados sobre el ser y el deber ser de las personas, y a los modos de normalización y control de sus fronteras (...) No asumimos, entonces, el cuerpo como una simple realidad natural. No es posible mirar a los cuerpos sin los lentes de la interpretación cultural que ya portamos irremediabilmente sobre ellos y sobre sus subjetividades” (2007, p. 24).

En este sentido, el cuerpo al ser una construcción social, cultural y simbólica, que asume lo que se establece cultural y socialmente, observamos en los relatos de lxs alumnxs que se encuentran presentes en sus imaginarios sociales, en sus representaciones ciertos mandatos de roles, prácticas, significados, el “deber ser” y sentir, que se encuentran instituidos hegemónicamente, por ejemplo, aparecieron opiniones opuestas, diferentes en relación a la responsabilidad que tienen los miembros que habitan los hogares en la distribución de tareas y sobre de que no hay formas de ser o jugar dependiendo del género.

REFLEXIONES FINALES

A modo de cierre, me parece interesante poder reflexionar sobre

el papel de las escuelas y los modos de habitar tales instituciones, y poder hacer un aporte desde nuestra experiencia en las prácticas de formación profesional para pensar posibles intervenciones del Trabajo Social en el ámbito educativo.

Desde un ideal homogeneizador, la escuela creó dispositivos de clausura de la diversidad. El funcionamiento y dinámica escolar respondía a concepciones únicas de entender y organizar la vida social y, en consecuencia, la vida escolar. Las instituciones sociales fueron creadas para una sociedad homogénea. Sin embargo, las escuelas deben comprender los sentidos que configuran a las sociedades actuales, ya que los mismos difieren de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela.

La diversidad es constitutiva de la sociedad actual, por lo tanto, es fundamental que en las escuelas como espacios de formación y socialización, se lleven adelante prácticas para incluir la diversidad y reflexionar sobre la misma de una manera positiva, es decir, es importante que se comprenda a la igualdad no desde la homogeneización sino desde lo heterogéneo, diverso, diferente. Las instituciones tienen que operar como barreras de protección frente a las crisis de sentido que caracteriza a la modernidad actual; y construir un tipo de subjetividad bajo la lógica que propone el paradigma de protección integral con el objetivo de garantizar los derechos humanos de todxs lxs niñxs. Las escuelas tienen que revisar las propuestas áulicas y la cultura escolar de la institución, como prácticas que determinan que la inclusión educativa tenga lugar en cada institución.

En relación al Trabajo Social y aquellas profesiones e instituciones que trabajan con niñxs y adolescentes, es interesante pensar e incorporar a la diversidad en las intervenciones y dinámicas institucionales, porque permite crear espacios que recuperen diversas experiencias y relatos de lxs niñxs, acercarse a las representaciones de la niñez, no desde una mirada normalizadora y moralizante, sino disputando las verdades instituidas sobre las niñeces, lo que a su vez posibilita crear prácticas alternativas para trabajar con las mismas. La diversidad permite problematizar aquellos sentidos que se establecen como homogéneos y estáticos, posibilita poner en tensión lo instituido socialmente que no da lugar a lo nuevo, que invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamiento subjetivos de las personas, es decir, violenta lo diverso.

Y en particular, en cuanto al trabajo social en el ámbito educativo es importante que lxs trabajadores sociales en conjunto con los integrantes del Equipo de Orientación Escolar puedan debatir sobre los modelos de infancia y familia que se sostiene desde las instituciones, lo esperado desde la escuela respecto de éstos, para pensar las intervenciones en tales espacios. Como así también poder realizar una lectura analítica sobre la institución, las condiciones materiales en las que se enseña y se aprende, la naturalización o no de esas condiciones, como nombrar a los problemas sociales y el modo de abordarlos, crear lazo con la comunidad, con los actores educativos.

Los diferentes actores institucionales tienen que concebir a los niñxs como sujetos políticos con capacidad de autonomía y de gozar derechos integrales, conformar espacios de escucha, participación y reflexión para que lxs alumnxs puedan expresar sus intereses, sus realidades y cómo las perciben, sus visiones del mundo, sus prácticas sociales y demandas. Proponer un modo de habitar la institución que comprenda las diferencias, que dé lugar a las voces y necesidades de lxs niñxs, que aloje a las necesidades singulares.

Las transformaciones institucionales y los procesos de producción de subjetividad exigen pensar cómo habitar las instituciones, las condiciones en que esas instituciones operan y producen sus intervenciones, cómo se configuran los equipos de trabajo en este escenario y en el intento de producir estrategias de intervención, de qué manera se definen las problemáticas que afectan los derechos de los sujetos con quienes se trabaja. Es fundamental elaborar estrategias teórico-metodológicas que fortalezcan la autonomía de los sujetos y la defensa de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- DIKER, G. y FRIGERIO, G. (2009). *Tiempos de infancia. Argentina, fragmentos de 200 años*. Buenos Aires: Santillana.
- CASTORIADIS, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- CASTORIADIS, C. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Katz Editores.
- GARCÍA SUAREZ, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.

APORTES PARA PENSAR LA INTERVENCIÓN EN LOS CEA

RESUMEN

Nuestro interés sobre este artículo es reflejar los procesos de aprendizaje desde una educación popular, impartida en el CEA 706 “Carlos Tomas Sourigues” con sede en el Club Olimpia Los Hornos, durante el año 2019. En el marco de nuestro proceso de prácticas preprofesionales bajo la dirección de la cátedra de Trabajo Social II asistimos al CEA; una institución orientada a la educación para adultos. Allí identificamos como problemáticas principales de la población la vulneración de derechos producto de sus condiciones de género y migrantes lo cual se evidencia en la cotidianeidad de la institución.

A partir de realizar nuestro proceso de inserción, pudimos dar cuenta de cuál era la demanda real de las mujeres que concurren al CEA: las estudiantes carecían de una herramienta para expresar su historicidad y su cotidianeidad singular. A partir de ello es que realizamos la planificación la cual consto de la realización de una revista y actividades afines a ella. Asimismo a fin de profundizar nuestros conocimientos con respecto al centro de prácticas y por lo tanto propiciar una mejor inserción -a la cual entendemos como transversal a todo el proceso de práctica es que propusimos primeramente la escritura de un relato con temática libre, siendo la elección del grupo; “¿Que significa ser mujer?”. Dicho disparador permitió que fueran las estudiantes, acompañadas por nosotras, quienes propusieran las diferentes sub-temáticas que luego se transformaron en ejes dentro de la constitución de la revista. De esta manera ellas construyeron diferentes aristas que permitieron problematizar su cotidianeidad, y con ello pensar estrategias para su modificación.

El nombre que eligieron las estudiantes para la revista fue “ES CUCHANOS”, a modo de reafirmar su necesidad de transmitir aspectos constitutivos de ellas y de representar la interpelación que hacen sobre las problemáticas que las atraviesan a diario, ambos aspectos tanto en términos de sujetos particulares como de colectivo. Cabe destacar que su motivación de registrar sus vivencias, sus saberes y su historicidad, se encontró fundada en que otras mujeres del barrio pudieran acceder a la información y relatos que ellas poseen. Pero, sobre todo, el nombre.

Palabras clave: Género; Migración; Vulneración de derechos; Educación popular

INTRODUCCIÓN

Tal como se describe en la propuesta pedagógica de la Cátedra de Trabajo Social II, nuestro objetivo era generar un proceso de inserción comunitaria a nivel institucional, en un vínculo con las organizaciones comunitarias a fin de aprehender la dinámica de

su funcionamiento y capacidad de construcción ciudadana. Realizamos nuestras prácticas de formación preprofesional en Los Hornos, específicamente en el CEA 706 “Carlos Tomas Sourigues” con sede en el Club Olimpia ubicado en la Avenida 66 entre 142 y 143.

A través de diferentes entrevistas realizadas a la docente a cargo del grupo de estudiantes del CEA, directivos institucionales, delegado municipal, charla informal, observación y registros recopilados en diferentes visitas, podremos dar cuenta de su historia, identidad, características generales, accesibilidad a los servicios, y las problemáticas barriales, entre otros aspectos. Así, “entendemos esa construcción como un proceso teórico práctico en el sentido que toda intervención tiene una matriz teórica que la sustenta y un instrumental metodológico que le permite recrear dichos conceptos en la realidad social” (Rozas Pagaza, 1998, p. 59).

CONCEPTOS QUE NOS ENMARCAN

Ana Arias (2012) construye una doble concepción de la comunidad: por un lado, como una forma de gobernabilidad, ya sea totalizadora, como la propone el desarrollismo, o destotalizadora, que implica un abandono del intento de gobierno de la sociedad. Pero también como una unidad social primaria o de base con una ubicación geográfica particular en la cual los miembros de estas pueden ser caracterizados como altamente homogéneos. Asimismo, cabe invocar la perspectiva de Farrel (1996) quien al hablar de territorios los identifica como complejos territoriales contemporáneos que son producto de la fragmentación de la megalópolis en multiplicidad de poblamientos de manera ligada a una lógica de expansión de la sociedad urbana industrial.

Nosotras nos enfocamos en un subterritorio puntual, el asentamiento de Las Palmeras, ya que allí viven la mayoría de las estudiantes. Por lo cual retomamos a la autora Cravino quien explica el concepto de asentamiento como:

“Acciones planificadas con trazados internos que tienden a ser regulares, semejando el amanzamiento habitual de los loteos comercializados en el mercado de tierras (cuadrícula). Muchos de ellos fueron organizados colectivamente, con una estrategia previa (obtención de datos catastrales, conformación de un grupo que iniciará la toma, búsqueda de apoyo de organizaciones cercanas, etc.) La mayoría se ubica sobre tierras privadas, lo que implica mecanismos distintos a los casos de ocupaciones en tierras fiscales al momento de la intervención del Estado y la regularización dominial” (Cravino, 2001, p. 174).

El asentamiento “Las Palmeras” es caracterizable como tal por poseer trazados planificados durante la toma de los terrenos, la cual, según charlas informales con los vecinos, fue organizada por el movimiento Patria Grande, y se ubica en un predio estatal. La segregación espacial ha llevado, durante décadas, a que los sujetos tengan que asentarse en zonas no habitables. Muchas casas del asentamiento son claras expresiones de esto ya que

se encuentran construidas sobre el lecho mayor del arroyo, una zona potencialmente inundable. Este hecho ha mostrado su máxima expresión durante la inundación de la ciudad de La Plata del año 2013, sin embargo, también es notable durante las épocas de lluvia en las cuales el arroyo crece e incluso se desborda. Sumado a ello, la contaminación en el arroyo se constituye en una problemática para la cotidianeidad de los vecinos debido al riesgo que implica en vinculación con la contracción de enfermedades.

Partiendo de la concepción de Margarita Rozas sobre la vida cotidiana como aquella que “expresa la trama social, en la cual los sujetos articulan su existencia con relación a la lucha por la satisfacción de sus necesidades” (2001, p. 219); y en ese mismo sentido, sobre la cuestión social como “relación contradictoria entre capital/trabajo” (Rozas Pagaza, 2001, p. 219), consideramos que la particularidad que adquiere dicha relación en sus manifestaciones específicas en cada momento histórico constituye el punto de partida que permite desentrañar las condiciones en las cuales se explicita la cuestión social y, por lo tanto, su relación con el campo problemático.

De esta manera, partiendo de las explicaciones de la autora, es que sostenemos la idea de la cotidianeidad como aquel espacio donde los sujetos construyen los lazos sociales anteriormente mencionados y que dicho proceso se va a ver enmarcado en una trama social fragmentada por la Cuestión Social.

Las Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA) y los Centros de Educación de Adultos de Nivel Primario (CEA) son una modalidad que tiene por fin, según el artículo 46 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

“Garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

Por Valentina Gachet, Analía Lorena Lopez y Micaela Solsona



Fotografía
Valentina Gachet

Sin embargo, lo que la normativa no prevé es que el tiempo de finalización de estudios queda sujeto a cada estudiante y sus posibilidades particulares de perpetuar su pertenencia en el aula. El hecho de que las instituciones funcionen en los turnos mañana, tarde o noche y que se permita la incorporación de estudiantes en cualquier etapa del año, expone claramente que desde la misma se articulan estrategias por fuera de la normativa para en última instancia cumplir con ella y propiciar la permanencia estudiantil. En nuestro Centro de Prácticas respecto a la construcción y el espacio físico donde se llevan a cabo las clases observamos que el aula es pequeña, las condiciones edilicias del mismo se encuentran deterioradas y hay falta de infraestructura necesaria para desarrollar de manera amena y digna el aprendizaje de quienes asisten. A partir de una charla informal con la docente nos planteó que ya le realizó pedidos a la directora pero que no hubo respuesta. Esta situación no se condice con lo que expresa la ya mencionada Ley de Educación Nacional:

“Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquellas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley” (Ley n° 26.206, 2006, art 85 inciso f).

Particularmente en el CEA, en los diversos encuentros hemos observado que el grupo de estudiantes es muy heterogéneo, diverso en su interior compuesto por la mayoría mujeres, madres mayores de 30 que muchas veces asisten con sus hijos. Sin embargo, también nos encontramos con que hay una disparidad en las edades, hay chicas de 17 y hay mujeres de 50 a 70 años. En el aula, están presentes dos jóvenes integradas de la escuela N° 535 Juana Azurduy localizada en la calle 143 entre 65 y 66 en Los Hornos, por lo que el CEA articula con dicha institución.

A través de sus relatos dimos cuenta de que muchas de ellas pertenecen a la comunidad paraguaya y boliviana y además que son cooperativistas. La docente nos manifiesta que la mayoría inician sus hogares en condiciones paupérrimas, pero de a poco logran asentarse.

Las políticas y los procesos de la globalización neoliberal hacen que el racismo esté vigente, así como la intolerancia y la discriminación contra las mujeres. Aunque todas las mujeres de alguna manera sufren alguna u otra discriminación de género, otros factores como la raza y el color de la piel, el idioma, la localización geográfica y el estatus como inmigrante se combinan para determinar la posición social de la mujer.

“El análisis de la interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de las identidades” (Anónimo, 2004, p. 2).

Observamos también la dinámica a nivel grupo y el contacto con la docente. Allí contemplamos que hay buena relación entre las chicas, se desarrollan lazos de solidaridad y compañerismo. En las charlas informales que pudimos tener con las estudiantes, son recurrentes las problemáticas sobre violencia de género, consumo problemático de sustancias, el acceso a la salud tardío, etc.

“La articulación de lazos sociales que es posible develar a partir de la intervención en espacios microsociales implica una serie de relaciones informales que se construyen y se recrean a partir de acontecimientos significativos” (Carballeda, 2012, p. 124).

PROCESO DE INTERVENCIÓN

Nos insertamos en la institución ya mencionada donde se nos solicitó abordar la temática salud en sus diferentes dimensiones. Sin embargo, al frecuentar ese espacio e interactuar con las mujeres que concurren surgieron nuevas temáticas tales como educación popular, género, migración, violencia, entre otras. Puesto que el grupo con el que nos encontramos eran mujeres en diferentes etapas de su proceso de alfabetización, con un rango etario que abarcaba desde los diecisiete hasta los setenta y uno, y siendo muchas de ellas migrantes

Al ser consultadas las estudiantes sobre que deseaban hacer como actividad de cierre del proceso o qué expectativas tienen sobre ellas, siempre mostraron poco interés.

Durante uno de los últimos encuentros luego del receso invernal una de ellas se expresó ante la idea de un posible taller sobre diabetes señalando “¿Para qué me van a venir a hablar de diabetes, si yo ya tengo y sé perfecto como es tenerla?”. Esta situación nos invitó a reflexionar sobre nuestro proceso de prácticas y puntualmente sobre nuestra inserción. Finalmente llegamos a la conclusión, en concordancia con la opinión particular de la docente a cargo del grupo, que la actividad que realizaremos como cierre del proceso de prácticas debía de contemplar tanto los procesos individuales de aprendizaje, la historicidad de cada uno de los involucrados y su necesidad de ser reivindicadas sobre su derecho a la libre expresión ampliamente vulnerado por su condición de migrantes y mujeres. Es así como en una combinación del eje histórico y el eje lúdico expresivo surgió la propuesta de realizar una revista áulica que contuviera tanto diferentes expresiones singulares de cada estudiante, como así una selección de folletos informativos que fueran funcionales a nivel informativo para el colectivo con el que nos encontrábamos trabajando. Entendiendo por expresiones singulares artículos, dibujos, cartas y diversas formas de manifestación propuestas por las estudiantes en relación con las temáticas salud, género, migración.

Cabe mencionar que partir de la conjunción de los aspectos previamente mencionados, acordamos con las estudiantes las secciones de la revista, ellas son: información útil, recetas, mujer migrante, violencia de género, tejido y enfermedades de transmisión sexual.

Parte de nuestra propuesta considera la posibilidad de que, una vez realizada la revista, sea distribuida a otros CEA, propiciando que las estudiantes puedan compartir la experiencia de la realización de esta, e inclusive que exista la posibilidad de que la misma continúe como un proyecto de extensión de la Facultad de Trabajo Social en el barrio de Los Hornos.

Reivindicamos la importancia de que las estudiantes pudieran escribir y expresarse en el marco de su proceso de alfabetización, no sólo como una manera de manifestación de su cotidianeidad y sus estrategias para afrontar las diferentes problemáticas que les atraviesan, sino también como una herramienta para la restitución de sus derechos. En este grupo la escritura opera como transformadora de la realidad en la que las estudiantes se encuentran inmersas, y particularmente de su contexto socioeconómico. Es preeminente señalar que las políticas socioeconómicas de tinte neoliberal que hoy se dan en el país de manera macrosocial, no son ajenas a espacios microsociales como lo son las instituciones educativas para adultos.

La escritura realmente transmite sentimientos, deseos, costumbres, experiencias vividas, y eso es lo que las mujeres del CEA lograron, más allá de la información útil que contiene la y tiene por objetivo ser difundida para impactar en personas que se encuentran atravesadas por situaciones similares.

Nuestro anhelo es que este hermoso proyecto sea apropiado por el centro de práctica y se pueda continuar en el tiempo, como proyecto de este taller además de realizar la revista les vamos a entregar un cuaderno a cada estudiante para que ellas puedan continuar plasmando sus vivencias y contando sus historias, de modo tal que sea posible el deseo que manifestaron de ser ESCUCHADAS.

Consideramos que la mejor síntesis para expresar que es la revista y sus implicancias son las palabras que en ella dedicó la maestra a cargo del grupo a todos sus lectores:

“Sé muy bien que somos testigos y protagonistas de un cambio social radical, en donde ya los susurros no se omiten, sino que buscamos la forma que se oigan, somos todos iguales ante cualquier creencia y ante la ley... más allá de muchas veces la vulnerabilidad que sufren por ser extranjeros.

Mi labor es mostrar que la escuela muestra frutos a futuro...y que con el tiempo hasta comienzan a ver las cosas de otro modo. Por ejemplo, las costumbres arraigadas de cocinar a sus esposos, el poder decirles que ayuden. Esos son los frutos, lograr superarse en lo que gusten, no es mero asistencialismo, ayuda para salir de un momento, asesoramiento a largo plazo de cómo solucionar. Enseñar a leer y escribir, es una sensación inexplicable, aún la emoción cuando firman.

El hecho es que la edad no es importante, no es tarde para aprender, todos aprendemos...”(Natalia Pérez docente a cargo del Cea Club Olimpia).

BIBLIOGRAFÍA

ANÓNIMO (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Awid*, 9, 1 8.

ARIAS, A. (2010). La construcción de lo comunitario en las políticas sociales dirigidas hacia la pobreza. En CLEMENTE, A. (Comp.), *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

CARBALLEDA, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Editorial Paídos.

CRAVINO, C. (2012). *Construyendo barrios, transformaciones socioterritoriales a partir de los programas Federales de vivienda en el AMBA (2004 2009)*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

ROZAS PAGAZA, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social: el caso de Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

LO QUE EL SISTEMA EDUCATIVO NOS DEJÓ

RESUMEN

En el siguiente artículo intentamos dar cuenta de una parte del análisis que ha significado nuestro proceso de inserción, motivo de nuestras prácticas preprofesionales, las cuales estamos llevando adelante en el marco del espacio de taller de la materia de Trabajo Social II. Abordaremos nuestra experiencia articulando la misma con categorías conceptuales propias de la temática de educación y en especial, la educación de adultxs.

Palabras clave: Educación de Adultxs; Trayectorias educativas; Trayectorias reales y teóricas; Pensar situado.

INTRODUCCIÓN

En el marco de nuestra práctica de formación profesional de segundo año, nos encontramos llevando adelante nuestro proceso de inserción en una institución que pertenece al ámbito de la Educación de Adultos. Más precisamente, en el Centro de Educación de Adultos N° 726 (CEA), ubicado en el barrio "José Hernández". En este sentido, a lo largo del artículo trabajaremos sobre dicha modalidad, haciendo hincapié en un primer momento en la particularidad de la educación de adultxs, para luego profundizar, desde los aportes teóricos de Terigi (2010), en la realidad de lxs estudiantes del CEA.

LA EDUCACIÓN EN GENERAL

Nos parece importante, antes de avanzar con el desarrollo del presente artículo, aclarar que existen dentro del sistema educativo diferentes niveles y modalidades. De esta manera, podemos hacer referencia a que los CEAs son instituciones que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y se enmarcan en la Dirección de Educación de Adultos. La educación de adultxs, a nivel histórico, tiene sus comienzos en el S. XIX, específicamente desde la Ley N° 1420, la cual no sólo pretendía la creación y extensión de la educación laica, gratuita y obligatoria, sino que también hacía mención en el artículo 11 y 12 a la Educación de Adultos. En 1900, se viven los primeros avances a nivel normativo en la educación de adultxs con la sanción de una resolución en el Congreso Pedagógico, y en 1901 con la aprobación del reglamento para escuelas de adultos del Consejo Nacional de Educación.

Actualmente existen fines y objetivos de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires, a partir de los cuales se posibilita el cumplimiento de la obligatoriedad que estipula la Ley Provincial de Educación N° 13.688. Entre ellos se encuentran:

"Aportar propuestas curriculares acordes con las aspiraciones, las características y las necesidades de la población destinataria en re

lación con el desarrollo local y territorial; asegurar la permanencia en el sistema educativo de aquellos alumnos que se encuentran en situaciones de desigualdad y/o contextos de vulnerabilidad; intensificar el proceso de democratización del espacio escolar, mejorando los vínculos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social representado por los niños, jóvenes y adultxs; promover proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultas mayores con necesidades educativas especiales de manera conjunta con las modalidades de Educación Especial, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social”, entre otros¹.

El diseño curricular, aprobado por Resolución N° 45/17² correspondiente a la Educación Primaria de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tiene una estructura que parte de tres objetivos entre los que se encuentran la autonomía de los ciclos formativos, la opción por una secuencia no lineal para organizar los módulos que componen el diseño curricular y el diálogo con el contexto local. Es así, que el diseño del nivel primario se estructura en tres ciclos: la alfabetización (tiene como objetivo favorecer la construcción de autonomía y autovaloración), el de formación integral (desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua) y el de formación por proyectos (tiene como fin generar un espacio pedagógico destinado a resignificar los aprendizajes producidos en las áreas curriculares transfiriéndolos a la comprensión, al análisis y resolución de nuevos problemas). En este sentido, se propone para el Nivel Primario de la Educación de Jóvenes y Adultxs una carga horaria total de 1.600 horas, entendiendo que para el ciclo de alfabetización se necesitan 250 horas de duración, para el de Formación integral 1000 horas y para el de Formación por Proyectos 350 horas.

Asimismo, en el caso del aula de Hernández, el profesor trabaja con los tres ciclos en simultáneo, es decir trabaja con lo que se denomina como sección agrupada y tienen una matrícula aproximada de veinte personas, la gran mayoría proveniente de la zona de Hernández.

EL CEA EN PARTICULAR...

Nos parece fundamental, para hablar de la temática que nos convoca, mencionar a la pedagoga Flavia Terigi (2010) quien plantea la diferencia entre las trayectorias educativas y las escolares. En principio, las primeras hacen referencia a las trayectorias de aprendizaje de un sujeto en cualquier ámbito, mientras que las trayectorias escolares son trayectorias de aprendizaje en una institución educativa. Dentro de ésta última, la autora ubica dos tipos de trayectorias: las teóricas (aquello que espera el sistema educativo de lxs estudiantes) y las reales (aquellas que transitan los sujetos y que forman parte de sus biografías escolares). Terigi sostiene:

“Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas.

¹Objetivos extraídos de <https://educacionadultos.com.ar/dise-no-curricular-para-el-nivel-primario/>

²Se encuentra en <https://educacionadultos.com.ar/wp-content/archivos/2017/07/RS-45-2017-01214523-GDEBA-DGCYE.pdf>

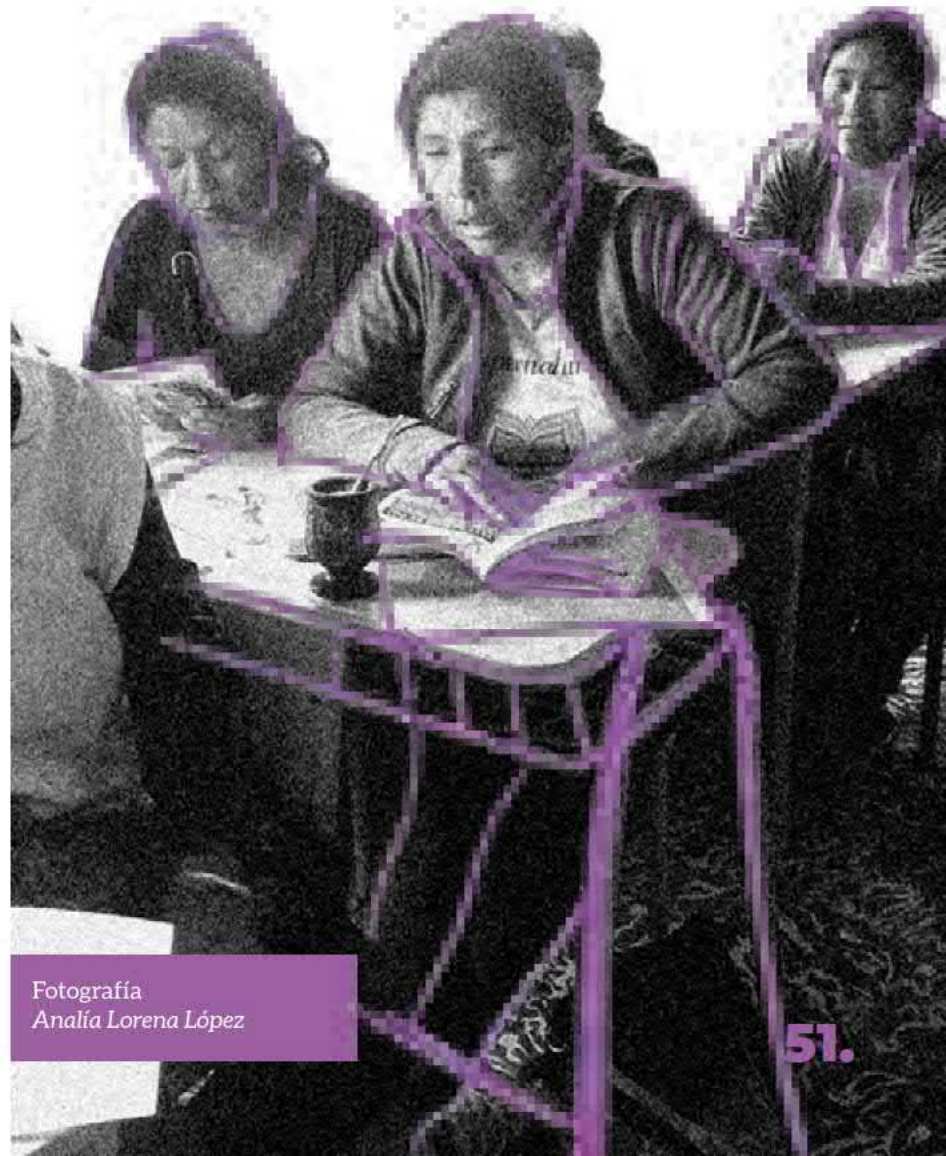
Pero las trayectorias escolares en lo que efectivamente acontece, en lo que muestran por un lado las estadísticas educativas pero también las investigaciones que hacen historias de vida, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema" (Terigi, 2010, p.5)

Asimismo, se puede profundizar argumentando que:

"Siguiendo el trabajo de Terigi (2009), desde la organización de los sistemas educativos actuales la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado. Estas expectativas señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Sin embargo, en el día a día de las escuelas hay discontinuidades y rupturas. Hay alumnos que: ingresan tardíamente al sistema, abandonan temporariamente, tienen inasistencias reiteradas o prolongadas, repiten de año una o más veces, presentan sobreedad, tienen un rendimiento menor al esperado. Estos factores determinan que las trayectorias escolares reales, las que se encuentran en las escuelas, difieran de la teórica. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar" (Directores que Hacen Escuela, 2015, p. 2)³.

³Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana Lopez" De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural". OEI, Buenos Aires.

En el marco de las trayectorias reales, nosotras nos ubicamos en lo que sucede al interior del CEA N° 726, donde asisten adultxs que no pudieron terminar sus estudios primarios por diferentes razones. En este espacio educativo se visualizan y expresan diferentes trayectorias educativas. Desde la experiencia que vivimos en nuestra práctica de formación profesional, podemos dar cuenta de la manera en que la cuestión social ha impactado e impacta en la vida cotidiana de los sujetos, lo que ha llevado a que no puedan responder a las expectativas que tiene el sistema educativo sobre ellxs.



Fotografía
Analía Lorena López

CONCLUSIÓN

Creemos que es fundamental entender las categorías conceptuales presentadas anteriormente de una manera situada. Es decir, que tales trayectorias escolares se encuentran atravesadas por un contexto político y socioeconómico, el cual impacta de manera directa en la vida cotidiana de cada sujeto. Por lo tanto, tal como lo plantea Ameigeiras, es necesario partir de un “pensar que podemos caracterizar como situado, en cuanto tiene que ver con un posicionamiento determinado, un pensamiento que emerge desde un lugar particular en donde se explicita la gravitación de dicha situación” (2000, p. 93).

Por último, y en relación a lo mencionado a lo largo del artículo, es que valoramos y entendemos como enriquecedora nuestra experiencia en el CEA, dado que es un espacio que brinda la posibilidad de restituir derechos vulnerados. Es decir, da la oportunidad de finalizar la escuela primaria a aquellxs que no pudieron responder a lo que el sistema educativo esperaba de ellxs, tal como lo menciona Terigi (2010) con la categoría de “trayectoria teórica”. Asimismo, dicha experiencia nos brindó herramientas para poder intervenir a futuro partiendo siempre desde el contexto que nos atraviesa, entendiendo como fundamental que para ejercer como trabajadorxs sociales es necesario ser conscientes de todas las dimensiones políticas, sociales y económicas en las que estamos inmersxs, las cuales recaen de manera directa sobre la vida cotidiana de los sujetos con los que construimos nuestra intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- AMEIGEIRAS, A. (2000). El pensar popular: entre la memoria popular y el imaginario colectivo en la cotidianeidad del ámbito barrial. En FORNI, F. (Comp.), *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- DIRECTORES QUE HACEN ESCUELA (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Buenos Aires: EOI. Disponible en: https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias_teoricas_y_reales.pdf
- PROPUESTA DE PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL. Cátedra de Trabajo Social II, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://view.genial.ly/5b933e2fc829df6f8bd5c1c8/interactive-content-propuesta-de-practicas-de-formacion-profesional>
- TERIGI, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia brindada en la Jornada de apertura del Ciclo Lectivo, 23 de febrero. Cine Don Bosco. La Pampa.

CRÓNICAS

Esta sección esta destinada a presentar registros sobre experiencias de diverso tipo, vinculadas al tema central que articula el número de la revista: participaciones en congresos, paneles, jornadas, observaciones de campo, entre otras cuestiones. En esta oportunidad, presentamos una crónica que pone en relieve narrando en primera persona una acción desde la educación popular llevada adelante en cárceles.

MILITAR EN CÁRCELES DESDE UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN POPULAR

Por Nayla García Leri

INTRODUCCIÓN

La siguiente crónica es producto de mi participación en el Taller de Revista que realizamos en la Unidad 18 como **Atrapamuros**, organización popular en cárceles.

Los talleres se realizan desde una perspectiva de educación popular, tomando a la misma como una herramienta que nos permite generar procesos de reflexión guiados hacia un objetivo, favoreciendo lógicas de educación horizontales, colectivas y participativas. Rescatando las experiencias de vida y los conocimientos de todxs lxs sujetxs.

A su vez, tomamos a la misma como nuestro horizonte de militancia, buscando favorecer la construcción de sujetxs activxs, protagonistas y transformadorxs de la realidad en la que se encuentran.

Es pensar también a los espacios educativos dentro de las unidades penitenciarias como espacios de resistencia, donde se construye poder desde los saberes colectivos, en un contexto institucional donde la educación es vista como un beneficio y donde se generan obstáculos para acceder a la misma.



Fotografía
Nayla García Leri

LLEGAR A LA UNIDAD

Jueves a las 9.30 de la mañana.

Mis compañerxs y yo nos encontramos en la plaza San Martín en el centro de la ciudad de La Plata; esperamos el colectivo 273 línea F que nos lleva hasta la Cárcel de Gorina, conjunta la Unidad N° 12. Ambas se encuentran en el medio de grandes campos.

Es la última parada. Una mujer se baja delante nuestro con bolsas llenas de comida. Le ofrecemos ayuda, ella también iba a la cárcel. Son 3 cuadras por una calle amplia y asfaltada hasta el ingreso. Mientras caminamos juntxs, nos comenta que su hijo se encuentra privado de la libertad en la unidad, que viene desde capital y que hace semanas no lo ve porque el gasto de colectivo se lo impide.

Llegamos al primer control. Un integrante del Servicio Penitenciario sale de la garita de la entrada y nos pide nuestros nombres y DNI.

¿De donde vienen?

Facultad de Humanidades. Taller de revista.

-Vengo a ver a mi hijo.

Ustedes por allá y vos por acá.

El ingreso a la unidad se hace de forma diferenciada; un pasillo ancho y abierto divide los dos sectores: por un lado, la escuela, por el otro, la visita. Quienes ingresamos a la escuela lo hacemos por la entrada principal. Ahí nos despedimos de la señora y seguimos hacia el segundo control donde se repite la pregunta:

-¿De donde vienen?

Facultad de humanidades. Taller de revista.

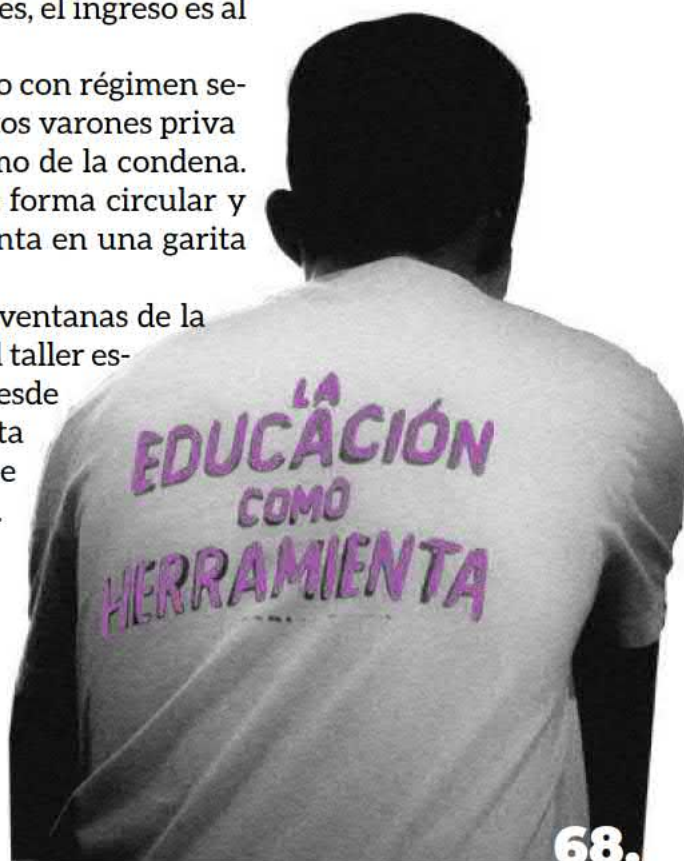
Cruzamos la primera reja, la segunda, la tercera, la cuarta. Ya estamos adentro. A diferencia de otras unidades, el ingreso es al aire libre y hay bastantes zonas verdes.

La unidad 18 de Gorina es un complejo cerrado con régimen semiabierto, donde se encuentran aquellos sujetos varones privados de la libertad, que están en el último tramo de la condena. Los pabellones se encuentran distribuidos de forma circular y cada uno de ellos posee un sendero que decanta en una garita central. El panóptico se observa a cada paso.

Sobre el pasillo de ingreso dan algunas de las ventanas de la escuela. Muchos de los pibes que participan del taller están en horario de clase todavía y nos gritan desde sus aulas. La puerta de la escuela siempre esta cerrada, incluso en horario de cursada. Solo se abre con la orden de algún guardia del Servicio.

Algunos pibes privados de la libertad trabajan en el lugar, los de la biblioteca son quienes nos dicen el aula que podemos usar. Ese día nos designaron una que su ventana en vez de dar para el pasillo verde central, daba para un patio de cemento con paredes muy altas.

Fotografía
Nayla García Leri



PRIMER MOMENTO: LAS CORPORALIDADES COMO ESPACIOS DE CONOCIMIENTO

Comenzamos abriendo el espacio, para hacer la dinámica de inicio. Acomodamos las sillas de forma circular, una práctica que ya está instituida en el taller. El de hoy es sobre herramientas legales. Fue un pedido de los pibes en talleres anteriores, ante la falta de herramientas para comprender sus procesos judiciales. Planificamos con el objetivo de desnaturalizar la existencia de estas similitudes en sus trayectorias.

Comenzamos con una dinámica que tenía como objetivo problematizar la idea de igualdad ante la ley que plantea la justicia. Lo primero que notamos es que esta aula es más chica que la que usamos siempre; el espacio es acotado, pero logramos armar una ronda. En el centro colocamos un cartel que decía “¿Somos todxs iguales ante la ley?”.

Empezamos a leer distintas afirmaciones para que quienes se sientan interpeladxs por ellas, vayan dando un paso al frente. Lxs talleristas también participamos de la dinámica. Leemos las consignas de manera muy pausada, potenciando el registro de lxs otrxs, de mirarse y mirar a lxs otrxs dentro de ese espacio.

Situarse desde la educación popular, también, es tener en cuenta las corporalidades y como se habilita el movimiento dentro del espacio, así como todo lo que ellas expresan.

Algunas de las consignas fueron: “No me quisieron tomar una denuncia”; “La policía me pidió el DNI sin motivo aparente”; “Estuve más de un día incomunicado en una comisaria”; “Me trasladaron sin aviso”; “Me llegó una carta del juzgado y no entendí que decía”; “Me corresponde una salida transitoria y no me la dieron”.

A medida que avanzaban las consignas, también avanzan los pasos. Los pibes comentaban entre ellos después de cada una y lxs talleristas, además de participar, también intentábamos buscar el silencio para favorecer el registro colectivo dentro del espacio.

Algunos quedaron muy cerca del cartel del centro, otrxs quedamos más lejos, pero igual avanzamos unos pasos. Algunos ni siquiera quisieron participar y prefirieron quedarse mirando la dinámica desde afuera.

SEGUNDO MOMENTO: ¿SOMOS IGUALES ANTE LA LEY?

Nos sentamos en las sillas que habíamos dispuesto en forma circular. Y retomamos la pregunta del cartel “¿Somos todxs iguales ante la ley?”. Lxs talleristas tenemos nuestras bitácoras con algunas preguntas disparadoras para habilitar el debate y la circulación de la palabra.

Al principio se mantuvieron en silencio, pero a los pocos segundos empezaron a comentar entre ellos por lo bajo. Uno de los compas que más participa en los talleres exclama “no somos todxs iguales para la justicia”. Lo pronuncia en voz alta y firme. La mayoría asienta con la cabeza.

Parte de pararse desde una perspectiva de educación popular, nos invita a pensar los talleres como espacios donde se busca que la

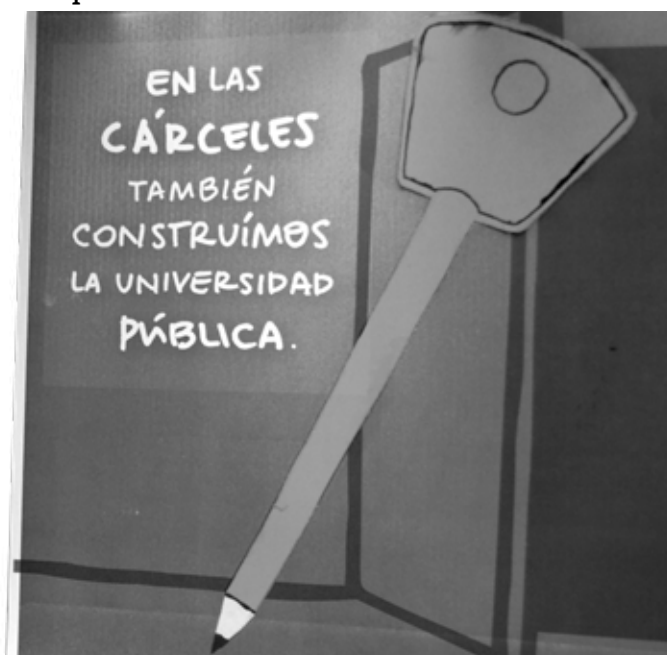
circulación de la palabra sea de manera horizontal, sin perder de vista que también existen diferentes relaciones de poder, y que nuestro rol como talleristas y educadorxs populares es habilitarla. Generar las condiciones para construir el saber de manera colectiva y horizontal. Rescatando las experiencias y los conocimientos adquiridos por cada sujetx desde sus trayectorias de vida.

Los pibes tendían a contar sus experiencias con la justicia a lo largo de sus trayectorias: la persecución policial en sus barrios, las condiciones de detención en las comisarías, los beneficios que correspondían y no llegaban. Así como también, sus experiencias con sus defensores y la poca información que transmitían sobre las causas. Lxs talleristas fuimos interviniendo, cuestionando de que dependía esa desigualdad del acceso a la justicia proponiendo pensar la diferencia entre hombres y mujeres en esa desigualdad ante la ley, lo que llevo a debatir sobre femicidios y las diferencias en las condenas entre los géneros. A su vez, propusimos pensar el rol del Estado como ente garante de cada uno de los derechos y como el responsable de la vulneración de los mismos.

Ante la visualización de las discriminaciones dentro de sus trayectorias, la sensación generalizada era de enojo e impotencia.

Mis intervenciones buscaban acompañar la reflexión sobre las vulneraciones de derechos nombradas, pero poniendo el foco en pensar cuales son las estrategias organizativas que se dan ellos ante estas problemáticas. Es ahí que se comentó sobre la existencia de compañeros que, al tener mas conocimientos sobre cuestiones legales, ayudan a otros a comprender los papeles que llegan del juzgado y a armar escritos para exigir ciertos derechos.

Lxs talleristas retomamos el interrogante de cuáles habían sido los motivos por los cuales ellos propusieron trabajarlo en la revista: tener modelos de escritos para agilizar la comprensión de las causas judiciales suyas y del resto de sus compañeros.



TERCER MOMENTO: TRANSFORMAR LOS ENOJOS EN ORGANIZACIÓN COLECTIVA

Propusimos entonces formar tres grupos de trabajo. Cada unx de lxs talleristas coordinamos uno; la división de los mismos la pensamos previamente teniendo en cuenta las comodidades y saberes anteriores de cada unx.

El primero de ellos debía armar un escrito introductorio que explique por qué se creía importante trabajar este tema en la revista, retomando los debates que salieron en el momento anterior.

De esta forma, los pibes construyeron un artículo que tuvo como eje pensar en el acceso a la justicia como un derecho, así como también, la importancia de que en la revista se presenten herramientas legales para brindar información a lxs sujetxs privadxs de la libertad que favorezcan la comprensión de sus procesos judiciales y el de sus compañexs.

Fotografía
Nayla García Leri

El segundo grupo fue en el que participé, y la propuesta fue armar una historieta/cuento, tomando como disparadores algunas palabras: derechos, condena, causa, abogado, juez, beneficio.

Los pibes armaron un cuento sobre un personaje llamado Jony que había estado privado de la libertad y al salir se encontraba trabajando en la casa de una familia donde comienzan a faltar objetos de valor. A causa de sus antecedentes penales lo inculpaban por los hechos, pero al llegar a juicio, el hijo de la familia dice que él había robado porque tenía problemas de consumo. Jony queda absuelto y comprende al otro chico porque él también había tenido problemas de consumo en su pasado. Como la historieta no llegó a terminarse propusimos seguirla en el siguiente taller.

El tercer grupo armó una cartilla con algunas herramientas legales para la revista. Construyeron un modelo de habeas corpus, explicando cómo se hacía y quienes podían solicitarlo. A su vez, pensaron otros escritos como pedidos de salidas transitorias, para continuar el siguiente taller.

CUARTO MOMENTO: "LOS VAMOS A ESTAR ESPERANDO, NO NOS DEJEN MORIR"

Nos volvimos a sentar en una ronda en forma de plenario y cada grupo compartió lo trabajado.

Ya cerca de las 13 hs. un integrante del Servicio Penitenciario ingresa diciendo "terminamos" y se retira. Empezamos a guardar los materiales y todos nos saludamos. Ellos se van hacia la entrada, donde la puerta sigue cerrada, ya debían volver al pabellón.

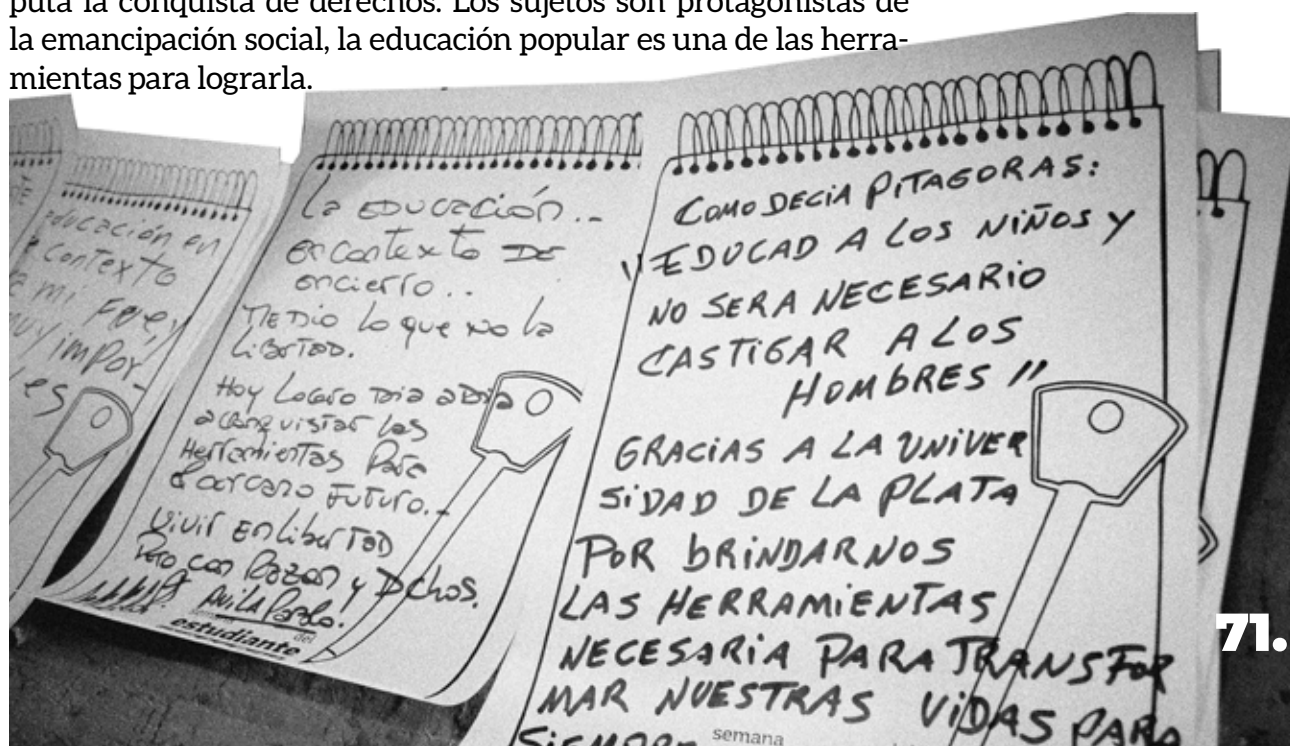
Cuando salimos del aula siguen en el pasillo, pero ahora también hay más pibes que salen de otros salones.

Nos abren la reja a nosotros, ellos quedan adentro. Cuando casi llegamos a la siguiente, un compañero del taller nos saluda con la mano y grita:

- "Nos vemos el jueves que viene eh, los vamos a estar esperando, no nos dejen morir".

La educación en la cárcel es una herramienta de organización y transformación, porque se construye poder y, por lo tanto, disputa la conquista de derechos. Los sujetos son protagonistas de la emancipación social, la educación popular es una de las herramientas para lograrla.

Fotografía
Nayla García Leri



DOSSIER

COVID-19

El título que hace a esta parte del dossier, se nomina: “La educación en tiempos de pandemia”. Aquí, en este lugar, encontrarán un conjunto de reflexiones situadas y elaboradas en el transcurrir de la peste. En esos cinco trabajos se desarrollan abordajes a partir de la relación entre pedagogía y tecnología, las configuraciones de la presencialidad en la virtualidad y las características que adquiere la intervención en espacios educativos.

LA OTRA CARA DE LA PANDEMIA: VISIBILIZAR LO INVISIBILIZADO

RESUMEN

Por medio del presente trabajo nos proponemos dar cuenta de cómo afecta la pandemia mundial por el COVID-19 en las diversas esferas de la vida social y cotidiana, enfocándonos principalmente en nuestro país. Es por ello que, analizaremos las problemáticas que se visibilizan como consecuencia de este momento histórico, haciendo referencia a la crisis de los cuidados, a la educación y a las desigualdades sociales.

Palabras clave: Pandemia; Crisis de los cuidados; Educación; Visibilización; Vida cotidiana.

INTRODUCCIÓN

Este artículo busca realizar un análisis de la pandemia por el COVID 19 como problemática social, centrándonos en una perspectiva multidimensional con el objetivo de visibilizar aquellas cuestiones que van más allá de lo sanitario y afectan a la reproducción social de los sujetos.

Fue el 31 de diciembre de 2019, cuando en Wuhan (China) se reportaron casos de neumonía que a principios de enero fueron identificados como causa de una cepa de coronavirus por el CDC de China. Rápidamente la enfermedad se ha ido expandiendo al resto del mundo convirtiéndose en una pandemia

La llegada del virus a la Argentina tuvo lugar en el mes de marzo del corriente año lo que provocó que desde el gobierno nacional y en consenso con todas las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se adoptarán diferentes medidas sanitarias, económicas y sociales para enfrentar este momento. Estas medidas fueron basadas y tuvieron sus fundamentos en recomendaciones internacionales haciendo un análisis minucioso de las proyecciones epidemiológicas. Una de ellas fue la cuarentena que se ha aplicado en otros países demostrando que ayuda a prevenir la propagación de la enfermedad, que puede producirse antes de que una persona sepa si está enferma o infectada por el virus sin tener síntomas. Las personas en cuarentena deben quedarse en sus casas, mantenerse alejadas de otras personas, monitorear su salud y seguir las instrucciones de su departamento de salud local o estatal. En este sentido, el gobierno argentino a través del Decreto 297/2020 por la velocidad en el agravamiento de la situación epidemiológica se dispuso que para todas las personas que habitan en el país o se encuentran en él de forma temporaria, la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Es decir, se solicitó el resguardo de las personas en sus residencias

habituales, quedando exceptuados aquellos servicios que se consideren esenciales.

En el ámbito económico, una de las medidas con mayor incidencia, fue la creación del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), establecido en el Decreto 310/20. Este consiste en el pago de una suma de \$10.000 que se otorga a un integrante del grupo familiar, que reúna alguna de las siguientes condiciones: personas desocupadas, trabajadores de la economía informal, monotributistas de las categorías "A" y "B", y trabajadores de casas particulares.

Desde lo social, se reforzó la asistencia alimentaria a comedores escolares y comunitarios, impulsado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación con el objetivo de promover la compra de alimentos frescos para garantizar una buena nutrición, como así también, la adquisición de elementos de limpieza e higiene.

Las medidas mencionadas anteriormente dan cuenta de cómo la pandemia reestructuró la vida cotidiana, modificando y restringiendo libertades individuales y colectivas a nivel mundial. Sin embargo, es fundamental aclarar que la medida de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) fue una política de cuidado implementada por el gobierno nacional para evitar la rápida propagación del virus Covid-19 y que a pesar de que tuvo algunas consecuencias negativas, como mencionamos anteriormente, no fue el objetivo de la misma sino que se buscó garantizar el bienestar físico y salud de las personas.

La pandemia permitió visibilizar y acentuar las injusticias sociales que se dan en nuestro país en relación a las mujeres, a la educación y las desigualdades sociales.

En lo que refiere a las mujeres, las tareas referidas a los cuidados históricamente fueron invisibilizadas por ser desarrolladas en el ámbito doméstico, pero gracias a las luchas feministas surgió como tema de discusión y revalorización. Cuando hacemos referencia a tareas de cuidado, no se restringe a tareas que se den en el seno familiar, sino que también incluyen a aquellas referidas al cuidado de personas mayores y/o con discapacidad.

Es importante destacar, que las diversas transformaciones sociales, económicas, políticas y demográficas ocurridas en las últimas décadas, han descubierto la importancia que para la economía tiene lo que sucede dentro de los hogares, poniendo de manifiesto la fragilidad de la separación entre ámbito público y privado sobre el que descansa la economía capitalista, provocando así la llamada crisis de los cuidados.

La economía ha dependido históricamente del trabajo invisible, gratuito e impuesto a las mujeres, resultando imprescindible para garantizar la supervivencia y reproducción del sistema. Es por ello, que la crisis de los cuidados ofrece una valiosa oportunidad para evidenciar la importancia del cuidado y la reproducción como motor invisible de la economía

La situación actual que nos interpela, provocó la implementación del teletrabajo, que a pesar de no ser algo reciente llegó de manera sorpresiva. Este trajo aparejado una confusa definición de los

límites entre la actividad laboral y el tiempo de ocio. Sumado a esto se agrega que las instituciones educativas y de cuidado cerraron aumentando notablemente las tareas domésticas que recaen mayoritariamente en el género femenino.

En relación a la educación, las tareas de cuidado ya no son solo de apoyo sino que pasaron a ser de organización, planificación y orientación. En este sentido, los edificios escolares dejan de ser el lugar donde se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, trasladándose a los hogares de forma virtual y a través de la entrega de cuadernillos impresos lo que nos lleva a pensar que aquellas diferencias referidas a las condiciones habitacionales, el acceso a dispositivos tecnológicos y el capital educativo ocasiona desigualdades en las posibilidades de la continuidad pedagógica.

CRISIS DE LOS CUIDADOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Para nuestro análisis nos parece pertinente tomar la crisis de los cuidados como problemática social, ya que “nadie puede sobrevivir sin ser cuidado, lo cual convierte al cuidado en una dimensión central del bienestar y del desarrollo humano” (Fauer y Jelin, 2013, p. 112).

A pesar del ingreso y participación de las mujeres en el mercado laboral no se redistribuyó el trabajo de cuidado, sino que se produjo una sobrecarga ya que, por un lado, deben realizar su trabajo remunerado y a su vez, el trabajo de cuidado (alimentación, higiene, limpieza, etc.). Esta sobrecarga es una manifestación de las desigualdades de género y de clase establecidas en la sociedad.

En este sentido, frente al cierre de instituciones dedicadas al cuidado, las tareas aumentaron quedando a cargo mayoritariamente de las mujeres, poniendo de manifiesto que las jornadas laborales no son compatibles con las tareas de cuidado.

A PESAR DEL INGRESO Y PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL MERCADO LABORAL NO SE REDISTRIBUYO EL TRABAJO DE CUIDADO, SINO QUE SE PRODUJO UNA SOBRECARGA (...)

Para adentrarnos en el concepto de crisis de los cuidados, citaremos a Nancy Fraser, conocida ampliamente por ser una teórica feminista. La autora, desarrolla a la crisis de los cuidados como un indicador de una crisis de reproducción social que afecta al conjunto del sistema capitalista. Dicha crisis se produce por el cambio de las estructuras tradicionales que les atribuyen a las mujeres la responsabilidad de la reproducción y el cuidado de los actuales y futuros trabajadores, en el ámbito privado. Esta es el resultado de la profundización de las divisiones que provoca el capitalismo patriarcal y sobre las que se funda. A su vez, Fraser plantea que sin reproducción social no se podría lograr una acumulación sostenida del capital ya que la reproducción social no asalariada es necesaria para la existencia del trabajo asalariado, que lo expresa de la siguiente manera:

“Sostengo que toda forma de sociedad capitalista alberga una contradicción o «tendencia a la crisis» socioreproductiva profundamente asentada: por una parte, la reproducción social es una de las condiciones que posibilitan la acumulación sostenida de capital; por otra, la orientación del capitalismo a la acumulación ilimitada tiende a desestabilizar los procesos mismos de reproducción social sobre los cuales se asienta. Esta contradicción socioreproductiva del capitalismo se sitúa en la base de la denominada crisis de los cuidados” (Fraser, 2015, p. 112).

La pandemia trajo como consecuencia que se ponga en cuestionamiento las tareas referidas a los cuidados debido a que estas no son tenidas en cuenta a la hora de tomar medidas, encontrándose invisibilizadas hasta el momento. Ya que, a partir de eso, es decir, al profundizarse evidencia como el cuidado de niños, niñas, adolescentes o personas dependientes, afectan a la cotidianidad de las mujeres por no ser compatibles con las jornadas laborales. Tomando esto, surge la oportunidad de preguntarnos ¿qué pasa con los cuidados en el marco de esta emergencia sanitaria? y ¿qué rol ocupan los diferentes actores de nuestro país en la responsabilidad acerca de las tareas de cuidado?

Para analizar dichos interrogantes nos centraremos en las autoras Rodríguez Enríquez y Karina Batthyány, quienes comparten la idea de considerar la reproducción social del cuidado como una cuestión que debe llevarse a cabo en conjunto por la familia, el mercado, el Estado y la comunidad. En nuestro país y fundamentalmente en este contexto esto no se implementa y nos permite pensar la formulación de nuevas formas de organización social donde el mercado no sea el eje ordenador de la vida sino que sean los sujetos y, en consecuencia, el cuidado ocupe un rol central siendo responsabilidad compartida entre los diferentes actores nombrados anteriormente. Tomando estos aportes, creemos que la solución no sería solamente repartir más equitativamente el cuidado entre varones y mujeres a nivel individual, sino que debe tener importancia y reconocerse por parte del Estado y la sociedad. Es por eso que se requieren medidas que disuelvan las estructuras tradicionales que provocan que el cuidado recaiga en las mujeres, es decir, se busca construir una mirada alternativa sobre lo establecido. Para complementar esta idea, retomamos a Fraser quien plantea que el género debe enfocarse de manera bidimensional ya que para superar la injusticia exige tanto políticas de redistribución como políticas de reconocimiento. Es decir

“Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento” (Fraser, 2015, p.84).

Evidenciamos que la injusta distribución de la organización social del cuidado tiene su base en la construcción de una idea social

acerca de la naturalización de la capacidad de las mujeres para cuidar, Rodríguez Enríquez lo expresa específicamente en la siguiente cita:

“Lejos de ser una capacidad natural, se trata de una construcción social sustentada por las relaciones patriarcales de género, que se sostiene en valoraciones culturales reproducidas por diversos mecanismos como la educación, los contenidos de las publicidades y otras piezas de comunicación, las prácticas domésticas cotidianas, las religiones, las instituciones” (Rodríguez Enríquez, 2015, p. 42).

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Como mencionamos a lo largo del artículo, el aislamiento social preventivo y obligatorio llevó al cierre de las instituciones educativas provocando que, en nuestro país, más de 10 millones de estudiantes pasen el día entero en sus casas. Esta situación genera que la continuidad pedagógica esté condicionada y expuesta a las posibilidades de cada uno debido a las diferencias que se expresan dentro de cada hogar, es decir la educación a distancia se convierte en una solución desigual. Ante esta emergencia el Ministerio de Educación de la Nación responde con diversas estrategias que son indispensables para apaciguar los efectos de dicha situación. Consideramos fundamental que la respuesta del Estado no puede ser única, sino que debe tener en cuenta las condiciones de vida de los estudiantes para la gestión y ejecución de medidas o políticas a corto, mediano y largo plazo.

Las estrategias por parte del Estado, se basaron principalmente en la modalidad virtual, una de estas fue la plataforma “Seguimos Educando”, la cual brinda múltiples recursos educativos digitales y la programación en televisión y radios. En algunos casos, en donde los alumnos cuentan con un escaso acceso a dispositivos tecnológicos, se combinó con la entrega de cuadernillos pedagógicos y materiales impresos. Sumado en algunos casos se realizó

ESTA SITUACIÓN GENERA QUE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA ESTÉ CONDICIONADA Y EXPUESTA A LAS POSIBILIDADES DE CADA UNO DEBIDO A LAS DIFERENCIAS QUE SE EXPRESAN DENTRO DE CADA HOGAR, ES DECIR LA EDUCACIÓN A DISTANCIA SE CONVIERTE EN UNA SOLUCIÓN DESIGUAL (...)

la entrega de computadoras ya que la mayoría de las instituciones educativas desarrollaron el ciclo lectivo de manera virtual dependiendo de las posibilidades económicas de cada estudiante. Haciendo referencia a esto, no podemos dejar de mencionar, que a pesar de que se vio interrumpido, el Programa Conectar Igualdad lanzado en el año 2010, dentro del mandato de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner, desde el cual se le brindaron 5 millones de computadoras, posibilitando la conexión tanto de estudiantes como docentes, que en su momento las recibieron.

A su vez, en el transcurso del mes de abril del corriente año, se recuperaron computadoras que no fueron entregadas durante el desarrollo del programa, siendo brindadas a estudiantes secundarios que residan en el Conurbano Bonaerense y en las provincias del Norte Argentino sin acceso a dispositivos tecnológicos.

En lo que respecta a la educación universitaria, en el caso de la UNLP, se implementó la Beca "Tu PC para estudiar", inmersa dentro del Programa de reciclado informático y reutilización de aparatos informáticos E Basura, con la finalidad de garantizar la igualdad de oportunidades para que los estudiantes puedan continuar con las carreras.

El objetivo del mismo es transformar un potencial problema en beneficios y oportunidades para reducir la brecha digital, apuntar a la equidad social, favorecer la protección ambiental y contribuir con la formación de alumnos universitarios.

Este contexto puso en evidencia que los estudiantes viven realidades muy distintas y que las familias están atravesadas tanto por nuevos problemas como por la incrementación de los ya existentes. Esto no puede ignorarse por lo que la escuela debe cambiar su función priorizando acompañar, ayudar y aportar en las cuestiones cotidianas que transitan las familias. En este sentido, muchos comedores escolares continuaron con sus tareas, llevado a cabo por el equipo docente y en otros casos, se realizó la entrega de bolsones a madres, padres o tutores del estudiante.

Teniendo en cuenta que tanto las familias como los niños, niñas adolescentes y los docentes, están atravesando momentos de incertidumbre la flexibilidad del calendario escolar, la metodología de evaluaciones y acreditación de los saberes, se tornaron aspectos indispensables para la comprensión de los diferenciados recorridos de los estudiantes. Es por ello que creemos de suma importancia la incorporación de la evaluación formativa, la cual permite observar el proceso de enseñanza aprendizaje de forma integral.

Ante esta nueva forma de educación, con el esfuerzo que conlleva seguir manteniendo los espacios de aprendizaje a través de la virtualidad, vemos cómo se logra reconfigurar y resignificar las herramientas tanto para docentes como para estudiantes. Pero es de suma importancia resaltar que esta metodología no logra suplir los espacios presenciales de enseñanza-aprendizaje. Nos parece pertinente plasmar la idea expuesta anteriormente con las siguientes palabras de Fernanda Ozollo (2020), Directora de Educación a distancia e innovación educativa de la Universidad Nacional de Cuyo:

"La educación es encuentro, vínculo, entre aprender, es actuar dialógicamente desde y con el otro. Desde esta perspectiva, la presencia será indiscutida y fundamental en el quehacer pedagógico. Reconocer esto nos da la posibilidad de comprender también las posibilidades de los escenarios digitales para promover tanto encuentro como desencuentro. El impacto de las tecnologías en las prácticas sociales también interpela el concepto de presencialidad, tema controversial, pero a su vez indispensable. Son dos escenarios diferentes, pero necesarios a la vez. Los escenarios digitales nos posibilitan presencia, encuentro, vínculo, es lo primero que deberemos lograr para avanzar en los procesos de educación virtual"

CONCLUSIÓN

A modo de cierre, creemos que el imaginario social establece junto a la creación de la familia nuclear, una moral maternal y roles de reconocimiento para la mujer que implican cualidades específicas: esposa, madre y ama de casa, lo que le atribuye a su vez, características como la comprensión, la contención y el servicialismo.

No es casual, que ante el cierre de las instituciones educativas, sea la madre la que comienza a generar un acompañamiento en las tareas educativas de los niños y niñas, debido a que la docencia históricamente fue considerada una profesión feminizada, sufriendo un proceso de maternización social.

Por último y no menos importante, consideraremos que la feminización de la cual venimos hablando a lo largo del artículo, se ve en el rol de las mujeres dentro de los espacios comunitarios. Estas son quienes se organizan frente a los momentos de crisis, luchando por mejoras en sus barrios, ayudando a los otros, aportando al desarrollo de la comunidad y sintiéndose acompañadas. Es así como se visibiliza que salir del ámbito doméstico significa expandir el “universo de lo femenino”. Un universo que tiene techo, paredes y medianera: la casa (San Martín, s/f).

BIBLIOGRAFÍA

- FAUER E. y JELIN, E. (2013). Cuidado, género y bienestar. Una perspectiva de la desigualdad. *Voces del Fénix*, 23, 110-116.
- FRASER, N. (2016). Las contradicciones del capital y los cuidados. *New Left Review*, 100, 111-132.
- RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C. (2019). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. En RIVEIRO, L. (Comp.), *Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate* (pp. 21-38). La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Pcia. de Bs. As.
- BATTHYANY, K. [CLACSO TV]. (2017, septiembre 25). Karina Batthyany: “El tema de cuidados es el nudo crítico de la desigualdad de género” [Archivo de video]. Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=2jrp03JgTMo&feature=youtu.be>
- COMANS D'ARGEMIR, D. (2014). La crisis de los cuidados ¿la “otra” crisis? *el Diario.es España*. Disponible en https://www.eldiario.es/agendapublica/impacto-social/crisis-cuidados_1_4943544.html
- OZOLLO, F. (2020). Repensar la educación en tiempos de pandemia. *Noticias UnCuyo*. Disponible en <http://www.universidad.com.ar/repensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

EXPERIENCIA SITUADA DEL TS: CAMBIOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL EN SITUACIÓN DE ASPO

RESUMEN

En este trabajo propongo dar cuenta de la particularidad del ejercicio profesional en el Área Social de la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional La Plata, en relación a los cambios y las adaptaciones que se realizaron por la situación epidemiológica del COVID-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Asimismo, daré cuenta del trabajo que se venía llevando a cabo en el área hasta el momento de la suspensión de actividades presenciales, luego estableceré las estrategias y alternativas que fuimos generando para garantizar las instancias de consultas.

Palabras clave: Ejercicio Profesional; Trabajo Social; ASPO; Educación

INTRODUCCIÓN

En este trabajo me propongo dar cuenta de la particularidad del ejercicio profesional en el Área Social de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional La Plata (FI UNLP), donde me desempeño como becaria. En este sentido, pretendo aproximar algunas reflexiones en relación a los cambios y las adaptaciones que se realizaron en el espacio institucional por la situación epidemiológica del COVID-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

De esta manera, primero daré cuenta del trabajo que se venía llevando a cabo en el área y luego, estableceré las estrategias y alternativas que fuimos generando para garantizar las instancias de consultas. Es importante reflexionar sobre este proceso, pensar la educación en ese pasado reciente y proyectar el futuro, teniendo en cuenta que el área no solo trabaja con las demandas de lxs¹ estudiantes, sino que interviene transversalmente en distintos espacios curriculares.

EL PUNTO DE PARTIDA

El Área Social de FI-UNLP se conforma a partir de la necesidad de dar respuesta técnica a las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica de lxs estudiantes de la propia casa de estudios. La misma está gestionada por una Licenciada en Trabajo Social y conformada por tres becarixs de la FTS-UNLP en proceso de egreso de su formación de grado para el período 2019 2020. La selección se establece por orden de mérito académico y por una entrevista presencial.

¹La producción será escrita con el lenguaje inclusivo, también denominado lenguaje no sexista. Si bien no siempre se visibiliza de la misma manera, en algunas ocasiones suele utilizarse "todas y todos", "los y las", o símbolos como arroba (@) o la letra equis (x), este último es el considerado.

Dicho equipo, es responsable de realizar la evaluación técnica de lxs estudiantes demandantes de las becas de ayuda socioeconómica.

La FI cuenta con un total de 4.500 estudiantes aproximadamente, de los cuales, 4000 son consideradxs activxs. Este año 863 estudiantes se inscribieron a la beca, representan el 21,75% de los alumnos considerados activos, siendo ésta la primera dificultad para realizar la tarea que estaba programada en tiempo y forma, ya que los antecedentes de los últimos tres años daban cuenta de 400 personas inscriptas.

En el mes de noviembre junto a la Dirección de Bienestar Estudiantil, se realizó la construcción de la Encuesta Socio Económica para Inscripción a "Beca de Estudio 2020".

La Beca es un incentivo económico mensual que se percibe a partir de abril y por 9 meses, para estudiantes con perfil socioeconómico desfavorable, para estimular el desarrollo y avance académico.

El instrumento de Inscripción por el sistema electrónico se desarrolló desde el 10 de diciembre del año pasado, mientras que en paralelo, desde la tercera semana de enero se comenzó a realizar una preselección de lxs estudiantes a entrevistar.

Desde la FI UNLP existen requisitos, para lxs ingresantes y estudiantes de primer año son tener menos de 6 materias aprobadas al momento de la inscripción y haber realizado la inscripción online, mientras que para lxs de segundo a quinto año de todas las ingenierías es tener 6 materias aprobadas al momento de la inscripción además de la inscripción.

Los criterios de selección constan de la situación del rendimiento académico de cada estudiante, el tipo de vivienda, situación de salud y/o discapacidad, estudiante con hijxs, situación laboral propia y familiar, ingresos familiares, otras becas y en caso de ser extranjero se tiene en cuenta el tiempo de residencia en el país. Se podría decir que hay una serie de requisitos a cumplir basados en los méritos de lxs estudiantes, pero también de la vulneración socio-económica que atraviesan y que les impide muchas veces sostenerse como estudiantes regulares en la carrera.

GIRO EN LA INTERVENCIÓN

La beca lejos está de ser una solución a los problemas de lxs estudiantes de ingeniería, sino que funciona como una política universitaria de inclusión educativa apuntada a estudiantes de todas las carreras de ingeniería. Previo al 16 de marzo de 2020, la metodología utilizada era la entrevista semi-estructurada presencial, con una duración aproximada de 40 minutos reloj, luego se incorporó el Protocolo de Actuación COVID-19, en el que respetamos la distancia establecida y la utilización de alcohol en gel, hasta el día 20 que se determina con el decreto 297/2020 el ASPO.

Por consiguiente, hubo que transferir el proceso de trabajo institucional presencial a trabajo institucional de manera remota, para ello mantuvimos criterios en las entrevistas y sorteamos la distancia, primero con mensajes de comunicación vía WhastsApp:

“Hola XXXX, mi nombre es XXXX, te escribo desde el Área Social de la Facultad de Ingeniería. En diciembre te inscribiste en la Beca O de ayuda económica por lo que me comunico con vos a fin de coordinar un día y horario en el que pueda llamarte y realizar una entrevista”.

Luego les enviamos una serie de preguntas para agilizar el tiempo de la llamada:

“Fecha de nacimiento, Edad, Lugar de nacimiento, DNI, Lugar en el que viviste estos últimos 5 años, Domicilio actual, Estado civil, Hijxs y cuántos en caso de si, ¿A qué escuela fuiste? (Nombre y si es pública o privada o privada con subvención total o parcial), ¿Adeudas materias del secundario? ¿Cuántas?, ¿qué materias vas hacer este año y a qué año corresponden?, ¿Estas por finalizar la carrera?, ¿Obra social? ¿Cuál? ¿Quién es el titular?, ¿Cómo llegas a la facultad?, ¿Tienes beca o sube?, ¿Tienes pc en tu casa?, ¿Acceso a Internet?”

Las entrevistas fueron realizadas desde los teléfonos particulares en un lapso aproximado de 35 minutos, donde se profundizaron las preguntas ya enviadas y se realizaron otras. El total de entrevistas de esta manera fueron 153.

El primer obstáculo que tuvimos tiene su correlación con las políticas llevadas adelante por el gobierno de Cambiemos. A decir por Svampa (2017):

“Lejos de las promesas de ‘pobreza cero’ de la campaña electoral, los caminos elegidos por Mauricio Macri apuntaron a realizar un ajuste tradicional que golpeó duramente a los sectores más vulnerables, tal como lo muestran el modo en que se pretendieron implementar los ajustes a las tarifas de servicios, signados por la mala praxis y el escaso registro por parte del nuevo oficialismo de la diversidad social, regional y geográfica del país” (p. 239-240).

Estas políticas emprendidas dieron por resultado que se duplicara la cantidad de estudiantes solicitantes de la “Beca de Estudio 2020”, manifestando que ellxs o miembros de sus familias habían sufrido la pérdida de sus trabajos o caída del salario. Si bien los criterios de evaluación continuaron, la realidad es que se duplicó al 100% la demanda en relación a años anteriores, provocando de esta forma que el tiempo estipulado de finalización de la evaluación se postergará aproximadamente dos meses más.

El proceso de trabajo remoto no fue dificultoso, la fortaleza del equipo fue la capacidad creativa de sortear lo que acontecía y contar con mucha información digitalizada, a su vez, la disciplina ante la tarea demandada, la organización y el alto nivel de adaptación, pero es preciso dar cuenta que el proceso de inclusión educativa se tensionó y se propició la oportunidad de articular mayor cantidad de becas a lxs estudiantes.

Sin embargo, hubo otros tipos de obstáculos, basados en la confianza, esto quiere decir que muchxs no se sentían cómodxs dando datos personales por teléfono y sentían la necesidad de ratificar institucionalmente llamando al Departamento de Alumnos y Bienestar Estudiantil FI. Toda entrevista implica un desco

nocimiento por parte del o la entrevistada, por eso como equipo adecuamos la situación y las condiciones para que fuera lo menos engorrosa posible.

Los hechos disruptivos, que rompen el orden de lo cotidiano y las certezas de las rutinas se vieron reflejadas en las reiteradas preguntas y angustias de lxs estudiantes de la FI en relación a las cursadas del ciclo lectivo. Las instituciones en general y la universidad en particular, no estaba preparada para una situación de tanta incertidumbre teniendo en cuenta la incapacidad de proyectar futuro de permanencia y discusión para otras condiciones de trabajo. Las tareas se ubicaron en otro tiempo espacio diferente al habitual.

Hubo que repensar estrategias para el entorno virtual, desde la particularidad de la institución y las condiciones materiales reales con las que se cuenta. Resignificar el contexto desde la pedagogía crítica nos permitió tener en cuenta, que no se concibe a la enseñanza como un método, ni existe saber separado de las prácticas, la realidad es compleja y estamos atravesados por las múltiples dimensiones, poder tener en cuenta los sucesos y como se van desarrollando nos permitió potenciar nuestra intervención de manera crítica, favoreciendo de esta manera que muchxs más estudiantxs pudieran acceder a la "Beca". El contexto de emergencia sanitaria planteó una redefinición de tareas, nuevas configuraciones de los espacios como el aula, las clases y, también, la práctica de intervención que históricamente se venía llevando adelante en el Área Social de la Facultad de Ingeniería de la UNLP.

REFLEXIONES FINALES PARA COMPARTIR

La estrategia pensada para la incorporación de las y los estudiantes en las "becas 2020" están pensadas a partir una perspectiva inclusiva desde la intervención en singular del Trabajo Social y las políticas de la Facultad de Ingeniería en particular. El contexto y el momento histórico hicieron que el trabajo debiera ser modificado y atendiera a las nuevas demandas y circunstancias.

Decimos que no existe un modelo hegemónico que sustente o guie las tareas del trabajo social en la facultad de ingeniería, pero desde una perspectiva crítica nos permitimos pensar y revisar los esque



mas que veníamos desempeñando para producir transformaciones que planteen posibilidades y habilitaciones de diálogos fluidos y abiertos con otras áreas, departamentos y estudiantes.

Por lo tanto, sabiendo que nuestra intervención profesional influye, directa o indirectamente, en la vida cotidiana de un número específico de estudiantes de la FI-UNLP, en junto a Asuntos Estudiantiles y la predisposición de quienes corresponden las decisiones finales, se logró aumentar el porcentaje de nuevos estudiantes acreditados a la Beca 2020 y garantizar sostener beca rixs de años anteriores.

Para finalizar, es necesario resaltar, que la Universidad Nacional de La Plata tomó desde el primer momento medidas de cuidado para toda su comunidad educativa e intento garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades a través de políticas de inclusión de la Prosecretaría de Bienestar Universitario.

BIBLIOGRAFÍA

FACULTAD DE INGENIERIA UNLP. <https://www.ing.unlp.edu.ar/>

FREIRE, P (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XX.

SVAMPA, M. (2017). *Del Cambio de época al fin del ciclo. Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Edhasa.

REPENSANDO LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

El 2020 sin dudas es un año complejo para todos, pero particularmente para el ámbito educativo, tanto en Argentina como en el resto del mundo. La pandemia que trajo aparejada el Covid-19 abordó y sorprendió, desde nuestro punto de vista, al sistema educativo sin haber desarrollado una relación fuerte y articulada entre la tecnología y la pedagogía de forma previa, lo que provocó que en algunos casos se dificulte sostener la fluidez que tenían las relaciones entre docentes y estudiantes en las aulas de nuestros establecimientos educativos.

Con aulas cerradas y alejadas, los docentes y estudiantes aislados en sus hogares intentan sostener el aprendizaje. La continuidad pedagógica puede darse pero, ¿Cómo se da el proceso de aprendizaje?

Palabras clave: Aprendizaje; Continuidad pedagógica; Igualdad; Tecnología

INTRODUCCIÓN

Con aulas cerradas y alejadas, los docentes y estudiantes aislados en sus hogares intentan sostener el aprendizaje. La continuidad pedagógica puede darse pero, ¿Cómo se da el proceso de aprendizaje?

El 2020 sin dudas es un año complejo para todos, pero particularmente para el ámbito educativo, tanto en Argentina como en el resto del mundo. La pandemia que trajo aparejada el Covid-19 abordó y sorprendió, desde nuestro punto de vista, al sistema educativo sin haber desarrollado una relación fuerte y articulada entre la tecnología y la pedagogía de forma previa, lo que provocó que en algunos casos se dificulte sostener la fluidez que tenían las relaciones entre docentes y estudiantes en las aulas de nuestros establecimientos educativos. Reconocemos que si existen antecedentes acerca de esta articulación entre educación y tecnología, y un ejemplo de ello fue la política educativa del Conectar Igualdad, pero entendemos que el aporte que realiza la pandemia fue la complejización de estas articulaciones poco consolidadas, sobre todo en algunos niveles educativos como la primaria o secundaria.

De acuerdo a la información recabada, el registro más antiguo que se tiene sobre una educación distinta a la tradicional, a distancia en este caso, lo encontramos en el año 1728, cuando el estadounidense Caleb Phillips anuncia cursos por correspondencia privados en la Gaceta de Boston; hablamos entonces de una expe

riencia de hace más de dos siglos en la que este tipo de educación ya era realizable. Por ende, la educación a distancia, se relaciona directamente con las tecnologías de comunicación disponibles en cada época y contexto socio-histórico, ya que requiere de la mediación en la transmisión de los saberes, por el hecho de que las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje están separadas en el espacio y, a veces, en el tiempo. Por lo tanto, cada tecnología comunicacional condiciona las posibilidades y potencialidades de esta modalidad educativa.

El propósito de este artículo es delinear y reflexionar acerca de algunos aspectos y características de esta “nueva” educación no presencial que viene desarrollándose en las instituciones educativas, sostenida en la figura de docentes y estudiantes, pero en la que hoy quedan expuestos también otros actores o factores como la conectividad que, en análisis más simplificados, no habían sido tenidos en cuenta o no habían sido analizados en relación al proceso de aprendizaje por parte del Estado y los gobiernos, en términos de garante de este derecho, tampoco fueron tenidos en cuenta la tecnología y la brecha digital que decanta de ella, la capacitación de docentes, etc. También pretendemos reflexionar acerca de qué manera viene produciéndose el empleo de la tecnología como medio posibilitador de la enseñanza y el aprendizaje en Argentina desde que se instaló el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

De la información que brinda el Banco Interamericano de Desarrollo (2020) podemos observar que los países de América Latina y el Caribe, dentro de los cuales nos interesa hablar del caso particular de Argentina, han lanzado iniciativas de enseñanza virtual de emergencia para proporcionar soluciones de corto plazo y mantener cierta continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las soluciones que reciben han dependido de las capacidades y modalidades con que cada país contaba, así como de los contenidos. En el caso de Argentina, y específicamente la UNLP, cuentan en su mayoría con contenidos digitales, material físico o redes sociales y plataforma virtual (Aulas web, campus virtuales, blogs, cátedras virtuales, etc), que nuclea a todas las carreras de la universidad.

¿DESDE CUÁNDO NOS EDUCAMOS A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA?

El español y experto en educación Lorenzo García Aretio (2014), sostiene que “la educación a distancia no es un fenómeno de hoy; en realidad ha sido un modo de enseñar y aprender de millares de personas”; además, señala que “se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa” (p. 107).

Nos parece interesante mencionar que a diferencia de la educación a distancia, donde uno elige esta modalidad, en este con-

texto la educación virtual, se impuso para hacer frente a una situación extraordinaria que nos toca atravesar como sociedad, es por esto que consideramos fundamental hacer foco en la formación y actualización a los docentes y estudiantes en estas cuestiones.

Por lo antes expuesto es que, gracias al acceso a internet, el desarrollo de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, comenzó a formar parte fundamental de las propuestas de formación que, si bien se venían usando como soporte, se volvieron herramientas centrales para el desarrollo de las clases. Por ejemplo, se hizo más hincapié en los foros, espacios de intercambio sincrónicos y asincrónicos, que son puestos al servicio de diversos objetivos pedagógicos -talleres de escritura, debates sobre una temática determinada, etc. También las consultas administrativas se realizan de manera on line. La aplicación whatsapp, se usa como soporte sincrónico de comunicación y es la más utilizada mundialmente, esta vence radicalmente la diferencia temporal existente en el aprendizaje por correspondencia y de modo más leve la que se da en el correo electrónico. Estos son sólo algunos ejemplos que, a nuestro entender, dan cuenta de la potencialidad pedagógica de ciertas herramientas de comunicación existentes en un campus virtual y que, apoyadas en la lectura, la escritura, los estudiantes y el acompañamiento docente, favorecen un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante que a su vez es compartido y enriquecido por el resto de los participantes.

Una plataforma virtual de aprendizaje constituye un espacio en sí mismo con sus propias lógicas de desplazamiento y al que es posible ingresar en diferentes momentos y acceder a distintos materiales en función del rol que se posea (estudiante, docente, tutor, ayudante, etc.).

Por María Agustina Martínez Maceira y Romina Cintia Scales



Fotografía
Equipo de Comunicación FTS

La calidad de una propuesta de formación no es la consecuencia obligada del uso de los recursos más novedosos, sino del diseño y la construcción de un ambiente de aprendizaje que ponga en juego los distintos recursos con una intencionalidad pedagógica planificada. Además, y en carácter de nuestra posición como estudiantes, nos parece significativo remarcar también la importancia de lograr que esta forma de educación tenga en cuenta las inquietudes, sugerencias o críticas que puedan llegar a tener los estudiantes, y también docentes, para lograr enriquecer el proceso de aprendizaje, como por ejemplo pensar en conjunto las formas de evaluación, teniendo en cuenta las facilidades o dificultades de los estudiantes, las modalidades de las clases (sincrónicas o asincrónicas), utilización de foros, entre otros aspectos. Teniendo una visión integrada del proceso, abarcando todas las aristas y características posibles de analizar, podría lograrse una calidad cada vez mayor en la propuesta de formación.

ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN NO PRESENCIAL, ¿ES PARA TODOS?

Uno de los elementos principales de esta forma de enseñar y aprender sin presencialidad es la **flexibilidad**, pero esto no es para todos igual. Para muchos de los estudiantes ésta característica que presenta la virtualidad tiene aspectos positivos si pensamos en que pueden reorganizar su vida sin establecer horarios fijos para sus clases, ya que pueden verlas más tarde o pueden determinar cuál es el momento adecuado para sentarse en frente al dispositivo que posean. Para otros, algunos con hijos o en hogares en los que conviven muchas personas, “estudiar en casa” significa más un problema que un beneficio o una comodidad; es difícil encontrar momentos en los que se puedan concentrar sin interrupciones o que puedan cumplir con los horarios pautados de las clases virtuales. Estas distintas experiencias y vivencias por parte de los estudiantes deben ser tomadas y analizadas para poder pensar de otra manera las propuestas que se habían diseñado desde el ámbito académico para el formato presencial del aula y que hoy son aplicadas a la virtualidad, a veces sin mayores cambios, como lo son los trabajos prácticos y evaluaciones por ejemplo, algunas realizadas hasta en una forma similar al formato físico: con cámaras encendidas y con el mismo tiempo de realización que en el aula.

Otra cuestión central de esta nueva forma de “aprender” es la reconfiguración del espacio y el tiempo, que ya no son los mismos del aula física que presentan nuestros establecimientos académicos. Para explicar esto, tomamos los aportes de Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa quienes mencionan que:

“Un entorno, espacio o aula virtual de formación se refiere a un lugar acotado y reconocible en el ciberespacio que posee una identidad y estructura definida con fines educativos. Es un entorno virtual creado con la intencionalidad pedagógica de estimular, guiar o supervisar un proceso de aprendizaje de modo formalizado” (2018, p. 179).

Con respecto a lo anterior, es importante tener en cuenta que esta nueva modalidad, deja al descubierto las desigualdades sociales que afectan a parte del alumnado en su cotidianeidad, ya que no todos los estudiantes cuentan con los medios tecnológicos para llevarla a cabo (computadora e internet) por ende, creemos que en cierto punto, en un contexto pandémico, no se está garantizando que todos puedan acceder a la educación.

Entendemos que la incorporación de los dispositivos electrónicos, como computadoras, tabletas electrónicas o celulares, son parte fundamental de esta forma de aprehender y debemos recalcar que, si bien la mayoría de los docentes y estudiantes acceden a alguno de estos dispositivos, no podríamos decir que es la totalidad. Hoy, el acceso a la educación depende y está condicionado por ello. Las experiencias propias y ajenas de las que nos enteramos a diario de parte de familiares, amigos, docentes y compañeros, dan cuenta de que muchas veces nos vemos imposibilitados de ejercer nuestro derecho a la educación por la falta de acceso, ya sea por no tener dispositivos, no poseer servicio de internet y hasta la falta o falla del servicio de electricidad. Recientemente, se instaló en la agenda pública que muchos docentes encuentran dificultades para garantizar las clases por no tener una computadora o contar con dispositivos obsoletos para llevar adelante las clases; esto derivó en una política pública por parte del Ministerio de Educación de la Nación que busca proveer, mediante créditos, de computadoras para los docentes. En principio esta política dejaba de lado a ciertos docentes, como los universitarios y, de nuevo recalamos, el derecho a la educación y la posibilidad de brindarla de manera más o menos eficiente por parte de los docentes se ve comprometida en ello.

LA COMUNICACIÓN, LA COLABORACIÓN Y LA CREATIVIDAD SON OTROS DE LOS ELEMENTOS CENTRALES DE ESTA NUEVA LÓGICA DE LA EDUCACIÓN, EN LA QUE TANTO LOS DOCENTES COMO ESTUDIANTES, HEMOS TENIDO QUE UTILIZAR DISTINTOS DISPOSITIVOS, FORMAS DE ACCEDER A LA CONECTIVIDAD Y DE VINCULARNOS CON DOCENTES Y COMPAÑERES.

Sin embargo, distintos sindicatos como CONADU (ADULP), CONADU histórica, UDA, CTERA, entre otros, lograron en diálogo con el Ministerio de Educación que esta política sea extensiva a los docentes universitarios con algunos criterios de selección por parte de la entidad bancaria que implementa la línea de créditos, es decir, lejos de ser completamente universal se delimitan condiciones que proponen la selectividad de los docentes y su acceso a una computadora para dar clases.

La comunicación, la colaboración y la creatividad son otros de los elementos centrales de esta nueva lógica de la educación, en la que tanto los docentes como estudiantes, hemos tenido que

utilizar distintos dispositivos, formas de acceder a la conectividad y de vincularnos con docentes y compañeros. Dentro de la virtualidad que transitamos hoy encontramos aspectos positivos y negativos desde distintos puntos de vista. Los recursos audiovisuales, por ejemplo, los cuales encontramos a lo largo y ancho de internet, son grandes impulsores que ayudan a la comprensión, comprensión y análisis de los contenidos académicos, además de que ayudan a sobrellevar las dificultades que se nos presentan al incorporar cierto grado de creatividad o novedad que no existía en las aulas físicas que solíamos transitar.

HOY LO QUE SE DA COMO NOVEDOSO ES QUE ESTAMOS MÁS PENDIENTES DE NUESTRAS CASILLAS DE CORREO O AULAS VIRTUALES PARA INTENTAR MANTENER LA FLUIDEZ QUE ENCONTRÁBAMOS EN EL AULA Y QUE MUCHAS VECES NOS CUESTA EN ESTE CONTEXTO.

Respecto de la comunicación nos topamos sentimientos encontrados. La virtualidad desde hace tiempo nos acerca nuevas formas de comunicarnos que muchas veces facilitan nuestros aprendizajes y acompañamiento tanto entre docentes y estudiantes como entre estudiantes; hoy lo que se da como novedoso es que estamos más pendientes de nuestras casillas de correo o aulas virtuales para intentar mantener la fluidez que encontrábamos en el aula y que muchas veces nos cuesta en este contexto. Reconocemos que la tecnología nos tiene pendientes desde antes de que ocurriera la pandemia, sin embargo, en este contexto esta relación con las formas de comunicarnos se ha alterado, se ha intensificado y hasta se vuelve contraproducente por momentos, a nuestro entender, por ejemplo, cuando no se delimitan horarios o días que deberían ser respetados tanto para los docentes como para los estudiantes. Los momentos de ocio o desconexión de nuestros dispositivos, tan importantes como el aprendizaje, se ven interrumpidos muchas veces por infinidad de mails con avisos, recomendaciones o trabajos que llegan hasta interrumpir nuestros momentos de descanso.

La colaboración que mencionamos hace referencia a un aspecto que muchos de los que transitamos los establecimientos educativos entendemos que es necesario para el proceso pedagógico. Nos encontramos hoy, en el contexto de la pandemia, colaborando aún más que antes tanto entre docentes y estudiantes como entre estudiantes como pares; buscando soluciones a las complicaciones que se nos presentan, armando grupos de whatsapp donde erradicar dudas, inquietudes tanto académicas como de otros tipos, buscando transmitir a los docentes cada complicación o situación que creemos que tienen solución o recomendando formas que nos facilitarían la forma de desarrollar las cursadas, entre otras. Esta colaboración que intentamos recrear entre todos, día a día, forma parte de las estrategias que hemos desa-

rollado casi sin darnos cuenta para poder enriquecer al máximo las condiciones que nos propone el aislamiento social.

Lo hasta aquí mencionado, constituyen algunos tópicos que caracterizan a las prácticas que hoy suceden en la “no presencialidad”. En el marco de todo lo expresado, cabe preguntarse ¿Por qué motivo no estaban preparados los docentes para enfrentar esta situación en materia educativa?

Es un hecho obvio que la gran mayoría de las personas vivimos inmersas en un mundo conectado por internet, existen inclusive denominaciones para ubicarnos temporalmente respecto a ella: Baby Boomers, Generación X, los famosos Millennials y la más reciente Generación Z, nacidos entre los años 1995 y 2012. Esta realidad universalizada por la tecnología en nuestras vidas, ha generado una concepción errónea sobre los estudiantes, al asumir que somos nativos digitales plenos y, por tanto, poseedores per se de competencias que nos permitan desenvolvernos con suficiencia en los espacios virtuales de naturaleza educativa. No obstante, en medio de este proceso educativo, obligatoriamente mediado por la tecnología, se está evidenciando lo contrario: los estudiantes muchas veces manifestamos y nos encontramos con dificultades para entender y utilizar las plataformas digitales, errores en la ejecución de actividades mediadas por alguna herramienta de la web, dificultades en la comunicación entre cátedras, docentes y estudiantes, entre otras.

Con respecto a lo anterior, sobre la integración de las tecnologías digitales en el ámbito educativo, como lo indican Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa (2018), un incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional y a pesar de casi 9 meses de esfuerzos, la presencia y utilización pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) todavía no se ha generalizado ni se ha convertido en una práctica integrada en los centros educativos.

“PEDAGOGÍA DE LA EXCEPCIÓN”, CONCEPTO QUE UTILIZA AXEL RIVAS (2020) PARA REFERIRSE A LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA PANDEMIA, IMPUSO LA NECESIDAD DE IMPLEMENTAR ESTRATEGIAS, DISPOSITIVOS, SOPORTES Y TECNOLOGÍAS, PARA CONTINUAR CON LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ESCUELA EN ESTE CONTEXTO.

De acuerdo a la propia experiencia, creemos que la falta de preparación a nivel de competencias digitales se debe a que habitualmente en el sistema universitario, las prácticas y enseñanzas presenciales y las experiencias online se producían de manera dispar. Es decir, existía, generalmente, un predominio del aula física respecto a las prácticas en entornos virtuales. Muchas veces, la incorporación de tecnologías al aula, se hacía de manera aislada, en alguna materia o proyecto, pero éstas no eran parte fundamental del proceso de aprendizaje ya que la mayoría de

este se daba en el espacio áulico. Probablemente, en el transcurso de este aislamiento que nos obliga a desarrollar estrategias o posterior a él, deba repensarse esta articulación entre educación y tecnología que, si bien en ciertos aspectos ya existía y se fue desarrollando aún más al mismo tiempo que lo hacía la pandemia, posiblemente persista una vez que finalice o se controle el Covid-19. Será tarea del Estado recuperar las experiencias transitadas de quienes forman y formamos parte del proceso educativo para repensar y reconstruir la experiencia pedagógica teniendo en cuenta la incorporación de la tecnología.

Sumado a lo anterior, podemos agregar el elemento de “desconfianza” o “desprestigio” que se podría tener sobre la efectividad de una educación no presencial. Lo cierto es que, la puesta en marcha de esta “pedagogía de la excepción”, concepto que utiliza Axel Rivas (2020) para referirse a la educación en el marco de la pandemia, impuso la necesidad de implementar estrategias, dispositivos, soportes y tecnologías, para continuar con la institucionalización de la escuela en este contexto.

EL ROL DEL EDUCADOR EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

Lejos de quienes sostenían que la tecnología reemplazaría en algún momento a los profesores, hoy más que nunca, nos parece importantísimo reconocer que esa premisa se ha convertido y reafirmado como una falacia. El rol de los docentes ha sido revelado y puesto en evidencia ante todos como parte fundamental del proceso de aprendizaje: la mediación, curaduría, retroalimentación, propuesta con sentido, acompañamiento, entre otras, no son cuestiones que puedan ser abordadas por un sistema operativo. Es el docente quien genera y organiza las experiencias de aprendizaje para sus estudiantes.

El empleo y la amplia incorporación de la tecnología en nuestra vida diaria ha sido muchas veces cuestionada y criticada, se atribuyen efectos negativos como la desconexión de la realidad, dependencia hacia los dispositivos, despersonalización de nuestros vínculos personales, entre otras cosas. Sin embargo, en medio de esta pandemia que, como consecuencia del aislamiento social, nos obliga a estar alejados los profesores y las aulas de las unidades académicas, la tecnología nos brinda canales alternativos que nos permiten aproximarnos, de alguna manera, a ese vínculo fundamental, caracterizado tanto por lo educativo como por

Fotografía
Equipo de Comunicación FTS

lo afectivo, emocional y comprensivo que solíamos desarrollar dentro del aula entre profesores y estudiantes.

Resulta paradójico que a través de una pantalla, el envío de un audio, la grabación de un vídeo en el que aparece le profesor, se fortalezca el vínculo entre estudiantes y profesores. Estamos quizás frente a una reconfiguración de lo que asumimos como lo íntimo y lo personal.

Como estudiantes, entendemos que la mayoría de los docentes han logrado la readaptación del proceso de aprendizaje a este nuevo contexto producido por el Covid 19 y no han buscado llevar a la virtualidad la aplicación del programa que había sido pensado para desarrollar en las aulas físicas. Sin embargo, es necesario revisar que esto no es una tarea de absolutamente todos los docentes; la densidad del material que se aborda, la “lluvia” de PDFs que llegan para ser leídos, el despliegue interminable de autores nuevos, los trabajos prácticos, entre otras propuestas, también forman parte del aprendizaje conjunto que plantean algunos profesores y que nos dificultan sobrellevar la situación muchas veces.

Tengamos en cuenta que las actividades que se plantean deben ser pensadas teniendo en cuenta esta nueva virtualidad. Hoy las propuestas grupales para los estudiantes representan más una dificultad que una posibilidad de intercambio entre pares. Sin embargo, entendemos que el trabajo grupal es siempre mucho más rico conceptual y analíticamente; y es aquí donde se nos presentan algunas contradicciones acerca de cómo llevar adelante el proceso de aprendizaje. ¿Deberíamos resignar la riqueza e importancia de las propuestas grupales por las dificultades que presentan en este contexto? ¿Se podrían desarrollar otras estrategias grupales? ¿O sería conveniente desarrollar propuestas individuales que puedan ser compartidas y debatidas entre todos? En este contexto, intentar sostener algunas lógicas y estrategias que nos permitían los encuentros presenciales parecen muy dificultosas, pero no es imposible y lo importante sería que pensemos, entre docentes y estudiantes, en desarrollar nuestras estrategias que nos sirvan de soporte en esta nueva forma de aprendizaje.

Finalmente, si bien en Argentina aún no se ha establecido una fecha de retorno a las aulas, lo positivo de este contexto, tan difícil y complejo, es que el sector educativo se mantuvo activo y en permanente búsqueda de alternativas de respuesta a la contingencia desde el momento en que se inició el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Pocos profesores y profesoras se queda

ron en su zona de confort, porque la emergencia los obligó a salir de ella. Quedarán por delante muchos desafíos, que enfrentaremos tanto docentes como estudiantes, con más preparación que la que pudimos y pudieron tener nuestros educadores cuando todo esto comenzó. En algunos años, este capítulo, que todavía está siendo escrito por todos los miembros de la comunidad educativa, será central en nuestra historia para poder comprenderla y seguir construyendo un proyecto educativo que garantice este derecho para todes.

CONCLUSIONES

Concluimos que, frente a la crisis derivada por el impacto del coronavirus, es fundamental que se garantice el acceso a la educación, en donde lo digital, lo tecnológico y otros medios puedan ser utilizados por todes y sean capaces de garantizar el derecho de les alumnes para continuar su proceso educativo y los docentes realizar su trabajo en condiciones propicias.

A su vez, consideramos primordial también el acompañamiento de aquellos estudiantes que hayan encontrado dificultades durante el ciclo lectivo, haciendo foco en las problemáticas comunes como así también en cada caso particular. Las experiencias transitadas hasta el momento nos dan un pantallazo de lo que se podría reforzar, tanto en términos de enseñanza en el contexto como de acceso a las tecnologías, y de aquello que habría que repensar y volver a plantear de otra manera porque no ha funcionado o ha sido dificultoso para alumnes tanto como para les docentes.

Y por último, pensar propuestas para que integren a toda la comunidad educativa en el marco de lo que se denomina la “nueva normalidad”, donde tendremos que aprender a convivir con el virus del COVID-19 hasta que se encuentre una vacuna. La tecnología nos brinda la posibilidad de continuar con nuestros procesos pedagógicos, es una oportunidad muy valiosa en este momento y es deber nuestro, del Estado y de todes aquellos que integran la comunidad educativa de pensar cuáles son las dificultades y virtudes para enriquecer estos procesos educativos y que este derecho sea garantizado para todes les estudiantes. Una sociedad que prioriza, protege y valora en todo momento su sistema educativo y a los colectivos que transitan estos espacios, siempre es una sociedad mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2020). Los sistemas educativos en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Disponible en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- GARCÍA ARETIO, L. (2014). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- MOREIRA, M. A., SAN NICOLÁS SANTOS, B. y SANABRIA MESA, A. L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumna

do. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(21), 179-198.

RIVAS, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.

TORRES ROA, M. H. (2020). Academia Alternativa. Educación a distancia: valiosa alternativa. *Academia Alternativa*. Disponible en <https://academiaalternativa.wordpress.com/historia-de-la-educacion-a-distancia-2/>

RE-PENSAR LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19

RESUMEN

Este artículo propone analizar y reflexionar sobre el lugar que ocupa el Sistema Educativo en el nivel inicial, primario y secundario, en la formación y acompañamiento de los estudiantes y el trabajo dedicado por cada uno de los trabajadores que constituyen a la Educación Pública. Enmarcado en el actual contexto de pandemia provocada por el COVID-19 los docentes, los equipos directivos, los equipos de orientación escolar, los estudiantes y sus familias se vieron forzados a buscar nuevas estrategias para poder seguir transitando su vida cotidiana y dar continuidad pedagógica de una forma no habitual como es la presencial, y por sobre todo lograr seguir sosteniendo ese vínculo con los estudiantes y familias. De esta manera, se pusieron en juego nuevas modalidades de aprendizaje a través de las plataformas virtuales como también se trabajaron con propuestas en formato papel elaboradas por las Escuelas para llegar a los estudiantes que no tienen acceso a la conectividad.

Tecnología y Conectividad son dos obstáculos para un porcentaje muy importante de docentes y estudiantes que requieren de un esfuerzo económico adicional para trabajadores de la educación y las familias. En este sentido, según Trucco y Palma (2020) las formas de acceso disponibles a la tecnología y conectividad, son diversas y complejas, lo que implica que no es suficiente tener acceso a Internet, porque no todas las modalidades ofrecen las mismas oportunidades de uso y aprovechamiento, ya que estas también dependen en gran medida de la calidad de la conexión y el tipo de dispositivo. Por estos motivos, es fundamental la presencia del Estado para garantizar la universalidad de la tarea pedagógica en este contexto de excepcionalidad y así avanzar en un nuevo piso tecnológico, de conectividad y formación docente.

Palabras clave: Educación; COVID-19; Estrategias; Vínculos.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, el mundo se encuentra atravesado por una situación inesperada que puso en tensión las esferas económicas, sociales y políticas, provocando una crisis considerada por analistas como superior a la del 2008 y la mayor desde 1929 (Melita, 2020). La pandemia originada por el COVID-19 provocó grandes cambios en las instituciones, siendo la Escuela Pública un lugar excepcional de estos. En nuestro país la educación estatal ha ido decayendo en el imaginario social y ha sido desvalorizada y desprestigiada por varios gobiernos a través de los años, ante la falta de recursos, vaciamiento y recorte de presupuesto por

parte del Estado, sin embargo el compromiso de los docentes, de los equipos directivos y los de orientación escolar, los estudiantes y sus familias hicieron que hasta hoy en día pueda mantenerse de pie y seguir construyendo y reforzando el vínculo pedagógico y solidario entre las Escuelas y la Comunidad Educativa.

No debemos olvidar que la educación pública ejerce un rol fundamental en nuestra sociedad, no solo por brindar formación en el nivel inicial a casi un 75% de niños y en el nivel secundario a casi un 89%¹ sino que también se constituye como el espacio donde muchos de esos niños acceden a un plato de comida, son contenidos y cuidados.

Teniendo en cuenta que transitamos día a día las consecuencias de una crisis económica mundial, preexistente a la pandemia y que se vio reforzada por este contexto, la actual situación económica impacta fuertemente en la sociedad en general y en la población vulnerada en particular.

Ante la decisión política por parte del Gobierno Nacional de declarar el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el mes de marzo, se comenzó a llevar adelante un cambio en la modalidad del Sistema Educativo en su formato habitual, presencial. A partir de allí comenzaron a desarrollarse diferentes estrategias de formación y acercamiento por parte de los docentes y del equipo educativo, buscando reorganizar la educación dando prioridad al proceso de continuidad pedagógica, junto con el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes y sus familias. Estas estrategias se construyeron desde materiales que se produjeron y se entregaron en mano a las familias y estudiantes, también desde plataformas virtuales organizando los conocimientos y trabajos a desarrollar, y a su vez generando otros espacios de encuentro, como por ejemplo, cuando las familias recurren a las instituciones a retirar los bolsones de alimentos.

En este sentido, consideramos fundamental poder dar cuenta del rol que cumple el Sistema Educativo en todos sus niveles, en este contexto de distanciamiento y de modalidad no presencial, pensando en el trabajo y esfuerzo de los docentes y del equipo educativo para lograr continuar con los estudiantes el proceso de enseñanza aprendizaje, como así también reforzar la idea de la educación como un derecho esencial para el desarrollo pleno de nuestras vidas.

DESARROLLO

En primer lugar, creemos necesario partir de lo que entendemos por educación. Siguiendo los planteos de Paulo Freire (1968) podemos diferenciar entre una educación bancaria, alienadora, en donde quienes son los portadores del conocimiento, del saber, son los educadores y los estudiantes son los depositarios de estos mismos; una educación que se convierte en un acto de depositar, transferir, transmitir valores de la propia cultura y conocimientos, y en donde no hay lugar para creatividad ni transformación

¹Datos recuperados del informe 2017. Argentinos por la Educación. (2019)

alguna. En este sentido, cuanto más adaptadas estén las personas, tanto más “educadas” serán en tanto adecuadas a la sociedad y al mundo capitalista, burgués, patriarcal, adultocentrista y etnocéntrico al que pertenecen y al mismo tiempo producen. Por el otro lado una educación, a la cual adherimos, liberadora, problematizadora, la cual rompe con los esquemas verticalistas característicos de la educación bancaria y en donde sobre todo se supera la contradicción entre quienes educan y quienes aprenden, transformándose ambas partes en sujetos del mismo proceso, en el cual crecen y aprenden juntas, y en donde “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Esta concepción tiene sus fundamentos en el acto de la creación, de la transformación, estimulando a la comunidad estudiantil a la reflexión y acción verdaderas de ellas mismas sobre la realidad, a pensar críticamente cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Siguiendo con el mismo autor:

“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos a quienes el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la de depósitos de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 1968, p. 60).

Es así que podemos decir que, si bien estamos condicionados por el sistema capitalista y su ideología dominante, no estamos totalmente determinados por estos, lo que nos permitirá realizar ese trabajo de “desocultación” y problematización, tanto del rol que cumple la educación en esta sociedad como también el que cumplimos nosotros, no solo como integrantes de la misma, sino como productores y reproductores de esta.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, se hace necesario situarlas en el contexto actual. Como ya sabemos, nos encontramos atravesados por la pandemia mundial de COVID-19 que visibilizó y exacerbó las ya conocidas desigualdades sociales, entre ellas la dificultad de acceder a la educación y más aún de acceder de forma virtual, lo que implica un esfuerzo mucho mayor para aquella población vulnerada y de bajos ingresos.

Ante la decisión por parte del Gobierno Nacional de suspender las clases presenciales y establecer el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), las instituciones educativas junto con sus integrantes debieron comenzar a implementar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, acudiendo a una variedad de tecnologías y plataformas virtuales en un intento de poder

seguir brindando educación, acompañamiento y seguimiento a la población estudiantil. Sin embargo, la nueva oferta virtual se enfrenta a diversas limitaciones, dificultades y cuestionamientos éticos, reforzando aún más las desigualdades entre aquellas personas que pertenecen a cierta clase social, género, etnia, ubicación geográfica y por lo tanto con dificultades de acceso a alguna red de conectividad.

De acuerdo a esto, entendemos que la educación se constituye en un derecho básico y humano para todes, por lo que se deben dar garantías y posibilidades desde el Estado a la población en su conjunto, para poder acceder y ejercer su derecho a estudiar y formarse. A su vez, el derecho a la educación trae aparejado otro conjunto de derechos que deben ser respetados. Según la Declaración Universal de Derechos Humanos y Ley 26.061 de Protección Integral de Los Derechos de las niñas, niños y adolescentes:

“Toda persona tiene derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente”.

Sin duda estas cuestiones se ponen en tensión cuando pensamos en las desigualdades, en aquellas personas que el mercado laboral, formal, en relación de dependencia dejó por fuera, y que por lo tanto para satisfacer sus necesidades básicas deben realizar distintos tipos de actividades en el ámbito de la informalidad. Son estas personas hoy en día las principales en sufrir las consecuencias de la pandemia, al no poder ir a trabajar lo que implica no cobrar algún tipo de ingreso, o quedar desempleadas, el no tener los ingresos suficientes para poder alimentar a toda la familia, en no tener una vivienda con todas las comodidades y servicios necesarios para la subsistencia. Y es acá donde se ponen en juego las carencias, la cruda realidad en la que viven millones de familias, donde antes que estudiar se necesita comer, donde antes que aprobar una materia se necesita trabajar.

Si la educación es un derecho, ¿Qué pasa cuando no se puede acceder en estos contextos de pobreza y exacerbados por una pandemia? Si la educación, la alimentación y la vivienda digna son un derecho ¿Qué sucede cuando no están dadas las condiciones para tener comida, vivienda con servicios básicos como luz, agua o gas? Si ante una pandemia la solución para continuar con la educación es acceder de forma virtual, ¿Qué hacemos con aquellas poblaciones que no tienen acceso a internet o no cuentan con dispositivos tecnológicos como una computadora o teléfono celular? ¿O cuando los mismos deben ser compartidos por varios miembros de la familia?

En este sentido, si bien el espacio digital se convierte en una oportu-

tunidad para la continuidad pedagógica esta no es, ni debe ser la única presente. La reorganización del Trabajo Docente implicó que la propuesta pedagógica planificada para la interacción de Docentes y Estudiantes, “cara a cara” y en contexto de primacía de la presencialidad, tuviera que modificarse y ser elaborada considerando la mediación desde otras modalidades y dispositivos. Es así, que se trabajaron con otras propuestas como son los cuadernillos con actividades que llegan impresos a los distritos o son realizados por el equipo docente y las escuelas, y que luego son entregados a las familias cuando se acercan a retirar los módulos de alimentos, o bien cuando esto no ocurre, desde el equipo educativo se les acerca las actividades a sus hogares. También por medio de la iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación y Educ.ar, se encuentran disponibles la página web de Seguimos Educando la cual permite vincular a estudiantes y docentes a través de aulas virtuales, gratuitas y seguras con contenidos abiertos y multimedia para los niveles primario y secundario. También se encuentran disponibles la Televisión Pública, Canal Encuentro, Pakapaka y Radio Nacional en donde se ofrece la programación diaria de contenidos educativos sin consumo de datos móviles.

ES EN ESE ESPACIO EN DONDE SE LES BRINDAN OPCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO DISPONIBLES Y MEDIOS POSIBLES PARA LOGRAR ESTABLECER ALGÚN TIPO DE INTERCAMBIO, YA SEA A TRAVÉS ALTERNATIVAS COMO LA ENTREGA DE UN BOLSÓN MENSUAL, FACILITAR Y GESTIONAR TARJETAS PARA PLANES ALIMENTARIOS O PROGRAMAS DE AYUDA ECONÓMICA ESTUDIANTIL.

A su vez, esa entrega quincenal de módulos no es solo un momento de repartir y recibir alimentos, sino que sobre todo se convierte en un espacio fundamental de encuentro con aquellas familias con las que quizás cuesta más comunicarse frecuentemente. Es en ese espacio en donde se les brindan opciones de acompañamiento disponibles y medios posibles para lograr establecer algún tipo de intercambio, ya sea a través alternativas como la entrega de un bolsón mensual, facilitar y gestionar tarjetas para planes alimentarios o programas de ayuda económica estudiantil.

Otra de las estrategias llevadas a cabo por el equipo docente es la de integrar los contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios que hagan posible abordar diversas asignaturas a la vez, permitiendo un abordaje integrado de los aprendizajes, con el objetivo de no “desbordar” o “llenar” a los estudiantes de contenidos y tareas sin algún sentido.

Con lo desarrollado a lo largo de este artículo, creemos que es fundamental que por parte de toda la comunidad educativa se puedan generar espacios para reflexionar sobre cómo se van desarrollando los encuentros con los estudiantes y si es necesario,

revisar las estrategias y buscar nuevas formas de comunicación y de acompañamiento, porque creemos que si bien siempre es importante la construcción del vínculo con los otros, en este caso con los estudiantes, en este contexto de pandemia esa importancia es aún mayor, sobre todo con aquellas comunidades más vulneradas. A su vez, creemos necesario resaltar el hecho de que ante este nuevo escenario educativo de virtualidad y uso de diversas plataformas, recursos, páginas web, dispositivos, etc, se requiere de docentes que estén formados y preparados para hacer uso de las nuevas tecnologías, y estrategias de aprendizaje desde la virtualidad.

“Si bien durante la pandemia muchos actores se han visto impulsados a poner a disposición materiales y recursos en diferentes plataformas, el cuerpo docente necesita tiempo y orientación para explorarlos, conocerlos y contar con criterios para la toma de decisiones sobre su uso. Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas” (Cepal Unesco, 2020, p. 11).

Por esto, es imprescindible poder generar todas las condiciones posibles para implementar una política de cuidado que fortalezca los lazos educativos y afectivos. En este sentido, Tenti Fanfani (2003) argumenta que la escuela o la institución educativa, debe adaptarse no ya a un rol normativo, sino a ser “contenedores” de aquellos sujetos que le imprimen sus propias características socio-económicas y culturales a la institución.

La Escuela se constituye como aquella institución estatal que más regularidad mantuvo con las comunidades y actúa como organizadora social en un contexto de desestructuración de la vida social, ya que es la que sigue estando presente en todo el territorio porque existe un compromiso muy importante de todos los docentes, quienes siguen construyendo un vínculo educativo y social solidario entre las escuelas y la comunidad educativa.

Asimismo, la comunidad educativa se encuentra a disposición de cada uno de los estudiantes y sus familias, de sus inquietudes y preocupaciones que no están solamente vinculadas a lo educativo y pedagógico sino también son sanitarias, alimentarias y laborales. Asumiendo que:

“Las prácticas educativas son concebidas como prácticas sociales atravesadas por múltiples determinantes macro, meso y micro con textuales que las complejizan, tanto la práctica social con ineludible significado político y las prácticas educativas, tienen consecuencias que van más allá de los resultados individuales de carácter estrictamente académico, provocando, en ocasiones, un corrimiento de aquello que se reconoce como la tarea central de los docentes: el trabajo en torno al conocimiento” (Causa, Torrillo y Martínez, 2020, p.2).

El espacio institucional Escuela sigue siendo el lugar por excelencia de lo público: educación, alimentos y salud en términos de derechos y es lo que, en este contexto, se demanda y encuentran nues

tros estudiantes y sus familias. Por tal motivo, se requiere y es prioritaria la acción política institucional de la Escuela y de los Estados para garantizar la universal continuidad de la tarea pedagógica en este contexto de excepcionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

BUCHBINDER, N., MACCALLUM, A. y VOLMAN, V. (2019). El estado de la educación en la Argentina. Observatorio Argentinos por la Educación. Disponible en https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf

CEPAL UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Disponible en

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

FREIRE, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FÉLIX, M. (9 de marzo 2020). COVID 19 y crisis económica: ¿Hacia dónde va la situación internacional? *Izquierda diario*. Disponible en <https://www.laizquierdadiario.com/COVID-19-y-crisis-economica-Hacia-donde-va-la-situacion-internacional>

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2020). La continuidad pedagógica en la emergencia. ¿Cómo pensar institucionalmente la continuidad pedagógica? Buenos Aires, Argentina.

MELITA, F. (2020). COVID-19 y crisis económica: ¿Hacia dónde va la situación internacional? *Izquierda diario*.

PEQUEÑO, D. (2008). Miradas desde el otro. La escuela actual en un contexto de vulnerabilidad. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología, realizadas por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA ASIGNATURA FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN. (2020) Profesorado en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social, UNLP. Disponible en <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ZO-y9h2WMfzH5ZSKqKV6BqeGg00nZnirR>

SUTEBA (2020). Educación y trabajo docente en tiempos de pandemia. Disponible en <https://www.suteba.org.ar/download/educacin-y-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-84636.pdf>

TRUCCO, D. Y PALMA, A. (Eds.) (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO DEL REVÉS

RESUMEN

En el presente artículo se intenta generar un análisis de la experiencia educativa virtual en el contexto de pandemia por Covid-19, en clave de problematizar e interpretar la realidad del sistema educativo. En este marco reflexionamos sobre lo transitado durante el año dentro de la Facultad de Trabajo Social, cuestionándonos críticamente el accionar de las instituciones educativas y la capacidad de adaptarse de quienes la transitan (teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas), así como las propuestas educativas mediadas por tecnologías implementadas (plataformas, zoom, webex, etc.) a través de distintos dispositivos tecnológicos (PC, celulares, tablets, etc.) a la hora de garantizar la continuidad de los ciclos lectivos.

Palabras clave: Educación, pandemia, virtualidad, emancipación.

INTRODUCCIÓN

"El mundo del revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo. En la escuela son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación"
(Eduardo Galeano, 1998).

Este artículo pretende reflexionar sobre el momento histórico que atravesamos, interpelados por una circunstancia global inesperada: la pandemia emerge como algo que irrumpe y detiene el curso de las rutinas, y de pronto el mundo se ve fuertemente alterado en todos sus ámbitos, incluida la educación.

En torno a esta última, quisiéramos resaltar la postura de Foucault, quien se refiere a la "domesticación de los cuerpos" mediante la producción y reproducción de conductas para el disciplinamiento del sujeto social. Una domesticación que implica

"Técnicas de individualización del poder: cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar donde será más útil" (Foucault, 1976, p.29).

Esto es lo que, en palabras del autor, constituye la disciplina. Como es sabido, el disciplinamiento ocupa un lugar central en el sistema educativo que conocemos. Un sistema educativo que busca "normalizar" los conocimientos y capacidades de las poblaciones desde temprana edad, con el objetivo de integrarlas a

las formas de producción del capitalismo. En este sentido, Foucault también explica que los mecanismos de producción capitalista dan origen a formas de poder, donde el panóptico (entendido como una herramienta de sometimiento puesta al servicio del disciplinamiento de las personas privadas de su libertad) se vuelve una tecnología de producción de sujetos dóciles y económicamente rentables. Y, particularmente, esta tecnología será luego desarrollada por todas las instituciones de la modernidad, incluidas las educativas (entre ellas la escuela, al interior de la cual Foucault analiza las redefiniciones de los sistemas de poder). Así, el autor concluye que la escuela (al igual que todas las instituciones del sistema educativo moderno) se establece como un dispositivo disciplinador, al interior del cual tienen lugar distintas técnicas cuya aplicación inducen diversos efectos de poder. Ejemplo de ello son el diseño arquitectónico de las instituciones, la vigilancia jerárquica, o la sanción normalizadora: técnicas disciplinarias que mediante micropenalidades pretenden corregir las “conductas desviadas”.

PARECIERA QUE, EN LA NECESIDAD DE LLEVAR A CABO UNA POLÍTICA EDUCATIVA DE EMERGENCIA, SE HUBIERA PERDIDO DE VISTA LA VARIEDAD DE CONTEXTOS EDUCATIVOS QUE EXISTEN (RURALES, DE ENCIERRO, FAMILIARES, ENTRE OTROS). (...)

En su época estas ideas fueron inesperadas e incómodas, ya que supusieron debatir la naturaleza de instituciones conocidas y transitadas por todes. Por ello, a partir de Foucault fue imposible ver el mundo de la misma manera, al reconocer que todes somos hijos del panóptico y disciplinados por todas aquellas instituciones educativas que transitamos.

Podríamos entonces preguntarnos cómo las instituciones educativas de la modernidad que ya se venían viendo erosionadas y cuestionadas, dado que no estaban cumpliendo “eficientemente” con la fuerza educadora o pedagógica sobre la formación de los sujetos sociales, requieren otro análisis a la luz de la pandemia: o se solidifican esos pilares y repetimos mecanismos y efectos, o reinventamos sus sentidos y sus funciones.

Partiendo de allí, al momento de analizar la experiencia realizada entre marzo y septiembre de 2020 en relación a la implementación de la virtualidad como modo de garantizar el ciclo lectivo en la Facultad de Trabajo Social (UNLP), surgen distintos ejes de discusión. Por ejemplo: si bien la virtualidad se impuso como el ámbito más viable para la continuidad educativa, ¿se puede decir que garantiza el acceso a todes les estudiantes?

Pareciera que, en la necesidad de llevar a cabo una política educativa de emergencia, se hubiera perdido de vista la variedad de contextos educativos que existen (rurales, de encierro, familiares, entre otros). Asimismo, resulta llamativo cómo estos se unificaron en uno sólo al momento de la pandemia: el virtual, sin

considerar no sólo el acceso a la tecnología, sino también el ambiente en el que está inmerso el estudiante y los docentes.

De esta manera cuando, por un lado, la virtualidad facilita la posibilidad de extender la educación a sectores que (principalmente por distancia) podrían no participar, por otro, el entorno virtual resulta excluyente para muchos otros dada la necesidad de contar con un dispositivo tecnológico (propio, familiar o prestado) para continuar con el proceso educativo. Los diversos factores: tanto el social, como el económico, el de accesibilidad, la conectividad, la vivienda, entre otros, facilitan o dificultan la permanencia de los estudiantes dentro de las instituciones educativas.

Por otra parte, nos preguntamos si dichas instituciones están teniendo en cuenta todas las limitaciones que presenta la educación virtual frente a la presencial, no sólo en la imposibilidad de encuentro, oralidad, evaluación sino lo que significa estar tantas horas frente a un dispositivo (les que lo tienen) y tener que cumplir con trabajos integradores, parciales o finales (con las emociones que de por sí eso genera), más el "extra" propio del confinamiento social preventivo y obligatorio. En el caso que lo tuvieran en cuenta ¿qué estrategias proponen con respecto a este contexto tan desigual e inesperado? ¿Por qué la evaluación durante el primer semestre no sufrió ningún cambio, cuando los estudiantes se tuvieron que apropiarse de los textos en la individualidad de su hogar? ¿Deberían los docentes generar un vínculo más cercano mediante la virtualidad, donde fluya la relación que actualmente es totalmente inusitada? Creemos que es angustiante perder las clases presenciales, pero peor aún es

Por Agustina Barata, Santiago Goyeneche y Rodrigo Talavera



Fotografía
Equipo de Comunicación FTS

que las correcciones o exigencias sigan, en líneas generales, respondiendo a las lógicas anteriores a la pandemia.

Desde nuestra experiencia, durante estos meses el espacio de enseñanza aprendizaje se ha convertido en un sistema tan reglado, que limita la posibilidad creativa del acto de conocer. No da lugar a la espontaneidad del docente ni a la curiosidad de los estudiantes. En contrapartida, la cotidianidad del aula (sin intención de romantizar la presencialidad) favorecía la construcción de vínculos afectivos, lo cual hoy resulta muy lejano. Y en este sentido, nos era posible saber quién llegaba tarde porque trabajaba; implementar alternativas cuando, por ejemplo, los estudiantes estábamos cansados y el docente proponía terminar la clase más temprano; participar de encuentros y asambleas del centro de estudiantes, o hacer los trabajos prácticos en el patio disfrutando del sol. Estas estrategias para hacer la clase más amena y dinámica hoy no tienen el mismo lugar, y aunque reconocemos el gran esfuerzo docente, ya que este contexto inesperado de aislamiento también los interpela con la particularidad de tener que trasladar los módulos de las clases presenciales a clases virtuales de manera inusual y obligatoria, nosotros intentamos cuestionar desde nuestro lugar de estudiantes (en tanto actores del proceso educativo) para que el dinamismo, la creatividad y la capacidad de proponer sigan activas.

“LA EDUCACIÓN SOLA NO CAMBIA LA SOCIEDAD (...), TAMPOCO SIN ELLA LA SOCIEDAD CAMBIA” FREIRE (1969)

La virtualidad, quierase o no, impone una distancia física que enfatiza la disparidad simbólica entre docentes y estudiantes, de modo que se dificulta (cuando no se pierde) la posibilidad de articular mecanismos que excedan la transmisión de conocimiento. Pues, los ámbitos educativos (incluyendo nuestra Facultad) muchas veces funcionan como espacios de contención afectiva, de expresión (y solución) de problemas personales y sociales.

La pérdida del contacto personal, pese a las estrategias institucionales y al esfuerzo que pueda existir de ambas partes por sostenerlo, irremediablemente obstaculiza el acompañamiento docente en la trayectoria del estudiante, y facilita la desobjetivación del otro (puesto que a veces ni siquiera se conocen las caras). De esta manera la realidad de las cátedras y la de los estudiantes se vuelven mundos ajenos entre sí.

En este punto nos interesa resaltar que no nos referimos a la problemática de deserción, sino a la calidad de los vínculos: al tipo de educación que estamos buscando. Hoy la virtualidad nos da autonomía para decidir y organizarnos con las clases, y eso conlleva una gran responsabilidad. No siempre es posible respetar el cronograma que nos proponen, a veces se terminan viendo dos o más clases en un día o acumulando muchos videos (y textos que ya no se leen en papel, sino desde la pantalla). En tal sentido,

creemos que es posible generar estrategias creativas de transmisión de conocimiento, y para esto es necesario conocer las inquietudes y demandas de los estudiantes. Esto podría ser abordado mediante encuestas virtuales para que expresen cómo se sienten y qué sugerencias o cambios le harían a la cátedra.

Sin embargo, es evidente que ha quedado en segundo plano la necesidad de pensar esas estrategias que puedan acompañar todos los demás procesos (además de la transmisión formal de conocimiento) que conviven en las instituciones. Consideramos que este es uno de los puntos más conflictivos de la virtualidad. Y en este sentido, contrastando la comprensión foucaultiana de las instituciones educativas, Freire (1969) afirma que, si bien “la educación sola no cambia la sociedad (...), tampoco sin ella la sociedad cambia”. Pues la transformación del mundo hacia una realidad que garantice justicia e igualdad social demanda una educación crítica, reflexiva, dialógica, consciente y humanizadora, creadora y recreadora de potencialidades. En este sentido creemos que podría ser interesante y enriquecedor vincular contenidos con diferentes expresiones artísticas (como literatura, pintura o música), y fomentar la creatividad de los estudiantes pensando en acciones concretas en relación con la bibliografía trabajada.

En síntesis: esta construcción requiere de un gran compromiso por una educación esencialmente emancipadora, capaz de abrir caminos para una sociedad libre de todo tipo de opresión que transforme la vida de niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas desde la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico; desde la capacidad de indagar, cuestionar, discernir, imaginar y accionar por otros mundos posibles. Y, consecuentemente, es necesario que en el ámbito de la educación virtual se encuentre el modo de trascender la transmisión de contenidos, para que nuevamente se habiliten la duda y el debate allí donde el aislamiento facilita la naturalización de preconceptos.

CONCLUSIONES

En virtud de lo expuesto, consideramos que la enseñanza virtual implementada de manera forzada en el marco de esta pandemia tiende a reproducir una forma de educación tradicional (que ya mostraba sus limitaciones), dado que obtura los mecanismos que exceden la transmisión de conocimiento, a la vez que se apoya en las formas conocidas para presentarse como el modo más acertado de garantizar la continuidad educativa, apelando a las reglas de juego de un ámbito educacional en el que, pese a las dificultades, todos nos entendamos. Sin embargo, si bien ello hasta podría resultar lógico (tal vez no sea el mejor momento para concretar la revolución educativa ¿o sí?), rompe con la posibilidad de llevar a cabo otro tipo de educación. Así, paradójicamente, esta época nos invita a pensar en formas alternativas, pero quizá no a realizarlas (sea por resistencia a la aplicación de dispositivos tecnológicos, por falta de recursos materiales, por brechas generacionales, falta de capacitación docente en el área, etc.).

En este punto nos parece relevante destacar que el actual es un momento inmejorable para comenzar a repensar las estrategias y prácticas que nos damos al momento de aprender y enseñar. Se trata de una coyuntura que invita a indagar cuál es la necesidad de medir el aprendizaje en estándares mínimos y máximos, y a proyectar nuevas formas de acompañar la formación y el crecimiento intelectual, afectivo y profesional de los estudiantes. Un gran desafío, teniendo en cuenta que (sin pretender soslayar la lucha docente) muchas veces la discusión sobre educación/docencia termina quedándose en la superficie de una paritaria, y evitando dar los debates de fondo.

Por otra parte, también consideramos que es necesario plantear una discusión en torno al uso de la tecnología. Al respecto, Han (2014) sostiene que en la actualidad el panóptico es digital: se disfraza en la virtualidad sirviéndose de un poder que se ofrece como agradable y como libertad. Un poder que nos llama a realizarnos, por lo que nos desnudamos gratis ante aquel, brindando toda nuestra información voluntariamente.

La irrupción de nuevas tecnologías en la educación trae aparejada la complejidad de adaptar su utilización para este ámbito. Sin embargo, la carrera tecnológica suele estar un paso adelante de la actualización de los sistemas educativos. En el caso de la pandemia, la situación no fue diferente: una vez que se decidió darle continuidad a los ciclos lectivos desde la virtualidad, fue necesario ir resolviendo su aplicabilidad en la emergencia. No hubo tiempo de planificarla. No obstante, la coyuntura actual invita a dejar de pensar la tecnología como un monstruo que destruye lo conocido, para plantear la necesidad (de cara al futuro) de pensar cuál es el mejor modo de implementar estos recursos, en tanto herramienta que ya venía siendo utilizada por estudiantes y docentes.

En nuestro caso, consideramos que las distintas estrategias que se han implementado para intentar garantizar la continuidad del ciclo lectivo (plataformas, videollamadas, zoom, foros, etc.), han buscado sostener una educación lo más parecida posible a la que teníamos antes de la pandemia. Es decir, que responden al modo coyuntural de incluir en el sistema educativo a los que ya estaban incluidos (e incluso a menos, por obvias razones), adoptando funciones del panóptico en cuanto al control de la presencialidad: la observación de la cantidad de conexiones a las plataformas, a las clases virtuales, la participación obligatoria en foros, son ejemplo de ello. De este modo, coincidimos con Han en que el capitalismo actual, aggiornato por las capacidades tecnológicas, continúa utilizando las instituciones de la modernidad para moldear los sujetos sociales.

Entender a la institución educativa como una institución disciplinaria, cualquiera sea su formato (virtual o presencial) cumple con el mismo objetivo que expone Foucault: disciplinar, y moldear un sujeto social dócil. En su lugar, Freire (1969), nos invita a pensar a la educación como una verdadera praxis, reflexión y acción de las personas sobre el mundo para transformarlo. Nos

llama a entenderla como un acto de amor verdadero, de coraje, una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla. En tal sentido, la pandemia deja a la luz que las instituciones de la modernidad necesitan ser revisadas en sus formas de evaluar, y en los recursos que requieren (como cantidad de docentes y no docentes, la disposición de las clases y de tecnologías adecuadas).

Finalmente, de acuerdo con Catino y Todone (2020), en tanto estudiantes de Trabajo Social entendemos que las ciencias sociales implican la comprensión de los procesos reales y el análisis de sus posibles direccionalidades: cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo que no estaba previsto. Le es un desafío a la pedagogía no sólo revisitar la construcción teórica y la intervención sino también asumir que toda teorización es en sí misma un acto político que interviene sobre la intervención en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

BURBULES, N. C. y CALLISTER, C. A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Ed. Granica.

CATINO, M. y TODONE, V. (2020). Reflexiones pedagógicas para pensar las funciones de la educación y de la escuela. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/96887/Documento_completo.pdf_PDFA.pdf?sequence=1&iAllow=y

FREIRE, P. (1969) *Educación como práctica para la libertad*. Santiago de Chile: Tierra Nueva.

HAN, B. C. (2014) *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Editorial Herder.

FOUCAULT, M. (1976) Las redes del poder. Conferencia proferida en 1976 en la Facultad de Filosofía de la Universidad del Brasil.

CRÓNICAS

COVID-19

Los relatos pueden resultar un material que cristalizan un conjunto de reflexiones y sensaciones singulares. Se imprimen desde esas narrativas, las conjeturas sobre este momento histórico poniendo a dialogar las propias voces con otras. En este sentido, es que a la sección la componen relatos de experiencias realizadas como tutores, relatorías de eventos académicos y reflexiones del habitar estos tiempos como estudiante universitario.

RESPUESTAS COLECTIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: “LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA POPULAR”

RESUMEN

En el siguiente relato reflexionaremos en torno al contexto social sanitario que estamos atravesando actualmente, centrándonos específicamente en la nueva configuración del sistema educativo. En este sentido, nos parece importante discutir cómo las trayectorias educativas están condicionadas por las desigualdades sociales y, en consecuencia, la manera en la que la brecha tecnológica influye en el acceso al derecho a la educación. Por último, a modo de contrastar estas afirmaciones, compartiremos nuestra experiencia en el programa Tutores desde Casa, propuesta que surge desde nuestro espacio de militancia estudiantil, entendiendo que la solidaridad y la organización popular son ejes centrales en la lucha por una salida colectiva.

Palabras clave: Pandemia, sectores populares, educación popular, Tutores desde Casa

La pandemia producida por el COVID 19 desestructuró todo aquello que se nos presentaba como una “normalidad” en nuestras vidas cotidianas, generando la reconfiguración de las “reglas” que median nuestras relaciones sociales. Es así que, ante la situación de emergencia y Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, las instituciones se transformaron para poder dar respuestas a las necesidades sociales en un contexto sumamente complejo. Como institución social, el sistema educativo no fue ajeno a dicha transformación, sino que en todos los niveles se iniciaron procesos de virtualización de los programas pedagógicos para continuar con las clases y evitar que pueda aparecer un “vacío” en las trayectorias educativas.

En términos generales, se puede afirmar que, el ámbito del hogar se transformó en el lugar de estudio; los adultos que son responsables de los niños, son ahora los responsables de garantizar gran parte del proceso de aprendizaje; y el aula donde nos encontrábamos con nuestros compañeros, ahora es la pantalla de nuestros celulares y computadoras. Concretamente cambiaron las modalidades y formas en las que se establecían las prácticas educativas, y con ello, mutaron las formas de acceso a la educación y a las clases escolares. Es decir, que de la presencialidad en las aulas se pasó a acceder a la educación por medio de un dispositivo tecnológico. Entonces podemos sostener, y sin ánimos de simplificar la dis

cusión, que a partir de este quiebre con aquello que denominábamos “normalidad”, uno de los problemas centrales que se desprenden es la desigualdad de los procesos de aprendizaje, el cual tiene íntima relación con las condiciones de clase. Por consiguiente, tras esta afirmación se visibiliza concretamente una realidad entorno a los sectores populares, ya que los niños de estos grupos sociales presentan mayores dificultades a la hora de poder realizar y acceder a las actividades educativas. Si bien reconocemos que los trabajadores de las escuelas han duplicado los esfuerzos para llegar a todos los estudiantes, existe una realidad objetiva que es la posibilidad o no de acceder a nueva tecnología, una conexión estable y acompañamiento de parte de algún adulto para resolver aquello que genera dudas.

COMO MILITANTES POPULARES Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, TENEMOS LA DECISIÓN POLÍTICA DE ARTICULAR CON LOS MOVIMIENTOS SOCIALES, ENTENDIENDO QUE SON UN PILAR FUNDAMENTAL PARA EL COTIDIANO DE LOS BARRIOS, SON LOS QUE ORGANIZAN LOS MERENDEROS, LAS OLLAS POPULARES, EL “ROPERITO” Y DEMÁS ESTRATEGIAS COLECTIVAS DE ORGANIZACIÓN PARA ENFRENTAN LA SITUACIÓN CRÍTICA QUE ATRAVIESAN LES VECINES.

En nuestro caso, nos parecía importante hacer hincapié en la problemática de la reconfiguración del espacio-tiempo pedagógico, que tiene como consecuencia la pérdida del vínculo interpersonal entre educadores y educandos. Si bien se crearon diversas alternativas para garantizar el material educativo a los niños, desde material audiovisual, plataformas de encuentro que permiten el diálogo, o archivos de lectura, evidenciamos un cambio significativo en el traspaso de los encuentros presenciales al formato virtual que tiene que ver con la dificultad de percibir las sensaciones más genuinas de los niños en sus relatos o expresiones corporales. En este sentido, entendemos que la posibilidad de establecer una charla personal educadore-educande por lo menos virtual resulta casi imposible por la situación laboral en la que se encuentran los docentes, que también están con sus familias, a veces con niños a cargo y ni hablar con la responsabilidad del trabajo doméstico, especialmente delegado a las mujeres. Entonces nos preguntamos y problematizamos: ¿Qué mecanismos y estrategias se establecen a la hora de pensar la contención de los niños?

En este sentido, como militantes populares del MILES (Movimiento Latinoamericanista Estudiantil) nos encontramos empujando el proyecto “Tutores desde Casa”, el cual que tiene como objetivo el poder acompañar las trayectorias educativas de los niños de diferentes barrios tanto de La Plata y Berisso como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este programa surge a nivel nacional en conjunto con compañeres de la UBA, de la UniCen

y la UNLP partiendo en principio de la demanda concreta de los compañeros de los barrios con los cuales articulamos y con quienes nos veníamos encontrando con mayor frecuencia antes de la cuarentena decretada por el gobierno nacional.

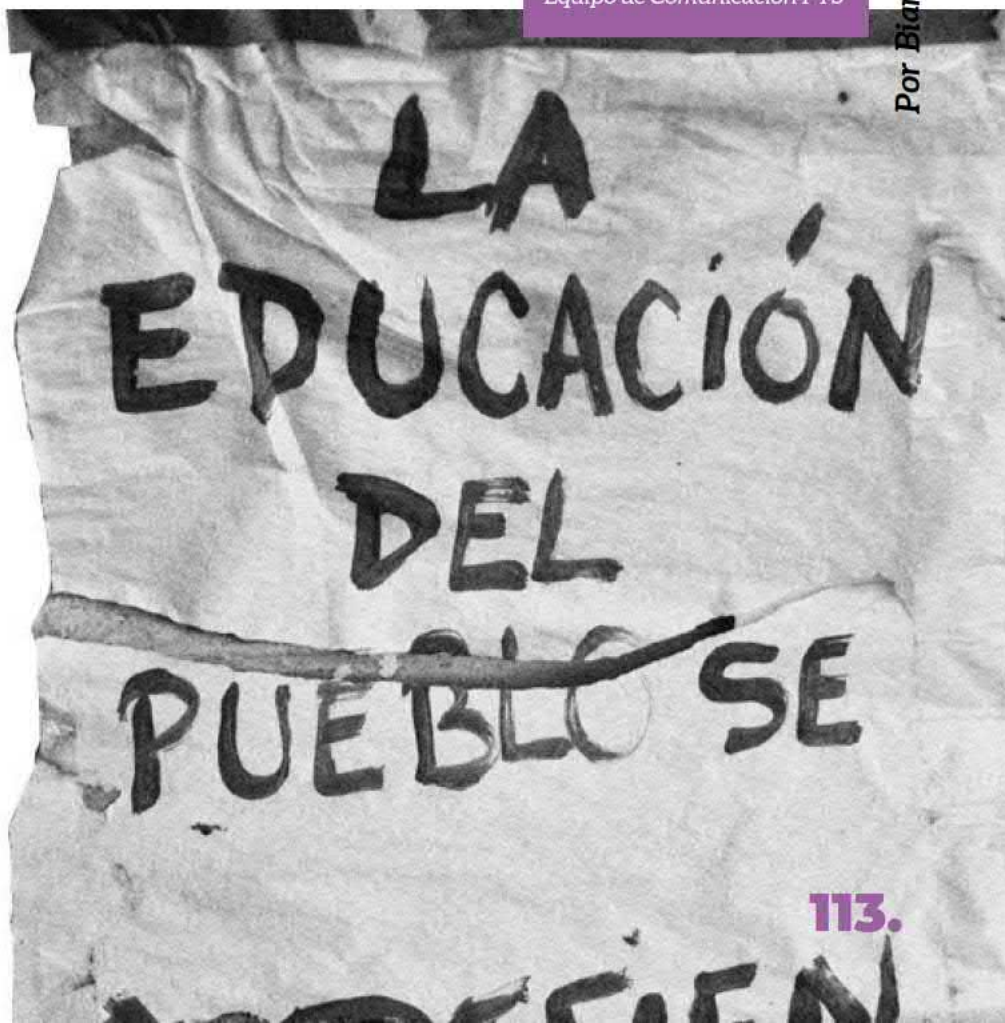
Como militantes populares y estudiantes de la universidad pública, tenemos la decisión política de articular con los movimientos sociales, entendiendo que son un pilar fundamental para el cotidiano de los barrios, son los que organizan los merenderos, las ollas populares, el “roperito” y demás estrategias colectivas de organización para enfrentar la situación crítica que atraviesan los vecinos. Si bien en este marco no podemos generar las condiciones y las estrategias para poder realizar talleres o encuentros educativos de forma presencial, estos tiempos nos exigen configurar modos cotidianos y colectivos de organización. De acuerdo a esto, “Tutores desde Casa” se piensa como una estrategia de reconfiguración al apoyo escolar que antes realizábamos en los diferentes barrios, y que ahora se objetiviza en las pantallas como vías de comunicación y de encuentro.

La organización de espacios de encuentros virtuales sitúa a los tutores como aquellos sujetos que se encargan de acompañar trayectorias educativas enmarcadas en la resolución de las tareas propias del currículo de la institución educativa. De esta manera, reconociendo que nuestro lugar no es el de le docente, nuestro objetivo está direccionado a la búsqueda de un acompañamiento educacional y emocional. No solo queremos

garantizar la comprensión y reflexión del material establecido por la institución educativa, sino que también le damos un lugar relevante a poder escucharlos, intercambiar opiniones, saber que les gusta, que cosas quieren hacer, y es en función de ese intercambio que pensamos los encuentros virtuales. Nos permite, además, generar un vínculo, en el cual, el encuentro sea más ameno y permita el intercambio.

De acuerdo con la planificación del programa, nos situamos desde una perspectiva de educación crítica y popular, y para ello buscamos ge-

Fotografía
Equipo de Comunicación FTS



nerar diferentes espacios de capacitación. Por un lado, con docentes de la UNLP quienes nos brindaron herramientas pedagógicas e insumos para pensar los encuentros en el marco de la virtualidad; y por el otro, a nivel nacional con educadores populares de distintos movimientos sociales. A partir de allí, pudimos sumar mayores variables a nuestro quehacer como tutores comprendiendo lo central de la educación como fuerza emancipadora, tomando los saberes previos de los niños, partiendo de las realidades propias de los territorios en los cuales estábamos de alguna manera en contacto, y, además, estableciendo vínculos con instituciones que nos permitan, por medio de la articulación, dar respuestas o pensar salidas en conjunto.

Sin embargo, reconocemos que esta propuesta tiene límites que muchas veces nos exceden. Los tutores son en su mayoría estudiantes universitarios que establecen un vínculo con los niños a través de una video llamada o videos por whatsapp, entrando de alguna manera en las casas de las familias y en muchos casos ocupando un lugar central dado que son la persona que cumple el doble rol de acompañar el proceso educativo del niño, ya que las familias no pueden hacerlo por no contar con el tiempo suficiente o no poder comprender lo que se exige desde las instituciones educativas; y que en variadas oportunidades contiene por medio del diálogo en los sucesivos encuentros. Aunque en reiteradas ocasiones el acceso a una red de wifi, a poder garantizar un celular al niño en sus horas de encuentro con el tutor se configura como una de las problemáticas centrales a la hora de pensar los encuentros.

En este sentido, consideramos que estamos ante el desafío de pensar los procesos educativos de los niños entendiendo que hay que establecer prioridades y mucho más ante la desigualdad social que inevitablemente genera experiencias educativas asimétricas, según el nivel socio económico. Con esto queremos decir que, ante la sobrecarga de tareas, prioricemos el derecho de los niños a vivir la niñez, contener las emociones en tiempos de inestabilidad e incertidumbre, alertemos sobre la convivencia en los hogares. Los niños van a volver a las escuelas y recuperarán de alguna manera los temas que aparecen en el currículo, pero no perdamos de vista que en situaciones de emergencia tenemos que establecer prioridades y que de todo esto que parece un caos también se aprende a cuidarnos y cuidar a los otros.

LA INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En el marco de las medidas de distanciamiento social preventivo derivado de la pandemia del COVID19, el Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) de la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la UNLP organizó una serie de paneles virtuales. Entre ellos, “La institucionalidad escolar, ¿suspendida?, su papel en y pos cuarentena”, con el fin de aportar un debate reflexivo alrededor del papel institucional de la escuela y de qué manera se ve atravesado por dicha situación.

El hecho de no asistir por un tiempo prolongado, permite interrogarnos acerca de cómo opera la ausencia física del espacio escolar y si esa situación puede debilitar o sólo posterga las funciones “ordenadoras” de la escuela, vinculadas a su mandato socializador y al lugar de referencia que ocupa en la sociedad. Para ello, se convocó a la Dra. Carolina Fernández Salinero de Miguel, la Prof. Angélica Graciano, el Dr. Martín Legarralde y la Dra. Patricia Sadosky, profesionales de la educación, para compartir miradas reflexivas en el panel, que fue moderado por el Dr. Gabriel Asprella (FTS UNLP) y la Dra. Ana Arias (FTS UNLP).

MIRADAS SITUADAS SOBRE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

La primera panelista que intervino fue la Dra. Carolina Fernández Salinero de Miguel (Universidad Complutense de Madrid) que, desde una mirada de la educación y de la escuela desde el ámbito académico, señaló algunas ideas sobre las que estuvo trabajando en relación a la situación actual de confinamiento. En un principio, manifestó que la imposibilidad de asistir a la escuela, le ha despojado de su institucionalización física, cargando al hogar y a la familia con la responsabilidad de la enseñanza y desposeyendo a docentes y estudiantes de la cotidianeidad de sus encuentros, relaciones y rutinas. En este sentido, planteó que se han convertido en lugares comunes espacios que hasta ahora eran diferentes y que se ha cambiado la estructura de los estudios, pasándose de la educación compartimentada por niveles, cursos, etapas, a una especie de escuela unitaria donde, a su vez, los docentes se multiplican asumiendo diferentes roles.

Luego, afirmó que nos encontramos frente a un momento de ganancia, una oportunidad hacia el cambio de modelo de organización de la escuela, donde se debe revisar y repensar el papel de la misma para poder reconstruirla, pensando en la nueva normalidad. Aquí hizo hincapié en lo que ella denominó “hiper-aula”, haciendo referencia a que debemos dirigirnos a cambiar la concepción de la escuela, para concebirla como un espacio más amplio,

flexible y libre, caracterizado por la continuidad entre realidad física y virtual, entre lo próximo y lo distante, entre la escuela y la comunidad. Por último, planteó que se deben combinar los lugares físicos concretos con los llamados no lugares, promoviendo procesos de aprendizaje más líquidos, con un conocimiento más dinámico y más acumulativo, avanzando hacia una escuela en la que se intente acabar con las desigualdades y no potenciarlas más. En segundo lugar, tomó la palabra la Prof. Angélica Graciano (Secretaria General de la Unión de Trabajadores de la Educación UTE - CTERA) y expuso alrededor de la representación que tienen las escuelas a nivel político, social y comunitario, que se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, a través de los operativos de distribución de alimentos en las instituciones educativas. En ese sentido, Graciano retomó el rol de gran organizador social de la escuela: cuando no hay trabajo, las familias organizan su vida alrededor de ella, que se presenta como una acción institucionalizadora por excelencia. Profundizando sobre la coyuntura actual, la profesora destacó la disputa de intereses con sectores que esperan la “caída de la escuela”, que deja sobre la mesa la necesidad de un planteo de soberanía educativa y pedagógica. En esa línea, Graciano señaló la importancia de que la virtualidad sea una mediación, y no aquello que nos lleve a encontrarnos frente a una escuela subsumida a un andamiaje de tecnologismos.

Luego desarrolló su intervención el Dr. Martín Legarralde (Director del Depto. de Cs. de la Educación FaHCE - UNLP), quien propuso algunas claves para pensar el presente de la escuela. Luego de hacer una historización sobre la escuela moderna, desarrolló algunos procesos de especialización que se desarrollaron en ese camino: la especialización del tiempo, del espacio, y de los sujetos. En ese sentido, señaló que una conquista de dicho proceso fue el tiempo y el espacio reservado para el aprendizaje, que permitió un alto grado de emancipación de las tareas domésticas para las mujeres, el combate del trabajo infantil y la emancipación de la tutela religiosa. Finalmente, Legarralde hizo referencia al debate sobre la noción de “normalidad”, y por ende de “nueva normalidad”. Propuso hacer una crítica a estas concepciones, repensar a qué aspectos se quiere volver y cuáles pueden ser cuestionados.

La siguiente intervención estuvo a cargo de la Dra. Patricia Sadosky (Universidad Pedagógica Nacional UNIPE), quien sostuvo que el espacio institucional de la escuela se encuentra estructuralmente interrumpido, debido a la imposibilidad de asistir a ella. En esa línea, explicó que el proceso de enseñanza es orgánicamente interactivo: “siempre se comunica, no sólo saberes, sino un cierto posicionamiento de las chicas y los chicos con relación al saber”, aspecto que es muy difícil de sostener en la actualidad. A partir de allí, señaló que el docente es un depositario de la memoria colectiva, de construcción de conocimientos en las aulas, y que hoy no cuenta con los elementos para llevar adelante dicho rol. También postuló que la escuela es un lugar de establecimiento de víncu-

los, resolución de conflictos y de creación de normas, mediante la actividad colectiva, que abona a una construcción en conjunto de ciudadanía en el marco institucional que hoy se encuentra suspendido. Finalmente, Sadovsky resaltó que los procesos que atravesamos en la actualidad evidencian la desigualdad, tanto en términos de conectividad, como en la relación de los estudiantes con el conocimiento y el aprendizaje pre-existentes a la pandemia. En ese sentido, en la línea de Graciano, la discusión no es “tecnología sí o no”, sino cuál es el proyecto de escuela que se busca construir, y a partir de allí, la integración de la tecnología.

Luego de un espacio en el cual los disertantes respondieron preguntas de los escuchantes del panel, hizo su aporte la Mg. Claudia Bracchi (Subsecretaria de Educación. Prov. de Bs. As. y profesora de la FTS UNLP) y retomó algunas de las intervenciones con el objetivo de abrir nuevas reflexiones de manera conjunta. En un primer momento hizo mención a lo señalado por Carolina Fernández en relación a la necesidad de revisar y reconstruir el papel de la escuela, avanzando hacia la innovación y combinando lo presencial con lo virtual. Luego, hizo referencia a lo planteado por Angélica Graciano acerca de la representación que implica la escuela, la escuela como organizadora social y, en este sentido, resaltó que la misma sigue siendo el centro de demandas sociales. Bracchi también afirmó que el COVID19 transparentó las desigualdades sociales existentes y posicionándose desde un lugar de responsabilidad en la elaboración de políticas públicas, a su entender, las demandas en relación al acceso a los datos, la virtualidad y los dispositivos, son temas de agenda de política pública, donde el Estado debe tomar decisiones sobre distintos temas. En esta línea, destacó el esfuerzo de los docentes para llegar a conocer qué sucede en cada uno de los hogares de los estudiantes. Y agregó que la pandemia pone en eje la discusión educativa y política sobre las corporaciones vinculadas a la tecnología y a las plataformas. Por ello, se evidencia la necesidad de generar las condiciones para poder establecer una soberanía pedagógica y también una soberanía tecnológica.

BRACCHI TAMBIÉN AFIRMÓ QUE EL COVID19 TRANSPARENTÓ LAS DESIGUALDADES SOCIALES EXISTENTES Y POSICIONÁNDOSE DESDE UN LUGAR DE RESPONSABILIDAD EN LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS, A SU ENTENDER, LAS DEMANDAS EN RELACIÓN AL ACCESO A LOS DATOS, LA VIRTUALIDAD Y LOS DISPOSITIVOS, SON TEMAS DE AGENDA DE POLÍTICA PÚBLICA, DONDE EL ESTADO DEBE TOMAR DECISIONES SOBRE DISTINTOS TEMAS.

Por otro lado, Bracchi señaló que Martín Legarralde siempre realiza una invitación a recorrer la historia y en este caso, hizo que se pensara esa escuela donde desde un principio hubo tensiones y se disputaron sentidos. Aquí manifestó que la historia

siempre permite analizar con mayor claridad qué es lo que vivimos para poder ser capaces de proyectar el futuro que queremos. En relación a la intervención de Patricia Sadvsky, planteó que ella siempre pone el eje en la enseñanza y su vinculación con el conocimiento. En este sentido, afirmó que la pandemia puso sobre la mesa la necesidad de buscar otras formas de encontrarnos y que se empezaron a construir otros procesos de escolarización, otras formas de vinculación, de enseñanza y aprendizaje. Además, Bracchi hizo hincapié en la importancia de discutir sobre la concepción de “normalidad”, a partir de que la pandemia es una oportunidad para ello. Por este motivo, reafirmó la centralidad de encuentros como este para interpelar, incomodar y profundizar temas como los abordados ya que los desafíos de las distintas instancias del sistema educativo se deben enfrentar en conjunto.

Luego de la intervención de Bracchi, se le dio lugar a los cuatro panelistas para realizar un cierre breve con una reflexión final. Fernández nuevamente resaltó hacia dónde debemos dirigirnos, dentro de un enfoque que debe tener un padre político que es la política educativa y que la situación debe ser vista como una oportunidad. Graciano hizo referencia a la crítica situación económica de Argentina y dejó un mensaje de esperanza en relación a que se intenta tener una patria más justa. Legarralde señaló que defender la escuela es también volver a pensarla para ver hacia qué escuela vamos después de esta emergencia, y que ello es un modo de seguir luchando por el derecho a la educación. Sadvsky planteó que la pandemia expuso temas que estaban ocultos y que incluso algunos eran dominantes del sentido común. En este sentido, afirmó que la escuela es la posibilidad de revisar el sentido común dominante y a la vez es constructora de un nuevo sentido común.

Por último, tomó la palabra Gabriel Asprella y reflexionó acerca de que nada está suspendido y que justamente la escuela más allá de las circunstancias sigue estando muy presente en la cabeza de todos y sigue siendo un espacio de horizonte, porque es el horizonte de lo público, y su institucionalización será el desafío que en nuevas condiciones se tendrá que ir construyendo desde esa perspectiva. Manifestó también que en el espacio educativo se abren intercambios y que los mismos ayudan a construir nuestra conciencia colectiva en la mirada de lo educativo, lo social y lo político.

REFLEXIONES FINALES

Consideramos de gran importancia para el contexto que nos encontramos atravesando poder contar con actividades como esta, que nos permitan generar espacios de encuentro, debatir e interrogarnos sobre las implicancias de dicha situación en los campos en los que se desarrolla el ejercicio profesional del Trabajo Social, a partir de las miradas y experiencias de sus trabajadores. Resulta interesante repensar el rol institucionalizador de la escuela y la manera en que momentos de crisis, como la actual

pandemia, ponen sobre la mesa las desigualdades, para poder construir de manera colectiva una escuela y procesos de aprendizaje que se encuentren al servicio de los niños, niñas y adolescentes de la clase trabajadora y los sectores populares. Para ello, la crisis social y sanitaria que atravesamos debe constituirse como un punto de inflexión en la construcción de políticas sociales que abonen a este objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad. FTS UNLP [Facultad de Trabajo Social de la UNLP]. (2020, mayo 29). Ciclo de diálogos La institucionalidad escolar, ¿suspendida?, su papel en y pos cuarentena [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5Swt3NxeAYU>

COVID-19, FONOAUDIOLÓGIA Y ÁMBITO EDUCATIVO UNIVERSITARIO. UNA EXPERIENCIA DE CURSADA VIRTUAL EN FTS-UNLP

Difícil resumir en menos de 2000 palabras la experiencia del Ciclo Complementario Curricular de la Licenciatura en Fonoaudiología de la FTS UNLP durante el primer cuatrimestre del año 2020.

Si pensamos la cursada de Fonoaudiología fue desde una mirada más humana y comunitaria, con un enfoque social, una Fonoaudiología dentro de la FTS, y compartiendo la cursada de algunas materias con estudiantes de Trabajo Social y su mirada particular de leer las claves del mundo.

Pero Fonoaudiología en época de Covid19, ¡con una pandemia! Esa sí, es una situación impensable.

Entonces Fonoaudiología cursada virtualmente, cursada en la que incorporamos nuevos términos ajenos a nuestras experiencias previas como estudiantes. Nuevo léxico como cursada virtual, plataforma digital, zoom, libros digitales, documentos colaborativos, Google drive, aula web, YouTube, foro, pantallas virtuales, en formato Word, PDF, prezi, PPT, RTF, MP3, MP4, Excel, Facebook, videos, conferencias, transmisión online, offline, formularios, cuestionarios online, encuestas, glosarios digitales, padlets, mural digital, bitácora digital.

Les voy a contar que mi cursada del CCC de la Lic. en Fonoaudiología requirió contar con la capacidad de un recurso indispensable como lo es la imaginación humana. Nos encontramos ante la obligación de pensar nuestra profesión, nuestro rol, nuestro objeto de estudio y de intervención, nuestras propias prácticas, a nosotros y los nuevos destinatarios de nuestro quehacer, que seguramente no serán los mismos.

Pensar en nuestra fonoaudiología. En lo que sabíamos hasta ahora y que nunca más será igual. Vislumbrar que algo cambió, que no sabemos los alcances de esta experiencia, pero con la certeza de que las tal y como las conocíamos, ya no estarán.

Nos enfrentamos así ante la necesidad de recuperar la subjetividad de quienes serán nuestros pacientes, dejar de lado etiquetas, humanizar nuestra profesión, rever paradigmas, protocolos, objetivos, procedimientos, poder notar la necesidad de acercarnos con amor y respeto al otro.

En lo personal fue un año muy triste y la universidad me dio el espacio para conectarme con el deseo, con la vida, con los otros, con la profesión desde otro lugar totalmente diferente, viendo cómo

somos capaces de reformularnos y redefinirnos, cómo estamos inmersos en una sociedad con una estructura dada y con políticas sociales que acompañan y definen esa conformación, cómo tenemos el deber ético de pensar a cual o tal política representamos y lo que ella implicará para los sujetos a quienes acompañamos.

Cada clase, cada voz, cada video, cada texto era volver a salir de casa en tiempos de distancia social.

Se habló de circuitos de comunicación, de la necesidad de la audición, cognición, lenguaje y habla, de dar voz y habilitar funciones vitales. Se habló de la comunicación como un derecho que determina la calidad de vida. De nuestro rol para ampliar la competencia comunicativa en todas las etapas de la vida.

Incurrimos en la voz como elemento distintivo de cada persona, de cómo lo emocional atraviesa su producción, de cómo la voz las vehiculiza y expresa, de la importancia de la prevención para intervenir en voces eufónicas y evitar la instalación de patologías sobre todo en profesionales de la voz. Técnicas de abordaje e intervención de la respiración y fonación.

Se trabajó la importancia de la intención comunicativa, trastornos del lenguaje, del habla, de fonética, fonología, semántica, morfosintaxis, léxico, y de desarrollos esperables y de sus etapas, de la importancia del lenguaje en la comunicación y el pensamiento. Nota mental: recordar que son procesos dinámicos, con muchos factores intervinientes, factibles de cambio.

Se evaluaron diferentes modelos que explican la adquisición y procesamiento del lenguaje. Y se abordaron también temas como la pragmática, de la imaginación que necesitamos para el desarrollo de la clínica, de nunca olvidar el contexto, la familia, la funcionalidad, de habilitar las fortalezas del otro, de trabajar con otros, que sea en un espacio lúdico.

Nos acercamos al uso de dispositivos de evaluación audiológica y las hipoacusias, elaboración de informes, análisis de imágenes de los resultados, perfiles audiológicos, clasificaciones, posibilidades de intervención en audiológica, la importancia de la ley del screening audiológico neonatal, la importancia de la prevención en audiológica. Profundizamos en la relación estructura-función dentro del sistema fonoestomatognático, la importancia de la fonoestomatología preventiva y temas como prematuridad y lactancia materna, funciones vitales vinculadas, la respiración y deglución, postura, fisura labioalveolopalatina, el habla y sus trastornos.

Pusimos tensión el rol del fonoaudiólogo en la evaluación, la habilitación, rehabilitación, educación, entrenamiento y reeducación.

FONOAUDIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: RELATO EN PRIMERA PERSONA

Todo comenzó en febrero con un curso de nivelación impecable que nos acercó a lo que se esperaba de nosotros en la cursada a partir del mes de marzo.

Pero como en toda historia aparece un pero, llegó marzo y nos trajo el COVID 19, un virus que afecta a todo nuestro planeta y que ya

ha cobrado muchas vidas, que nos mostró la importancia de la prevención con medidas de higiene básicas y que nos dejó encerrados en nuestros hogares por lo que no sabíamos que ocurriría con nuestro año académico.

Y ahí, la universidad laica, abierta, pública tomó su responsabilidad y compromiso y continuó formándonos, solo que ahora sin la presencialidad en el edificio. La universidad salió de las estructuras edilicias llevando educación a donde estaba la necesidad de su estudiantado, nuestros hogares. La universidad ingresó a casa y nosotros fuimos a casa de profesores y compañeros.

La universidad nos trajo fonoaudiología y trabajo social y nos dejó la importancia de visibilizar nuestro quehacer, de repensarnos, de investigar, de salir de la comodidad del consultorio, de crear nuevos espacios.

RESPONSABILIZARNOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA, Y EVITAR INTERVENCIONES INNECESARIAS. ¡CUIDADO! QUE NO DESEAMOS IATROGENIA. ¡ATENCIÓN! NO ENAMORARNOS DE MÉTODOS, NO SUCUMBIR ANTE LOS TEST POR LOS TEST MISMOS Y SER PRINCIPALMENTE AGENTES DE SALUD.

Tuvimos clases con nuestros profesores, respetuosos, atentos, pacientes, humanos y otros profesionales, generosos invitados, que aportaron a nuestra formación y compartieron sus experiencias. Fonoaudiología en la FTS nos acercó a un enfoque preventivo desde todas las áreas, un enfoque de promoción de la salud fonoaudiológica, de una fonoaudiología corriendo del centro de la mirada únicamente en la patología ya instalada.

Fonoaudiología que recupere el valor de la familia como aliado de cada intervención, en situaciones lo más reales posibles, en diversidad de ámbitos y contextos de interacción. ¡Fonoaudiología comunitaria! Un acercamiento a la comunidad, a todos, más humana y social, que en contra del modelo médico hegemónico salga del consultorio a cualquier contexto donde se observe la necesidad de su presencia. Una fonoaudiología preventiva, promotora de salud y del vínculo con los otros, más integral y para todos. Palabras importantes como empatía, escucha, contextos, historias no patologías, tiempo, mirada global, la necesidad de tomar postura consciente, determinar estilos y nivel de comunicación, destrezas y habilidades comunicativas, necesidades, compromiso, ética, prevención, habilitación cobraron fuerza.

Responsabilizarnos del proceso de intervención terapéutica, y evitar intervenciones innecesarias. ¡Cuidado! Que no deseamos iatrogenia. ¡Atención! No enamorarnos de métodos, no sucumbir ante los test por los test mismos y ser principalmente agentes de salud. En esta experiencia descubrí los alcances de nuestra profesión en el contexto de pandemia, de distancia social, quedarse en casa y la gratificación de poder acompañar a franquito (mi pequeño) en el proceso de darle lugar a su voz, a desarrollar su lenguaje, a adquirir

la lectoescritura, a calmarlo en momentos difíciles, a acompañarlo con una mejor respiración y protegiéndonos de las tensiones y emociones que esta situación genera en el día a día, a mostrarle un camino, mi camino y el amor que tengo por esta profesión.

En esta particular cursado pude y debí compartir nuestros zooms de la cátedra con él abrazándome, dormido o tomando un mate o haciendo la tarea, preguntándome de la universidad, los profesores, compañeros, nuestros videos, imágenes y libros y de lo que hacíamos en cada encuentro.

Me descubrí en clases con trabajadores sociales y sus miradas diferentes de situaciones comunes, ampliando mi mirada con sus posturas más sociales. Descubrí así una fonoaudiología social.

En la cursada virtual, lejos de la universidad física, cada uno en su casa en pueblos y localidades distintas descubrí la solidaridad de mi grupo cuando pensé que no iba a poder y me dijeron: "un esfuerzo más..." y cuando yo estaba bien y alguna otra compañera quería abandonar recordarle que quedaba poco, que juntas podíamos...

Entonces, las palabras para mi ahora querida Universidad de La Plata, particularmente la Facultad de Trabajo Social y especialmente a los profesores y compañeras de grupo solo puedo decirles: ¡gracias! Gracias por la confianza, compromiso y solidaridad. Porque pude. Porque pudimos. ¡Juntos!

Escribo este texto y no sé si cumple mucho con la consigna de la crónica requerida por la universidad... Ésta cursada me enseñó tanto y aun así surgieron también muchas más dudas.

Entonces a veces pienso que no se nada, y después reflexiono que quizá es el regalo más grande descubrir que no hay recetas. Que es importante la capacitación constante y el repensarse cotidiano. Recuperar la relación de retroalimentación teoría práctica es más necesaria que nunca.

Se termina el primer cuatrimestre del año 2020 y si bien es tiempo de descanso también llega un tiempo de más reflexión, tiempo de respeto, de escucha, de observación, de paciencia con nuestros pacientes y con nosotros mismos que buscamos hacer más y mejor fonoaudiología para todos.

Acepto el reto y acepto el acompañamiento que la universidad pública mostró ofrecer en estos tiempos con profesionales y colegas, capacitados, creativos y humanos a los que ahora admiro.

Entonces, esta historia no se termina de escribir. Continuará....

MARCHAS Y CONTRAMARCHAS DE LAS ACCIONES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Es a partir de la expansión mundial del COVID 19, o también llamado Coronavirus, que se implementó, como medida excepcional en Argentina, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por parte del Gobierno, a partir del 19 de marzo del 2020, continuando hasta el día de hoy y con la incertidumbre de la finalización del mismo.

Esta cuarentena obligatoria consiste en que los ciudadanos permanezcan en sus domicilios habituales para poder proteger su propia salud y la de las demás personas, incentivando a que el virus se propague en la menor medida posible.

Es en el marco de este contexto, que nos encontramos con amplias repercusiones generadas en los diferentes sectores de la sociedad, como así también en los diversos ámbitos de nuestra cotidianeidad, como lo son el trabajo, la salud, y la educación. Singularmente, dado que es la que me interpela como estudiante avanzada, me voy a referir a la educación universitaria.

Este contexto implicó una reorganización en la vida cotidiana de estudiantes y docentes. En este sentido, me pregunto: ¿Cuáles son las marchas y contramarchas de las acciones en la educación universitaria en este contexto, y cómo repercute en los estudiantes? ¿Qué implica la educación a distancia en estos tiempos? ¿Todes podemos acceder?

Es a partir de las cursadas virtuales de cuarto y quinto año por las que transitó durante el primer cuatrimestre, y parte del segundo, del ciclo lectivo, que pude observar cómo los compañeros iban desertando, por diversos motivos e inconvenientes producto de esta nueva "normalidad". Por ello, considero necesario reflexionar sobre lo que atravesamos desde el lado del estudiantado universitario, en lo que transcurrió y falta por recorrer del año.

Esta crónica no se presenta con la intención de criticar, ni desprestigiar los esfuerzos que se vienen realizando desde los diferentes claustros, ni mucho menos, sino, que lo planteo desde mi lugar como estudiante universitaria, de reflexionar sobre el tránsito y permanencia de los estudiantes frente a este contexto que estamos atravesando a nivel nacional y mundial.

Las diferentes facultades de la Universidad Nacional de La Plata vienen llevando adelante medidas para la permanencia en las cursadas virtuales. En lo que respecta a mi experiencia personal y de algunos compañeros, observé que no todes los estudiantes

podimos recibir estas nuevas modalidades de forma positiva. Podemos ubicar así las marchas y contramarchas producto de las acciones que se van tomando. Al atender y solucionar un problema, van emergiendo nuevos. Un primer aspecto a considerar es desde ya el hecho de no poder tener clases presenciales, como solución se presentaron las clases virtuales, donde por un lado observé que no todos los estudiantes estuvieron de acuerdo con esto, ya que no consideran que esta sea una instancia pedagógica que reemplace a la presencialidad, ya que no es posible apropiarse de los conceptos y temas abordados en las cursadas apropiadamente, considerando que nos encontramos en los últimos tramos de la carrera.

Por otro lado, desde lo personal, analicé que estudiar a distancia implica poder tener buena conexión a internet, la pertenencia de dispositivos electrónicos como notebooks, celular, tablet, etc., que nos permitan poder realizar los trabajos de forma virtual, como así también poder leer los contenidos de las asignaturas desde dichos dispositivos (aquellos quienes no tienen la posibilidad ni los recursos para imprimir).

Frente a esta falta de dispositivos, por parte de los estudiantes universitarios se impulsó el PLAN PERMANECER que incluye la Beca Tu PC, donde el objetivo es entregar dispositivos a aquellos estudiantes que no lo poseían; sin embargo, esta beca incluye exclusivamente a estudiantes que se encuentran transitando la pandemia en la ciudad de La Plata, dejando por fuera a todos aquellos que se haya vuelto a sus pueblos y/o provincias, lejanas a dicha ciudad. Por otro lado, para acercarse lo más posible a la dinámica de las clases presenciales, se ha llevado adelante la implementación de clases sincrónicas para tener un mejor acercamiento entre docentes y estudiantes; sin embargo, no todos tienen una buena conexión a internet, y no pueden acceder a estas clases; por lo que a su vez se tienen que pensar estrategias para que estos estudiantes puedan cursar y apropiarse de los contenidos de la mejor forma posible. Así, en el transcurso que fueron surgiendo estas problemáticas, se las hemos ido planteado (les estudiantes) a los docentes, buscamos de conjunto soluciones o alternativas frente a estas cuestiones.

No obstante, una cuestión que no había analizado hasta que se planteó en una cursada sincrónica entre estudiantes y docentes, es el hecho de que la pandemia le permitió a algunos estudiantes poder volver a cursar y/o terminar la carrera, que por distintas razones no pudieron hacer previo a este contexto: por el hecho de vivir lejos, o así también en la propia cotidianeidad no les daba el tiempo. Además de tener presente que la pandemia nos sorprendió a todos; nadie se encontraba previamente preparada para afrontar estas cuestiones que repercuten en la sociedad en general, pero que se expresa de diferentes maneras en la particularidad. Teniendo esto presente, una opinión personal respecto a esto último planteado, es que, una vez finalizada la cuarentena, se debe considerar y trabajar sobre la posibilidad de la educación a distancia en las diversas facultades de la UNLP, para quienes no tengan la posibilidad de acercarse a las unidades académicas por diferentes razones.

Las marchas y contramarchas de las acciones van repercutiendo en el tránsito de los estudiantes en las clases virtuales; así nos encontramos con la incertidumbre constante de las modalidades de evaluación y cursada, con qué es lo que ocurre si no llegamos a ver todos los temas planteados en los programas de las asignaturas, cómo se va a recuperar eso, qué sucede con nuestras prácticas de formación profesional, en especial quienes nos encontramos en el último año de cursada.

Todo esto nos genera, centralmente a los estudiantes de quinto año, un cierto desconcierto, ya que nos imaginábamos nuestro último año totalmente diferente, organizando nuestra fiesta de egresados, cuestión que no sabemos si existirá en algún futuro cercano, donde durante años imaginamos este año de otra forma;



Fotografía
Equipo de Comunicación FTS

estuvimos preparándonos para cerrar una etapa de nuestra vida y abrir otra, en otro contexto, con otras herramientas, y hoy día nos encontramos con más preguntas que respuestas.

No tenemos ninguna respuesta inmediata a ello, pero no por falta de predisposición, sino que la realidad es que el cotidiano va cambiando constantemente de acuerdo al avance o retroceso en lo que respecta a los contagios de COVID-19, no pudiendo encontrar una respuesta próxima ni certera a esto planteado previamente.

En estas cuestiones repercute doblemente nuestra situación socioeconómica, donde nuevamente los sectores precarizados son los que se encuentran más afectados, tal y como viene siendo a lo largo de la historia en los diferentes ámbitos de la vida social; si bien mi realidad es otra, en su mayoría los estudiantes no cuentan

con las herramientas necesarias para participar de las clases virtuales de esta educación universitaria a distancia.

Al no poder salir a trabajar debido al ASPO, cuesta más poder llevar un plato de comida a la mesa, pagar la luz y el internet, las deudas que se acumulan con el correr de los días. ¿Cómo es posible estudiar mientras existe una preocupación constante de cómo sobrevivir el día a día?

Una tal vez puede pensar desde su propio cotidiano “qué bueno estudiar y hacer todo desde casa, sin tener que salir”, sin embargo, no todos podemos estar tranquilos en casa, no todos tenemos un techo donde estar, no todos tenemos la misma accesibilidad, ni tiempo, ni herramientas para poder estudiar y cumplir como quisiéramos. Esto sin considerar en cómo afecta el confinamiento y los medios de comunicación a nuestra salud mental, y cómo influye, a su vez, en nuestro desempeño educativo.

El hecho de convivir con una familia numerosa, o no, por su puesto que repercute, tanto positiva como negativamente; el tener que compartir una computadora entre varios, poder dividirse los horarios para utilizarla, y que coincida con los horarios de las clases sincrónicas, poder escuchar bien una clase sin que se corte la conexión.

Así podemos ver y analizar las características que asume la desigualdad en los estudiantes universitarios en el actual contexto de pandemia; ya que por ejemplo, no es lo mismo la situación de un estudiante que vino a estudiar de afuera, y en este contexto pudo volver a su casa, que un estudiante en la misma situación, pero que no puede pagarse el pasaje para volver a su hogar ya que su trabajo en una casa de comidas quedó suspendido debido al contexto, re cortando su ingreso ya precario de por sí.

Asimismo, también con quien vive con su familia y sólo debe dedicarse a estudiar, a diferencia de aquella que vive con su familia, pero debe trabajar para poder mantener sus estudios y aportar en el hogar, como es mi situación particular. O también aquella que debe pagar un alquiler para poder asistir a la Universidad y debe trabajar para mantenerse. Son diversas particulares que atravesamos los estudiantes universitarios, que no ocurre por ejemplo con los estudiantes de primaria, como así también estudiantes de secundaria, en su mayoría.

A su vez, una cuestión no menor a destacar, es cómo atraviesa el género en esta desigualdad, en las compañeras que son madres específicamente, donde se refuerzan las cuestiones del cuidado sobre la mujer. Esto me resultó interesante mencionar ya que nuestra carrera se encuentra integrada, en su mayoría, por mujeres. Podemos decir que el Trabajo Social es una profesión históricamente feminizada.

En las diversas cursadas del primer cuatrimestre y parte del segundo, fuimos analizando entre estudiantes y docentes estas cuestiones; así me permito remarcar la importancia de una institución como es la escuela, como soporte de la cotidianeidad.

Al tener a los niños en casa, las compañeras fueron comentando

do que es un doble peso porque ellos también se encuentran con clases virtuales, proceso que deben acompañar, como así también ayudarles con sus deberes escolares, realizar juegos con ellos, mantenerles activos; como así también tener que participar de las clases sincrónicas de las asignaturas con sus hijos presentes, no permitiendo la concentración que ellas quisieran. Como estas, existe una infinidad de preocupaciones que una tiene en el transcurso del día, de la semana, del mes. Una constante incertidumbre. Preocupaciones que se van convirtiendo en inquietudes, en frustraciones, en estrés.

Actualmente se suele escuchar mucho la frase “en esta, estamos todos en el mismo barco”; sin embargo, considero que más que en el mismo barco, nos encontramos en el mismo mar, pero algunos en yate, otros en botes; algunos con salvavidas, otros con nada.

La realidad es que la cotidianeidad de todos los estudiantes no es la misma. Haciendo estas reflexiones, como estudiante avanzada, considero que hay muchas cuestiones aún por indagar, por seguir reflexionando y trabajando, que debemos cuestionar constantemente y pensar avances y soluciones de conjunto, tanto entre nosotros, como con los docentes y demás claustros. Todos vamos aprendiendo día a día sobre nuevas plataformas, nuevas modalidades que sean aptas para todos.

Nos encontramos en una vacilación de no saber qué es lo que va a ocurrir en el futuro, ni siquiera tenemos la certeza de lo que sucederá mañana. Solo queda vivir el presente de la mejor manera posible.

Creo que nadie estuvo previamente preparada para este contexto de pandemia mundial. Nadie supo a qué punto se llegaría ni hasta cuándo seguirá. Sin embargo, por más que estemos aislados, nos encontramos juntos en esto, a todos nos influye de alguna u otra manera.

Muchos extrañamos las clases presenciales, los mates en el patio, poder charlar entre compañeros y militantes, con los docentes, previo a entrar a cursar; pero todo esto va a volver, no es algo que va a durar para siempre, sino que es transitorio. En este sentido, tenemos que tener presente que la salida siempre es colectiva, y entre todos vamos a poder avanzar y más pronto que tarde, poder volver. No estamos soles.

DICHOS & OÍDOS

COVID-19

Esta sección está destinada a publicar entrevistas realizadas a docentes, investigadores/as, profesionales y/o referentes de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales. Entendemos a la entrevista como un acto de comunicación interactivo en el cual se producen ideas, conocimientos e inquietudes a través del diálogo entre diversos actores. A partir de las mismas podemos recuperar las voces en movimiento al ponerlas en palabras escritas. En esta oportunidad, contamos con cuatro entrevistas que desde distintas perspectivas reflexionan sobre la educación en tiempos de pandemia; docentes y trabajadores sociales dialogan sobre su hacer en distintas latitudes del país.

ESTEFANÍA BROGGI: “UN ANTES Y UN DESPUÉS EN LAS AULAS DE NUESTRO PAÍS Y DEL MUNDO”

Por Flavia Nerea Mousso

Estefanía Broggi es una docente entrerriana, de la ciudad de Gualguaychú. Cursó el profesorado en su ciudad natal en el Instituto de enseñanza media y superior “Olegario Víctor Andrade”, se recibió en 2011 de profesora para EGB1 y 2. Y se ha capacitado principalmente en Alfabetización Inicial, Educación Sexual Integral y en Inclusión. Sus experiencias en escuelas públicas y privadas le permitieron vivenciar diversas realidades educativas y comprobar la influencia del entorno social en las trayectorias de cada niño y niña. Hoy en un marco de pandemia, donde la normalidad que conocíamos se desvanece, analiza la situación que se vive en el interior del país “Somos los docentes los que sostenemos el derecho a la educación” nos dice mientras comparte un poco de su mundo laboral profesional en este nuevo contexto educativo. Desde una mirada entrerriana enriquece el análisis de una de las áreas más afectadas de nuestro país, la educación “necesitaremos invertir muchos años para recuperar el tiempo perdido” nos dice.



Entrevistadora: ¿Cómo describirías tu trayectoria profesional en educación?

Broggi: Desde el inicio de mi trayectoria profesional trabajé en ambos turnos, por las mañanas en escuelas públicas y por la tarde en una escuela privada. Cada escuela brinda experiencias diferentes que, a mi entender, han enriquecido mi práctica a través de los años.

En la escuela privada soy titular, lo que me ha dado una estabilidad que en pública no he alcanzado desde hace 9 años. Esto, lejos de ser un reproche al sistema, me ha permitido recorrer escuelas rurales y urbanas, del centro de mi ciudad hasta la periferia, mostrando una gama de realidades muy diversas.

Actualmente me encuentro trabajando en dos escuelas urbanas, una pública a la que asisten alumnos de los barrios más carenciados de nuestra ciudad y estoy al frente de las áreas de Lengua y Sociales en 6to grado; y una escuela de gestión privada al frente de 3er grado, donde enseño las cuatro áreas, las familias que envían a sus niños a esta institución son de clase media baja que se esfuerzan por pagar una matrícula que les garantice un año lectivo sin paros ni marchas gremiales.

Me siento muy cómoda trabajando en ambas escuelas, estoy

muy acostumbrada al ritmo que requiere un doble turno y no tengo preferencia por ninguna porque les dedico el mismo tiempo, compromiso y empeño, no hago diferencia, defendiendo el derecho a la educación por sobre todas las cosas, porque cada niño y niña debe recibir una educación de calidad sin importar a qué escuela asista.

Entrevistadora: ¿Cómo es tu dinámica de enseñanza en la cotidianeidad, antes del brote pandémico COVID- 19?

Broggi: Mi dinámica de trabajo en el aula no es estática ya que los niños necesitan movimiento constante, y no sólo hablo de movimiento físico, se encuentra en constante transformación, adaptándose a las necesidades emergentes. Sin embargo, no es igual en ambas escuelas: los que trabajamos en “la pública” sabemos que, en la mayoría de los casos, lo que no se hace en el aula, en casa tampoco se hace. En cambio, en la escuela privada los padres piden que se les envíen tareas extra clases cómo se solía hacer en otras épocas dónde la calidad educativa de una escuela era medida por la cantidad de tareas que se enviaban para realizar fuera del horario escolar, cuestionan los contenidos dados y preguntan por los que, a su entender, están ausentes. En general comparan lo que sabe su niño con lo que sabe el hijo de alguien más. Porque no entienden de trayectorias, diseños curriculares o secuencias didácticas sólo están enfocados en que su hijo sea el mejor de la clase.

Si tengo que nombrar algunas estrategias de trabajo de forma general podría mencionar el trabajo grupal e individual, debates, análisis de videos o películas, investigaciones, experimentos o experiencias, salidas de campo, visitas a museos y viajes educativos. Partiendo en todos los casos de algún interrogante que sea significativo para mis alumnos para lograr el interés que se requiere al momento de aprender algo nuevo.

Últimamente se están incorporando muchos proyectos educativos donde relacionamos y articulamos contenidos y actividades con otras áreas del currículo (música, artes visuales, tecnología, inglés). En las dos escuelas trabajo con secuencias basadas en las unidades didácticas mensuales que organizan y distribuyen a lo largo del año los contenidos de la planificación anual realizada a partir del “Diseño Curricular de Educación Primaria de Entre Ríos”.

Entrevistadora: ¿Qué problemas se presentan con mayor frecuencia al momento de la enseñanza presencial?

Broggi: En cuanto a las dificultades a las que nos enfrentamos en la cotidianidad educativa tengo que dividir las en aquellas que involucran a los niños y a sus familias de aquellas que marcan la eterna deuda del estado con la educación.

Es una realidad indiscutible que el rol de la escuela ha sido desvirtuado por las necesidades sociales. El desprestigio del rol docente y la desvalorización de la educación han transformado a la escuela en un escenario donde la opinión y las demandas de las familias y agentes de la educación que no conocen en profundi

dad la realidad de la escuela, tienen más peso que la labor y el criterio profesional de cada docente en particular.

En el aula se puede percibir el desamparo que sufren algunos de nuestros niños por parte de sus familias. Las inasistencias reiteradas, la violencia naturalizada, la pobreza, el poco interés por aprender y la falta de compromiso con la educación formal, son algunos de los problemas más habituales.

Cuando hablo del poco interés por aprender me refiero a que si bien éste debe ser detonado por el docente, la experiencia me ha demostrado que algunos niños están atravesados por realidades tan complejas que no logran interesarse como los demás, están tan sumidos en sus propios intereses o necesidades y sienten que la escuela no vale la pena porque no comprenden su función y real importancia.

Cuando hablo de la eterna deuda del estado con la educación, me refiero a cuestiones que no dependen de las voluntades de padres, docentes y alumnos. Empecemos hablando de inclusión, docentes con una formación “común” educando a niños discapacitados. Yo soy defensora de la teoría de escuelas inclusivas y digo teorías porque al leer los documentos escritos sobre estos temas cualquier persona queda maravillada con lo que lee. Pero la realidad es que el estado sancionó una ley que permite a estos niños incorporarse a la escuela común y listo. Creó una figura que fue cambiando de nombre MOI; MOO; MAUX que deberían guiar a los docentes en el trabajo con estos alumnos, y en la realidad te encuentras con una maestra especial cada dos escuelas que por cuestiones lógicas no puede seguir la trayectoria de los alumnos a los que debe asistir.

Siempre cuestiono esto, ya que no entiendo por qué no se fusionan los profesados de educación común y especial. Se solucionarían todos los problemas de inclusión.

Hablemos de los edificios, viejas construcciones con grandes escaleras donde un niño con problemas motrices pasa 6 años en una escuela que no alcanza a conocer. Tenemos escuelas donde no hay Internet (en la que trabajo pusieron a fin del año pasado). Así puedo nombrar miles de cosas más, los pocos insumos, los pizarrones de antaño, el mobiliario en pésimas condiciones, salarios dignos que permitan a cualquier docente subsistir con un solo sueldo, capacitaciones gratuitas y estabilidad laboral para los agentes de la educación. Es vergonzoso que un docente deba esperar alrededor de 10 años para alcanzar su titularidad, en ningún otro ámbito laboral pasa algo similar.

Desde mi punto de vista el gobierno tiene una gran deuda con la Educación: un Sistema Educativo que muchas veces se contrapone a las nuevas realidades, una falta de inversión económica real y adecuada... el gobierno necesita “vivir” la escuela, “caminar” las aulas y los patios porque se toman decisiones trascendentales desde un escritorio, que resultan destinadas al fracaso desde un punto de vista práctico.

Entrevistadora: En este nuevo marco de pandemia ¿Cómo llevas adelante la tarea de enseñanza?

Broggi: La pandemia dejó en evidencia los problemas más serios que tiene Argentina en educación, los docentes negados a incorporar a sus prácticas nuevas tecnologías, las desigualdades sociales y la cantidad de adultos que tienen un escaso nivel académico. ¿Cómo llevo adelante mi tarea de enseñar? Como puedo: priorizando contenidos, reinventando estrategias, creando aulas virtuales, participando activamente en muchos grupos de WhatsApp, haciendo videollamadas, audios y videos explicativos, imprimiendo cuadernillos de actividades, muchas veces en hojas reutilizadas, para garantizar la continuidad a quienes no tienen conectividad, proponiendo trabajos flexibles en tiempos y en formas que garanticen la trayectoria individual de todos y cada uno de mis alumnos, todo esto utilizando mis propios recursos que comparto en la intimidad de mi familia. En este contexto de pandemia, somos los docentes los que sostenemos el derecho a la educación, aunque esto no se reconoce ni se visibiliza porque deja en evidencia las falencias y fragilidad de las políticas educativas.

Un gran desafío ha sido el trabajo consensuado con mis directivos y compañeros desde la virtualidad, descubriendo nuevas formas de comunicación y planificación de estrategias metodológicas que sienten las bases para dar continuidad a cada trayectoria en pos de una organización del ciclo lectivo 2021 incierto, que deberá ser organizado para recomponer los espacios inconclusos que inevitablemente dejará el año que transcurre.

Entrevistadora: ¿Qué problemas nuevos surgieron al momento de enseñar en el actual marco de COVID-19?

Broggi: Creo que el principal problema fue aprender a trabajar desde la virtualidad, tanto para los docentes, como para los alumnos y sus familias. Lo que implicó una irrupción de la escuela en la intimidad del hogar de todos los actores, a toda hora, todos los días.

FUE UN GRAN DESAFÍO PARA LOS DOCENTES ROMPER LOS AHORA VIEJOS PARADIGMAS Y PRECONCEPTOS, NUESTROS Y DE LOS ADULTOS ENCARGADOS DE LOS ALUMNOS, QUE SE HAN TRANSFORMADO EN EL NEXO PRINCIPAL ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y SUS NIÑOS. HAN TENIDO QUE COMPRENDER QUE LAS ACTUALES PROPUESTAS EDUCATIVAS NO SE PARECEN EN NADA A LAS QUE ELLOS RECIBIERON, QUE LAS INFANCIAS ACTUALES SON DIFERENTES A LAS QUE ELLOS VIVIERON.

Las familias se sintieron abrumadas por las demandas de los docentes y los chicos superados por tantas cosas escritas en un documento digital que nadie en su casa podía explicar. Los docentes desbordados por tener que explicar uno por uno a cada alumno y escuchar quejas de familiares y directivos. Teléfonos saturados de fotos de tareas y documentos de lectura. Problemas de com

patibilidad de archivos, de conexión a internet y de carencia de dispositivos. Familias que disponen de un solo celular para que todos los niños hagan sus tareas, familias sin dispositivos tecnológicos. Adultos incapaces de entender y explicar las actividades. Y los casos más graves, la falta absoluta de contacto con los alumnos o sus familias, algunos simplemente se perdieron en esta modalidad.

Entrevistadora: ¿Cambió tu concepto sobre la educación en este contexto pandémico?

Broggi: Antes de la pandemia visualizaba a la educación como “Triángulo Educativo” de Vygotsky o la versión mejorada “el Triángulo Didáctico” pero creo que en esta situación no es aplicable, ya que a sus componentes deberíamos agregar: familia, conectividad, recursos económicos, suma de voluntades, estados de ánimo, salud, habilidades académicas, entre muchos otros componentes.

Entonces digamos que hoy entiendo a la educación como un conjunto de estrategias metodológicas y didácticas tendientes al desarrollo de capacidades sociales, intelectuales, morales y afectivas para lograr la mejor versión posible de cada individuo.

Entrevistadora: ¿Qué fortalezas y debilidades puedes mencionar con respecto a las políticas educativas de nuestra provincia en este marco?

Broggi: En cuanto a lo que pienso sobre la política pública educativa a nivel provincial creo que se tomaron las decisiones correctas. Algunas un poco demoradas. Creo que las fortalezas son los recursos humanos, las personas que estamos en contacto directo y cotidiano con nuestros alumnos. Hay mucha gente comprometida que hace su trabajo maravillosamente, que se preocupa y ocupa y hablo de docentes, directivos y supervisores.

En cuanto a las falencias podría nombrar a aquellos que detrás de un escritorio toman decisiones sin conocer a nuestros “gurises” hablaban de clases virtuales cuando tenemos alumnos que no tienen siquiera un correo electrónico, no tienen internet, ni aparatos digitales para poder llevar a cabo la tarea. Primero se repartió el mismo cuadernillo en todo el territorio argentino cuando sabemos que cada provincia tiene su propio diseño curricular y que cada escuela tiene sus trayectorias únicas, después se le permitió al docente hacer su intervención pero al principio no tuvimos opción, lo que demuestra el desconocimiento de las realidades de cada jurisdicción.

Las evaluaciones y los informes sobre el avance de contenidos que exigieron me resultaron innecesarias: no encontré su razón de ser, entre colegas coincidimos en que este tipo de evaluación deja miles de interrogantes, casi imposibles de averiguar por el docente; ¿Las actividades son con o sin ayuda? ¿Realmente es realizada por mi alumno/a la actividad que le envió? ¿Cómo compruebo que realmente comprendieron? Entre otros tantos.

Entrevistadora: ¿Cómo pensás la enseñanza post-pandemia?

Broggi: Considero que la pandemia marcará un antes y un después en las aulas de nuestro país y del mundo. Quienes están a cargo de las decisiones deberán repensar la escuela que tenemos hoy y proponer nuevas formas de educar. Creo que la incorporación de las nuevas tecnologías empezará a ser parte de lo cotidiano. Y espero que la sociedad en general revalorice la educación institucionalizada y sobre todo a los docentes.

Pero no podemos pensar que esto sucederá de un día para el otro, necesitaremos invertir muchos años para recuperar el “tiempo perdido” y reestablecer la verdadera función de la escuela. No se trata sólo de contenidos, en la escuela se adquieren hábitos, se construyen valores, se aprende a ser críticos de la realidad y a formar parte de una sociedad cambiante, conscientes de que pueden tomar decisiones que pueden garantizarles el futuro que desean.

CECILIA BENTANCOURT: “EL SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS CUIDADOS DE LA INFANCIA TIENE QUE PENSARSE DE MANERA COLECTIVA”

Cecilia Bentancourt es Licenciada de Trabajo Social egresada de nuestra Facultad y es oriunda de Gualguaychú, provincia de Entre Ríos.

Comenzó su recorrido profesional en su ciudad natal donde empezó a tener diversos trabajos precarizados que le permitieron repensar el lugar que ocupa nuestra profesión en una ciudad donde no se han generado tantos espacios socios laborales como en las grandes capitales.

Transitó por diversos espacios como proyectos comunitarios orientados a niñas y adolescentes, en el Área de Desarrollo Social y Niñez, en la ONG PROMOVER dependiente de CONIN, en el Área de Niñez, en la conformación de redes barriales en el barrio Toto Irigoyen, en la conformación del grupo comunitario Dejando Huellas y por último en los actuales trabajos en el Plan ENIA y en COPNAF.

Sus experiencias se enriquecieron sobre todo en el plano de las políticas de niñez en lo que es el trabajo territorial. Formando parte del equipo técnico de COPNAF cree en el trabajo en conjunto interdisciplinario y que la lucha por el cambio social es una lucha intersectorial, transdisciplinaria y colectiva. Como equipo parten de “pensar que la protección integral de la niñez y la adolescencia en la ciudad hay que pensarla de manera colectiva, con el compromiso de todos los organismos y organizaciones de la sociedad civil”.

Es consciente de que en su ciudad muchas prácticas profesionales y sociales siguen perpetuando la institucionalización del Paradigma de Patronatos, haceres que intentan deconstruir como equipo de trabajo, instalando en cada oportunidad de encuentros organizacionales la necesidad de que “cada espacio pueda responsabilizarse de los cuidados de la niñez y de sus funciones ya que la sociedad toda debe garantizar la restitución de los derechos de la niñez”.



Entrevistadora: Háblanos sobre tu trayecto profesional para conocer tus vivencias.

Bentancourt: Con título en mano me volví a mi ciudad natal a desempeñarme profesionalmente. Conseguir trabajo en la ciudad de Gualeguaychú fue una tarea muy difícil, pero el camino se hace al andar.

Comencé desempeñándome en proyectos comunitarios, tuve mi primera inserción dando talleres comunitarios para niños y adolescentes. Luego llegó una oportunidad laboral en Islas del Ibicuy (un pueblo que queda a 150 km de Gchú), en donde comencé a trabajar en el Área de Desarrollo Social y Niñez de la Municipalidad. Ahí concurría tres veces por semana y por la lejanía debía de quedarme ahí y luego volvía a mi ciudad a insertarme en el trabajo de los talleres.

Luego trabajé en Ceibas (localidad a 50 km de Gchú). Con el tiempo hice camino al andar y tuve la posibilidad de ir haciendo mi camino profesional en Gchú. Comencé a trabajar en una ONG llamada PROMOVER, que depende de la Red CONIIN; ahí estuve 1 año. Luego pasé por el Área de Niñez donde trabajé alrededor de 2 años. A su vez, he transitado por otros espacios comunitarios como ha sido la participación en la conformación de redes barriales como en el caso del Barrio Toto Irigoyen. Este barrio se conformó a través de una Política Pública de Estado de relocalización de los asentamientos para el acceso a la vivienda digna de estos grupos familiares a través de la UEPE (Unidad Ejecutora de Programas Especiales). Estuve trabajando del 2015 al 2019.

También en el año 2018/2019 conformamos un grupo, con unos amigos, denominado Dejando Huellas, que actualmente no lo estamos llevando adelante y que tiene que ver con generar espacios de contención para los adolescentes del Barrio 348 Eva Perón.

Finalmente es en el año 2016 donde me incorporo al equipo técnico de COPNAF como Trabajadora Social en el cual permanezco actualmente. Otro empleo en el que me desempeño actualmente es territorial y refiere al Plan ENIA (Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia), en el cual formo parte del organismo de protección de derechos como equipo técnico profesional, en el cual fui convocada por mi trayectoria en proyectos comunitarios.

Entrevistadora: Este trayecto profesional tan rico en diversas experiencias profesionales ¿Qué reflexiones te merece?

Bentancourt: Todos los distintos espacios por los que he transitado profesionalmente me han dejado un gran aprendizaje, me han permitido crecer profesionalmente. También me han permitido reflexionar sobre como la profesión se ve precarizada lo cual me llevó a que durante años tuve que tener entre 2 y 3 trabajos profesionales con el objeto de poder generar un auto sustento como trabajo digno profesional.

Entrevistadora: Actualmente te desarrollas en COPNAF; contanos un poco sobre ello.

Bentancourt: COPNAF es el Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia y se enmarca en la Ley Nacional 26.061, Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes, que tiene su reglamentación en Entre Ríos en la Ley 9861.

Depende del organismo central que se encuentra en la Capital, en Paraná. Nosotros somos coordinación en Gchú; cada localidad tiene una coordinación departamental. En Gchú yo trabajo en la coordinación departamental como equipo técnico y de dicha coordinación departamental dependen las áreas de niñez de las localidades de los departamentos de Gchú; en este sentido serían Larroque, Urdinarrain, Aldea de San Antonio, Pueblo Belgrano, Carbó y el mismo Gchú.

Entrevistadora: ¿Cómo se conforman los equipos técnicos en COPNAF?

Bentancourt: Los equipos técnicos están compuestos por compañeras trabajadoras sociales, psicólogas, una Operadora Psicosocial, una técnica Superior en Minoridad y hay dos compañeros que son abogados. Gchú se ha organizado desde hace 3 años en 2 equipos; un equipo norte y un equipo sur. Para dividir estos equipos nos organizamos a través de una calle principal que es la Urquiza. De la calle Urquiza hasta la Ruta 136 corresponde al equipo norte y de Urquiza hacia la zona de Costa Uruguay Sur el equipo sur. En cada equipo hay una psicóloga, dos trabajadoras sociales, en el equipo norte hay una Operadora psicosocial y en el sur una Técnica Superior en Minoridad. Los abogados también forman parte de estos equipos pero son quienes tienen contacto directo con la justicia.

COPNAF cuenta con una guardia diaria. Nosotros normalmente trabajamos de 7 a 14 hs. de lunes a viernes y la guardia va desde las 14 hs. hasta las 7 hs. del otro día, donde volvemos a ingresar. Los fines de semana la guardia es de 24 hs. Para cubrir las guardias nos organizamos de la siguiente manera, los compañeros abogados hacen 15 días y 15 días, y los equipos técnicos nos vamos turnando por guardias de entre 5 y 6 días seguidos. En cada guardia siempre hay dos profesionales.

Entrevistadora: ¿Cómo maneja el organismo la recepción de demandas?

Bentancourt: El organismo cuenta con un equipo administrativo compuesto por 3 compañeros y la coordinadora departamental. Ellas son quienes se encargan de la recepción y de las cargas de las denuncias, de las demandas, oficios y presentaciones por medio de un sistema virtual con el que contamos hoy que se llama Registro Único de Niños, Niñas y Adolescentes, que es un convenio que hizo el Consejo Provincial con UNICEF.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las funciones de COPNAF?

Bentancourt: La función del organismo es formular y ejecutar junto a los municipios políticas y programas de asistencia, promoción, protección y restitución de los derechos de los Niños y Adolescentes. También tiene por tarea implementar medidas de protección integrales y excepcionales, con los respectivos seguimientos de los casos abordados y a su vez tiene la labor de iniciar acciones para sensibilizar a la sociedad civil.

Entrevistadora: ¿Cómo entienden la protección integral del niño y el adolescente?

Bentancourt: Partimos de pensar que la protección integral de la niñez y la adolescencia en la ciudad hay que pensarla de manera colectiva; con el compromiso de todos los organismos y organizaciones de la sociedad civil como plantea la reglamentación nacional. Nuestra finalidad concreta tiene que ver con la protección integral y la restitución de los derechos de todos aquellos niños y adolescentes que se encuentren en situación de vulnerabilidad en la ciudad y todo el departamento. Por lo cual nuestras intervenciones están dadas en aquellas instancias donde se ven vulnerados los derechos de los niños y adolescentes.

NUESTRA FINALIDAD CONCRETA TIENE QUE VER CON LA PROTECCIÓN INTEGRAL Y LA RESTITUCIÓN DE LOS DERECHOS DE TODOS AQUELLOS NIÑOS Y ADOLESCENTES QUE SE ENCUENTREN EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN LA CIUDAD Y TODO EL DEPARTAMENTO. POR LO CUAL NUESTRAS INTERVENCIONES ESTÁN DADAS EN AQUELLAS INSTANCIAS DONDE SE VEN VULNERADOS LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Entrevistadora: ¿Cómo llegan al organismo las demandas y problemáticas de los niños/as y adolescentes?

Bentancourt: La exposición de vulneración de los derechos, las demandas, el pedido de intervenciones y asesoramientos llegan a la coordinación a través de múltiples organismos ya sean municipales como CAPS, escuelas primarias y secundarias, Hospital, justicia, denuncias realizadas en comisaría y a su vez también hay presentaciones espontáneas tanto de niños y adolescentes como de padres y madres que se acercan por algún conflicto o alguna dificultad que se le ha presentado en la crianza de sus hijos.

Entrevistadora: ¿Cómo pensás la intervención en estos casos?

Bentancourt: Considero que la intervención no se puede pensar de forma aislada y sólo desde el organismo, sino que la misma debe ser de manera intersectorial e interinstitucional generando una red de contención y cuidado de los niños y adolescentes en todas aquellas instancias que se presenten.

Entrevistadora: ¿A qué hacés referencia cuando hablas de medidas integrales y medidas excepcionales?

Bentancourt: Cuando nosotros hablamos de la implementación de medidas integrales hacemos referencia a aquellas medidas que requieren determinados grupos familiares para garantizar los cuidados de la niñez, ya sea generando herramientas, acompañamientos. Siempre estas intervenciones se dan en conjunto con los equipos territoriales como los CAPS principalmente y en donde están haciendo base proyectos comunitarios también trabajamos con ellos.

Las medidas excepcionales son las que se toman como última instancia o en casos urgentes y emergentes que tienen que ver con la separación del niño del grupo familiar por una situación que ha puesto en riesgo su integridad psico-física y que imposibilita a este grupo familiar de contención y afectivo cuidado garantizarle la protección a ese niño y/o adolescente.

En cuanto a las medidas integrales el Consejo de la Provincia y la Coordinación COPNAF en Gchú tienen base a través de su política de fortalecimiento familiar, con el financiamiento de proyectos comunitarios que actualmente en la ciudad son 9 proyectos que fueron generados desde organizaciones como comisiones vecinales, ONGs y los espacios de Sum. Que son aquellos espacios que presentan proyectos que luego son financiados por el organismo, todos los proyectos están destinados a la protección y promoción de los derechos de los niños y adolescentes. A través de este Programa de Fortalecimiento Familiar contamos también con un dispositivo de “cuidadora” que en algunas medidas lo implementamos en aquellas situaciones familiares que requiere un acompañamiento para el fortalecimiento de los roles de grupo familiar.

Entrevistadora: ¿Cómo ha afectado el COVID-19 a tu desempeño diario profesional?

Bentancourt: En lo que respecta a la pandemia la mayor dificultad que se nos presenta tiene que ver con el seguimiento y acompañamiento que venimos haciendo en los grupos familiares en el marco tanto de medidas integrales como excepcionales. Para aclarar, cuando el organismo toma una medida excepcional y el niño es separado de su grupo familiar en algunos casos los cuidados lo garantizan referentes afectivos o comunitarios y en otras instancias ingresan a establecimientos socio-educativos, es decir, es espacios de cuidados institucionales. Esto no implica el no acompañamiento por parte del equipo técnico de la coordinación, sino que se continúan generando medidas que reviertan la situación que dio lugar a la intervención.

Hasta el mes de marzo uno contaba con espacios territoriales de contención para los grupos familiares y las infancias, marcados desde los jardines maternos municipales, las escuelas, los talleres de base comunitaria u organizaciones barriales que generaban espacios de escucha, cuidado y contención para la niñez en

el horario libre. Esos espacios también funcionan como lugares donde los padres y madres se sienten contenidos y donde les ayudan a generar herramientas que fortalezcan sus roles maternos y paternos en el vínculo familiar. Todo esto se vio paralizado por la pandemia por lo cual el impacto ha sido una sensación de soledad. La realidad es que como organismo de protección nuestro trabajo en un primer momento- fase uno de la ciudad- reducimos el horario de trabajo a 4 hs. (y aún hoy seguimos con un horario reducido) al igual que se redujo el número del personal del equipo, no se dejó de trabajar nunca, esto llevó a generar acciones para sostener a estos grupos familiares a través del acompañamiento sobre todo telefónico. Pero en nuestra práctica concreta no ha modificado nuestra forma de trabajo e intervención, dado que seguimos sosteniendo entrevistas y visitas a domicilio porque consideramos que hay situaciones que no pueden verse paralizadas y donde la consigna "Quedate en casa" requiere otro tipo de intervención y acompañamiento por lo que nuestro trabajo siguió su curso diario.

EN ESTE NUEVO CONTEXTO PANDÉMICO DESDE EL MUNICIPIO DE GCHÚ SE HAN ORGANIZADO DISTINTOS VOLUNTARIADOS QUE TIENEN QUE VER DESDE REALIZAR UN ACOMPAÑAMIENTO DEL ADULTO MAYOR HASTA ACOMPAÑAR Y APOYAR LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN ESTE NUEVO MODO VIRTUAL.

Reacomodándonos a esta nueva realidad con las implementaciones y las medidas de seguridad e higiene necesarias para cuidar la propia salud y la de las familias con las que trabajamos.

La mayor dificultad que uno piensa en estas intervenciones tiene que ver con las vinculaciones que uno venía haciendo con aquellas medidas excepcionales donde los niños están en espacios de cuidados institucionales donde se venían dando vinculaciones semanales o durante los fines de semana con los padres y madres de estos niños. Y esto se vio paralizado en función de los cuidados pandémicos que exigen desde las instituciones. A pesar de ello, esto no implica nuestra no intervención ya que hemos continuado trabajando con estos niños y sus vinculaciones y hemos podido realizar egresos de estos espacios logrando el retorno de los niños a su vínculo familiar a través de nuevas acciones que tienen que ver con un mayor desempeño del equipo técnico en el territorio.

Entrevistadora: ¿En este nuevo marco contextual de COVID-19 se han presentado nuevas demandas/ problemáticas al organismo?

Bentancourt: No puedo mencionar que se hayan presentado nuevos emergentes o problemas a trabajar, como tampoco podemos referir que ha habido un aumento de situaciones complejas a intervenir como violencia, consumo o abuso en los grupos familiares. Dentro del Sistema de Protección y el Sistema Judicial hemos sido el único organismo que ha seguido con la atención diaria a

los grupos familiares, por ejemplo, el Juzgado de Familia y Defensoría en la localidad no ha realizado atenciones presenciales cuando se requería por demanda de la sociedad. Como hemos sido el único organismo en funcionamiento si ha aumentado la posibilidad de generar y coordinar turnos y acciones para aquellos grupos familiares que han visto impedido el cobro de AUH o alguna cuota alimentaria. Por ende lo que sí ha aumentado es la cantidad de demandas ante la no respuesta de otros organismos

Entrevistadora: ¿Cómo analizan el trabajo profesional post-pandemia?

Bentancourt: En lo que respecta al trabajo post-pandemia, una construcción diaria que venimos realizando al interior del equipo técnico, es pensar cómo vamos a salir de esta situación en tanto trabajadores y trabajadoras. En lo que refiere a nuestra labor diaria profesional consideramos y venimos realizando un trabajo amplio de mayor articulación comunitaria a fin de seguir pensando y generar una capacidad instalada en la ciudad de los cuidados colectivos de la niñez.

Gualeguaychú se caracteriza por ser una ciudad con mucha red de contención territorial y estamos convencidos de la necesidad de fortalecer esta red de acciones y cuidados para la infancia, siempre pensándola desde lugares colectivos.

En este nuevo contexto pandémico desde el municipio de Gchú se han organizado distintos voluntariados que tienen que ver desde realizar un acompañamiento del adulto mayor hasta acompañar y apoyar las trayectorias escolares en este nuevo modo virtual. Y esto en continua articulación de COPNAF junto con el municipio nos ha llevado a repensar las prácticas, porque como equipo técnico hemos trabajado en el fortalecimiento de las herramientas para aquellos adolescentes y jóvenes adultos que se han anotado en estos voluntariados y con la realidad de estos grupos familiares a los que se van a enfrentar; entonces hemos trabajado en problematizar acciones de cuidado sin criminalizar o sentenciar cuando nos encontramos con un grupo familiar atravesado por distintas problemáticas.

La salida a esta situación, estamos convencidos, de que es colectiva e intersectorial porque de otra manera no podría pensarse un cuidado, un respeto y una garantía de los derechos de todos nuestros niños, niñas y adolescentes de nuestra ciudad.

Entrevistadora: Con respecto a tu rol de educadora: ¿Qué apreciaciones te ameritan?

Bentancourt: Con respecto al rol de educadora puedo pensarme y ubicarme como educadora territorial, como parte del equipo técnico de COPNAF y trabajando para una política pública como lo es el Plan ENIA; soy una convencida de la construcción con el otro de las nuevas realidades y de la resolución de conflictos.

Disfruto mucho el trabajo llevado adelante con los adolescen

tes y el poder construir y construirme junto con ellos, generando nuevas alternativas de cuidado de la niñez. Este trabajo se ha visto paralizado en el marco de esta pandemia por lo cual la comunicación con estos grupos ha sido a través de los medios como wasap o Instagram remarcando todo el tiempo el respeto por sus derechos, su palabra, su voz, sus decisiones. Trabajamos ampliamente el concepto de autonomía en todas las acciones de los adolescentes y acompañamos cada una de aquellas situaciones en donde los organismos obturan la posibilidad de acceso de los adolescentes a algunas de las consultas, ya sean médicas, judiciales o educativas.

También me pienso en este rol de educadora en poder establecer que el sistema de protección integral de los cuidados de la infancia, enmarcado en las leyes ya expuestas, tiene que pensarse de manera colectiva. Si bien la ley 26061 lleva más de 20 años de su reglamentación, todavía siguen presente prácticas marcadas por la lógica del Patronato donde ubican a nuestro organismo (COPNAF) como el lugar único donde se deben resolver los conflictos; por ende, en cada entrevista, en cada trabajo comunitario, en cada reunión interinstitucional o intersectorial, que se realiza desde el organismo con otros espacios sociales, municipales y provinciales, insistimos en que cada espacio pueda responsabilizarse de los cuidados de la niñez y de sus funciones ya que la sociedad toda debe garantizar la restitución de los derechos de la niñez. Pasa por toda la sociedad y por cada profesional formar parte de esta red de restitución de los derechos de la niñez.

Estoy convencida de que tiene que empezar a establecerse porque no se aplica en la ciudad la posibilidad de que otros profesionales puedan verse en esta responsabilidad como sociedad en los cuidados de la infancia. Hay que seguir trabajando en que los cuidados de protección de la niñez lo conformamos todos.

CANELA GAVRILA: “REPENSAR EL VÍNCULO CON LES ESTUDIANTES”

Por María Sol Bauer y Abril Erdocia

El siguiente trabajo es una entrevista realizada para la producción de la 4ta edición de la revista Voces Emergentes en su edición “Educación en tiempos de Covid-19”, desde nuestro lugar de alumnas de la Facultad de Trabajo Social, decidimos entrevistar a la profesora e investigadora Canela Gavrila, por su compromiso con la docencia, la historia de las mujeres y su trayectoria en instituciones educativas, con el fin de analizar la educación en contexto de pandemia. Canela es egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde estudió el Profesorado en Historia, allí encontró sus dos pasiones, la docencia y la investigación. Es una militante activa del feminismo y el lesbianismo. En el año 2012 comenzó a dar clases en la Facultad de Trabajo Social, reavivando el interés sobre por qué la carrera estaba feminizada, por lo tanto, decide comenzar la maestría en Trabajo Social. Años más tarde comenzó el doctorado en Historia de la FAHCE UNLP, y actualmente obtuvo una beca de doctorado en el CONICET.



Entrevistadoras: Para comenzar, por un lado, nos interesa saber cierta información sobre tu formación profesional, las instituciones educativas en las que te formaste, los títulos que obtuviste, las especializaciones que realizaste, y por otro lado, cuestiones vinculadas a tu carrera como profesional y en qué instituciones educativas trabajaste/trabajas.

Gavrila: ¡Hola queridas! Estudié la carrera de Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de UNLP. Ahí descubrí dos de mis grandes pasiones: la docencia y la investigación. Desde mitad de la carrera tuve la suerte de encontrarme con docentes que me enseñaron mucho de ambos oficios y también con una hermosa comunidad estudiantil con quienes nos acercábamos al feminismo y al lesbianismo desde la militancia y también la teoría. Eso nos llevó a que estuviéramos en constante formación entre la academia y la calle. Estuve dos años como adscripta en seminarios de historia de las mujeres y cuando me gradué fui adscripta durante dos años a la cátedra de Didáctica y Pedagogía de la Historia, que serían las prácticas profesionales docentes, un espacio hermoso de reflexión y acción para traer el pasado de manera creativa a este presente.

En 2012 empecé a dar clases en la Facultad de Trabajo Social, enseguida se reavivaron todos mis intereses en relación a la historia de las mujeres con el interés por develar “¿Por qué la carrera estaba feminizada?, ¿Qué sentidos políticos y económicos tuvo y tiene eso? Así que quise saber más sobre el trabajo social y al año siguiente empecé la Maestría en Trabajo Social de la FTS. El primer tiempo la hice sin beca y laburando casi treinta horas semanales como docente en escuelas secundarias públicas en la ciudad de La Plata. En 2014 obtuve la beca UNLP y pude hacer mi tesis unos años después. Desde fines de 2018 inicié el Doctorado en Historia de la FAHCE UNLP, actualmente obtuve una beca de finalización de doctorado de CONICET que permite seguir realizando mis tareas de investigación.

Entrevistadoras: ¿Qué impacto crees que tuvo la pandemia del Covid- 19 en las instituciones educativas?

Gavrila: Creo que tuvo un fuerte impacto para todes, indudablemente. No hay ninguna referencia a situaciones de esta magnitud para ninguno de nosotres. Las instituciones educativas, y pienso sobre todo en la FTS y en la Universidad en su conjunto, debieron afrontar el fuerte desafío de adaptar en muy poco tiempo una estrategia que permitiera que las clases pudieran realizarse, que no se perdiera el vínculo entre la facultad con les estudiantes y que la comunidad educativa en general pudiera estar a la altura de semejante desafío, es decir, que supiéramos operar con la virtualidad de una manera dinámica. Cuando digo operar con la virtualidad de una manera dinámica me refiero a que es todo un desafío en términos prácticos realizar una clase, poder obtener un ida y vuelta, habilitar espacios alternativos para el encuentro, la charla, el interrogante y las dudas que no se pueden colectivizar en una clase virtual como si se hacía en una presencial.

CUANDO DIGO OPERAR CON LA VIRTUALIDAD DE UNA MANERA DINÁMICA ME REFIERO A QUE ES TODO UN DESAFÍO EN TÉRMINOS PRÁCTICOS REALIZAR UNA CLASE, PODER OBTENER UN IDA Y VUELTA, HABILITAR ESPACIOS ALTERNATIVOS PARA EL ENCUENTRO, LA CHARLA, EL INTERROGANTE Y LAS DUDAS QUE NO SE PUEDEN COLECTIVIZAR EN UNA CLASE VIRTUAL COMO SI SE HACÍA EN UNA PRESENCIAL.

Hubo que adaptar los soportes y dispositivos para el desarrollo de las clases y eso implicó no solo traspasar la clase ideada a un PDF muy por el contrario, implica revisar los objetivos de cada clase para saber cómo en este contexto de virtualidad recobra interés, por ejemplo un tema histórico. También implicó pensar en las condiciones en que se hallan les estudiantes, que desde la virtualidad es muy difícil de estimar, pero creo que estamos todes les docentes adaptándonos constantemente a las nuevas plataformas, a encontrar modos posibles de sincronizar las clases y de

estar cerca entre docentes y estudiantes.

Además de esta “adaptación a la virtualidad” hay también una dimensión emocional en relación a cómo se equilibra este intento por mantener ciertos elementos de nuestras vidas académicas pre pandemia que no resultan fáciles de sostener en este contexto.

Entrevistadoras: ¿Crees que el sistema educativo estaba preparado para esta situación?

Gavrila: No podría generalizar la respuesta a todo el sistema educativo, pero sí podría decir que como toda novedad implicó una sorpresa que no ha sido grata para todes, y que en muchos casos no estaban dadas las condiciones básicas, por ejemplo, para garantizar el acceso a las tecnologías necesarias.

Entiendo que las universidades y, en particular la UNLP, tenían condiciones para hacer frente. Las aulas virtuales ya funcionaban hace tiempo para algunas cátedras y seminarios, por lo tanto lo que se necesitaba era ampliar el alcance y capacitar a les docentes y estudiantes.

Creo que quizás no todes les docentes estaban preparados para este cambio. Si bien todes hacemos uso de la virtualidad en nuestra vida cotidiana desde antes de la pandemia (acceso a internet desde la compu, celulares, tablet, etc), planificar una clase para la virtualidad, seleccionar contenidos o pensar estrategias resultó bastante difícil porque los modos de interactuar con nuestros interlocutores, les estudiantes, resultan nuevos. No manejamos la misma información de les estudiantes como si compartiéramos el espacio áulico o los pasillos de la facultad. Creo también que al margen de “sostener las clases”, también muchas instituciones educativas están haciendo frente a dar respuesta a las necesidades de les estudiantes, desde becas y computadoras, escuelas de la provincia que acercan materiales didácticos y comida a las casas de sus estudiantes, e incluso hay un trabajo más emocional y afectivo en algunos casos particulares, que pone en evidencia la necesidad de reconocer estas labores como un trabajo.

Entrevistadoras: ¿Crees que el achicamiento del sistema educativo en los últimos años de neoliberalismo afectó al mismo de manera negativa? ¿Por qué?

Gavrila: Si, claro. El deterioro de las escuelas públicas, la falta de inversión en tecnología e insumos y la magra capacitación profesional gratuita durante los últimos cuatro años fue muy significativa y sin lugar a dudas se evidencia con esta pandemia y las problemáticas que en términos pedagógicos se desprenden de esto y que aún no se pueden resolver.

Ese achicamiento también se tradujo en bajísimos salarios para les docentes, razón por la cual la pandemia también ha sido problemática porque supuso el acceso a ciertos bienes tecnológicos de los que muchos no disponían.

Entrevistadoras: En lo personal, como profesional ¿Crees que las clases virtuales fueron eficientes para el proceso educativo de los estudiantes?

Gavrila: No sé si pueda hacer un balance ahora mismo. Creo que en un tiempo se verá el alcance y resultados del trabajo que hacemos hoy día. Siento que entre los cambios de todo este contexto de pandemia también nos reformulamos que es la eficiencia educativa en estas condiciones, o cómo podría cuantificarse.

Entrevistadoras: ¿Cómo está siendo tu experiencia de educadora en este contexto?

Gavrila: ¡Qué difícil responder!

Para mí, dentro del vínculo educativo es super importante el intercambio con quienes son mis interlocutores, poder hablar e incluso hacer humoradas para que podamos compartir saberes previos sobre los que vamos a trabajar y poner en diálogo con nuevos conceptos y fenómenos a fin de que construyamos conocimientos comunes. En la virtualidad eso se dificulta, en principio porque no todos tenemos la misma conectividad y eso hace que quizás no todos puedan participar de la clase sincrónica, y por otro lado, porque las plataformas digitales no resultan tan ágiles para sostener un intercambio y debate, y eso hace que algunas grandes ideas queden solo en titulares a desarrollar por pocas personas.

ENTRE LOS MAYORES CAMBIOS O NUEVAS NORMALIDADES CREO QUE TENEMOS QUE APRENDER DE ESTA EXPERIENCIA A REPENSAR EL VÍNCULO CON LES ESTUDIANTES, A APRENDER A MANEJAR LOS TIEMPOS DE TRABAJO (PORQUE HACIENDO TODO EN LA CASA A VECES ES DIFÍCIL PONER UN LÍMITE PARA CORTAR), A PROYECTAR NUEVOS OBJETIVOS DE TRABAJO, A ESTABLECER OTRAS ESTRATEGIAS PARA DAR ESPACIO A LO COLECTIVO INCLUSO MECHANDO LA VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD.

Aun así, y siento que esta experiencia educativa es desafiante, por momentos siento una gran presión autoimpuesta por ordenar expectativas y objetivos posibles en el trabajo presencial que es sumamente difícil al trato que se establece en el aula de un entorno virtual; luego cuando hablo con otros colegas me doy cuenta de que a todos nos pasa y que nos necesitamos no solo para habilitar un espacio de escucha (que implica quejas, angustias y alegrías) entre nos, sino también para poder colectivizar herramientas nuevas y estrategias. Tengo la suerte en este momento de ser parte de una cátedra en la que nos acompañamos mucho y todos tenemos un lugar propositivo y activo para ir delineando estos nuevos modos. Creo que este contexto implica una novedad para todos, pero es destacable el sentido de solidaridad que ha primado para compartir materiales digitalizados o pensar modos conjuntos para afrontar los desafíos que implica la virtualidad para los docentes.

Entrevistadoras: Como solemos escuchar en muchos ámbitos, hay quienes afirman que luego de la pandemia se vivirá una realidad nueva: ¿Crees que esto sucederá en la educación? Si es así, ¿De qué manera?

Gavrila: Creo que ya empezaron los cambios y esto no podría detenerse ahora. El Estado asumió una mayor intervención para garantizar condiciones básicas a la población y creo que ese rol central que está teniendo se va a sostener, aun a pesar de que hace un tiempo muchos pedían achicamiento del Estado.

En términos de los encuentros educativos creo que se irán intercalando las modalidades a fin de evitar encuentros masivos. Hasta que no haya una vacuna todo girará en torno a la prevención, por ende, habrá que habitar en parte encuentros presenciales necesarios para estudiantes y docentes, pero estoy segura que se sostendrá una parte de virtualidad para evitar las grandes aglomeraciones.

Entre los mayores cambios o nuevas normalidades creo que tenemos que aprender de esta experiencia a repensar el vínculo con los estudiantes, a aprender a manejar los tiempos de trabajo (porque haciendo todo en la casa a veces es difícil poner un límite para cortar), a proyectar nuevos objetivos de trabajo, a establecer otras estrategias para dar espacio a lo colectivo incluso mechando la virtualidad y presencialidad.

Entrevistadoras: ¿Te sentís acompañada por parte de las instituciones educativas? ¿Y, por parte del Estado?

Gavrila: Si, totalmente.

Entrevistadoras: ¿Sentís que hay buena respuesta por parte de los estudiantes a esta nueva modalidad?

Gavrila: En relación a los estudiantes con quienes trabajo creo que le ponen un montón de sí. Muchas volvieron con sus familias y otras ya vivían con ellas, esto les implica compartir los dispositivos de conexión, pautar horarios entre muchas personas para poder trabajar en la compu, ni que hablar de que deben sentir mil cosas nuevas porque de golpe se les cortó la independencia de la que gozaban quienes vivían solxs o aquellos para quienes ir a la facultad era también un espacio de autonomía... pero aun así se organizan para participar de algún otro modo y no perder contacto con la materia. Mencionó estos elementos porque dan cuenta de la espesura que supone este contexto, no sólo en términos materiales, sino también afectivos.

CREO, EN ESTE SENTIDO, QUE EL DESAFÍO ES CÓMO GENERAR ESTRATEGIAS PARA CONTENER A UNA MAYOR CANTIDAD DE POBLACIÓN CON PROBLEMAS MATERIALES CONCRETOS, PERO TAMBIÉN DAR LUGAR A LAS EXPRESIONES DE MALESTAR INDIVIDUAL Y GRUPAL QUE AFECTEN AL ENTORNO VINCULAR EN DISTINTAS ESCALAS.

Están haciendo un gran esfuerzo. Sé también que forman grupos de wsp donde se asisten entre sí para saldar cuestiones que antes lo hacían en el buffet o en el pasillo, pero ahora también lo virtualiza. El grupo con el que trabajo es súper generoso y se enganchan con las propuestas nuevas para trabajar así que creo que armamos un buen equipo de laburo.

Creo también que a pesar de que este cambio lo hemos tenido que asumir con suma premura dadas las circunstancias, se pudieron establecer canales para seguir trayectorias individuales y acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entrevistadoras: Desde tu experiencia como docente: ¿Fueron muchos lxs estudiantes que abandonaron la cursada? Si esto fue así, ¿Crees que afecta la falta de recursos o qué los motivos son otros?

Gavrila: En el caso de historia, que es una materia de primer año, estamos manejando los mismos números que años anteriores. Como sucede en muchas materias de primer año y sobre todo anuales, suele haber una baja en la matrícula. Este año, a pesar de que creíamos que podía ser más significativa, no sucedió.

Entrevistadoras: Para finalizar, nos interesa saber cuál es tu opinión acerca del rol de lxs Trabajadores Sociales en los ámbitos de educación en el contexto de pandemia.

Gavrila: Entiendo que les trabajadores sociales trabajan sobre aquellas problemáticas que impiden la reproducción cotidiana de manera independiente. Ese laburo histórico de la profesión con los sectores más vulnerables hoy se maximiza porque son muchas las familias que están impedidas de laburar con la cuarentena, pero también porque los efectos del encierro se tornan más evidentes y es necesario operar sobre ellos. Creo, en este sentido, que el desafío es cómo generar estrategias para contener a una mayor cantidad de población con problemas materiales concretos, pero también dar lugar a las expresiones de malestar individual y grupal que afecten al entorno vincular en distintas escalas.

MARTIN IRAGUEN PAGATE: “EL DESAFÍO DEL PROCESO EDUCATIVO FRENTE A LA INCERTIDUMBRE”

Por Jacqueline Valdivieso y Rosina Cirella

INTRODUCCIÓN

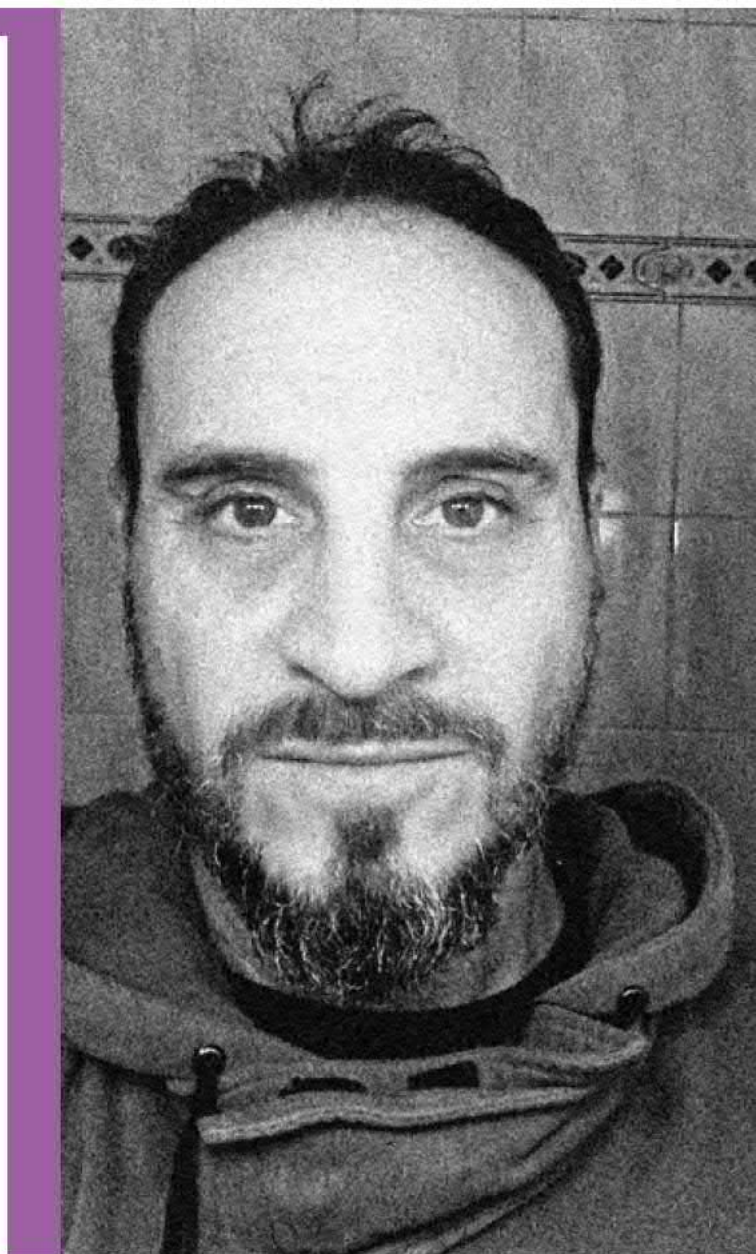
Nos encontramos ante una situación nueva y desconocida, la cual debe ser relatada de primera mano por aquellxs que se encuentran dentro del sistema educativo. En esta oportunidad tenemos la posibilidad de compartir el relato de Martin Iraguen Pagate, quien es Licenciado y Profesor en Trabajo Social. El mismo se desempeña como Ayudante Ordinario de la Cátedra de Trabajo Social II y Ayudante Simple de la Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social de la FTS-UNLP.

A partir del contexto de la pandemia mundial que se encuentra vigente en este año lectivo 2020, seguimos permaneciendo y ocupando los espacios de formación profesional. Por ello, consideramos de suma importancia las vivencias y trayectorias en la formación de aquellxs que se encuentren transitando este momento inédito para el conjunto de la sociedad.

En la actualidad y a través de la virtualidad se puede apreciar que la acción educativa sucede y se construye en diferentes ámbitos, donde se proponen procesos de aprendizaje y enseñanza distintos a los que conocíamos con anterioridad. Es decir, el rol de la educación transita otro momento de la mano de una emergencia sanitaria que requiere de un constante esfuerzo para su transformación y transmisión. En este marco, la educación se nos presenta como un proceso per-

manente de reflexión, transformación y construcción colectiva, la cual no se limita ni acota a un tipo o estilo de razonamiento, sino que propone incluir los valores, actitudes y realidades que resultan trascendentes para el desarrollo de la misma, como también de lxs estudiantes y educadores.

De esta manera, es necesaria la construcción de otras estrategias institucionales para los procesos de enseñanza, dialogando con diferentes saberes. Proponer otro tipo de educación no es simple,



la necesidad de establecer nuevas formas de transmitir conocimiento se debe adaptar a las diferentes maneras de aprender y a la diversidad de accesibilidades que tienen cada uno de los actores pertenecientes al ámbito facultativo. A partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio, sostenemos la necesidad de la propuesta de una pedagogía crítica que proponga evaluar tanto a alumnxs como a docentes, para desarrollar y obtener otros resultados tanto por dentro, como por fuera del proceso de aprendizaje. En palabras del entrevistado, quien afirma y comenta que las estrategias que se deben asegurar son capacitaciones múltiples, como también el acceso y familiarización a distintas herramientas disponibles para trabajar en la virtualidad, la búsqueda de metodologías pedagógicas ágiles, dinámicas y concretas que faciliten el acceso y la apropiación por parte de docentes y estudiantes.

Para finalizar, nos parece importante resaltar que la educación refleja a los cuerpos, necesidades, realidades y deseos, por lo que es necesario reflexionar en torno a la diversidad de contextos a los cuales no llega la educación. La adaptación de las metodologías a los entornos se basa en la construcción de la enseñanza y el aprendizaje equitativo para toda la comunidad estudiantil; donde los contenidos tengan llegada y puedan materializarse en las experiencias y la participación e intervención de estudiantes y profesores dinámicos, dentro de estructuras de aprendizaje personales y/o colectivas. Creemos que es necesario que la educación tiene el desafío de ser crítica, transformadora y accesible, como brindadora de oportunidades y formadora de sujetos críticos, reflexivos y participativos, ante las adversidades del contexto.

Entrevistadoras: ¿Qué rol desempeñas dentro de la cátedra?

Iraguen Pagate: Soy Ayudante Diplomado Ordinario y estoy a cargo del espacio de Taller territorial de Altos de San Lorenzo de la Ciudad de La Plata.

Entrevistadoras: ¿Cuál fue el mayor desafío que tuvo la cátedra en relación a la virtualidad?

Iraguen Pagate: Los desafíos han sido y siguen siendo muchos y complejos. Considero que el principal estuvo y está en lograr un proceso educativo que promueva aprendizajes de calidad, mediados por las determinaciones e incertidumbres que imprime el contexto actual de ASPO por el COVID 19 tanto a docentes como a estudiantes. Pensar propuestas, actividades y participaciones virtuales que tengan en cuenta las dificultades de acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad e ingresos no sólo pero fundamentalmente de los estudiantes. Todo ello atravesado por los padecimientos que acarrea la pandemia y la necesaria estrategia de cuarentena, a decir, incertidumbres, angustias y desánimos. La cátedra ya tenía avances en formatos desde la virtualidad con el uso de portafolios, mapeos digitales y demás herramientas y docentes formados en las modalidades virtuales lo cual potenció sus posibilidades.

Entrevistadoras: ¿Cómo es un día laboral dentro de este contexto que estamos atravesando actualmente?

Iraguen Pagate: Además de ser docente, soy empleado administrativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, así que combino mi jornada trabajo a través del home office para mi labor administrativa con las tareas de docencia, investigación y extensión que me demandan los distintos proyectos y actividades que realizó en la facultad. Mi día se inicia conectándome a las 8 hs. y no finaliza hasta las 20 hs. Aproximadamente, combinando las distintas tareas a las que hice referencia.

Entrevistadoras: Podrías nombrar qué implicancias tiene “trabajar desde casa”, ¿Cuáles son los aspectos positivos y/o negativos de la virtualidad?

Iraguen Pagate: Principalmente implica estar “conectado todo el día”, atender permanentemente el teléfono vía grupos de WhatsApp, comunicaciones y videollamadas. Estar pendiente de los correos electrónicos, Aulas Webs, reuniones y encuentros sincrónicos, etc. Eso en cuanto a la atención y concentración intelectual y cognitiva, que demanda un enorme desgaste mental de lunes a lunes. En cuanto a “lo material” implica disponer de dispositivos tecnológicos, conectividad, capacitación en el uso de la tecnología, gastos en electricidad, internet, mantenimiento de los dispositivos y un ambiente adecuado para trabajar (espacio, escritorio, iluminación, silla, etc.) que son todos costosos y sumamente necesarios e imprescindibles.

POR SUPUESTO QUE LA PRESENCIA EN TERRITORIO ES CONSIDERADA CENTRAL EN LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES, DIMENSIÓN QUE RESULTA IMPOSIBLE EN ESTE CONTEXTO, PERO NO ES LA ÚNICA FORMA DE VINCULACIÓN CON LOS ACTORES SOCIALES, INSTITUCIONALES Y COMUNITARIOS QUE SE PROMUEVE DESDE LA CÁTEDRA, AL MISMO TIEMPO QUE LA ACTITUD INVESTIGATIVA EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEMÁTICA Y LA PROBLEMÁTICA A ABORDAR EN EL PROCESO DE PRÁCTICAS Y EL ACCESO A LA LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS VIGENTES.

Entrevistadoras: ¿Qué estrategias tuvo que implementar la cátedra para la continuidad de la materia? Y por otro parte, ¿Qué complejidades se presentaron a la hora de organizar una materia troncal con tres espacios (teórico, práctico y taller)?

Iraguen Pagate: Se organizó en un único espacio que combina las tres modalidades (teórico, práctico y taller) con actividades quincenales que incluían encuentros sincrónicos, clases asincrónicas ya sea en formato video o clase escrita, bibliografía virtual, drives, enlaces de cortos, videos, entrevistas, presentaciones en Power Point, Prezi, etc. Se utilizan foros, galerías virtuales, muros, chats y demás herramientas que permiten la

comunicación, la interacción, el vínculo entre docentes y estudiantes, como también el acceso a la información, las categorías conceptuales, los aportes, dudas y consultas mutuas.

Entrevistadoras: ¿Qué consecuencias consideras que va a dejar el hecho de no tener prácticas profesionales para lxs estudiantes, como es el caso de esta materia troncal?

Iraguen Pagate: Consideramos que les estudiantes sí van a tener prácticas de formación profesional sólo que por la pandemia y la implementación del ASPO, las mismas no serán con presencia en territorio y ésta es la postura metodológica, ética y política de la cátedra. Por supuesto que la presencia en territorio es considerada central en la formación de los Trabajadores Sociales, dimensión que resulta imposible en este contexto, pero no es la única forma de vinculación con los actores sociales, institucionales y comunitarios que se promueve desde la cátedra, al mismo tiempo que la actitud investigativa en torno a la construcción de la temática y la problemática a abordar en el proceso de prácticas y el acceso a la legislación y políticas públicas vigentes. Todas ellas dimensiones centrales para la caracterización de la comunidad y centro de prácticas desde los cuales se realiza la intervención pre profesional en el proceso de inserción, diagnóstico y planificación que se construye.

CREO QUE LOS DESAFÍOS QUE SE PRESENTAN Y SE PRESENTARÁN NO SE CENTRAN SÓLO EN LA CUESTIÓN DE LA VIRTUALIDAD O LA EDUCACIÓN A DISTANCIA SINO EN EL PROCESO EDUCATIVO EN GENERAL Y FRENTE A CUALQUIER MODALIDAD QUE ÉSTE TOME O DE LA QUE ÉSTE SE NUTRA.

Entrevistadoras: ¿Pudieron identificar problemáticas en cuanto a la accesibilidad a la materia por parte de lxs alumnxs? De ser así, ¿Qué dificultades fueron más frecuentes y qué estrategias se llevaron a cabo para solucionarlo?

Iraguen Pagate: Las problemáticas variaban entre la dificultad de acceso a los dispositivos, la conectividad y la capacitación en la utilización de las distintas herramientas. También el atravesamiento en procesos de incertidumbre y angustia tanto personal como del entorno familiar o de convivencia.

Para ello tanto la cátedra como la facultad, puso a disposición de estudiantes y docentes tutoriales, capacitaciones, planificaciones, espacios de consultas e intercambios y demás herramientas. La Universidad también aportó con plataformas que no consuman datos y creo que un programa de acceso a dispositivos.

Entrevistadoras: En ese sentido, ¿Se plantean estrategias o se articulan con otras facultades? ¿De qué manera?

Iraguen Pagate: Las estrategias que se plantean son las desarro

lladas en la pregunta anterior en torno a capacitaciones múltiples, el acceso y familiarización con las distintas herramientas disponibles para trabajar en la virtualidad, la búsqueda de metodologías pedagógicas ágiles, dinámicas y concretas que faciliten el acceso y la apropiación por parte de docentes y estudiantes. No conozco si hubo articulación con otras facultades en este aspecto, no digo que no las haya habido, sino que yo no tengo conocimiento de ello.

Entrevistadoras: Para finalizar, ¿Qué desafíos creen que se presentarán a futuro los procesos de aprendizaje?

Iraguen Pagate: Creo que los desafíos que se presentan y se presentarán no se centran sólo en la cuestión de la virtualidad o la educación a distancia sino en el proceso educativo en general y frente a cualquier modalidad que éste tome o de la que éste se nutra. Los medios tecnológicos, virtuales y demás son y deben ser una herramienta que enriquezca, facilite y agilice el proceso de enseñanza aprendizaje y no que dicho proceso se someta al medio o la herramienta. El desafío no es sobre lo instrumental (más allá de la gran importancia de conocerlo, capacitarse en él y ampliar sus horizontes) sino en el contenido y el sentido del proyecto educativo en sus dimensiones de formación ética, política, metodológica, cultural y social.



**DOCENTES
DEFENDIENDO**

entre
dichos
Intervenciones y Debates
en Trabajo Social

fts Facultad de Trabajo Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA