

2022

Intervenciones sociales a través de expresiones artísticas para el abordaje de la educación sexual integral frente a los nuevos escenarios complejos en el trabajo con grupos de niños/as en la Escuela Primaria Municipal N°7 de Mar del Plata en el año 2018-2019

Martin, Guillermina

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1057>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
TRABAJO DE TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
AÑO 2022

Título: *“Intervenciones sociales a través de expresiones artísticas para el abordaje de la Educación Sexual Integral frente a los nuevos escenarios complejos en el trabajo con grupos de niños/as en la Escuela Primaria Municipal N°7 de Mar del Plata en el año 2018-2019”*

Autora: Martin, Guillermina

Dirección a cargo: Licenciada en Servicio Social: Rampoldi Aguilar, Romina

Co-Dirección a cargo: Licenciada en Servicio Social: Fernández, Marcela Alejandra

Fecha de entrega: 04/03/2022

Título: *“Intervenciones sociales a través de expresiones artísticas para el abordaje de la Educación Sexual Integral frente a los nuevos escenarios complejos en el trabajo con grupos de niños/as en la Escuela Primaria Municipal N°7 de Mar del Plata en el año 2018-2019”*

Tema:

El Arte como instrumento de intervención del Trabajo Social en una Institución Educativa.

Palabras claves:

Escenarios complejos- Intervención social- Niñeces -Educación Sexual Integral- Arte

*“El arte no es un espejo
para reflejar la realidad, sino un
martillo con el que darle forma”
B. Brecht*

Agradecimientos:

Primeramente quiero darle las gracias a la Universidad Nacional de Mar del Plata, que desde el momento en el que ingresé me aportó herramientas, conocimientos, saberes, oportunidades, me cruzó con personas maravillosas con las cuales compartí todo mi proceso académico. Como señala Carla Chejolán, licenciada en Enfermería: “yo no caí en la universidad pública, sino que la universidad pública me levantó, me abrazó, me enseñó de sueños colectivos y me cambió para siempre” (2019).

En segundo lugar agradezco a toda mi familia, pero principalmente a mi mamá, Gabriela, ella fue la persona que siempre me apoyó, en cada decisión, en cada paso, en cada andanza. Fue mi gran compañía durante toda mi trayectoria académica y mi proceso de tesis, sosteniéndome en cada tropiezo, levantándome en cada caída y animándome a seguir hacia adelante. Ella fue quien me motivó y me enseñó a perseguir los sueños, porque allí es el sitio por donde la muerte no se anima andar.

Gracias a mis amigas, a todas ellas, por ser parte de mi vida y alentarme en cada momento, por ser mi motor, por no permitirme bajar los brazos y rendirme. Agradezco cada palabra de aliento, cada idea, cada crítica y reflexión compartida. Sin ellas a mi lado este camino hubiese sido mucho más largo, solitario y frío.

También quiero darles las gracias a Romina y a Marcela, mis directoras, dos grandes profesionales que me acompañaron durante todo mi proceso de tesis, desde las primeras líneas de escritura hasta su finalización. Gracias por depositar su confianza en mí, su constante apoyo, sus indicaciones y orientaciones indispensables para el desarrollo de este trabajo. Sin la ayuda de ellas yo no hubiese podido volcar en palabras ni materializar aquella idea que comenzó a dar vueltas por mi cabeza y despertó en mí una necesidad de profundización, que luego se transformaría en esta sistematización. Ambas son dos maestras y ejemplo para mí, personas de gran sabiduría; eternamente agradecida con ustedes.

Y por último, quiero agradecer y dedicarle mi tesis a Roberta, mi supervisora institucional que me acompañó y guió durante mi práctica; quien me enseñó el significado del Trabajo Social, la pasión, la vocación, el compromiso y la responsabilidad hacia nuestra profesión. Ella me demostró que también existen otras formas alternativas de intervenir socialmente en los espacios educativos, desde otras miradas, saberes y propuestas, con un sentido más crítico y resignificativo, superando las barreras tradicionales.

Índice:

1. <i>Introducción</i>	6
2. <i>Fundamentación</i>	8
3. <i>Marco Teórico Conceptual</i>	13
3.1. <i>Escenarios Sociales Complejos y Problemáticas Sociales</i>	15
3.2. <i>Intervención social</i>	18
3.3. <i>Niñeces</i>	23
3.3.1. <i>Paradigmas, Estado y Políticas Sociales</i>	24
3.3.2. <i>Vulnerabilidad y Exclusión Social</i>	32
3.3.3. <i>Importancia adquisición herramientas y habilidades sociales</i>	35
3.4. <i>Sistema Educativo Nacional</i>	44
3.4.1. <i>De la Educación como servicio a la Inclusión Educativa</i>	45
3.4.2. <i>Equipos de Orientación Escolar</i>	63
3.4.3. <i>Programa Nacional de Educación Sexual Integral</i>	71
3.4.4. <i>Arte</i>	80
4. <i>Marco Metodológico</i>	89
4.1. <i>Reflexiones en torno al proceso de intervención</i>	95
5. <i>Consideraciones Finales</i>	109
6. <i>Referencias Bibliográficas</i>	113

1. Introducción:

En el marco de la realización de la práctica institucional supervisada, de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la Escuela Municipal N°7¹ durante el ciclo académico 2018-2019, surge mi interés por realizar la sistematización de la intervención en lo social a partir del análisis y reconocimiento que, en este último tiempo, algunos/as niños/as conviven en un contexto complejo con diversas problemáticas socio culturales, familiares y afectivas. Como consecuencia, éstos/as arrastran con ello una gran dificultad para resolver conflictos que no sean por medio de la violencia, como también obstáculos para expresar sentimientos, emociones, relaciones y situaciones vividas en el acontecer de su vida cotidiana, no sólo en el ámbito escolar sino también en el socio-familiar.

El propósito del siguiente trabajo de tesis es abrir una propuesta reflexiva del Arte como instrumento de intervención social del Trabajo Social, respaldado por un conjunto de leyes que regulan el sistema educativo, el ejercicio profesional y garantizan derechos de niños/as, dentro de una Institución Educativa. Con ello se ofrece una mirada alternativa en relación a los abordajes interdisciplinarios frecuentes llevados a cabo por los/as profesionales que componen los Equipos de Orientación Escolar en dichas instituciones, al momento de desplegar sus herramientas y realizar determinadas intervenciones que requieran de su actuación.

Con esta propuesta también se pretende conocer cuáles son las distintas estrategias de intervención socioeducativas implementadas por el Equipo de Orientación Escolar en la Escuela Municipal N°7 para el abordaje de talleres de Educación Sexual Integral. A su vez, se propone identificar las diferentes formas de expresión artística por parte de los/as niños/as en la manifestación de sus emociones, sentimientos, situaciones a través de esta estrategia comunicacional planteada; y, finalmente, se busca reconocer las fortalezas que presenta el uso del arte como herramienta de intervención social al momento de abordar y tratar la Educación Sexual Integral.

¹ La Escuela Primaria Municipal N° 7 “Cruz Roja Argentina”, se encuentra ubicada en la calle Calabria 8786 del barrio Las Heras correspondiente a la ciudad de Mar del Plata. En la misma sede también funciona la Escuela Secundaria Municipal N° 201.

Conforme a la fundamentación, se da cuenta del origen de la interpelación del trabajo, aquello que nos llevó a la problematización y elaboración de nuevos interrogantes respecto al proceso de intervención social atravesado durante el período académico 2018-2019.

En relación al marco teórico referencial, se hace un recorrido conceptual por ciertos temas y categorías centrales, tales como los escenarios sociales complejos de la actualidad y la emergencia con ello de problemáticas sociales, la intervención social, niñeces y la importancia de la adquisición de herramientas sociales durante esa primera etapa de crecimiento y desarrollo, el sistema educativo nacional y con ello el programa nacional de educación sexual integral, el arte y su posibilidad de uso como instrumento de intervención social en las instituciones educativas, entre otros.

El marco metodológico refiere a una sistematización de la intervención en lo social que se inscribe dentro de los lineamientos generales de la investigación cualitativa, considerándola como una forma de conceptualización de la práctica sin llegar por ello a la producción de conocimiento científico positivista. Paula Meschini sostiene que la sistematización es considerada como una metodología de investigación propia de las Ciencias Sociales que se diferencia por partir de la experiencia, de la práctica (2018). La misma sostiene que ésta es una forma de investigación social y por lo tanto puede producir conocimiento². Esa construcción se dará a partir de la problematización que surge de la reflexión en la intervención.

La información obtenida por medio de las distintas técnicas utilizadas durante el proceso permitirán llevar adelante una reflexión e interpretación de datos, arribando con ello a distintos puntos de vista, sugerencias reflexivas, nuevos conceptos propios de la investigación, que conducirá a la aproximación de una conclusión o consideración final.

² En términos de Aguayo (1995) se habla de producir conocimientos dentro de un marco intersubjetivo que dé cuenta de las complejas relaciones entre diferentes actores sociales; las relaciones comunicativas, políticas y sociales son parte del proceso de transformación social (como se citó en Cifuentes, 2011).

2. Fundamentación:

La actual sociedad argentina se encuentra atravesada por una transformación y una emergencia de nuevos escenarios sociales, en el cual los diversos actores del territorio se ven inmersos en su cotidianeidad. Territorio entendido, según Carballada A. (2018), como aquel lugar cargado de significaciones, espacio de construcción de sentidos, desde una perspectiva conceptual, haciendo referencia a diferentes elementos presentes en él, tanto de carácter material como simbólico. Éste no se restringe a su connotación geográfica o espacial, sino que también contiene componentes relevantes como lo organizativo, lo económico, lo social y lo ambiental. El territorio se convierte en parte de un dispositivo de intervención social que implica nuevas alternativas a la resolución del malestar y conflicto que se generan a partir de la fractura del lazo social, la exclusión, la pérdida de identidad y pertenencias colectivas que caracterizan a esos escenarios.

La escuela donde se desarrolló el proceso de práctica institucional supervisada forma parte de estos complejos contextos sociales, se encuentra localizada en el barrio Las Heras perteneciente al sector del sudoeste de la planta urbana de Mar del Plata. Las personas que habitan en dicho territorio, en su mayor parte, se encuentran excluidas de los circuitos económicos dominantes y la vida de muchos/as de ellos/as se desarrolla en condiciones de extrema precariedad. Asimismo, dicho territorio presenta determinadas características socioeconómicas que revelan condiciones de alta vulnerabilidad y exclusión, desde inserción laboral, estabilidad económica, aspectos habitacionales, infraestructura, acceso a servicios básicos, condiciones socio-ambientales, nivel educativo, cobertura social y salud, entre otros, afectando de forma directa en la calidad de vida de sus habitantes (Zulaica y Rampoldi Aguilar, 2009).

Estos contextos, con sus respectivas complejidades, irrumpen en la vida diaria de los/as niños/as específicamente, convirtiéndolos en grupos vulnerables, atentando frente a ello con el pleno goce de sus derechos, creando constantemente obstáculos e impedimentos para que puedan alcanzar un desarrollo social y emocional adecuado para desenvolverse frente a los demás y ante determinadas situaciones que se vivencian no solo en el presente, sino que también pueden llegar a surgir en el futuro.

Siguiendo el análisis del Diagnóstico Participativo consultado en el año 2018, elaborado por profesionales del Equipo de Orientación Escolar de la institución educativa donde se realizó la práctica institucional supervisada mencionada, en la “comunidad escolar”

existen familias que presentan diversas situaciones problemáticas asociadas a sus necesidades básicas insatisfechas³ y los consecuentes riesgos, generando en cada uno/a de sus miembros y a nivel del grupo familiar, crisis recurrentes que marcan su dinámica. También aparece, como problemática social característica de las familias que componen la comunidad educativa, situaciones de violencia extra e intrafamiliar que las atraviesa. Asimismo, la organización de cada unidad familiar tiene su propia dinámica estructural. Dichas estructuras se caracterizan por numerosas rupturas y reconstituciones que configuran genogramas⁴ complejos y, en muchos casos, irrumpen con lo preestablecido socialmente. Aparece con fuerza la participación de los/as abuelos/as en la crianza de los/as niños/as y de tutores/referentes adultos/as que se encargan del cuidado de los/as mismos/as.

Asimismo, en dicha “comunidad” se ha detectado, según lo expresado en el mismo Diagnóstico, que en los últimos años se viene manifestando una ausencia de límites, normas, hábitos y rutinas claras sobre aquello que está permitido como lo que no tanto en el interior de las familias como en la “comunidad” misma. También se menciona la falta de comunicación, de contención y de resolución de conflicto que no sea por medio del maltrato o la violencia verbal-física en el plano familiar y social.

Frente a estas complejidades, los/as niños/as se encuentran en la ardua dificultad de reconocer y volcar en palabras todas aquellas emociones, sentimientos y experiencias que vivencian día a día dentro de su núcleo familiar, que son naturalizadas y aprehendidas como tal por ellos/as. Puede observarse que en diferentes oportunidades, frente a alguna situación conflictiva, la manera de responder a la misma es por medio de acciones vinculadas a las burlas, insultos, peleas, golpes físicos, y no a través del uso y la expresión de la palabra como medio privilegiado para establecer relaciones adecuadas con los demás, resolver los conflictos y manifestar los sentimientos. Esto puede llegar a tener una influencia de

³“El concepto de necesidades básicas insatisfechas (NBI) permite la delimitación de grupos de pobreza estructural y representa una alternativa a la identificación de la pobreza considerada únicamente como insuficiencia de ingresos. Por medio de este abordaje se identifican dimensiones de privación absoluta y se enfoca la pobreza como el resultado de un cúmulo de privaciones materiales esenciales” (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], s.f.).

⁴El genograma es una herramienta que permite reunir, ordenar y dibujar de forma clara y gráfica un árbol familiar, incluyendo tanto a sus miembros como sus relaciones, facilitando el entendimiento de los patrones multigeneracionales del sistema y recopilando datos que posteriormente servirán para crear hipótesis sobre cómo un problema determinado puede estar relacionado o condicionar el contexto familiar (McGoldrick y Gerson, 1993).

connotación negativa en la adquisición y el desarrollo de estrategias y habilidades sociales para un desenvolvimiento en la vida cotidiana actual y futura⁵.

Las habilidades sociales comienzan a adoptarse y desarrollarse desde la más temprana infancia, en los procesos de socialización, debido a las relaciones que los/as niños/as establecen con aquellas personas que conforman sus entornos y círculos socio-familiares, y que luego continuarán a lo largo del desarrollo en función de las experiencias que tengan con sus pares (Cohen Imach y Coronel, 2009). Estas habilidades suelen estar cargadas de emociones, sentimientos, ideas y percepciones subjetivas que pueden influir en las conductas y comportamientos que se desplieguen en las interacciones con los/as demás. A partir de esto último mencionado, es de suma relevancia que los/as niños/as puedan dar cuenta que es fundamental la utilización de la palabra como canal de comunicación y relación con sus pares y referentes adultos/as.

Al encontrarnos frente a esta problemática detectada en el territorio, consideramos que existe la posibilidad de trabajar en ello dentro del ámbito educativo desde abordajes interdisciplinarios que se posicionan, para su intervención social⁶, a partir de un mismo sentido crítico, reflexivo y con enfoque de Derechos Humanos y perspectiva de género. Ésto, a su vez, lleva al compromiso y desafío, de profesionales graduados/as y profesionales en formación, de pensar y repensar, constantemente, nuevas estrategias y abordajes de intervención, con sentido social, desde otras miradas, desde otras convocatorias, que conlleven a generar un impacto transformador, paradigmático y significativo dentro de estos escenarios sociales.

Lo que se espera para el siguiente trabajo es abrir una reflexión en torno al Arte como instrumento del Trabajo Social en la intervención socioeducativa, y con ello poder realizar una articulación entre Educación, Arte, Educación Sexual Integral e Intervención Social. Dicho instrumento se encuentra sostenido y respaldado por un conjunto de leyes tales como: Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a, Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Educación Nacional y Provincial, Ley Federal de Trabajo Social, ofreciendo una mirada alternativa en relación a los abordajes interdisciplinarios frecuentes llevados a cabo por los/as profesionales, dentro de las instituciones educativas.

⁵ Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Municipal N°7. (2018). *Emocionados*. Proyecto Integrado de Intervención.

⁶ Entendida como proceso que busca crear producción de subjetividad (Carballeda A., 2002).

Se plantea hacer hincapié en el uso de diversas expresiones artísticas (pintura, dibujo, música, danza, entre otros) como instrumento y dispositivo comunicacional del/la Orientador/a Social en los Equipos de Orientación Escolar, dentro de talleres enmarcados en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, para que los/as niños/as, que se encuentren en el nivel primario, puedan identificar y expresar sentimientos, emociones y situaciones vivenciadas de su acontecer en sus contextos habituales, y de esta forma, comenzar a adquirir y fortalecer determinadas herramientas y habilidades sociales para desenvolverse y resolver conflictos en sus cotidianidades presentes y futuras. Asimismo, se pretende que ellos/as puedan encontrar y crear un canal de expresión y comunicación que fortalezca el desarrollo social y emocional no sólo a nivel personal de cada uno/a de ellos/as, sino también desde una perspectiva grupal, además de promover el acceso a la cultura.

Además, se espera que con la utilización del arte como instrumento se puedan detectar problemáticas de índole social y, a partir de ello, proponer determinadas intervenciones, para abordarlas de manera interdisciplinaria entre el Equipo Orientador, y si es necesario, con la derivación o participación de algún actor profesional del territorio.

Durante la práctica institucional supervisada de la cual formé parte, se desarrolló un Taller de Arte, que sirvió, en conjunto a todo el proceso de práctica, como disparador y generador de interrogantes que condujeron al abordaje y análisis del siguiente trabajo. Este taller, entendido en términos de dispositivo que genera espacios dialógicos de enseñanza y aprendizaje promoviendo la participación y el protagonismo de los/as alumnos/as⁷, surge de la propuesta del Equipo de Orientación Escolar para el proyecto institucional que anualmente se presenta en la institución escolar.

En el transcurrir de los diferentes encuentros del Taller se desplegaron varias estrategias artísticas como la literatura, la música, la pintura, la danza, la expresión corporal, entre otras, con el objetivo de facilitarle a los/as niños/as un espacio de expresión para que puedan poner en palabras, habilitando el uso de la misma, el intercambio y el debate, sus emociones, sentimientos, relaciones y situaciones vividas de su cotidianeidad. Con estas intervenciones sociales se buscó fortalecer el desarrollo de estrategias y habilidades sociales-emocionales de estos/as niños/as dentro del ámbito escolar como también por fuera de éste, en sus diversos contextos socio-familiares.

⁷ DGCYE. (2016). *Comunicación N°5/16: El aula taller como estrategia pedagógica*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Con respecto a los aspectos metodológicos, este trabajo final se inscribe dentro de los lineamientos metodológicos de la investigación cualitativa, definiendo como estrategia metodológica las herramientas brindadas por la sistematización de la intervención. Ésta nos permite poner en cuestión la experiencia en lo epistemológico, lo teórico y vivencial⁸, brindando la posibilidad de reflexionar sobre una práctica y, a su vez, generar conocimiento. De esta forma, con la sistematización, la persona que la elige, es parte de un “proceso de reflexión e interpretación crítica de una intervención profesional o de un aspecto de ella, que parte de la explicitación del marco epistemológico, teórico y valorativo desde el cual se intervino y desde el cual se realizará la reflexión”. (Bernaldo de Quirós y Rodríguez, 2004, p.11).

⁸ Esto tiene que ver con el conocer, saber y sentir. Por un lado, lo epistemológico tiene que ver con cómo conozco lo teórico, con qué corrientes teóricas me fundamento y, por el otro, lo vivencial está de la mano con lo emocional, con el sentir.

3. Marco Teórico:

En este apartado se pondrán en diálogo categorías que nos permitan encontrar argumentos y explicaciones teóricas a esta intervención social, actuando como guía y marco para dicho trabajo final.

Para comenzar, se iniciará precisando algunas cuestiones relativas a la emergencia de los actuales escenarios complejos sociales como contexto situacional en el cual los/as trabajadores/as sociales deben intervenir y dentro del cual se encuentran inmersas actualmente todas las escuelas tanto nacionales, provinciales y municipales, como es el caso puntual de esta experiencia en la Escuela Municipal N°7 de la ciudad de Mar del Plata, del territorio argentino. En dicha escuela, sus actores institucionales profesionales, realizan intervenciones sociales, por ende, seguidamente se brindará un apartado haciendo alusión al significado y la relevancia del concepto de intervención frente a estos contextos, los nuevos interrogantes que surgen, el sentido que se busca en los procesos de intervención en lo social, los desafíos que deben afrontar los/as profesionales de Trabajo Social como poder analizar críticamente lo que se hace en tanto intervención con la finalidad de revisar y observar desde dónde y para qué se interviene socialmente.

En la escuela que se llevó adelante el proceso de intervención social vivenciado, se encuentran involucradas las niñeces, ya que forman parte de la misma y las propuestas pedagógicas que se piensan y despliegan son en función de ellas. Por ende, se le dedicará una sección a la categoría conceptual de niñeces, entendiéndose como grupo social vulnerable con mayor inclinación hacia la exclusión social y vulneración de derechos. Éstas se encuentran involucradas y forman parte de los escenarios complejos actuales, desenvolviéndose diariamente en ellos. Asimismo, se abordará la importancia de la adquisición y el fortalecimiento de habilidades y herramientas sociales para este grupo, los/as niños/as, durante el desarrollo de su crecimiento y sus primeras etapas transcurridas en la escuela. Poder acompañar estos procesos por parte de los actores institucionales educativos, proponiendo estrategias y propuestas pedagógicas, como también orientando y brindando espacios determinados que contribuyan al desarrollo de los/as mismos/as, es de gran significación y relevancia.

Por otra parte, se pondrán en relación aspectos vinculados al sistema educativo nacional, sus leyes y normas que lo rigen, como también los Equipos de Orientación Escolar que forman parte de las escuelas desplegando distintas estrategias de intervención

socioeducativas dentro y fuera de las aulas. Asimismo, se detallarán cuestiones vinculadas a la Ley N°26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, ya que dentro de las instituciones educativas, particularmente dentro de la Escuela Municipal N°7, sus contenidos, lineamientos y propuestas son y deben ser abordadas por sus actores institucionales dentro de los distintos diseños curriculares y propuestas pedagógicas correspondientes a cada ciclo.

Finalizando con el marco teórico conceptual, se hará hincapié en el Arte, como categoría que se relaciona con la educación sexual integral y el sistema educativo de argentina, debido a que es y puede ser utilizado como un instrumento de intervención y estrategia comunicacional del Trabajo Social, dentro de la práctica situada en los Equipos de Orientación Escolar, específicamente, como propuesta distinta a lo utilizado tradicionalmente para abordar diversas temáticas y contenidos plasmados dentro de los lineamientos de ESI y con ello llevar adelante intervenciones sociales. Con esto se pretende esbozar y desarrollar la idea de cómo las expresiones artísticas pueden ser utilizadas en diversos proyectos pedagógicos institucionales en formato de taller o dispositivo como estrategia del EOE, aportando de esta manera al encuadre y sostén de dicha tesis de grado.

3.1. Escenarios sociales complejos y Problemáticas sociales

La Escuela Municipal Primaria N°7 en la cual se realizó el proceso de intervención social vivenciado en el período correspondiente al 2018 y 2019, al igual que las demás escuelas de todas las ciudades y provincias de Argentina, se encuentra sumergida dentro de los nuevos escenarios sociales, que desde hace varias décadas han comenzado a surgir y aparecer en nuestras sociedades, y traen consigo sus complejidades. Estas escuelas forman parte de ellos y diariamente están atravesadas por las dificultades y problemáticas presentes de la actualidad, como nuevas formas de pobreza, desigualdad, exclusión, vulnerabilidad, dependencia del mercado, entre otras.

Siguiendo los aportes de Alfredo Carballada (2008) los escenarios sociales complejos de intervención en lo social, que han comenzado a emerger y atravesar diaria y tenazmente nuestras cotidianidades, empiezan a aparecer con la caída del modelo keynesiano de la economía y la imposición del neoliberalismo, lo cual trajo aparejada una nueva forma de las relaciones sociales. Este autor sostiene la idea de que en la actualidad estos contextos complejos son cambiantes y caracterizan a nuestras sociedades marcando una serie de nuevos interrogantes hacia las definiciones y estrategias de intervención en lo social. Estos cambios no solo se refieren a cuestiones vinculadas únicamente a lo socioeconómico, sino que también se incluyen aspectos del sentido de la vida cotidiana en las diversas y heterogéneas tramas sociales actuales.

El impacto del modelo neoliberal se ve fuertemente marcado en dicha trama social, a partir de los relevantes efectos de las desigualdades, así como también en la construcción de nuevas y más formas de subjetividad. Asimismo, con la imposición de la lógica del mercado y la competencia individual, el vínculo y el lazo social como elementos constitutivos de solidaridades se fueron diluyendo, muchas veces como necesidad o mandato ligado a la sobrevivencia. (Carballada, 2008).

Aparece el quiebre de dicho lazo social como característica implícita y representativa de los actuales escenarios sociales. Esta fractura social forjó, y aún expresa, dificultades de pertenencia y construcción de identidades colectivas, en lo histórico y en la memoria. Las trayectorias, los proyectos, las perspectivas, se transformaron en individuales. De ese modo, las sociedades comienzan a ordenarse y disciplinarse desde la lógica del mercado y desde allí construyeron nuevas formas de control que pasan por lo individual. Tomando los aportes de Carballada (2018), la ausencia del todo social como un espacio de arraigo y contención llevó

a la construcción de nuevas formas de identidad, ahistóricas y asociales, centradas, por pautas de consumo, en una idea de puro presente sin dar lugar a la posibilidad de pensar en el futuro.

A partir de ello, se puede afirmar que desde hace un tiempo, nuestras sociedades argentinas, atraviesan una crisis de incertidumbre que acompaña la distribución de estos nuevos contextos, donde lo que sobresale es una gran diversidad de cuestiones que van construyendo un sentido diferente a las palabras y construcciones discursivas ligadas a las nociones de educación, familia, trabajo, futuro, sociedad. El común denominador en esos nuevos discursos muestra la emergencia del mercado como un nuevo ordenador de la sociedad, en el cual la idea de solidaridad y lazo social en las mismas ya no rige más.

Con estas características de fractura social, consumismo, individualismo y mercado como patrón de control, en los escenarios aparecen dificultades emergentes de la cuestión social⁹ que Carballada (2007) nombra “problemáticas sociales complejas”. Son denominadas, según este autor, como complejas ya que son construcciones sociales que se caracterizan por su constante interacción con otros problemas sociales, el imaginario social que los atraviesa y sus perspectivas de resolución.

Dichas problemáticas son producto de procesos sociohistóricos; surgen de la tensión entre necesidades y derechos, en un contexto signado por grandes desigualdades sociales, emergencia de derechos subjetivos, crisis institucional, incertidumbre entre las expectativas sociales y las posibilidades de alcanzarlas. Asimismo, se caracterizan por su movilidad y su constante metamorfosis; y estas cuestiones muestran la necesidad de pensar la intervención en escenarios complejos atravesados por múltiples lógicas y con la preferencia de una u otra desde planos muchas veces azarosos.

Los/as trabajadores/as sociales en los procesos de intervención, no trabajan ni abordan un problema social determinado, sino que trabajan con varias problemáticas sociales de gran complejidad que se correlacionan e interactúan entre sí. Éstas emergen donde lo social, la pregunta, lo individual, lo grupal, lo familiar y territorial irrumpe.

María Bonicatto (2010) también aborda el tema sobre la construcción de los problemas sociales. A éstos los define como “(...) situaciones denunciadas como negativas

⁹ Alfredo Carballada, en un reciente video, conceptualiza a la cuestión social como un conjunto de circunstancias políticas, históricas, sociales y culturales que en su correlación y dinamicidad producen distintas formas de contradicción y fragmentación social que se expresan como problemas sociales. Estas problemáticas que produce la cuestión social y se vinculan con la fragmentación son definidas como complejas (Alfredo Carballada, 2020).

por un actor social. Pueden definirse como la distancia entre una situación dada y una situación deseada, por lo tanto siempre un problema es un problema para alguien” (p. 42). La autora distingue los conceptos de problemas y malestares. Estos últimos se caracterizan por la imprecisión de sus dimensiones, por la imposibilidad de describirlos y conocerlos. Desde su perspectiva, el malestar deja de serlo y pasa a ser un problema cuando tenemos la información suficiente para estar evaluando situacionalmente y desde allí pensar estrategias para modificarlo o acompañar a los actores que en situación necesitan o desean revertirlo. El problema, entonces, es aquello que se constituye como diferente a lo que se espera encontrar, aquello que irrumpe en la situación sobre lo cual no se sabe cómo intervenir o que, cuestiona el conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos con los que el profesional cuenta para su intervención (Bentos et al., 2019).

Los problemas, según el sociólogo Joseph Gusfield (2014), se pueden convertir en problemas públicos. Él afirma que los mismos conservan una estructura, la cual es un área de conflicto en la que un conjunto de grupos e instituciones, que suelen ser dependencias del gobierno, compiten y pelean por la propiedad de esos problemas o bien por desentenderse de ellos, por la aceptación de las teorías causales y por la atribución de la responsabilidad. En esa instancia, el conocimiento y la política entran en contacto. El conocimiento es una parte del proceso, aporta una manera de ver los problemas que congenian o entran en contradicción con las distintas maneras en que se establece la responsabilidad política. Esto último tendrá implicaciones para las soluciones prácticas a los problemas públicos.

Tomando lo mencionado por Carballada (2020), cada sociedad elabora un cuerpo de problemas sociales que son legitimadas a través de distintas formas de construcción subjetiva que atraviesa la intersubjetividad y desde allí se transforma en algo colectivo. Distintos actores del Estado visualizan estos problemas, y frente a ello se generan propuestas de políticas públicas que brinden soluciones a los mismos. Para que esto suceda y se puedan tomar decisiones al respecto, es necesario e importante que todas estas cuestiones se encuentren presentes dentro de la agenda política del gobierno de turno. El Estado es el responsable de dar respuestas y garantizar derechos, por medio de la planificación y ejecución de políticas públicas que puedan dar soluciones a estas desigualdades y demandas colectivas, las mismas ocasionadas por las dificultades emergentes de la cuestión social.

Todas estas cuestiones plasmadas en los párrafos anteriores se presentan en la mayoría de los espacios territoriales que forman parte de la ciudad de Mar del Plata,

caracterizando los contextos en los cuales se sitúan las escuelas del país, concretamente la Escuela Municipal N°7 de Mar del Plata en la cual llevé adelante mi experiencia de práctica, no sólo en el período en el cual se realizó el proceso de intervención social vivenciado (2018-2019), sino en la actualidad también. La crisis de los espacios de socialización como la familia, el barrio, la escuela, la universidad, el trabajo, lo que conduce a la manifestación y construcción de otras expresiones de la incertidumbre, ratificando a la competencia como único sentido o promesa de seguir perteneciendo para no caer en la desigualdad o la exclusión social, se puede evidenciar en estos tiempos, lo cual implica la necesidad de revisar las formas de la intervención de nuestra profesión.

Teniendo en cuenta la complejidad de estos escenarios emergentes con las problemáticas que se generan y se manifiestan en los mismos, ligadas a la idea de futuro como incertidumbre, fragmentación social, la incidencia de nuevas formas de la pobreza, la pérdida de espacios de socialización, espacios en los cuales se desenvuelve la práctica cotidiana del Trabajo Social, Carballada sostiene lo importante y necesario que se torna recrear nuevas formas de intervención, nuevas miradas y propuestas (2018). La actitud tradicional no tiene sustrato ya y, por lo tanto, debe replantearse el rol del profesional en éstas. Así, comienzan a aparecer otras formas de hacer que se van gestando de manera inesperada, relacionadas con la necesidad de dar respuestas transformadoras.

La intervención en lo social, de esta manera, se transforma en una herramienta de trabajo, en tanto pueda definir una secuencia de acciones, pero especialmente un horizonte. Ahora bien, cada visión de la intervención en lo social conlleva una serie de interrogantes y de nuevos aportes. En este aspecto, la visión del/la "otro/a" plantea la necesidad de nuevos acercamientos donde la palabra de éste/a, su cotidianidad y su historicidad sugieren caminos posibles en la dirección de dicha intervención social. Es necesario dar a conocer el tema que corresponde a intervención social que a continuación se desarrollará.

3.2. Intervención en lo social

Las intervenciones sociales forman parte del ejercicio profesional de los/as trabajadores/as sociales en los distintos espacios en los/as que se encuentren desempeñando su trabajo, como pueden ser dentro de entidades, instituciones u organizaciones estatales o privadas. Éstas se encuentran atravesadas por una diversidad de cuestiones sociales

características de un contexto de capitalismo salvaje, pobreza extrema, corrupción, polarización social, procesos migratorios, violencia de género, globalización y exclusión social que forman una relación contradictoria y que desafía al/la profesional de Trabajo Social.

Esta situación exige nuevas demandas de la profesión y genera nuevos interrogantes, incertidumbres y desafíos para los/as trabajadores/as sociales, en relación a sus saberes, conocimientos, aportes teóricos, las herramientas y metodología de intervención, la formación de futuros/as profesionales desde enfoques críticos que contribuyan con el bienestar y el desarrollo social, la identidad en el ejercicio profesional con perspectiva de Derechos Humanos y compromiso ético-social-político, la planificación y ejecución de políticas sociales orientadas a la superación de la cuestión social en el marco de la inclusión para todas las personas, entre otros.

Son varios/as los/as autores/as que realizan análisis y abordan el concepto de intervención en lo social y aquello que se desprende del mismo. Entre ellos/as, podemos mencionar a Claudia Bermúdez Peña (2011), quien sostiene que ésta:

“(...) implica el reconocimiento de capacidad técnica para responder a las demandas sociales y la concreción de acciones en lo cotidiano. Esta capacidad técnica estaría dada, en el caso de los organismos gubernamentales, por la política social del Estado, que se expresa en programas y proyectos sociales; y, en el caso de los organismos no gubernamentales, desde la oposición o el respaldo a dicha política, también bajo la figura, hoy, de proyectos sociales” (p. 3).

Estos organismos o instituciones, al igual que los procesos de intervención profesional, se encuentran sumergidos en la extensión de los nuevos contextos sociales que traen consigo una complejidad en sus expresiones y problemáticas sociales actuales, y frente a ello se plantea la necesidad de profundizar el conocimiento y la discusión acerca de las prácticas que intervienen en este campo.

El colectivo profesional ya no puede seguir enfrentando los problemas sociales que afectan y atraviesan a la población de la misma manera en la que se venían abordando anteriormente; los escenarios, los actores, los desencadenantes de hoy son otros, son el producto de un modelo económico neoliberal y una globalización que marcó fuertemente a

nuestro país. En este sentido, Carballada plantea la necesidad de emprender una búsqueda de pensar y afrontar, de una manera diferente, la intervención en Trabajo Social.

De esta manera, dicho autor, propone desarrollar un nuevo concepto y una nueva forma de abordaje metodológico referido, específicamente, a nuestro quehacer e incumbencia profesional, haciendo alusión a la intervención en lo social, a partir de la emergencia de nuevos escenarios y problemáticas sociales complejas. Este concepto se hace visible y opera desde la práctica, cobra sentido cuando se vincula a una red de interacciones específicas en un espacio social determinado de tal manera que se posibilite el conocimiento de nuevas prácticas, nuevos saberes y nuevas formas de abordar el conocimiento desde el punto de vista social (Carballada, 2002). Dicho autor resalta la importancia de reflexionar y analizar críticamente lo que se hace en tanto intervención con la finalidad de revisar y observar desde dónde y para qué se interviene en lo social.

La aparición de nuevas demandas hacia las instituciones y de nuevas problemáticas revelan la insuficiencia de las herramientas clásicas de intervención y dan cuenta, dejando en evidencia, la necesidad casi implícita de re-pensar los abordajes y las nuevas formas de hacer e intervenir socialmente. La complejidad de la cuestión social actual da cuenta de una serie de problemáticas y temas que se hacen inmediatamente transversales y sobrepasan la especificidad de cada institución desde su comprensión y explicación hasta el sentido de la intervención.

Han surgido, en los últimos años, una serie de temas como nuevos espacios de demanda, que interpelan ahora, desde distintos lugares, a las prácticas y sus modalidades de conocimiento. Entre algunos de estos temas se mencionan los cambios en las estructuras familiares, las formas recientes de violencia, los movimientos poblacionales, las características actuales de la urbanización, la aparición de nuevos derechos, entre otros. Frente a ello, los distintos ámbitos en los cuáles los/as trabajadores/as sociales se desenvuelven y despliegan sus estrategias interventivas, como pueden ser el área de salud, educación, justicia, medio ambiente, derechos humanos, desarrollo social, entre otros, necesitan que los procesos de intervención social que se lleven adelante sean repensados y planteados desde otras miradas, saberes y conocimientos. Es fundamental que en ellos, los/as profesionales puedan tener presente la reflexión crítica para revisar y observar desde dónde y para qué se interviene en lo social.

En relación a lo planteado en los párrafos anteriores, Matias Papa (2018), señalando a Carballada, expresa que la intervención en lo social implica una serie de mecanismos y acciones que van cobrando complejidad a través del tiempo, por el propio desarrollo de las prácticas que intervienen y por la complejidad del contexto de intervención. La emergencia de las problemáticas sociales complejas implica reconocer a la intervención social como un saber que trasciende los campos disciplinares, dialogando con cada espacio de saber, generando nuevos interrogantes que, en definitiva, son trasladadas desde los escenarios de la intervención donde sobresale la incertidumbre, la desigualdad, la injusticia y el padecimiento (Carballada, 2002).

En los procesos de intervención social se busca que haya una producción de subjetividad, cuyo terreno de disputa en los procesos interdisciplinarios e institucionales pasa por la cuestión del sentido y lo ideológico. Los/as trabajadores/as sociales al llevar a cabo intervenciones, en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven, dentro de instituciones u organizaciones, construyen subjetividad y reconocen al/la otro/a como sujeto de derecho, no como objeto de intervención, un sujeto que es protagonista del proceso de transformación. Ésto tendrá un efecto reparador sobre la solidaridad y el lazo social afectado a causa de la emergencia de los contextos que se rigen por la lógica del mercado y del consumismo individual.

Es necesario poder acceder a la cotidianidad de los sujetos, lo que Carballada entiende como espacios microsociales, sobre los cuales se interviene, teniendo en cuenta, a su vez, las complejidades económicas, sociales, políticas y culturales que rodean al contexto, lo que el autor considera espacio macrosocial (2002). Esta mirada a la vida cotidiana presupone, que lo social se organiza en términos de símbolos cargados de significados, que la identidad de los sujetos se construye en ámbitos de intercambio y reciprocidad, y que lo social se explica desde lo singular. En este sentido, Ruth Parola cita a Teresa Matus la cual sostiene que “se busca poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de ver. Consecuentemente, no hay intervención sin interpretación social” (1999, p. 26); de esta manera, el Trabajo Social constituye su intervención a partir de las mediaciones de un modo particular de ver, que tiene como resultado un hacer particular (Parola, 2000).

En los últimos tiempos, se interviene en lugares en los que los sujetos fueron perdiendo protagonismo y participación, en los cuales sus habilidades y capacidades fueron

perdiendo valor, sencillamente por efecto de la desigualdad social, la injusticia y la exclusión. Las escuelas municipales, provinciales y nacionales del país, forman parte de estos espacios y en ellas se llevan a cabo, de manera constante, intervenciones sociales por parte de los/as profesionales institucionales para dar respuesta a las demandas y problemáticas que emergen en los territorios socioeducativos. Los problemas sociales de la actualidad son el reflejo de una sociedad atravesada por relaciones violentas, por el enfriamiento de los lazos sociales, la desconexión con los/as otros/as, con la historia, con la memoria colectiva, en otras palabras, desde la necesidad de una reparación del daño generado por décadas de un modelo económico y social que se basó la lógica del control y el mercado como común denominador.

Hablar de intervención en lo social hoy requiere de más y nuevos instrumentos, diálogos y conceptos que le permitan comprender y explicar el hacer desde lo singular de cada situación (Carballeda A., 2002). La intervención en lo social, entonces, está allí, en escenarios donde se produce el encuentro entre el contexto y el sujeto, generando más y nuevas expectativas, elaborando un proceso que se construye a través de demandas caracterizadas todavía por la persistencia del relato neoliberal.

Se habla de pensar espacios que ofrezcan respuestas a las demandas sociales desde más y nuevos lugares que, de alguna manera, implican la incorporación de otras formas de conocimiento. Entonces, en el hacer y la práctica cotidiana de la intervención social, se incluyen aportes y miradas, por ejemplo, desde el arte hasta la tecnología, que buscan reparar la fragmentación, reconstruir el lazo social perdido y marcar nuevas opciones de sentido colectivo hacia el futuro.

En la Escuela Municipal N° 7 de la ciudad de Mar del Plata, diariamente se piensan y llevan a cabo diversas intervenciones sociales por parte de los/as profesionales que conforman el equipo de orientación social de dicha institución. Durante el año 2018-2019, en mi experiencia de práctica institucional supervisada, pude vivenciar y formar parte del proceso de intervención social en dicho establecimiento educativo, en el cual tuvo como protagonista a un grupo de niños/as correspondientes al nivel primario, que generó disparadores e interrogantes que condujeron a la elaboración del siguiente trabajo final de graduación. En relación a ello, a continuación se detallará en profundidad el concepto de niñeces, sus paradigmas, el marco normativo actual que lo ampara, la mirada que tiene el Estado sobre éste, entre otros.

3.3. Niñeces

Los/as niños/as forman parte de los nuevos contextos emergentes, los atraviesan y, a su vez, los vincula e involucra con diversas cuestiones y problemáticas sociales que se manifiestan y caracterizan a estos escenarios, como las profundas transformaciones que brotan en las tramas socio-comunitarias. Frente a estos contextos y complejidades, las niñeces son vistas y consideradas como grupo frágil con una mayor tendencia hacia la exclusión y la vulnerabilidad social, en el cual se ven afectados y comprometidos, de manera directa sus derechos. Asimismo, las distintas intervenciones sociales que son llevadas a cabo por los/as profesionales, entre ellos/as trabajadores/as sociales, en diferentes instituciones y/u organizaciones, a partir de la manifestación de problemáticas complejas que se hacen presentes en los escenarios sociales, son dirigidas y tienen como protagonistas a éstas mismas.

Los Organismos del Estado, en este caso de Argentina, como se establece en la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los/as Niños/as y Adolescentes (2005), tienen la responsabilidad indelegable de garantizar, proteger y promover los derechos de los/as niños/as y, además, deben responder ante estas situaciones de vulnerabilidad generando políticas sociales de inclusión que respondan al interés superior del/la niño/a reconociéndolos/as como sujetos/as de derecho.

En un primer momento, como equipo de trabajo pensamos abordar la categoría de “niñez” para dicha tesis de grado, haciendo referencia a la misma como aquel grupo general que comprende y alude a niños/as que transitan el primer período de la vida de la persona. Sin embargo, con el correr del tiempo, junto a material de lectura e investigación, decidimos cambiar dicha categoría por la de “niñeces”, ya que ésta hace alusión a un enfoque integral con un sentido más amplio, en la cual se habla de esta etapa desde un lugar plural y con una mirada holística que comprende la diversidad, que sostiene y respeta que hay múltiples formas de atravesarla.

La representación actual de niño/a responde a lo que Cordero Arce (2015) llama infancia hegemónica, refiriéndose al modo eurocéntrico de entender a la niñez. La incidencia de esta idea de infancia hegemónica como modo “normal” (por lo tanto impuesto) de ser niño/a hoy, y como representación social asimilada como lo natural en éstos/as, conduce a la anulación y patologización de todas las formas otras de ser niño/a, adolscnte y joven. Tal es así que éstos/as últimos/as de sectores populares y/o culturas no occidentales, que no encajan

en ese modelo de niño/as, son destinatarios/as de un conjunto de políticas que despliegan los Estados con la finalidad de controlar y normalizar. Asimismo, autores como Morales y Magistris (2019) problematizan el término “niñez” y lo ubican en un estado actual en movimiento, en el cual proponen un camino de deconstrucción del concepto, abandonando la noción androcéntrica de “niño/a” como sujeto universal y homogéneo, por una que comprende las experiencias heterogéneas y la diversidad de maneras que se puede sentir, vivir y ser niño/a, introduciendo la categoría de “niñeces”.

3.3.1 Paradigmas, Estado y Políticas Sociales

La infancia, como etapa, se presenta como aquella en la que las personas necesitan mayor cuidado y contención, porque es el período en el cual van a sentarse las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades. Por lo tanto, es de vital relevancia y significación que durante su desarrollo y crecimiento, los/as niños/as puedan contar con un sistema público de protección social adecuado que garantice el cumplimiento y respeto por sus derechos como sujetos como tal.

El Estado es el principal actor, responsable y garante de los derechos de todas las personas que componen y forman parte del territorio nacional, de velar por éstos en distintos momentos y situaciones que se les presenten. De esta manera, la perspectiva que asumen los Estados y las sociedades respecto de los/las niños/as, las políticas públicas y los abordajes destinados a ellos/as, pone de manifiesto lo que esperan para sí mismos/as y sus comunidades.

Los derechos de los/as niños/as están garantizados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la cual goza de jerarquía constitucional en Argentina y está operativizada a través de numerosos instrumentos legales. Dicho tratado fue firmado por líderes de numerosos países, contiene carácter jurídico internacional y sus cuatro principios fundamentales son el interés superior del/la niño/o, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación. Argentina ratificó la Convención en 1990 y en 1994, con la reforma constitucional, le otorgó rango constitucional. Desde entonces el Estado argentino está obligado a promover y proteger todos los derechos establecidos en la Convención a todos los/as niños/as y adolescentes que vivan en el país.

Es pertinente resaltar que nuestro país, a lo largo del tiempo, debió atravesar un gran cambio transformador y paradigmático en relación al marco legal y normativo que tiene

como protagonista a las niñeces. Siguiendo las líneas de María Soledad Veiga (2018), dicha transición hace referencia al pasaje del Paradigma de la Situación Irregular (desde principios hasta finales del siglo XX) al Paradigma de la Protección Integral (desde fines del siglo XX hasta la actualidad).

El primer paradigma es caracterizado, según la misma autora, como aquel conjunto de intervenciones dentro de un modelo en donde las niñeces eran consideradas de riesgo social, de peligro moral y material, en el cual, bajo el designio de estas ideas, se conformó un paradigma a partir de un objeto de intervención constituido desde la mirada del derecho: la minoridad en riesgo moral y material. Como objeto de intervención, éstas requerían de disciplinas que diseñaran prácticas para intervenir sobre ellas. Por lo tanto, los/as niños/as eran considerados un problema social: tenía un objeto, actores que intervenían sobre ese objeto, prácticas regulatorias y sanciones si no se cumplían con las medidas impuestas (2018).

Dentro de este paradigma, se presentan varias leyes que dan cuenta de la perspectiva y la idea que se tenía en esa época sobre las niñeces, como es la división al interior de dicha categoría (por un lado, los/as niños/as y adolescentes y, por otro, los/as menores, aquellos/as que no tienen acceso a las posibilidades de educación, de la salud, la familia), la criminalización de la pobreza, la consideración de la infancia como objeto de protección, el poder de decisión centralizado en la autoridad del/la juez/a como competencia absoluta para definir lo mejor para la vida del/la niño/a o adolescente en situación de pobreza o irregularidad (huérfano/a, discapacidad, entre otro), la judicialización de estos/as debido a su situación de pobreza sin considerar los condicionantes estructurales que generan tal situación y responsabilizándolos/as por ella. Las leyes que corresponden a este paradigma son las siguientes:

-La Ley N° 10.903 “Agote” de 1919. Ésta regularizó los principios de la patria potestad y permitió por ese medio, la intervención del Estado en la vida familiar. Esta ley buscaba organizar y controlar la vida de los/as hijos/as de los/as inmigrantes y criollos/as pobres, basándose en los ideales de la generación del ochenta que buscaba el mejoramiento social y racial a partir de la regulación de los efectos no esperados ni deseados de la inmigración europea (Cifardo, 1992), los/as cuales eran considerados/as promiscuos/as e indecentes que había que vigilar y normalizar (Llobet, 2010, como se citó en Veiga, 2018);

-La Ley N°4.664 de Tribunales de Menores de 1938. La misma incorpora en ella toda una ideología del patronato de menores, adoptada de la escuela de Chicago de los Estados Unidos. En esta ley el/la menor abandonado/a o víctima era igualado/a con el/la menor delincuente, por lo que incorporaba los conceptos de peligro moral y material, además de definirse las funciones del personal policial y de los/as funcionarios/as judiciales, con gran poder sobre la persona menor de edad imputada de delito. En este marco, también se incorpora la figura del/la asesor/a de menores. Éste/a cumpliría una doble función: representar a la sociedad (damnificada por el accionar del/la menor) y a los intereses del/la niño/a minorizado/a, es decir, aquel/lla niño/a intervenido/a por las instituciones estatales: el/la niño/a, pasaba a ser un/a menor, cuando el Estado, intervenía sobre él/ella a causa de considerarlo/a en riesgo moral o material o bien moral o materialmente peligroso/a (Domenech y Guido, 2003).

-Decreto de Ley N° 10.067 de Patronato de Menores de 1983. El Decreto modifica la competencia de los Tribunales de Menores, incorporando algunas innovaciones como son el cambio del rol del/la juez/a de menores, quien pasará a ser órgano de instrucción, sentencia y ejecución, a quien le corresponde la enumeración explícita y taxativa de las faltas y contravenciones cometidas por los/as menores de 18 años, entre otras obligaciones (Eroles, Fazzio y Scandizzo, 2002). La modificación introducida por este Decreto es a la luz de los acontecimientos socio-políticos ocurridos en Argentina durante el período que corresponde a la última dictadura militar. Los gobiernos dictatoriales de esa época, reemplazaron las denominaciones de menores por las de menores y familia, lo que habilitaba discusiones que iban más allá de la caracterización particular de la niñez, dando lugar al cuestionamiento acerca de las capacidades familiares para el cuidado, crianza y educación de los niños y niñas. Esto llevó a la creación de institutos y hogares en los que el Estado quitaba la patria potestad y alojaba a los/as niños/as cuyos padres no eran considerados moralmente aptos para garantizar la crianza de los futuros ciudadanos/as de la Nación (Dubaniewicz, 1997). La función principal del Patronato de Menores continuaba siendo la de brindar protección y atención de la salud, la seguridad y la educación moral e intelectual al/la menor, a través del/la juez/a de menores con potestad de decisión sobre todos los ámbitos de la vida del/la niño/a/ sin darle la posibilidad de ser escuchado/a o de exponer sus ideas, pensamientos o deseos. Con este Decreto, de Ley, además, aparece la idea de población en riesgo centrada en los riesgos que generaba la niñez peligrosa para con los/as demás, y no en los riesgos que corrían los/as propios/as niños/as en función a las condiciones de vida en que se encontraban

(Duschatzky y Correa, 2002). Concretamente, esta idea de situación de riesgo estaba dada por el riesgo que un/a niño/a que no estuviera debidamente controlado/a, podría infringir sobre los/as demás ciudadanos/as y ponerlos/as en riesgo.

A raíz de una serie de cuestionamientos a estos designios y perspectivas que se venían produciendo, a lo largo de los años, sobre las niñeces, comienzan a generarse grandes movimientos de masas y corrientes críticas, para que desde diversos sectores políticos institucionales que buscaban la defensa de los derechos de los/as niños/as desde un enfoque más amplio de las niñeces, con abordajes integrales y miradas más complejas sobre las problemáticas de ellos/as, con el fin de producir modificaciones que permitieran pensar en los cambios necesarios para mejorar las políticas en materia de niñeces y adolescencia.

El regreso de la democracia, en los años 80, y la posterior profundización en las políticas neoliberales de los '90, dieron el marco propicio para políticas que se caracterizaron, entre otras cosas, por la falta de sistemas de contención social configurando, así, un escenario en el que el problema de la pobreza y la desigualdad resultó determinante para el aumento de la vulnerabilidad de amplios sectores de la población y, especialmente, de las niñeces. Dicha década se caracterizó por un proceso en que la acumulación de obstáculos sociales, económicos, políticos y culturales funcionaron como impedimentos para la incorporación de los individuos a la sociedad; asimismo, estas desventajas marcan, en este período, la entrada en una zona de profunda vulnerabilidad social. De esta manera, con el crecimiento de los procesos de pobreza multidimensional y el cuestionamiento a los efectos del Paradigma de la Situación Irregular sobre las niñeces, llevados a cabo desde los ámbitos académicos, políticos y sociales, comenzaron a surgir los primeros cambios en materia de política pública en la década del '90 (Veiga, 2018).

Estos cambios dan lugar al surgimiento del Paradigma de Protección Integral, el cual nace frente al avance y crecimiento de la cultura democrática en Argentina y con la revalorización de las políticas de derechos humanos. El nuevo sistema implementado, incorpora la perspectiva de derechos y cambia las bases de las intervenciones del modelo del riesgo social, del peligro moral y material, hacia un camino en el cual los/as niños/as y adolescentes, son reconocidos/as como sujetos de derecho. Asimismo, busca actuar e intervenir en aquellos casos en los que los/as niños/as y adolescentes encuentran sus derechos vulnerados a causa del incumplimiento de los deberes y/o responsabilidades de cualquiera de las instituciones del Estado, de las familias, etc.

Los principios fundamentales de toda intervención para la satisfacción de derechos son el respeto por la palabra del/la niño/a, el interés superior, la autonomía progresiva, la contención del núcleo familiar, y como consecuencia, el cierre de la participación originaria e histórica del poder judicial en la resolución de conflictos sociales, al impedir la judicialización directa y primaria de aquellos casos en los que exista vulneración de derechos económicos, sociales y/o culturales (Duschatzky, 2013).

Siguiendo esta línea, el autor García Méndez (1998) caracteriza el Paradigma de la Protección Integral sintetizándolo en los siguientes puntos: a) el carácter universal de los instrumentos legales; b) limita el papel judicial; c) desjudicializa la pobreza; d) rompe con la idea de la existencia de patologías de carácter individual; e) el/la niño/a o adolescente es sujeto de derecho.

El marco legal y normativo se amplía, comenzando en 1990 con la Ley N° 23.849 que aprueba la Convención de los Derechos del/la niño/a y su posterior incorporación a la Carta Magna de la República Argentina en su reforma de 1994, otorgándole su rango constitucional. Estos cambios se profundizan durante la primera década del Siglo XXI con la sanción de las Leyes N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niños/as y Adolescentes de carácter nacional y la N° 13.298 de Promoción y Protección de Derechos de los/as Niños/as de alcance provincial. La Ley N° 26.061 sancionada en 2005, establece la aplicación obligatoria de la Convención Internacional de los Derechos del/la Niño/a, y con ella el Estado Argentino busca hacer foco en el tema y paliar algunas de las situaciones de vulnerabilidad, como son la exclusión y la falta de desarrollo y puesta en acción de políticas públicas en territorio nacional.

Con el paso de los años se sumaron la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, Ley N° 26.233 sobre Centros de Desarrollo Infantil, Ley N° 26.390 de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, Ley N° 26.743 de Identidad de Género, Ley N° 25.724 Programa Nacional de Nutrición y Alimentación, Ley N° 25.929 de Parto y Nacimiento Respetado, Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, Ley N° 27.234 de Educar en Igualdad para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, Ley N° 27.452 de Reparación económica para los/as niños/as y adolescentes, entre otras, acompañadas por la creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF), etcétera. Es importante mencionar que dicho marco legal continúa vigente en la actualidad tanto a nivel

nacional, provincial como local. Asimismo, muchas de estas leyes se aplican y respetan al interior de la mayor parte de las instituciones públicas y privadas en las cuales las niñeces se encuentran involucradas, como es por ejemplo el caso de las escuelas.

El nuevo marco normativo, dispone expresamente la derogación del Patronato de Menores, restringiendo a su mínima expresión las potestades del poder judicial y otorgando un papel preponderante al poder ejecutivo que, para su implementación deberá basarse en un análisis y lectura profunda y crítica de la realidad, teniendo en cuenta la dinámica de los cambios sociales y las manifestaciones de la cuestión social en la vida de los/as niños/as y adolescentes (Veiga, 2018). Así pues, es central que en todo procedimiento extrajudicial y administrativo, las niñeces se encuentren involucradas y sean respetados todos sus principios, derechos y garantías, ésto es lo que marca el mayor punto de inflexión respecto del régimen del Patronato de Menores.

Las leyes se proponen como un instrumento para todas las niñeces, es decir, que no se discrimina entre los/as niños/as y adolescentes que atraviesan circunstancias sociales, económicas o de cualquier otro tipo particularmente difíciles, asegurando el principio constitucional básico de igualdad ante la ley. Todos/as ellos/as deben regirse por la misma normativa no importa su condición. El antiguo paradigma denotaba una centralidad casi exclusiva a las cuestiones materiales por sobre otras, lo que hacía que la vida del/la niño/a en situación de pobreza, se rigiera por el tribunal de menores, mientras que la de aquellos/as niños/as o adolescente que no estuvieran atravesados/as por esa situación de pobreza, lo hiciera por tribunales de familia.

Soledad Veiga sostiene que lo más importante del Paradigma de Protección Integral reposa en la consideración y denominación de sujetos de derechos a todos/as los/as niños/as y adolescentes del país. Este es el punto central y en él radica el mayor cambio producido por el nuevo cuerpo legislativo, ya que reconstruye la noción de niño/a como sujeto titular de sus derechos. De esta manera, reposicionando a las niñeces como sujetos activo/as en sus propias vidas, le da centralidad al deseo, permite recuperar la palabra desde donde es posible construir una nueva noción de derechos, quitándole el lugar cosificado y objetualizado que tenía esta categoría cuando era considerada objeto de derecho (2018).

Todos estos cambios introducidos por la reestructuración y elaboración de instrumentos legales, normativos y jurídicos en nuestro país en los últimos 35 años, marcaron el camino y dieron lugar a la construcción del llamado Sistema de Promoción y Protección

Integral de niños/as y adolescentes, entendido como el conjunto de políticas que consideran a las niñeces y adolescencia como ya se mencionó anteriormente, sujetos activos/as de derechos. A su vez, el nuevo paradigma determina las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado con relación a los derechos universales y especiales por su condición de personas en desarrollo, definiendo lo que se entiende en el marco de la ley como esquema de corresponsabilidad entre todos los actores para el cumplimiento de los derechos de los/as más pequeños/as.

En la base de este sistema se encuentran un conjunto de políticas sociales básicas y universales, a las que deben acceder todos/as los/as niños/as y adolescentes, entre las que se encuentran las medidas necesarias para su pleno desarrollo (como la educación, salud, desarrollo social, cultura, recreación, juego, participación ciudadana) y la garantía estatal para el pleno acceso a esas políticas, la prioridad en la atención y la vigencia en ellas a lo largo de todo su crecimiento (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2016). Argentina se ubica dentro del grupo de países de la región latinoamericana que cuenta con una diversidad de políticas públicas en actual vigencia que incluyen y contemplan dichas medidas.

Sin embargo, a pesar de la responsabilidad jurídica e ineludible del Estado frente a ello, en la actualidad se puede observar que algunos derechos de los/as niños/as son vulnerados. Como ejemplos visibles de ello se puede señalar la situación de pobreza en la que se encuentran determinados/as niños/as del país, cuestiones relacionadas a la enseñanza, al cuidado, a la salud de ellos/as, entre otros. Estas situaciones exigen una respuesta integral por parte del Estado y sus instituciones, planificando y ejecutando determinadas políticas públicas que puedan brindar y garantizar soluciones concretas a estas demandas que brotan desde la trama social.

Sin políticas públicas que acompañen de manera más general y amplia a la política social de niñeces y que tiendan a atacar los altos niveles de pobreza multidimensional, la promoción y la protección de los derechos de los/as niños/as, encontrará serias dificultades para dejar de ser más que una serie de enunciados y buenas intenciones. Además, se requieren intervenciones oportunas y adecuadas durante el período correspondiente a las infancias por parte de los Estados y en forma conjunta con todos los actores de la comunidad. Estas intervenciones y propuestas deben ser adecuadas y acordes con respecto al grupo etario y a los factores culturales y sociales diversos que atraviesan a la sociedad.

Frente a las complejidades sociales que atraviesan los nuevos contextos y realidades contemporáneas de los/as niños/as en nuestro país, Soledad Veiga (2018) expresa que es necesario pensar y elaborar políticas públicas, en materia de niñeces, que tiendan a:

- Recuperar, sostener y fortalecer el principio de niños/a como sujeto activo/a, histórico/a y cultural para apuntar las acciones en el sentido del respeto, la protección y la igualdad en una construcción con las niñeces, desde la perspectiva de derechos, para terminar con acciones que construyen para las niñeces, haciendo de ellas un objeto de intervención.
- Romper definitivamente las divisiones al interior de las niñeces que marcan una diferencia entre niños/as y menores, lo que significa que según como se los nombre, se les quita o adhiere cierta carga jurídica que el derecho asigna, aplicándoles prácticas de minorización, lo que niega la noción de sujetos de derechos integrantes y activos del tejido social.
- Junto a las demás políticas del Estado, deberán propiciar el protagonismo de los/as niños/as generando mecanismos de consulta y participación en las acciones que los/as impliquen y/o estén en juego sus intereses.
- Reforzar la territorialidad de las acciones a fin de propiciar la corresponsabilidad de todos los actores sociales en los temas y problemas del campo de niñeces, para recuperar, por medio del incentivo del protagonismo de los/as niños/as, sus deseos, opiniones y preocupaciones que serán tenidos en cuenta en el diseño de las acciones e intervenciones integrales desde la perspectiva de derechos.
- Acentuar la transdisciplinariedad profesional para el abordaje de los problemas y los conflictos de los/as niños/as y adolescentes a fin de poder recuperar cierta complejidad en la lectura de las situaciones problemáticas que atraviesan las poblaciones infantiles y sus familias.

Desarrollando y fortaleciendo las políticas orientadas a la población infantil siguiendo estos lineamientos, se contribuye al cumplimiento de algunos objetivos que se plantean los Estados, como por ejemplo eliminar la pobreza y el hambre, asegurar vidas saludables, asegurar el aprendizaje continuo, alcanzar la equidad de género, promover el respeto y la solidaridad hacia los/as demás, generar sociedades pacíficas, entre otros, y puede tener un efecto multiplicador sobre los resultados.

Las niñeces en Argentina deben enfrentar desafíos múltiples y variados, a partir de las transformaciones de la trama social evidenciadas en los últimos años. Desde asegurar que las familias cuenten con tiempo y dinero para cuidar y puedan acceder a servicios educativos y de cuidado de calidad, hasta garantizar que todos/as los/as niños/as estén cubiertos por el sistema de protección social, que puedan acceder a servicios de salud, que cuenten con una nutrición adecuada, que estén protegidos contra todas las formas de violencia, que puedan ejercer su derecho a la identidad, que cuenten con una vivienda digna, con agua potable, entre otros factores que determinan el bienestar de ellos/as (Unicef, 2019).

Estos retos requieren, necesariamente, de un abordaje integral, que tenga en consideración todas las dimensiones involucradas, desde un enfoque de equidad y con perspectiva de género. Para ello, es clave fortalecer la coordinación entre los distintos sectores y niveles de gobierno nacional, provincial y local.

Pensar las estrategias de intervención de todos los actores profesionales, no profesionales y territoriales dentro del campo de las niñeces, desde la perspectiva de derechos, implica romper con los enfoques asistenciales de la intervención social, poniéndola en práctica y operacionalizándola, haciendo de la intervención con los/as niños/as y adolescentes un espacio de desarrollo personal y colectivo de ejercicio de derechos y práctica ciudadana.

3.3.2 Vulnerabilidad y exclusión social

Las niñeces, en los nuevos y complejos escenarios sociales emergentes de los últimos años, tienden a ser grupos caracterizados y marcados por la vulnerabilidad y la exclusión social, a causa de determinadas condiciones y situaciones que se relacionan fuertemente con el contexto económico, político, social y cultural que atraviesa la sociedad en este momento determinado. Los/as niños/as que forman parte de la Escuela N°7, aquella en la cual realicé mi experiencia de práctica institucional supervisada durante el período que corresponde al 2018 y 2019, se encuentran atravesados/as por estos dos conceptos, los cuales delatan complejidad y necesitan la presencia de un Estado participativo democrático que elabore políticas que den respuesta a las demandas de la sociedad y tiendan a revertir ciertas situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.

Hablar de vulnerabilidad social es hacer referencia a las condiciones de riesgo social, a los problemas para satisfacer las necesidades básicas, sociales y de participación e

integración que afectan a la personas y a sus familias (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2010, p. 113). Dicho concepto está ligado fuertemente con los impactos económicos, políticos y sociales de varios países de América Latina, que han generado grandes desigualdades y situaciones de pobreza, a causa de las medidas neoliberales de la década del 90 que han traído consigo los sucesivos ajustes macroeconómicos y la consolidación del nuevo patrón de acumulación basado en la desregulación de los mercados, la flexibilización laboral y la reducción de las funciones del Estado, entre otros.

Bajo los actuales escenarios y condiciones de cambio social, la vulnerabilidad se extiende y diversifica, afectando de esta manera a los distintos sectores de la sociedad, a un número creciente de niños/as y familias. Esta situación se evidencia en grandes porcentajes de la población argentina, que en la actualidad, se encuentra marcada por situaciones y condiciones de vulnerabilidad social extrema, afectando de manera directa sobre los grupos de niños/as en el acceso a la educación, salud, vivienda, alimentación, entre otros, atentando sobre sus derechos básicos y su bienestar.

La vulnerabilidad abarca todo tipo de problemática social que existe en nuestro país. Está relacionada con causas externas (evolución del mercado de trabajo, recortes en los recursos de protección social, inseguridad ciudadana, deterioro ambiental, clima social, etcétera), así como también con la apreciación e interiorización subjetiva de la propia vulnerabilidad (incertidumbre, miedo, sensación de inseguridad, pérdida de autoestima y confianza en las propias capacidades, etc.) (González et al, 2014, p. 18).

El concepto de exclusión social posee una relación fuerte con el de vulnerabilidad y niñeces, ya que estas últimas al encontrarse involucradas dentro de los contextos emergentes, son considerados grupos excluidos a nivel social. Tomando lo planteado por Unicef¹⁰ (2014), se puede comprender a la “infancia” en exclusión social como un proceso y el conjunto de estados deficitarios, en cantidad y calidad, motivados por el empobrecimiento económico y el deterioro psicofísico y relacional de los/as niños/as y de su entorno, que les impide el acceso

¹⁰ Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés) es un organismo internacional que tiene como objetivo garantizar y promover el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes, asegurando su bienestar en todo el mundo. Fue creada por las Naciones Unidas en 1946 y trabaja en Argentina desde 1985. Las acciones de UNICEF se guían por la Convención sobre los Derechos del Niño/a, que reconoce como niño/a a toda persona menor de 18 años y establece el marco fundamental a partir del cual los gobiernos que la suscriben deben desarrollar sus políticas para la niñez y la adolescencia. Es importante mencionar que en Argentina existe la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), la cual funciona como organismo rector encargado de diseñar, elaborar e implementar políticas públicas de carácter federal e inclusivas destinadas a promover los derechos de los/as niños/as, adolescentes y personas mayores.

a recursos y entornos necesarios para su desarrollo integral y adecuada socialización, con la consiguiente pérdida de posibilidades de participación y movilidad en la sociedad.

La exclusión social en las niñeces, según Silvina Abud (2018), es entendida como una situación grave debido a que afecta al proceso de maduración física, psicológica, afectiva y relacional en épocas tempranas de la vida de los/as niños/as con efectos que repercuten en su futuro. Asimismo, aquellas experiencias vitales de ellos/as, en condiciones que propician su exclusión social, pueden ocasionarles secuelas severas, susceptibles de hacerles sufrir en el presente por cuanto vulneran sus derechos y deterioran su bienestar, al mismo tiempo que condicionan negativamente su futuro como personas adultas, limitando su autonomía y su capacidad para aprovechar las oportunidades que el medio pueda ofrecerles.

Ante esta situación, las niñeces se encuentran en una posición de riesgo constante, ya sea debido a las condiciones de vulnerabilidad y/o exclusión con las que éstas deben convivir y muchas veces, hasta crecer, junto a sus grupos familiares y/o sociales en sus diferentes cotidianidades. Como señala Noceti, al calificar a algunos/as sujetos miembros de una sociedad como posible población en riesgo legitima la acción del Estado y “(...) tal acción supone orientar sobre ellos políticas diversas que permitan controlar el desarrollo de la vida de estos individuos y, a su vez, proteger al resto de la sociedad de las plausibles acciones que los primeros pudieran realizar” (2011, p. 149).

Se hace necesario implementar políticas que tiendan a la inclusión social para hacer frente a la exclusión y revertir la vulnerabilidad que atraviesa bruscamente a las niñeces contemporáneas de nuestro territorio nacional, provincial y local. Éstas consisten en la puesta en marcha de políticas públicas encaminadas a la vinculación de todas las personas de una sociedad para la participación de los beneficios que ésta adquiere (Abud, 2018). Como característica principal desconoce la discriminación, además de procurar satisfacer por todos los medios las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales. El concepto de inclusión social reconoce en los distintos grupos sociales el valor que hay en cada diferencia, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de un/a tercero/a vulnerable, con necesidades específicas que deben ser saciadas para que pueda estar en condiciones de igualdad y disfrutar de sus derechos fundamentales.

Este tipo de políticas deben ser creadas y coordinadas por el Estado argentino, garantizando la protección y el amparo de todos/as los/as niños/as del territorio, generando posibilidades para ellos/as frente a las problemáticas y complejidades sociales que se hacen

presente en los escenarios. Asimismo, se debe garantizar el acceso a las mismas, desde las instituciones y organismos públicos y/o privados.

3.3.1 Importancia adquisición herramientas y habilidades sociales

Hoy en día, las distintas realidades sociales que se presentan y reproducen son mucho más complejas para los/as niños/as, que se encuentran en pleno proceso de construcción personal, social, cultural y de subjetividad, que quizás algunas realidades que vivieron en su momento las personas que componen sus grupos familiares. Los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías y las constantes reglas cambiantes de nuestra sociedad ubican a los/as más pequeños/as en un terreno que les queda grande y, además, en algunas ocasiones cuentan con insuficientes herramientas sociales para desenvolverse y defenderse dentro del mismo.

Los procesos de socialización cumplen un rol estratégico durante la etapa que comprende a las niñeces, desde las primeras infancias hasta la adolescencia. Tomando lo planteado por el Ministerio de Educación (2013), este período resulta una etapa prioritaria en la conformación del ser humano y en la construcción de ciudadanía; los primeros años representan tiempo de crianza, tiempo de juego, de aprendizajes y de experiencias enriquecedoras que los/as incluyan, que les brinden las herramientas necesarias para comprender la realidad que les toca vivir y que los habiliten a participar activamente en la trama social. Asimismo se reconoce que los/as niños/as aprenden desde que nacen y los/as educadores/as deben comprometerse con ellos/as para que cada uno/a de pueda alcanzar el desarrollo de sus máximas capacidades.

Es fundamental mencionar que durante esta etapa comprendida por las niñeces, los/as niños/as se encuentran en pleno proceso de internalización de ciertos roles, costumbres, creencias y normas a partir de los diversos contextos socio-culturales en los/as que se encuentren inmersos/as. Como plantean Simkin y Becerra (2013), en términos generales, la socialización puede ser entendida como aquel proceso por el cual las personas incorporan determinados valores, actitudes, prejuicios, nociones, símbolos, motivaciones, objetivos, intereses, así como también categorías y clasificaciones sociales, como etarias, género y raza. Este proceso se produce a partir de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreativas, entre otras.

Arnett (1995) propone tres tipos de objetivos para la socialización, de alcance general a distintas sociedades y culturas: -el control de impulsos, -la preparación para ocupar roles sociales, -la internalización de sentido. El control de impulsos, la capacidad para la autorregulación y la postergación de la gratificación se adquieren en el período que corresponde a las infancias. El segundo objetivo hace referencia a la preparación para el desempeño en los diferentes roles sociales, de acuerdo a la clase social, racial, étnica y etaria (para niños/as: roles familiares, de género, grupos de pares; para adolescentes: roles de pareja, roles laborales; para adultos: roles parentales, roles sociales como desempleado/a, jubilado/a) del/la individuo. El último objetivo es el desarrollo de fuentes de significado, como pueden ser la religión, la pertenencia a grupos étnicos-nacionales, la selección de objetivos de desarrollo personal. Las fuentes de significado son flexibles y varían de acuerdo a cada sociedad, cultura o grupo familiar, pero de acuerdo con Arnett (1995), todas las personas desarrollan alguna fuente de significado que les aporte un marco de sentido. Estos objetivos se encuentran modulados por el tipo de cultura en el que se llevan a cabo (como se citó en Simkin y Becerra, 2013).

Es importante señalar que los procesos de socialización transcurren durante toda la vida de las personas. Berger y Luckmann mantienen una distinción conceptual de dos etapas de socialización: una etapa primaria y una secundaria (1968). Ambos autores plantean que la socialización primaria corresponde a la introducción del/la individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del/la sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significativos” encargados de su socialización. Ésta es la primera por la que la persona atraviesa en su niñez; y por medio de ella se convierte en miembro/a de la sociedad. La familia, junto con la escuela, tiene el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva (Simkin y Becerra, 2013).

La socialización secundaria refiere a aquellos procesos que introducen a la persona en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968). Los roles de la socialización secundaria son mayormente anónimos (y suponen relaciones más formales). Es importante destacar que, estos procesos, influyen fuertemente las expectativas que se tengan de las personas, y éstas pueden estar mediadas (facilitadas, aumentadas) por el afecto. Mead (1934) introduce esta noción de las “expectativas” de los otros como “el otro generalizado”, lo que de acuerdo con Arnett (1995)

puede resultar en una influencia poderosa para la conformidad y la obediencia a las normas grupales (como se citó en Simkin y Becerra, 2013).

Actualmente, se constatan varias críticas sobre la descripción secuencial de las etapas de socialización. Lahire afirma que, en la sociedad moderna, se viven tiempos de socializaciones múltiples y complejas, en las cuales se suelen sentir las influencias conjuntas de diversos/as agentes (2007). Tal escenario obliga a repensar a los/as niños/as y adolescentes en múltiples contextos interdependientes en los que se configuran y constituyen sus disposiciones mentales y comportamentales. Es importante mencionar que no se trata de un rechazo del concepto de socialización, sino más bien de una adecuación a una nueva imagen menos estanca de la sociedad.

Los procesos de socialización impactan de manera distinta en cada individuo/a, en la medida en que cada persona asimila estos contenidos y patrones de comportamientos de acuerdo a su trayectoria diferencial tanto a nivel personal e interpersonal-grupal como sociocultural. En este sentido, se suele entender a la individuación como un proceso complementario de la socialización que comprende la formación de la identidad. Esto supone que los procesos de socialización son el resultado de la interacción de factores individuales, grupales y sociales.

Los agentes de socialización mayormente nombrados y reconocidos por la sociedad en estos procesos de socialización son: la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación y la escuela. En primer lugar, las prácticas familiares reflejan y transmiten los valores que se encuentran presentes y disponibles en la cultura. Los/as miembros de cada familia no se limitan a crear sus prácticas de crianza “de cero”, sino que reproducen el rol social de “ser madre, padre, abuelo/a” a partir de sus propias experiencias de socialización. Los autores Simkin y Becerra (2013) aseguran que existe una amplia evidencia de que la familia es fundamental en el transcurso de toda la vida, al punto que la socialización parental puede amortiguar efectos de experiencias negativas entre pares en la adolescencia. Al interior de la familia, se pueden identificar cinco dominios de socialización: protección, reciprocidad mutua, control, aprendizaje guiado y participación en el grupo; cada dominio se activa bajo condiciones diferentes, implica una relación entre adulto-niño/a diferente, requiere respuestas diferentes de los padres y madres, y se asocia con resultados diferentes de socialización.

En segundo lugar, de acuerdo con Wolf (2008, como se citó en Simkin y Becerra, 2013), un “grupo de pares” es un conjunto de individuos que comparten categorías sociales

comunes y ciertos ámbitos de interacción en tanto grupo. Durante la etapa infantil, los grupos de pares se componen principalmente de compañeros/as de clase, mientras que en la adolescencia y juventud lo hacen de personas que comparten actividades, intereses o un mismo estatus socioeconómico. Si bien la socialización en el grupo de pares suele tener lugar en la escuela, algunos/as niños/as suelen invertir una buena parte del tiempo en las calles del barrio u otros ámbitos públicos como pueden ser plazas o instituciones dedicadas a la socialización en otros aspectos, como iglesias, centros comerciales, entre otros.

En relación a los medios de comunicación como agente socializador, Simkin y Becerra sostienen que en la actualidad, en la mayoría de las sociedades occidentales existe una amplia variedad de medios que tienen incidencia en los procesos de socialización (2013). Éstos ofrecen a los/as niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as, distintos contenidos y oferta mediática los que actualmente se encuentran expuestos. Asimismo, pueden ser clasificados en “medios audiovisuales” (televisión, video, cine y música) y “nuevos medios” (computadoras, videojuegos e internet). Dicha distinción supone usos y habilidades distintas, siendo los segundos parte del mundo “interactivo”.

Por último, las instituciones educativas representan una influencia importante en los procesos de socialización, aunque sus características particulares y grado de influencia puede variar de acuerdo a cada sociedad y cultura. El sistema educativo tiene como objetivo tanto una formación académica, centrada en contenidos curriculares, como contenidos informales propios de un aprendizaje de conocimiento social (Wentzel y Looney, 2007, como se citó en Simkin y Becerra, 2013). La escuela tiene el objetivo de contribuir en el aprendizaje de la adquisición de las habilidades necesarias para responsabilizarse y adaptarse a los objetivos grupales, comportarse de una manera respetuosa y cooperativa con pares, desarrollarse académicamente en áreas de interés para el desempeño eventual en un rol laboral y adquirir ciertos valores socialmente esperados para el ejercicio de la ciudadanía.

Conforme a lo mencionado anteriormente, sostenemos que durante los procesos de socialización, los/as niños/as, a través de distintos agentes socializadores, como pueden ser los grupos familiares y las instituciones educativas, comienzan a adquirir e internalizar diversas habilidades y herramientas sociales que son imprescindibles y fundamentales para sus desarrollos sociales, lo que les permitirá interactuar satisfactoriamente, como también para lo personal, tanto en sus vidas del presente como del futuro.

Es vital poner a la disposición de ellos/as estrategias e instrumentos suficientes y necesarios para que puedan desarrollarse de manera eficaz en una esfera social cada vez más intrincada, más amplia, pero también valiosa, al fin y al cabo. Es por ello que se hace foco de atención en la importancia y necesidad del aprendizaje, como también, la adquisición de diversas habilidades sociales en los/as niños/as.

Como trabajadoras sociales adherimos a la mirada y concepción de las herramientas/habilidades sociales desde las teorías de las Ciencias Sociales y no se está de acuerdo con las corrientes de las Neurociencias, hoy en día una moda que invade las aulas argentinas y va en contra del todo pensamiento crítico. Como plantea Nora Merlín, estas últimas “(...) son disciplinas que estudian el sistema nervioso y pretenden explicar la conducta y el padecimiento mental según bases biológicas. Los psicoanalistas pensamos que son un anacronismo, porque el aprendizaje, la afectividad pasan por otro carril, no responden a la lógica de la neurona” (2017). Asimismo, la autora sostiene estas corrientes tienen que ver con el momento político y económico de la época en el cual surgen, irrumpiendo en la cultura, la educación y la vida cotidiana de las personas:

“El neoliberalismo avanza tomando toda la cultura, estableciendo un criterio sobre qué es normal y qué es patológico. Esos criterios de normalidad, salud y enfermedad están determinados por los departamentos de marketing de los laboratorios (farmacéuticos), una de las industrias que mueven el mundo. Criterios que se difunden luego por los medios de comunicación y por todos los aparatos de imposición simbólica. Se crean necesidades, se instalan determinadas patologías y definen los síntomas que incluyen” (Merlín, 2017).

El objetivo de las Neurociencias es promover un pensamiento ahistórico, eliminar la política, la subjetividad, la singularidad y convertir una masa de gente medicalizada, uniforme, adaptada, disciplinada. Anabel Urdaniz (2018) expresa en sus líneas que este enfoque se relaciona con el reduccionismo que supone una mirada estanca y simplista que unifique lo “emocional, social y material” en las capacidades mentales. Este planteo, disfrazado de científico, retrotrae las discusiones sociológicas, pero sobre todo políticas, que en los últimos años comenzaron a entender y pensar a los/as sujetos desde la complejidad y desde su innegable identidad sociocultural como factor fundamental para su abordaje.

En agosto del 2017 se promulgó el decreto 958/16 de la provincia de Buenos Aires, cuya normativa crea la Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental en la

órbita de la Jefatura de Gabinete con financiamiento específico. Uno de los puntos más problemáticos respecto de la creación de esta Unidad, es la falta de definición clara en relación al concepto de Capital Mental y del estudio de las neurociencias en general. En el Decreto se define al capital mental como “la totalidad de los recursos cognitivos y emocionales de las personas, incluyendo la seguridad alimentaria, el desarrollo de habilidades cognitivas, la flexibilidad y eficiencia de los procesos de aprendizaje, la resiliencia, la inteligencia emocional y las competencias sociales” (Urdaniz, 2018). Sin embargo, varias nociones dan cuenta de una mirada individualista; nombrar competencias, flexibilidad y resiliencia, hace referencia a las capacidades de cada individuo de adaptarse a su entorno y producir su propia felicidad en base a superar de la mejor manera las adversidades. Como menciona Urdaniz, aparecen indicadores de los textos sociológicos de Spencer y la teoría naturalista de Darwin, en relación a la adaptación al ambiente (2018). Estas formas de entender la sociedad a mediados del siglo XIX son funcionalistas y adoptan un enfoque conductista y lineal de las acciones de los seres humanos, relegando las capacidades a los componentes orgánicos muchos de los cuales son explicados por el funcionamiento concreto del sistema nervioso. Entender la sociedad como un organismo funcional, también implica que, de existir disfunciones, las mismas tienen que ser apartadas y eliminadas o reconstruidas.

El paradigma de Capital Mental no incorpora la palabra “política” en ninguna instancia de su análisis. Toma un claro posicionamiento al entender la pobreza como una pérdida de potencial mental para el conjunto de la sociedad, corriendo el foco de la obligación del Estado de promover y proteger los derechos de los/as niños/as. Asimismo, se presenta en tensión directa con el paradigma de la protección integral que rige al Sistema de Promoción y Protección de los derechos del/la niño/a. Mientras el Sistema de Promoción y Protección tiene como ejes fundamentales las trayectorias personales de los sujetos de derechos, su territorialidad, sus recorridos institucionales y la desjudicialización de las prácticas; el paradigma del capital mental reduce el debate a las personas con ciertas adversidades que repercuten en su capital mental y en el desarrollo social.

En contraposición a este paradigma que contiene ideas de las corrientes de las Neurociencias, las teorías que contemplan las habilidades sociales, pero desde un enfoque de las Ciencias Sociales (al cual adherimos como equipo de trabajo), entienden a éstas como aquel conjunto de capacidades, conductas, pensamientos, hábitos y/o destrezas interpersonales que son necesarias para interactuar y relacionarse satisfactoriamente con los demás (Bances Goicochea, 2019). A su vez, las mismas son entendidas como

comportamientos aprendidos del contexto social, no son un rasgo de la personalidad, y pueden ser observables tanto emocional como cognitivamente a través de la conducta verbal y no verbal; se dan siempre en relación a otra persona (Angrhes et al., 2011).

Por ende, entendemos a las habilidades sociales como aquel conjunto de conductas y estrategias que nos permiten a las personas desenvolvernó eficazmente ante determinadas situaciones sociales, pudiendo establecer relaciones adecuadas con los/as demás y, a su vez, resolver conflictos y afrontar determinadas situaciones que se presenten de manera adecuada y satisfactoria. Asimismo, como menciona Bances Goicochea (2019), éstas positivamente se pueden relacionar con el bienestar psicológico, el autoestima, el buen humor, entre otros; mientras que aquellas que son consideradas “deficientes” o no satisfactorias se relacionan con una conducta violenta, adicción a internet, consumo problemático de sustancias y alcoholismo, bajo rendimiento académico, etcétera.

Debe precisarse que las habilidades sociales están presentes desde nuestras diversas niñeces, y nos acompañan en el desarrollo de nuestra vida, como lo señala Cohen Imach y Coronel (2009) el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales en la etapa que corresponde a la infancia influye positivamente en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los/as niños/as y guardan una sólida relación con el funcionamiento psicológico posterior. Es por ello que si un/a niño/a no logra desarrollar este tipo de habilidades o adquirir ciertas herramientas sociales, cuando se convierte en adulto/a, éste/a puede presentar dificultades para socializar. De ahí la importancia de la promoción de la competencia social entre los/as integrantes de la familia, por cuanto es un factor que genera calidad de vida y salud de las personas.

Las habilidades sociales deben ser entendidas siempre en relación a un marco social y cultural determinado, y son de suma importancia para enfrentar determinadas situaciones que se presentan día a día en una forma competente, contribuyendo al desarrollo del ser humano, abarcando cinco componentes: autoestima, asertividad, toma de decisiones, empatía y manejo de emociones; siendo el objetivo general de las relaciones sociales proporcionar los mecanismos pertinentes con el fin de poder hacer frente a la interacción social y situacional que se presente de forma satisfactoria (Cohen Imach y Coronel, 2009).

El déficit y la carencia de determinadas habilidades sociales genera el uso de estrategias inadecuadas para resolver problemas o conflictos. La adquisición de éstas mismas está orientada al incremento de las posibilidades de resolución del conflicto desde una

perspectiva positiva, lo cual permitirá al/la niño/a afrontar nuevas situaciones e incrementar su competencia social y construir la no violencia.

Según las autoras Cohen Imach y Coronel (2009), estas habilidades sociales cumplen las siguientes funciones en las relaciones e interacciones entre iguales: a) Permiten el conocimiento de sí mismo y de los/as demás, contribuyendo a la formación del autoconcepto. b) Facilitan el desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se ponen en práctica para relacionarse con los/as demás, tales como la reciprocidad, empatía y adopción de roles y perspectivas, intercambio en el control de la relación, colaboración y cooperación, estrategias sociales de negociación y de acuerdo. c) Proporcionan autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los/as otros/as. Los/as iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. d) Brindan apoyo emocional y fuente de disfrute; en la relación con los/as iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia y aceptación. e) Facilitan el aprendizaje del rol sexual, el desarrollo moral y el aprendizaje de valores.

Podemos mencionar que algunas de las habilidades sociales que se consideran de extrema importancia que los/as niños/as puedan adquirir y fortalecer a lo largo de su desarrollo infantil, se destaca la resolución de conflictos, la toma de decisiones, el autocontrol emocional, el pensamiento crítico, la asertividad, la comunicación, la cooperación y la empatía. A través de las emociones los/as niños/as comienzan a apreciar su importancia para sí mismos, los/as demás y la cultura, y aprenden las conductas que son apropiadas para la expresión emocional. Todas estas estrategias o herramientas sociales son sustanciales a lo largo de nuestra vida porque nos permitirán desenvolvernó en nuestra cotidianidad con el/la otro/a y, asimismo, afrontar y resolver los problemas que se nos presenten o se nos puedan presentar.

Existen una serie de características relevantes en la conceptualización de las habilidades sociales (Monjas, 2002):

- Son conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje. A lo largo de los procesos de socialización se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

- Suelen estar formadas por componentes emocionales, afectivos (por ejemplo, ansiedad o alegría) y cognitivos.
- Son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Por ello, es necesario adecuar la conducta a los objetivos perseguidos y a las características de la situación.
- Se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más personas.

Alguno/as autores/as, a las habilidades sociales, también las suelen denominar habilidades para la vida, como Gomez y Suárez (s/f), quienes sostienen que son consideradas destrezas psicosociales que les facilitan a las personas afrontar en forma efectiva las exigencias y desafíos de la vida diaria, es decir, son destrezas psicosociales para aprender a vivir. La adquisición de estas destrezas les provee herramientas específicas que les facilitan un comportamiento adecuado. Asimismo, según estas autoras, son diversos los escenarios en los cuales se pueden desarrollar estas habilidades, como puede ser la familia y la escuela. Por un lado, las primeras tienen un gran impacto e influencia sobre el comportamiento de los/as niños a partir del ejemplo y la experiencia en la interacción diaria; el ambiente familiar facilitará el desarrollo de habilidades que les permitan afrontar con éxito las exigencias y desafíos de la vida cotidiana en su propia familia, en la escuela y el territorio. Por otro lado, las instituciones educativas son espacios estratégicos de formación y desarrollo, es en ellas donde estos/as niños/as comparten conocimientos, fortalecen hábitos e interiorizan valores, lo cual contribuye a la adquisición y refuerzo de habilidades y herramientas sociales.

Los nuevos escenarios complejos sociales que caracterizan los espacios cotidianos en los cuales se desenvuelven los/as niños/as en los últimos años, influyen en los estilos y procesos de socialización, repercutiendo en el desarrollo y adquisición de algunas habilidades sociales. Es por ello que es sumamente necesario e imprescindible que se puedan promover, desde distintos espacios e instituciones, en conjunto con acompañamiento de equipos profesionales y/o actores comunitarios, programas y talleres orientados al trabajo y fortalecimiento de herramientas y estrategias sociales, sobre todo en niños/as.

En consideración a lo mencionado en los párrafos anteriores, es crucial mencionar la importancia de generar propuestas orientadas al desarrollo y refuerzo de habilidades y herramientas sociales en los diversos escenarios en los cuales los/as niños/as se desenvuelven diariamente, fundamentalmente en los espacios educativos, por parte de todos/as los/as agentes involucrados/as, ya que éstas contribuyen a resolver y tratar un problema que se reproduce y surge con frecuencia en las escuelas, la violencia (Cohen Imach y Coronel, 2009). Estas propuestas están destinadas a la promoción de la convivencia, al desarrollo de vínculos interpersonales y emocionales positivos, generando un clima de respeto hacia el/la otro/a, como así también proveer a los/as niños/as determinadas herramientas para enfrentar aspectos de su vida social, la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones. El aula, el colegio, el recreo, son contextos sociales en los que los/as niños/as pasan gran parte de su tiempo en interacción con sus pares y adultos/as, por lo que la escuela constituye uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de ellos/as y, por lo tanto, para potenciar y enseñar habilidades de relación interpersonal.

La intervención social de la cual formé parte en el año 2018-2019, tuvo lugar en una institución educativa de la ciudad de Mar del Plata, en la cual se desarrolló un taller de arte orientado a la adquisición y fortalecimiento de habilidades y herramientas sociales de los/as niños/as que se encontraban en 1er grado, y con ello se promovía la utilización del diálogo para resolver conflictos, el autocontrol emocional, la convivencia, el respeto por los/as demás, el reconocimiento de las emociones y la importancia de poner en palabras sus estados anímicos, entre otros.

De esta manera, se hace presente la Educación como derecho y política social garantizado por el Estado para empoderar a los/as niños/as, para brindarles herramientas para la vida, para fortalecer y desarrollar habilidades sociales para el futuro, para su bienestar y desarrollo personal y social. Es por ello que el Sistema Educativo Nacional constituye una categoría conceptual de gran importancia dentro del marco teórico del siguiente trabajo, el cual será desarrollado en las próximas líneas.

3.4. Sistema Educativo Nacional

Durante las últimas décadas, nuestras sociedades latinoamericanas sufrieron y sobrellevaron procesos de devastación, acoso y violencia que generaron marcas subjetivas

relevantes. De esta manera surgieron más y nuevas formas de padecimiento con la consecuente aparición de nuevas demandas en diferentes espacios institucionales. De este modo, la educación, como campo, se presenta como un lugar primordial en el que las nuevas problemáticas y manifestaciones de la cuestión social han cobrado cierta particularidad y protagonismo. Frente a ello surgen nuevos desafíos para todos/as aquellos/as que se encuentren desenvolviéndose, desde cada lugar, rol y profesión, dentro de dicho campo.

Los actuales establecimientos educativos argentinos, en cualquiera de sus niveles y modalidades, son instituciones que se encuentran fuertemente vinculadas y atravesadas por abruptos cambios sociales. En las comunidades educativas se pueden visualizar condiciones de desigualdad y exclusión social, como también, situaciones de vulnerabilidad de ciertos derechos que involucran a las niñeces, entre otras consecuencias de índole social a causa de la implementación de políticas de ajuste estructural de los últimos modelos neoliberales que gobernaron en el país. A pesar de ello, a través del compromiso de los actores involucrados/as y diversas propuestas y proyectos pedagógicos, la escuela contribuye a paliar y hacer frente a dichas complejidades sociales, aportando a la formación ciudadana, la participación social y al desarrollo y fortalecimiento de estrategias y habilidades sociales en niños/as y adolescentes. De esta manera aparece la educación como derecho, escenario y herramienta fundamental para el desarrollo de la comunidad garantizando y promoviendo la inclusión social y educativa.

Al introducirnos en esta categoría significativa en el desarrollo teórico del actual trabajo, es necesario e importante dedicarle un apartado al cambio de paradigma que caracterizó a la política educativa argentina entre el siglo XX y siglo XXI, el cual refiere el paso del modelo de la educación como servicio al enfoque de la educación como derecho, desarrollando la política de inclusión educativa. Dicho cambio marcó un antes y después en el sistema educativo de nuestro país, estableciendo un nuevo marco normativo que contempla y garantiza derechos, el cual continúa vigente hasta la actualidad.

3.4.1. De la Educación como servicio a la Inclusión Educativa

Para analizar este cambio de paradigma que sucede en nuestro país y da lugar a nuevas miradas y nuevas políticas en materia educativa, es necesario desarrollar un breve recorrido histórico de la educación argentina, de algunos acontecimientos que surgieron y marcaron el proceso, entre el período que corresponde finales del siglo XIX, varios años del XX y comienzos del XXI.

A fines del siglo XIX principios del XX, Argentina se vió afectada por fuertes movimientos migratorios que caracterizó a la época. Como plantea Puiggrós (2003), éstos/as inmigrantes no eran aquellos/as noreuropeos/as cultos/as que esperaban los/as dirigentes argentinos/as. Eran campesinos/as sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos/as y analfabetos/as; algunos/as tenían ideas anarquistas y socialistas, también había refugiados/as políticos/as y ateos, agnósticos/as, protestantes y judíos/as.

La misma autora sostiene que el sistema escolar, durante dicho período, estaba trazado por caminos distintos según los diferentes grupos sociales de la época. Aquellos/as chicos/as de las ciudades, hijos/as de familias asentadas desde algunas generaciones atrás, tenían un destino educacional exitoso, mientras que los/as hijos/as de los/as recientes inmigrantes debían luchar para no quedar marginados/as por ser "gallegos/as", "gringuitos/as" o "rusos/as", y los/as descendientes de los/as criollos/as apenas si alcanzaban a aprender a leer y escribir en las escuelas rurales.

En nuestro país, durante esos años, regía la Ley N°1420 de Educación Común promulgada en el año 1884 durante la presidencia de Julio Argentino Roca, la cual establece la educación primaria común, laica, gratuita y obligatoria¹¹. El eje fundamental se centró en la gratuidad y obligatoriedad escolar con el objetivo de que la escuela fuera un medio al alcance de los/as niños/as. Uno de los temas de confrontación fue la laicidad, la incorporación de contenidos religiosos en los programas escolares. Esta ley surge en un contexto de fuerte modernización de la sociedad argentina, una país que intentaba insertarse en el mercado mundial como una sociedad moderna y por ello lleva a cabo cambios económicos, políticos, culturales y educativos, dirigidos por una oligarquía terrateniente que se beneficiaba mucho con esta situación y buscaba modernizar al país.

Pablo Pineau (2021) en una entrevista relata que en el siglo XIX la sociedad argentina se encontraba finalizando el pasaje del modelo colonial a un proyecto independentista. La idea de formar un nuevo sujeto político, pero pensado desde el/la ciudadano/a exactamente europeo/a. No era lo mismo el/la ciudadano/a francés/a, por ejemplo, que el/la latinoamericano/a. Esta cuestión de salir de un pasado colonial, de una presencia de otros

¹¹ Pineau expresa que es un error común pensar que la Ley 1420 actuaba sobre todo el país en ese período, y no es así. Ésta es una ley que sólo actuaba en las escuelas que dependían de la Nación, aquellas escuelas que no eran provinciales. Sí, en 1905, la Ley Láinez hizo que se ampliara su rango de acción en muchas otras partes, pero la Ley 1420 nunca tuvo vigencia en todo el país (2021). La ley nacional N° 4874, popularmente conocida como Ley Láinez permitió que muchísimas escuelas se crearon, principalmente en las provincias del interior del país.

grupos, sobre todo la presencia de grupos originarios, las marcas de la colonia, que presuponen una nueva forma de participación política, está en la base de la Ley 1420.

Los debates entre políticos/as y educadores/as giraban en torno al papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía. La autora Adriana Puiggrós (2003) menciona que, por un lado, se encontraba el bloque de poder porteño y agrario exportador, el cual estaba interesado en usar la educación para imponer el orden. Mientras que por el otro lado se encontraban los/as trabajadores/as rurales, los/as artesanos/as de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes, quienes querían que la educación jugara un papel más progresista; ellos/as la veían como un vehículo para la movilidad social.

Sin embargo, el sistema educativo nacional durante los primeros años correspondientes al siglo XX, estuvo fuertemente influenciado por corrientes positivistas y normalizadoras que formaban docentes, establecidas por conservadores de la época. Éstas imponían ideas orientadas a ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el Estado. Dichos modelos consideraban que educar al/la ciudadano/a era su misión. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica.

Se puede observar que al interior de las escuelas, durante esa época, aparecen mecanismos de exclusión y marginación, que han tendido a clasificar a los/as alumnos/as, generando construcciones de trayectorias educativas diferenciadas según el origen social. Asimismo, se observa cómo la institución educativa comienza a convertirse en un lugar por excelencia para la difusión de la ideología meritocrática o de talentos naturales; ideología que justifica la distribución de las personas en la sociedad a partir de “dones naturales” y se conforma como un dispositivo fundamental de estratificación de los/as sujetos en la sociedad (Carina Kaplan, s/f).

Resulta importante mencionar que, según expresa Puiggrós (2003), la concepción normalizadora fue influenciada por el higienismo, una corriente médica y sociológica que tuvo mucho auge en la Argentina como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla de fines del siglo XIX. La preocupación por hábitos higiénicos, alimenticios y

sexuales se acrecentó con la llegada de los/as inmigrantes, cuyas condiciones de vida fueron bruscamente cambiadas. El Cuerpo Médico Escolar y otros organismos que aparecieron en dicho período, orientados por el modelo médico escolar, ejercieron eficazmente la selección de la población, la implantación de normas de conducta, la separación tajante entre salud y enfermedad. El higienismo avanzó más aún y penetró la vida cotidiana de las escuelas, se instaló en los rituales, en la palabra de los/as maestros/as, en la aplicación concreta de la discriminación y la promoción.

En el marco de la política oligárquica que regía en nuestro país durante la primer parte del siglo XX, existieron expresiones y movimientos pedagógicos nacionalistas de corte popular, como menciona Puiggrós: los/as democrático/a-radicalizados/as; los/as docentes socialistas; los/as educadores/as anarquistas (2003). Estos movimientos coincidían en la experimentación de una educación alternativa al modelo normalizador que triunfaba en ese momento. Asimismo, imaginaron una organización del sistema escolar que permitiera la participación de la sociedad o bien, en el caso de los anarquistas, que excluyera al Estado y fuera autogestionaria. Consideraron que la escuela pública debía integrar a los/as inmigrantes al país, respetándolos/as; además, estaban en contra de la imposición ideológica y cultural indiscriminada.

Con la llegada de los/as inmigrantes, comenzaron a fundarse las sociedades populares del país, y tomaron un papel importante en materia educativa durante esa época. Por ejemplo: educaban a la mujer y se inclinaban favorablemente hacia los movimientos de liberación femenina; se ocupaban de las personas con discapacidad; proporcionaban educación a los/as adultos/as y a los/as desertores/as escolares; y también educaban para el trabajo. Asimismo, estas sociedades populares fueron centros de transmisión cultural cuando el sistema escolar aún no se había extendido y lo complementaron cuando se transformó en un gran aparato escolarizado. Abarcaron entonces a la población que quedaba fuera de la escuela, a los sectores marginados, ofreciéndoles una educación no escolarizada, semi presencial, que usaba los medios de difusión de la época; las conferencias, las discusiones públicas, los libros y la prensa. Este importante movimiento de la sociedad civil persistió hasta mediados de la década de 1940 aproximadamente.

En la década del 30, tomando los aportes de Puiggrós, comienzan a gestarse las simbologías patrióticas, militares y eclesiásticas de la época. Se diseña, aunque no se promulga, una nueva ley de educación común e instrucción primaria, secundaria y especial y

un reglamento de clasificaciones, exámenes y promociones. En el año 1940, el Consejo Nacional de Educación aprueba un dictamen de su Comisión de Didáctica que expresa la necesidad de reforzar el patriotismo, dados los peligros que acechan a la libertad, la independencia y la justicia, que deben ser defendidas con la vida y por la fuerza (2003).

De esta manera, el nacionalismo comienza a impregnar sus contenidos; éste era considerado el antídoto contra el peligro de disolución nacional. En los años 40, se establece un nuevo programa educativo orientado en la recopilación cultural regional y la revalorización de la memoria popular; además, se designa una comisión de folklore nacional.

Durante el gobierno de Juan Domingo Perón, las reformas más importantes al sistema educativo fueron realizadas en su primer mandato, y se fundamentaron en los principios del Primer Plan Quinquenal. En el apartado dedicado a la educación, el Plan destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo y que haga compatible el principio de democratización de la enseñanza, entendiéndola como un patrimonio igual para todos/as, con la creación de una modalidad de compensación para quienes no han tenido las oportunidades de educación que otros/as poseen. Se esperaba formar en los/as niño/as la inteligencia práctica, sin dejar de enseñarles el dominio de las normas, los sentimientos y la voluntad de superación moral, dentro de una concepción argentina del mundo y de la vida; los planes y programas tendrían como principio básico organizador el idioma y las historias nacionales. También se trataba de vitalizar la escuela a partir de una activa participación en la vida social, y el factor considerado más eficiente para lograrlo era el trabajo (entendido en su forma integral y no como adiestramiento). La educación pública estatal comienza a extenderse, mientras que la enseñanza de modalidad privada empieza a perder fuerza y aliados (Puiggrós, 2003).

El Primer Plan Quinquenal consideraba como problema de Estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional, y para ello preveía dos vías principales necesarias para alcanzar dicha acción cultural: la enseñanza y la tradición. La primera se desarrollaría a través de las escuelas, los colegios, las universidades, los conservatorios, las escuelas de arte, los centros científicos y los centros de perfeccionamiento técnico. Mientras que la segunda, se llevaría adelante por medio del folklore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia y los idiomas. Fomentaría el Estado centros de difusión de las bellas artes y las ciencias, conferencias, teatro, publicaciones, radio; centros de investigación científica, literaria, histórica, filosófica, artística, etnológica; academias de

ciencias, de artes, de letras, de lengua y de historia; centros de estudios en folklore, lenguas autóctonas, danzas nativas, creencias religiosas, literatura popular y tradicionales familiares regionales.

En ese entonces, comienza a disputarse la educación social entre la Iglesia Católica y el gobierno de Perón. Como menciona Adriana Puiggrós (2003), la política de asistencia social de la Fundación Eva Perón estuvo vinculada a la incorporación de la mujer a la vida política y puso en serio peligro el poder que la Iglesia Católica sostenía mediante la beneficencia y las obras de caridad. Organizaciones como la Unión de Estudiantes Secundarios, los Campeonatos Deportivos Evita, abrían circuitos de penetración del peronismo en las niñeces y las juventudes. El conflicto entre estos dos grupos políticos cada vez se intensificaba, y no tardó en estallar, manifestándose con fuerza en el tema educacional. También es crucial mencionar que a mediados del siglo XX se suprimió la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, la conquista más preciada que la Iglesia Católica había logrado en el transcurso del peronismo.

En la década del 50 y 60, el modelo desarrollista, en nuestro país se inició la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y se abrió la puerta grande a la enseñanza privada. Se firmaron convenios de coordinación con las provincias y por primera vez en la historia, se logró un acuerdo curricular básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales del país. La meta de la educación era preparar recursos humanos para el desarrollo.

La primera parte del período que corresponde a la década de 1960 fue beneficioso para el desarrollo de experiencias democráticas, algunas de las cuales quedaron interrumpidas por el golpe militar de Onganía que derrocó a Illia en 1966. Aparece un nuevo liberalismo laico escolanovista¹², muy influenciado por el psicoanálisis y la psicología social, el cual se desarrolló en jardines de infantes, en colonias de vacaciones, campamentos y centros de recreación. También tuvo eco en algunas escuelas públicas donde se realizaron reformas tales como la instauración de la doble escolaridad, y en zonas marginales a través de programas de

¹² El concepto “escolanovista” hace referencia al movimiento de la Nueva Escuela que se extendió en Argentina. El programa escolanovista promovía cambios culturales a partir del despliegue de nuevos vínculos institucionales, haciendo de la escuela tradicional el blanco de sus críticas. Cuestionaba el silencio, la uniformidad, el exceso de verbalismo y la inmovilidad que reinaba en sus aulas, y proponía que el sistema de enseñanza basado en la memorización y la persistencia de medidas disciplinarias autoritarias fuese dejado a un lado para dar lugar a un nuevo contrato pedagógico. Como rasgos centrales aparece la inclusión del/la niño/a como sujeto activo/a del proceso de aprendizaje; y la participación de la comunidad educativa en la gestión escolar y el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la naturaleza (Suarez, 2018).

extensión universitaria. Otra expresión de las tendencias pedagógicas democráticas fueron las experiencias realizadas por los departamentos de Extensión Universitaria de varias universidades nacionales. Los programas se dirigieron a una población marginal, obrera y analfabeta, a desertores escolares y adultos/as. Estas experiencias mostraron la herencia de la escuela activa, la izquierda y el trabajo social cristiano; fueron también un espacio importante para la formación de educadores/as.

Asimismo, durante este período, se observa un gran aumento de escuelas, alumnos/as y docentes en todos los niveles. En la Argentina el crecimiento de la demanda sobre la enseñanza secundaria y superior era efecto de la política educativa peronista que extendió la escolarización a sectores antes excluidos.

En 1966, Argentina se encuentra afectada bajo la dictadura de Onganía, profundamente conservadora y con una impronta franquista. La experiencia científica, los equipos y tendencias académicos, las publicaciones, las modalidades pedagógicas democráticas, que se habían empezado a acumular, fueron abruptamente interrumpidas. Durante dicho período, la Iglesia Católica desplegó su acción educacional en áreas sociales, desde varias ramas de la organización pastoral, cuya misión era evangelizadora y pedagógica a la vez.

Las experiencias de educación popular que habían fructificado en los años 60, antes del golpe militar encabezado por Onganía-Lanusse, revivieron a comienzos de la década del 70. Esta vez fueron llevadas a cabo en hospitales y programas de psiquiatría social donde se volvió a configurar una pedagogía que sintetizaba la experiencia escolanovista, la freiriana y la de la izquierda, a lo cual se sumaba el aporte de las diversas expresiones de la psicología social y el psicoanálisis (Puiggrós, 2003).

A poco tiempo de ello, el golpe militar que derrocó a Isabel Martínez de Perón en 1976, tuvo tres flagelos que rodearon a la educación nacional, entre ellos la represión dictatorial, el desastre económico y social y la política neoliberal; el analfabetismo reaparece bruscamente en el país, cuando era un problema casi inexistente, debido a las medidas y políticas educativas implementadas las décadas del gobierno justicialista y también durante el desarrollismo. También se plantea que hubo una fuerte deserción escolar, sobre todo de la educación primaria, y una situación insostenible con respecto a la enseñanza secundaria.

El período se caracterizó por la clausura definitiva de los proyectos educativos democráticos que aún subsistían cuando asumió el gobierno dictatorial, por la represión a funcionarios/as, docentes y estudiantes, y por el comienzo del traspaso de las escuelas a las municipalidades. También, la autora menciona que los rasgos generales de la política educativa que se consideraba pertinente implementar revelaban un resurgimiento del más arcaico nacionalismo católico argentino. Era necesario llevar a cabo una renovación de los hábitos mentales y una adecuación de nuestras pautas de comportamiento a los valores sustanciales de la cultura occidental y cristiana; para alcanzar esta meta se debía crear un "clima cultural" a través de la enseñanza y los medios de difusión.

El Estado dictatorial argentino fue altamente intervencionista en el sistema educativo ya que lo consideraba el lugar de origen y florecimiento de la "subversión". Esta categoría, según Puiggrós (2003), se refiere explícita e implícitamente a las acciones reivindicativas de la clase obrera, así como a la desjerarquización de los roles tradicionales (generacionales, sexuales, de clases, etc.), todo lo cual, considerado expresión de la agresión marxista internacional, se extiende a la totalidad del campo democrático y popular. Por esa razón se debía desplegar estrategias de orden y control en la comunidad educativa, para detener la "agresión total" del marxismo que se apoyaba en docentes, intelectuales, los medios de comunicación y la acción cultural en general.

El Estado fue removido de su rol de responsabilidad y obligación en cuestiones de índole social (como protector y garante de derechos en determinadas situaciones) y materia económica, ocupando el lugar de agentes de la educación, principalmente la Iglesia y la familia. Asimismo, continuó la descentralización escolar y se transfirieron los establecimientos primarios a las provincias y municipalidades sin los fondos necesarios para su mantenimiento. Se pretendía romper el eje del sistema de educación pública para acelerar la privatización.

Adriana Puiggrós menciona como líneas básicas dentro del área de educación durante la dictadura: restablecer el orden como condición previa para una libertad individual coherente con el liberalismo económico y el auge de la patria financiera; subsidiariedad del Estado y estímulo a la iniciativa privada como metas a las cuales se llegaría después de un período de fuerte monopolio ideológico y político estatal; transferencia de las instituciones educativas; represión en la comunidad educativa y restauración de los valores religiosos y

políticos occidentales tradicionales (2003). Sin embargo, el bloque dominante fue incapaz de restituir la educación tradicionalista.

Con el regreso de la democracia, en los años 80 y 90, la sociedad muestra las graves marcas que dejó la última dictadura militar tanto en materia social, política y económica, como también las consecuencias de la instauración del nuevo esquema de dominación neoliberal que comenzaba a regir. El complejo escenario que atravesaba el país se encontraba caracterizado por grandes olas de desocupación, desigualdad social, pobreza, exclusión y vulnerabilidad, endeudamiento externo, políticas sociales focalizadas, hiperinflación, altos niveles de analfabetismo, deserción escolar, desmantelamiento de funciones e instituciones educativas, precarización y flexibilidad laboral, reducción del gasto público, descentralización de las funciones del Estado a empresas privadas, entre otros.

A los viejos problemas no resueltos en el área educativa, se sumaban ahora otros que volvían a colocar a la Argentina en los niveles de muchas décadas atrás. En el espacio social y político, comienza una lucha entre una educación retrógrada, antipopular, antidemocrática y otra que preparara a las niñeces y juventudes con ideas democráticas, laicas, nacionalistas, latinoamericanistas, y comprometidos con la justicia social.

Como plantea Martínez Lucía Belén (2016), este complejo contexto fue configurándose a partir de un proceso, como ella menciona, tridimensional caracterizado por: a) la desconcentración que implicó la transferencia y creación de ministerios provinciales, dándole más poder y responsabilidad a la organización local; b) la descentralización mediante la transferencia de servicios a las provincias y municipios, que antes eran brindados por el Estado Nacional, y que en este momento fueron transferidos sólo en las responsabilidades pero no en los recursos, por lo tanto se deterioró la calidad de sus prestaciones; y c) la privatización: a través de estrategias formales (como la transferencia de un servicio público a una organización privada, la reducción de la participación del Estado en las empresas de capital social, la venta de activos y la compra de servicios, la privatización de servicios para hospitales, etc.) y otras de tipo informales (que provocaron el desfinanciamiento, el deterioro de las instalaciones y de las condiciones de trabajo-remuneración de las empresas).

Durante el gobierno menemista, la política educativa de los 90, se construyó en función a las directivas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que apoyaban la descentralización de los sistemas escolares, su transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel primario, secundario y superior, la

flexibilización de la contratación de docentes y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límite desde el punto de vista social y de la seguridad. La educación, que había sido considerada tradicionalmente en la Argentina un bien social, comenzaba a considerarse como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda.

Desde esta lógica, el mercado se impone como regulador del ámbito público en cuestiones sociales, educativas, culturales y políticas. De esta manera, todo lo vinculado a la solidaridad y a lo comunitario, es desplazado por el individualismo que busca generar personas que entren en el juego de la competencia y consumismo dentro de un sistema diseñado para ocupar cargos y puestos que respondan y sean funcionales a la organización del mercado y la política neoliberal. La escuela, desde este pensamiento, era el lugar indicado para generar personas idóneas que puedan adentrarse en el mundo del consumismo y la competencia basándose en el principio de individualismo, como también la inserción a los circuitos mundiales de bienes y servicios (Condenanza, 2012).

La catástrofe social ocasionada por la imposición de políticas económicas de ajuste estructural que implementó el gobierno de corte neoliberal de este período, causaron desajuste económico, desempleo, pobreza, entre otras consecuencias, las cuales produjeron una gran fractura en el sistema escolar. Comenzaron a multiplicarse los comedores escolares, sostenidos por el aporte de la comunidad, algunas iglesias y por apoyos mínimos e insuficientes de gobiernos provinciales. Pero el soporte principal fueron los/as agentes institucionales de cada establecimiento educativo (docentes, directivos/as, personal auxiliar, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, entre otros/as) quienes además de realizar sus funciones educativas cotidianas, como enseñar, formar o desarrollar a los/as niños/as y adolescentes, debían realizar acciones asistencialistas y de contención para paliar la situación de pobreza extrema, hambre y urgencia social que se demandaba en cada lugar del país (Puiggrós, 2003). De esta manera, las escuelas, tanto primarias como secundarias, debieron correrse de su función pedagógica y enseñanza curricular, para incorporar y llevar adelante determinadas acciones de corte asistencial para brindarles apoyo y contención a los/as alumnos/as junto a sus familias, que debido a la caótica situación social, política y económica que se estaba viviendo en la época, se encontraban duramente golpeados por la crisis.

En relación al marco normativo que contempla el área de educación y legitimó el proceso, a lo largo del gobierno de la década del 90, encabezado por Menem, se dictaron

leyes que marcaron la historia y la mirada que se venía teniendo sobre el campo y el sistema educativo; las mismas se dieron en un contexto de reformas estatales estructurales en toda América Latina ligadas a cambios en el modelo de acumulación del sistema capitalista a nivel internacional. Entre algunas de esas leyes promulgadas, durante este período, se encuentran la Ley N°24.049 de continuación de la transferencia de los establecimientos educativos nacionales a las provincias y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley N°24.521 de Educación Superior y la Ley Federal de Educación N°24.195. Este marco jurídico propició un modelo organizacional descentralizando las funciones e instituciones educativas, hecho que profundizó la heterogeneidad y la desigualdad de la oferta educativa existente en las provincias.

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, reemplaza a la Ley 1420 del año 1884, en la cual se hace necesario mencionar el antecedente relevante de esta política que es el Segundo Congreso Pedagógico Nacional¹³ llevado adelante entre 1984 y 1988, evento que abrió la discusión a diversos actores sociales sobre el sistema educativo y puso de manifiesto un acuerdo generalizado acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica. Los debates y conclusiones del Congreso sirvieron de base para la elaboración de la Ley Federal de Educación (Condenanza, 2012).

Esta ley reorientó los fines de la educación pública, readecuándolos a los preceptos neoliberales. En este sentido, el concepto de educación comprendido en esta normativa, se adecuó al patrón de acumulación neoliberal hegemónico, y las políticas implementadas fueron desestructurando la integralidad del sistema educativo. Así, la desresponsabilización del Estado, cuyas principales estrategias fueron la descentralización administrativa y financiera, profundizó su fragmentación y agudizó la flexibilización del trabajo docente. De este modo, se pretendió transformar la escuela pública en un espacio funcional a las demandas empresariales, postulando su mercantilización como un bien más a consumir, en lugar de considerarla un derecho social (Martínez, 2016).

En esta dirección, es posible mencionar cómo estas transformaciones fueron marcando y responsabilizando a los/as docentes, a los/as propios/as alumnos/as y a las familias por el déficit de la educación pública y por el supuesto éxito o fracaso de las

¹³ El primero tuvo lugar en el año 1882 y fue el origen de la Ley 1420.

trayectorias escolares¹⁴ de los/as niños/as y jóvenes. Los conceptos de meritocracia, talento y don natural invaden las escuelas y los discursos políticos-educativos. El fenómeno de fracaso escolar acompaña a los sistemas escolares, cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños/as y adolescentes, que no ingresan a la escuela, o que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprendan en los ritmos y de las formas en que “lo espera” la escuela (Terigi, 2009).

Durante muchas décadas, este fracaso escolar fue explicado desde un modelo individual, en el cual para prevenirlo, se generaron mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de aquellos/as niños/as considerados/as en dificultad, mecanismos que adquirieron cada vez mayor relevancia en los sistemas educativos de nuestro país. Podemos dar cuenta que los procesos de etiquetamiento y segregación producidos por esos mecanismos, buscaban en supuestos fallos cognitivos y en la condición de origen de los/as alumnos/as la explicación de sus dificultades para ingresar y permanecer en la escuela y para aprender en ella. Sin embargo, a fines del siglo XX, se demostró que existe una estrecha relación entre vulnerabilidad social y desventaja escolar. Se llevaron a cabo reflexiones sobre el fracaso escolar en la cual la mirada comenzó a volcarse sobre la desigualdad social; éste dejó de ser asunto de rótulos médicos, diagnósticos y circuitos de derivación y atención especializada, para comenzar a ser asunto de políticas sociales de atención a las niñeces y de políticas educativas compensatorias de las desigualdades (Terigi, 2009).

La situación que se estaba viviendo en el país, fue generando una profunda crisis en un escenario sumamente conflictivo, de “derrumbe” social, económico, político y cultural que encuentra un punto de inflexión a principios del siglo XXI con la masiva movilización del pueblo argentino. Este contexto demandaba la necesidad de un cambio radical de estructura política que condujera al país hacia un camino de transformación y reconstrucción en lo social y en lo económico.

Esa experiencia de estallido y protesta, dió lugar a la llegada y establecimiento de un nuevo gobierno democrático que lenta y progresivamente se dispuso a reconstruir el tejido y lazo social mediante una institucionalidad estatal que buscó reorientar la matriz neoliberal hacia un modelo de desarrollo diferente, con inclusión social, políticas integrales y bajo un

¹⁴ El concepto de trayectorias escolares hace referencia al recorrido que realizan los/as estudiantes dentro del sistema educativo. No hay una manera homogénea de transitar el recorrido educativo, los/as niños/as y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

mayor protagonismo e intervención del Estado en la regulación de la economía (Condenanza, 2012).

La transformación que se inició en el 2003, marcó un quiebre con aquellos mandatos y gobiernos que se venían desarrollando hasta ese momento, fundamentalmente con el modelo de acumulación capitalista neoliberal anterior. Entre algunos de los elementos más significativos del nuevo gobierno nacional asumido, en el plano económico, político y social podemos mencionar la recuperación de la capacidad productiva del país, promoviendo la distribución del ingreso más equitativo y el consumo interno como los principales motores del crecimiento; reconstrucción de la economía, de la empleabilidad, recomposición del trabajo formal; reorientación de las prestaciones estatales por medio de servicios públicos tales como protección y asistencia social, salud, educación, vivienda, saneamiento y urbanización; respeto por los Derechos Humanos, entre otras.

En materia educativa, el poder ejecutivo fue muy activo desde sus inicios, siendo la legislación el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas de su mandato (Feldfeber y Gluz, 2011). La educación se resignificó como una de las herramientas más importantes de inclusión social.

Los diversos sectores políticos comenzaron a demandar reformas de las leyes sancionadas en la década anterior. Esta situación llamó a la participación, al diálogo y al debate, en la convocatoria para discutir y elaborar una nueva ley de educación, a partir del documento titulado “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: Diez ejes de debate y líneas de acción”. En este documento quedó plasmado qué se consideraba importante atender por las políticas en educación a través de los cuatro pilares en los que debería basarse la formación de la ciudadanía que requiere una “sociedad más justa”: la identidad nacional, la democracia, la productividad y el crecimiento, y la integración y la justicia social (Condenanza, 2012).

De este modo, en nuestro país se inició un amplio proceso con la finalidad de modificar la Ley Federal de Educación, reinterpretando lo educativo como un derecho social y no ya como un bien de mercado. Según lo expresado por Martínez (2016), el intercambio y los debates producidos en esta instancia fueron decisivos y sumamente enriquecedores para fortalecer la conformación de “comunidades educativas” democráticas y para reformular el marco normativo. De esta manera, en el 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26.206, que derogó la hasta entonces vigente Ley Federal de Educación. Este nuevo

encuadre jurídico introdujo modificaciones sustantivas acerca de la educación pública, su rol, la organización del sistema educativo, y la centralidad del Estado como principal conductor y articulador del mismo.

El paso de la Ley Federal de Educación a la Ley de Educación Nacional, dentro del sistema, expone el cambio de paradigma de un modelo orientado al servicio y a la asistencia, en el cual lo fundamental era formar sujetos individualistas y competitivos con la lógica del mercado, hacia una educación que se sustenta en el derecho y la justicia social, en la inclusión educativa, en el abordaje de las complejidades, en el cual lo significativo es la construcción de la subjetividad y el desarrollo de sujetos plenos en el marco de políticas educativas que garanticen y promuevan sus derechos, libertades y principios, con un Estado democrático, activo y participativo, responsable de hacer velar por dichos derechos. Al mismo tiempo resulta importante mencionar que en el paradigma anterior del siglo pasado, el derecho a la educación podía ser satisfecho asegurando el acceso a la escuela, mientras que en el enfoque actual se impone a los Estados la obligación de adoptar, hasta el máximo de los recursos disponibles, medidas que son necesarias para alcanzar la plena efectividad del derecho a la educación (Terigi, 2009).

La nueva ley de Educación, la cual continúa vigente hasta la actualidad, contempla las problemáticas sociales y económicas externas al sistema educativo que condicionaron el desarrollo del mismo, postulando como objetivo reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes, argumentando que este objetivo se lograría instalando a la educación como una política central de desarrollo y haciendo que la escuela centre su accionar en la tarea específicamente pedagógica. Asimismo, la ley contiene otros aspectos y enunciados que remiten a un enfoque de derechos, tales como: la obligatoriedad de la educación secundaria, el lugar de los/as docentes como sujetos de derecho, la garantía del derecho a que todos/as puedan formarse en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y el avance en la concreción de la igualdad de oportunidades al revalorizar áreas relegadas como la educación rural, la formación artística, la enseñanza, la interculturalidad bilingüe, la educación para alumnos con necesidades especiales y la educación en cárceles (Martínez, 2016).

La aplicación de la Ley 26.206, que es de aplicación obligatoria a nivel nacional, en el momento de su sanción, requería herramientas legales que demandaban la necesidad de reformar aquellas que continuaban vigentes en la provincia de Buenos Aires. Por ende, era

necesario y fundamental que la provincia acompañara a esta nueva Ley de Educación Nacional con una normativa que pudiera responder positivamente a las demandas de la población que constituyen los/as sujetos de la educación provincial, con propuestas de solución a las problemáticas políticas, sociales y pedagógicas que se hacían presentes en dicho momento particular.

En el año 2007, luego de debates y discusiones, se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 13.688, la cual, como se plantea en su artículo 1, regula el ejercicio del derecho a la educación en el territorio provincial que corresponde a Buenos Aires, “conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional” (Ley Provincial de Educación, 2007, art.1). Asimismo, en la misma, queda explícito que la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales que deben ser garantizados por el Estado, respetando la diversidad cultural y la libertad de enseñanza que están grabadas en la Constitución Nacional.

El cambio de paradigma y marco normativo en materia educativa, dentro de un cuerpo político democrático y participativo, le devolvió a la sociedad argentina varios principios y derechos básicos que deben ser ampliamente reconocidos y respetados por cualquier sistema estatal en cualquier momento histórico, político, social y económico que se encuentre, con ellos nos estamos refiriendo al derecho a la educación, a la cultura, al conocimiento, a la participación, a la identidad, a la decisión y a libertad. La educación es una prioridad provincial, nacional y local, además es una política de Estado que contribuye a construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de los territorios nacionales y provinciales (Ley de Educación Provincial, 2007).

Asimismo, se plantea que junto a la importancia de la educación, la cultura es patrimonio de todos/as, las expresiones culturales de la diversidad social dan lugar a saberes también diversos e igualmente válidos. Todos/as los/as niños,/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores son sujetos plenos del derecho del aprendizaje y de la enseñanza; todos/as tienen capacidad para aprender, la integración es propuesta como estrategia fundamental para lograr la justicia social en la educación.

De este modo, se fue moldeando un marco normativo en materia social y educativa, tanto a nivel nacional y provincial, desde este nuevo enfoque de inclusión, protagonismo y justicia social, garantizando y promoviendo derechos, como por ejemplo la ya nombrada Ley de Educación Nacional, la Ley Provincial de Educación, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, , la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de Clase N° 25.864, la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (la cual será desarrollada más adelante).

La inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formación de políticas. El proceso histórico experimentado por los sistemas escolares, por las políticas educativas y por la reflexión pedagógica ha producido importantes modificaciones y ampliaciones en el enfoque sobre el fracaso escolar, pasando de la idea de prevención a la de inclusión educativa y el derecho a la educación. Desde esta mirada, se comienza a problematizar y repensar el lugar y el rol de la escuela, sobre todo cuestionar las condiciones pedagógicas que están al alcance del sistema educativo para que en las distintas instituciones se puedan desplegar y producir estas condiciones hacia el aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as. El propósito es generar estrategias que aquellos/as niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social no solamente ingresen al sistema escolar y permanezcan en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículum (Terigi, 2009), aprendizajes cuya finalidad es el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno/a de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad cultural, justicia, responsabilidad y bien común.

La institución educativa en la cual se llevó a cabo el proceso de intervención social vivenciado durante el período del 2018-2019, pertenece al sistema educativo municipal, si bien sus diseños curriculares son los provinciales, la administración y gestión está en manos del municipio. Mar del Plata es una de las pocas ciudades de la provincia de Buenos Aires que cuenta con un sistema educativo municipal.

Los servicios educativos municipales surgieron en 1965 como una respuesta a las necesidades advertidas en diversos barrios de la ciudad de Mar del Plata. A pesar de que las escuelas municipales se encuentran ubicadas en la provincia de Buenos Aires, forman parte

de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) y sus financiamientos dependen de Nación, Provincia y el Municipio en cuestión. Dichas escuelas son supervisadas por inspectores/as de la Provincia de Buenos Aires y su respaldo normativo corresponde a la legislatura en materia educativa provincial que se desprende del marco jurídico nacional que en la actualidad se encuentra vigente.

Aquellos establecimientos educativos reconocidos por DIEGEP, que pertenecen a la órbita del gobierno local, se enmarcan en la Ley de Educación Provincial N° 13688, en el capítulo que hace referencia a la educación de gestión privada en todos sus aspectos y, en especial, el régimen del aporte estatal basado en criterios de justicia social y distribución equitativa, los cuales son ejes fundamentales de un núcleo de requerimientos que la DIEGEP operativiza de acuerdo a las definiciones políticas que fija la Dirección General de Cultura y Educación.

DIEGEP, en el ámbito pedagógico institucional, garantiza que en las instituciones educativas se apliquen los diseños curriculares aprobados para el conjunto del sistema, así como los regímenes de convivencia, evaluación y promoción de alumnos, al tiempo que orienta la tarea de docentes y equipos directivos. Asimismo, promueve el cumplimiento de las metas de inclusión y retención de matrícula y los procesos de fortalecimiento y democratización en las instituciones (Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de Buenos Aires, s/f).

A modo de síntesis, DIEGEP está organizada, tanto en el nivel central como en las tareas territoriales, a partir de decisiones políticas, pedagógicas y administrativas que establece la Dirección General. Su funcionamiento se da en un sistema de educación pública en la jurisdicción bonaerense, en el que conviven y se integran la gestión estatal y la gestión privada.

En los últimos años se hace presente un escenario de conquista y ampliación de derechos que obliga al Estado y a sus organismos, a continuar diseñando políticas y programas de inclusión, justicia y compromiso social, que en el corto, mediano y largo plazo aseguren estos derechos (Martínez, 2016). Y ello ineludiblemente lleva a afirmar que la legalidad de una norma debe ser acompañada de legitimidad, es decir, de políticas públicas que habiliten el ejercicio efectivo de derechos, ampliando los márgenes de ciudadanía e inclusión social; es sumamente importante que los asuntos que comprendan al área de

educación se encuentren plasmados en la agenda política para que puedan ser debatidos y elevados y, con ello, generar respuestas a los mismos.

Desde esta mirada, se trata de pensar políticas socioeducativas como respuesta concreta de los Estados latinoamericanos, que se proponen garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades de los/as distintos/as sujetos en su tránsito por el sistema educativo (Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Bs.As., 2010). Es esencial que los contenidos de éstas políticas partan de un posicionamiento ético-político que incluya entre sus líneas:

- la perspectiva de la educación como herramienta de transformación;
- la necesidad de democratización;
- la indisolubilidad del vínculo entre la inclusión y los aprendizajes.

Se asume que la política socioeducativa se enmarca en el reconocimiento de la necesidad del abordaje integral de las políticas públicas destinadas a los/as niños/as, jóvenes y adolescentes, considerados como sujetos de derecho y no como meros/as “beneficiarios/as”. Asimismo, como se plantea desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, no es posible resolver la exclusión educativa con estrategias parciales (2010). Se requiere un sistema educativo cuyo propósito principal sea, no la selección, sino la inclusión con aprendizaje. En un contexto globalizado, excluyente y selectivo, con plena vigencia de las tecnologías de la información y la comunicación como mecanismos de socialización, la idea de incluir debe ser una idea-fuerza centrada en la necesidad de construir una sociedad más justa y democrática. Debe involucrar a la institución escuela (asumiendo la necesidad y la obligación de pensarse y redefinirse en este contexto nuevo y cambiante) y a los actores sociales que se preocupan por la educación como instrumento de desarrollo social.

Sin embargo, y a pesar de las políticas de inclusión desarrolladas a partir de la promulgación de las nuevas leyes de educación, persiste en ciertos aspectos un cuadro socioeducativo que no resolvió aún la desigualdad en la distribución tanto de la riqueza material, como de los bienes simbólicos y culturales. Este cuadro, visto a la luz de los valores directrices de la justicia social, demanda profundizar las respuestas desde el ámbito de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular.

Es evidente que las necesidades de siempre se expresan en cada momento histórico de forma diferente y en este tema, reclaman o demandan nuevas propuestas pedagógicas atractivas. Los enormes cambios sociales que se están experimentando en estas últimas décadas ponen en evidencia que el sistema educativo, aún muestra ciertas debilidades y falencias que necesitan ser revisadas. Por ende, es imprescindible comprender que los problemas sociales que atraviesan a la escuela necesitan ser abordados desde propuestas educativas con un sentido más amplio, integral y flexible, buscando nuevos modelos, dinámicas y formas de relación entre los/as educadores/as, los/as alumnos/as y el proceso educativo, que permita dar respuesta a los desafíos históricos.

Asimismo, repensar estas relaciones nos conduce a poner en el centro de la cuestión la relación familia-escuela-comunidad, y los posibles mecanismos de articulación, lo que implica un abordaje territorial que dé cuenta de este vínculo y apueste a reforzarlo y profundizarlo, partiendo siempre desde una concepción integral del sujeto y de las políticas a ejecutar. Esto requiere que quienes asuman la responsabilidad de ser efectores de las políticas de inclusión tengan la capacidad de generar puentes entre el sistema educativo y la comunidad, que se asuman a sí mismos como articuladores/as entre las distintas esferas de lo social y que, fundamentalmente, se piensen como agentes de transformación de la realidad y resignificación de la escuela (Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Bs.As., 2010).

Es imprescindible que en las escuelas, constantemente, se estén pensando y repensado procesos de intervención en lo social desde miradas y abordajes integrales e interdisciplinarios para alcanzar subjetividades y asimismo poder transformar. Además, cabe destacar, que la escuela forma parte de los complejos escenarios de la actualidad en la cual los/as niños/as adquieren e incorporan herramientas y estrategias sociales; éstas son trabajadas por los diversos agentes institucionales educativos, como por ejemplo el equipo docente, directivo y los/as distintos/as profesionales que intervienen desde el Equipo de Orientación Escolar dentro y fuera de los contextos áulicos con distintas propuestas y dinámicas para los diversos grupos de alumnos/as.

3.4.2. Equipos de Orientación Escolar

El rol y el posicionamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en los establecimientos educativos, también ha transitado un cambio de enfoque, mirada y perspectiva a lo largo de los años, a partir de varias disputas y debates de política educativa,

de acuerdo, a los distintos marcos jurídicos normativos establecidos en cada período histórico que comprende y caracteriza al campo de educación de nuestro país.

Los EOE tienen una larga trayectoria e historia en Argentina que comenzó con la creación de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional en 1949. Como sus principales objetivos, dicha dirección, proponía “la evaluación y asistencia de niñas/os con dificultades; investigaciones educativas; asesoramiento y orientación a los/as docentes y orientación vocacional y/o profesional” (Ledda y Ullman, 2016, p. 31). Unos años más tarde, en 1953 comenzaron a funcionar las áreas de asistencia social, asesoría médica y, también, se incorporaron Asistentes Educativos. Con ello, se empezó a incluir personal técnico específico al campo educativo (Himm, 2013).

El trabajo de los/as profesionales de la Dirección se vio afectado durante la dictadura militar de la década del 70, y su perspectiva de abordaje debió ser modificada. Por un lado, el armado del legajo de cada estudiante fue pensado como una herramienta de registro y de control, y, por otro, el fracaso escolar fue entendido como fracaso personal del estudiante y su familia. Sin embargo, este modo de intervención, al interior del campo y los establecimientos educativos, comenzó a transformarse con la recuperación de la democracia en el país.

Durante este período, surgen los llamados Gabinetes Psicopedagógicos, que luego son reemplazados por los Equipos de Orientación Escolar. Estos gabinetes trabajaban, con personal especializado (cada uno/a desde sus disciplinas pero sin un abordaje integral en equipo), desde una perspectiva médica, con diagnósticos y etiquetas, atendiendo, siguiendo y evaluando, de forma individual, las problemáticas aptitudinales, de conducta y aprendizaje de los/as estudiantes (ABC de la Educación N° 7, 2010). Asimismo, éstos orientaban a maestros/as y familias con aspectos necesarios para conseguir un desarrollo integral de los/as niños/as, como también asesoraban sobre conductas correctoras y actividades de recuperación de alumnos/as con dificultades de cualquier tipo.

Según lo mencionado por Ledda y Ullman, a mediados de los 90, en pleno ajuste estructural político y económico, con bases neoliberales, los gabinetes comienzan a ser sustituidos, a partir de un cambio de estrategias de intervención y perfiles profesionales, por los, actualmente reconocidos, Equipos de Orientación, cuyos miembros/as empiezan a nombrarse “orientadores/as” (2013).

La políticas de descentralización neoliberales de los 90, también repercutieron y afectaron al ámbito educativo, trajeron aparejada una crisis en las instituciones de la esfera educacional. De esta manera, los EOE no quedaron exentos de ello; sus acciones e intervenciones se enfocaron en la implementación de ciertas estrategias orientadas a la atención y la resolución de la emergencia y demanda social de ese momento particular, resolviendo momentáneamente situaciones extremas que estaban viviendo algunas familias de las escuelas, atravesadas por el hambre, la miseria, la pobreza. El autor menciona que los/as miembros/as de los equipos trabajaban como “bomberos”¹⁵, respondiendo rápidamente ante las urgencias y demandas sociales particulares.

Atravesados por esta crisis que desestabilizó al país por completo, en el año 2003 el Estado, en conjunto con organizaciones, referentes políticos-sociales y agentes de las instituciones escolares, comenzaron a llevar a cabo una serie de transformaciones y revisiones para empezar a buscar soluciones y respuestas a dicha situación. En ese marco se promulgó en el 2006 la ya mencionada Ley Nacional de Educación, posteriormente, en 2007, también nombrada con anterioridad, la Ley Provincial de Educación y, en 2011, se modificó el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires, todas fundamentales porque promueven la educación como un bien público y social.

También se debe mencionar que en el año 2007, la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional pasó a denominarse Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Esta transformación se enmarcó “en las líneas de la comunidad y del reconocimiento de la interrelación entre la Psicología, la Pedagogía y la cuestión social” (Himm, 2013, p. 71).

Dicha Modalidad es introducida en la Ley N° 13.688 de Educación Provincial, y depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo de ésta es consolidar acuerdos mejoradores de la realidad socio-psico-educativa de las comunidades escolares. En el artículo N° 43 de la ley se establece como finalidad y función de la Modalidad:

“conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y

¹⁵ Como plantea Ullman en su artículo, así se denominaban a las/os profesionales de los EOE durante ese periodo de crisis en el país (2019)..

pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial” (Ley Provincial de Educación, 2007).

Sin embargo, se hace necesario mencionar que en el año 2018, se publicó la resolución 1736/18 correspondiente a la “redistribución” de los EOE en la provincia de Buenos Aires, la cual planteaba que todos los equipos de orientación debían pasar a ser Equipos de Distrito. Esta medida impactó fuertemente en la comunidad educativa debido a que, de realizarse, cambiaría radicalmente el modo de intervención de estos dispositivos en los distintos niveles del sistema educativo. Se sabe que las intervenciones de los EOE se estructuran a partir de las acciones diarias en las escuelas, y sus actividades y sus estrategias se planifican y se desarrollan en base a su presencia allí. Inclusive, los Equipos Distritales ya existen y se encargan de articular con los EOE cuando estos requieren colaboración con alguna situación precisa (Ullman, 2019).

Con esta redistribución de los EOE de cada escuela a Equipos Distritales, se estarían garantizando intervenciones especializadas que solucionen problemas específicos. Así, los Equipos quedarían a la espera de un llamado para intervenir y/o mediar en una situación de urgencia. Sin embargo, la capacidad de intervenir de cada uno de éstos se verá reducida, ya que no es lo mismo estar en una escuela, tener continuidad, contacto permanente con los/as integrantes de la institución y las familias que la conforman, a que los Equipos (al ser distritales), vayan a hacer una intervención puntual y retirarse, con lo que el impacto y resultantes no serán los mismos. De esta manera, tendrán una sobrecarga de demandas y no podrán dar respuesta inmediata a todas a ellas.

Esta resolución, refleja claramente el ajuste estructural del gobierno de corte neoliberal que correspondió al período comprendido entre el 2015 y el 2019. Se observan medidas de flexibilización laboral, recorte del gasto público, apoyo hacia la privatización, entre otras. Asimismo se reconoce que dicha disposición es contraria a la Ley de Educación Provincial que prevé la conformación de EOE en todos los establecimientos educativos. Mencionar que estos equipos podrán cumplir sus funciones con uno/a o más miembros/as, además de ocultar la decisión de no cubrir los cargos que faltan, es una falacia porque no existe un equipo cuando está conformado por un/a solo/a miembro/a. El trabajo en equipo es lo que garantiza una tarea interdisciplinaria, un abordaje de manera integral entre las diversas profesiones que los componen. Los EOE desarrollan una tarea central en el fortalecimiento

del trabajo en las escuelas, así como en la promoción efectiva del derecho social a la educación. Es necesario que cada establecimiento educativo cuente con un equipo en relación a su matrícula escolar y al proyecto educativo. La pertenencia institucional es fundamental para el desarrollo de los proyectos educativos que cada escuela construye (Consejo General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires, 2018).

Asimismo, se observa a simple vista que, la resolución 1736/18 responde a políticas públicas que evidencian una posición contraria a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, a su encuadre y por ende, va en contra del derecho a la educación de la población escolar de la Provincia de Buenos Aires. Se hace presente un desprecio por la educación pública de calidad y su mirada mercantilista de la asignación de recursos se conjugan para dar como resultado estas tomas de decisiones que reasignan recursos en función de una pretendida modernización del Estado.

A pesar de su publicación, esta disposición no fue ejecutada y en los últimos años quedó sin efecto, en gran parte, por el rechazo y el levantamiento de las/os profesionales de los EOE y de diversos actores institucionales que se unieron para pedir por la derogación de dicha normativa. Con ello la disposición 76/08 toma vigencia nuevamente, marcando un antes y un después frente a esta situación que debieron atravesar todos los equipos de orientación.

Conforme a lo mencionado anteriormente, a partir de este nuevo marco normativo que incorpora la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y con ello el cambio de paradigma y mirada con respecto a los Equipos de Orientación Escolar, éstos cobran importancia como un nuevo dispositivo en el campo educativo, con principios que se enmarcan en la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, la promoción de derechos, la prevención y la inclusión social; perteneciendo a dicha modalidad.

En la disposición 76/08 establecida por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se explicita la función que deben desempeñar los Equipos en general y cada orientador/a en particular. Es responsabilidad de los EOE de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as a fin de colaborar con la inclusión educativa y social a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Plantean un paradigma de promoción y protección de derechos de niños/as y adolescentes. Al pensar a la educación como un derecho, se planifica un trabajo de los equipos que no parte desde lo

individual, porque la subjetividad se construye con los otros en un proceso de intersubjetividad. (ABC de la Educación, 2010, p. 37).

Para que el equipo pueda cumplir con aquella función establecida en la normativa, debe trabajar a partir de la articulación e interdisciplinariedad de sus integrantes. De esta forma, la interdisciplina se propone como eje central y columna vertebral de las intervenciones de estos equipos y, además, se construye

“respetando las singularidades de cada sujeto, potenciando las fortalezas de los grupos que conforman una institución, y confiriendo al sujeto de la educación un lugar protagónico en sus procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes en juego en cada época, habilitando un lugar para restituir la dimensión del sujeto” (Comunicación 04, 2009, p. 5).

Asimismo, se hace hincapié en el trabajo en equipo a través de la corresponsabilidad de todos los actores institucionales. Ésto lo establece la Ley N°13.298 de Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a y la Disposición N°76/08, En la comunicación 04/09 sobresalen ideas que dan cuenta de ello, como: promover la participación, construcción de lazos sociales, participación y organización de los/as miembros de la comunidad educativa, pensar en red con otros/as, planear en forma colaborativa, los proyectos, estrategias de intervención. Además, en un momento, se afirma que la escuela no puede pensarse en soledad, y que necesariamente la articulación con diferentes actores y organismos se debe realizar. Aquí el rol de los EOE es fundamental, porque son quienes tienen la función de vincular a la escuela con el resto de la sociedad y a su vez, tienen una mirada integral de lo que sucede en la institución permitiéndoles tanto planificar como prevenir diversas situaciones (Ullman, 2019).

Entre algunas de las tareas a realizar de los equipos se destacan la construcción de un proyecto anual de trabajo, en el que puedan planificar distintas acciones; el asesoramiento e información a las/os adultas/os responsables en lo que refiere a problemáticas sociales, pedagógicas, vinculadas con la salud física y/o mental; y la necesidad de generar intervenciones individuales, institucionales y comunitarias que contribuyan con las trayectorias escolares, y esto es clave porque se espera (cuando el caso lo requiera), trabajar desde la singularidad de las/os estudiantes y orientar a cada una/o entendiendo que son sujetos disímiles y con experiencias diversas (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As., 2009).

Cada miembro/a del EOE presenta roles y funciones diferentes entre sí, con respecto a los/as demás profesionales del mismo. Estos equipos pueden estar integrados por Orientadores/as Sociales, Orientadores/as Educativos/as, Orientadores/as del Aprendizaje o Maestros/as Recuperadores/as, Fonoaudiólogos/as, Médicos/as. En este trabajo nos detendremos solo en la mirada y el rol del la/a orientador/a social ya que es la que compete a nuestra profesión, el Trabajo Social, y además, se relaciona con desarrollo del tema de tesis.

En el artículo 9 de la disposición 76/08, se encuentran plasmadas las competencias y funciones del/la Orientador/a Social. Entre algunos de éstas, ellos/as deben: participar de la elaboración de los proyectos institucionales aportando elementos de fundamentación sociopedagógica provenientes de los saberes específicos de su formación profesional; generar vínculos entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria; aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social; brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente; trabajar en red con otras instituciones existentes para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los/as niños/as y adolescentes y adultos en la escuela; trabajar intra e interinstitucionalmente con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje; abordar desde propuestas superadoras e integrales, las problemáticas sociales que atraviesan la escuela, como el ausentismo y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos/as los/as miembros/as de la comunidad educativa (Disposición 76/08, 2008).

Apoyándonos en esta nueva modalidad, en los diversos equipos de orientación, se apela a las diferentes miradas disciplinares para sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender.

Frente a las problemáticas que atraviesan las familias que componen la comunidad educativa en cada institución, se busca encontrar propuestas superadoras que den respuestas a los problemas sociales que están emergiendo frente a los nuevos escenarios complejos de los cuales formamos parte. Los EOE cumplen un papel primordial en esta idea de pensar y poner en práctica dichas propuestas con el fin dar respuestas a la diversidad de problemáticas que se se hagan presentes en las instituciones educativas.

Los/as orientadores/as de esos equipos, son quienes conocen las diversas realidades socioculturales de los/as chicos/as que transitan cada ámbito escolar y por ahí pasa específicamente su trabajo: detectar situaciones que atraviesan, dificultan o impiden el aprendizaje y trabajar en conjunto con los/as docentes, a partir de ciertas estrategias, para poder abordarlas y/o revertirlas. De esta manera, desde abordajes interdisciplinarios, piensan propuestas transformadoras y realizan intervenciones socioeducativas oportunas, dentro y fuera del aula, realizando determinadas acciones o actividades de impacto sociopedagógico, para trabajar sobre cuestiones que demandan este tipo de abordaje profesional. Por ejemplo situaciones de conflicto o violencia que pueden surgir entre los grupos de niños/as en un curso, cuestiones que involucren algún problema familiar, entre otros.

Las profesionales del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela en la cual se llevó a cabo el proceso de intervención social del cual formé parte, diariamente despliegan estrategias de intervención y también implementan proyectos y talleres que tienen como columna vertebral y fundamentación conceptual el marco normativo que comprende las leyes ya mencionadas de Educación Nacional, de Educación Provincial, de Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a y la ley N°26.150 que elabora el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La reflexión que se propone realizar a lo largo del desarrollo de todo este trabajo, parte de una intervención social llevada adelante por profesionales del equipo de orientación, específicamente la orientadora social y orientadora educacional, a partir de una propuesta superadora y transformadora, planificada por ellas, que se encuentra sostenida por el nuevo paradigma y Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía social, respondiendo a lo establecido en la ley de Educación Provincial, fundamentada con los principios y lineamientos que sugiere ley de Educación Sexual Integral. De este modo, dicha ley cobra un fuerte sentido dentro de la política educativa y requiere ser abordada y desarrollada en todas las propuestas que se piensen y planifiquen al interior de todas las instituciones educativas de

nuestro país. Es por ello que ésta forma parte de un eslabón central del cuerpo teórico conceptual de este trabajo y será tratado a continuación.

3.4.3. Programa Nacional de Educación Sexual Integral

En el año 2006, en un marco de promoción de leyes que fortalecen y amplían los derechos de la población argentina, particularmente para los/as alumnos/as, se sanciona la ley N° 26.150, la cual crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral que establece que todos/as los/as educandos/as tiene derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Esta ley sentó las bases de la ESI como una política de Estado y un derecho al cual deben acceder todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes de nuestro país.

La aprobación de esta ley inaugura un nuevo camino en la política educativa que retoma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional. No constituye un hecho aislado, sino que se nutre y expresa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos, como por ejemplo la Convención de Derechos de los/as Niños/as y Adolescentes, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la ley de Protección Integral de los Derechos de los/as Niños/as y Adolescentes, la ley de Educación Nacional, entre otras (Faur et.al, 2018). Es muy importante el cumplimiento de ella en todo el territorio, así como la exigencia por parte de las organizaciones e instituciones educativas de que no se vacíe de contenido ni presupuestariamente la aplicación del programa.

La ESI se trata de un derecho fundamental para asegurar el acceso a la salud, el respeto por la diversidad, y garantizar la igualdad de género y la enseñanza de saberes críticos para el crecimiento y el desarrollo seguro de todos/as los/as niños/as y adolescentes de nuestro país. Por ende, los pilares fundamentales sobre los que se nutre esta normativa es la perspectiva de género y el respeto por los derechos humanos.

Es importante mencionar, que esta ley, expone algunas características y rasgos cruciales sobre la educación sexual. En primer lugar, remite a la universalidad de ella, su acceso es de carácter universal. En sus líneas se manifiesta que los destinatarios/as son el conjunto de alumnado incluyendo desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación

docente de educación técnica no universitaria), en todos sus niveles y modalidades, y también, refiere que la implementación de ella no se restringe a las escuelas de gestión pública sino que incluye además a las de gestión privada (y, dentro de ellas, a las confesionales) (Faur, 2018).

En segundo término la ley defiende la perspectiva de integralidad en el abordaje de la ESI, superando las visiones restringidas a los aspectos biológicos de la sexualidad para integrar perspectivas psicológicas, jurídicas, pedagógicas y éticas. Este enfoque amplía la mirada y supone superar la perspectiva “biomédica” como la única posible para abordar la sexualidad en las escuelas y también aquellas aproximaciones que procuran regular los comportamientos sexuales de acuerdo con un canon moral preestablecido (Morgade et.al., 2011, Faur, 2018). La ESI entiende a la sexualidad como una dimensión en la vida de las personas que se desarrolla desde el nacimiento y que no se refiere solo a la genitalidad, sino que se vinculan varios aspectos, como los sentimientos, la afectividad, la identidad, las formas de relacionarse con los/as otros/as y de experimentar el placer, el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, y el reconocimiento y cuidado del propio cuerpo y el cuerpo del/la otro/a. De esta manera se estimulan y fortalecen valores como solidaridad, respeto, inclusión y participación ciudadana, y asimismo, se pretenden prevenir situaciones o denunciar aquellas que ya sucedieron de violencia, abuso, acoso, discriminación, entre otros.

Por último, la ley establece una serie de lineamientos curriculares mínimos que deben ser implementados en la totalidad de las escuelas. En el marco de esta normativa, en el año 2008 se aprobaron dichos lineamientos, los cuales definen qué es lo que se debe enseñar, ideas, sugerencias y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país. Con ello, buscan evitar la discrecionalidad en el abordaje pedagógico de la educación integral de la sexualidad y garantizar la equidad en el acceso al derecho de ella.

El principio fundamental de estos lineamientos, es la transversalidad de ellos al interior de las escuelas. El trabajo de la ESI tiene que ser desde una perspectiva transversal a todas las disciplinas y saberes. Las propuestas pedagógicas con los diversos contenidos y temáticas de educación sexual tienen que ser continuas, abordadas en todo momento (recreo, aula, formación) y desde todas las áreas y modalidades. La transversalidad se ha convertido en un instrumento que permite articular saberes, reflexiones y conocimientos entre

asignaturas, docentes, estudiantes y familias, desde una mirada interdisciplinaria para acceder a herramientas que ayuden a formarse en aspectos sociales, ambientales y de salud.

Para superar las resistencias y los obstáculos que aún se hacen presentes en las comunidades educativas, debido a la implementación de ciertas propuestas con contenido de ESI, es necesario que haya una responsabilidad y un compromiso por todos/as los/as adultos/as que conforman las escuelas, sólo a partir de ello se les está garantizando y respetando el derecho que tienen los/as alumnos/as de acceder a ésta.

En el documento en el cual se describen los lineamientos curriculares, se enuncian sus propósitos formativos. Entre estos, se incluyen objetivos que promueven hábitos saludables, aprendizajes de competencias, conocimiento del propio cuerpo y de las emociones, promoción por la igualdad de género. Además, se reconoce la diversidad cultural que existe en distintos ámbitos y regiones del país y se refuerza la noción de respeto por los derechos y el rechazo a todo tipo de discriminación (Faur et.al, 2018). Algunos objetivos que se proponen alcanzar desde los lineamientos y contenidos de ESI son:

- promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud de acuerdo a cada edad y grupo escolar;

- presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión;

- promover aprendizajes de competencias relacionadas con la anticipación de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas;

- analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social en vinculación con la temática de género;

- propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación;

- desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo (Consejo Federal de Educación, 2008).

En el nivel inicial y el primario, en función a distintas actividades y propuestas pedagógicas y los grupos etarios, se acompañan los cambios corporales, valorando las diferencias y similitudes entre las personas, y se refuerzan los cuidados y el respeto por la intimidad. Se incluyen también contenidos referidos a los vínculos socioafectivos con los/as pares, los/as compañeros/as y las familias, como también la importancia de reconocer los sentimientos y las emociones poniéndolas en palabras. Comenzando con la pubertad, durante la adolescencia y la secundaria, se apoya a los/as alumnos/as para que puedan decidir con libertad y responsabilidad cuándo iniciar las relaciones sexuales y con quién, evitar embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, informar y conocer sus derechos, rechazar todo tipo de discriminación, construir análisis críticos y reflexivos sobre mensajes cotidianos acerca de la sexualidad (televisión, internet, chistes) y saber a quién acudir en caso de situaciones de abuso o violencia (Cahn et.al, 2020).

La premisa fundamental al abordar la elaboración de los lineamientos curriculares para la ESI, consiste en garantizar los derechos de niños/as y adolescentes y, al mismo tiempo, buscar consensos y fortalecer el diálogo, sin desconocer las diferencias y las tensiones que la complejidad de la temática conllevan. No buscan regular conductas de acuerdo con algún criterio preestablecido, sino brindar información adecuada y significativa en torno a la sexualidad, no desde un abordaje “biomédico”, sino desde un enfoque integral (Morgade et al., 2011). Para ello es necesario entender a la Educación Sexual como un escenario de encuentros: entre niños/as, jóvenes y adultos/as, entre disciplinas y saberes, entre responsables de políticas públicas, entre familias y escuelas, entre creencias religiosas y tradiciones culturales, en el marco del respeto por el derecho a información de las niñas y adolescencias.

Es fundamental reconocer a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Los contenidos son abordados desde las distintas áreas y disciplinas e incluye situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y en las escuelas. También responde a las etapas de desarrollo y crecimiento de las niñas y adolescencias, a la vez que promueve el trabajo articulado con los efectores de salud, las organizaciones sociales y las familias.

La ESI establece cinco “ejes” que reflejan la integralidad de los lineamientos curriculares y que se plasman en todos los materiales producidos. Como plantea Faur et.al (2015) estos son:

- **Ejercer nuestros derechos:** está orientado a trabajar en la escuela sobre la apropiación del enfoque de los derechos humanos como guía para la convivencia social. La perspectiva de los derechos humanos supone el reconocimiento de una serie de principios cuya finalidad última es la protección de la dignidad de las personas, sin ningún tipo de discriminación; principios que resultan relevantes para orientar la educación en cuestiones de sexualidad. El acento está puesto en aquellos derechos que se vinculan al respeto por los/as demás en las relaciones interpersonales, el acceso a información y conocimientos sobre el cuerpo y la expresión de sentimientos y necesidades vinculadas a la sexualidad, y la promoción y la prevención de la salud. El marco de los derechos humanos se relaciona con una moralidad intersubjetiva fundada y sostenida por valores como la libertad, el respeto, la responsabilidad, la igualdad, la no violencia, la solidaridad, la vida y la dignidad. Estos valores son también deseables en las relaciones entre educadores/as y alumnos/as, así como en todo vínculo interpersonal.
- **Perspectiva de Género:** busca el respeto y reconocimiento de múltiples formas de ser y sentir en relación al género. Propone mirar más allá y romper con los prejuicios que marcan una sola línea en la cual, únicamente, se puede ser mujer o varón, categorías que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad. Este eje despliega una nueva serie de reflexiones, adhesiones y resistencias. Ni bien se subraya lo masculino y lo femenino como una construcción social y cultural (y no como una característica “natural” o biológicamente “dada”) se interpela una zona profunda que se asocia con la definición de identidades trazadas por nuestra cultura y aprehendidas a lo largo de cada etapa del ciclo de vida de cada participante.
- **Respetar la diversidad:** se refiere al reconocimiento y valoración de las manifestaciones de las múltiples diferencias entre las personas. El debate sobre la diversidad muestra algunas de las mismas tensiones que suelen surgir en el abordaje de la cuestión de los géneros. Los conceptos “natural”, “normal”, “adecuado” deben ser problematizados y deconstruidos; desde esta perspectiva lo heteronormativo no es más que una construcción social y cultural, y se busca que cada alumno/a pueda identificarse con el género o la persona que se sienta más cómodo/a. Constituye un

elemento central para el respeto de la diversidad sexual sin ningún tipo de discriminación. En ese aspecto se promueve la revisión de prácticas y discursos escolares que tienden a reproducir la heterosexualidad como “norma” y se debate sobre un posicionamiento subjetivo y pedagógico de los/as docentes, que muchas veces da por supuesto que sus alumnos/as son sujetos heterosexuales, invisibilizando la diversidad sexual que habita las aulas. La Educación Sexual Integral se señala, así como uno de los dispositivos necesarios para la garantía de los derechos, el reconocimiento de diferentes formas de vivir la sexualidad, y la posibilidad de evitar el sufrimiento que, para la población LGTBIQ+(Lesbianas, Gays, Transgénero, Bisexual, Intersexual, Queer y Otras), sobreviene en situaciones de discriminación.

- **Cuidar el cuerpo y la salud:** propicia el conocimiento sobre el cuidado del cuerpo de sí mismo/a (sobre los cambios del cuerpo humano y la identificación de las partes íntimas) y de los/as demás, de promoción de la salud, de poder vivir la sexualidad con placer, de forma saludable y sin coerción, de decidir si tener hijos/as o no y cuándo tenerlos, y de tomar los recaudos necesarios para evitar embarazos no deseados, así como la transmisión del VIH y de otras infecciones de transmisión sexual. También propicia la reflexión crítica sobre los modelos y los mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales. Este eje es reconocido como “el” contenido prioritario de la educación sexual. La historia de la educación sexual se asoció con la idea de “prevención frente a riesgos”, que ha generado un particular modelo pedagógico, caracterizado como “biologista”. Lo que se propone desde la ley de ESI y sus contenidos es un enfoque integral de la educación sexual, que modifica el paradigma biologicista y desplaza el enfoque de la enseñanza que prioriza la atención del VIH/sida o el embarazo no deseado, hacia un enfoque más holístico, que motive a las personas para pensar críticamente respecto a las presiones culturales y sociales relacionadas con la sexualidad y el género. El programa ESI en la Argentina también busca imprimir un enfoque amplio e integral que reconozca a la sexualidad como una construcción continua, que se asiente en una perspectiva de derechos y de género, y que supere la noción que asocia sexualidad a “riesgo”, para promover una sexualidad placentera, segura y responsable.
- **Valorar la afectividad:** propone trabajar sobre aspectos vinculados a los valores, los afectos, las emociones, los sentimientos. Es significativo valorar el lugar que ocupan las emociones y los sentimientos en el aprendizaje de las personas y también se debe

contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, el amor, la solidaridad y el respeto. Tener en cuenta lo afectivo no implica anular o invisibilizar aquellas tensiones o conflictos que están o pueden estar presentes en los vínculos, por el contrario, lo que nos permite es dar cuenta de esas tensiones (dolor, vergüenza, miedo, angustia) y enfrentarlas de la mejor manera posible para que no sean resueltas o abordadas desde la violencia. Trabajar activamente lo que sentimos cuando estamos junto a otras personas nos da la posibilidad de entender mejor lo que nos pasa y lo que les pasa a los/as otros/as, de comprender y de ponernos en el lugar del/la otro/a.

Todos los ejes se vinculan e interrelacionan entre sí y siempre que se aborda un contenido se trabajan varios ejes en simultáneo (Cahn et.al, 2020). Sin embargo, existen resistencias que aparecen constantemente, por parte de los/as docentes, equipos directivos, familiares o la comunidad escolar misma. Frente a ello, aquellos/as que se desenvuelven en escuelas tienen el desafío continuo de pensar y elaborar estrategias y propuestas pedagógicas enmarcadas en esta ley, en sus contenidos y lineamientos para deconstruir a la sociedad, y con ello terminar con los mitos que circulan sobre el abordaje de la educación sexual. De esta manera, se está acompañando el desarrollo de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes, al igual que se les está garantizando el derecho que tienen todos/as ellos/as de recibir y aprender ESI .

Es pertinente mencionar que si bien es fundamental que la escuela sea el espacio en el cual se trabaje la ESI, dado a que esta práctica impacta de manera directa en la construcción de habilidades y saberes esenciales para la vida de las personas y la convivencia saludable en sociedad, también es necesario que los contenidos sean abordados y trabajados en los diversos grupos familiares y sociales de sus entornos cotidianos. La familia cumple un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en la formación de los/as niños/as, también en lo que hace a la educación en sexualidad. De forma explícita o implícita, ella transmite una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad. Por ello es importante poder abordar la ESI de manera conjunta y con miradas holísticas e integrales, desde todos los grupos sociales posibles que rodeen a los/as alumnos/as.

Conforme a lo mencionado anteriormente, todas las escuelas del país se encuentran obligadas a trabajar contenidos de ESI, ya que la ley así lo establece, y de lo contrario se estaría atentando al derecho que tienen los/as alumnos/as de recibirla. Todas las propuestas y proyectos pedagógicos deben abarcar contenidos de educación sexual, deben tener una continuidad, y asimismo, tienen que ser transversales. Esto significa que todos los actores

institucionales deben involucrarse y abordarlos/as, desde el equipo directivo, cuerpo docente hasta los equipos de orientación escolar.

Todo tipo de intervención social y propuesta pedagógica que se realice en la escuela, debe seguir con los lineamientos establecidos por la ESI, desde la planificación y el desarrollo de diversas actividades aúlicas que comprendan temas referidos a los ejes propuestos para el diseño curricular, como también la forma de dirigirse hacia las familias durante las entrevistas o visitas domiciliarias, hasta la estructura y organización de los/las alumnos/as al momento de la formación. Con ello, podemos dar cuenta que todo implica ESI hoy, y es fundamental romper con los prejuicios que se tiene sobre ella, para continuar ganando espacios de conquista de derechos, en un marco social y político que caracteriza por su ampliación y reconocimiento.

La escuela en la cual se llevó adelante la experiencia del proceso de intervención social de la que formé parte, la ESI, en su cotidianidad, se encuentra atravesada y contemplada por la mayoría de los/as adultos/as responsables de los procesos de aprendizaje (maestros/as, profesionales del EOE, equipo directivo) de los/as alumnos/as que concurren allí. Sin embargo, se observa que es necesario desarrollar más charlas y capacitaciones para que los/as docentes, directivos/as, preceptores/as, entre otros/as, puedan incorporar otras estrategias y herramientas que les permitan abordar más contenidos de educación sexual, desde otros lugares, propuestas y actividades. Éste, aún continúa siendo un asunto pendiente de la política educativa, en la cual el Estado se presenta como principal órgano público responsable de ello, y es necesario tomar medidas determinadas para responder y atender dicha demanda social y educativa.

Este nuevo enfoque y marco normativo que contempla una serie de leyes que sostienen y encuadran la ESI, dentro de las instituciones educativas, permite trabajar e intervenir desde otros lugares, desde otras miradas, abordando situaciones problemáticas complejas que emergen en los nuevos escenarios sociales, a partir del trabajo integral, de la interdisciplinariedad, desde instrumentos alternativos e innovadores de intervención social, por parte de los/as profesionales de los equipos orientadores.

De acuerdo a lo último mencionado, las propuestas y abordajes que desarrollan las/os orientadores/as de los equipos de orientación escolar, en sus intervenciones cotidianas, tanto en las aulas, como también por fuera de ellas y de la escuela en sí, en el trabajo con los/as alumnos/as, los/as agentes institucionales, las familias y la comunidad en general, deben ser

pensadas desde los pilares y los ejes centrales que sostienen la columna vertebral del amplio campo que comprende a la educación, entre ellos la Educación Sexual Integral. En los últimos años esto ha sido un desafío ya que implica una transformación y una re-significación de estrategias de tipo convencional implementadas por ellos. Esto implica traspasar las fronteras de lo común, lo tradicional, problematizando, pensando y elaborando nuevas formas de intervenir en las escuelas, incorporando herramientas y saberes que les son propias a otras disciplinas, pero que contribuyen a los objetivos y el abordaje de algunos temas que requieren la intervención del equipo, como por ejemplo trabajar la convivencia a través del deporte, reflexionar sobre los derechos mediante debates políticos e históricos, o abordar determinadas problemáticas o situaciones conflictivas por medio del arte, de la música, la expresión corporal.

Como equipo de trabajo, consideramos que el arte adquiere un gran valor como estrategia y dispositivo utilizado cotidianamente en las escuelas, desde otras áreas y modalidades, no solo desde su diseño curricular, para abordar contenidos que responden a los objetivos y lineamientos sugeridos por las ESI. El cuerpo docente lo suele incluir en sus propuestas pedagógicas y los equipos de orientación escolar también. Las/os profesionales que forman parte de estos últimos, en diversos formatos, como puede ser el taller¹⁶ por ejemplo, realizan sus intervenciones socioeducativas en las aulas, trabajando con los grupos de alumnos/as, dependiendo el nivel etario, utilizando el arte, como instrumento y estrategia pedagógica, abordando contenidos que tienen como ejes centrales los principios de la educación sexual, cumpliendo con sus propósitos y siguiendo sus orientaciones. Asimismo, en el transcurrir de los diversos encuentros pueden surgir o ser detectadas situaciones o problemáticas sociales que requieran de una intervención integral específica, la cual puede necesitar un abordaje más en profundidad por parte de todo el equipo, muchas veces involucrando a la familia, profesionales u otros/as instituciones que se encuentran en el territorio, como puede ser algún centro de atención primaria de la salud, sociedad de fomento, centros de protección de la niñez, para trabajar en red y proponer estrategias de intervención en conjunto, priorizando el bienestar de ese/a alumno/a en cuestión.

¹⁶ Se entiende al Taller como una estrategia y herramienta altamente pedagógica; un dispositivo que genera espacios dialógicos de enseñanza y aprendizaje que promueve la participación activa de los/as alumno/as, aquellos/as sujetos protagonistas, con miras a crear junto con otros/as, a tomar decisiones, a aportar ideas, a implementar y evaluar esas ideas a la luz de objetivos establecidos, dándole lugar a una experiencia colectiva enriquecedora (COMUNICACIÓN N° 5 /16, 2016).

La reflexión que se propone para el siguiente trabajo parte de un proceso de intervención social del cual formé parte en una escuela, en el cual se utilizaron varias expresiones artísticas como instrumento de intervención social, por parte de las orientadoras del equipo de orientación escolar, para trabajar con niños/as diversas temáticas que se encuentran sostenidas y fundamentadas por la ESI, como el reconocimiento y manejo de las emociones, la resolución de conflicto por medio de la palabra, situaciones de convivencia, entre otros.

Es por ello que a continuación se abordará el arte como posible instrumento y propuesta pedagógica para trabajar con los alumnos/as, por fuera de su diseño curricular, como estrategia que muchos/as educadores/as¹⁷, refiriéndonos particularmente a los/as profesionales del EOE, que en los últimos años, han comenzado a implementar para alcanzar los objetivos de su planificación anual, generalmente atravesados por varios ejes y principios de la ESI, buscando con ello un alcance e impacto superador y significativo en cada uno/a de sus alumnos/as.

3.4.4. Arte

Las sociedades contemporáneas ven a las escuelas como un lugar clave e indispensable para hacer frente a este mundo planetario de las complejidades, de los cambios incesantes, de la globalización, de las rupturas que produce el capitalismo, de las comunicaciones y de la información (Lopez, 2003). Es en estos escenarios sociales, en donde diariamente los actores institucionales educativos/as se enfrentan a nuevos desafíos que implican superar las adversidades presentes y dar respuesta a las demandas educativas y sociales que emergen, pero desde otras miradas y alcances, superando las estrategias tradicionales, sugiriendo nuevas formas de intervenir socialmente allí.

¹⁷ La multiplicidad de problemas educativos ha propiciado la necesidad de crear nuevos escenarios y nuevos retos para la educación, sobre todo en la función de los/as educadores/as, los cuales históricamente mantenían una estrecha relación con los fines primordiales de la educación, con las características de la formación profesional del/la docente (Lopez, 2003). Tomando los aportes de Paulo Freire, desde hace varias décadas, los/as educadores/es no sólo refiere a docentes transmisores/as del conocimiento, sino que comprende a profesionales de todas las áreas (psicólogos/as, trabajadores/as sociales, psicopedagogos/as, directivos/as, entre otros), con trabajo disciplinario e interdisciplinario, reconocidos/as como trabajadores/as de la cultura, gestores/as de procesos de enseñanza y de procesos de aprendizaje significativo en una concepción educativa humana y social, centrados en los contenidos y los resultados, y luchan por una educación que como proceso valore y rescate la importancia del/la educando como persona, una educación Liberadora o transformadora, una educación orientada a la humanización del hombre, a su concientización, a su formación de esencia social (como se citó en Lopez, 2003).

Pensar otros abordajes y miradas de intervenir social y pedagógicamente en las diversas escuelas en cualquiera de sus niveles y modalidades, superando las formas convencionales que tradicionalmente se han venido desarrollando en ellas, permite mencionar e incluir al Arte como instrumento, estrategia y propuesta por parte de todos/as los/as que realizan sus quehaceres profesionales al interior de dichas instituciones, ya sea docentes, directivos/as y/o profesionales del EOE, como trabajadores/as sociales, psicólogos/as, entre otros.

En primer lugar es necesario conceptualizar el Arte, como categoría, para luego poder abordarlo como instrumento de intervención social del/la trabajador/a social en su rol de orientador/a social, particularmente, en los equipos de orientación social que forman parte de las escuelas de nuestro territorio nacional, provincial y municipal, para trabajar diversos contenidos y problemáticas que emerjan en dichos contextos educativos.

El Arte tiene diferentes conceptualizaciones, matices, perspectivas, miradas, pero desde este trabajo nos interesa centrarnos en su definición como espacio de expresión, es una herramienta que permite activar itinerarios de inclusión y caminos para la transformación social, en un contexto de crisis que reclama identificar nuevas posibilidades de intervención (sensibilización y denuncia, propuesta de alternativas, promoción y defensa de derechos) (Castillo et.al, 2003). Asimismo, éste es reconocido como un recurso que contribuye a generar estados de bienestar individual y comunitario.

La expresión constituye una dimensión y un derecho fundamental de las personas, y la expresión artística es una vía privilegiada para que todas las personas y, de manera particular, quienes afrontan situaciones de exclusión y vulnerabilidad, desarrollen esa dimensión y ejerzan ese derecho, de manera individual y colectiva. De esta manera, el Arte constituye un espacio de expresión y desarrollo personal, encuentro, participación social, muchas veces ligado fuertemente a lo cultural. Es un espacio que permite a las personas trascender barreras y dificultades de diversos tipos (físicas, relacionales, comunicativas) y, además, comunicar socialmente, de manera eficaz, determinadas situaciones de su vida cotidiana (Castillo et.al, 2012).

Muchos/as autores/as consideran que utilizar el Arte como un instrumento de expresión, es una herramienta valiosa y eficaz al momento de expresar nuestras emociones, incluso aquellas que, a veces, cuesta exteriorizar. Andrea Ciancone (2012) menciona que el

uso de éste implica una transformación constante, que permite la expresión, la comunicación y la liberación, a partir de instalarse como generador de cambio y de construcción.

Al considerar al Arte como un espacio que transforma, motiva, y dinamiza, éste da la posibilidad de que el/la sujeto se convierta en actor y protagonista de su propia trama en la cual se desenvuelve. En todas sus manifestaciones, es la llave universal para sensibilizar al ser humano, conectarlo/a con su yo interior y sacarlo/a, por instantes, del contexto vertiginoso en el que vivimos o de la cotidianeidad compleja de hoy en día que causa la separación o alejamiento de la verdadera esencia de la persona y de nuestra relación con el mundo en sí (Ciancone, 2012).

Toda expresión artística puede considerarse como vehículo adecuado para cumplir con la finalidad de comunicación y manifestación de aquello que en la vida cotidiana le está sucediendo a la persona. También se afirma que el Arte puede ser concebido como un agente socializador, en tanto que es un medio para la integración social de las personas, contribuyendo al establecimiento de relaciones sociales y la cohesión grupal, favoreciendo y fortaleciendo el desarrollo de herramientas y habilidades sociales (Alcalde Corzo Rocío y Pereyra Gallo Sonia, 2016).

Al referirnos al Arte, estamos haciendo alusión a un conjunto de disciplinas¹⁸ que se articulan e integran entre sí, como la danza, la música, artes plásticas, expresión corporal, la literatura, las cuales son utilizadas como instrumentos y herramientas por parte de otras disciplinas y profesiones para el abordaje de sus intervenciones en diversas áreas, como puede ser salud, desarrollo social, niñeces, derechos humanos, educación (esta última es la que interesa resaltar en el desarrollo de este trabajo). Cada profesión aporta desde sus conocimientos, distintas miradas, posicionamientos y propuestas para abordar determinadas situaciones problemáticas complejas que se presenten en la realidad social, por ejemplo al interior de las escuelas u otras instituciones del territorio particular.

Andrea Ciancone expone que el Arte, desde una dimensión social y cultural tiene como finalidad constituirse desde un espacio de intervención profesional, como instrumento o herramienta, y que a través de él, se promuevan, se protejan y se defiendan los derechos de cada sujeto y de los colectivos (2012). Esto da lugar a la canalización y transformación social

¹⁸ Se considera disciplina al “conjunto específico de conocimientos que tienen sus características propias, en el terreno de la enseñanza, de la formación, de los mecanismos, métodos y materias” (Palmade, 1979:21, como se citó en Ciancone, 2012).

de una situación problemática, a través de la construcción de una solución alternativa desde las propuestas que surgen a partir de promover la participación, la organización de las personas, y la comunicación dentro y entre ellas.

A partir de lo mencionado en los párrafos anteriores, desde las distintas profesiones, particularmente desde el Trabajo Social se hace necesario empezar a indagar por lo cotidiano, por lo colectivo, por lo singular; buscando, encontrando, reencontrando espacios, instrumentos de intervención que visualicen al sujeto como un todo complejo y dinámico, desde otras perspectivas, miradas y abordajes. Como sostiene Gustavo Parra (2002):

“(…) el profesional debe realizar permanentemente opciones teóricas, ideológicas, políticas y éticas en su práctica profesional. Y son justamente estas opciones las que pueden abrir los caminos para construir una intervención basada en valores que tengan como meta la emancipación del género humano, reconociendo a los sujetos, desde una perspectiva histórica, política y social, como constructores de la realidad social” (p. 38)

De esta manera, en nuestra profesión, el Arte se hace presente como una opción que nos permite abrir caminos para construir una intervención social pertinente para la actual realidad social; trabajar con el Arte nos sirve como espejo de dichas realidades sociales. Como menciona Andrea Ciancone (2012) en su trabajo, éste es uno de los instrumentos más poderosos de los que disponemos para la realización de la vida.

Las escuelas se muestran como escenarios sociales idóneos para trabajar temas y contenidos de distinto tipo por medio del Arte, debido a las complejidades contextuales y demandas sociales que las atraviesan y caracterizan en la actualidad. Asimismo, dentro ellas, el abordaje de situaciones problemáticas de índole social que requieren intervenciones específicas e integrales por parte de los equipos de orientación escolar, integrados por trabajadores/as sociales junto a otras profesiones, a través de propuestas artísticas es enriquecedor por su impacto transformador y liberador que genera en aquellas personas a quienes van dirigidas dichas actividades e intervenciones. Para justificar esto último mencionado nos apoyamos en lo expuesto los párrafos anteriores, los cuales sostienen que el Arte es posibilitador del encuentro, fortalece vínculos, genera cambios, exterioriza lo que sucede al interior de cada uno/a, es agente socializador, facilita el trabajo con las emociones, es una herramienta de expresión, de inclusión, entre otros.

La autora Fleischer sostiene que a través del camino del Arte, como generador de cambio, como medio de comunicación, los/as niños/as, empiezan primero a reconocerse a sí mismos como sujetos, trabajando su identidad y con ello las posibilidades del encuentro con otros/as, fortalecer sus vínculos, transformar y transformarse, dando lugar a plantearse un mañana en una sociedad donde no exista la exclusión (2015). Con ello podemos dar cuenta de la importancia de incorporar estrategias artísticas por parte de los/as educadores/as en las escuelas, teniéndolas en cuenta en sus planificaciones, proyectos, propuestas y actividades anuales para ser utilizadas con todos/as sus alumnos/s, desde las más tempranas edades hasta los últimos años escolares.

Consideramos fundamental mencionar que a partir de la utilización del Arte como instrumento y herramienta de intervención socioeducativa, se pueden abordar contenidos propios de los diseños curriculares de todas las áreas y asignaturas correspondientes a cada nivel y modalidad en particular, como Cs. Sociales, Cs. Naturales, Música, Prácticas del Lenguaje, etcétera. Asimismo se pueden trabajar contenidos y principios que son establecidos en los lineamientos curriculares que se plantean en la educación sexual integral. En la escuela en la cual se realizó el proceso de intervención social vivenciado, la trabajadora social junto a la orientadora educacional de dicho establecimiento, a partir de la implementación de diversas técnicas y expresiones artísticas, durante el año lectivo 2018-2019, llevaron a cabo diferentes talleres, en el nivel primario, para trabajar temas relativos a la convivencia, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones, resolución de conflictos por medio de la palabra y no la violencia, entre otros. No solo el equipo de orientación realiza intervenciones por medio de dicho instrumento, también se observa que muchos/as docentes también hacen uso del arte como herramienta y propuesta pedagógica, la cual es incorporada por ellos/as para utilizarla en sus planificaciones anuales y actividades diarias, y con ello poder alcanzar sus objetivos utilizando otros modos y formas a las convencionales.

Al utilizar el Arte como propuesta pedagógica e instrumento de intervención social en campo educativo, se pueden desplegar una serie de técnicas y recursos que forman parte de expresiones propias de lo artístico, por ejemplo: técnicas teatrales y de expresión corporal; video, fotografía y herramientas multimedia; murales y graffitis; stencils y artes plásticas; danzas; música; literatura (lectura y elaboración personal de cuentos e historias literarias); actividades lúdicas, entre otros. Es crucial mencionar que desde el Arte, más allá de la modalidad y la expresión que se utilice o adopte, se genera un espacio de expresión y reflexión, además de generar la liberación de la creatividad; y dichos espacios dan la

posibilidad de trabajar y abordar dificultades y situaciones conflictivas que se manifiesten o surjan, pero desde estos lugares y con otras herramientas.

Andrea Ciancone (2012) en su trabajo, expone algunos aportes sobre la utilización del Arte como instrumento de intervención social por parte del Trabajo Social en diferentes áreas en las cuales llevamos a cabo nuestros quehaceres profesionales diariamente, como por ejemplo el campo educativo, el cual es el que interesa resaltar en este trabajo puntual. Entre algunos de estos aportes menciona que:

- *Facilita espacios de expresión libre y de reflexión.* Esto permite que surja lo creativo que según Carballada se presenta

“(…) como la posibilidad de construir y elaborar nuevas respuestas ante nuevas situaciones, desde el sujeto, el grupo y la comunidad. Por otra parte, la creatividad como dispositivo de intervención implica el redescubrimiento de la importancia de lo grupal, la relación entre lo grupal y lo comunitario, la promoción de nuevas formas de comunicación y, por último, la posibilidad de explorar posibilidades expresivas del cuerpo en relación al espacio” (2002, p. 133).

- *Permite desdramatizar situaciones problemáticas.* El Arte permite canalizar situaciones conflictivas para un colectivo, a través de la expresión artística, cualquiera sea el recurso artístico que se utilice (música, artes plásticas, artes visuales, expresión corporal); la utilización de las diversas expresiones permite la desdramatización de la problemática, de lo conflictivo, y facilita la construcción de soluciones y sugerencias de cambio alternativas.
- *Posibilita la resolución de conflictos.* Por medio de la utilización de diversas técnicas y expresiones artísticas, se logra que las personas puedan hacer frente a determinadas problemáticas y obstáculos que pueden traer consigo mismo/as o que pueden surgir en otros momentos, resolviendo y buscando en conjunto, soluciones alternativas a las mismas. El Arte facilita a las personas, la adquisición de competencias y aptitudes sociales. Trabajar sobre la importancia de adquirir este tipo de habilidades y herramientas sociales en espacios brindados por la escuela hacia sus alumnos/as, desde las edades más tempranas, es fundamental para que ellas puedan ser incorporadas y les permitan, a ellos/as, desenvolverse en sus cotidianidades, de manera eficaz.

- *Promueve la comunicación fluida y horizontal.* A través del uso del Arte, los/as participantes logran establecer acuerdos y comunicaciones a través de diálogos horizontales y fluidos entre ellos/as mismos/as. Por ejemplo la música “(...) se redimensiona como un agente de comunicación social y como una práctica que produce significados y sentidos, pues tal como lo plantea el interaccionismo simbólico, las personas creamos espacios y formas de expresar los significados que elaboramos en nuestras interacciones cotidianas” (Carballo Villagra, 2001, p.45).
- *Fortalece vínculos y lazos al compartir espacios cotidianos.* Permite el encuentro con el/la otro/a. Al generarse momentos de diálogo y encuentro se produce el afianzamiento de los lazos de manera espontánea y horizontal. Por eso se lo considera al Arte como “(...) generador de cambio, como medio de comunicación, en donde los sujetos se reconocen a sí mismos, trabajando su identidad y desde ahí las posibilidades del encuentro con otros, de fortalecer sus vínculos, de transformar y transformarse, dando lugar a plantearse un mañana en una sociedad donde no exista la exclusión” (Fleischer, 2015, p. 2).
- *Construye sentido de identidad.* Teniendo en cuenta que el arte facilita un espacio en donde se genera el encuentro, el diálogo, la reflexión a través de lo creativo, esto permite la interacción con uno/a mismo/a y con el/la otro/a, dando la posibilidad de sentirse parte de esto.
- *Da participación y protagonismo social.* El Arte permite que la persona se posicione desde un lugar de experiencia, no únicamente de percepción, a partir del proceso. Asimismo, este protagonismo, este sentirse parte, posibilita la participación activa de los/as sujetos, proponiendo, opinando, exponiendo y tomando decisiones.
- *Genera cambios.* Utilizar Arte como una herramienta e instrumento de intervención social, permite, desde lo creativo, implementar alternativas de cambio para diversas situaciones conflictivas, que tengan un impacto significativo y transformador. “Los hechos artísticos por lo tanto, son transformadores de las formas de interpretar el mundo y esto es lo que posibilita que sus protagonistas se transformen, a su vez, en creadores de nuevas realidades en sus propios espacios comunitarios” (Olaechea y Engeli, 2007, p. 61). Las prácticas artísticas pueden generar cambios que mejoren las condiciones de vida de las personas y las comunidades. Éstas pueden transformarse en una herramienta de diálogo, de participación y de construcción colectiva, contribuyendo al desarrollo de la ciudadanía (Ciancone, 2012).

- *Busca alcanzar una transformación social.* Estos espacios generan posibilidad de construcción de otros espacios “(...) que aumenten la condición de posibilidad de que ocurra una transformación tanto individual como colectiva” (Carballeda, 2002, p. 64).

De alguna u otra forma, al referirnos al Arte, ya sea como espacio, dispositivo, estrategia o instrumento de intervención social del Trabajo Social en cualquier campo de acción, estamos haciendo alusión a la creatividad, y ésta es necesaria en la intervención para abordar situaciones problemáticas. Ya que ésta nos permite darle la vuelta a la intervención, a su proceso, reflexionar sobre la misma de una manera flexible, posibilitando, de esta manera, no quedarnos sólo con los espacios y herramientas legitimadas, que muchas veces no construyen sino que controlan.

Todo proyecto de intervención social, tiene que llevar consigo un grado determinado de imaginación y creatividad. Ambos conceptos nos permite construir mundos que se salgan del molde de lo inevitable: como dice la pensadora afroamericana bell hooks¹⁹ “imaginar es dar comienzo al proceso que transforma la realidad”. Imaginar es la herramienta fundamental para crear y creer que otros mundos son posibles y pensar fuera de las categorías desde donde somos pensados. Intervenciones y acciones que se centren mucho más en el acompañamiento a las personas, en sus necesidades; y ayudar en la identificación de capacidades y potencialidades. El arte y sus diferentes lenguajes nos brindan un campo de posibilidades grande y rico.

Estas iniciativas que incluyen el arte como instrumento de intervención social ya no piensan, únicamente, en ella con el objetivo de producir un bien cultural, sino que la consideran como un medio o vehículo posibilitador de pensar, crear y re-crear nuevas realidades y formas de abordar esas realidades, por lo que se convierte en generador de nuevos imaginarios y paradigmas sociales desde el cual situarnos a la hora de contemplar modos de intervención social.

Poder contemplar el Arte como un instrumento innovador del abordaje de la práctica socioeducativa, principalmente utilizada para la realización de talleres y actividades que se encuadran dentro del marco normativo vigente que sostiene al campo educativo de nuestro

¹⁹ Gloria Jean Watkins, reconocida como bell hooks, es una conocida autora, intelectual y activista feminista estadounidense quien examina las intersecciones de raza, clase y género en el arte, la historia, la sexualidad, los medios de comunicación y el feminismo desde una óptica generalmente postmodernista. Adoptó tempranamente en su carrera el pseudónimo literario de bell hooks, combinando partes de los nombres de su madre y su abuela. Explica la poco convencional falta de mayúsculas como una señal de que lo que vale es "la sustancia de los libros, no quién soy yo".

país, con ejes que contemplan la educación como un derecho social, que hacen referencia a la inclusión educativa, que respetan el interés superior del/la niño/a, y que sugieren contenidos de acuerdo a principios regulados en los lineamientos de la Educación Sexual Integral, implica una propuesta resignificativa como manera de pensar la intervención partiendo desde una idea reflexiva y transformadora que se encuentra a menudo en nuestra cotidianidad. Asimismo, con ello, se lograría divisar e identificar determinadas problemáticas sociales que requieran de intervenciones más en profundidad, con abordajes integrales de distinto tipo.

4. Marco Metodológico:

El presente trabajo de tesis se sustenta en un diseño de investigación de tipo cualitativo, no positivista, enmarcada en la sistematización. En Trabajo Social se ha asumido de forma intermitente e inconsistente la sistematización como una propuesta metodológica para construir conocimiento desde la reflexión sobre la práctica profesional (Cifuentes, 2011).

Varios/as autores/as se remiten en sus textos a hablar de sistematización, como Cifuentes Gil (2011) quien sostiene que sistematizar experiencias de intervención profesional es un proceso de construcción social del conocimiento que permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Asimismo, la autora plantea la posibilidad de darle claridad, profundidad, relevancia social y proyección política al desempeño profesional comprometido con la transformación de las intervenciones, diálogos y propuestas.

El equipo de trabajo adhiere a la definición propuesta por Paula Meschini, quien desde una perspectiva amplia sostiene que la sistematización es considerada como una metodología de investigación propia de las Ciencias Sociales que se diferencia por partir de la intervención en lo social, de la experiencia, de la práctica (2018). La misma sostiene que la sistematización es una forma de investigación social y por lo tanto puede producir conocimiento²⁰. Esa construcción se dará a partir de la problematización que surge de la reflexión en la intervención.

Para las autoras Samperio, De Marianis y Verón (2004), la sistematización de experiencias está vinculada con la interpretación crítica de los procesos sociales de transformación de la realidad, entendiendo su dimensión histórica como proceso que atraviesa el acontecer humano. Ellas sostienen que en la sistematización se pone énfasis en el desarrollo del proceso y en la participación de los actores en la propia práctica, práctica donde se conjugan el saber científico y el saber práctico.

De esta forma, la sistematización plantea como desafío rescatar la teoría que está en la práctica, aquella práctica que busca la transformación de la realidad. Esta teoría que se rescata a partir de un proceso de reflexión y análisis del proceso de la acción, no emana

²⁰ En términos de Aguayo (1995) se habla de producir conocimientos dentro de un marco intersubjetivo que dé cuenta de las complejas relaciones entre diferentes actores sociales; las relaciones comunicativas, políticas y sociales son parte del proceso de transformación social (como se citó en Cifuentes, 2011).

espontáneamente de la realidad sino que por el contrario, requiere de un método de trabajo e investigación para lograr la resignificación conceptual de aquellos elementos que hayan aparecido como relevantes en la práctica y que se puedan convertir en ejes de indagación y de reconstrucción de la experiencia. (Samperio, De Marinis, Verón, 2004)

Con un fuerte involucramiento de los actores sociales en la reconstrucción histórica y teorización de su práctica, Samperio, De Marianis y Verón (2004) sostienen que la sistematización aporta a los colectivos profesionales y sociales el conocimiento de su propia realidad como el enriquecimiento de su acción y fortalecimiento de sus organizaciones.

En el proceso de sistematización de experiencias hay una intencionalidad transformadora, creadora y no pasivamente reproductora de la realidad social que anima a realizarla como parte de un proceso más amplio. El factor transformador no es la sistematización en sí misma, sino las personas que, al sistematizar fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras; por ende, el proceso de sistematización como tal, constituye un resultado científico, que lleva a la transformación de quienes lo realizan (Expósito UndayI, González Valero, 2017).

Es importante hablar de sistematización y poder tomarla como una herramienta metodológica ya que nos permite problematizar la intervención o aspectos de ella y, con ello, nos posibilita poder reflexionar a partir de dicha problematización, generar preguntas y construir problemas de conocimiento a partir de problemas de intervención y viceversa. La intervención y la reflexión operan como punto de partida, un punto de partida que será mediado conceptualmente, para poder pensar en la posibilidad de producir conocimiento y descubrir aquel que estaba implícito en la propia intervención (Meschini, 2018).

Este trabajo de tesis, constituyó una sistematización a partir de la reflexión del proceso de intervención en lo social del cual pude formar parte, participando y observando en el marco de la práctica institucional supervisada, como estudiante avanzada de la Licenciatura en Trabajo Social, desarrollada en la Escuela Municipal N°7 de la ciudad de Mar del Plata. Durante el proceso de sistematización se pudo poner en diálogo lo teórico y lo práctico, interpelando mutuamente ambos conceptos, permitiendo conocer y comprender la complejidad de la realidad estudiada. Asimismo se pudo confrontar y enriquecer el conocimiento existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar la realidad.

Como **objetivo general** para la corriente tesis se propuso “reflexionar sobre el aporte de las expresiones artísticas como instrumento de intervención social, por parte de los Equipos de Orientación Escolar, para el abordaje de la Educación Sexual Integral, en niños/as que cursan la unidad pedagógica de 1° grado, en la escuela municipal N°7 de la ciudad de Mar del Plata en el año 2018-2019”.

Por otro lado, dentro de los **objetivos específicos** se planteó: “conocer estrategias de intervención socioeducativas implementadas por el Equipo de Orientación Escolar para el abordaje de talleres de Educación Sexual Integral”; “identificar las diferentes formas de expresión artística por parte de los/as niños/as en la manifestación de sus emociones, sentimientos, situaciones a través de esta estrategia comunicacional”; “identificar las fortalezas que presenta el uso de la expresión artística como herramienta de intervención social a la hora de tratar la Educación Sexual Integral”.

Las técnicas utilizadas durante el proceso de tesis para abordar la especificidad de la problemática planteada, llevando al equipo a la recolección de datos, que posibilitaron la reflexión e interpretación crítica propuesta, son aquellas propias de la investigación cualitativa.

Por un lado, se encuentran las entrevistas personales no estructuradas abiertas, entendida ésta como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador/a) y otra (entrevistado/a), en la cual, a través de una serie de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y construcción conjunta de significados pertinentes respecto a una temática determinada (Janesick, 1998, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2010). Este tipo particular de entrevistas se fundamentan en una guía general de contenido con preguntas disparadoras al tema al cual se pretende sondear, y el/la entrevistador/a posee toda la flexibilidad para manejarla; de esta forma, él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de dicha entrevista (Grinnell y Unrau, 2007, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2010).

También se menciona la observación, la cual, en términos de los autores Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2010) implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente; es estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Asimismo, plantean que el rol del/la observador/a puede adquirir diferentes niveles de participación: no participación (observación fuentes secundarias, videos), participación pasiva (el/la observador/a está presente pero no

interactúa), participación moderada (participa en algunas actividades pero no en todas), participación activa (participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los/as participantes, sigue siendo ante todo un/a observador/a), participación completa (se mezcla totalmente, el/la observador/a es un/a participante más).

Por otra parte, también dentro de los instrumentos de la metodología de investigación cualitativa, tomando los aportes de Quintana (2006), se incluye el análisis documental y bibliográfico. Según el autor, éstos son considerados como punto de entrada, origen del tema o problema de investigación. A través de los documentos es posible obtener información valiosa para lograr el encuadre de la misma. Además, se menciona que el análisis documental se desarrolla en cinco acciones: rastrear e inventariar los documentos existentes y clasificar los documentos identificados; seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis; leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

Finalmente, se encuentran los registros, también considerados instrumentos metodológicos, los cuales son definidos según Cohen y Gomez Rojas (2019) como “(...) un recurso del que disponemos en toda investigación social con fuentes primarias para contribuir al pasaje del hecho al dato” (Cap. 6, p. 181). Los registros permiten que aquellos datos obtenidos en determinados momentos y espacios, sean más enriquecedores y no se tienda a la pérdida de detalles de cada uno de ellos.

Para poder conocer aquellas estrategias de intervención socioeducativas que son llevadas a cabo por el Equipo de Orientación Escolar dentro de la institución educativa para abordar contenidos propuestos por la Educación Sexual Integral se realizaron entrevistas personales no estructuradas abiertas. Para las mismas se seleccionó a 4 personas que formaron parte de mi proceso de práctica institucional supervisada durante el año 2018-2019, dentro del establecimiento educativo en cuestión, entre ellas: la Orientadora Social, la Orientadora Educacional, la docente del área de Música del nivel primario y la docente de 1° grado. La selección de las entrevistadas se basó en función de mi propio conocimiento en relación a su participación en mi experiencia de práctica en la institución, los distintos aportes y la mirada que éstas podían proporcionarme en relación a mi tema de interés a sistematizar.

Se pudieron llevar a cabo y concretar 3 de ellas: la Orientadora Social, la maestra de Música y la docente de grado del nivel primario. Con la Orientadora Educacional no se logró coordinar un encuentro debido a cuestiones laborales. Asimismo, en conjunto con las entrevistas, se realizaron observaciones de los proyectos institucionales brindados por el Equipo de Orientación durante el período que comprende el 2018 y el 2019, entre ellos se encuentran los proyectos de “Camino a la M”, “Emocionados”, “Empoderandonos”. Todos ellos forman parte de la planificación anual que presentaron las profesionales del equipo orientador al equipo directivo como sus proyectos a trabajar con los distintos grados durante el período mencionado. También se recurrió al análisis de documentos y fuentes secundarias, en los cuales se abordan los distintos contenidos y lineamientos enmarcados en la Educación Sexual Integral que me permitieron llevar adelante un análisis crítico de la problemática tomada para dicho estudio.

Considero importante remarcar que las entrevistas fueron pensadas para ser llevadas a cabo en el año 2020 y se vieron demoradas a causa de la pandemia ocasionada por el coronavirus, acontecimiento de público conocimiento, que aún nos encontramos atravesando. Las mismas fueron realizadas a fines del primer semestre del año 2021 por medio de modalidad virtual, en un lapso de tiempo más acotado al planificado, debido a la situación sanitaria mencionada.

En cuanto a identificar las diferentes formas de expresión artística que tienen los/as niños/as en su manifestación de sus emociones, sentimientos, relaciones y situaciones a través de la estrategia social comunicacional que se pretende reflexionar a lo largo de este trabajo de tesis, se desarrollaron técnicas de observación participante pasivo y activo durante mi proceso de práctica institucional supervisada en el año, principalmente en el marco de la realización del taller artístico “pongamos en palabras nuestro sentir” que surge, en conjunto, de la propuesta del equipo orientador de sus proyectos institucionales de intervención en lo social. En el transcurrir de cada encuentro se logró registrar cada detalle consiguiendo captar “fotografías” de aquello que se hizo presente en ese momento, lugar y tiempo determinado, buscando que no se tienda a la pérdida de esos datos, con el fin de que esos mismos obtenidos, a futuro, pudieran ser más enriquecedores y sean un recurso valioso para el aporte de la sistematización en sí. Lo que aconteció en cada encuentro quedó registrado en mi cuaderno de campo y luego fue trasladado a las observaciones y evaluaciones generales del taller desarrollado. Esta información recabada contribuyó a la interpretación y reflexión crítica que se propone para este trabajo final. Además se utilizó el material y el contenido de

las respuestas obtenidas de las entrevistas personales no estructuradas abiertas que se realizaron a las docentes y la profesional del Equipo de Orientación Escolar del establecimiento educativo.

Finalmente, para lograr identificar cuáles son las distintas fortalezas que puede llegar a presentar el uso del arte, específicamente las expresiones artísticas en general, como herramienta de intervención social al momento de tratar la Educación Sexual se emplearon técnicas de observación participante pasivo y activo, a lo largo de los distintos encuentros transcurridos del taller mencionado con anterioridad, en conjunto con el análisis de los aportes de los datos y detalles registrados por mi parte de esos momentos particulares que se daban en los espacios generados por la dinámica del taller. A la par de ello, se realizaron observaciones y análisis a fuentes secundarias, material bibliográfico y documental que están fuertemente relacionadas con el tema de interés a investigar y sistematizar; y a su vez, forman parte de las bases teóricas de los distintos proyectos y propuestas pedagógicas en los cuales el arte es utilizado como herramienta de intervención en el abordaje de la Educación Sexual Integral. También se utilizaron los aportes proporcionados por las entrevistadas, las cuales, desde su rol y profesionalismo, dieron su mirada y punto de vista sobre las fortalezas y debilidades del uso del instrumento de intervención social, el arte, con el que se pretende reflexionar, en especial para tratar contenidos que sugiere el marco legal y normativo que regula la Educación Sexual Integral.

Las distintas técnicas seleccionadas y utilizadas durante el siguiente trabajo para llevar adelante la sistematización, permitieron aproximarnos a una interpretación y reflexión crítica del proceso de intervención en lo social vivenciado durante mi experiencia de práctica pre-profesional, la cual será abordada y profundizada en las líneas siguientes.

4.1. Reflexiones en torno al proceso de intervención social vivenciado

La escuela Municipal N°7 de la ciudad de Mar del Plata, se encuentra fuertemente vinculada y atravesada por problemáticas sociales emergentes características de los nuevos escenarios sociales complejos que han comenzado a surgir y tomar fuerza en nuestro país desde hace varias décadas atrás. Como se mencionó, esta escuela se encuentra ubicada en el barrio Las Heras y las personas que residen en dicho territorio, en su mayoría, se encuentran excluidas de los circuitos económicos dominantes y la vida de muchos/as de ellos/as se desarrolla en condiciones de extrema precariedad. El territorio presenta ciertas características socioeconómicas que revelan condiciones de alta vulnerabilidad y exclusión, referentes a la inserción laboral, estabilidad económica, aspectos habitacionales, infraestructura, acceso a servicios básicos, condiciones socio-ambientales, nivel educativo, cobertura social y salud, entre otros, afectando de forma directa en la calidad de vida de sus habitantes (Zulaica y Rampoldi Aguilar, 2009).

Todas estas complejidades sociales atraviesan e involucran a los/as niños/as que habitan en el territorio en el cual se encuentra localizada la escuela nombrada, generando dificultades y obstáculos para que, los/as mismos/as, puedan alcanzar un bienestar social y emocional adecuado para relacionarse y desenvolverse frente a los demás y ante determinadas situaciones que se vivencian en el presente, y que también pueden llegar a surgir en el futuro.

Según los datos proporcionados por el Diagnóstico Participativo elaborado por las profesionales del Equipo de Orientación Escolar de la escuela en la cual realicé la práctica, consultado y analizado en el año 2018, en la comunidad escolar existen familias que son atravesadas por diversas situaciones problemáticas asociadas a las necesidades básicas insatisfechas y sus consecuentes riesgos, como también situaciones de violencia extra e intrafamiliar, generando en cada uno/a de sus miembros y a nivel del grupo familiar, crisis recurrentes que marcan su dinámica y estructura. Asimismo, se observa que en este último tiempo se viene manifestando una ausencia de límites y rutinas claras sobre aquello que está permitido como lo que no, tanto en el interior de las familias como en la comunidad escolar misma; también se menciona la falta de comunicación, de contención y de resolución de conflicto que no sea por medio del maltrato o la violencia verbal-física en el plano familiar y social.

Por consiguiente, se reconoce que aquellos/as niños/as que forman parte de la comunidad escolar estudiada, en este último tiempo se ven afectados/as por dichas complejidades y por lo tanto, arrastran con ello una gran dificultad para solucionar situaciones y conflictos que no sean a través de conductas violentas, como también obstáculos para reconocer y manifestar sus sentimientos, emociones, relaciones y situaciones vividas en el acontecer de su vida cotidiana, dentro del ámbito escolar y también por fuera de éste, en el socio-familiar afectivo.

Puede observarse que en diferentes oportunidades, frente a alguna situación conflictiva, la manera de responder a ella es por medio de comportamientos y acciones vinculadas a las burlas, insultos, peleas, golpes físicos, y no a través de la comunicación pacífica y el uso de la palabra como medio privilegiado para establecer relaciones adecuadas con los demás, resolver problemas y exteriorizar los sentimientos. Como consecuencia, ésto puede llegar a tener una influencia de connotación negativa en la adquisición y el desarrollo de estrategias y habilidades sociales para un desenvolvimiento adecuado en la vida cotidiana actual y también futura de estos/as niños/as²¹.

Al encontrarme en la escuela frente a esta problemática detectada en el territorio, como equipo de trabajo consideramos que existe la posibilidad de trabajar en ello dentro del ámbito educativo desde abordajes integrales interdisciplinarios que se posicionan, para su intervención social, a partir de un mismo sentido crítico, reflexivo y con enfoque de Derechos Humanos y perspectiva de género, apoyados en alternativas que suponen el uso de recursos e instrumentos aportados por otras disciplinas, como es el caso del Arte. Ésto, a su vez, lleva al compromiso y desafío, de profesionales graduados/as y profesionales en formación, de pensar y repensar, constantemente, nuevas estrategias y abordajes de intervención, con sentido social, como plantea Alfredo Carballada, desde otras miradas, desde otras convocatorias, que conlleven a generar un impacto transformador, paradigmático y significativo dentro de estos escenarios sociales, produciendo subjetividad en cada sujeto.

Conforme a lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que la mayoría de las situaciones, problemáticas y complejidades emergentes de los nuevos contextos sociales, se ven reflejadas en los escenarios que hacen a las escuelas y son reproducidas diariamente por los/as alumnos que forman parte de ellas, niños/as, adolescentes y adultos/as. Por lo tanto,

²¹ Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Municipal N°7. (2018). *Emocionados*. Proyecto Integrado de Intervención.

durante todo mi proceso y experiencia de práctica, esta cuestión que se hace presente en las cotidianidades escolares, me interpeló y también me condujo a generar nuevos interrogantes y problematizaciones en torno a ello y a las diversas formas de intervenir socialmente en las escuelas, desde nuestra profesión, que me llevaron a elaborar y construir este trabajo final.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico planteado, el cual propone conocer las diversas estrategias de intervención socioeducativas implementadas por las profesionales del Equipo de Orientación Escolar, podemos mencionar que a partir de la observación del Proyecto Integrado de Intervención²² (PII) institucional elaborado y compartido por ellas, como también del relato brindado por la Trabajadora Social de dicho equipo, las estrategias pensadas y llevadas a cabo para su abordaje son pensadas en función a indicadores y problemáticas que se fueron recabando a lo largo de la experiencia, teniendo en cuenta el diagnóstico participativo socioeducativo elaborado y también las necesidades institucionales. Asimismo, todas las estrategias socioeducativas están encuadradas, sostenidas y fundamentadas por la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, siguiendo sus contenidos y lineamientos expuestos en el diseño curricular.

Como primer aspecto a resaltar en torno a la Educación Sexual, es necesario remarcar que según el diseño curricular, la ESI es transversal a todas las áreas, niveles y modalidades presentes en cada escuela, como también mencionar que es una obligación de todos/as los/as docentes pertenecientes a la institución educativa, promover un enfoque responsable, integral y multisectorial de la educación sexual en los/as niños/as y jóvenes, ya que es un derecho que poseen. Por ende, cada agente educativo/a debe de hacerla cumplir, trabajarla e incorporarla en todas las propuestas pedagógicas y aúlicas que se planifican anualmente.

Paralelamente a ello, en la escuela mencionada, todas las acciones que el Equipo de Orientación Escolar realiza y lleva a cabo, tanto dentro como por fuera de la institución, está fuertemente vinculado con la ESI, todo tiene que ver con ella. La Trabajadora Social entrevistada expresó que cualquier tipo de acción que se realice ya es interpretada como estrategia e intervención, desde la forma en la se habla, la manera en la que se ingresa a la escuela, desde el posicionamiento en las entrevistas, el modo en el que acompañan a los/as niños/as cuando atraviesan situaciones de dolor, la forma en que se acompaña a las familias,

²² El Proyecto Integrado de Intervención (PII) hace referencia a la planificación estratégica situada que tiene en cuenta la realidad de cada escuela y que se contextualiza en relación a necesidades reales. Es un organizador anual de las intervenciones socioeducativas del EOE, y está vinculado al proyecto institucional y los indicadores identificados en el diagnóstico participativo que se elabora cada año.

la manera en que se orientan a los/as docentes, hasta los diversos talleres que desarrollan en los diferentes cursos. De esta manera, la entrevistada menciona que “todo va de la mano de la ESI, es una forma de mirar, y por ende, todas las intervenciones que se desarrollan en la institución están atravesadas por estos lineamientos, ya sea los talleres, las entrevistas, las orientaciones, todas siguen con esta lógica de abordaje” (Orientadora Social de la Escuela Municipal N°7, comunicación personal, 29 de junio de 2021).

La ESI plantea unos lineamientos mínimos y claros que deben ser implementados en la totalidad de las escuelas, los cuales comprenden el abordaje de temas que forman parte de cinco ejes y principios fundamentales que sostienen y fundamentan la educación sexual en sí. Estos ejes reflejan la integralidad de los lineamientos y refieren al ejercicio de los derechos de las personas, el respeto por la diversidad, perspectiva de género, el cuidado de la salud y el cuerpo, y la importancia de los valores y la afectividad. Según lo expresado y registrado por las profesionales entrevistadas, entre algunas de las propuestas llevadas a cabo en la escuela estudiada, se menciona la promoción de hábitos saludables, conocimiento y cuidado del propio cuerpo, reconocimiento y autocontrol de las emociones, promoción por la igualdad de género, respeto por la diversidad cultural, sexual y de género, como también el respeto por los derechos y el rechazo a todo tipo de discriminación.

Como menciona la docente de Música en su relato, poder trabajar todas estas cuestiones en nivel primario es esencial y sumamente enriquecedor para los/as niños, ya que ellos/as, fundamentalmente en los primeros años escolares como es primer y segundo grado (6 y 7 años generalmente), se encuentran en pleno proceso de socialización, crecimiento y desarrollo, en el cual son más vulnerables y necesitan de ciertas herramientas y espacios que la escuela puede brindar para poder abordar y trabajar determinados temas y situaciones de sus cotidianidades que pueden repercutir, tener un impacto negativo o generar ciertas dificultades u obstáculos en los distintos momentos de sus vidas.

La Trabajadora Social durante su relato mencionó que, desde el Equipo de Orientación de la escuela, las profesionales, siguiendo los lineamientos que establece la ESI, habilitan diferentes espacios como es en los recreos, en actividades y/o en propuestas de taller, para que los/as niños/as puedan acercarse, participar y expresar por medio de la palabra cómo se sienten, para que puedan sentirse escuchados/as y compartir alguna situación determinada. De esta manera, se espera que los/as alumnos/as se puedan sentir acompañados/as por los/as adultos/as, y a su vez, adquieran y fortalezcan herramientas y

habilidades sociales que son necesarias y fundamentales para actuar, desenvolverse y resolver conflictos de manera pacífica, sin recurrir al uso de la violencia, en el transcurrir de sus vidas diarias, tanto presentes como futuras.

De acuerdo a los ejes establecidos por la ESI, puntualmente aquellos que hacen referencia al respeto por la diversidad y la importancia de los valores y la afectividad, en la escuela, durante el período en el cual realicé mi experiencia de práctica, a partir de las observaciones y registros elaborados a fuentes secundarias, dentro del PII se elaboraron distintos subproyectos, los cuales contienen y establecen estrategias de intervención, por parte del equipo orientador, todos sostenidos, fundamentados y enmarcados por la normativa vigente de Educación Nacional, Educación Provincial, Protección Integral de los Derechos de los/as Niños/as y Adolescentes, Promoción y Protección de los Derechos del/la Niño/a, Educación Sexual Integral. Entre ellos se encuentran “Camino a la M”, “Emocionados”, “Empoderandonos”; en cada uno de éstos se trabajan diversas propuestas y talleres que atienden a distintas necesidades y demandas en los primeros años, los segundos, terceros y cuartos.

La Trabajadora Social de la institución educativa, durante la entrevista, expresó que dichos proyectos comparten un mismo objetivo en común: “la resolución por medios pacíficos de situaciones conflictivas y la incorporación de habilidades sociales, como la mediación, la asertividad, el autocontrol emocional y la comunicación, todas ellas herramientas esenciales para la vida” (Comunicación personal, 29 de junio de 2021). Estas habilidades son de gran importancia para que los/as niños/as puedan enfrentarse a cualquier situación o problemática que se presente ante ellos/as, y, con la adquisición de éstas, poder y/o saber resolverla, afrontandola de la mejor manera posible. Asimismo, la entrevistada manifestó que “éste es el sentido fundamental de la escuela, más allá de aprender cuestiones que tienen que ver con las áreas específicas en sí (matemáticas, ciencias naturales, lengua, ciencias sociales)”, poder formar ciudadanos con pensamiento crítico y reflexivo, brindarles diversas herramientas y fortalecer habilidades sociales contribuyendo, de esta manera, al bienestar y desarrollo integral de ellos/as, a la construcción de sus proyectos de vida, a su felicidad, entre otros (Comunicación personal, 29 de junio de 2021).

También, durante la entrevista, la misma Trabajadora Social hizo hincapié, en relación a estos proyectos, en la importancia de hacer partícipes a las familias de esos/as niños/as, brindándoles el espacio y el lugar para que puedan formar parte de las actividades y,

de esta manera, crear un puente entre ellas y la institución misma. La ESI habilita estos espacios, posibilita la construcción de momentos y encuentros que invitan a todos los actores institucionales escolares (docentes, directivos/as, familias, alumnos/as) a expresar, reflexionar, dialogar, conversar sobre diversas cuestiones que hacen y tienen que ver con los principios y los ejes centrales de la educación sexual en sí.

Según las observaciones y los registros realizados, con respecto a las estrategias de intervención incluídas en el proyecto denominado “Emocionados”, se plantean diversas propuestas pedagógicas lúdicas y artísticas, orientadas a los alumnos/as de 1ero y 2do año, con la finalidad de trabajar el manejo de las emociones, el reconocimiento de ellas, la importancia de poder ponerlas en palabras e identificarlas en cada momento que se estén sintiendo en particular; para ello es necesario habilitar espacios de expresión e intercambio en torno a temáticas vinculadas con los afectos y los valores. Es fundamental que en los primeros años se pueda abordar un modelo de vinculación con los/as otros/as y resolución de conflicto a partir de la escucha y el respeto, prevaleciendo siempre la palabra como vía de expresión primordial.

Por otro lado, en el proyecto “Camino a la M”, las estrategias que forman parte de éste, hacen referencia a propuestas y actividades pedagógicas artísticas y reflexivas, al interior del aula, destinadas para los alumnos/as de 3er año, con el objetivo de trabajar aspectos que hacen a la convivencia, como es la mediación de los conflictos entre pares a través de medios pacíficos, el respeto por la diversidad, reconocimiento de la afectividad y su importancia, la cooperación, favorecer la expresión de las emociones, la reflexión y el debate sobre las propias acciones, entre otras. Con ello se apunta a crear un ambiente que ofrezca herramientas y recursos a los/as niños/as, para que puedan apropiarse y utilizarlos para llevar a cabo una mejor convivencia, no sólo en la escuela, sino también en sus grupos familiares y sociales.

Finalmente, el proyecto denominado “Empoderandonos”, hace referencia a estrategias de intervención que también incluye propuestas pedagógicas creativas y reflexivas, dirigidas hacia los/as alumnos/as de 3ero y 4to año, en el cual se plantea la mediación como una alternativa para repensar las relaciones interpersonales, reconocer los conflictos y responder ante ellos de forma pacífica, por ejemplo a través de la comunicación. Asimismo se trabaja sobre la importancia de la cooperación, la solidaridad, los valores, los afectos, la escucha y el respeto por las diferencias de pensamiento entre todos y la tolerancia, todos elementos

fundamentales para fortalecer la convivencia institucional. De esta manera se posibilita el empoderamiento de los/as niños/as, quienes irán adquiriendo diversas habilidades para trabajar junto a otros/as, expresar sus sentimientos, abordar diferentes situaciones y problemáticas, controlar ciertas emociones como el enojo y la frustración, todo ello a partir de diversas maneras creativas que fomentan la comunicación, la apertura al diálogo, las cuales no son destructivas ni agresivas.

Tomando los aportes brindados por la Trabajadora Social en el desarrollo de su entrevista, consideramos importante señalar, que también forman del PII dos subproyectos que incluyen abordajes y contenidos relacionados con los lineamientos y principios establecidos por la normativa vigente de educación sexual, en los cuales sus destinatarios/as no son los/as alumnos/as en sí. Uno de ellos es denominado “tejiendo redes”, en el cual, por medio de la dinámica de taller y algunas actividades, se realizan encuentros de “mateadas” con las distintas familias de la comunidad educativa con el objetivo de fortalecer el vínculo entre ellas y la escuela, poder acercarlas a la institución, y sobre todo, poder trabajar y reforzar la relación de las familias de la comunidad escolar entre sí. El otro hace referencia a el encuentro educativo barrial, un subproyecto cuya finalidad es trabajar a nivel interinstitucional, en el territorio, algunas cuestiones que hacen a toda la comunidad barrial, situaciones que también están atravesadas por la ESI y que de alguna manera, requieren un abordaje integral y multisectorial de todos los actores interinstitucionales del mismo.

En relación al segundo objetivo específico propuesto, a partir de observaciones, registros y los relatos del personal educativo entrevistado, en los distintos encuentros y talleres llevados a cabo con los alumnos/as de 1er año de la escuela, se desplegaron una serie de actividades y propuestas pedagógicas y artísticas, que permitieron trabajar y abordar cuestiones vinculadas a las emociones, los sentimientos, las relaciones y situaciones vividas por medio de recursos e instrumentos aportados por el Arte. Es importante señalar que, como se mencionó anteriormente, estos talleres forman parte de las estrategias de intervención socioeducativas de las profesionales del EOE y se enmarcan en el PII presentado por ellas, como también aquel taller de arte “Pongamos en palabras nuestro sentir”, el cual fue elaborado por mí en conjunto a las profesionales del equipo, que surge de la propuesta anual del proyecto institucional y también se desarrolló durante el período estudiado para este trabajo.

Según los registros y las observaciones realizadas, en el transcurrir de diversos encuentros se utilizaron diferentes recursos artísticos como la literatura, la reproducción audiovisual, la música, la danza, la expresión corporal, la actuación teatral, el dibujo, la pintura. La profesora de Música entrevistada, en su relato expresó que cada uno de ellos supone una expresión determinada, subjetiva y personal, que es tomada, adueñada e internalizada por el/la niño/a. De esta manera, cada niño/a elige aquella expresión artística con la cual se siente más cómodo y representado para poder manifestar, dar a conocer, cuáles son sus sentimientos sobre ciertas situaciones o personas en particular, para exteriorizar sus emociones y lograr poner en palabras cómo se sienten en diferentes momentos del día, en sus hogares, en la escuela.

De acuerdo a lo registrado del análisis a datos bibliográficos y fuentes secundarias, el Arte es considerado un vehículo comunicacional que construye puentes, transmite y traspasa cualquier frontera que se presente. Su uso implica una transformación constante, que posibilita y da lugar a la expresión, la comunicación y la liberación, a partir de instalarse como generador de cambio y de construcción. De esta manera, la expresión artística es una vía privilegiada para que todas las personas, y de manera particular, quienes afrontan situaciones de exclusión y vulnerabilidad, puedan apropiarse de ella y con ello fortalecer el desarrollo social y emocional no sólo a nivel personal de cada uno/a de ellos/as, sino también desde una perspectiva grupal, además de promover el acceso a la cultura.

A partir de la observación de los/as niños/as, el registro elaborado de los diversos encuentros y talleres, como también del análisis de los relatos brindados por las docentes, podemos señalar que éstos/as al momento de elegir una expresión artística, generalmente tienden a hacer uso de la mayoría de los recursos y propuestas artísticas que se les brinde, no suelen resistirse a expresarse por medio del arte. Sin embargo, según menciona la Profesora de Música entrevistada, con mayor frecuencia, suelen utilizar aquellas que forman parte de las artes plásticas, como el dibujo y la pintura, y las que implican manifestar con el cuerpo, como la expresión corporal y la danza. La misma sostiene que “con ellas, los/as niños/as encuentran fácilmente un camino de manifestación de muchas cosas, emociones, sentimientos, relaciones, en el cual no tienen que utilizar la oralidad en sí, sino que por medio de ellas se expresan de la mejor manera, y no se exponen” (Comunicación personal, 25 de junio de 2021).

En relación a ello, por ejemplo, esta misma docente en su relato expresa que con el baile o la danza, se obtiene automáticamente una foto corporal de cada uno/a de ellos/as, al mover el cuerpo se puede leer la emoción que se está transitando sin la necesidad de que se diga verbalmente; el cuerpo habla más que las palabras. A través del baile se puede observar la manera más natural y directa de cómo se siente ese/a niño/a en ese momento determinado.

Los registros realizados de los diferentes encuentros permiten dar cuenta que el dibujo también cobra gran importancia al momento de expresar artísticamente las emociones, los sentimientos, las situaciones vividas, ya que dicha herramienta posibilita reflejar en un papel una multiplicidad de cuestiones que no necesariamente tienen que ser dichas oralmente. Asimismo, la Profesora de Música manifiesta que “este recurso, permite observar otros indicadores que a los/as adultos/as pueden generar duda desde lo que se encuentra plasmado allí” (Comunicación personal, 25 de junio de 2021). El dibujo es inconsciente, no se puede mentir, y es en éste donde aparecen los rasgos reales de lo que está pasando en ese/a niño/a en particular.

De acuerdo a lo mencionado por la docente de grado entrevistada, en algunas ocasiones, al utilizar propuestas artísticas en diversas actividades, las cuales son implementadas para abordar temas que hacen a la educación sexual, como es la convivencia, la afectividad, la mediación, la resolución de conflictos, el respeto por la diversidad y el rechazo a todo tipo de discriminación, se pueden detectar situaciones y ciertos indicadores que demuestran la existencia de problemáticas de índole social que requieren un abordaje integral e inmediato de los/as profesionales del Equipo de Orientación Escolar para intervenir en ellas de forma interdisciplinaria, y si es necesario, con la derivación o participación de algún actor profesional del territorio.

El uso del Arte y sus expresiones artísticas en general, presenta fortalezas cuando es implementada como dispositivo comunicacional y herramienta de intervención social, al momento de abordar y tratar la Educación Sexual Integral en las escuelas, y ello nos conduce al tercer objetivo específico formulado por el equipo de trabajo para el desarrollo de dicha sistematización.

Cuando hablamos del Arte, en relación a su dimensión social y cultural, estamos haciendo alusión a un instrumento potencializador, posibilitador y generador de cambio, el cual permite activar itinerarios de inclusión y caminos para la transformación social, en un

contexto de crisis que reclama identificar nuevas posibilidades de intervención, sobre todo desde el área perteneciente a la Educación.

A partir de las observaciones registradas de encuentros y talleres, como también el análisis de las entrevistas realizadas al personal educativo seleccionado, el Arte constituye un espacio de expresión y desarrollo personal, participación social, muchas veces ligado fuertemente a lo cultural. Es un espacio que permite a las personas trascender barreras y dificultades de tipos físicas, relacionales, comunicativas, y, además, comunicar socialmente, de manera eficaz, determinadas situaciones de su vida cotidiana.

Según lo manifestado por las docentes entrevistadas, el Arte tiende a superar cualquier obstáculo que se presente, no hay fronteras, no hay límites, no hay quien se pueda resistir porque éste penetra por todos los sentidos, es por ello que cobra gran importancia y sentido en la vida poder hacer uso de él y de sus diversas expresiones. De esta manera, “nos permite llegar a las emociones personales, a los sentimientos que se encuentra vivenciando y atravesando una persona en diferentes momentos, también posibilita descubrir las capacidades y las virtudes que poseen los/as demás, conocer la creatividad y su potencialidad, entre otros. También desarrolla la imaginación, la sensibilidad, la percepción” (Docente de 1er Grado de la Escuela Municipal N°7, comunicación personal, 12 de julio de 2021).

Por su parte, la Trabajadora Social, en su relato, expresa que al abordar contenidos de ESI en las escuelas, al interior del aula como por fuera de ellas, utilizando recursos y propuestas que estén orientadas a lo artístico es un gran acierto, sumamente significativo, generador de subjetividad; “es el medio más rico por el cual se pueden manifestar nuestras vivencias, experiencias; lo que sentimos, lo que nos pasa, lo que nos enoja, lo que nos alegra, lo que nos entristece, básicamente todo es canalizado y expresado a través de éste, sea cual fuera la actividad o expresión en sí (cantando, bailando, pintando, escribiendo), no sólo para los/as niños/as, los/as adultos/as también” (Comunicación personal, 29 de junio de 2021).

Asimismo, en relación al hacer uso del Arte en general, ésta misma sostiene que se pueden obtener grandes logros en relación a los objetivos planteados para dichas propuestas y actividades. En la Escuela Municipal N°7, se visualizan cambios al observar el proceso de transformación y crecimiento de los/as niños/as que han transitado por los distintos años y talleres en esta escuela, talleres elaborados por el EOE en los cuales se despliegan estrategias artísticas para llevar a cabo temas vinculados a la educación sexual. Todas las actividades que

se realizan son coordinadas con los distintos años, no son acciones que recaen el vacío. Por ejemplo, “todo lo que se trabaja en primero con respecto al manejo de las emociones, de compartir por medio de la palabra lo que les pasa, entre otros, se recoge en segundo y se continúa trabajando ahí, y luego lo mismo con la convivencia en tercero y cuarto. Y es a partir de ello que en cada año se evidencian cambios en función de los indicadores que se trabajaron los años anteriores, y dichos cambios son significativos, fundamentalmente aquellos relacionados a la resolución de conflicto por medio de la palabra, la mediación, por vías pacíficas, y no recurriendo a la agresión física o verbal” (Orientadora Social de la Escuela Municipal N°7, comunicación personal, 29 de junio de 2021).

Con ello, según los registros obtenidos, además, se demuestra que los/as niños/as logran incorporar diferentes herramientas sociales brindadas por las profesionales del equipo, quienes en sus talleres despliegan estrategias y propuestas artísticas y lúdicas, para trabajar con ellos/as cuestiones que tienen que ver con la ESI, y de esta manera, comenzar a internalizar habilidades y herramientas sumamente importantes para desenvolverse en sus vidas cotidianas presentes y futuras, no sólo dentro del ámbito escolar, sino, sobre todo, por fuera de éste, en sus hogares y grupos sociales.

La misma Trabajadora Social entrevistada, en su relato menciona que la ESI es una ley que nos da la posibilidad de crear. Asimismo expresa que sus lineamientos son tan amplios, completos, profundos, los cuales permiten articular y generar espacios en los diferentes ámbitos, apoyados y encuadrados en la libertad de expresión. Por ende, en las dinámicas de trabajo que cada uno/a desarrolle para abordar situaciones y temas vinculadas a la educación sexual, siempre va a existir una relación con el arte. La misma entrevistada manifiesta que esto es así ya que estos dos conceptos, se traducen en términos de libertad, no hay límite ni margen de error, no hay discriminación y se respeta todo tipo de diversidad. Es por ello que el abordaje de las emociones, de los sentimientos, de la convivencia, de la mediación, entre otros contenidos de ESI, por medio del arte y sus expresiones como instrumento y propuesta pedagógica es un camino viable, enriquecedor y posibilitador de cambio. Por ejemplo, por medio de los dibujos podemos observar los distintos estados de ánimo de los/as alumnos/as; a través de canciones y la música se pueden decir cosas que callamos; a través del baile se pueden expresar sentimientos y con ello liberarnos.

Sin embargo, al hacer referencia al Arte, no sólo sobresalen fortalezas del mismo, sino que también aparecen algunas debilidades, mayormente relacionadas al momento de hacer

uso de éste en algunas situaciones o actividades pedagógicas que pueden surgir en el campo educativo. A partir de los registros obtenidos y del análisis de las entrevistas realizadas al personal docente y profesional de la Escuela Municipal N°7, en primer lugar, podría considerarse como obstáculo aquellas cuestiones relativas a recursos materiales, por ejemplo que la persona que reciba el Arte o se esté haciendo propia de él, no tenga los medios necesarios para poder alcanzarlo; por ende si se trata de tocar un instrumento y no lo posee, la dificultad aparece ahí ya que uno/a puede hacer que el/la otro/a escuche una grabación, pero al colocar un instrumento determinado, como la guitarra, sobre el cuerpo, el poder hacer vibrar las cuerdas en uno/a, esa sensación no se brinda al escuchar la grabación, sino el tocar y tener encima dicho instrumento en sí.

Según lo expresado por la profesional en Trabajo Social durante su relato, en segundo lugar, como aspecto negativo, podemos mencionar la falta de espacios habilitados en algunas instituciones educativas, destinados a lo artísticos, pero por fuera del diseño curricular, como propuesta superadora y transformadora que posibilite lugares de participación, de expresión, de libertad, de diversidad. La misma plantea que generalmente se piensa en el Arte como un área curricular, en busca de algún aprendizaje, no se profundiza en el verdadero sentido y significado de éste como instrumento potencializador y transformador, ni tampoco se da lugar a la posibilidad de poder articularlo y ensamblarlo, como herramienta, con otras áreas para que surjan otras propuestas y proyectos institucionales. Para poder superar esta debilidad se necesitan adultos/as comprometidos con ganas de generar espacios de libertad y expresión.

Y por último, de acuerdo a las observaciones registradas durante el taller realizado como también lo expresado por las entrevistadas, podemos señalar el desconocimiento, la falta de interés o el rechazo a utilizar y hacer propio/a la expresión artística por parte del otro/a, como puede ser hacer uso de la pintura, el dibujo, la expresión corporal, la música, y con esto no llegar al objetivo o fin de la propuesta artística y pedagógica establecida. La docente de la escuela analizada expresa que “por ejemplo, frente a una determinada actividad en el cual se solicita que se manifieste por medio de un dibujo cómo es que se sienten en ese momento determinado o que emoción están transitando, puede pasar que ciertos/as niños/as no puedan dar una respuesta a la actividad por falta de expresión, porque no saben dibujar, no saben expresarse, o por desinterés al Arte en general” (Comunicación personal, 12 de julio de 2021).

La Docente de Música en su relato a lo largo de su entrevista, expresa que los/as niños/as, durante los primeros años escolares correspondientes al nivel primario, no tienen filtros, se encuentran en un proceso de “input” constante en el cual logran adquirir e internalizar la mayor parte de las cosas, acciones, actitudes, que observan en sus contextos cotidianos y luego las reproducen en los mismo. Por ende por trabajar desde el Arte temas vinculados a la ESI, como por ejemplo la convivencia, la mediación, la negociación, el debate, el autocontrol emocional, la expresión por medio de la la palabra, la resolución de situaciones conflictivas por medio de la comunicación, es una estrategia muy acertada, que brinda información y tiende a fortalecer el desarrollo de herramientas y estrategias sociales, que son sustanciales a lo largo de nuestra vida porque nos permitirán desenvolvernó en nuestra cotidianeidad con los/as demás.

A su vez, a partir del análisis de fuentes secundarias y material teórico podemos mencionar que el abordaje de contenidos de ESI por medio del Arte, posibilita una mayor cercanía y relación con las familias. Se reconoce que en aún se hacen presentes obstáculos e impedimentos relativos a la educación sexual que forman parte de mitos y representaciones sociales de la misma. El trabajo de ciertos temas conlleva al miedo o rechazo por parte de ellas, dejando de lado lo central que plantea la ley como es el abordaje integral que hace referencia a la educación sexual, teniendo en cuenta aspectos biológicos, psicológicos, afectivos, sociales y éticos a partir de contenidos transversales a todas las materias y de forma sistemática, como también su carácter de universalidad, es un derecho de todos/as los/as niños/as, adolescentes, por ende éste debe ser garantizado.

Al hacer uso del Arte se trabajan aspectos que se relacionan con la ley de ESI, pero desde otro lugar, desde otros abordajes, desde otros espacios, y esto permite abrir el diálogo con las familias, la participación de ellas, llegar a consensos e informar sobre ciertas situaciones en particular, facilitando herramientas y fortaleciendo habilidades para los/as niños/as, y para los/as adultos/as también. Todo ello permite construir lazos con ellas, acercarlas a la institución, hacerlas parte y protagonistas de ésta, y sobre todo trabajar sobre la deconstrucción de los mitos que existen sobre la ESI y su abordaje en las aulas.

En relación a lo mencionado anteriormente, la Trabajadora Social relata que el trabajo con las familias es muy grato y enriquecedor. Ella expresa que “gracias al entusiasmo de las familias se pudo trabajar en forma conjunta en la incorporación de distintas herramientas y habilidades sociales que son tan importantes para la vida. Muchas familias han aportado

experiencias externas a la escuela que demostraban cómo los/as niños/as iban internalizando y poniendo en prácticas todas estas herramientas, como la de mediar conflictos, expresar lo que les está pasando por medio de la palabra, entre otras. De esta manera las familias participaban e iban aportando temáticas y problemáticas que atendían a la ESI y requerían de una mirada sostenida en lo que plantea la ley” (comunicación personal, 29 de junio de 2021).

De esta manera, haciendo alusión a lo planteado por las profesionales entrevistadas, junto al material registrado de las observaciones realizadas y el análisis de diversas fuentes teóricas, poder contemplar el Arte como un instrumento innovador del abordaje de la práctica socioeducativa, con objetivos y fines pedagógicos, con ejes que contemplan la educación como un derecho social, que hacen referencia a la inclusión educativa, que respetan el interés superior del/la niño/a, y que sugieren contenidos de acuerdo a principios regulados en los lineamientos de la ESI, es una propuesta resignificativa como manera de pensar la intervención partiendo desde una idea reflexiva y transformadora que se encuentra a menudo en nuestra cotidianidad.

5. Consideraciones Finales:

Poder reflexionar sobre el aporte del Arte como instrumento de intervención social dentro del campo educativo, para el abordaje de contenidos enmarcados en la Educación Sexual Integral, me permitió darle un cierre a toda mi trayectoria académica como estudiante, en conjunto a mi proceso de práctica institucional supervisada, en la cual pude visualizar, ensamblar y materializar (con la escritura de este trabajo), tres grandes temas que me atraviesan y me interpelan desde el primer momento en el que comencé a estudiar en la universidad, como también en mi vida personal.

En primer lugar, el Arte, a su poder de transformación, productor de subjetividad, posibilitador de la inclusión social, aquel vehículo que facilita espacios de comunicación. Por otro lado, hago referencia a la Educación Sexual Integral, a su ley, a su normativa, aquel derecho que deben acceder todos/as los/as alumnos/as de nuestro país, sin discriminación alguna, que permite habilitar espacios de escucha, de participación, de construcción ciudadana, contemplando una multiplicidad de temas y ejes a abordar direccionados al cuidado, promoción y protección de dichos/as niños/as, adolescentes, junto a sus derechos. Y por último, pero no menos importante, aparece el Trabajo Social, una profesión que trasciende cualquier horizonte y barrera, en la cual se requiere creatividad, imaginación e innovación para pensar estrategias de intervención; éste posibilita encuentros, reconstruye lazos sociales, y en su labor cotidiano despliega sus conocimientos y herramientas para alcanzar el bienestar social, trabajar en el fortalecimiento de las personas, y así, lograr empoderarlas.

Asimismo, es necesario mencionar la Educación, como derecho y política social inclusiva, como campo de intervención, éste también forma parte de estos conceptos, los sostiene, los ensambla, y permite que dentro de las distintas escuelas se puedan llevar a cabo diversas propuestas pedagógicas por parte de las/los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar, para abordar actividades y temáticas fundamentadas en la normativa vigente que engloba todo lo educativo nacional, desde la Ley de Educación Nacional hasta la Ley de Educación Sexual Integral. Es importante contar con un equipo de trabajo comprometido y responsable, que pueda aportar desde sus miradas y disciplinas, reflexiones y críticas, que promuevan, desde la integralidad y lo conceptual, a la elaboración de nuevas alternativas de intervención.

Poder reflejar la relación entre los conceptos de Arte, Trabajo Social, Educación Sexual Integral, como su abordaje en conjunto en el ámbito educativo, a lo largo del

desarrollo de todo este trabajo final, permite reconocer y dar cuenta que han surgido otros interrogantes y problematizaciones, durante el análisis del mismo, en la recolección de los datos, en el transcurrir de mi experiencia de práctica, que dejan abierta la posibilidad de continuar reflexionando y aportando nuevos conceptos, a partir próximas sistematizaciones e investigaciones, que puedan surgir a futuro, no sólo por mi parte, sino también de otros/as profesionales del colectivo profesional.

En relación a los objetivos propuestos para este trabajo de tesis, consideramos que se lograron alcanzarlos, dando cuenta que el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Municipal N°7, lleva adelante diversas propuestas y estrategias de intervención social respaldadas y abordadas desde la perspectiva y el contenido planteado por la Ley de Educación Sexual Integral que actualmente se encuentra vigente en nuestro país. Estas mismas son pensadas y llevadas a cabo desde otros posicionamientos y miradas, en la cual dan lugar a la creación de espacios y momentos que permiten abrir charlas, debates sobre determinados temas centrales que hacen al desarrollo y crecimiento personal, emocional, social y cultural de los/as niños/as, junto a sus familias también.

Durante esos encuentros, la expresión artística es utilizada como recurso potencializador, que habilita el espacio y da lugar a conocer y descubrir una multiplicidad de áreas que despiertan en cada niño/a una sensación y emoción diversa, y que, a su vez, cuenta con fortalezas y debilidades que le dan cuerpo y forma. Todo ello contribuye al fortalecimiento de ciertas estrategias y herramientas sociales que son necesarias e indispensables para la vida, para la vinculación y desarrollo social.

Las complejidades y problemáticas que se hacen presentes en las escuelas, propias de los contextos sociales actuales, atraviesan y obstaculizan a cada niño/a que forma parte de ellas. Frente a esta situación, éstos/as necesitan la creación de espacios, especialmente al interior de las escuelas, en los cuales puedan expresarse, manifestarse, ser escuchados/as, incorporar habilidades/herramientas, y con ello hacer frente a ciertas situaciones que puedan aparecer, sin recurrir a la violencia; podemos afirmar que el Arte posibilita esos lugares.

Creemos que desde nuestra profesión, el Trabajo Social, el Arte sin querer nos atraviesa y es muy enriquecedor poder utilizarlo y trabajarlo, apoyarse en sus aportes, propuestas y recursos. Éste, ya sea pensado como expresión, espacio, dispositivo, estrategia, significa creatividad y toda intervención social implica llevar consigo un cierto grado de imaginación y creatividad. De esta manera, existe una relación entre ellos, ya que desde la

planificación, aquel momento inicial que se comienza a pensar alguna propuesta o estrategia de intervención social, ya se está haciendo uso de éste, desde pensar nuevas alternativas, nuevos instrumentos de abordaje sostenidos y apoyados en otras disciplinas, en otros recursos.

Sería importante que cada vez más, los/as profesionales puedan utilizarla en sus intervenciones y que se trabajen desde una mayor amplitud conceptual teórica y bibliográfica para enriquecer y fortalecerlas desde los cuerpos teóricos que fundamentan el Arte en sí. Poder conocer propuestas que sugieren abordajes desde otros posicionamientos, desde otras reflexiones diferentes a las convencionales que imperan desde los comienzos de nuestra profesión, genera y propone soluciones y respuestas alternativas, tomando lo creativo e innovador como guía y motor principal.

En estos escenarios complejos, los cuales se encuentran en constante cambio y son sacudidos y afectados por procesos económicos y políticos a nivel mundial y nacional, que producen situaciones de conflicto, desigualdad, riesgo y vulnerabilidad, es decir, situaciones de exclusión social, surge la incógnita de los/as trabajadores/as sociales de desde dónde y hasta dónde puede ejercer su profesión, acompañado de la tensión que se concibe entre las lógicas institucionales en relación al rol que “debe cumplir”, la identidad profesional que ha construido y su intencionalidad y esta realidad social en “continua emergencia”.

Frente a ello, es importante contar con trabajadores/as sociales, responsables y comprometidos/as con la profesión, que den respuesta y se involucren con aquellos desafíos que puedan surgir, que implican nuevas reflexiones y formas de pensar en torno a intervenir en los diversos espacios sociales que constantemente nos atraviesan. Para ello, es fundamental que se puedan desarrollar herramientas para pensar y problematizar un mundo complejo como el que se vive hoy en día, que se generen espacios que faciliten la apertura de miradas, y no que cierren y limiten.

Con este trabajo busco atraer al/la lector/a abriendo una perspectiva de abordaje e intervención social dentro del campo educativo, utilizando otras alternativas que se corren de las tradicionales, que rompen las estructuras y superan lo convencional, logrando, con ello, despertar el interés de otros/as trabajadores/as sociales de pensar otras formas de hacer, otras formas de intervenir, desde lo social, sosteniéndose en aportes de otras disciplinas, como es en este caso el Arte, apoyándose en este como instrumento de intervención. Demostrar que es posible abordar la intervención desde otros lugares, haciendo uso de lo artístico como

dispositivo comunicacional, como herramienta de expresión, como espacio facilitador de cambio.

Finalmente, a partir de lo mencionado y desarrollado a lo largo de todo este trabajo final, resulta de gran importancia proponer perspectivas innovadoras y creativas en torno a lo que implica intervenir en la escuela, siempre respaldadas dentro del marco normativo vigente y los ejes que brinda la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, como también propiciar el análisis de situaciones de intervención, en las que cada uno/a asume una posición profesional específica, es generadora de cambio, de lazo, de subjetividad, de transformación y de nuevos imaginarios y paradigmas sociales desde el cual situarnos a la hora de contemplar modos de intervención social. Es aquí que surge la necesidad de superar la fragmentación entre lo social y lo educativo que se ha vivido en estos años y que aún cuesta romper, los esquemas lineales y enfocar bien la mirada para ver relaciones y procesos, no sólo estructuras y cosas.

6. Referencias Bibliográficas:

- Abud Rodríguez, S. (2018). Infancia, niñez en riesgo, vulnerabilidad infantil, ¿Qué reflejan estos conceptos?. *Revista Omnia: Derecho y sociedad*, 1 (1), 51-62.
<https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/RO/article/view/24/11>
- Alcalay, L., Arab, M., Berger, C., Justiniano, B., Milicic, N. y Torretti, A. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación* (17), 21-43.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Alegre, S., Greco, M. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas.* Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.educ.ar/recursos/123754/los-equipos-de-orientacion-en-el-sistema-educativo/download/inline>
- Anghes, R., Crespi, R. y Muñoz, C. (2011). *Habilidades Sociales*. Paraninfo.
- Arribillaga, I. (29 de abril de 2017). *Las neurociencias van en contra del pensamiento crítico.* Emprendedoras en red. <https://emprendedorasenred.com.ar/articulos/las-neurociencias-van-en-contra-del-pensamiento-critico/>
- Bances Goicocha, R. (2019). *Trabajo de Investigación. Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto.* [Para obtener el grado académico de Bachiller en Psicología, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional- Universidad Señor de Sipán.
<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances%20Goicochea%20Rosa.pdf?sequence=1>
- Bang, Claudia. (2012). *Creatividad, prácticas comunitarias de arte y transformación social: una articulación posible.* IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Beaudoin, Marie-Nathalie. (2013). *Cada niño puede ser un millonario en habilidades.* Editorial EOS Instituto de Orientación Psicológica Asociados.

- Bendezú Aquino, G., Cussiánovich, A., Espacio Feminista de la Miguelito Pepe, Liebel, M., Magistris, G., Morales, S., Ouviña, H., Retali, E., Rodríguez Sampertegui, Y., y Shabel, P. (2019). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial El Colectivo, Chirimbote, Ternura Revelde.
- Benítez Suárez, M. L. (2014). Los lenguajes artísticos en la educación infantil: la resolución de problemas por medio del lenguaje plástico. *Innovación Educativa*, 14 (66), 103-126. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a7.pdf>
- Bentos, N., Gracia, L., Lanteri, M., Osella, M. P., Reynoso, P., Ripoll, S., Romero, J. y Targhetta, C. (2019). Problemas emergentes en Trabajo Social. *Márgen* (93). <https://www.margen.org/suscri/margen93/osella-93.pdf>
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bermúdez Peña, C. (2011). Intervención social desde el Trabajo Social: un campo de fuerzas en pugna. *Revista Prospectiva: Intervención y práctica en Trabajo Social; Familias en la contemporaneidad; Posibles aristas en el Trabajo Social* (16), 83-101. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. <https://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/issue/view/125>
- Bernaldo de Quirós, M. y Rodríguez, M. (2004). La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista. *Confluencia*, 1 (4), 101-121. <https://bdigital.uncu.edu.ar/327>
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V. y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios*, 11 (18), 133-148. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Bonicatto, M. (2010). La escena de lo social. El lugar donde se procesan los problemas. *Escenarios: La producción de conocimiento en Trabajo Social y sus aportes a la intervención*, 10 (15), 41-44. Editorial Espacios.
- Caballero, V., Cohen Imach, S., Esterkind de Chein, A., Lazcuna, A. y Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes

a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 11 (29), 167-185. https://www.aidep.org/03_ridep/R29/r29art9.pdf

- Cahn, L., Cortelletti, F., Lucas, M. y Valeriano, C. (2020). *Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI editores.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Editorial Paidós.
- Carballeda, A. (2007). Problemáticas Sociales Complejas y Políticas Públicas. *Revista CS* (1), 261-272. <https://doi.org/10.18046/recs.i1.409>
- Carballeda, A. (2008). La intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. *Márgen* (48). <https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- Carballeda, A. (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Revista Trabajo Social Unam* (1), 46-59. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/23881/22460>
- Carballeda, A. (2018). *Apuntes de Intervención en lo Social. Lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Margen Ediciones.
- Carballeda, A. (6 de Mayo de 2020). *Hacia una definición de Cuestión Social y su relación con los Problemas Sociales*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=58sUahhkG4c>.
- Carballo Villagra, P. (2001). *CANTAR Y CONTAR: Un estudio cualitativo de la música como generadora de espacios de interacción de la juventud popular*. [Tesis de grado. Universidad de Costa Rica]. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2001-16.pdf>
- Carnacea Cruz M. (2015). *Arte, Intervención y Acción Social. Hacia la Construcción de Comunidades Inclusivas*. Instituto de Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social (IMEDES) de la Universidad Autónoma de Madrid; Fundación Cepaim. <https://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2015/09/04Ponencia.pdf>
- Castañeda Salgado, M. (22 de febrero del 2018). El arte como herramienta pedagógica en el trabajo con niños y con personas autistas (Taller). *Revista*

Universitaria (23). <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/expediente/16-expediente/318-el-arte-como-herramienta-pedagogica-en-el-trabajo-con-ninos-y-personas-autistas>

- Castillo, R., Sostengo, R. y Lopez-Arostegui, R. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Ciancone, A. (2012). *El Arte como un espacio de intervención desde la articulación*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de Cuyo]. Repositorio Institucional - Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Ciafardo, E. O. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Cifuentes Gil, M. (2011). *Trabajo Social: Integración Metodológica, Sistematización e Interdisciplinariedad*. IV Congreso Internacional de Trabajo Social: Trabajo Social y transdisciplinariedad en el siglo XXI. Universidad Autónoma de Juárez.
- Cohen Imach, S. y Coronel, C. (2009). *Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Editorial Teseo.
- Condenanza, L. M. (2012). *Ley Federal de Educación - Ley de Educación Nacional: Un análisis desde la Educación Ambiental*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1277/te.1277.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2008). *Resolución 45/08: Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°26.150*. Ministerio de Educación de la República Argentina.

- Consejo Superior (5 de julio de 2018). *Repercusiones sobre la Resolución 1736/18*. Colegio de Fonoaudiólogos de la Provincia de Buenos Aires. <https://cfba.org.ar/repercusiones-sobre-la-resolucion-173618/>
- Cordero Arce, M. (2015). “*Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*”. Lima: IFEJANT.
- Corzo Alcalde, R. y Pereyra Gallo, S. (2016). *La música como herramienta de intervención socio-cultural*. Asociación Pablo Sáinz Villegas para el Legado de la Música Sin Fronteras.
- Cueto García, E., Fernández Lozano, L., García Pedrosa, I., Gonzáles Lozano, L. y López Llanos, A. (2011) *Los trastornos afectivos en la escuela: Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E)*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica
- DGCYE. (s/f). *Dirección de Gestión de Educación Privada*. Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/diegep/presentaci%C3%B3n>
- DGCYE. (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- DGCYE. (2008). *Disposición N° 76/08: Sobre el Rol de los Equipos de Orientación Escolar*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As.
- DGCYE. (2009). *Comunicación 04: Reconstruyendo las intervenciones de los miembros del Equipo de Orientación Escolar en el marco de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As.
- DGCYE. (2010). ABC ORIENTADORES SOCIALES. Equipos de Orientación Escolar. *ABC de la Educación*, 3 (7), 37-39.

- DGCYE. (2010). *Los desafíos de la política socioeducativa. Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización*. Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/fueraserie/documento_politicassocioeducativa.pdf
- DGCYE. (2016). *Comunicación N°5/16: El aula taller como estrategia pedagógica*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs.As. http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/comunicacion_ndeg_5_-_el_aula_taller_como_estrategia_pedagogica.pdf
- DGCYE. (2018). *Resolución N°81/2013 Unidad Pedagógica. Materiales Complementarios*. Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- DGCYE. (2018). *Resolución sobre la conformación y distribución de los Equipos de Orientación Escolar*. Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <http://www.abc.gov.ar/resolucion-equipos-de-orientacion-escolar>
- De Marinis, N., Sampiro, E., Verón, J. (2004). *El proceso de Reconceptualización en Trabajo Social y su relación con la sistematización de prácticas sociales. El aporte del pensamiento sociológico*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Domenech, E. y Guido, L. (2003). *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*. La Plata: EDULP.
- Dubaniewicz, A. M. (1997). *Abandono de menores: Historia y problemática de las instituciones de protección*. Editorial Universidad.
- Duschatzky, S. (2013). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós.

- El. ABELLIÑAS. (31 de Octubre de 2016). EL MONSTRUO DE LOS COLORES EN LSE. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WdmoADDCi4o>.
- Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Municipal N°7. (2018). *Camino a la M.* Proyecto Integrado de Intervención.
- Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Municipal N°7. (2018). *Diagnóstico Social Participativo*.
- Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Municipal N°7. (2018). *Emocionados*. Proyecto Integrado de Intervención.
- Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Municipal N°7. (2018). *Empoderandonos*. Proyecto Integrado de Intervención.
- Eroles, C., Fazzio, A., y Scandizzo, G. (2002). *Políticas públicas de infancia: una mirada*. Espacio Editorial.
- Estrada Ospina, V. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (16), 21-53.
- Expósito Unday, D. y González Valero, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19 (2). <http://revgm.espirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1497>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação & Sociedade*, 32 (115), 339-356, Universidade Estadual de Campinas.
- Feldman Barret, L. (2018). *La vida secreta del Cerebro: cómo se construyen las emociones*. Editorial Paidós
- Fernández, M. B. (2002). Crisis, instituciones educativas y transformaciones culturales. *Revista Tram(p)as: Crisis en la Educación*, 1 (5), 16-19.
- Fleischer, L. (2015). *El arte como herramienta de intervención social*. Área de Docencia e Investigación. Margen. http://www.edumargen.org/docs/curso56-5/unid04/apunte05_04.pdf

- Fuar, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) - Ministerio de Educación de la Nación.
- Fuar, E., Binstock, G. y Gogna, M.. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fuar, E., Fuentes, S., Lavari, M. y Ludman, F. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Unicef.
- García Méndez, E. (1994). *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Forum Pacis.
- García Méndez, E. (1998). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. En E. García Méndez y M. Bellof (Eds.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Bogotá-Buenos Aires: TEMIS / Depalma.
- García, A. y Zeballos, C. (16 de Agosto, 2020). *Hablar de niñeces en un sentido amplio*. Sudaka, agencia de noticias TLGBI. <https://sudakatlgbi.com.ar/hablar-de-nineces-en-un-sentido-amplio/>
- Gomez, L. y Suárez, O. (s/f). *Habilidades para la vida*. Universidad de Antioquia, Colombia. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/c562925a-c469-4d4a-ad8c-0b693303b36b/085+Habilidades+para+la+vida.pdf?MOD=AJPERES&CVID=ISubSaD>
- González, A., Hernández, M., Juárez, A. y Pérez González, B. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales* (Extra 1), 453. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002450>
- Gusfield, J. (2014). *La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Siglo veintiuno editores.
- Halty Barrutieta, A., Lázaro González, I., Meneses Falcón, C., Perazzo Aragonese, C., Roldán Franco, A., Rúa Vieites, A. y Uroz Olivares, J. (2014). *Vulnerabilidad y*

Exclusión en la Infancia. Hacia un sistema de Información temprana sobre la infancia en exclusión. UNICEF Comité Español; Huygens Editorial.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/libro_03_web.pdf

- Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio. (2010). Recolección y análisis de los datos cualitativos, en Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación. Quinta Edición* (pp. 411-419). McGraw-Hill Companies, Inc.
- Himm, A. (2013). *El quehacer de los trabajadores sociales en educación. Del control de ausentismo a la inclusión educativa*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional - Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34602>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (s.f.). *Necesidades Básicas Insatisfechas*. Página oficial INDEC. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-47-156>
- Iucci, Matías J. (2009). La definición local de la problemática social. La conformación de la agenda de Gobierno en un Municipio de la Provincia de Buenos Aires. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 9 (12), 73-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337530217004>
- John Pete Lasseter Docter. (12 de Octubre de 2015). *Intensamente - Conoce a tus emociones*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=y4VnHevhRsA>.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-37. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>
- Ledda, M. y Ullman, Astrid L. (2016). *Equipos de orientación escolar: espacios emergentes para la gestión de la comunicación en las instituciones educativas*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional - Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59540/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- Ley 1420 de 1884. Ley de Educación Común. Promulgada el 8 de julio de 1884. B.O. No. n/e.
- Ley 13.298 de 2005. Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño/a. Promulgada el 14 de enero de 2005. B.O. No. 25090.
- Ley 13.688 de 2006. Ley Provincial de Educación. Promulgada el 05 de julio de 2007. B.O. No. 25692.
- Ley 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. Promulgada el 29 de abril de 1993. B.O. No. 27632.
- Ley 26.061 de 2005. Ley de Protección Integral de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes. Promulgada el 21 de octubre de 2005. B.O. No. 30767.
- Ley 26.150 de 2006. Ley que crea el Programa Nacional Educación Sexual Integral. Promulgada el 23 de octubre de 2006. B.O. No. 31017.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Promulgada el 27 de diciembre de 2006. B.O. No. 31062.
- Ley 27.072 de 2014. Ley Federal de Trabajo Social. Promulgada el 16 de diciembre de 2014. B.O. No. 33035.
- Lopez, J. (2003). *El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire*. Estudios Latinoamericanos.
- Martínez, L. B. (2016). *El marco legal educativo en las últimas décadas. Aportes para repensar la comunidad educativa*. [Presentación en papel, resumen ampliado]. III Foro Latinoamericano “Igualdad y desigualdad social en América Latina; generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social”, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Trabajo Social. http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/martinez_gt_32.pdf
- McGoldrick, M., Gerson, R. (1993). *Genogramas en la evaluación familiar*. Editorial Gedisa, S. A.

- Meschini, P. (2018). *Sistematización de la intervención en Trabajo Social- Experiencias y fundamentos para un debate por el pensar-hacer en Ciencias Sociales*. Editorial Espacio.
- Ministerio de Cultura Argentina. (8 de julio de 2021). *Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina*. Ministerio de Cultura. <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2010). *Políticas Sociales del Bicentenario. Un modelo Nacional y Popular. Tomo II. Glosario. Definiciones y Contexto*. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina. <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/05/2.Pol--ticas-Sociales-del-Bicentenario-II1.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2/primario*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Experiencias de educación y cuidado :para la primera infancia*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006532.pdf>
- Miranda, A. y ed Emberly. (2009). *“Monstruo triste, monstruo feliz”*. Editorial Océano.
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (coordinadora) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía editores.
- Noceti, M. B. (2011). Niñez en riesgo, conceptualizaciones cotidianas y acciones políticas en Argentina. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 18 (57), 145-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10518894006>

- Observatorio de la Deuda Social Argentina. (2016). *Infancias con derechos postergados*. Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- Olaechea, O. y Engeli, G. (2007). *Arte y transformación social. Saberes y prácticas de Crear Vale la Pena*. Ed. Crear vale la pena.
- ONU: Asamblea General. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Papa, Matías. (2018). Lo social y el cotidiano como escenario emergente de intervención del Trabajo Social en Salud Mental. Pensar lo social en términos de intervención y el cotidiano como complejo social. *Margen* (88). https://www.margen.org/suscri/margen88/papa_88.pdf
- Parola, Ruth. (2000). *Perfil de las prácticas pre-profesionales*. Ponencia para el V Congreso de Estudiantes de Trabajo Social.
- Parra, G. (2002). Los proyectos socio-profesionales en el Trabajo Social argentina. Un recorrido histórico. En: *Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social*. Ed. Espacio.
- Profra Tania A. Marquez Rodriguez. (21 de Abril de 2020). *Cuento El Monstruo de Colores # Aprende las Emociones*. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=a2o3j3_erFQ
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna. http://lenguasvivas.org/campus/files/0_1/92536811-Adriana-Puiggros.pdf
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa, en Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad*. (pp. 47-83). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Resolución 5816-2160672/17 de 2017 [Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires]. Por la cual se establecen los objetivos y lineamientos de los establecimientos educativos municipales. 15 de septiembre de 2017. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/Resolucion%20N%C2%B0%20653->

[17%20Autorizaci%C3%B3n%20de%20funcionamiento%20establecimientos%20educativos%20municipales.pdf](#)

- Roselló Nadal, R. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajo social en el contexto educativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* (6), 233-258. <https://doi.org/10.14198/ALTERN1998.6.11>
- Secretaría de Educación de Mar del Plata y Batán. (2015). *Lineamientos y Acciones de la Política Educativa Municipal*. Educación MGP, Mar del Plata y Batán. https://issuu.com/mgp-mardelplata-batan/docs/libro_educacion_issu
- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Reglamento general de instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires*. Ed. SUTEBA.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47), 119-142. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>
- Suarez, K. (5 de diciembre del 2018). Educación Argentina: escolanovismo argentino y las nuevas escuelas. Karen Suarez. <http://123karensuarez444.blogspot.com/2018/12/escolanovismo-argentino-y-las-escuelas.html>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Torres Álvarez, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Granada]. https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/
- Ullman, A. (2019). Equipos de Orientación Escolar: protagonistas de la educación secundaria obligatoria. *Revista Letras, Centro de Investigación en Lectura y Escritura* (8), e201. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/letras>

- Ullman, A. (2019). Resolución 1736/18: ¿redistribución de los Equipos de Orientación Escolar?. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 5 (1).
- Unicef. (2019). *Políticas públicas de Primera Infancia: un camino prioritario*. Grupo Pharos, Centro Interdisciplinario para el Desarrollo.
- Urdaniz, A. (29 de agosto de 2018). *Capital Mental: una forma de esconder la pobreza al interior del cerebro*. Revista Cabecitas Negras. <http://revistacabecitasnegras.com/capital-mental-una-forma-de-esconder-la-pobreza-al-interior-del-cerebro/>
- Veiga, Soledad. (2018). *Niñez y pobreza*. Buenos Aires. <https://www.teseopress.com/vulnerabilidad/>
- Zulaica, L., Rampoldi Aguilar, R. (2009). *Problemáticas socioambientales en un área del borde urbano de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina)*. En: 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Universidad de La República.