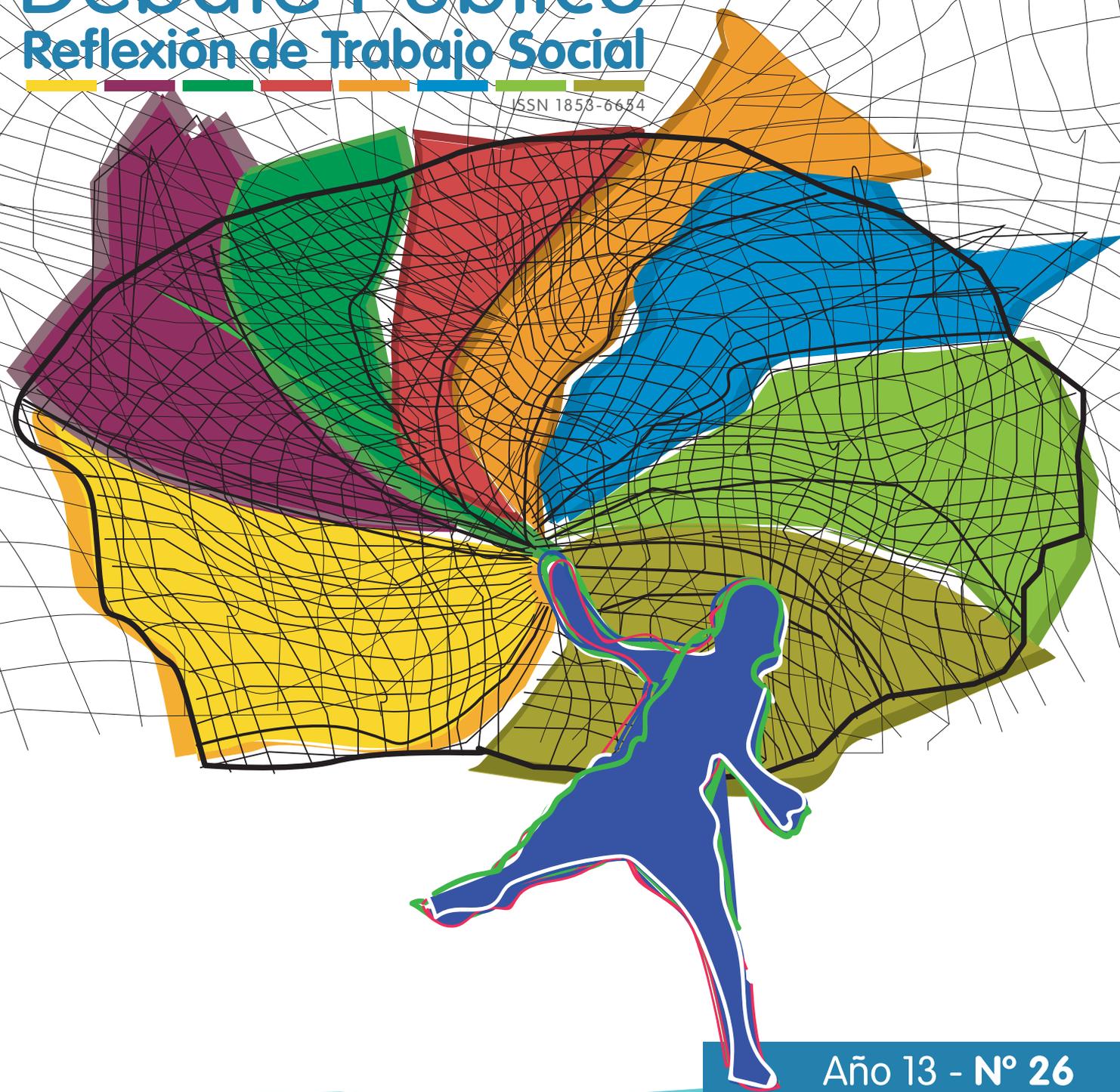


Revista

# Debate Público

## Reflexión de Trabajo Social

ISSN 1853-6654



Año 13 - N° 26  
Julio/Diciembre de 2023

**Tema**  
**Lo público en cuestión. Debates urgentes  
ante el nuevo escenario**



# Revista Debate Público Reflexión de Trabajo Social

ISSN 1853-6654

Año 13 - N° 26  
Julio/Diciembre de 2023



Revista indexada en el Catálogo Latindex



## *Presentación*

La revista *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social* es una publicación electrónica semestral de Ciencias Sociales que lleva adelante la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires desde el año 2011 con el objetivo de generar un espacio de debate y difusión de conocimiento social.

Desde su inicio, Debate Público se propuso invitar a debatir y analizar sobre *lo público* a partir de contribuciones del colectivo profesional del Trabajo Social en particular, y de las Ciencias Sociales en general, con la pretensión de aportar a su fortalecimiento a partir de revisitar las disputas que se construyen como tal, la configuración de lo público y las reflexiones que se suscitan, interpelan al Trabajo Social, en tanto posible ángulo de interrogación sobre la intervención, pues en este debate se centran algunas claves para la lectura de las políticas, las instituciones y las prácticas que entablan distintos actores.

## Revista Debate Público Año 13 - Nro. 26 - Julio/Diciembre de 2023 ISSN 1853-6654

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

### Cuerpo Editorial

**Directora General:** Soraya Giraldez

**Directora Editorial:** Bárbara García Godoy

**Equipo Editorial:** Numilen Castro, Liliana Murdocca

### Comité editorial

**Ana Arias:** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Javier Bráncoli:** Universidad Nacional de Moreno - Argentina; **Alfredo Carballeda:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Raquel Castronovo:** Universidad Nacional De Lanús - Argentina; **Alejandra Wagner:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Laura Garcés:** Universidad Nacional de San Juan - Argentina; **Susana Cazzaniga:** Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina; **Ramiro Dulchich:** Universidade Federal de Río de Janeiro - Brasil; **Stella García:** Facultad de Ciencias Sociales - Paraguay; **Sonia Britos:** Universidad Alberto Hurtado - Chile.

### Comité Científico

**Adriana Clemente:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **María Isabel Bertolotto:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Luz Bruno:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Romina Manes:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Andrea Echevarría:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Lorena Guzzetti:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Claudio Robles:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Miguel Valone:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Gabriela Pombo:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Eliana Lijterman:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Malena Hopp:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Graciela Touzé:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Juan Manuel Vázquez Blanco:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Carla Zibecchi:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Ana Clara Camarotti:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Luciano Nossetto:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Carla Wainszok:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Pablo Di Leo:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Mercedes De Virgilio:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Ernesto Meccia:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Miguel Rossi:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Pilar Arcidiácono:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Carla Villalta:** Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires - Argentina; **Florencia Cendali:** Universidad Nacional de Luján - Argentina; **Ruth Muñoz:** Universidad Nacional de General Sarmiento - Argentina; **Susana Hintze:** Universidad Nacional de General Sarmiento - Argentina; **Margarita Rozas Pagaza:** Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Pilar Fuentes:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Mariano Barberena:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Juan Ignacio Lozano:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Claudio Ríos:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Mariela Diloreto:** Universidad Nacional de La Plata -

Argentina; **Natalia Becerra:** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba - Argentina  
**Melisa Campana:** Escuela de Trabajo Social - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - Universidad Nacional de Rosario - Argentina; **José María Alberdi:** Escuela de Trabajo Social - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - Universidad Nacional de Rosario - Argentina; **María Eugenia Hermida:** Departamento de Trabajo Social - Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina; **Rita Rodríguez:** Universidad Nacional del Comahue - Argentina; **Gabriela Etienot:** Ministerio de Salud-Tierra del Fuego - Argentina; **Rosi Goldar:** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo - Argentina; **Nicolás Lobo:** Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo - Argentina; **Lorena Leguizamón:** Universidad Nacional de La Rioja - Argentina; **Gisela Spasiuk:** Universidad Nacional de Misiones - Argentina; **Marcelo Lucero:** Universidad Nacional de San Juan - Argentina; **María Noel Miguez Passada:** Universidad de la República - Uruguay; **Silvia Rivero:** Universidad de la República - Uruguay; **Marilda Iamamoto:** Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ) y Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Brasil; **Antonieta Urquieta:** Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile; **Roxana Páez:** Universidad Nacional de Catamarca- Argentina; **Esteban Pereyra:** Universidad Nacional de Catamarca- Argentina; **Roxana Pieruzzini:** Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina; **Sandra Arito:** Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina; **Carina Carmody:** Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina; **Andrés Ponce De León:** Universidad Nacional del Comahue - Argentina; **Mariana Quiroga:** Universidad Nacional de Cuyo - Argentina; **Paula Meschini:** Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina; **Viviana Ibáñez:** Universidad Nacional de Mar del Plata- Argentina; **Gabriela Zunino:** Universidad Nacional de Lanús - Argentina; **María José Luzuriaga:** Universidad Nacional de José C. Paz - Argentina; **Belén Herrero:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina; **Marcela Bottinelli:** Universidad Nacional de Lanús - Argentina; **Evangelina Benassi:** Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina; **Mariana Chávez:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **Silvina Rivas:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **María Inés Peralta:** Universidad Nacional de Córdoba - Argentina; **Fabian Calderón:** Universidad Nacional de La Rioja - Argentina; **Adriana García:** Universidad Nacional de Lanús - Argentina; **Brenda Pereyra:** Universidad Nacional de Lanús - Argentina; **Miguel Trotta:** Universidad Nacional de Lanús - Argentina; **Teresa Poccioni:** Universidad Nacional Arturo Jauretche - Argentina; **Magali Turkenich:** Universidad Nacional Arturo Jauretche - Argentina; **Federico Guzmán Ramonda:** Universidad Nacional del Litoral - Argentina; **Nicolás Fusca:** Universidad Nacional de La Matanza - Argentina; **Silvia Fernández Soto:** Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Argentina; **Eliana Cesarini:** Universidad Nacional José C. Paz - Argentina; **Sandra Gallo:** Universidad Nacional del Litoral - Argentina; **Alejandra Vidal:** Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - Argentina; **Gabriela Castiglia:** Secretaria de salud de Escobar - Buenos Aires - Argentina; **Rossana Crosseto:** Universidad Nacional de Córdoba - Argentina; **Eliana Lazzaro:** Universidad Nacional de Cuyo - Argentina; **Belén Verón:** Universidad Nacional de La Rioja - Argentina; **Silvina Cuella:** Universidad Nacional de Córdoba - Argentina; **Mery Catrileo Salazar:** Universidad Nacional del Comahue - Argentina; **Eliana Vásquez:** Universidad Nacional Arturo Jauretche- Argentina; **Selene Mira:** Universidad Nacional de La Rioja - Argentina; **José Scelsio:** Universidad Nacional de La Plata - Argentina; **María Eugenia Garma:** Universidad Nacional de Rosario - Argentina; **Nelly Balmaceda:** Universidad Nacional de Misiones - Argentina.

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

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

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

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

## Enfoque, alcance

La estructura de la revista está organizada en secciones fijas. La editorial presenta el recorrido de cada número y plantea interrogantes o reflexiones que interpelan el contexto, y está a cargo de la Dirección General o Editorial de la Revista.

La sección de **Artículos Centrales** incluye textos escritos por especialistas convocados por la Revista para publicar en torno a temas de su expertiz, y de interés definido por el Cuerpo o Consejo Editorial de la Revista. Los **Artículos Seleccionados** son aquellos que son postulados en la convocatoria abierta para cada edición de la Revista. La sección **Conversaciones sobre lo público** presenta una entrevista realizada a personalidades destacadas, a cargo de profesores e investigadoras/es de la Facultad de Ciencias Sociales. La sección **Miradas sobre la intervención** incluye un artículo que presente experiencias innovadoras de intervención social ó gestión de políticas sociales. La sección **Recuperando historia** se enfoca en la descripción y análisis de experiencias de políticas sociales, institucionales y/o territoriales de relevancia. La sección **Debates de cátedra** recupera reflexiones y contribuciones de equipos docentes de la Carrera de Trabajo Social UBA, o de otrxs equipos docentes. La sección **Producciones de fin de grado** contiene artículos publicados por estudiantes o recientes graduadxs. En **Aportes a lo público desde la investigación**, se presentan avances o resultados de investigaciones actuales. **Reseñas de libros:** recién publicados de docentes o colegas de ciencias sociales.

## Frecuencia de publicación

Los artículos de la Revista Debate Público son publicados conjuntamente, como parte de un número con frecuencia semestral.

## Proceso de evaluación por pares

Los originales serán sometidos a un proceso editorial que se desarrollará en varias fases. En primer lugar, los artículos recibidos serán objeto de una evaluación preliminar por parte de los directores y los miembros del comité editorial, quienes determinarán la pertinencia de su publicación y comunicará a los autores la aceptación o rechazo del artículo en un plazo máximo de ocho semanas. Una vez establecido que el artículo cumple con los requisitos temáticos y formales indicados en estas normas, será enviado a dos pares académicos externos, bajo el sistema "doble ciego", es decir, los evaluadores desconocerán el nombre del autor y viceversa. Asimismo, los evaluadores no tendrán la misma pertenencia institucional del autor del artículo.

Para ser incluido en nuestra publicación, todo artículo será sometido a un dictamen realizado por especialistas en las materias, los cuales emitirán su decisión de manera anónima. El resultado puede ser:

**No publicable:** Aunque se considere que no le faltan méritos al trabajo, el trabajo carece de relevancia o concreción, lo que anula la posibilidad de su publicación.

**Publicación cuestionable:** El trabajo no es aceptable en su versión, requeriría una reorientación y reestructuración del mismo para alcanzar la calidad adecuada. Los comentarios y sugerencias facilitados por el evaluador han de ir encaminados a mejorar estas deficiencias.

**Aceptable:** Serán trabajos de calidad, aunque precisan subsanar algunas deficiencias. Los comentarios del evaluador deben estar lo suficientemente detallados como para que el autor pueda rectificar o mejorar dichas deficiencias.

**Publicable:** Artículos de calidad que contribuyen al conocimiento o debates en el tema abordado, y que no requieren modificaciones de contenido.

En caso de discrepancia entre las dos evaluaciones, el texto será enviado a un tercer árbitro, cuya decisión definirá su publicación. Los resultados del proceso de dictamen académico serán inapelables en todos los casos.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los siete días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Comité Editorial.

Está previsto que el proceso de evaluación de un artículo se resuelva en el lapso de tres meses.

**IMPORTANTE:** una vez aprobado el artículo, no se aceptará ningún cambio en el texto.

## Política sobre plagio

Debate Público tiene como política la publicación de trabajos originales y declarados inéditos por sus autorías. Es decir, que no hayan sido publicados con anterioridad y/o sometidos a evaluación en ningún medio impreso o electrónico. Para asegurar y garantizar la originalidad de las contribuciones postuladas.

Todos los artículos enviados a Revista Debate Público serán revisados a través de motores de búsqueda de Internet de detección de plagio u otro que establezca el comité editor.

Las siguientes instancias constituyen plagio: presentar el trabajo ajeno como propio; adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento; no emplear las comillas en una cita literal; dar información incorrecta sobre la verdadera fuente de una cita; el parafraseo de una fuente sin mencionar la fuente; el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente.

Los supuestos generales de fraude científico son los siguientes: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; y c) conflictos de autoría. Las prácticas deshonestas relativas al plagio y a los diversos supuestos de fraude científico que sean detectadas serán debatidas por los miembros del Consejo Editorial, quienes decidirán las medidas a adoptar.

El/les autor/es asumirá/n las consecuencias de cualquier índole que se deriven del incumplimiento de las obligaciones señaladas en estas normas editoriales.

A fin de tratar los casos en los cuales se incurra en plagio, el Consejo Editorial seguirá los siguientes procedimientos:

- Se enviará al autor la evidencia del plagio detectado, solicitando una explicación sobre el mismo.
- Si la respuesta no es satisfactoria para el Consejo Editorial, el artículo no será sometido a evaluación externa y la revista no recibirá más artículos de los autores. A su vez, si correspondiere, se informará al medio en el cual fue publicado el artículo original plagiado.
- No se aceptarán más trabajos de los autores a la Revista Debate Público

## Política de acceso abierto

Los artículos publicados en Revista Debate Público se encuentran disponibles gratuitamente en el [Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales \(UBA\)](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/publicaciones/) y <https://trabajosocial.sociales.uba.ar/publicaciones/>

Con el objetivo de difundir la investigación y facilitar el intercambio global de conocimiento, esta revista proporciona acceso libre y gratuito a todos sus artículos, para que pueda ser utilizado con propósitos de investigación, educativos, y en general para cualquier uso no comercial.

Para sostener su vocación de fomentar la libre distribución del conocimiento, esta revista no carga costos de procesamiento de los artículos y envío de artículos (article processing charges (APCS) / article submission charges) a los autores.

Esta revista y su contenido se encuentran bajo [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0](#). Dicha licencia indica que es posible copiar, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial.

## Archivar

Esta revista utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de almacenamiento distribuido entre las bibliotecas participantes y permite la creación de archivos permanentes en la revista con fines de conservación y restauración. [Más...](#)

## Normas éticas

Debate Público adhiere a normas éticas que aseguren la integridad en la publicación de los artículos, promoviendo una conducta ética en todos los participantes del proceso editorial (lectores, autores, revisores, editores, etc.).

La selección de artículos se realiza mediante un proceso de revisión externa bajo el mecanismo de doble ciego para valorar la calidad científica de los artículos. Por ello, no discrimina a los autores por la categoría académica o profesional, por el origen geográfico ni por género.

La Revista entiende que el proceso editorial debe ser transparente, minucioso, no sesgado y justo, para lo cual se ajusta a los siguientes principios y políticas que permitan asegurar una conducta ética y equitativa de todos los implicados en el proceso de publicación. Estos principios y políticas se inspiran en los estándares internacionales de [COPE \(Committee on Publication Ethics\)](#)

## Normas de publicación para la presentación de artículos

### 1- Instrucciones generales

Los artículos deben ser originales e inéditos, debiendo informar sus autoras/es si han sido presentados previamente en congresos u otros eventos científicos similares, o si han sido enviados para consideración de otra revista. En el caso que las autoras/es quieran -a posteriori- publicar una versión del artículo ya publicado en Debate Público en otra publicación, deberán solicitar autorización a la Revista, y en caso de ser otorgado deberán indicar la referencia de publicación en esta Revista.

Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico).

### 2- El documento deberá presentarse de acuerdo a las siguientes especificaciones formales

- a- El título del artículo: en castellano y en inglés, debe ser conciso, señalando los aspectos centrales del mismo y siendo recomendada su extensión máxima en 12 (doce) palabras incluyendo subtítulo, si correspondiera. Todas las palabras del mismo deben estar en negrita y deben iniciar en mayúscula.
- b- Resumen del artículo: En castellano y en inglés, una extensión máxima de 1.400 caracteres debe reflejar el contenido del trabajo
- c- Palabras claves: en castellano y en inglés: (3) tres palabras clave
- d- Extensión del artículo: deben presentar un desarrollo sustantivo de la temática en una extensión mínima de 10 páginas y máxima de 20 incluyendo la bibliografía.
- e- El documento deberá estar a espacio interlineado 1,5, fuente Times New Roman en 12 puntos.

- f- El papel será configurado en hoja tamaño A4 (21 cm x 29.7 cm), con márgenes de 2,5 cm.
- g- Los párrafos se presentan con el texto con alineación izquierda, y un espacio entre párrafos. Al comienzo de cada párrafo es necesario dejar 0,5 cm.
- h- Se utilizarán comillas dobles para citas textuales menores a 40 palabras, en el caso de citas más extensas se mostrarán en párrafo aparte, con sangría izquierda y tamaño de letra 10.
- i- El uso de cursiva o itálica se restringirá a vocablos extranjeros. No se utilizará subrayado o negrita para enfatizar palabras.
- j- Citas: Las citas se indicarán entre paréntesis en el cuerpo del texto y la bibliografía completa se incluirá al final del artículo. Toda aclaración con respecto al trabajo (presentación previa, colaboradores, agradecimientos, etcétera) se sugiere incluirla en la introducción.
- k- Referencias bibliográficas: En el texto, deberán incluirse según criterios establecidos por el sistema de la American Psychological Association, APA. 7ª edición 2019. Las citas textuales deben incluir el número de página en el siguiente orden (Autor, año, pág.)
- l- La revista recomienda usar notas al pie sólo cuando la argumentación así lo exija, para evitar una lectura engorrosa del texto, otras aclaraciones se sugieren se incorporen al texto o en la introducción.
- m- La Revista asume el lenguaje inclusivo, y por ello solicita la eliminación del masculino genérico (los niños, los deportistas, etc.) y su reemplazo por el correspondiente desdoblamiento (las/los niñas/os, la/el deportista). En todos los casos se nombrará en primer lugar la forma femenina. Se podrá eximir de la duplicación del sustantivo o adjetivo que acompaña al artículo, cuando su genérico termine en A, E o L (la/el pianista, las/los asistentes, la/el profesional). En todos los casos, utilizar femenino o masculino, según corresponda, para señalar titulaciones, profesiones u oficios (la ministra, la médica, la jueza, la panadera). Se solicita evitar el uso de signos no lingüísticos (x, @, \*) y apelar a las perífrasis o giros para evitar sobrecargas (por ejemplo: las personas interesadas en lugar de las/los interesadas/os, las personas mayores; la población argentina, la ciudadanía en lugar de las/los ciudadanos). Cualquier otra decisión no contemplada en estas directrices, queda a criterio de la/el autora/autor, siempre considerando la perspectiva de inclusión.
- n- Debe incluirse el artículo en el Formulario de presentación de convocatoria a la Revista con los datos completos la/el autora/autor responsable y declara-

ción de que todos sus autoras/es aprueban la publicación del trabajo y enviarse a:

debatepublico@sociales.uba.ar

- o- Debe consignarse una única dirección de mail que figurará como contacto en el artículo. Todo ello deberá completarse en el formulario de presentación de artículos disponible en Formulario.
- p- Las/los autoras/autores (máximo 5) deben identificarse al inicio del artículo de la siguiente manera: primer nombre y apellido/s, indicar referencia institucional actual, y máximo título alcanzado o situación académica.

### 3- Bibliografía

- a- Debe ajustarse a las normas de la APA, disponibles online (si no se pudiese acceder al archivo desde este link copie y pegue la ruta indicada en la barra del navegador y podrá acceder sin dificultad)
- b- Debe discriminarse la bibliografía de las fuentes documentales (leyes, documentos históricos, etc.).
- c- Dejar un espacio separando cada texto o fuente. Consignar la bibliografía en formato de sangría francesa.
- d- El formato requerido es el siguiente: Apellido Inicial Año entre paréntesis Título sin comillas con bastarda, Editorial.

#### *Ejemplo:*

Kessler, G. y Benza, G. (2019). La ¿nueva? estructura social de américa latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas. Siglo XXI.

En el caso de textos disponibles en internet debe consignarse el URL.

Arias, A; García Godoy, B; Manes, R. (2011) Producciones Docentes II. Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas. Aportes desde la intervención para repensar las instituciones. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/trabajo-social-lecturas-teoricas-y-perspectivas>

El Consejo Editorial tiene el poder de decisión sobre lo publicado en la Revista Debate Público, evaluando la originalidad, además, puede realizar una edición de estilo y correcciones.

El contenido de los artículos es exclusivamente responsabilidad de las/los autoras/autores, la cual no será necesariamente compartida con la Revista.

#### **4- Declaración de privacidad**

En ningún momento el Consejo Editorial divulgará la identidad de los autores, revisores o evaluadores potenciales, así como cualquier dato que surja de un artículo enviado a la Revista Debate Público, previa a la publicación del mismo. Del mismo modo, no difundirá ninguna información respecto al contenido de los artículos que no hayan sido seleccionados para su publicación.

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines

#### **5- Consultas**

Enviarlas por correo electrónico a:

[debatepublico@sociales.uba.ar](mailto:debatepublico@sociales.uba.ar)

# Índice

	<b>Tema</b>	
	Lo público en cuestión. Debates urgentes ante el nuevo escenario	
	<b>Editorial</b>	<b>13</b>
	Lo público en cuestión. Debates urgentes ante el nuevo escenario Soraya Giraldez	
	<b>Artículos Centrales</b>	<b>17</b>
Reflexiones a 40 años de democracia sobre procesos de investigación situados en el campo de la memoria colectiva y los estudios urbanos.	¿Por qué nunca habías hablado sobre el tema? Cristina Inés Bettanin	
	Pensar la Universidad después de la pandemia. Eduardo Rinesi	<b>31</b>
	Recuperando algunas claves conceptuales que tensionan el campo de la intervención social. María Rosa Herrera-Gutierrez	<b>37</b>
	<b>Artículos Seleccionados</b>	<b>51</b>
	Trabajo Social y giro afectivo. Contribuciones a las matrices teóricas críticas. Germán Rómoli	
	Narrar la pérdida. Reconstrucción narrativa de la identidad durante el duelo. María Constanza Varela	<b>59</b>

Salud Sexual y Trabajo Social: aportes desde una perspectiva  
feminista interseccional.  
Marina Balloni Aguilar

65

Cooperativa de inclusión socio laboral en el Hospital Nacional  
y Comunidad Dr. Ramón Carrillo.  
Nahuel Lizitza, María Alejandra De la Fuente  
y María José Franco

75

Sentidos y contrasentidos de la política educativa de CABA:  
El caso ACAP.  
Guadalupe Lopez y Agustín González

87

### **Producciones de fin de grado**

Explorando las emociones en el campo de la Educación Técnico Profesional:  
un análisis de la experiencia escolar en la ESET-UNQ.  
Melanie Raposo

103

### **Miradas sobre la intervención**

¿Asistir a distancia? Saberes, prácticas y sentidos de las protecciones sociales  
en los procesos de monetarización de las políticas.  
Eliana Lijterman, Nadia Rizzo y Carolina Maglioni

115

### **Aportes a lo público desde la investigación**

La soberanía alimentaria,  
como campo problemático del Trabajo Social.  
Geraldine Ponce

127

## Editorial

# Lo público en cuestión Debates urgentes ante el nuevo escenario

**Soraya Giraldez**

Elegimos una imagen de tapa que integra una red, y una persona, que podría ser una de nosotres, o todes juntas, tirando de esa red. La idea de trama es sensible para el Trabajo Social, la ronda, la afectividad y el buen trato como parte de la intervención, la escucha, los lazos como parte de lo cotidiano. Ese “entre” tan necesario para darse ánimo, para integrar la ternura que es también política, que no naturaliza la meritocracia individual. Seremos red que nos abrace.

Debate Público llega a su número 26 en un contexto político diferente, como resultado de las elecciones en balotaje realizadas el 19 de noviembre de 2023.

En este marco se dan, en forma permanente, conversaciones y debates, más habitadas por preguntas e incertidumbres que por certezas. Esos intercambios recorren, aun balbuceantes y un poco caóticamente, preguntas, de diversa índole:

¿Cómo se configuró ese resultado?, ¿dónde están puestas las responsabilidades? ¿Qué situaciones y discursos generaron esta respuesta de la mayoría? ¿El contexto económico sin duda fuerte, es centralmente el condicionante ó que otros aspectos emergieron y precipitaron? En los primeros días, posteriores a este novedoso escenario, mucho se ha escrito y hablado. Algunas de esas pinceladas nos interpelan directamente como colectivo disciplinar.

En ese sentido, interrogantes acerca de ¿cómo el Trabajo Social ocupa desde su intervención los territorios?, ¿y si esto depende de motivaciones individuales de cada colega, o de cómo se piensa y opera desde la política pública?, ¿qué tipo de respuestas se construyeron desde lo público que impactaran en la vida cotidiana, sobre todo

de los sectores más empobrecidos, y en los sectores de trabajo más precarizados?, ¿Cómo se habitan las instituciones y las prestaciones de las políticas públicas, para proponer y llevar a cabo abordajes integrales que, apoyándose en las transferencias monetarias, las trasciendan? ¿Cómo desnaturalizar y visibilizar los distintos tipos de padecimientos, pero también las capacidades y protagonismos de los sectores con los que trabajamos, en clave de defensa de derechos y de transformaciones necesarias? ¿Cómo se supera desde las políticas sociales y colectivas que conformamos, el individualismo, la meritocracia y cómo los diálogos generados avanzan hacia la democratización de escucha atenta de diversas opiniones? Sin duda podríamos profundizar aún más las posibilidad de revisarnos, de realizar autocríticas y proponernos re direccionar parte de nuestras lecturas, investigaciones, escrituras y debates a partir de este nuevo escenario, y será parte de lo que nos depare como desafío, el futuro cercano.

Pero por supuesto, una serie de interrogantes se dan en torno a la incertidumbre acerca de cuáles serán los alcances de la nueva gestión y el impacto que tendrá social, económica, cultural e históricamente. Las enunciaciones sobre "la justicia social como aberración", lema utilizado por el ahora presidente electo; el cierre de algunos Ministerios y la degradación a Secretarías de otros, que son además donde se insertan laboralmente una gran cantidad de colegas; expresiones homofóbicas; negacionismo; uso de conceptos tales como la necesidad de implementación de tiranías; incitación al ejercicio de la violencia para defender lo alcanzado; manifestaciones públicas contra derechos adquiridos en torno a las diversidades; privatización de la salud y la educación en todos sus niveles; entre otras que podríamos continuar citando, plantean una mercantilización, el individualismo y la violencia, atravesando diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Debate Público es una Revista de reflexiones en el marco del desarrollo de una determinada disciplina como es el Trabajo Social. Nuestra Ley Federal, la 27.072, enuncia claramente en su artículo 4 que: "Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar".

Los principios mencionados, tan desafiados, nos sitúan en la necesidad de estar alertas, de profundizar debates colectivos, de contenernos y acompañarnos, de ampliar los diálogos con las personas con las que trabajamos, con los estudiantes que habitan las aulas, una reforzada necesidad de revisión de marcos interpretativos, de construir nuevas preguntas, y nuevos textos, acercamiento entre diversos actores sociales y políticos para aunar propuestas, interpretaciones y acciones; revisión de los ejes que debemos construir para la defensa de lo público como lugar que deberá seguir siendo el espacio por excelencia, de respuestas y garantías a la necesidad de accesos a derechos.

Haremos red para investigar más, para generar más información útil de lo que esté pasando, seremos parte de procesos de enseñanza – aprendizaje que siga incluyendo contextos y que genere conocimientos situados, interdisciplinarios, y también seremos red que se constituye en presencia activa q recuperará permanentemente los ejes de justicia, de derechos colectivos, de memoria y derechos humanos – nada menos que a 40 años de democracia. Red que se sume a procesos de organización y construcción de mundos dignos de ser vividos.

**Soraya Giraldez**

Directora de la Carrera de Trabajo Social - UBA

# Artículos centrales





## Artículos centrales

# ¿Por qué nunca habías hablado sobre el tema?

Reflexiones a 40 años de democracia sobre procesos de investigación situados en el campo de la memoria colectiva y los estudios urbanos.

**Cristina Inés Bettanin<sup>a</sup>**

Fecha de recepción:	13 de noviembre de 2023
Fecha de aceptación:	14 de noviembre de 2023
Correspondencia a:	Cristina Inés Bettanin
Correo electrónico:	titibetta@gmail.com

- a. Doctora en Ciencias Sociales. Prof. de Metodología de la Investigación II y Seminario de Investigación Final, Carrera de Trabajo Social. FCS. UBA e investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Área Estudios Urbanos.

### Resumen:

El artículo propone la reflexión acerca de las indagaciones en el campo de la memoria colectiva y los estudios urbanos presentando diferentes procesos de producción de conocimiento situado y comprometido con las luchas del movimiento de derechos humanos.

Asimismo, se profundiza en un proyecto en curso acerca de las memorias y percepciones sobre las políticas habitacionales aplicadas en la Ciudad de Buenos Aires en épocas autoritarias, desde las miradas de los agentes estatales.

**Palabras clave:** Memoria colectiva, Políticas habitacionales, Trabajo social.

*Summary*

*The article proposes reflection on investigations in the field of collective memory and urban studies, presenting different processes of production of situated knowledge committed to the struggles of the human rights movement.*

*Likewise, an ongoing project is delved into the memories and perceptions of the housing policies applied in the City of Buenos Aires in authoritarian times from the perspective of state agents.*

*Key words: Collective memory; housing policies; social work.*

**Introducción**

La escritura de este artículo constituye una oportunidad para historizar años de acercamiento a la investigación desde mi condición de estudiante de Trabajo Social hasta estos tiempos, en los que estamos celebrando los 40 años de recuperación de la democracia en nuestro país. El contexto actual presenta la paradoja de que Argentina se constituye como referente internacional en Derechos Humanos, por haber obtenido avances significativos en esa materia, mientras que van ganando terreno público discursos negacionistas que ponen en jaque acuerdos básicos de nuestra democracia.

En el marco de dicha conmemoración, este año se produjeron una serie de eventos por demás significativos en la Facultad de Ciencias Sociales UBA (desde ahora FSOC) y extensible a otros ámbitos y escenarios en el contexto nacional e internacional. En ese marco, destaco las actividades donde pude participar vinculadas con el feriado nacional del 24 de marzo, como el acto que dio comienzo al ciclo lectivo con la participación de Adolfo Pérez Esquivel, la colocación de una placa en homenaje a madres y abuelas de Plaza de Mayo en la Carrera de Trabajo Social, quien propuso en ese marco un encuentro reflexivo en torno a los aportes del Trabajo Social en políticas de memoria.

Asimismo, se dio inicio al hito institucional de la Semana de la Memoria, que este año tuvo como acto inaugural un homenaje a las Abuelas de Plaza de Mayo (desde ahora AAPM) por los 25° años del Archivo Biográfico Familiar<sup>1</sup>, marco en el cual pudimos presentar el proyecto Identidad en Redes<sup>2</sup>, que potencia todo lo que las Abuelas realizan en el marco de articulación con las universidades y constituye un ejemplo de la insistencia para fortalecer los vínculos de confianza y colaboración (Bettanin, et-al., 2023).

Para participar y producir en estos escenarios sucedidos, comencé a revisar los documentos de los proyectos, las publicaciones, las repercusiones en el espacio público que habían tenido los resultados en diferentes medios y contextos. También tuve la oportunidad de encuentros y reencuentros presenciales entre compañeras con quienes compartimos algunos de esos trayectos y reflexionamos de modo compartido sobre aquellas experiencias.

En el marco de la Semana de la Memoria el desarrollo de las clases abiertas que organizamos para sumarnos a la iniciativa propició un intercambio siempre desafiante con estudiantes de las materias de Metodología de la Investigación II y Seminario de Investigación Final, así como la visita y entrevista al investigador de la Universidad de Frankfurt, Frank Estelman<sup>3</sup>, a nuestra casa de

1. Ver <https://www.pagina12.com.ar/583042-el-valor-de-la-memoria-oral-en-la-restitucion-de-identidad>

2. Ver <https://youtu.be/g0ChbmRNt28?si=LVA4M1Did40u7r15>

3. Ver <https://youtu.be/yb5O1w3Ljbo?si=m17Of-wRTPWvxwwM>

estudios. Junto con él y nutriéndonos de sus trabajos acerca de la transmisión transgeneracional de la memoria, pudimos reflexionar acerca del contexto argentino.

Por último, recientemente promocioné la presentación del proyecto Identidad en Redes en contextos internacionales y me permitió dimensionar las miradas atentas sobre el proceso que acontece en Argentina: la tensión entre nuestros avances y los resultados de las elecciones PASO que dieron por ganadores a una fórmula negacionista. Las inquietudes de cierta parte de la comunidad internacional indicaban las dudas respecto del destino de todos los logros obtenidos en materia de derechos humanos en Argentina.

Todas aquellas ocasiones me tuvieron ocupada en continuar la reflexión acerca de la relación entre los contextos y la producción de conocimiento, así como el activismo del movimiento de derechos humanos y los marcos sociales para dar lugar a voces y/o tópicos silenciados a partir de mis experiencias de investigación.

En la primera parte del artículo recorro estas cuestiones atendiendo a los contextos de surgimiento de diferentes solicitudes para desarrollar investigación: la necesidad de conformación de archivos, la experiencia de hermanos, tíos de jóvenes apropiados. Luego problematizo la experiencia de los relocalizados en dictadura y la emergencia de la condición de “vecinos” en las marcas descentradas de memorias como lo es la iniciativa baldosas por la memoria.

En una segunda parte del artículo presento características y avances del proyecto de investigación en curso que vincula pasado y presente y explora las perspectivas de agentes del Estado acerca de las políticas habitacionales de la ciudad de Buenos Aires<sup>4</sup>. El estudio adopta un enfoque cualitativo y su propósito es comprender el fenómeno, posibilitando y documentando perspectivas que fueron poco exploradas en torno a las significaciones de las políticas destinadas a la construcción de vivienda social en marcos autoritarios (y entre dictaduras). Ello implica, entonces, dar voz a quienes aún no fueron reconocidos socialmente como artífices de esas políticas pero que posiblemente hayan ocupado y ocupan un rol significativo en términos de agencia estatal en los procesos de implementación de la política.

Dentro de este grupo de trabajadores se incluyen nuevas generaciones de profesionales, aquellos que no participaron en esos años, nacieron y desarrollaron sus vidas en democracia. Mediante la técnica de la entrevista biográfica y en profundidad (Valles, 1997) nos acercamos a esos relatos.

### **Primera parte: A 40 años de democracia, reflexiones sobre recorridos en el campo de estudios urbanos y estudios de memoria**

Al comenzar la escritura del artículo se me hizo presente nuestra insistencia a estudiantes de trabajo social en las materias de investigación acerca de que tenemos una mirada privilegiada de ciertos procesos o acontecimientos sociales porque “estamos ahí”. Porque accedemos a lo “todavía no documentado”, porque “nos involucramos” y co-construimos instancias de generación de conocimiento con otras y otros. En otras palabras, podemos generar preguntas de investigación de gran relevancia porque reconocemos y participamos del carácter situado del conocimiento. Lo que Ierullo (2019) identifica como una estrategia acertada al momento de jerarquizar nuestra participación en el campo de la investigación académica, cuando aporta a un debate en curso sobre los procesos de producción de conocimiento desde el Trabajo Social (Grassi, 2011; Arias, 2015; Luxardo y Llorente, 2019; Nebria y Heredia, 2018).

Un primer paso es reconocer de qué modo estamos atravesadas/os, en articulación o colaborando con diferentes actores del campo de los derechos humanos cuando nos disponemos a estudiar procesos de memoria colectiva acerca de la última dictadura militar y sus efectos. Luego, es preciso tener presente ciertas claves conceptuales que forman parte de un campo de estudio vinculado estrechamente con ese mismo proceso.

Sucede que los trabajos sobre memoria colectiva en Argentina se inician a partir de abordar los efectos de las dictaduras implementadas en los países del Cono Sur, en los años de aperturas democráticas. Los trabajos de Elizabeth Jelin (2002), Hugo Vezzetti (2002) iniciaron a partir de relecturas de los trabajos sobre las diversas iniciativas de memoria en el marco de trigésimos y cua-

4. Los resultados parciales que presentamos se enmarcan en el proyecto PRI-FSOC: “Políticas autoritarias de vivienda social en la Ciudad de Buenos Aires” y el proyecto “Rupturas y continuidades en las políticas de vivienda social en la Ciudad de Buenos Aires, aproximaciones a las miradas de los trabajadores técnicos profesionales del IVC”, convocatoria UBACyT 2023.

dragésimos aniversarios del Holocausto. De ese modo, diversos autores europeos y de Estados Unidos fueron leídos y discutidos a la luz de procesos propios de estos países de la región. A partir de las nociones básicas que había propuesto Maurice Halbwachs (1929), acerca de la dimensión colectiva de la memoria, se va enriqueciendo el campo con otras nociones como lugar de memoria (Norá, 1984), y la cuestión de la transmisión (Yeruyalmi, 1989) entre muchas otras que fueron conformando el campo en las ciencias sociales.

La noción de trabajo de memoria (Jelín, 2002) alude a la acción de los actores comprometidos con imponer una versión del pasado donde se ponen en juego recursos materiales y simbólicos. La autora explica que, en el proceso de construcción de estas memorias, algunas voces son más potentes que otras debido al acceso diferenciado a recursos y escenarios. Identifica con el concepto de emprendedores de memoria a aquellos actores comprometidos con instalar un sentido del pasado en el escenario público. Un ejemplo de estos emprendedores lo constituía el activismo de los organismos de Derechos Humanos en Argentina, pero es una noción que puede servir para observar otros procesos similares.

Vinculado con lo anterior, Pollak (2002), habla de memorias subterráneas, como aquellas que no se expresan en espacios públicos por la falta de marcos sociales, resultado de luchas por las diferentes versiones sobre lo acontecido. Da pistas para pensar las modalidades de silenciamiento y la cuestión de la construcción de las identidades vinculadas a discursos y legitimados. Por último, la noción de vector de memoria (Rousso, 1991) incluye aquellas producciones tales como libros, películas, homenajes, archivos, que logran interpelar lo instituido y dan cuenta de la dinámica de la memoria. Así, hay consenso en entender que la revisión del pasado se realiza por actores concretos, según urgencias del presente y en vistas a un horizonte futuro (Jelín, 2002).

Esta perspectiva contribuyó a poder formular las preguntas de investigación de los distintos proyectos que presento. Es decir, cuando nos interrogamos acerca de ¿qué resulta importante investigar y por qué? Necesariamente detenemos la mirada en el contexto de posibilidad: ¿qué se puede decir? ¿Quiénes están habilitados

para decirlo? ¿Qué se olvida y qué se recuerda según los diferentes presentes? ¿Qué estrategia metodológica es la adecuada para poder acercarse a subjetividades posiblemente dañadas y construir conocimiento? ¿Cómo nos interpelan a nosotras/os como investigadores?

## El proyecto Archivo y el marco del 20° aniversario del golpe de Estado

Hay acuerdo en considerar que el inesperado carácter masivo de la marcha del 24 de marzo de 1996 y la irrupción de nuevos actores como la agrupación HI-JOS marcó un punto de inflexión (Llorenz, 2002). En palabras de Jelín (2017) la década del 90 fue testigo del surgimiento de una nueva generación y una nueva demanda, con el surgimiento de organizaciones de hijos con innovadoras prácticas como "los escraches". Ello produjo una serie de reconfiguraciones y la emergencia de nuevos discursos. Aquellas vinculadas con la reconstrucción de la dimensión política de las víctimas de la dictadura que aportaron a visibilizar la necesidad de reconstruir quiénes habían sido "los desaparecidos", qué habían hecho y por qué.

En ese marco, al interior de la AAPM y promovida por una nueva generación (hermanas y hermanos de esas niñas y niños robados) surgió una necesidad específica, poder contarles la historia de sus madres y padres. Así, el proyecto Archivo Biográfico Familiar se gestó a partir de incorporar la necesidad de transmisión de biografías de los padres y madres de las/los nietas/os que buscaban las Abuelas de Plaza de Mayo: ¿quién les iba a contar la historia de sus padres cuando ellas ya no estuvieran?

Frente a este planteo, en el año 1998 las Abuelas deciden confiar en FSOC para la realización de esa tarea por algunos trabajos colaborativos que se venían sucediendo y que habían implicado la construcción de vínculos de confianza, promovidos por Carlos Eroles y el centro de estudiantes. Enrique Oteiza, director del IIGG se pone al frente del proyecto y lo enmarca en una convocatoria UBACyT, en ese trabajo el vínculo con la AAPM fue continuo y fortaleció los lazos con nuestra casa de estudios<sup>5</sup>. A partir de ello nuestra facultad comienza la cola-

5. En el marco de la organización del aniversario del Archivo, el IIGG puso a disposición la caja personal de Enrique Oteiza, que tenía a su resguardo. Fue muy emotivo recorrer sus cuadernos personales, notas, artículos archivados, impresiones de correos electrónicos, primeras ideas sobre lo que tenía que ser el Archivo.

boración en la conformación de esos archivos, mediante entrevistas biográficas con ejes temáticos específicos, que se realizaban a diferentes personas como familiares, amigas/os, compañeras/os de militancia, vecinas/os, entre otras. Implicó la participación de alrededor de 50 estudiantes de disciplinas sociales y humanísticas,

Tal como señala Durán:

“Una mirada sobre el contexto en el cual nace el Archivo permite entenderlo como parte de un fenómeno más amplio que se estaba dando en nuestro país. Si bien se trató de un proyecto con características únicas, que lo distinguen hasta el día de hoy, es posible identificarlo como parte de un conjunto de experiencias que se desarrollaron a partir de entonces que se proponían volver sobre los años setenta y, en particular, recuperar las historias de las víctimas del terrorismo de Estado” (2018;34).

En lo personal, la construcción de los archivos significó mi primer acercamiento a la investigación social, desde la condición de estudiante de la carrera de Trabajo Social. En la reconstrucción de las historias de vida de las madres y padres de los nietos/as que buscaban las Abuelas fuimos advirtiendo que estábamos facilitando la escucha a historias que siempre habían sido contadas por fuera del espacio privado, y en muchas situaciones ni siquiera en ese ámbito familiar. De a poco se fueron logrando las entrevistas, conformando los archivos e inclusive se comenzaban a entregar a nietos y nietas. Así, pudimos también ser parte de esos momentos en que se iban cumpliendo los anhelos de familiares y colaboradores; esas polifonías de voces llegaban a destino.

A medida que íbamos entrevistando y pese a nuestra poca experiencia, empezamos a dimensionar lo que significaba para esas personas hablar frente a otra/o, joven, representante de la Universidad de Buenos Aires, interesada/o por su historia y por la transmisión intergeneracional. Actualmente el Archivo constituye un área de la AAPM y lleva realizadas 22.000 entrevistas biográficas; se pudieron entregar 119 archivos completos, se considera que es una pieza fundamental en el proceso de restitución de identidad de cada nieta y nieto que las abuelas logran encontrar.

En el marco del cambio de gobierno y la asunción de Néstor Kirchner, y mientras se iban sucediendo hitos significativos como la anulación de las leyes de obediencia

de vida y punto final, la recuperación de la Ex Esma y la declaración del 24 de marzo como feriado nacional, iniciamos el proyecto “Hermanos de desaparecidos, su experiencia y efectos de su participación en el Proyecto Archivo”, también en la convocatoria UBACyT.

Sucedía que, durante la realización de las entrevistas biográficas para el archivo, se fue advirtiendo que había personas que se les dificultaba de modo específico poder centrarse en la historia de su familiar, que vieron en el espacio de la entrevista archivo la primera posibilidad de hablar de su propia experiencia; eran las hermanas y hermanos/tíos y tías de ese joven que había sido apropiado.

Fue la mirada atenta de la colega Mónica Muños que advierte esta dificultad y promueve la generación de una nueva línea, que pudiera profundizar en lo que estaba ocurriendo con este grupo específico de familiares afectadas y afectados. Fue también otra colega, Ruth Teubal, quien acepta la dirección del nuevo proyecto. Cuando nos convocan a algunas entrevistadoras del Archivo a conformar el equipo, coincidimos en el registro de la dificultad de estos familiares para centrarse en el relato de su familiar. Muchas y muchos de ellos señalaban que la entrevista Archivo había sido la primera vez que alguien les preguntaba sobre esa historia. Desde ese lugar de implicancia, por haber colaborado con las Abuelas e iniciarse en investigación en el marco del Archivo, construimos estas primeras preguntas de investigación: ¿cómo fue la experiencia de desaparición de un hermano/a? ¿Qué tipo de vínculo se había construido con ese familiar? ¿Qué marcos sociales de escucha tuvieron estos hermanos para ir tramitando o compartiendo sus dolores, marcas, miedos? ¿Qué implicaba ser un tío de un joven apropiado? ¿Cómo fue la búsqueda de su sobrino? Y finalmente: ¿cuáles fueron los efectos de haber participado en la entrevista Archivo? (Proyecto Hermanos, 2004).

Con los años fui valorando especialmente esas dos experiencias, la posibilidad de contribuir en los procesos de restitución de identidad, de sumarnos y sentirnos parte de la lucha de las Abuelas, así como de visitar el proyecto incorporando los posibles efectos de haber hablado por primera vez. En ese marco, advertí la potencia de la entrevista biográfica, en tanto espacio de encuentro de subjetividades, de reconocimiento de distintas experiencias, anhelos, expectativas. Los límites entre investigación e intervención se volvieron porosos frente a diversos desafíos que se iban produciendo y se puede

ilustrar atendiendo a los posicionamientos que fuimos construyendo desde nuestro lugar. Como ejemplo de algunos de ellos, recuerdo nuestros intercambios para elaborar posibles respuestas a una pregunta que insistía por parte de las y los entrevistadas/os: "A otros hermanos que están entrevistando ¿les pasó lo mismo que les estoy contando?"

Es que el caso de los hermanos y hermanas de desaparecidos, habían sido un grupo poco visibilizado entre otros familiares. A pesar de haber sostenido el dolor de padres y madres, haber educado sobrinos huérfanos, sostenido el hogar, no habían pasado al plano público desde el lugar de hermanos. Esa memoria subterránea fue expresada por una de las hermanas con la metáfora "Soy una Columna transparente: sostén, pero no me ven".

La publicación y presentación del Libro "Memorias Fraternas" que mostraba los resultados del proyecto y contaba con los prólogos de Estela de Carlotto y Ana Arias, tuvieron bastante repercusión. Dos notas de página 12 fueron tituladas como "La historia no contada de los tíos", y "Una columna invisible". Ambas resaltaban la importancia de estas voces en la reconstrucción de la memoria colectiva y valoraban el rol de la universidad pública en el proceso, recuperando parte de uno de los prólogos: "Esta investigación es un ejemplo de una forma de vinculación de la producción intelectual de nuestra Universidad y los procesos sociales, políticos y culturales de relevancia" (Página 12; 2010).

## Explorar las memorias sobre políticas habitacionales autoritarias

En marco del 30° aniversario del golpe de Estado y a partir de haber obtenido una beca doctoral CONICET comienzo el proyecto de tesis doctoral que se basó en reconstruir el proceso de relocalización forzada en el Conjunto Habitacional Soldati. La experiencia laboral en el Instituto de Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires en intervención en conjuntos habitacionales, me permitió hacerme preguntas que profundizaban en las marcas de las políticas autoritarias de la dictadura, las relocalizaciones forzosas y las políticas discrecionales habían configurado espacios específicos dentro del Conjunto Habitacional Soldati (Bettanin, 2014).

El tipo de apropiación barrial y los modos de recordar individual y colectivamente fueron los ejes de indaga-

ción del trabajo de tesis doctoral. Mientras comenzaba el trabajo de campo comenzaron actividades de conmemoración que asumían diferentes formas: homenajes, señalamientos, series televisivas, etc. Como suele ocurrir con las fechas redondas, en ese contexto surge una iniciativa específica que fue baldosas por la memoria y un nuevo actor que promovería el recuerdo: las y los vecinos de las víctimas.

Según ellas y ellos, tenía como objetivo colocar las baldosas donde vivieron, estudiaron, desaparecieron, trabajaron los y las desaparecidas y asesinados por el terrorismo de Estado (Bettanin, 2015). Así comienza el trabajo organizado en comisiones barriales, como la comisión de Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Celina. La dinámica asumida por esa comisión barrial, así como los sentidos que se ponían en juego en las acciones colectivas de armado y colocación de baldosas, fueron parte importantísima de los resultados de la tesis.

Considero que fue un acierto haber incorporado a la reconstrucción de memorias individuales, reconstruidas mediante entrevistas en profundidad, a vecinos relocalizados, estas novedosas acciones colectivas. La baldosa, que se coloca en la vereda, como artefacto que interrumpe el paso cotidiano, tenía el objetivo de interpelar a los peatones desde otro lugar, era una novedad. Instalada por la acción vecinal, se la podía concebir conceptualmente como memorias descentradas (Schilder, 2006), es decir, prácticas de señalamiento que se oponían a los grandes monumentos y homenajes oficiales.

Lo nuevo que nos proporcionaba la reconstrucción de esa práctica de mi análisis tuvo que ver con la dimensión comunitaria de esas instalaciones, las características que asumían esas acciones colectivas que se iban generando, el modo de tomar decisiones, objetivos, recursos, posibilidades de acción, así como la visibilización de diferencias en torno a espacios centrales (comisiones de otros barrios) o segregados de la ciudad.

De modo sintético puedo señalar que el armado colectivo y colocación de baldosa movilizaba a la comunidad de modo particular. La cercanía con demandas y necesidades de esos barrios postergados, densamente poblados con poca infraestructura urbana, tales como Villa Lugano, Villa Soldati permitía que demandas como salud, vivienda, educación se actualizaran, reconfigurando nuevos sentidos. En los propios términos de sus organizadores, la baldosa se volvía una "excusa" para luchas por otras problemáticas barriales (Bettanin, 2015). A su

vez, luego de reflexiones sobre mi lugar, decidí comenzar un proceso de observación participante dentro de la comisión de Soldati. Ello me permitió estar “in situ” en diversas actividades como las instancias participativas con vecinos, los momentos de armado y colocación de baldosas. Me aproximé a las percepciones e interacciones de integrantes de la comisión y de las y los vecinos con quienes dialogaban, de las representaciones sobre las víctimas de la dictadura, organizadas en torno al eje familiar y de clase, categorías que entraban en jaque a partir de la recuperación de otras voces: “pareciera que en la villa no hubo desaparecidos, pero los villeros eran de acá, se los llevaron de acá” expresaba una de las organizadoras (Bettanin, 2014).

Advertí que los sentidos en torno a la categoría desaparecidos pueden modificarse según los contextos: puede indicar elemento de señalamiento y persecución, como había sucedido con el grupo hermanos, a la vez que puede portar elementos de prestigio, cuando indican cierto reconocimiento social, del cual la población “villera” quedaba relegada posiblemente por haber tenido menos recursos de todo tipo para instalar en el espacio público sus historias.

La pregunta ¿por qué nunca habías hablado antes sobre el tema? Que solía realizarle a vecinas y vecinos relocalizados, permitía reflexionar de manera conjunta acerca la cantidad de situaciones de discriminación y hostigamiento que habían tenido como grupo social.

El capítulo de la tesis que hacía foco en las memorias descentradas, analizaba tres vectores de memoria: el documental *Crónicas Villeras*, de Carmen Guarini, el libro *Prohibido Vivir Aquí*, de Eduardo Blaustein, y la iniciativa *Baldosas por la Memoria*, que expuse hasta acá. Formó parte de la compilación de investigaciones que reflexionaban sobre la herencia de la dictadura en el marco del 40° aniversario del golpe de estado. El libro “De militares y empresarios a políticos y Ceos” tuvo el propósito de reunir trabajos de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Sociales UBA, fue editado por Guillermo Levy, con la intención de mostrar las posibles continuidades entre las políticas de la dictadura y la conformación del recién asumido gobierno de Mauricio Macri.

Recuerdo recibir la propuesta de escritura con bastante interés y agrado; pensé en la significación de que nuestra disciplina estuviera representada en la publicación conjunta y elegí ese capítulo. Recordé las palabras de

Emilio Crenzel en el marco de mi defensa de tesis doctoral, que apuntaron a destacar como novedoso la intersección entre clase y prácticas de memoria; entre territorios segregados y marcaciones del espacio. Distinciones entre promotores de memoria, entre modalidades de habitar, entre memorias que recordaban topadoras y que en el marco de políticas macristas revivían los desalojos, las demoliciones, resignificaban las luchas.

En el marco de los 40 años del retorno a la democracia, continuamos buscando restos y marcas del proceso. Nos encuentra desarrollando un proyecto de investigación acerca de las perspectivas de los trabajadores técnicos profesionales del IVC, ex CMV, acerca de las políticas autoritarias de vivienda que implementó ese organismo en dictadura con pistas hacia el presente intentando advertir rupturas y continuidades. Resulta que aún sus voces y miradas sobre las políticas y el rol del organismo se encuentran sin documentar. Asimismo, si bien relatan que hay desaparecidos del organismo, de “áreas sociales”, no hay acuerdo sobre la cifra, no se identifican los nombres y posiblemente como consecuencia de ello, no se han realizado actos, homenajes, legajos reparados, u otros modos de recuerdo que sí se fueron sucediendo en otras instituciones a medida que se afianzaba la democracia.

Resulta, también que, como comenzaba a advertir en mi tesis doctoral, los hitos que demuestran el carácter clasista de la operatoria de erradicación no solo fueron las ya conocidas “topadoras” y sus marcas en la subjetividad de los que fueron relocalizados de manera forzada perdiendo la centralidad de la ciudad, sino también otras consecuencias derivadas de los mecanismos de “discrecionalidad” aplicados por el régimen.

Me refiero a conjuntos habitaciones enteros que nunca llegaron a sus destinatarios originales. Algunos de esos conjuntos como “quedaron muy lindos”, fueron adjudicados a familias de clase media vinculados con ciertos sectores políticos, incluso militares, en detrimento de la población de villas y sus organizaciones que habían luchado por viviendas dignas (Bettanin y Najman: 2022).

Todos los elementos que expuse fueron parte del interés en las primeras preguntas de investigación, en el siguiente apartado desarrollamos la perspectiva y primeros avances.

## Segunda parte: En busca de las memorias y percepciones de las políticas habitacionales desde la mirada de los agentes estatales

El papel que asume el Estado como productor de ciudad, considerando los procesos de definición e implementación de las políticas, es un eje central de los estudios urbanos. En ese sentido, se comprende la interacción entre agentes como fundamental. La categoría de burócratas a nivel de la calle (Lipsky, 2018) abrió un campo de análisis específico que profundiza sobre las características, condiciones y efectos de las acciones de estos tipos particulares de trabajadores estatales. Definidos como aquellos que se encuentran en contacto directo con las poblaciones, ya sea en la calle o en "ventanillas", estos trabajadores de determinadas profesiones, se exponen a condiciones particulares y en ese marco desarrollan comportamientos específicos. El poder de agencia de estos actores tiene relevancia en el sentido que señalan Dusauge Laguna, Cejudo y Pardo (2018) "se convierten de facto en los (re)formuladores cotidianos de las políticas públicas que en teoría solo les correspondería implementar".

Las características que asumen las políticas habitacionales y los actores que intervienen en las mismas constituyen una puerta de entrada para desentrañar los procesos conflictivos que dieron lugar a diferentes paradigmas de pensamiento, modelos de gestión y tipologías arquitectónicas.

Respecto de los años entre dictaduras, los trabajos profundizan en la tensión interna del gobierno peronista. El trabajo que junto a los villeros encaró la CMV por un corto lapso en el año 1973 (Zicardi, 1984; Dávolos, Jabbas y Molina, 1987; Blaustein, 2000), constituyó un indicador de los cambios cualitativos en las formas en que socialmente se visualizaba la problemática y de la construcción de poder del movimiento villero. Se caracterizó por mesas de trabajo conjuntas, acompañamiento de profesionales pertenecientes a dicho organismo en la toma de tierras, e incorporación de las demandas históricas de ese movimiento, entre las que figuraba la localización de las viviendas.

El Programa de Erradicación de Villas de Emergencia (en adelante PEVE), constituyó, sin duda, un logro significativo para el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional". A partir del golpe del 76, se generaron las posibilidades para la implementación de

las más feroces operatorias de erradicación de villa y relocalización forzada. El PEVE, adquirió dimensiones significativas en el derrotero de las políticas destinadas a vivienda social. La ordenanza N° 33.652 del año 1977, designó a la CMV como el "organismo idóneo" que se iba a hacer ejecutor del plan integral de erradicación (Blaustein, 2001: 60).

Una de nuestras hipótesis de trabajo postula que posiblemente a medida que iban implementándose las diversas políticas, los agentes estatales tuvieron que adoptar, también, sus prácticas y modos de hacer. Si bien esta dimensión no está aún documentada, los relatos que pudimos acceder de modo exploratorio dan cuenta de experiencias bien diferenciadas.

Desde trabajadoras sociales que se concebían como "agentes de cambio" para acompañar a las familias en su estadía transicional en el NHT, incluyendo los grupos de profesionales politizados tomando la CMV en el período entre dictaduras para acompañar los reclamos de las fortalecidas organizaciones villeras, la participación popular interpeló, así, las condiciones de aplicación de las políticas. Según relatos de trabajadores del IVC muchos de ellos tuvieron que dejar el organismo, y/o están desaparecidos.

Muchos años después, en función de las críticas señaladas anteriormente y en el marco de la reforma del Estado, hacia finales de la década del setenta se registró una merma en la producción estatal de vivienda (Ballent, 2018), aunque paradójicamente, desde entonces se produjo un fuerte recrudescimiento de la problemática habitacional, incrementando la dificultad de los sectores populares para acceder al espacio urbano formal como consecuencia del deterioro de las condiciones de inserción al mercado de trabajo y el sostenido proceso de precarización de sus condiciones de vida que atravesaron durante ese período (Feijó, 2001; Salvia y Chávez Molina, 2007; Bonfiglio y Marquez, 2019).

Los hallazgos dan cuenta de que recién a inicios del 2000 aparece un renovado impulso en la construcción de vivienda estatal para estos sectores dando lugar a nuevos paradigmas (Rodulfo, 2008; Rodríguez, 2012; Varela y Fernández Wagner, 2012; Rodulfo y Boselli, 2015; Najman, 2017), se resalta la incorporación de nuevos modelos de gestión, de nuevas tipologías arquitectónicas y de nuevas localizaciones en la ciudad (Zapata, 2014; Ferme et al, 2017; Najman, 2021). Así, caracterizan que predominan en la Ciudad las políticas de serie de proyectos de

vivienda social destinados a asentamientos informales bajo el objetivo de su integración urbana y social. Estas políticas se desarrollaron por proyectos, en los barrios de Rodrigo Bueno, Playón Chacarita y Villa 20, con la urbanización de Barrio Olímpico.

Asimismo, las claves conceptuales del campo de la memoria colectiva nos permiten abordar los relatos de los trabajadores del IVC que intentamos reconstruir. Partimos del supuesto de que el presente en que el cual “se solicita” o se promueve el acto de recordar atraviesa la resignificación de los acontecimientos pasados (Jelin, 2000). ¿Cuáles son esos acontecimientos y condiciones que en el presente pueden estar operando para la construcción de imaginarios, recuerdos, significaciones acerca de esa experiencia pasada del organismo y sus políticas? ¿Qué particularidades y desafíos presentará esa reconstrucción? ¿Para quiénes se construyeron esas viviendas? ¿Quiénes las habitaron finalmente? ¿Qué rol tenía el Estado en ese momento? ¿Qué tipo de intervención social se promovía? ¿Qué lugar ocuparon los trabajadores de la ex CMV en vinculación con sus trayectorias formativas y profesionales?

Específicamente, ¿qué imagen se construyó sobre el rol de los y las trabajadoras sociales?, orientadas hacia la actualidad en la dinámica pasado presente ¿De qué modo se concibe y se construyen las situaciones problemáticas de intervención?

### **Primeras pistas para organizar los resultados. Percepciones sobre la implementación de las políticas autoritarias**

En el marco de nuestros primeros análisis, situamos que hay diferentes grupos de trabajadores, organizados por el eje generacional. Trabajadores más antiguos, o ex trabajadores ya retirados/os de algún modo fueron testigos o parte de ciertas políticas implementadas en períodos autoritarios. Algunas y algunos de ellos describen el hecho de recordar como “doloroso”. Acompañan estas definiciones con gestualidades elocuentes y pausas en el relato. Bajar el tono de voz, sonrisas elocuentes, gestos, ganan presencia en los momentos de la entrevista que

indagamos sobre aspectos de las políticas y sobre el rol de trabajadores en esos años. Uno de los entrevistados, nos compartió su propia apreciación sobre la cuestión de los cambios de adjudicatario “sobre la marcha”, que implicaron mecanismos discrecionales:

“Quiero contarte algo, pero me cuesta. Hay asentamientos transitorios, se llaman... Uno es Zabaleta, no sé si lo ubican (La entrevistadora asiente), cerca de Pompeya. Avenida del trabajo, cerca de donde estamos nosotros. Ese era el paso previo para ir a los departamentos para los que no eran clase media. ¡Nunca los iban a mandar! Solamente mandaban a los departamentos a los que eran clase media. Y a su vez podían pagarlo. Los departamentos eran únicamente para clase media. A los otros les decían que era el paso previo para que se acostumbren” (Ramón, Trabajador IVC, 2023)

“Y después, este... Después son todas cosas malas que... No, no quiero recordar. Son complejas... cuando ellos se van, habían terminado de hacer un par de barrios, lo adjudicaron como sea a todos, cosa de no dejarles nada”. (Ramón, Trabajador IVC, 2023)

Observamos que la experiencia de los NHT aparece con fuerza al momento de solicitar el recuerdo sobre el rol del organismo. La CMV había construido miles de estas unidades mínimas de pocos metros por familia que fueron diseñadas como paso intermedio hacia la vivienda definitiva<sup>6</sup>. Constituyeron una modalidad de intervención social relacionada con el control social, ya que además de los fundamentos vinculados con lo edilicio y la salubridad, se propuso la eliminación de una situación marginal y de focos propicios para los desajustes sociales (Bettanin, 2014).

Un segundo grupo de trabajadores, que ingresó al organismo en los años 2000, en el marco del gobierno de la Alianza, puede identificar con muchísima claridad y conocimiento las políticas de vivienda en períodos autoritarios, como la última dictadura militar. También hacen referencia a la situación de los NHT, inclusive identifican el rol específico de profesionales como los trabajadores sociales. Lo interesante de estos relatos es

6. La CMV tuvo una fuerte injerencia en la implementación de esta política ya que tuvo a su cargo la construcción de 2.240 viviendas de este tipo, localizadas en Av. Del Trabajo, Osvaldo Cruz y Zabaleta, dentro de la CABA, y 508 en el Partido de la Matanza. A su vez, estuvo a cargo de las obras de alumbrado, redes cloacales y de energía eléctrica. También llevó a cabo la construcción de núcleos sanitarios, y locales destinados a la actuación de los trabajadores sociales y servicios de vigilancia (Ziccardi, 1977).

el distanciamiento con esas políticas. Hay una objetivación de esos procesos, en los cuales no se ven implicados. Las expresiones de "dolor", "tristeza", que presentaba el primer grupo no aparecen en estas entrevistas. El siguiente relato, por ejemplo, se refiere como "debe haber sido bastante heavy", y afianza esa distancia que estamos interpretando:

"No se pensaba en términos de urbanización, en ese momento toda la planificación tenía que ver con la erradicación de villas, entonces ahí había un proceso que, calculo que, por la implementación, debe haber sido bastante heavy que fue el del Núcleo Habitacional Transitorio. Zabaleta, la que hoy conocemos como una villa, en su momento fue un núcleo habitacional transitorio. Era la gente de la villa, que se pretendía erradicar y tenía ciertas condiciones de cultura y de dinero pasaba allí, donde se adaptaba a la vida en pequeñas casas con acceso a la calle, al número y demás... Y, de acuerdo a las evaluaciones, que hacían en ese momento las asistentes sociales, ¿eh? Se le avalaba o no, el pasaje a una vivienda en edificio de las construidas por el propio gobierno". (Tomás, trabajador IVC, 2022).

La misma persona, identifica que cuando comienzan las nuevas políticas de integración urbana, resurgen algunos comentarios del otro grupo de trabajadores que portan los prejuicios y valoraciones hacia la población "de otros tiempos". En ese marco, el siguiente fragmento nos habilita a pensar en términos de rupturas y continuidades:

"empieza a surgir mucho este comentario de "lo que pasa es que los sacan de la villa y los meten en los edificios y listo. ¡Es hacer una Villa vertical! tendrían que hacer como el Núcleo Habitacional, porque ahí les enseñaban a ir a comprar" ... probablemente lo decían con buenas intenciones, pero con la lógica de otros paradigmas (Tomás, Trabajador IVC, 2022).

A diferencia de lo que venimos presentando, un tercer grupo se conforma por profesionales jóvenes, que ingresaron al organismo en muchas oportunidades como "su primer trabajo", "recién graduados" y, según los grupos anteriores, son los que no gozan de derechos laborales y trabajan "por proyectos". La vinculación con otros trabajadoras y trabajadores del

organismo es muy limitada. En estos casos, estamos advirtiendo que sus conocimientos sobre las políticas en otros períodos son más bien difusos. Además de no poder diferenciar las urbanizaciones que fueron construidas en ese período, no cuentan con información acerca de cómo era trabajar en esos años, el rol que había cumplido la CMV, las tensiones. Al iniciar el proyecto nos preguntábamos sobre los posibles rumores que circulaban en pasillos de oficinas, hipótesis que rápidamente descartamos con este grupo dada la poca, casi nula interacción de pasillos y oficinas, como mencionamos. En ese marco son frecuentes expresiones tales como "la verdad no sé", "es poco", "no sé qué decirte", cuando indagamos sobre las políticas de aquellos años:

"Mira, no, no lo escuché, digamos de relato de nadie, no. Sí comparto o he compartido y comparto actualmente con compañeros de planta que están hace algunos años trabajando, pero relatos vinculados a dictadura no, no. Eso no, no, o al menos yo no tuve la posibilidad de escuchar" (María, ex trabajadora IVC, 2022). O "particularmente de la dictadura no, no, no sé, creo que no o por lo menos no recuerdo en este momento" (Ana, ex trabajadora IVC; 2023).

A pesar de lo anterior, una de las entrevistadas recuerda que uno de los vecinos de la villa le pudo transmitir alguna información sobre esos años, como vemos en el siguiente relato:

"Yo entiendo que la erradicación de las villas, de hecho, creo que xxx en una época que vivían en la 31 y él como que comentó en una de estas mesas de la cooperativa, que teníamos, que habían venido con unos camiones y los habían tirado de un lugar a otro y los habían tirado en el lugar, ¿no? O en el conurbano... como que entiendo que no había una política de hábitat concreta más que la erradicación, pero realmente no sé cuál es el funcionamiento del IVC puntualmente en... en esos años" (ex trabajadora IVC; 2023).

Como ya advertimos, el proceso está aún en curso y esperamos seguir indagando y profundizando en las interpretaciones del caso, tarea que involucra procesos de reflexividad a las integrantes del equipo, vinculados con distintos tránsitos que hemos realizado por el organismo y nuestras propias percepciones acerca de los procesos de implementación de políticas habitacionales.

## Comentarios finales

En este escrito hice un esfuerzo de síntesis para pensar nuestro presente en relación con la trayectoria en investigación en memoria colectiva atravesada por involucramientos personales y grupales en las luchas del movimiento de derechos humanos en Argentina. Puse foco en los contextos, las posibilidades metodológicas de abordaje de los fenómenos, y en los lugares de enunciación de discursos y experiencias.

Retomo y profundizo la valorización de nuestra disciplina al momento de producir conocimiento atribuyendo valores positivos a la intervención directa sobre la realidad social y cercanía a problemáticas sociales (Jerullo, 2019). Así, pensar en situación, puede ser útil para revisar las condiciones históricas de posibilidad de abordar determinados procesos se vuelve una herramienta potente para la interpretación de los procesos sociales, acontecimientos y hechos históricos.

Especialmente en las investigaciones sobre memorias se debe prestar atención a identificar la dinámica recuerdo/olvido, los marcos sociales que permiten que nuevos actores se incorporen al debate público, tal como sucedió con los hijos en el 20º aniversario. Allí la demanda por la construcción de archivo fue parte de un conjunto más amplio de necesidades que traían las nuevas generaciones. Un proceso similar aconteció con los hermanos/tíos y la habilitación de su experiencia a partir de la solicitud de la palabra en la entrevista Archivo, y también con los vecinos relocalizados y sus

modos particulares de recordar al ser interpelados por iniciativas de memoria colectiva y por la solicitud de su experiencia personal.

Por otro lado, el proyecto actual acerca de las memorias sobre las políticas habitacionales desde la mirada de agentes estatales contribuye a la comprensión de la importancia del rol profesional en las instancias de implementación a partir de poner en valor el espacio para reformularlas en lo cotidiano. Posiblemente en el caso del IVC, la lógica neoliberal impuesta en los sistemas de trabajo, en términos nativos el trabajo “por proyectos” constituya un corte de transmisión de saberes de colectivos de trabajadores, aunque pareciera que la cercanía con los territorios que se están urbanizando permite un vínculo con vecinos de los cuales se pueden nutrir y recuperar esas experiencias pasadas. Interpretaciones aún abiertas en el marco de la investigación.

Para finalizar, entiendo que la cuestión de la transmisión intergeneracional comienza a ganar peso en nuestro proyecto en curso debido a lo que nos va revelando. De modo reflexivo, reconozco que la interpretación de lo acontecido en períodos autoritarios y el reconocimiento de sus efectos en el presente constituye una preocupación para nosotras, como docentes, graduadas y estudiantes de FSOC. Posiblemente sea una de las principales “urgencias” de nuestro presente en función de comprender que la democracia no es algo dado, sino que tiene que construirse y defenderse cada día y en cada espacio.

## Bibliografía

- Aboy, R. (2005): Viviendas para el pueblo. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Angrosino, M.V (2015): "Recontextualización de la observación", en Denzin, N. y Lincoln, Y. (comp). Manual de Investigación Cualitativa. Métodos de recolección y análisis, Vol.IV Gedisa: Buenos Aires.
- Aravena, S.; Sandoval, A. (2008): Política habitacional y actores urbanos. Seminario del Observatorio de Vivienda y Ciudad Santiago de Chile, Ediciones SUR.
- Arias, A. (2009): "Las preguntas desde un lugar", Margen N° 54: Buenos Aires.
- Ballent, A. (1998): "Country life: los nuevos paraísos, su historia y sus profetas", Revista Block, 88-101.
- Ballent, A. (2018). Estado, política y vivienda entre dos peronismos: los grandes conjuntos habitacionales y las acciones en villas miseria en Buenos Aires, 1946-1976. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, 29 (1), 34-59
- Bettanin, C.: (2011): "De la intervención profesional a la construcción de un problema de investigación" Año 4 - Nro. 8 - Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social", 2011, 25-38.
- Bettanin, C: (2014): Memoria (s), dictadura y vivienda social: vecinos relocalizados en Conjunto Habitacional Soldati. Tesis doctoral. Disponible en <http://repositorio.sociales.uba.ar/files/show/3189>
- Bettanin, C.; Shenquer, L.; (2015): "Materialidad y simbolización: Baldosas por la Memoria, una marca territorial en el espacio urbano cotidiano". Kult-Ur Revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad, Universitat Jaume 51-68.
- Bettanin, C., Najman, M. (2022): "Formas del recuerdo y circulación de versiones acerca de las adjudicaciones de vivienda social para relocalización de villas en dictadura". Ponencia presentada en el Coloquio Internacional de Memoria, Centro Cultural Haroldo Conti, Buenos Aires, septiembre de 2022.
- Bettanin, C., Laino, F., Zubillaga, P., & Santamarina, S. (2023). El proyecto "Identidad en Redes": la lucha de las Abuelas y las universidades. Ts. Territorios-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL, (7), 13-36. Recuperado a partir de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/>
- Blaustein, E. (2001): Prohibido vivir aquí. Una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura. CMV. Buenos Aires.
- Bonfiglio, J. I., Márquez, A. (2017): La desigualdad en el acceso al mercado de trabajo para residentes en espacios urbanos informales del Área Metropolitana de Buenos Aires (1974-2014). CLACSO.
- Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Creswell, J. W. y Tashakkori, A. (2007). Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. Journal of Mixed Methods Research, 1(3), 207-211.
- Danani, C. (1993). "Límites y Posibilidades del Trabajo Social". Revista Servicio Social y Sociedad, 42 (XIV).
- Duran, M. (2018): "Los 20 años del Archivo Biográfico Familiar de Abuelas de Plaza de Mayo", en *Historia, Voces y Memoria*, Vol. 12, 2018. 31-48. Recuperado de [file:///C:/Users/nduarte/Downloads/6239-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15507-1-10-20190513%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/nduarte/Downloads/6239-Texto%20del%20art%C3%ADculo-15507-1-10-20190513%20(1).pdf)
- Dusaige Laguna, M.I.; Cejudo, G.; Pardo, M.C.: (2018): Las burocracias a nivel de calle, una antología. CIDE: México.
- Grassi, E. (2011): "La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social". Revista Debate Público, reflexión del Trabajo Social, Buenos Aires: 2011. 127-139.
- Guber, R. (2016); La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo XXI, Avellaneda.
- Halbwachs, M. (1929/ 2004): La memoria colectiva. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza.
- Ierullo, M. (2019): "Prólogo" en Larsen, C. y Mastrandea, G. (2019): Publicación de Resultados del Programa de Investigación en Grado de la carrera de Trabajo Social (2016-2017), UBA; Ciudad de Buenos Aires. Recuperado a partir de [//efaidnbmn-nibpcjpcglclefindmkaj/https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/PIG.-Cuaderno-1.pdf](http://efaidnbmn-nibpcjpcglclefindmkaj/https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/PIG.-Cuaderno-1.pdf)
- Lorente, B; Luxardo, N. (2018). "Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización" Cinta moebio 61: 95-109 doi: 10.4067/S0717-554X2017000100095
- Najman, M. (2021) "Acerca de los efectos de la localización de la nueva vivienda social sobre las luchas por el acceso a la ciudad de los sectores populares". Eure (Santiago) - Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales; Santiago de Chile.
- Nebra, J. Heredia, C. (2018). "¿Por qué nos proponemos jerarquizar el trabajo social? Reflexiones sobre la profesión desde una pers-

- pectiva de género” Año 9 - Nro. 17 - Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social” 215-223.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006): “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Vasilachis de Gialdino (coord.): Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, 2006, 217-230. Barcelona.
- Nora, P. (1984): “Entre memoria e historia. La problemática de los lugares” en *Les lieux de mémoire I: La République*. París: Gallimard (Traducción interna del Seminario de Historia Argentina, Prof. F. Jumar, Universidad Nacional del Comahue).
- Pollak, M. (2002): Memoria, olvido y silencio, la producción social de identidades frente a situaciones límites, Ediciones al Margen. La Plata.
- Olejarczyk, R. S., & Jauri, N. G. (2013). La jerarquización de la demanda: Un análisis comparativo de procesos de adjudicación de viviendas. *Revista invi*, 28(77), 167-190.
- Olejarczyk, R. y Demoy, B. (2017): “Habitar la trinchera”, Ts. Territorios-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL AÑO I | N° 1 | Agosto de 2017. EDUNPAZ: José C. Paz.
- Olejarczyk, R. (2021): Tiempo y lugares de la política de vivienda, Espacio: Buenos Aires.
- Oszlak, 1991: Merecer la Ciudad, los pobres y el derecho al espacio urbano. Humanitas: Buenos Aires.
- Rodolfo, M. B. (s/d) (2008): La situación habitacional y las políticas públicas. Mimeo. Recuperado el 7 de Febrero de 2014, de Urbared: <http://www.urbared.ungs.edu.ar/pdf/pdf-articulos/c2.pdf>
- Rouso, H. (1991): “Les usages politiques du passé: Historie et mémoire”, en *Histoire politique et sciences sociales*, Complutense, 1991. Paris.
- Salvia, A.; Molina, E.: (2007): *Sombras de una Marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Sautú, R. (2004): El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los actores. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.
- Schilder, E. (2006): “Las pequeñas memorias y el paisaje cotidiano. Cartografías del recuerdo en Buenos Aires y en Berlín” en Cecilia Macón: *Trabajos de la memoria, arte y ciudad en la pos-dictadura Argentina*. Ladosur, Buenos Aires.
- Teubal, R. Bettanin, C., Veiga, C. (2010): Memorias Fraternas. La experiencia de hermanos de desaparecidos, tíos de jóvenes apropiados, Edudeba: Buenos Aires.
- Thomasz, A. G. y Girola, M. F. (2014). Políticas urbanas en Buenos Aires: una mirada etnográfica sobre la producción de complejos habitacionales. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 7(14), 276-292. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana>.
- Valles, M. (1997): Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis. Madrid.
- Yujnovsky, O. (1984): Claves políticas del problema habitacional argentino, 1995-81. GEL: Buenos Aires.
- Zapata M.C., González Redondo C., Najman M. y Corti F. (2021). Políticas habitacionales de mixtura social en escenarios de renovación urbana. El caso del Plan de Soluciones Habitacionales en la traza de la Ex Autopista 3 (Ciudad de Buenos Aires, Argentina). En *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*. 30(1). Pp. 45-65.
- Ziccardi, A. (1984): “El tercer gobierno Peronista y las villas miseria”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLV/ Vol. XLV/ N°1, México, 1984. PP. 145 a 172.

#### Documentos

Página 12, (2010) “La historia no contada de los tíos” recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-153864-2010-09-27.html>

Página12 (2011) “ Una columna invisible”, recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-6412-2011-03-25.html>



## Artículos centrales

# Pensar la Universidad después de la pandemia

**Eduardo Rinesi<sup>a</sup>**

Fecha de recepción:	23 de octubre de 2023
Fecha de aceptación:	30 de octubre de 2023
Correspondencia a:	Eduardo Rinesi
Correo electrónico:	rinesi@hotmail.com

- a. Profesor Titular de "Política" de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

### **Resumen:**

La educación superior es pensada hoy en América Latina (y en la Argentina este postulado forma parte desde 2015 del texto positivo de una ley de la nación) como un derecho humano universal. A la luz de esta importante novedad, las universidades deben revisar lo que hacen tanto en el terreno de la formación profesional como en los de la producción de conocimientos y la puesta en circulación de esos conocimientos que producen, que tienen que poder servir no solo para mejorar la suerte individual de los y las jóvenes que asisten a sus aulas sino para favorecer el desarrollo y la realización de las sociedades nacionales y, en el contexto de la actual crisis ambiental y sanitaria del planeta, de la humanidad en su conjunto.

**Palabras clave:** Universidad - Nación - Humanidad.

*Summary*

*Higher education is thought of today in Latin America (and in Argentina this postulate is part of the positive text of a national law since 2015) as a universal human right. In the light of this important development, universities must rethink what they do both in the field of professional training and in the field of knowledge production and of the circulation of that knowledge they produce, which must be able to serve not only to improve the individual lot of the young people who attend their classrooms but also to promote the development and fulfilment of national societies and, in the context of the current environmental and health crisis of the planet, of humanity as a whole.*

*Key words: University; Nation; Humanity.*

**Introducción**

La Universidad es una institución añeja. Tiene en números redondos unos mil años de historia en la cultura de las naciones de Occidente, y a lo largo de todos esos años siempre se pensó a sí misma, y siempre fue pensada, como una máquina de fabricar élites. Es una institución particularmente elitista, en efecto, que a lo largo del último de estos diez siglos de historia que trae consigo viene haciendo importantes esfuerzos por adaptar su funcionamiento a la orientación democrática que preside nuestros modos de representarnos en general la cosa pública y las mejores formas de gobernar nuestras instituciones. Le viene saliendo más o menos. Se ha democratizado sin duda mucho (en la Argentina han sido fundamental para ello la Reforma Universitaria de 1918 y varios de los gobiernos democráticos de las décadas que siguieron), pero conserva todavía todo tipo de tics aristocratizantes bastante odiosos. En ese contexto, en medio de esas tensiones que son quizás la savia vital de su historia contemporánea, las universidades se han visto fuertemente sacudidas, mucho más cerca nuestro en el tiempo, por una novedad que a mí me parece fundamental, que tuvo lugar en el contexto de los fuertes procesos de democratización social, cultural y educativa que conocieron la mayor parte de los países de América Latina en los tres primeros lustros de este siglo, y que es su muy novedosa y revolucionaria conceptualización (explicitada por primera vez en la Declaración Final de la Segunda Conferencia Regional de Educación Supe-

rior, realizada en Cartagena de Indias en el año 2008, y desde 2015 incorporada al texto de la ley que rige el funcionamiento de la educación superior en el país) como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.

Podríamos conversar un rato largo sobre qué significa sostener que la educación superior es un bien público y social. Me detengo apenas un momento en el asunto para subrayar lo que eso significa que la educación superior *no* es: una mercancía, un bien vendible y comprable en el mercado. En efecto, *no se puede pensar a la educación, en ninguno de sus niveles*, con la lógica económica con la que pensamos la compra y la venta de bienes y servicios. Podríamos conversar un rato largo, también, sobre qué significa afirmar que la educación superior es una responsabilidad de los Estados. Breve: que, para que la educación pueda ser pensada como otra cosa que como una mercancía, el Estado tiene que estar ahí, con políticas activas y recursos suficientes. Prefiero detenerme en la segunda de las tres cláusulas de la fórmula de la Declaración de Cartagena: la que dice que la educación superior es un derecho humano universal, porque me parece que esa fórmula condensa la gran novedad de ese documento. La educación superior, dice en efecto ese texto fundamental (y me gustaría insistir en que también, desde 2015, la ley positiva argentina), es un derecho. No un privilegio ni un lujo ni nada que se pueda comercializar: un derecho. Me parece que si todos y todas, autoridades universitarias, docentes y estudiantes, nos

tomáramos en serio este principio fundamental, deberían cambiar decisivamente nuestras formas de estar en la Universidad, de habitarla y de trabajar en ella. Querría decir dos palabras sobre esto, pero antes debemos hacernos y tratar de responder tres preguntas. Una: ¿quién es el sujeto, el titular, de este “derecho a la educación superior” sobre el que estamos conversando? Es decir: la educación superior es un derecho... ¿de quién? Otra: ¿en qué consiste ese derecho?, ¿qué quiere decir que tal o cual sujeto “tiene” un derecho a la educación superior? Y la tercera: ¿qué implicancias tiene o debería tener el reconocimiento de ese derecho?

Lo primero que hay que decir es que el derecho a la educación superior es un derecho del que gozan o del que *tienen* que gozar (y que el Estado y que las propias instituciones educativas y que nosotros, los profesores y las profesoras de esas instituciones, tenemos que hacer todos los esfuerzos para que gocen) todos los individuos, todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, todos los y todas las jóvenes que toquen a la puerta de nuestras instituciones en busca de un destino profesional, académico, laboral. Si la educación superior es un derecho, nosotros y nosotras tenemos que dejar de pensar a los muchachos y las chicas que están sentados en sus pupitres cuando nosotros damos clases como objetos de nuestra filantropía o de nuestra amabilidad, como unos individuos a los que nosotros, con todas las cosas importantes que (ponele) tenemos que hacer, les hacemos el favor de enseñarles no sé qué cosa. No: nuestros y nuestras estudiantes no son objetos de nuestra buena disposición ni de nuestra buena onda; son *sujetos* de un derecho que los asiste y que nosotros tenemos la *obligación* de garantizarles. Y si por casualidad alguno de ellos no entiende alguna cosa, eso no es consecuencia de que “nos hayan llegado” con tal o cual déficit o “carencia” (¡mi Dios!: *pero estas cosas se escuchan todavía en las salas de profesores de muchas universidades públicas argentinas*), sino de que *nosotros* no hemos hecho bien nuestro trabajo. Nosotros: cada uno de nosotros y nosotras, sus docentes, nuestras instituciones, nuestro sistema. Es muy interesante el conjunto de consecuencias que se derivan -para nuestros modos de estar en la Universidad, de habitarla y de trabajar en ella, de enseñar y de aprender en sus aulas- de tomarnos en serio la idea, el principio (que, lo digo por tercera vez, no es un principio abstracto: está en el cuerpo de una ley de la nación, que todos tenemos la obligación de obedecer) de que la educación superior es un derecho de todos y de cada uno, de todas y de cada una de nuestros estudiantes. Pero al mismo tiempo, si nos limitáramos a entender de

este modo que acabo de presentar el “derecho a la educación superior” del que aquí estamos hablando, que pudimos empezar a pensar a partir de la Declaración de Cartagena y que hoy forma felizmente parte del texto de una ley de la nación, incurriríamos en una doble simplificación. Primero, porque miraríamos a la Universidad en la perspectiva de una sola de sus tres grandes funciones, de una sola de las tres grandes funciones que desde los años de la Reforma de 1918 nos hemos habituado a reconocerle: la formación de profesionales, dejando de lado, en cambio, las otras dos: la investigación científica destinada a la producción de conocimientos y la articulación con las organizaciones de la sociedad y las instituciones del Estado. Después, porque consideraríamos al derecho a gozar de los beneficios del trabajo que llevamos adelante en la Universidad como un derecho *tan solo* de los individuos, de los ciudadanos y las ciudadanas, de los y las jóvenes que asisten o querrían asistir a nuestros cursos, y lo interesante es que el derecho a la educación superior es uno de esos (varios, muchos) derechos que tienen la peculiaridad de ser, *al mismo tiempo*, un derecho individual de los ciudadanos y las ciudadanas y un derecho colectivo del *pueblo* en su conjunto. A mí me parece muy interesante e importante preguntarnos esto: qué quiere decir que el pueblo, entendido como un sujeto colectivo, tenga un “derecho” a la Universidad, y qué significa esto en relación con cada una de las cosas que la Universidad tiene la misión de hacer: enseñar –dijimos– a fin de formar profesionales, investigar para producir conocimiento, y, a partir y en torno a ese conocimiento que produce, establecer y sostener todo tipo de lazos con los actores de la vida social, cultural y productiva del país, con las instituciones del Estado y con la esfera pública donde se desarrollan (y seguramente podrían desarrollarse mejor si nosotros, los universitarios y las universitarias, hiciéramos mejor las cosas) los grandes debates colectivos a los que tenemos la obligación de contribuir.

Entonces, si pensáramos así las cosas, deberíamos decir que afirmar que el pueblo tiene un derecho a la educación superior, cuando miramos a las universidades desde la perspectiva de su función de formación, significa sostener que el pueblo tiene un derecho a que las universidades (las públicas, en principio: podríamos conversar otro rato largo sobre cómo las privadas ingresan en esta discusión, pero dejemos ese problema para otra ocasión) formen para él, y en los más altos estándares de calidad, los y las profesionales que ese pueblo necesita para su realización, su desarrollo, su felicidad. (Otro día conversáramos, también, sobre qué significa ese “necesita”, que

por supuesto pienso aquí, siguiendo en esto el argumento de Martha Nussbaum en su muy importante *Sin fines de lucro*, lejos de cualquier utilitarismo: los pueblos necesitan ingenieros e ingenieras en puentes, biotecnólogas y biotecnólogos, enfermeras y enfermeros... y también filósofos y filósofas medievalistas, psicólogos y psicólogas y traductores y traductoras del ruso y del sánscrito y del chino mandarín.) Análogamente, deberíamos decir que el principio de que el pueblo tiene un derecho a la educación superior, cuando miramos a las universidades desde el punto de vista de su función de investigación, significa sostener que el pueblo tiene un derecho a que las universidades produzcan para él los conocimientos que ese pueblo necesita para llevar adelante y mejorar su vida colectiva, para ver garantizado su desarrollo, su bienestar y su felicidad. *No puede ser* que, con lo mucho que le cuestan al pueblo argentino las investigaciones que llevamos adelante en nuestras universidades, los resultados de esas investigaciones muchas veces sigan, después de alcanzados, el camino de su publicación en revistas que solo se leen en el interior de la "comunidad científica", y que más de una vez, incluso, están publicadas en idiomas diferentes del que habla todos los días el pueblo cuyo derecho a usufructuar los resultados del trabajo que llevamos adelante en nuestras universidades estamos aquí considerando, porque eso da "más puntos" en el *ridiculum vitae* de sus autores y de sus autoras.

Con lo cual nos acercamos a respuesta a la pregunta por lo que significa sostener que el pueblo tiene un derecho a la educación superior cuando miramos a las universidades desde el tercero de los puntos de vista que quedan apuntados: desde el punto de vista de su articulación con los distintos actores del mundo social, y más en general con los espacios donde se desarrollan los grandes debates colectivos que van construyendo lo que en el campo de las ciencias sociales se llama la "opinión pública" de una sociedad. Cuando las miramos, en fin, desde el punto de vista de la contribución que ellas están llamadas a hacer a los grandes debates colectivos que se desarrollan en el espacio público de las sociedades. Jürgen Habermas sostiene, en su programático *Ciencia y técnica como "ideología"*, que una sociedad democrática es una sociedad que estimula el diálogo, en todas direcciones, entre los habitantes de los tres vértices del triángulo que componen los que gobiernan, los que "saben" (los científicos y los tecnólogos, los universitarios y *mucha otra gente y muchos otros grupos de gente que fuera de nuestras universidades saben un montón de cosas también*: esto abre la también muy interesante discusión sobre los modos de poner en diálogo los saberes producidos dentro las uni-

versidades y los muchos que circulan por distintos andariveles de la vida social y con los que nuestras universidades tienen que encontrar los modos de dialogar) y una opinión pública movilizadora, informada y crítica. Las universidades tienen que ponerse al servicio de mejorar la puntería de los debates que se producen en la esfera pública de las grandes discusiones colectivas, de ayudar a que esas discusiones puedan mejorar, profundizarse y llegar a mejor puerto gracias a los conocimientos que ellas producen y a las herramientas que pueden proporcionar, del mismo modo que tienen que ayudar también a las organizaciones de la sociedad, de la producción, de la cultura, y por supuesto que también al propio Estado, a mejorar sus procesos de discusión, de elaboración, de implementación y de evaluación de políticas y de intervención en un sentido democrático en la vida colectiva. Voy tratando de acercarme al punto que aquí, hoy, nos interesa. A mediados del siglo XX, cuando los hombres y las mujeres y los pueblos del mundo entero supieron por primera vez que el género humano contaba ya con las capacidades científicas y tecnológicas para terminar con la vida humana (y acaso con la vida, sin más) en el planeta, otro filósofo muy importante, Karl Jaspers, escribió un libro extraordinario titulado *La bomba atómica y el futuro de la Humanidad*. Comentando ese libro, y en general el pensamiento de su autor, su discípula Hannah Arendt escribió en otro libro hermoso, titulado *Hombres en tiempos de oscuridad*, que en épocas de grandes catástrofes planetarias la idea de *humanidad*, la propia palabra "humanidad", tiende a abandonar las zonas confortables de la utopía, de la filosofía o de la literatura para convertirse en un imperativo fundamental para la *política*. En un *desafío* para la política. En esas épocas, dice Arendt que dice Jaspers, todos los hombres y todas las mujeres de la Tierra tomamos conciencia de que formamos parte de un colectivo mayor que cualquiera de los otros en los que por lo general reconocemos nuestra identidad, y que todo ese colectivo mayor del que formamos parte está en peligro. La pandemia de covid-19 que ha sacudido al mundo entre 2020 y 2021, y que aún no ha dejado de producir todo tipo de efectos devastadores sobre la vida colectiva de nuestras sociedades, de *todas* nuestras sociedades, nos pone ante una situación así. En efecto, todos y todas hemos asistido por televisión, en el horario de los noticieros de la noche de los meses más bravos de la peste, imágenes de palas mecánicas cavando en Roma, en Nueva York, en México, en Johannesburgo y en Jujuy tumbas que tenían la perturbadora característica común de tener, todas, el tamaño de nuestros propios cuerpos. Era imposible, viendo esas imágenes, no tener la sensación casi física

de que cualquiera de esas tumbas podría habernos estado destinada; era imposible no sentirnos hermanados de un modo muy profundo con cada uno de sus futuros o de sus futuras habitantes.

En efecto: la pandemia nos enseñó que formábamos parte de una humanidad que era, toda ella, *objeto* de una misma peste, *objeto* de un mismo peligro, *objeto* —después— de un mismo conjunto o batería de políticas de cuidado, *objeto* —también— del mismo gran negocio de las grandes empresas productoras de las vacunas que todos aspirábamos a poder ponernos y que todos corrimos a ponernos cuando estuvieron listas para ello. Y aquí entonces el *desafío* del que hablaba Arendt y que nos concierne decisivamente en esta conversación sobre la Universidad y sus tareas. Que es el desafío de tratar de contribuir a convertir a esa humanidad-objeto (si quisiéramos decirlo así: a esa humanidad “en sí”) de la que esta emergencia planetaria nos ha mostrado que formamos parte en una humanidad-sujeto (digamos: en una humanidad “para sí”) en condiciones de, comprendiendo la naturaleza de los problemas que tiene que enfrentar, hacerse colectivamente (de la mano de los Estados en los que se organizan jurídicamente las naciones que la conforman y de los gobiernos democráticos de esos Estados) dueña de su propio destino compartido. Aquí nuestras universidades tienen también un papel muy importante que jugar. Y que tienen que jugar a través de la formación de los profesionales que no ya tan solo nuestros pueblos, los pueblos de cada uno de nuestros países, sino *la humanidad en su conjunto* necesita, así como a través de la producción de conocimientos (*y de su democrática puesta en circulación por todos los medios posibles*) que nos ayuden a esa comprensión de la naturaleza de los problemas que a escala global tenemos que enfrentar. Si pudiera decirlo con una fórmula un poco esquemática, casi con una consigna, diría que después de dar el paso que consiste en pasar de pensar a la Universidad como un derecho de los individuos a pensarla como un derecho de los pueblos, tenemos que dar el segundo paso de pasar de pensar a la Universidad como un derecho de los pueblos a pensarla como un derecho de la humanidad.

Si dirá que la tarea es enorme. Cierto. Pero al mismo tiempo muy inmediata y muy cercana. Porque, contra lo que un primer impulso podría llevarnos a pensar, la Humanidad no es algo que nos quede lejísimos ni que no se realice y actualice en las circunstancias particulares en las que se desarrolla la vida de los hombres y las mujeres y los grupos de todas las comunidades del planeta.

De *nuestra* propia comunidad, por ejemplo y sin ir más lejos, de esta comunidad nacional argentina en la que vivimos y en la que, y desde la que, estamos tratando de pensar. Humanidad viene de *humus*, indica nuestro amigo y maestro Horacio González en su último, extraordinario libro, *Humanismo, impugnación y resistencia*, verdadera *summa* de su pensamiento de medio siglo y agudísima reflexión sobre la necesidad de recuperar a esa palabra, “humanismo”, del maltrato al que desde hace varias décadas (desde que un joven Althusser y un implacable Lévi-Strauss lanzaron las armas de sus potentes críticas contra la filosofía del viejo Sartre) viene siendo sometida, para poder pensar con ella todas las formas de menoscabo de lo humano al que vienen sometiendo nuestras vidas individuales y colectivas todos los poderes (empresariales, financieros, comunicacionales, farmacológicos, coloniales y neocoloniales) del planeta, que se vienen imponiendo sobre esas nuestras vidas arrasando con las formas de organización de nuestras comunidades nacionales y de los Estados en los que las mismas encuentran su forma de organización y protección. Por eso, no es posible pensar la humanidad sin pensar la nación o las naciones, y es eso lo que me gustaría sugerir que es necesario que pensemos como un horizonte de sentido de todo lo que tenemos que hacer (cuando enseñamos y aprendemos, cuando investigamos y ponemos a circular el conocimiento que producimos, cuando conversamos con otros sujetos y con otros saberes) en nuestras universidades.

Las de nuestro país tienen, por otro lado (y vuelvo entonces, sobre el final, a subrayar la importancia de un asunto que dejé apenas indicado en el comienzo), una fuerte tradición de apuesta por la integración política, cultural y estudiantil latinoamericana. Eso también viene de la Reforma y de los mejores momentos de la vida democrática posterior, y es un norte (o un sur: como se quiera) que debe organizar nuestros esfuerzos en relación con los problemas que hemos considerado en estas páginas. Debemos recuperar los textos y las utopías que se concibieron en el marco del ideario latinoamericanista de la Reforma y de los grandes movimientos populares en el país y en toda la región. Debemos volver sobre los pensamientos de algunos de los autores que hoy nos permiten anudar esas experiencias, como el del socialista Manuel Ugarte (a quien el mismo González ha dedicado otro hermoso libro de los últimos años de su vida), que constituye un eslabón fundamental en la historia de nuestro mejor pensamiento latinoamericanista, que en su caso se despliega entre los años de su socialismo reformista de juventud y los de su adhesión

al peronismo de los 40 y los 50. No siempre considerado en la medida en que lo justifica su fuerte aporte al pensamiento político argentino y latinoamericano, Ugarte inaugura en la Argentina la importante tradición de pensamiento de lo que después se llamaría la "izquierda nacional", que asociamos con los nombres, también muy importantes, de Jorge Abelardo Ramos

y de Ernesto Laclau. Con todos ellos, lo mismo que con las notables indicaciones del ya mencionado último libro de González, parece necesario pensar, desde América Latina y específicamente, en relación con el tema de estas notas, desde las *universidades* de América Latina, los grandes desafíos que enfrenta la humanidad en esta hora de incertidumbre y de peligro.

## Bibliografía

Arendt, H. (2009) *Hombres en tiempos de oscuridad*, Gedisa, Barcelona.

González, H. (2017) *Manuel Ugarte. Modernismo y latinoamericanismo*, UNGS, Los Polvorines.

González, H. (2021) *Humanismo, impugnación y resistencia. Cuadernos olvidados en viejos pupitres*, Colihue, Buenos Aires.

Habermas, J. (1986) *Ciencia y técnica como "ideología"*, Tecnos, Madrid.

Jaspers, K. (1961) *La bomba atómica y el futuro de la humanidad*, Fabril, Buenos Aires.

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?*, Katz, Buenos Aires

## Artículos centrales

# Recuperando algunas claves conceptuales que tensionan el campo de la intervención social

**Maria Rosa Herrera-Gutierrez<sup>a</sup>**

Fecha de recepción:	23 de octubre de 2023
Fecha de aceptación:	30 de octubre de 2023
Correspondencia a:	Maria Rosa Herrera-Gutierrez
Correo electrónico:	mrherrer@upo.es

a. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.

### Resumen:

El artículo explora en la conceptualización de la exclusión social como categoría analítica que, que el marco europeo, viene explicando fenómenos de creciente fragmentación social y orientando el diseño de nuevos instrumentos de la política pública. Se presenta el entramado analítico-operativo que viene utilizando la Fundación FOESSA para dar cuenta de la exclusión, así como en el análisis de algunos datos que permiten conocer la evolución de la integración/exclusión social después de la pandemia de la COVID-19. Finalmente se presentan los principales enfoques desde los que se diseñan las políticas sociales para promover la cohesión social, o la integración, poniendo especial interés en las políticas basadas en áreas, que son estrategias que atienden de modo integral situaciones de exclusión social provocadas por factores multidimensionales que generan segregación territorial. Finalmente se aporta una reflexión desde una mirada disciplinar.

**Palabras clave:** Exclusión social - Intervención social - Políticas públicas.

### Summary

*The article explores the conceptualization of social exclusion as an analytical category which, in the European framework, has been explaining phenomena of growing social fragmentation and guiding the design of new public policy instruments. The analytical-operational framework that FOESSA Foundation has been using to account for exclusion is presented, as well as the analysis of some data that allow us to know the evolution of social integration/exclusion after the COVID-19 pandemic. Finally, the main approaches from which social policies are designed to promote social cohesion, or integration, are presented, with special interest in area-based policies, which are strategies that comprehensively address situations of social exclusion caused by multidimensional factors that generate territorial segregation. Finally, a reflection from a disciplinary point of view is provided.*

*Key words: Social exclusion; social intervention; public policies.*

## Introducción

Las sociedades modernas nos enfrentan a situaciones de mayor complejidad que requiere de nuevos marcos conceptuales y de innovación social en el ámbito de la política social. Nos referimos por ejemplo a la combinación de trabajo (formal) y pobreza que es una de las paradojas que nos sacuden en los últimos tiempos, aunque ya a principios del siglo pasado algunas/os pensadoras/es influyentes, entre quienes destaca James Adams, una de las madres del Trabajo Social, llamaban la atención respecto a la situación de trabajadoras/es en situación de pobreza. También la coexistencia de riqueza y exclusión, o pobreza altamente integrada son, aunque en menor porcentaje, evidencias empíricas con las que nos encontramos en el territorio.

Así pues, consideramos que las categorías analíticas que en el SXX nos servían para pensar situaciones de necesidad que dan lugar a intervención pública, y que tradicionalmente venían asociadas al ingreso (o al gasto), como es la pobreza, no alcanzan para explicar situaciones más complejas y multidimensionales.

El artículo, en primer lugar, aborda la conceptualización de la exclusión social como categoría analítica que, que el marco europeo, viene explicando fenómenos de creciente fragmentación social y orientando el diseño de nuevos instrumentos de la política pública; para luego avanzar en el entramado metodológico operativo que

se utiliza para su medición, y presentar algunos datos que permiten inferir el efecto de la pandemia en la cohesión social en España. También nos detenemos en un enfoque específico de actuaciones públicas conducente a promover la cohesión social, nos referimos a las políticas basadas en áreas, que son estrategias que atienden de modo integral situaciones de exclusión social provocadas por factores multidimensionales que generan segregación territorial.

## Exclusión social y pobreza: revisando conceptos para (re)pensar la complejidad de la intervención social

Mientras que la pobreza da cuenta de una situación de desventaja asociada a niveles de ingreso por debajo de lo que una sociedad histórica determinada establece como adecuado para disfrutar de ciertos estándares de vida; la exclusión da cuenta de un proceso.

En cuanto al primer fenómeno, la pobreza, es definida por el Consejo de las Comunidades Europeas (1984) como la situación de personas, familias y grupos cuyos recursos económicos, sociales y culturales son tan limitados que les excluyen del modo de vida que se considera aceptable en la sociedad en que viven. En lo operativo, sitúa a las personas y/o familias debajo (o sobre) del umbral imaginario que se construye mediante indicadores absolutos o relativos; en el primer caso me-

diante el establecimiento del costo de una canasta básica de bienes y servicios (método utilizado ya en 1901 por Rowntree), a la que se debería poder acceder para desarrollar una vida dentro de los indicadores mínimos de bienestar. Mientras que el umbral de la pobreza relativa se fija en función de la distribución de los ingresos en la población, por tanto, es método que conecta pobreza con desigualdad (Eapn, 2020). En concreto, en España suele situarse ese umbral en el 60% del ingreso mediano de la población española; específicamente para el año 2021 el Umbral de Riesgo de Pobreza (en términos individuales) quedaba situado en 9535 € anuales.

Ambos métodos dan cuenta de la pobreza objetiva, considerando que existe una pobreza persistente si sus ingresos se son inferiores al umbral por más de un año. En cualquier caso, funciona, en términos analíticos, como una categoría social que hace referencia a un 'estado' que se define mediante una única variable que es el ingreso (o consumo) y operativamente admite dos clasificaciones posibles: pobre o no pobre. La exclusión, en cambio, no se reduce a elementos económicos y materiales y se entiende como un proceso dinámico y multidimensional, de carácter estructural que produce creciente vulnerabilidad. A diferencia de la pobreza, que orienta análisis de distancias sociales arriba/abajo, la exclusión las establece como dentro/fuera y por tanto se inscribe en enfoques analíticos de la sociología del conflicto y es propia de sociedades postindustriales y/o tecnológicamente avanzadas (Tezanos, 1998).

En definitiva, estos dos conceptos dan cuenta de situaciones diferentes y no necesariamente concurrentes, aunque la exclusión incluye pobreza, pero pobreza no necesariamente incluye exclusión. Para el contexto europeo, la exclusión es un fenómeno social en expansión que cuestiona y amenaza los valores de la sociedad (Abrahamson, 1997) y exige respuestas públicas específicas.

A continuación, veremos más detenidamente el entramado conceptual del fenómeno de la exclusión social, para luego explorar en algunas aproximaciones empíricas.

### **Hablemos de integración: aproximación a un marco conceptual y analítico**

El concepto de exclusión social se remonta al debate ideológico y político de los años sesenta en Francia, aunque en la agenda de la política pública aparece en

Europa en la década del 90, conectando, eso sí, con el pensamiento republicano francés sobre la solidaridad entre individuos y grupos, y de éstos con la sociedad en su conjunto (Silver, 1994).

De hecho, los primeros y mas extendidos aportes sobre exclusión corresponden a Castell (1995) quien, de modo sucinto, señala la integración como producto de un doble vínculo, material y simbólico, el primero garantizado por el trabajo formal que además va a dar la posibilidad del consumo, el segundo es relacional y viene determinado por las redes sociales de las personas, pero también muy atado a su incorporación al mercado laboral. En esta idea de proceso identifica diferentes zonas: la integración plena, la zona de vulnerabilidad, y la zona de desafiliación. La zona de vulnerabilidad está caracterizada por la inestabilidad laboral y la fragilidad de las relaciones sociales, y concretamente se identifican problemas relacionados con la residencia habitual y la erosión de redes sociales y familiares, así como supervivencia gracias a la economía sumergida (irregular) problemas. Su gran aporte reside en llamar la atención respecto a la necesidad de prevenir la desafiliación mediante instrumentos que operen en los factores que ubican a las personas en la zona de vulnerabilidad, es decir el mundo del trabajo.

Aquí entendemos a la exclusión como una situación fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que genera una situación de imposibilidad o dificultad para participar de manera plena en la sociedad en la que se vive y, por lo tanto, disfrutar de una serie de derechos de tipo político, laboral, económico o social reconocidos por una comunidad política concreta (Laparra et al, 2008) Se la debe entender como un continuum, dinámico, entre la integración plena y la exclusión severa, viene a dar cuenta de situaciones complejas y cambiantes en el tiempo que responden a factores multidimensionales.

Si la exclusión es un polo del continuum integración plena/exclusión severa, conviene pensar en los factores y mecanismos que garantizan la integración de las personas en la sociedad. Así pues, la inclusión plena en una sociedad como la que conocemos se produce gracias a la acción (intencionada o no) de tres agentes de integración: el mercado, el estado y la comunidad.

El mercado integra a las personas mediante la participación en la producción y la creación de valor agregado, lo

que va a permitir, por otro lado, el consumo y la reproducción de un tipo específico de sociedad, la capitalista. Por tanto, el mecanismo integrador en este caso es la utilidad, somos parte en la medida en que somos útiles en el engranaje social y el instrumento privilegiado es el empleo asalariado; este aporta seguridad y capacidad de consumo, siempre que sea entendido como un trabajo indefinido y remunerado por encima del nivel de subsistencia. Se trata de un mecanismo que opera mediante la distribución primaria de la riqueza (Laparra et al 2008; 2012; Subirat et al 2004).

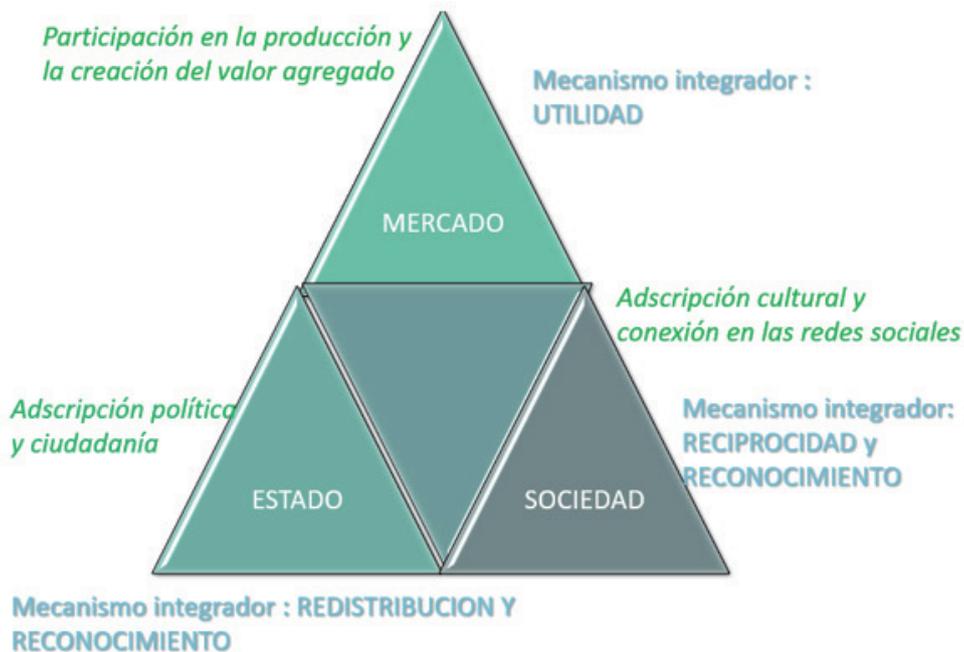
El Estado, por su parte, integra a las personas en la sociedad mediante un mecanismos de redistribución y el reconocimiento, esto es admitiendo la adscripción política de las personas a la comunidad política y concediendo un status de ciudadanía, lo que se traduce en participación política y participación en el bienestar producido por la comunidad de la que se forma parte. En concreto su instrumento privilegiado es el sistema de protección social, es decir que funciona como el último garante del acceso a educación, salud, vivienda, asistencia, ect; todo ello supone un salario indirecto que aumenta la capacidad integradora o bien incluso sustituye el salario cuando este falta. Y ello opera mediante la distribución secundaria de la riqueza y se sostiene gracias al principio

de solidaridad de clase (Laparra et al 2008, Subirat et al 2004; 2006).

Finalmente, la comunidad 'engancha' mediante la adscripción cultural y la conexión a redes sociales, aquí el mecanismo integrador es la reciprocidad y el reconocimiento. Se trata de una lógica de integración con base comunitaria donde tienen preponderancia el sentido de pertenencia, pero también el capital social, es decir la densidad y calidad de las redes sociales de la persona. El instrumento privilegiado en este caso es la familia, en tanto que es el ámbito en el que se gestiona el acceso a bienes y servicios (Laparra et al 2008; 2014; Subirat et al 2004; Laparra, 2002).

Estos agentes de integración, fundamentalmente Estado y Mercado, ponen en tensión dos fuerzas integradoras contrapuestas y complementarias: la lógica del capitalismo y la lógica de la democracia. La primera ópera mediante la mercantilización del trabajo humano y la proletarianización pasiva y, la segunda -la democratización- mediante un proceso de homogeneización de la población en el status de ciudadanía, la redistribución de poder político y la consolidación y ampliación de derechos económicos y sociales para amplias capas de población. La lógica capitalista está respaldada por el enfoque utili-

**Grafica 1 Agentes de inclusión y mecanismos integradores**



Fuente: elaboración propia en base a Subirat 2004.

tarista liberal, bien representado por la escuela anglosajona que promulga la utilidad social disciplinaria por la que se obligaría a la integración por medio del mercado y, por tanto, la asistencia pública estaría reservada de modo exclusivo para quienes no participan del mercado laboral; por lo que la intervención estatal sería mínima. Como consecuencia de este planteo la asistencia siempre es estigmatizante.

La lógica de la democratización está bien respaldada por el enfoque integracionista, representado por la escuela francesa, aunque también por el institucionalista más cercano a los planteos de Marshall. En cuanto al primer enfoque, pone énfasis en las consecuencias de la exclusión entendida como un proceso social que genera la imposibilidad de participar plenamente en la sociedad como ciudadana/o, por tanto, promueve la necesidad de la acción estatal para superar la desventaja mediante la política pública que sería el mecanismo adecuado para conseguir integración social. Para el segundo enfoque tanto el mercado como la sociedad generan discriminación y exclusión, generando diferencias de partida en cuanto a los capitales, como conocimiento, vivienda, relaciones. Así pues, es mediante el status de ciudadanía que se iguala o compensa reduciendo, a través de la intervención estatal, los riesgos que se generan con la desigual afiliación de los otros agentes de integración social. La consecuencia de este enfoque es la universalidad de los derechos de ciudadanía.

En resumen, el enfoque utilitarista, para explicar la integración social, otorga preeminencia al mercado, mientras que el institucionalista y el integracionista al Estado, y este último también pone foco en la comunidad, como eje de afiliación social. Aspecto al que también atienden otros enfoques más novedosos como el de las capacidades (Herrera et al, 2023).

Ahora bien, el riesgo de exclusión o vulnerabilidad se produce cuando existen débiles lazos de ‘enganche’ en alguna de estas esferas. En el siguiente apartado se muestra el modelo analítico operativamente y las categorías resultantes en el estudio empírico de la exclusión.

### **Aproximación metodológica y operativa al concepto de exclusión**

Operativamente, el modelo analítico antes expuesto se desagrega en tres ejes, el económico, el político y el social; e incorpora diferentes dimensiones y aspectos o indicadores. La propuesta más consolidada, a nivel de España, es la elaborada por la fundación FOESSA (Laparra et al, 2007; 2008) y es la base de lo que se presenta en este apartado.

El eje económico contempla la participación en la producción y en el consumo. Así pues, se atiende a la exclusión de una relación salarial normalizada (desempleo) así como a la pobreza económica (ingresos) pero también a la privación de bienes y servicios considerados necesarios para desarrollar una vida por encima de la subsistencia.

Por otro lado, el eje político contempla dos dimensiones, la ciudadanía política y la ciudadanía social, en cuanto a la primera se indaga en el acceso efectivo a los derechos políticos de las personas, esto es su participación en contiendas electorales mediante el ejercicio del voto, pero también su potencial de activismo tanto en asociaciones sociales como políticas lo que daría cuenta de su integración a la comunidad local. En cuanto a la otra dimensión. La ciudadanía social, la exclusión se expresa cuando no existe acceso a los sistemas de protección social o este es limitado; nos referimos a bienes y servicios mediante los que se ejercitan los derechos sociales tales como la sanidad, la educación la vivienda, la asistencia, entre otros.

Finalmente, el eje social, o relacional más llanamente, contempla dos dimensiones, la densidad de los lazos o vínculos sociales, en términos absolutos, y la calidad de estos. En la primera dimensión se indaga en el aislamiento y la falta de apoyos que pudiera tener la persona mientras que en cuanto a la segunda se exploran relaciones sociales perversas, es decir la posible integración a redes sociales conflictivas, a la conflictividad social medida como conductas anómicas y la conflictividad familiar o violencia doméstica.

**Tabla 1. Ejes, dimensiones y principales aspectos para comprender y medir la exclusión.**

Ejes	Dimensiones	Aspectos
Económico	Participación en la producción	Exclusión de la relación salarial normalizada
	Participación en el consumo	Pobreza económica Privación
Político	Ciudadanía política	Acceso efectivo a los derechos políticos Abstencionismo y pasividad política
	Ciudadanía social	Acceso limitado a los sistemas de protección social: sanidad, vivienda y educación
	Ausencia de lazos sociales	Aislamiento social, falta de apoyos sociales
Social (relacional)	Relaciones sociales «perversas»	Integración en redes sociales «desviadas» Conflictividad social (conductas anómicas) y familiar (violencia doméstica)

Fuente: Laparra y Perez, 2008; Laparra et al 2007.

La propuesta metodológica de FOESSA (Laparra et al, 2007) contempla 35 indicadores observables que dan cuenta de las dimensiones y aspectos del modelo y cuya suma se ponderan para construir el índice sintético de exclusión social. Esta operación permite establecer cuatro grupos de familias en relación a la integración/exclusión. Las categorías resultantes son cuatro: a) la integración plena, donde se sitúan hogares sin índice de exclusión; b) la integración precaria, con algún índice de exclusión (hasta 2) y que se sitúa por debajo de la media; c) exclusión moderada, donde se sitúan hogares que presenta hasta 4 índices de exclusión, y están por encima de la media, y finalmente d) exclusión severa, con mas de 4 índice de exclusión y con más del doble del umbral de la exclusión moderada. A continuación, se presentan algunos datos acerca de la exclusión.

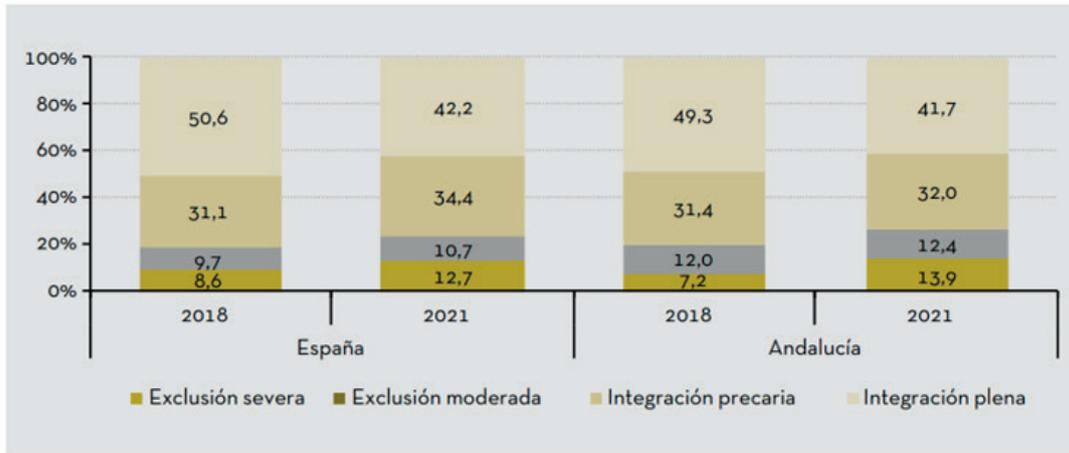
#### **Aproximación a lectura de la exclusión mediante un ejemplo del contexto español**

Cimentado en el modelo conceptual de la exclusión social que se ha presentado y en base al entramado operativo descrito sucintamente más arriba la Fundación

FOESSA realiza, desde 2007 y de modo bianual, la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales cuyos resultados se entregan mediante los Informes sobre Exclusión que elabora esta fundación.

De forma concisa queremos presentar algunos datos respecto a la situación de la exclusión en España y Andalucía. En cuanto a la evaluación de los niveles de integración social, los datos de la EINS-FOESSA (<https://www.foessa.es/encuestas-sobre-integracion/>) permiten contraponer la foto pre pandemia y pos pandemia, el análisis deja claro situaciones de deterioro en los niveles de integración. El grupo que clasifica como integración plena se retrae en mas de 8 puntos, engrosando el de integración precaria que aumentó más de 3 puntos. También en la exclusión se muestran ensanchamiento, más en la severa, donde el aumento es mayor de 4% que en la moderada. Esto para toda España. La dinámica en Andalucía es similar, aunque los porcentajes de la exclusión severa, más pequeño que la media de España en 2018, muestra un aumento mayo para el 2021 con casi 7% de incremento en los hogares que presentan más de 4 ISSES.

**Gráfica 2. Evolución de los niveles de integración social de la población en Andalucía y España (2018-2021)**



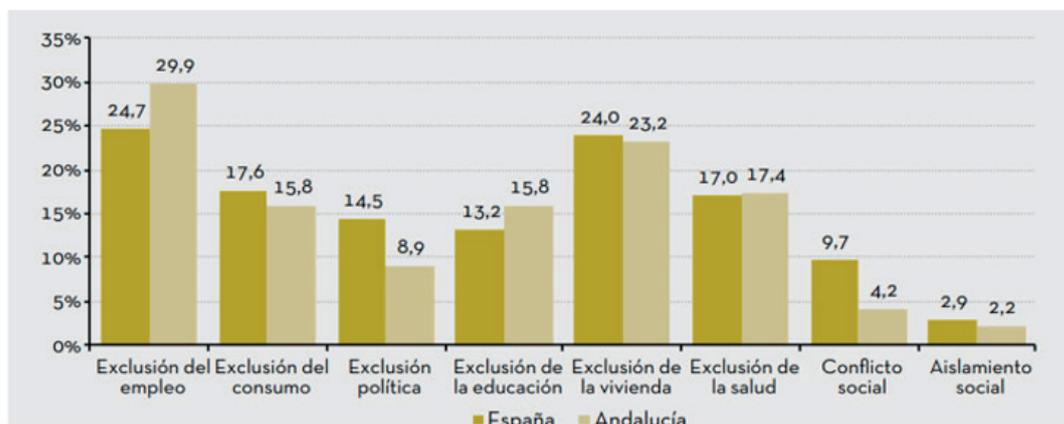
Fuente: EINSFOESSA 2018-2021 (en <https://www.foessa.es/encuestas>)

Tal como se observa en la gráfica, en 2021 el 57,8% de hogares españoles presentan al menos un índice de exclusión; ahora bien, cabe preguntarnos que agentes de integración social están mostrando mayor debilidad para producir inclusión, o que mecanismos e instrumentos de integración presentan menos eficacia. Del total de hogares con algún índice de exclusión el 43,8% se ve afectada por el eje político, el 33% por el eje económico y el 12% por el relacional. Lo que viene a demostrar que es el Estado, más que el mercado y mucho más que la comunidad, el que genera ciertos niveles de exclusión. Para el caso de Andalucía los datos son muy similares a excepción del eje relacional. En la región sur sólo el 6% de los hogares presenta algún indicador que dé cuenta de la presencia de conflicto social o aislamiento social,

y esto representa la mitad que para la media española. Estos datos podrían estar mostrando la preponderancia del modelo de bienestar mediterráneo y la preminencia de la estrategia familiarista en la producción del bienestar individual y colectivo.

En el gráfico 3 se muestra el porcentaje de hogares afectados por las diferentes dimensiones consideradas en el modelo. Así pues, de modo más desagregado, en cuanto al eje económico, las familias están más afectadas por la exclusión del empleo que por la del consumo, en el primer aspecto Andalucía muestra mayor incidencia que la media española, mientras que en segundo la relación se invierte, aunque también se suaviza la diferencia. En cuanto al eje político, es la ciudadanía social la más afectada

**Gráfica 3. Porcentaje de la población de Andalucía y España por problemas de exclusión social en diversas dimensiones (2021)**



Fuente: EINSFOESSA 2018-2021 (en <https://www.foessa.es/encuestas>)

tada y más concretamente el acceso a la vivienda, también el acceso a la salud es débil o inexistente para el 17% de los hogares ambos con tasas muy similares para toda España y para Andalucía, mientras que en el acceso a la educación el sur muestra peores resultados. Por otro lado, los indicadores relacionados con la ciudadanía política muestran que los hogares andaluces que se ven afectados por dificultades para participar de modo efectivo en los procesos de toma de decisiones colectivas son menos que los de la media española.

Finalmente, en cuanto al eje relacional es la dimensión del conflicto social la que tiene mayor peso para el conjunto de los hogares son índices de exclusión, esto es hogares en los que alguna persona ha recibido malos tratos físicos o psicológicos en los últimos, o han tenido problemas con consumos problemáticos que alguien o ha tenido antecedentes penales o que existe mala o muy mala relación entre sus miembros.

Ahora bien, los estudios sobre exclusión social remarcan que algunos rasgos sociodemográficos y ciertas composiciones sociales muestran una correlación positiva alta con la exclusión social. En cuanto al género, la exclusión compensada y la integración precaria se asocia al perfil femenino, son ellas las que con mayor frecuencia se ubican en la zona intermedia, o de vulnerabilidad como le llamaría Castell (1995). Sin embargo, la exclusión severa está asociada con el perfil masculino. En cuanto a la composición de los hogares, la exclusión afecta más a los de mayor tamaño y polinucleares mientras que las personas solas y los hogares sin núcleo se

encuentran las posiciones intermedias de precariedad y vulnerabilidad. La edad también es predictora de exclusión, afecta más a jóvenes y personas mayores precarizados. La etnia es otro factor asociado a la exclusión, la población gitana y las personas inmigrantes tienen mayor probabilidad de calificar en situaciones de exclusión. Finalmente, algunas situaciones especiales son factores que se asocian con exclusión moderada, se trata de los hogares con personas con discapacidad o con personas en paro, violencia de género, drogodependencia y situaciones de sinhogarismo (muy relacionado con el perfil masculino).

Finalmente, para terminar este apartado, retomamos los dos conceptos desarrollados, pobreza y exclusión, con intención de observar su comportamiento empírico. Los datos muestran que, como es de esperar, existe una correlación positiva; de modo que la pobreza severa está altamente relacionada con la exclusión severa mientras que las familias que se ubican en la zona de integración plena son fundamentalmente no pobres, y muy marginalmente pobres moderadas. Aun así, es claro que pobreza y exclusión son fenómenos diferentes, que miden situaciones distintas y que en la sociedad moderna puede convivir exclusión y riqueza (o no pobreza, para ser exacta). La tabla muestra que hasta un 8% de la población no pobre se ubica en alguna zona de exclusión y hasta un 28% en integración precaria (considerada también zona débil de vulnerabilidad); por otro lado, empíricamente la pobreza moderada puede convivir con la integración, muy marginalmente con la integración plena y más ampliamente con la precaria.

**Tabla 2. Situación respecto a los ingresos y respecto a la integración social España 2021 (%)**

	Integración plena	Integración precaria	Exclusión moderada	Exclusión severa	Total
No pobres	39,4	27,6	6,1	2,4	75,5
Pobreza moderada	1,4	4,0	3,5	4,4	13,3
Pobreza severa	0,0	0,3	1,7	9,2	11,2
Total	40,8	31,9	11,4	15,9	100,0

Fuente: EINSFOESSA 2018-2021 (en <https://www.foessa.es/encuestas>)

Hasta aquí hemos explorado en el concepto de la exclusión social, primero desde un acercamiento conceptual analítico, para avanzar en un acercamiento operativo y terminar en una rápida aproximación empírica. Sabemos que la exclusión tiene una clara dimensión territorial (Jaraiz y Herrera-Gutierrez 2017), en el próximo apartado nos ocupamos abordar algunos enfoques desde los que se articulan iniciativas públicas de lucha contra la exclusión social, para retomar en el último apartado con reflexiones respecto a los dos ejes del trabajo: exclusión y políticas públicas.

### **Exclusión e intervenciones públicas: lógicas y mecanismos para aumentar la cohesión social**

En la década de los 90 comienza a tomar fuerza el concepto de exclusión social en la agenda política que discute la Comisión Europea, desplazando el foco que anteriormente se ponía en la pobreza. Esto suponía dos cuestiones: por un lado, la necesidad de desarrollar conceptual y operativamente un término extendido pero que padecía un notable estiramiento conceptual, por otro, diseñar nuevos instrumentos de las políticas sociales que pusieran la atención a procesos y mecanismos multidimensionales que en concreto supuso ‘distanciarse de medidas más pasivas de mantenimiento de los ingresos para ir hacia medidas activas de mercado de trabajo diseñadas para asegurar la integración económica y social de todas las personas’ (Comisión, 1994: 51). Los principales instrumentos de lucha contra la exclusión social, con orientación europea, se articula en los planes nacionales de acción para la inclusión social. Pero también se contemplan una serie de actuaciones integrales que no tienen como targets personas o poblaciones. Veamos esto.

Podemos agrupar las diferentes actuaciones públicas en dos categorías; políticas basadas en las personas y políticas basadas en áreas (o barrios si se prefiere). Las primeras son intervenciones de carácter sectorial, tiene por objeto las familias, personas, colectivos y sus fundamentos son derechos sociales de ciudadanía. Su instrumento son prestaciones definidas en planes o leyes autonómicas (Rodríguez García et al, 2017). Antes mencionábamos los factores sociodemográficos relacionados con la exclusión, de ahí que los planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social definan, de forma explícita, como población target a personas sin hogar, personas con discapacidad, personas mayores, personas en situa-

ción de dependencia, población inmigrante, víctimas de violencia, personas reclusas y exreclusas, personas con problemas de adicción, población gitana.

Las segundas actuaciones parten del presupuesto de que la concentración de escasez, en un territorio, da lugar a problemas que trasciende la suma de las partes y por tanto mejorando el territorio se mejora las oportunidades de sus habitantes. En este caso el instrumento son intervenciones integrales para abordar problemas multidimensionales.

No referimos a los planes y programas que no están enfocados directamente a las personas y colectivos, sino que tiene por objetivo mejorar el entorno en el que esas personas y colectivos viven. Parten del presupuesto de que las desigualdades y la pobreza persistente vienen asociadas a las oportunidades de la ciudadanía; de ahí que el barrio, como contexto, es un factor determinante de las oportunidades de las personas. Es decir, estas actuaciones tienen como target directo el territorio para indirectamente mejorar la vida de sus habitantes.

Así pues, estas políticas asumen la hipótesis de que ‘el efecto barrio’ es determinante en la reproducción de las desigualdades y la transferencia intergeneracional de la pobreza (Rodríguez y Navarro, 2016; Navarro, 2016).

Más concretamente se trata de intervenciones públicas que, en su dimensión sustantiva, pretenden corregir procesos de desequilibrio socio-territorial en barrios vulnerables; y para ello despliegan actuaciones con la finalidad de hacer del barrio, calificado como vulnerable, una zona más atractiva mediante actuaciones integrales dirigidas bien a sus residentes, con el objetivo de promover el desarrollo cívico-comunitario, o bien dirigidas al territorio mediante la mejora o creación de equipamiento urbano, o incluso dirigidas a favorecer el desarrollo económico del entorno y la atracción de visitantes o nuevos habitantes (Rodríguez, et al 2014; Navarro, 2016; 2021;). Es decir, aspiran a mejorar atmósfera social, el entorno físico y el desarrollo económico (Lawles, 2006; Lawles et al., 2010). En definitiva, las intervenciones basadas en áreas son estrategias para reducir la exclusión social (Wouter et al, 2009) y se caracterizan por su integralidad y multisectorialidad (Parkinson, 1998).

En su dimensión procedimental se distinguen por primar un modelo bottom-up en el la definición de un diagnóstico participado, el diseño, la implementación

y evaluación de las actuaciones. Esto supone apostar por la participación de la comunidad (Atkinson, 2000) y favorecer fuertes procesos de cogobernanza en las actuaciones que tienen una dimensión local (Rodríguez y Navarro, 2016).

### **Interpelaciones para Trabajo Social: a modo de conclusiones.**

Hasta aquí hemos visto dos conceptos, que dan cuenta de fenómenos propios de las sociedades capitalistas y que forman parte de la agenda de las políticas sociales: la pobreza y la exclusión social. Así mismo, hemos dejado constancia, aunque no de modo profundo, del cambio de tendencia en Europa, que a partir de los 90 vienen poniendo el foco, para diseñar las intervenciones sociales, en los procesos de exclusión social más que en las situaciones de pobreza. En concreto se ha presentado un marco conceptual y analítico que complejiza los primeros aportes de la escuela francesa, y el marco operativo con el que se viene midiendo, de modo sistemático, la exclusión social en España.

Ahora bien, el marco conceptual de la exclusión social es una propuesta que nos habilita, desde la mirada disciplinar, a reconocer trayectorias, procesos, así como situaciones multidimensionales y complejas que dan cuenta de situaciones diversas que afectan la posibilidad de participar del bienestar colectivo. Se trata de un entramado conceptual que integra diferentes factores y efectos de los procesos de vulnerabilidad y desafiliación. De hecho, mirar las necesidades y realizar diagnósticos con estas 'gafas' nos permite diseñar intervenciones que atiendan a los diferentes ejes de inclusión y por tanto evitar que nuestras intervenciones generen otras situaciones de vulnerabilidad en otros ámbitos. Por ejemplo, para pensar en situaciones concretas, administrar la atención a domicilio de personas mayores en el ámbito rural, que es una prestación básica de los servicios sociales y sin duda reconoce los derechos de ciudadanía social, es decir que supone integración social mediante el agente estatal, no debería, bajo ningún concepto, desmantelar la red de ayuda informal. Es decir, prevenir o

atender a situaciones de exclusión relacionada con el eje político, garantizando el acceso al sistema de protección social, no debería generar vulnerabilidad o fragmentar la inclusión en el ámbito de lo relacional deteriorando la red de apoyos.

También hemos presentado dos enfoques de política para atender a situaciones de exclusión, uno que tiene como targets las personas y colectivos con índices de exclusión y otro que tiene como target el territorio en el que se concentran diversas situaciones de deterioro social, físico y económico. Este último supone reconocer una dimensión colectiva en la exclusión, dado que asumo que no se trataría una condición por la que atraviesan algunas personas, vinculada a ciertas características, sino más bien de una categoría que da cuenta de desventajas asociadas, también, a la segregación residencial y que, por tanto, requiere de intervenciones integrales que atiendan de modo transversal diferentes factores que producen situaciones de vulnerabilidad. Estos, están relacionados no solo con las dificultades para garantizar acceso al empleo y a ingresos estables por encima de los niveles de subsistencia, sino también requiere favorecer su adscripción en la comunidad política, tanto mediante el acceso a las prestaciones sociales que constituyen provisiones de los derechos sociales reconocidos, pero también en cuanto a su participación cívica en los procesos y espacios en los que influir sobre decisiones públicas que afectarán sus vidas.

Así mismo, las políticas basadas en áreas son actuaciones públicas que atienden la dimensión relacional, tanto familiar como comunitaria, fortaleciendo el capital social individual y colectivo, así como mejorando la red vincular de las personas, pero también del barrio, en su doble dimensión: tanto conectiva como cohesiva. Es decir, el enfoque de políticas basadas en áreas, son intervenciones integrales que mejoran las oportunidades de los residentes de esas zonas afectadas. Y en este terreno de las políticas públicas el trabajo social como disciplina y como profesión tiene mucho que aportar, pues le avala mucho recorrido y conocimiento acumulado en el ámbito de la intervención social de interés colectivo.

## Bibliografía

- Atkinson, R. (2000). Combating Social Exclusion in Europe: The New Urban Policy Challenge. *Urban Studies*, 37(5-6), 1037-1055. Doi: 10.1080/00420980050011226.
- Abrahamson, P. (1997), "Exclusión social en Europa: ¿vino viejo en odres nuevos?" en MORENO, L. (comp.), Unión Europea y Estado del Bienestar, pp. 117-141. Madrid: CSIC
- Consejo Europeo (1984). Decisión del Consejo de 19 de diciembre de 1984, relativa a una acción comunitaria específica de lucha contra la pobreza (85/8/CEE), *Official Journal* L 002, 03/01/1985, p. 0024-0025.
- Comisión Europea (2010). *La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*, Bruselas, 16.12.2010, COM(2010) 758.
- Díez-Bermejo, A., Rodríguez-Suárez, I., Álvarez-Del Valle, L., Córdoba-Hernández, R., Sánchez-Toscano, G., & Hernández-Aja, A. (2021). The regional strategy for social cohesion and inclusion in andalusia: The "eracis" (estrategia regional andaluza para la cohesión e inclusión social. intervención en zonas desfavorecidas). *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 53, 159-178. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.M21.09>
- Eapn (2020). *El Estado de la Pobreza. España 2020 X Informe anual sobre el riesgo de pobreza y exclusión, realizado por EAPN España. Evolución del indicador AROPE (At-Risk-Of Poverty and Exclusion)*.
- Jaraíz Arroyo G. y Herrera Gutiérrez, M.R. (2017) Desigualdad urbana e intervención social. Interdependencias y fragilidades en Jaraíz Arroyo (ed) *Bienestar Social y Políticas Públicas. Retos para pactar el futuro*. Madrid. Editorial Cataratas.
- Laparra Navarro, M. Pérez Eransus B (2008) Exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, FOESSA, 2008.
- Laparra Navarro, M. y Pérez Eransus, B. (2012) Crisis y fractura social en Europa: causas y efectos en España Obra Social La Caixa, 2012. 8.
- Laparra Navarro, M.; Obradors Pineda, A. Pérez Eransus, B.; Pérez Yruela, M.; Renes Ayala, V.; Sarasa Urdiola, S.; Subirats Humet, J.; Trujillo Carmona, M. (2007) Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión (2007) *Revista española del tercer sector* Núm. 5 Pág. 15-58.
- Lawless, P. (2006). Area-based Urban Interventions: Rationale and Outcomes: The New Deal for Communities Programme in England. *Urban Studies*, 43(11), pp. 1991-2011. Doi:10.1080/00420980600897859.
- Lawless, P., Foden, M., Wilson, Ian y Beatty. C. (2010). Understanding Area-based Regeneration: The New Deal for Communities Programa in England. *Urban Studies*, 47 (2), pp. 257-275. Doi:10.1177/0042098009348324.
- Muñoz García, L y Herrera-Gutiérrez, M.R (2020): "Area-based intervention": intervenciones públicas y lecturas posibles desde la perspectiva del Trabajo Social comunitario. En Emma Sobremonde de Mendicuti Y Arantxa Rodríguez Berrio (ed) *El Trabajo Social en un Mundo en Transformación ¿Distintas realidades o nuevos relatos para la intervención?* Valencia. Tirant Lo Blanch. 693-724 ISBN: 978-84-17973-55-1
- Navarro, C.J. (2016). *Mejorar la Ciudad Transformando Sus Barrios*; Centro de Sociología y Políticas Locales-Universidad Pablo de Olavide: Sevilla, España.
- Navarro, C.J. (2021). Políticas de regeneración urbana en España en el marco de las iniciativas de la unión europea. *Papers : Regió Metropolitana de Barcelona : Territori, estratègies, planejament*, Núm. 63 (Deseembre 2020), p. 68-81.
- Pérez Yruela, Manuel, Hilario Sáez Méndez y Manuel Trujillo Carmona (2002). *Pobreza y exclusión social en Andalucía*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IES)
- Pastor-Seller, E y Rodríguez-García, M.J. (2018). "Sistemas sub-nacionales de bienestar. El caso de los Servicios Sociales". En Herrera-Gutiérrez, M.R. (ed) (2018). *Políticas públicas en tiempos de incertidumbre: aportes para una agenda de investigación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Rodríguez-García, M. J. y Navarro, C J (2016). "Gobernanza local comparada: el análisis de los patrones de influencia en los sistemas políticos locales". *Reis* 153:127-142 [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_153\\_081452171533536.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_153_081452171533536.pdf)
- Rodríguez-García, M.J, Pastor, E, Herrera, M.R y Mateos, C (2017). Políticas de bienestar en el ámbito local: el caso español, en Pastor Seller (eds) *Sistemas y Políticas de Bienestar: Una perspectiva comparada*, E. Dykinson S.L, Madrid.
- Silver, Hilary (1994), "Exclusión social y solidaridad social. Tres paradigmas", en *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 113, nº 5-6, OIT, Ginebra.
- Subirats, Joan (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "La Caixa". Disponible on-line: <http://www.estudios.lacaixa.es>

Tezanos, José Félix (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Editorial Sistema.

Wouter PC van Gent, Sako Musterd y Wim Ostendorf (2009). Disentangling neighbourhood problems: area-based interventions in Western European cities, 2: 1, 53-67, doi: 10.1080/17535060902727066

# Artículos seleccionados





## Artículos seleccionados

# Trabajo Social y giro afectivo. Contribuciones a las matrices teóricas críticas.

**Germán Rómoli<sup>a</sup>**

Fecha de recepción:	12 de julio de 2023
Fecha de aceptación:	9 de octubre de 2023
Correspondencia a:	Germán Rómoli
Correo electrónico:	germanromoli@gmail.com

a. Magíster en Trabajo Social (UNLP). Facultad de Trabajo Social (Universidad Nacional de La Plata).

### Resumen:

El presente artículo se enmarca en el debate por las matrices críticas en el Trabajo Social, y en este sentido se propone destacar los interesantes aportes del giro afectivo a dicho debate. La intención es ubicar la discusión a partir de la mirada propia que construye el Trabajo Social, a los fines de reconocer la capacidad de ser productor de conocimiento sobre sí mismo. El artículo se estructura en dos grandes apartados. El primero encuadra la relevancia de las matrices teóricas en el debate epistémico contemporáneo, planteando la potencia de la crítica en las intervenciones profesionales actuales. La segunda parte presenta la corriente del giro afectivo y su aporte a las matrices teóricas críticas, discutiendo con la centralidad de la racionalidad como única fuente de producción de conocimiento y/o de intervención. Se considera que las afectaciones pueden funcionar como formas de agenciamiento en las personas afectadas y, a partir de ahí, dar lugar a la construcción de otras formas de estar en lo social. En este marco, las afectaciones que generan malestares en los sujetos no son consideradas como evitables o negativas, sino que se incorporan como eventos intrínsecos de lo humano y recuperan algunas posibles potencialidades.

**Palabras clave:** Trabajo Social - Giro Afectivo – Matrices Teóricas.

*Summary*

*This article is part of the debate on critical matrices in Social Work, and in this sense it is proposed to highlight the interesting contributions of the affective turn to this debate. The intention is to locate the discussion from the own perspective that Social Work builds, in order to recognize the ability to be a producer of knowledge about oneself. The article is structured in two large sections. The first frames the relevance of theoretical matrices in the contemporary epistemic debate, raising the power of criticism in current professional interventions. The second part presents the current of the affective turn and its contribution to critical theoretical matrices, discussing the centrality of rationality as the only source of knowledge production and/or intervention. It is considered that the affectations can function as forms of agency in the affected people and, from there, give rise to the construction of other ways of being in the social. In this framework, the affectations that generate discomfort in the subjects are not considered as avoidable or negative, but are incorporated as intrinsic human events and recover some possible potentialities.*

*Key words: Social Work; Affective Turn; Theoretical Matrices.*

**Presentación**

El presente trabajo se propone destacar la perspectiva teórica del giro afectivo como una contribución a las matrices teóricas críticas (Muñoz Arce, 2018) que dan sustento al Trabajo Social. Para esa tarea, el artículo se estructura en dos grandes apartados. En el primero, se presenta la idea de matrices teóricas y se encuadra la relevancia de dicha categoría en el debate epistémico contemporáneo, para luego plantear por qué la crítica puede considerarse la acción reflexiva más potente para las intervenciones profesionales en los tiempos socio-históricos actuales. En la segunda parte, se presenta la perspectiva del giro afectivo (Macón, 2013) y se justifica por qué la misma forma parte de las matrices teóricas críticas, al discutir con la centralidad de la racionalidad como única fuente de producción de conocimiento y/o de intervención.

La motivación del artículo encuentra su origen en algunos interrogantes que emergieron durante la realiza-

ción de la tesis de posgrado<sup>1</sup>, en la cual se trabajó sobre la construcción social de las masculinidades en escuelas secundarias de clase media de la ciudad de La Plata. De la información recolectada en el trabajo de campo, se encontraron algunas dinámicas inesperadas, que no habían sido previstas durante el diseño de la investigación, pero que posteriormente pudieron comprenderse en el marco del giro afectivo. Hubo dos situaciones concretas que pudieron reconstruirse a partir de las entrevistas realizadas y que funcionan como claros ejemplos de lo expuesto.

La primera situación refiere a lo sucedido durante una asamblea estudiantil, cuyo tema era discutir sobre algunas violencias de género ejercidas en la escuela. En la misma, una estudiante mujer enojada interpeló directamente a sus compañeros varones al preguntar cuándo iban a deconstruirse, como una forma retórica de enunciar la urgencia de modificar las conductas patriarcales. A los fines de este trabajo, interesa destacar la afectación producida por el enojo, que lejos de ser un sentimiento obstaculizante, operó como mecanismo de empodera-

1. Se trata de la tesis de la carrera de Maestría en Trabajo Social (UNLP) titulada "¿Y ustedes cuándo se van a deconstruir? Masculinidades en escuelas secundarias de clases medias (La Plata, 2017-2018)". Por otra parte, quiero agradecer a la Dra. Giannina Muñoz Arce, quien desde su curso en el Doctorado en Trabajo Social (UNLP), promovió y encuadró muchas de las ideas que aquí se exponen.

miento que permitió a la estudiante tomar la voz y reclamar.

Por otro lado, la segunda situación trata sobre un estudiante varón que se sintió angustiado ante las discriminaciones que recibía de parte de su grupo de amigos escolares. Cuando comenzó a tomar registro de que se sentía mal ante varios comentarios y bromas, decidió abandonar el grupo y gestionar nuevas amistades. Aquí, interesa poner el foco en la afectación originada en la angustia, porque más que un factor paralizante, se constituyó en la condición de posibilidad para que el estudiante sea consciente de su malestar y tome el impulso para modificar su situación.

Las dos situaciones que se identificaron en el trabajo de campo no estaban previstas dentro del marco teórico inicialmente planteado. Analizando las dos dinámicas encontradas, se pudieron identificar distintas afectaciones, las cuales funcionaron como formas de agenciamiento en las personas afectadas y, a partir de ahí, dieron lugar a la construcción de otras formas de estar en lo social. La novedad estuvo en descubrir que las personas, en forma individual, pudieran agenciarse a partir de ser afectadas por emociones que podrían considerarse como negativas o imposibilitantes desde un cierto sentido común. En este punto es donde interesa proponer el sentido del artículo.

El encuadre teórico del giro afectivo permite comprender cómo las afectaciones que registran los sujetos pueden convertirse en impulsos que habilitan lo disruptivo en sus trayectorias de vida. De esta manera, las afectaciones que generan malestares en los sujetos, más que ser consideradas como evitables o negativas, pueden incorporarse como eventos intrínsecos de lo humano y recuperar posibles potencialidades para las intervenciones profesionales.

Antes de avanzar, es válido admitir que el presente artículo plantea un debate desde el Trabajo Social, con la intencionalidad de inscribir la discusión propuesta partiendo de la mirada de dicha disciplina. Referirse al Trabajo Social como una disciplina implica reconocerle la capacidad de ser productor de conocimiento sobre sí mismo, en tanto realiza operaciones de sistematización, de evaluación y de supervisión de su ejercicio.

## Sobre las matrices teóricas críticas

Catherine Walsh (2017) introduce que el modelo neoliberal está compuesto por un conjunto de proyectos y dinámicas bien diferenciables pero que se retroalimentan: el proyecto capitalista-modernizador-extractivista, las lógicas patriarcales, paternalistas y colonialistas y, también, por acciones que buscan disciplinar las resistencias, como la criminalización de la protesta y la represión. Estas dinámicas se encuentran plenamente vigentes y -por lo menos en Latinoamérica- varían la intensidad del impacto según los diferentes contextos históricos y según los intereses de las gestiones coyunturales de cada estado-nación (algunos más progresistas y redistributivos y otros más regresivos y conversadores). Siguiendo a la autora, el carácter hegemónico del neoliberalismo radica en su capacidad de penetrar en el campo económico, pero también en el cultural y el social. Estos procesos suceden a través de la colonización del sentido común con el que se interpreta, vive y comprende el mundo, operando como una ética en sí misma -un ethos neoliberal. Se puede considerar que el modelo neoliberal se encuentra consolidado en el escenario actual, situación que impone complejidades y desafíos para las disciplinas que trabajan en lo social.

De esta manera, resulta inevitable la pregunta por la posibilidad de asumir una posición crítica en los procesos de intervención social. Dada las características adversas de los escenarios actuales, la primera respuesta que surge es la imperiosa necesidad de efectivamente tomar una posición crítica. Antes de avanzar en este sentido, se considera necesario recuperar en qué marco epistémico se piensa una posición crítica: las matrices teóricas.

Hablar desde las matrices teóricas no es una decisión ingenua, sino que tiene un profundo sentido político porque deja de lado la noción de paradigma moderno. Según Hermida (2020, p. 5) la idea de matriz remite etimológicamente al “útero contendor”, tomando la acepción del “órgano de la hembra”. En textuales palabras de la autora (op. cit., p. 5):

La idea de matriz es un punto de fuga muy valioso para combatir el carácter destripador de la Modernidad y su compulsión por los compartimentos estancos, para pensar las distintas posi-

1. Si bien la conceptualización de violencia por razones de género incluye tanto a mujeres como a las personas lgbtqi+, en este caso analizamos la situación de mujeres heterosexuales, por ser la población que mayoritariamente presenta denuncias que llegan a la administración de justicia de familia.

ciones del Trabajo social como espacios-tiempos de gestación que nunca, nunca, producen lo mismo.

Mientras que paradigma remite a la lógica binaria del heliocentrismo y geocentrismo, la idea de matriz recupera la dinámica contradictoria y la potencia del movimiento, es creación. Entonces, concebir las intervenciones sociales en la perspectiva de matrices puede traducirse en encuadrarlas dentro de construcciones epistemológicas que dan cuenta de un espacio que contiene lo nuevo que está creciendo.

En esa línea, la epistemología de la modernidad puede ser pensada como un corset, en tanto oprime y reduce el movimiento. Pensando en romper el encorsetamiento, Muñoz Arce (2018, pp. 174-177) retoma la noción de "desobediencia epistémica" del pensamiento decolonial de Walter Dignolo. En un paralelismo, la autora plantea que, si la decolonialidad funcionará como una manifestación de desobediencia epistémica frente a los marcos de la racionalidad moderna, el ejercicio de una matriz teórica crítica deberá seguir los mismos pasos para no sostener las normalizadas opresiones modernas. En otras palabras, dicha desobediencia es una invitación a que el ejercicio profesional se desprenda de los lastres etnocéntricos, para dar lugar a una pluriversidad.

Adherir a las matrices teóricas críticas no se traduce solamente en un deber ético-político, sino que permite potenciar las posibilidades de resistencias a la racionalidad neoliberal. Puede considerarse que el encuadre de matrices teóricas es condición de posibilidad para construir una concepción de crítica que dialogue con las actuales complejidades de lo social. En otras palabras, el hecho de ejercer una cosmovisión desde matrices teóricas puede habilitar el desarrollo de una crítica que construya las oportunidades de un hacer diferente. Las epistemologías críticas pueden aportar elementos "capaces de enfrentar las consecuencias del modelo neoliberal y los mecanismos exclusionarios que este produce y reproduce" (Muñoz Arce, 2018, p. 163).

Esta concepción epistémica se vuelve relevante al tener en cuenta que, en los últimos tiempos, se vienen impulsando diferentes cuestionamientos a las teorías críticas ya consolidadas. Estos procesos de revisión se relacionan con una suerte de exploración incesante ante la exigencia de construir nuevos saberes críticos que den cuenta de la complejidad de lo social. A modo de ejemplo, podemos mencionar las relecturas feministas de la

teoría marxista clásica, las relecturas decoloniales de la Escuela de Frankfurt, los novedosos cuestionamientos al antropocentrismo, al adultocentrismo o al capacitismo, así como también los denominados enfoques interseccionales, entre otros tantos.

En ese sentido, puede consensuarse que el ejercicio de la crítica se trata de cuestionar todos los posibles centrismos que conduzcan a homogeneizar el análisis de lo social. Esta idea puede graficarse a partir del posicionamiento de Solnit (2019, pp. 64-65) al reflexionar sobre el campo del arte y sus críticos. En ese debate, la autora postula que el objetivo del ejercicio crítico no es "dar en el clavo", en el sentido de hallar soluciones y respuestas acertadas, sino que la crítica se trata de "expandir", de "abrir" los significados y dar la "bienvenida a las posibilidades". Solnit (2019, p. 65) es enfática al postular que "La peor de las críticas es la que busca tener la última palabra y dejarnos en silencio; la mejor es la que abre un intercambio que no tiene por qué terminar". En estos marcos, se considera que la crítica no es un destino de llegada definitivo, sino que debe adquirir el movimiento del devenir en lo social.

Asimismo, Hermida (2020) sostiene que el Trabajo Social es habitado por diferentes posicionamientos epistémicos, una característica que interpela al colectivo profesional a construir una cartografía recupere la convivencia de dichos posicionamientos. Esta tarea más que una búsqueda por un purismo epistemológico debe constituirse en un desafío que habilite mejores herramientas para las intervenciones profesionales. En sintonía, Muñoz Arce (2020b, p. 5) plantea que, en estas novedades epistémicas, hay mucho de crítica interna, al considerarlas como una tarea que revisa las concepciones profesionales en tanto que "intentan iluminar o enfatizar ciertas dimensiones de la dialéctica opresión/emancipación que fueron tratadas superficialmente o ignoradas" operando como la impugnación a ciertas "injusticias epistémicas poniendo énfasis en el disenso, la asimetría, la subalternidad y las fricciones discursivas entre las distintas posiciones".

Aquí lo interesante es poner sobre la mesa la necesidad de un hacer profesional que evite reproducir opresiones y hegemonías en las dinámicas y en las relaciones sociales. Siguiendo a Hermida y Bruno (2019), queda claro que las matrices teóricas críticas deben adoptar mecanismos de disrupción que renueven sus capacidades, permitiendo puntos de fuga hacia nuevas posibilidades. Las autoras mencionadas recuperan la importancia del

pensar situado, como una dinámica que promueve la visibilización de las alteridades y de las otredades. En estos encuadres será viable construir procesos de intervención "...comprensivos situados (...) que arrojen un conocimiento preciso y minucioso de la alteridad, que registren las formas singulares que adquieren los condicionantes estructurales de subalternidad en cada sujeto..." (Hermida y Bruno, 2019, p. 174).

En ese sentido, es válido mencionar que la subordinación de los sujetos se funda a partir de -al menos- tres sistemas de opresión: el capitalista, el colonial y el patriarcal. La interrelación de estos tres sistemas construye experiencias situadas y concretas que posicionan a las personas en lugares organizados en base a jerarquías. La posición adjudicada en esa escala jerárquica establecerá para las personas la posibilidad -o no- de poder construir y efectivizar un proyecto de vida autónomo. La estructura de opresión articulada a partir de distintos sistemas, en definitiva, otorga formas de falso reconocimiento a los sujetos alcanzados por sus criterios. Postular la idea de falso reconocimiento significa admitir que no se niega a los sujetos, sino que se les niega sus capacidades y potencialidades, ubicándolos en posiciones de subalternidad y subordinación para la reproducción de las opresiones.

La intervención en lo social en el marco de las matrices teóricas críticas puede constituirse en actos de resistencia localizada, pero "de fuerte anclaje colectivo y con pretensiones de transformaciones estructurales" (Muñoz Arce, 2020a, p. 50). Los diferentes actos de resistencia que pueden desplegarse a partir de las intervenciones emergen de procesos realmente democráticos que valoren las voces y el protagonismo de los sujetos. Procesos democráticos que se ponen a jugar en las interacciones cotidianas con los sujetos con quienes se despliegan las intervenciones y que generan "reconocibilidad" (Campana Alabarce, 2021) plena. Tomando a la autora, la intervención en lo social puede asumir la tarea de problematizar la "forma individualizadora y exasperante de la responsabilidad", para promover formas empáticas y solidarias que remitan a la trama de la interdependencia social (Campana Alabarce, 2021, p. 18).

Para profundizar la propuesta de matrices teóricas críticas, este trabajo postula que el giro afectivo es un elemento que puede constituirse como un aporte para las mismas. El apartado siguiente se explora sobre estas ideas.

## El giro afectivo como matriz teórica crítica

El campo de los afectos, las emociones y las afectaciones no es una novedad, sino que puede verse reflejado como un interés filosófico habitual desde el siglo XIX. Pero a un renovado interés comenzó a adquirir sistematicidad en los últimos años del siglo XX desde una perspectiva transdisciplinaria de las ciencias sociales y las humanidades. Ese proceso confluyó en la llamada corriente del giro afectivo, que en los ámbitos científicos occidentales fue consolidándose desde las primeras décadas del siglo XXI.

A partir del entrecruzamiento del ethos de la Modernidad y el sistema patriarcal, fue configurada una estructura binaria, excluyente y jerárquica compuesta por la racionalidad y la afectividad. Por un lado, la razón adquirió supremacía y fue apropiada por las masculinidades. Como corolario de ese proceso, se desvalorizaron los afectos y las emociones, quedando adjudicadas estereotípicamente al universo de las feminidades. Esta estructura, que impone una ficticia pero estricta división de la razón y de las emociones, será una base para montar otras jerarquías.

Por otro lado, la mencionada división se profundiza al ser representada en dos ámbitos: lo público y lo privado. El primero queda caracterizado por una supuesta necesidad de la racionalidad pura y, bajo la influencia patriarcal, es reconocida sólo a los varones. En este ámbito se desarrollarán las prácticas del debate político, que tomarán las decisiones trascendentales de alcance a toda la sociedad. El segundo ámbito, el privado, será un espacio cedido a las mujeres y relegado -en comparación con el anterior- al otorgarle el permiso para desplegar las emociones y afectos. Lossigio (2020) escribe que en la Modernidad las mujeres han sido emocionalizadas y afectivizadas y este sería el principal motivo por el cual quedaron excluidas del ámbito del debate político entendido como puramente racional. Así "la esfera pública de la razón universal vs. esfera privada de las emociones y afectos tiene una función ideológico-patriarcal" (2020, p. 142).

Como una parte de este proceso en el marco de la modernidad patriarcal, se puede mencionar la certera desvalorización de las emociones para la vida social, y concretamente para la producción de conocimiento científico. En Trabajo Social hay algunos trabajos que han revisitado las tensiones históricas de lo afectivo en la institucionalización de la carrera en Argentina<sup>2</sup>, al es-

2. Se considera a la pionera Estela Grassi con su libro "La mujer y la profesión de asistente social" del año 1989, pero también pueden destacarse Andrea Oliva con "Trabajo social y lucha de clases" en 2007 y más recientemente a Canela Gavrila con su tesis de maestría "Hermosear y vigilar" en 2018.

tudiar los modos de una profesión que fue feminizada y asociada a supuestas características emotivas: las asistentes sociales eran afectuosas y las impulsaba el amor al prójimo. Esos estudios también pudieron hallar los agenciamientos que desplegaban las asistentes sociales, a partir de sus complicidades y sus resistencias ante el relato médico hegemónico, propiciando una sorora complicidad entre mujeres. Más recientemente, los debates vinculados a la formación académica disciplinar estuvieron atravesados por las discusiones acerca del supuesto carácter subalterno de la profesión, entre otras cosas, por ser una profesión feminizada, cuyas destrezas se vincularían a una fuerte impronta emocional que vendría a obstaculizar la entrada al campo del conocimiento científico.

La perspectiva del giro afectivo tiene la intencionalidad de cuestionar la estructura dicotómica y jerárquica sobre el sentir, a partir de la cual se fueron consolidando diversas relaciones de poder en torno al ordenamiento androcéntrico. Asimismo, propone la puesta en valor de la dimensión emotiva en las experiencias y su relevancia para lo social y para la producción de conocimiento. En otras palabras, el giro afectivo se trata de una matriz que busca comprender la centralidad que la dimensión afectiva-emocional puede adquirir para construir agenciamientos en los sujetos y complejizar los marcos de comprensión, en el cual las afectaciones no solo impulsan la acción, sino que también promueven coherencia y resistencia.

Macón (2013, p. 10) define que "Los afectos y las emociones no son estados psicológicos, sino prácticas sociales y culturales capaces de producir los límites de lo individual y lo social", es decir que despoja el sentido biológico de estas dimensiones humanas para re-ubicarlas en el plano de lo social. En ese sentido, la autora Ahmed (2015, p. 28) afirma que las emociones son resultado de procesos sociales, de disputas de sentidos y son estructuradas y distribuidas en una cierta economía de los afectos por lo que resultan "prácticas culturales que se estructuran socialmente a través de circuitos afectivos". Es decir que, para ambas autoras, las emociones y afectaciones son parte constitutiva propia de los vínculos sociales, incluyendo sus inestabilidades y contradicciones.

A partir de ciertos patrones culturales hegemónicos, puede reconstruirse que las dimensiones afectivas se rigen bajo una construcción jerárquica según la clase de afectación que produce en las personas. En esta lógica, las emociones y sus correlatos afectivos se traducen en valoraciones sociales de tipo positivas o negativas. Mientras que las primeras -por ejemplo, alegría, felici-

dad o amor- serán impuestas como esperadas o deseadas, las segundas -como odio, culpa o tristeza- deberán evitarse o solucionarse.

Sin embargo, esta construcción social hegemónica produce la invisibilización de muchos matices que son sumamente interesantes para trabajar en las intervenciones profesionales. En este sentido, el Trabajo Social queda frente al desafío de captar la dimensión afectiva inherente a los procesos sociales, recuperando su rol performativo y su capacidad para producir prácticas y conocimientos. A los fines profesionales, puede considerarse que el sufrimiento de una persona ante una situación, no es sólo una instancia desagradable para superar, sino que es el síntoma de haber sido afectada por una situación y que dicha situación viene a mostrarle algo sobre los acontecimientos que transita.

Asimismo, se postula que es interesante para las intervenciones poder trabajar sobre los enojos, las indignaciones, y no aplacarlas o dejarlas por fuera. Estos estados pueden funcionar como síntomas que justamente habilitan el comienzo del querer estar en otro lugar. Por ejemplo, la angustia de una mujer víctima de violencia no es algo menor, porque esa angustia puede mostrarle que ese vínculo no le resulta agradable. Mencionando otro ejemplo, un varón que pueda sentirse incómodo ante un reclamo feminista puede ser útil para demostrarle que percibe una molestia sobre sus propias formas de actuar.

En otras palabras, cada síntoma que emerge a partir de las afectaciones es una posibilidad para identificar que en esa situación hay un conflicto y debe resolverse. Pensando en el campo del Trabajo Social, es importante remarcar que no se propone una intervención de tipo psicoanalítica, individual y propia de la clínica psicológica. Se parte de las afectaciones personales, para luego diseñar intervenciones que trabajen en lo social del sujeto, siempre confluyendo en encuentros transdisciplinarios que propendan a la articulación.

Esto es posible, sostiene Macón (2021), porque las emociones y afectos son inherentes a la noción de agencia ya que pueden acompañar e influir sobre la capacidad de actuar de un sujeto. Macón (2021, p. 32) menciona esta dinámica como "agencia afectiva", para referir a la "emoción puesta en juego discursivamente para facilitar el camino a la emancipación". De esta manera, tomar registro de las afectaciones permite que se abran opciones para trabajar profesionalmente sobre la situación, dando lugar a una posición activa de las personas. Puede

asumirse que lo negativo no es el sentimiento en sí, sino la situación que limita a la persona.

Los afectos se constituyen en articuladores de experiencia en tanto son instancias que resultan profundamente performativas al referir a las capacidades corporales de afectar a otras personas y de que cada persona sea afectada. Esto implica discutir con la centralidad que la modernidad asignó a la racionalidad como la única -o como la principal- fuente de producción de conocimiento o de intervención. En definitiva, no se propone instaurar un nuevo centralismo en las afectaciones/emociones, ya que sería postular otro dogma, sino que se trata de revalorizarlas para que contribuyan a la comprensión de lo social y a la intervención.

Otro aporte relevante del giro afectivo a las intervenciones profesionales en el marco de las matrices teóricas críticas está relacionado con la construcción del sujeto que reclama intensamente ser recibido por el Trabajo Social. La imposición neoliberal promueve a pensar los sujetos vulnerables desde una perspectiva meritocrática, al requerirles la entrega de una docilidad y de un esfuerzo para salir del conflicto (Muñoz Arce, 2020a, p. 36). En ese sentido, el giro afectivo, al recuperar las afectaciones, permite problematizar cómo son considerados esos sujetos por los equipos profesionales. Por ejemplo, habilitar que alguien que está atravesando una situación de violencia de género pueda estar enojada, fastidiosa o querellante ante el equipo profesional es cuestionar la exigencia del ideal de buena víctima.

Profundizando la idea, al decir de Campana Alabarce (2021, p. 14), el Trabajo Social no interviene sobre las personas en sí mismas, sino sobre los efectos producidos por los mecanismos de poder o, en definitiva, sobre las expresiones de subjetivación. Es decir, Trabajo Social interviene sobre categorías analíticas surgidas de las matrices teóricas críticas, tales como, por mencionar ejemplos, una mujer agredida que ahora está enojada con la administración de la justicia o un varón que ejerció violencia y está angustiado porque fue señalado públicamente.

Siguiendo a la autora (2021, p. 15), la construcción de estos sujetos con quienes Trabajo Social realiza intervenciones profesionales surgen de “marcos políticos”, una idea extraída de la filósofa Butler. Refiere al cómo los encuadres epistémicos direccionan las construcciones de esos sujetos para considerarlos personas válidas o no-válidas, con capacidad de resistencia o sin respuestas. En definitiva, si se trabajará desde el agenciamiento de los sujetos o desde el tutelaje ante la carencia. El trasfondo de este debate se relaciona con la posibilidad de “establecer nada más y

nada menos que quiénes sí y quiénes no serán reconocidos como sujetos en una sociedad” (op. cit., p. 15).

Posicionarse en estos marcos epistémicos habilita la construcción de diálogos de paridad con los sujetos. Ya no se trata de imponerle una decisión unilateral a un sujeto que se piensa como incapaz o problemático, sino de co-construir resoluciones con un sujeto activo que posee potencialidades. También se trata de establecer un diálogo de paridad con las/os profesionales que participan en el diseño mismo de las intervenciones, promoviendo el encuentro transdisciplinario de los conocimientos que faciliten las resoluciones de los conflictos.

Por último, vale destacar que, registrar como profesionales las afectaciones producidas en el marco de cada conflicto -o incluso del hacer profesional en sí mismo-, puede constituirse en una fuente de origen de líneas de investigación. Para el campo del Trabajo Social, puede resultar un gran aporte si las afectaciones desde el lugar profesional se elaboran y construyen como investigaciones que retrolimenten las intervenciones, en una dinámica virtuosa.

## Consideraciones finales

“¿Y de qué se tratan, acaso, nuestras intervenciones, sino de afectar condiciones de vida?” se pregunta Campana Alabarce (2021, p. 15) y parece sumamente aguda su forma retórica para retomar la potencialidad transformadora que las intervenciones profesionales detentan bajo su capacidad de afectar. En la perspectiva de la racionalidad moderna, el mundo social se presenta en formas binarias y excluyentes, y las contradicciones no suelen integrarse en marcos de complejidad. Por esa razón, construir matrices teóricas críticas ante el ethos de la modernidad y reproducirlas en las intervenciones profesionales se vuelven actos concretos de resistencias. En este proceso, incorporar las afectaciones de los sujetos a las intervenciones del Trabajo Social es un hito necesario. Se intenta destacar que las afectaciones resultan relevantes para las intervenciones profesionales en tanto permiten poner en valor ciertas dimensiones propias del sujeto, las cuales habitualmente suelen quedar de lado para dar preponderancia a lo material. La propuesta aquí planteada no debe comprenderse como una nueva dicotomía excluyente entre la materialidad y las afectaciones, o como una intencionalidad de quitarle importancia al primero. Se propone introducir la necesidad de integrar ambas dimensiones y abrir discusiones que inviten a pensar en lo social desde la crítica y la complejidad.

## Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Campana Alabarce, M. (2021). Crítica y resistencias: ¿Cuáles son las trincheras posibles? *Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 1(1), 12-27. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61228>
- Hermida, M. E. y Bruno, L.M (2019). Aportes de la crítica colonial patriarcal al abordaje familiar en Trabajo Social. *Revista Conciencia Social* 3(5), 171-186. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/26133>
- Hermida, M.E. (2020). La formación posgradual en Trabajo Social: reflexiones desde un pensar situado. *Revista Escenarios*, 20(31), 1-10. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10064/8799>
- Macón, C. (2013). Sentimus Ergo Sumus. El surgimiento del "giro afectivo" y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, II(6), 1-32. <http://rlfp.org.ar/wp-content/uploads/2013/07/Sentimus-ergo-sumus-Cecilia-Macon.pdf>
- Macón, C. (2021). *Desafiar el sentir. Feminismos, historia y rebelión*. Omnívora editora.
- Muñoz Arce, G. (2018). Epistemologías críticas e intervención social. En Castro, B. y Flotts, M. (eds.). *Imaginarios de transformación. El trabajo social re-visitado* (pp. 159-188). RIL editores.
- Muñoz Arce, G. (2020a). Intervención social en la encrucijada neoliberal: transformación social en clave de resistencia. En Castro-Serrano, N. Arellano-Escudero, A. Cea (eds.) *Materiales (De) Construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social* (pp.31-59). Nadar Ediciones.
- Muñoz Arce, G. (2020b). Teorías críticas, tiempos críticos y la tradición intelectual de trabajo social bajo un estado de emergencia. *Revista Escenarios*, 20(31), 1-10. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10039/8777>
- Lossigio, D. (2020). Universal y afectiva: la esfera pública en el pensamiento político feminista. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 9(17), 139-145. <https://revistas.ucm.es/index.php/LTIDL/article/view/75155/4564456556571>
- Solnit, R. (2019). *Los hombres me explican cosas*. Fiordo.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. Garcia Diniz, Alai., et. al. (orgs.). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização* (pp. 19-53). Pedro & João Editores.

## Artículos seleccionados

# Narrar la pérdida. Reconstrucción narrativa de la identidad durante el duelo.

**María Constanza Varela<sup>a</sup>**

Fecha de recepción:	21 de agosto de 2023
Fecha de aceptación:	25 de septiembre de 2023
Correspondencia a:	María Constanza Varela
Correo electrónico:	mariaconstanzavarela@gmail.com

- a. Magister en Cuidados Paliativos. Docente de la carrera de Trabajo Social. Universidad de Buenos Aires. Trabajadora social del Equipo de Cuidados Paliativos Hospital Argerich.

### Resumen:

En las sociedades occidentales se tiende a negar la muerte, el malestar, el duelo y todo aquello que provoque dolor y sufrimiento. La sociedad impone la búsqueda de la felicidad no permitiendo exteriorizar la tristeza, el llanto por la muerte de un ser querido y así nuestros duelos. A lo largo de los siglos fue modificándose el lugar donde transitar la muerte: de los domicilios a las instituciones de salud. Y con ello también se produjeron modificaciones en las manifestaciones del duelo, obligando a ocultarlas y a vivirlas en soledad.

La muerte de un ser querido nos interpela en todo nuestro ser. Implica la pérdida del Otro, pero también la pérdida de uno mismo en función del vínculo construido con ese Otro. En ese sentido produce un quiebre en nuestra identidad. Cuando la persona experimenta una pérdida, se altera su mundo de supuestos, de creencias, de valores, su manera de concebir el mundo y sus vínculos.

La reconstrucción narrativa de la identidad durante el duelo permite la configuración de sentido, significado y trascendencia a una experiencia que generalmente se presenta como caótica, dolorosa y desestabilizante. El duelo, en tanto disrupción biográfica implica el proceso de narrar (nos) "¿Quién soy ahora?"

**Palabras clave:** Duelo - Identidad - Narrativa.

*Summary*

*In Western society there is a tendency to deny death, ill-being, grief and all that causes pain and suffering. Society imposes the search of happiness without allowing sadness to be exteriorized, the crying for the death of a loved one and thus our grief. Throughout the centuries the place where people process grief was modified: from their residence to health institutions. And with that some other modifications were produced in the manifestation of grief, forcing them to be hidden and lived in solitude. The death of a loved one interpellates our whole being. It implies the loss of the other, but also the loss of self in function of the relationship built with that other. In that sense it produces a breach in one's identity. When a person goes through a loss, their world of assumptions, beliefs, values, their way of conceiving the world and their relationships are altered.*

*The narrative reconstruction of identity during grief allows the formation of sense, meaning and transcendence to an experience that generally presents itself as chaotic, painful and destabilizing. Grief, as in biographical disruption implies the process of (self) narrative "Who am I from now on?"*

*Key words: Grief; Identity; Narrative.*

**Introducción**

Las sociedades modernas occidentales vivimos de espaldas a la muerte, morir rápido sin enterarnos se presenta en la actualidad como un deseo casi universal. De hecho, el hombre occidental ha perdido el derecho de prescindir del acto de su propia muerte (Ariès 1975). Los avances científicos-tecnológicos que posibilitaron la prolongación de la vida fueron generando durante el siglo XX que la muerte y el final de la vida se encuentre mediado por la medicina, bajo una lógica biologicista.

El duelo como consecuencia de la muerte, se presenta como un acontecimiento disruptivo en nuestras vidas. Como algo sorpresivo para lo que nunca estamos preparados. Frente a la imposibilidad de nombrar a la muerte, de mencionarla, de configurarla como algo posible, cuando llega frecuentemente irrumpe rompiendo el rumbo de lo esperado y sacudiendo una existencia que se creía segura.

El periodo de duelo está caracterizado por un vacío en la existencia, en tanto desestabilización de nuestro mundo de sentidos y significados. Se trata de un momento triste y doloroso por el que todas las personas inevitablemente atravesaremos alguna vez de nuestra vida, y es esperable transitarlo con episodios de angustia o desgano, sin necesidad de por ello patologizarlo.

Este escrito propone pensar la intervención en duelo como un entramado narrativo. Los sujetos vivimos como quien narra una historia, con una secuencia de hechos. Organizamos los acontecimientos como una historia coherente, los unificamos con las nuevas experiencias y aportamos orden a los aspectos incongruentes de las situaciones (Díaz Facio Lince 2019). Así, cuando la muerte propia o de un ser querido irrumpe en nuestras vidas, comienza el trabajo de encontrar el sentido a aquello que en un principio se presenta como inesperado, inexplicable: la muerte.

**La perspectiva histórico-cultural del duelo**

En las sociedades actuales el dolor y el sufrimiento se interpretan como síntoma de debilidad. Tenemos la obligación social de contribuir a la felicidad colectiva evitando todo motivo de tristeza o malestar, conservando la apariencia de sentirse siempre feliz, incluso en lo profundo del desamparo (Chul Han 2020). En la búsqueda constante de felicidad prima la necesidad de controlar y borrar la tristeza, el duelo y todo aquello que recuerde a la muerte. Por este motivo es que actualmente hay poca posibilidad social de manifestar el dolor, la angustia, el llanto por la muerte de un ser querido. En definitiva, exteriorizar nuestros duelos.

Las respuestas del entorno social en el momento del duelo suelen ser palabras de ánimo, de aliento, planificar actividades o salidas para que “olviden” el momento de tristeza, pero resulta muy difícil acompañar en el dolor, alojando aunque sea con silencio momentos de sufrimiento. Las personas en duelo forman parte de un contexto, muchas veces cuentan con redes familiares, sociales, laborales y a pesar de ello pueden transitar este momento doloroso en profunda soledad. No en todos los casos como parte de una elección, sino más bien es el reflejo de esta sociedad que no tolera hablar de “nuestros muertos”. En este sentido, los profesionales debemos generar y habilitar espacios de escucha, de dolor, de tristeza que la sociedad evita y que resulta fundamental en el período de duelo.

A lo largo de los siglos fue modificándose no solo el lugar de la muerte, si no también las manifestaciones del duelo. Como describe Ariès (1975 p 61) “Durante el siglo XIX el duelo se desplegó con ostentación más allá de las costumbres. Pretendió incluso desobedecer obligaciones mundanas y convertirse en la expresión más espontánea e insuperable de una herida muy grande: llorar, desvanecerse, languidecer, ayunar (...) es la época de los duelos que el psicólogo de hoy llama histéricos y es cierto que en ocasiones rozan la locura”. Estas expresiones grandilocuentes (lágrimas, gritos, desvanecimientos, etc) que expresaban el dolor de la pérdida ante la muerte eran generalmente manifestaciones por partes de las mujeres, ya sean de la familia o inclusive ajenas a la misma, en tanto portadora de la voz comunitaria. No expresaba necesariamente una emoción individual o personal, sino más bien un sentimiento colectivo (Roca 2018). Las prácticas sociales relacionadas al luto permitían hacer visible la muerte y el dolor por ello, sin embargo “el luto era mucho más riguroso para las mujeres que para los hombres. (...) Al uso del negro se sumaba la reclusión estricta, especialmente en el caso de las viudas. Mientras que los hombres retomaban sus obligaciones terrenales una vez cumplidas las exequias, las mujeres comenzaban un periodo obligado de reclusión y duelo” (Roca 2018 p6).

La necesidad histórica de transitar y visibilizar el momento del duelo fue reemplazada a mediados del siglo XX por su prohibición, donde no es conveniente demostrar la pena, ni siquiera hacer ver que se la experimenta. No se tiene derecho a llorar, salvo que sea en soledad y a escondidas generando incomodidad y rechazo una pena demasiado visible. El duelo no es ya un tiempo necesario que impone la sociedad, “se ha

convertido en un estado mórbido que es preciso controlar, abreviar, borrar” (Ariès 1975 p83) suprimiendo así todo lo que recuerde a la muerte para no atentar contra la felicidad colectiva. Actualmente la mayor amenaza es la muerte del otro, la muerte tuya (Ariès 1975).

## El duelo

*Eso es lo primero que te golpea en un duelo: la incapacidad de pensarlo y de admitirlo. Simplemente la idea no te cabe en la cabeza. ¿Pero cómo es posible que no esté? Esa persona que tanto espacio ocupaba en el mundo, ¿dónde se ha metido? El cerebro no puede comprender que haya desaparecido para siempre.*

*¿Y qué demonios es siempre? Es un concepto inhumano.*

*Quiero decir que está fuera de nuestra posibilidad de entendimiento.*

*Pero cómo, ¿no voy a verlo más? ¿Ni hoy, ni mañana, ni pasado, ni dentro de un año? Es una realidad inconcebible que la mente rechaza:*

*no verlo nunca más es un mal chiste, una idea ridícula. A veces [tengo] la idea ridícula de que todo esto es una ilusión y que vas a volver.*

*¿No tuve ayer, al oír cerrarse la puerta, la idea absurda de que eras tú?*

Rosa Montero “La ridícula idea de no volver a verte”

El momento posterior a la muerte de un ser querido trae acompañadas múltiples y variadas manifestaciones en la búsqueda de reencontrarse con aquello perdido. Así, el duelo implica perder a alguien y aprender a reencontrarlo. La manera de reencontrarlo puede ser de formas más sutiles como: sueños, búsqueda de “señales”, conversaciones con el fallecido. Pero también, la forma de reencontrarse puede ser a partir de maneras más concretas: llevando algún objeto de vinculación con el fallecido, escribirle cartas o mensajes, entre otras. Cuando se logra estas formas de reencuentro es una experiencia que, en palabras de Despret (2021), debe ser honrada, no explicada, ya que no siempre el entorno social comprende estas formas de crear relaciones con sus muertos.

La muerte transforma las relaciones y nos pone ante el desafío de aprender a vivir con la ausencia como presencia. "Los muertos solo están verdaderamente muertos si dejamos de darles conversación, es decir conservación" (Despret 2021 p16). La búsqueda de esta conservación es absolutamente personal e individual, pero resultará más sencilla si se habilita y no se realiza de manera oculta, vergonzosa. Suele prevalecer la sensación de atravesar la "locura" por hablar, soñar o sentir a la persona fallecida, es decir, continuar conectados. Así mismo, puede generar mucho alivio y empezar a construir sentido al dolor que caracteriza el duelo. En esta instancia de tanto desconcierto, donde muchas veces no es posible compartir estas experiencias, emociones o sensaciones con el entorno social, es que se vuelve fundamental que los profesionales generemos espacios y/o dispositivos que permitan habilitar - legitimar - alojar. Transmitiendo que no hay una manera correcta de atravesar este momento; lo que sienten (desde bronca, angustia o inclusive alivio); lo que desean (tener señales o por el contrario tener miedo de ellas); o lo que hagan (escuchar sus audios, mandar mensajes, cartas, llamados) es la búsqueda posible para cada individuo.

El duelo es "una experiencia de fragmentación de la identidad, producida por la ruptura de un vínculo afectivo: una vivencia multidimensional que afecta no sólo a nuestro cuerpo físico y a nuestras emociones, sino también a nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, a nuestras cogniciones, creencias y presuposiciones y a nuestro mundo interno existencial o espiritual" (Payas 2010 p11). Es decir, la muerte de un vínculo afectivo nos interpela en todo nuestro ser. Implica la pérdida del otro, pero también la pérdida de uno mismo en función del vínculo construido con ese otro. En ese sentido produce un quiebre en nuestra identidad.

Entendiendo a la identidad como un proceso dinámico y cambiante, que en palabras de Ricoeur (1995; 1996) se expresa en la dialéctica de la "mismidad" (lo permanente del sujeto) y la "ipseidad" (lo variable a partir de la conciencia reflexiva del sí mismo). El carácter variable de la identidad (ipse) parte de la reflexión sobre sucesos, hechos o comportamientos que el sujeto puede hacer sobre sí mismo y sobre los otros (López Ladino 2016). En este sentido las reflexiones, relatos y construcciones sobre los acontecimientos de la vida, incluidas las pérdidas, generan un constante devenir de la identidad.

Cuando la persona experimenta una pérdida, se altera su mundo de supuestos, tanto en sus creencia acerca

del funcionamiento del mundo en general, como en aquellas referidas a la figura de vinculación emocional que se ha perdido, lo que puede incidir en la configuración identitaria que hasta ahora sustentaba su filosofía de vida. La pérdida puede ser un evento que invalide el mundo de los supuestos y exige de las personas que lo viven, una revisión y cuestionamiento de sus creencias, lo que puede tener consecuencias profundas a nivel conductual, actitudinal y de valores. Este proceso puede demandar un gran esfuerzo y absorber un tiempo considerable (Neimeyer 2007). Las creencias y valores vigentes dejan de tener validez, pueden estar vinculadas a sentir que el mundo ya no es un lugar seguro, a cuestionar creencias religiosas o resignificar el valor de los vínculos. Ante la pérdida de las personas más significativas (padre, madre, hermanos, amigos, hijos) se redefine la categorización de esos vínculos. La configuración de la identidad de cada persona está siempre ligada al conocimiento que los otros tienen de él, por lo tanto, el ser humano logra reconocerse a través del otro (Rizzo, Duque Sierra, Rodríguez Bustamante 2013 p.182). ¿Qué sucede cuando ya no está ese Otro?

Stroebe y Schut (1999) plantean que el proceso de duelo está caracterizado por desafíos por un lado orientados a la elaboración de la pérdida y por otro lado orientados a la restauración. En relación a la elaboración de la pérdida se refiere a la posibilidad de expresar y manifestar las emociones y sentimientos: llorar, recordar, anhelar, comprender y dar sentido al proceso. En cuanto a la restauración se vinculan a la reestructuración de funciones sociales en la vida cotidiana y a la reconfiguración de nuevos roles dentro de la dinámica familiar y/o social. Son las consecuencias secundarias de la pérdida y requieren el desarrollo de capacidades y habilidades sociales que permitan el afrontamiento. Incluye la realización de tareas que anteriormente realizaba la persona fallecida. Puede tratarse de actividades concretas de la vida diaria (realizar las compras, pagar los impuestos, cocinar, etc.) o funciones dentro de la dinámica familiar (era quien se encargaba de unir al resto de la familia, o habitualmente moderaba las discusiones, o establecía relaciones de alianza con un integrante de la familia, era quien tomaba de decisiones, etc.). Durante el proceso de duelo estos desafíos se expresan de manera constante y confluyen, ya que algunas actividades de la vida cotidiana pueden disparar sentimiento de tristeza o evocar un fuerte recuerdo a partir de la reconfiguración de las funciones familiares. A la vez que intentamos buscar sentido a lo que sucede repensando nuestras creencias y valores e interactuando

en esta nueva organización familiar/social reconfigurando nuestra identidad.

## El duelo desde una mirada narrativa

*Los muertos convierten a los que quedan en fabricantes de relatos.* (Despret)

La narrativa es un género literario, donde se construye un relato ordenado cronológicamente a través de una serie de hechos o eventos que son importantes para quien lo narra. Así la palabra, tanto verbal como escrita, es fundadora de la experiencia en tanto se van relacionando unas con otras formando una red narrativa. En este sentido, los relatos e historias en torno a la pérdida, permiten la configuración de un orden, sentido y coherencia a esta experiencia que generalmente se presenta como caótica, dolorosa y desestabilizante.

Robert Niemeyer es uno de los precursores en incluir al abordaje en duelo la perspectiva narrativista, afirmando que a partir de la narrativa los individuos construyen significados a su experiencia, y esta construcción de significados permite sanar o aliviar una realidad dolorosa.

Cuando se narra una experiencia y se exterioriza, se convierte en una expresión comunicable (Ricoeur 1996) algo posible de enunciar, que permite dar entendimiento a sucesos que parecieran no tenerlo: la muerte. El sujeto elabora así narrativamente su sufrimiento y en cuanto pone en palabras su historia personal puede otorgar cierto sentido. Mediante la elaboración de ese discurso propio, la experiencia se singulariza (Del Valle 2008). El momento reciente a la pérdida se caracteriza por la necesidad de contar, con bastante minuciosidad en algunos casos, de qué manera se produjo esa muerte, cómo se transitaron los últimos días, qué eventos sucedieron luego del fallecimiento, es necesario estar dispuestos a escuchar con presencia ese relato que puede presentarse desordenado y caótico. La muerte modifica la continuidad de la historia de nuestra vida, llenando de incoherencia la línea argumental en la que ésta se basa (Díaz Facio Lince 2019) produciendo cambios en la visión de uno mismo y del mundo. El proceso de duelo, desde una perspectiva narrativista, implica la construcción de una biografía en la que la persona en duelo pueda integrar en su vida la memoria del ser querido fallecido. En palabras de Ruthmarie Smering, implica pasar del “nosotros” a “tú en mi biografía”.

Cuando hablamos de narrativa nos centramos en los relatos que construimos los sujetos a partir de las emociones, las experiencias cotidianas y la interpretación de los sucesos de nuestras vidas. A partir de cómo narramos nuestra historia es que construimos: ¿Quién soy?. Así es que favorece al proceso dinámico identitario. Las narraciones obviamente no pueden abarcar toda la riqueza de la experiencia vivida, por lo que cuando “nos” narramos ante un Otro, seleccionamos ciertos elementos y dejamos otros de lado, decidimos mostrar una parte de sí mismos y fragmentos de la experiencia. Ahora, ¿qué hechos incluir en el relato?, ¿cuáles no incluir? y ¿cómo los interpreta la persona que lo construye? va a estar definido entre otras cosas, por el vínculo con quien interactúa. En el caso de la persona en duelo, puede tratarse de alguien de su entorno o de un profesional que habilite a construir ese diálogo.

En ese intercambio dialéctico es posible la reconstrucción de una identidad narrativa a partir de la pérdida. Ricoeur (1996) la define como aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa, como posibilidad de comprensión ante la discontinuidad biográfica. No se trata de un proceso sencillo, ya que las personas suelen no identificarse con quienes eran antes de la pérdida, pero tampoco tener claridad sobre: ¿Quién soy ahora?

Durante el proceso de duelo aparecen frecuentemente entrecruzamientos de diversos relatos pasados, presentes y futuros. Sólo en el tiempo presente las personas somos capaces de narrar la historia pasada, de vivir el presente, de imaginar el futuro. Pero la muerte genera una discontinuidad del devenir narrativo, en tanto el relato del pasado se resignifica y se hace presente a través de la memoria, del testimonio, y el relato del futuro se modifica ya que no será con la persona fallecida con la que fue proyectado.

El abordaje durante el duelo desde una perspectiva narrativista abarca múltiples intervenciones (la entrevista en profundidad, utilización de fotos, técnicas de escritura, ejercicios narrativos, cartas no enviadas, trabajo con cuentos o poesías). Se plantean diversos objetivos de acuerdo al momento del duelo que se transita: evocar el recuerdo de la persona fallecida; trabajar sobre la caracterización de la pérdida; favorecer formas de reabrir el diálogo y la conexión simbólica; encontrar palabras y emociones al momento profundamente doloroso; reconstruir el mundo de significados a partir de la historia de la persona, su presente y futuro (ilusiones, proyectos y anhelos) con el otro fallecido que ya no va a poder ser.

## Palabras Finales

El abordaje durante el duelo implica un acercamiento al sufrimiento del otro, supone apertura y construcción de un espacio relacional para abordar aspectos de profunda intimidad para el sujeto permitiendo alojar el padecimiento y reconstruyendo un proceso identitario de Ser

en el mundo. Este tipo de abordaje requiere presencia (a nivel físico, emocional, cognitivo, relacional y espiritual), estar presente y consciente, tiempo y disponibilidad enmarcado en un encuadre profesional. Supone estar consciente de uno mismo y conectado con el sufrimiento del otro a través de la escucha y la expresión verbal y no verbal de la experiencia que transmite.

## Bibliografía

- Ariès Philippe. (1975) *Morir en Occidente*. Éditions du Seuil.
- Bruner, J. (1991) *The narrative construction of reality*. Critical inquiry.
- Chul Han, Byung. (2020) *La sociedad paliativa. El dolor hoy*. Ed. Mathes und Seitz. Berlin.
- Del Valle Isabel. (2008) *La narrativa del sufrimiento*. Bioética y derecho: dilemas y paradigmas en el siglo XXI.
- Despret Vinciane. (2021) *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Ed Cactus.
- Díaz Facio Lince Victoria. (2019) *La escritura del duelo*. Editorial Uniandes. Colombia.
- López Landino Gabriela. (2016) *Un acercamiento a la Identidad Narrativa: entre Ipseidad y Mismidad*. Revista Disertaciones. Vol 5, N° 1 págs 61-69.
- Manjón González J. (2010). *Constructivismos y Psicoterapia*. Revista Oficial de la Sección Clínica del COPG, Anuario no 5, pp 187-292.
- Neimeyer, R. (2007). *Aprender de la Pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. Paidós. Barcelona.
- Ochs, E., y Capps, L. (1996) *Narrating the self*. Annual Review Anthropology.
- Payas Puigarnau Alba. (2010) *Las tareas del duelo. Psicoterapia de duelo desde un modelo integrativo-relacional*. Barcelona. Ed Paidós Ibérica.
- Ricoeur Paul. (1996) *Sí mismo como Otro*. S XXI Madrid.
- Ricoeur Paul. (1995) *Tiempo y narración III*. El tiempo narrado., Siglo XXI. Madrid.
- Rizzo A, Duque Sierra CP, Rodríguez Bustamante A. (2013). *Entre la progresión y la regresión: la configuración identitaria en los procesos de pérdida*. Revista Ces Psicología, 6(2), 177-194.
- Roca, Facundo. (2018). *Las mujeres ante la muerte: Luto, llanto y poder en el Buenos Aires colonial*. V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina.
- Stroebe M, Schut H. (1999) *El modelo de proceso dual de afrontamiento del duelo: Justificación y descripción*. Estudios de la muerte.
- White M, Epston D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

## Artículos seleccionados

# Salud Sexual y Trabajo Social: aportes desde una perspectiva feminista interseccional.

**Marina Balloni Aguilar<sup>a</sup>**

Fecha de recepción:	24 de agosto de 2023
Fecha de aceptación:	5 de octubre de 2023
Correspondencia a:	Marina Balloni Aguilar
Correo electrónico:	marinaballoni.ts@gmail.com

- a. Instructora de residentes en el Hospital General de Agudos "Dr. Juan A. Fernández". Residencia de Trabajo Social en el Hospital General de Agudos "Dr. Enrique Tornú" de CABA. Diplomada en Educación Sexual Integral.

### **Resumen:**

El objetivo del siguiente trabajo es reflexionar en torno a la intervención profesional del Trabajo Social en Salud Sexual y (no) Reproductiva desde una perspectiva feminista interseccional, partiendo de mis experiencias en la Residencia de Trabajo Social en el subsistema público de Salud de la CABA y mi inserción en un consultorio LGBT en el conurbano bonaerense. A nivel metodológico, la construcción de conocimiento se realizó desde un enfoque cualitativo e interpretativo. Parto de la idea de que la sexualidad atraviesa nuestra vida cotidiana y trayectoria vital, y que la historia de la sexualidad es una historia de disciplinamiento y clasificación, y de organización y resistencia. Como parte de mis reflexiones finales, sostengo que la estructura cisheteropatriarcal y capitalista en la que se inscribe nuestra sociedad, produce estratificaciones sociales y obstáculos culturales, institucionales, económicos y simbólicos para el goce de nuestros derechos en relación a la Salud Sexual y (no) Reproductiva. Sortearlos requiere de un ejercicio colectivo y, el trabajo social, puede

habilitar una posibilidad de emancipación: en tanto podemos nominar y develar en clave interseccional las violencias y desigualdades estructurales y cotidianas, construir redes de cuidado y poner a jugar en nuestras intervenciones la categoría de deseo que los feminismos colocaron en nuestras agendas.

**Palabras clave:** Salud Sexual y (no) Reproductiva - Intervención del Trabajo Social - Perspectivas feministas interseccionales.

### Summary

*The aim of the following paper is to reflect on the concept of professional intervention of the Social Work in Sexual and (non) Reproductive Health from an intersectional feminist perspective, based on my experiences in the Social Work Residency in the public health subsystem of the Autonomous City of Buenos Aires and my insertion in an LGBT clinic in the Buenos Aires suburbs. On the methodological level, the construction of knowledge was carried out from a qualitative and interpretative approach. The starting point of my analysis is that sexuality permeates all aspects of our daily life and life trajectory, and that the History of sexuality is a history of discipline and classification, but also of organization and resistance. As part of my final reflections, I argue that the cis-heteropatriarchal and capitalist structure in which our society is inscribed, produces social stratification and cultural, institutional, economic and symbolic obstacles to the enjoyment of our Sexual and (non) Reproductive Health rights. Overcoming them requires a collective exercise, and Social Work enables the possibility of emancipation as long as we can name and unveil, from an intersectional perspective, the structural and daily violence and inequalities, build networks of care and introduce in our interventions the category of desire that feminisms have placed in our agendas.*

*Key words:* Sexual and (non) Reproductive health; Social Work Intervention; Intersectional feminist perspectives.

## Heteropatriarcado y perspectivas feministas interseccionales

El capitalismo es un sistema económico basado en la explotación y apropiación de la capacidad de trabajo humano y de la naturaleza, que se sostiene por un entramado político, cultural y simbólico que crea y reproduce necesidades, con una organización y distribución desigualitaria de las posibilidades de satisfacerlas y en un vínculo directo con el heteropatriarcado.

Silvia Federicci (2015), a partir del concepto de "Acumulación originaria" utilizado por Marx, da cuenta de cómo este proceso tiene como contracara la conquista de América, el saqueo, la expropiación y el tráfico

de esclavos. A su vez, desde una perspectiva feminista, analiza cómo el proceso de cercamientos de las tierras comunales en Europa, la expulsión de campesinos, el desarrollo del sistema salarial y la exclusión de las mujeres del mismo, resultó en nuestra reclusión al ámbito de la reproducción y el cuidado. De este modo, contribuye a los estudios feministas sobre la división sexual del trabajo y las nuevas modalidades estructurantes del patriarcado<sup>1</sup> que traen aparejada la reducción de las mujeres al ámbito privado de la vida y el control de la reproducción y la sexualidad: maternidad obligatoria y heterosexualidad. Un sistema de dominación que "define a las mujeres como cuerpos (...) dominados por la biología, dado que se ha apropiado de nuestra capacidad reproductiva y la ha puesto al servicio de la reproducción de

1. El patriarcado "entendido como un sistema social, político, cultural y económico que se basa en la supremacía de los varones y su capacidad de ejercicio del poder como autoridad (...), configura relaciones de poder entre los géneros, basadas en la solidaridad masculina interclase e intragénero, es decir, que dicha solidaridad puede atravesar distintas clases sociales si se trata de defender la supremacía masculina. Su correlato material más concreto es el sometimiento, exclusión y opresión de las mujeres, infancias y disidencias genéricas o grupos "sexo-disidentes" LGBTI+" (MMGyD, 2022:M1, pag 9).

la Fuerza de Trabajo y del mercado laboral” (Federicci, 2022: 33).

Siguiendo esta línea argumentativa, sostengo que el género funciona como un estratificador social, al igual que la clase, la raza y otras categorías como edad, religión, la diversidad funcional o la nacionalidad, entre otras (Viveros Vigoya, 2016). Si bien estas ideas ya venían desarrollándose al calor de los movimientos y organizaciones feministas, es Kimberle Crenshaw quien acuña la categoría de interseccionalidad (1989), con el objetivo de visibilizar las condiciones de opresión y desigualdad particulares de las “mujeres negras”, en relación a “las mujeres” o “los hombres negros”, en el marco de una contienda judicial en los Estados Unidos. Por lo cual, se construye como una categoría no sólo analítica sino también de denuncia, como un llamamiento a “comprender a la opresión de género como proceso social constituido en articulación indisoluble con otros vertebradores de desigualdad, sustancialmente la clase social y la raza” (Pombo, 2019:150).

En efecto, la potencia de los feminismos radica en la organización popular, en poder nominar a las violencias estructurales y cotidianas y construir redes de cuidado y otros horizontes posibles. Ante todo, es un posicionamiento colectivo, un entramado de corrientes diversas y comunes, con capacidad de disputar las agendas en materia de derechos humanos y políticas públicas.

## Salud sexual y (no) reproductiva

Desde este posicionamiento ético-político y mis experiencias profesionales, me pregunto: ¿De qué modo la interseccionalidad entre género, clase y raza se entrecruzan con la salud sexual y (no) reproductiva? ¿Y la edad? ¿la nacionalidad? ¿la religión? ¿La diversidad funcional? ¿Qué implica pensar la salud sexual y (no) reproductiva desde perspectivas transfeministas interseccionales y el trabajo social en salud?

A lo largo de la historia, la significación social sobre la sexualidad ha sido construida desde parámetros hetero-

normativos, patriarcales y cissexistas<sup>2</sup>. Si bien desde los feminismos y transfeminismos se ha luchado mucho para romper con estereotipos, mandatos y tabúes, los siglos de violencias contra las mujeres y el colectivo LGBTIQ+, siguen calando hondo en nuestras trayectorias de vida. Las prácticas y experiencias sexuales atraviesan y son atravesadas por nuestras relaciones interpersonales, grupos de pertenencia, trayectorias laborales, nuestra clase social, el género, la edad y los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado (en adelante, PSEAyC), entre otras dimensiones.

La sexualidad “trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2011:10) y es parte de la historia que le otorga significado social a aspectos de la vida cotidiana de las personas, cotidiano sobre el cual trabajamos profesionalmente. La historia de la sexualidad, es una historia de disciplinamiento, represión y clasificación, y también de organización, resistencia y emancipación. Durante la década del 60, tanto en Estados Unidos como en Europa, los movimientos feministas pusieron en el centro de la escena reivindicaciones en relación a la liberación sexual, el aborto, la anticoncepción, la salud menstrual, el envejecimiento y el cuestionamiento a la heteronorma (Felitti, 2010).

Siguiendo a Felitti, para aquella época en la Argentina, las mujeres de clases medias urbanas gozaban de un incremento en la participación política, educativa y laboral y “nuevas pautas en relación con la reproducción y la sexualidad, evidenciadas en un uso creciente de métodos anticonceptivos modernos, como la píldora y el DIU, y una mayor aceptación del sexo antes del matrimonio” (2010:792), redefiniendo ciertos estereotipos y construyendo nuevas formas de autonomía y emancipación. Procesos obstruidos en nuestro país por la dictadura cívico militar y eclesiástica, la censura, persecución y desaparición forzada de personas.<sup>3</sup>

Luego del regreso de la democracia, los movimientos feministas y LGBT, no sin discusiones al interior de las organizaciones, se nuclearon bajo las banderas de los derechos humanos, reclamando tanto por la aparición

2. Siguiendo a An Millet, el cissexismo es “un sistema complejo y totalizador capaz de hegemonizar la creencia de que las opiniones, las identidades, los deseos, las experiencias, los cuerpos; en suma, las vidas de las personas trans, valen menos que los de las personas cis y a partir de esta idea arbitra una distribución desigual de violencias y privilegios” (Millet,2020:10; Radi,2015; Serrano,2007).

3. “El retorno a la democracia amplió las posibilidades de discusión(...). Al mismo tiempo, la expansión del virus del sida y sus efectos sociales plantearon un contexto oportuno para que el movimiento de mujeres y de la diversidad sexual, apoyado ahora en redes y movimientos transnacionales, retomara sus antiguas demandas y reivindicara nuevos derechos” (Felitti,2010: 809).

con vida de las personas desaparecidas y el juicio político; como por la "ratificación de la CEDAW- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer-, el establecimiento de la jubilación del ama de casa, la igualdad de salario entre varones y mujeres, la reglamentación de las guarderías infantiles y la creación de la Secretaría de Estado de la Mujer" (Felitti, 2010: 806). Demandas que, en la actualidad, se mantienen y que se han conquistado como derechos, aunque ello no implique la garantía de los mismos. Al hablar de Derechos Sexuales y Reproductivos, Josefina Brown (2007) señala como un posicionamiento ético-político, la noción de "Derechos Sexuales y (no) Reproductivos", señalando con el uso del "(no)" que la "denominación reproductivos alude a la histórica imagen de las mujeres como madres, reproductoras (...) y los derechos reproductivos aluden no sólo al derecho a una maternidad elegida, sin riesgos, etc, sino también a decidir no reproducir, no ser madre" (2007:183). Asimismo, sostiene que se vinculan íntimamente con la capacidad de las personas para tomar decisiones autónomas en relación a su sexualidad y sus cuerpos. Por otro lado, el Ministerio de Salud de la Nación, en línea con la OMS (2006)<sup>4</sup>, define los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos del siguiente modo:

**"Derechos sexuales (DdSs):** se refieren a poder decidir cuándo, cómo y con quién tener relaciones sexuales, a vivir la sexualidad sin presiones ni violencia, a que se respete la orientación sexual y la identidad de género sin discriminación, a acceder a información sobre cómo cuidarse, y disfrutar del cuerpo y de la intimidad con otras personas. Todas las personas tenemos derecho a disfrutar de una vida sexual elegida libremente, sin violencia, riesgos ni discriminación. **Derechos reproductivos (DdRr):** todas las personas tenemos derecho a decidir en forma autónoma y sin discriminación si tener o no tener hijas/os, con quién, cuántos y cada cuánto tiempo. También son derechos recibir información sobre los diferentes métodos anticonceptivos y el acceso gratuito al método elegido. La atención de la salud respetuosa y de calidad durante el embarazo, el parto y el posparto, así como en situaciones de

post aborto, también están contempladas dentro de los derechos reproductivos. Es también un derecho el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo"<sup>5</sup>

Ahora bien, ¿qué sucede cuando observamos las políticas de salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en materia de salud sexual y (no) reproductiva? ¿Cómo entendemos la Salud Sexual y la Educación Sexual Integral desde nuestros efectores de salud? ¿Quién define y cómo define que es la salud sexual? Los desafíos son construir el interrogante y la respuesta en conjunto con la población usuaria del subsistema público de salud y las organizaciones sociales; problematizar cuáles son las ideas sobre la salud, la sexualidad, las subjetividades, identidades y los cuerpos que hay detrás de las políticas públicas y de nuestras intervenciones. Ello, con el objetivo de enriquecerlas, desde miradas que cuestionen el biologicismo, el cisheteropatriarcado, el paternalismo y el capacitismo. ¿Cómo favorecer la autonomía de las personas desde instituciones que históricamente ejercieron control sobre los cuerpos y las formas de ser, pensar y actuar?

### Experiencias del ejercicio profesional en dispositivos de Salud Sexual y (no) Reproductiva: especificidades y puntos de encuentro

Con más énfasis en analizar potencialidades que en señalar críticas particulares específicas de cada dispositivo, intentaré hilar ciertas tramas para pensar y enriquecer nuestro ejercicio profesional en esta materia, de acuerdo a mi experiencia en consultorio de ive/ile, talleres de salud sexual, consultorio de géneros y diversidades, CEPAD, acompañamiento en situaciones de violencias de géneros y violencias contra las infancias y otras experiencias en dispositivos grupales. Profundizaré en los primeros tres dispositivos mencionados.

#### Interrupción Legal y Voluntaria del Embarazo

Si de feminismos y organización hablamos, una de las conquistas más emblemáticas de esta época es la ley N°

4. Según la definición de la OMS, la sexualidad, "abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales(...) no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre" (OMS, 2006).

5. <https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual/derechos>. Visitado por última vez: 19/06/2023

27.610 (2021) que garantiza el derecho a la Interrupción Voluntaria/Legal del Embarazo y los respectivos Protocolos para la atención integral de las personas con derecho a la IVE/ILE, elaborados por el Ministerio de Salud de la Nación.

Al igual que el fallo FAL (CSJN, 2012) y los protocolos publicados desde el 2015, el espíritu no solo es garantizar buenas prácticas y la atención integral de las personas gestantes de embarazos no deseados, sino eliminar todo tipo de obstáculos y demoras en el acceso al derecho de interrupción voluntaria y legal de embarazo. En esta línea, el protocolo 2022 recomienda el trabajo en equipos interdisciplinarios, pero no lo constituye como un requisito para la práctica “ya que esto podría dificultar el acceso a los derechos de las personas. Basta con una persona profesional de la salud para la realización de la práctica de IVE/ILE” (MinSal, 2022: 41).

Este punto abre lugar a la reflexión en (al menos) dos caminos. Por un lado, en lo que respecta a favorecer el acceso a la práctica y la rápida respuesta a la demanda; por el otro, la pregunta por la interdisciplina, nuestro rol, la escucha y el acompañamiento integral, cuestión que viene siendo problematizada, no solo desde la individualidad de los profesionales, sino también desde colectivos como la RED de Acceso al Aborto Seguro (REDAAS) y Red de Profesionales de la Salud por el Derecho a Decidir. El protocolo destaca la importancia de la escucha atenta sobre el relato de las personas, ya que “permitirá detectar y trabajar sobre miedos y angustias que muchas veces están relacionadas a la historia de los abortos inseguros” (MinSal, 2022:52), pudiendo incluir miedos por la afectación a la fertilidad, incluso como un “castigo” por realizar la interrupción. Y, a continuación, establece que “por lo general, la actitud libre de prejuicios es suficiente para que la persona se sienta contenida y cómoda (...) Un espacio adecuado, que permita la confidencialidad, es otro de los elementos a tener en cuenta.” (ibidem).

A su vez, hay otros elementos que son constitutivos de la singularidad de cada situación y que requieren de esa escucha atenta. La decisión de una persona de realizar una IVE/ILE, puede estar atravesada por trayectorias y situaciones de violencias, ser una decisión tomada o fluctuar a través de los días. Además, puede estar condicionada por otros, verse envuelta en miedos e incertidumbres, estar en un laberinto de debates morales o ser un alivio. Pero en todos los casos, lleva consigo una disrupción de la vida cotidiana que se inscribe en las subjetividades y cuerpos de las personas gestantes. Es por

ello que el espacio de consejería para la elaboración de decisiones autónomas se torna una instancia de cuidado y acompañamiento imprescindible en estos procesos y, en este sentido, desde el trabajo social tenemos mucho que aportar.

En varias oportunidades escuché en el centro de salud decir “falta Salud mental”, “necesitamos de psicología para abordar estas situaciones”, cuando en verdad no es una terapia psicoanalítica lo que se requiere para acompañar la toma de decisiones, sino una escucha atenta que favorezca el encuentro con el deseo y con lo posible.

En cuanto a nuestra inserción en los equipos, a partir de mi experiencia profesional individual y colectiva -reflexiones de y con colegas y compañeras y organizaciones-, sostengo que nuestras habilidades para entrevistar y acompañar los procesos y nuestra mirada sobre las dimensiones de la vida cotidiana y las singularidades, son muy enriquecedoras para la intervención y su planificación. En tanto no solo el ejercicio de una escucha que habilita la palabra o respeta los silencios, que no juzga, sino también aquel lugar que le damos a la organización de esa interrupción: pensar redes de cuidado, factores protectores y desprotectores, el cuidado de otros, en tanto haya personas a cargo que presenten dependencia para las actividades de la vida cotidiana, y/o planificar horarios convenientes para hacer la interrupción, entre otros aspectos.

En este sentido es fundamental la mirada interseccional, ya que no será lo mismo acompañar en su decisión y proceso a una mujer cis, joven, de clase media urbana y atea, que a un varón trans o una mujer cis migrante, católica y en situación de violencias de género. Ello, como parte de la dimensión ético-política profesional, pero también socio-institucional, siendo que nuestros posicionamientos pueden entrar en tensión y conflicto (particularmente con la institución, las modalidades de atención, la gestión y los equipos) o enriquecerse.

Existe un cuestionamiento y una preocupación por las personas que no vuelven a la consulta post aborto o que concurren pero no definen un MAC de larga duración, tanto hacia ellos como hacia el interior de los equipos de salud. Lo cual me lleva a preguntarme, por un lado, por el lugar que le otorgamos al preservativo como método de barrera y por el otro, el lugar que le otorgamos a la autonomía de las personas, considerando el riesgo de cruzar la porosa línea entre el acompañamiento cuidado y las miradas tutelares sobre les usuaries del subsistema público de salud.

Por último, respecto al acompañamiento en IVE/ILE hay una pregunta que me queda en el aire (y ahora en papel) en relación a la invisibilización de las dimensiones del placer, la intimidad, las prácticas y trayectorias sexoafectivas y el erotismo<sup>6</sup>. ¿No es también una interrupción de la vida sexual tal como la transitaron hasta ahora? ¿Una disrupción? ¿Qué habilitan estos procesos? ¿Qué se obstruye? ¿No es una ocasión para pensar la salud sexual en términos más integrales y no solo respecto a intervenciones medicamentosas?

### Talleres de Salud Sexual

Algo de este último interrogante me atravesó también en mis experiencias en Talleres de Salud Sexual en el primer nivel de atención de la salud. Estos se desarrollaban dos veces por semana, siendo planificados para que las personas participen un día y por única vez, eran destinados a mujeres cis y tenían el objetivo de brindar asesoramiento en MAC.

Si retomamos la definición de Derechos sexuales y Reproductivos del Ministerio de Salud y la definición de Salud Sexual y (no) Reproductiva de Josefina Brown (expuestas en el apartado anterior) observamos cuán amplia es la sexualidad y, por consiguiente, nuestras posibilidades de intervención en este campo. Sin embargo, en mis experiencias en particular, el único punto abordado por el equipo de salud, en lo que a los Derechos Sexuales refiere, ha sido "el acceso a la información sobre cómo cuidarse", pero específicamente definido como derechos reproductivos, en tanto "derecho a recibir información sobre los diferentes métodos anticonceptivos y el acceso gratuito al método elegido"<sup>7</sup>. Dentro del cuidado, no estaba contemplado el consentimiento, el conocimiento de nuestros cuerpos, el disfrute o el erotismo. Por otro lado, los mismos eran exclusivamente destinados a mujeres cis. Si la sexualidad es tan amplia, ¿por qué los reservamos exclusivamente para consultorías de Métodos AntiConceptivos (de aquí en adelante, MAC) para mujeres cis heterosexuales?

Estas prácticas, de forma consciente o no, responden a posicionamientos que reproducen acciones y saberes heteropatriarcales y binarios; proponiendo no solo la medicalización por sobre el deseo y el placer, sino lo CIS sobre lo TRANS. Con ello, lejos estoy de manifestar un desacuerdo frente a la importancia de brindar información y MAC de forma segura y gratuita, pero sí creo que en el camino de la construcción de un sistema de salud que se plantee la despatologización de la sexualidad, son necesarias las instancias de formación y reflexión en torno a las perspectivas de géneros y diversidades y, por qué no, en torno a pedagogías del placer. Nuestra pertinencia y participación en estos dispositivos de prevención de enfermedades y promoción de la salud es -o puede ser- muy enriquecedora, pero requiere de cierta vigilancia epistemológica sobre nuestros marcos teóricos, posicionamientos y prácticas, a riesgo de reproducir patrones y relaciones de opresión. Asimismo, al plantearse como taller, requiere de planificación, coordinación, evaluación y, fundamentalmente, escucha activa. Una escucha activa que, por un lado pueda favorecer la circulación de la palabra y por otro lado, pueda problematizar las prácticas y discursos machistas o desarmar ciertos prejuicios, mitos y tabúes. En este sentido, sostengo que es un dispositivo estratégico que posibilita pesquisar situaciones de violencias y desigualdades, en términos interseccionales, que pueden abordarse colectivamente en el taller o posteriormente, de forma individual, comunitaria y/o intersectorial. Ello, a riesgo de perder la potencia transformadora que nuestro ejercicio profesional puede tener, tanto en el campo de la salud sexual como en los dispositivos grupales.

### Consultorio LGBT

Un tercer dispositivo que abordaré tiene que ver con Consultorios LGBTIQ+, por un lado, como forma de favorecer el acceso de esta población al sistema de salud y el trato digno y, por el otro, de deconstruir el paradigma binario imperante. El Art. 17 de los principios de Yogyakarta<sup>8</sup>, refiere específicamente al acceso a la salud

6. En términos de lacub, "El erotismo se encuentra influenciado por las narrativas históricas y literarias que promueven esquemas ideales desde donde se promueven nuevos libretos sociales que conforman una estética del amor o del deseo. Es así que el erotismo, para Featherstone, es esa infinita variedad de formas basadas en una constante invención, elaboración, domesticación y regulación del impulso sexual; o, para Bauman, el procesamiento cultural del sexo." (lacub, 2008:171).

7. <https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual/derechos>. Visitado por última vez: 19/06/2023

8. Principios para la aplicación internacional de legislación sobre derechos humanos, contra todo tipo de discriminación por razones de identidad de género y orientaciones sexuales (2006).

y comienza expresando que todas las personas “tienen el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. La salud sexual y reproductiva es un aspecto fundamental de este derecho.” (Yogyakarta, 2006). La discriminación por orientación sexual, expresión e identidad de género afecta fuertemente las subjetividades de las personas LGBTIQ+ y sus trayectorias de vida, encorsetando y violentando las formas de ser, sentir y habitar el mundo que pongan en cuestión el sistema heteronormativo, hasta el punto de negar sus existencias.

En lo que refiere a las instituciones de salud en particular (incluyendo universidades, instancias académicas nacionales e internacionales y otros sistemas de formación), si bien a nivel nacional existen leyes de avanzada, la historia de patologización de las diversidades, y el biologicismo, sigue calando hondo. El uso equívoco de nombres y pronombres que no respetan las identidades, la presunción de heterosexualidad, los diagnósticos que más tienen que ver con el (mal) sentido común que con conocimientos científicos, la violencia ginecológica, la escasa oferta de servicios (ej: “método ROPA”<sup>9</sup> de fertilidad asistida, hormonización o cirugías) o la excesiva solicitud de estudios y evaluaciones, son algunas de las prácticas que obstaculizan y/o violentan el acceso a la salud.

Por estos motivos, colectivos y activistas lucharon y luchan por la igualdad en términos de ciudadanía y la garantía de sus derechos, entendiendo que a las violencias estructurales de este sistema, se le suman violencias y discriminaciones específicas. En los años 70 comienzan a tomar visibilidad organizaciones homosexuales, pero no es hasta mediados de la década del 90 que lo logran las organizaciones Travesti-Trans (Barrancos, 2014): colectivizando sus voces, luchas y resistencias, y denunciando las múltiples opresiones en el entrecruzamiento del género, la clase, etnia o raza, sexualidad, edad, lugar de residencia y/o nacionalidad, entre otros múltiples tipos de violencias. Experiencias de vida signadas por la expulsión temprana del hogar y de sus barrios, la deserción escolar y las dificultades de ingresar al mercado formal de trabajo que ello acarrea, y que se condensan en la baja expectativa de vida que se estima para esta población.

El acceso a la salud sin discriminaciones, fue y es una demanda de las organizaciones Travesti-Trans, razón de

lucha y resistencia. En nuestro país, es de la mano de estos activismos que dicha accesibilidad comenzó a ampliarse, tanto en términos de derechos, como de hecho. Es en este escenario que se crean los consultorios amigables o inclusivos, no porque tengan que haber dispositivos específicos per se, sino para favorecer el acceso y el trato digno, históricamente negados. Actualmente, podemos pensar que su constitución tiene menos que ver con construir perfiles profesionales especialistas en problemáticas del colectivo LGBTIQ+ que con producir cuidado y construir posicionamientos ético-políticos críticos que puedan alojar y desandar el cissexismo. ¿Qué significa e implica desandar el cissexismo?

An Millet, en su libro *Cissexismo y Salud* (2020), trae el concepto de “procesos de heterosexualización del espacio público” de Gil Valentine (1996), quien tomando a Butler, sostiene que “heterosexualizar el espacio es un acto performativo naturalizado a través de la repetición y la regulación” (1996:145) de formas de actuar, publicidades, símbolos, consumos culturales, entre otros. Cuestionando la idea de lo “natural y ahistórico” de la heterosexualidad y la cissexualización y planteando la necesidad de descissexualizar el espacio público en líneas generales y los servicios de salud en particular. ¿Qué entiende por descissexualizar? Al “conjunto de acciones tendientes a desaprender y desestabilizar las producciones simbólicas y materiales basadas en la idea de que las personas cis son más valiosas que las personas trans\*.” (Millet, 2020:41).

Entonces, siguiendo estos argumentos, podemos pensar que es necesario -y posible- generar instancias de encuentro que favorezcan el acceso a la salud del colectivo LGBTIQ+, desarmar estereotipos, prejuicios, no asumir el género u orientaciones sexuales ajenas, generar lazos interinstitucionales y desandar la cisheteronorma. Ello, a los fines de favorecer la construcción de trayectorias de vida más saludables, con mayor autonomía y menos violencias, generando posibilidades para ser escuchades y validades desde una mirada integral de la salud, no patologizante ni medicalizante. La intervención situada del Trabajo Social debe poder vislumbrar las relaciones de poder en las que se inscriben nuestras prácticas, tanto en vinculación con las jerarquías dentro del sistema de salud como con la población destinataria. Retomando la categoría de interseccionalidad, no hay homogeneización posible en el abordaje de las desigualdades y violencias por cuestiones de géneros. Es fun-

9. El método de Recepción de Ovocitos de la Pareja (ROPA) es un tto. de fecundación in vitro destinado a la reproducción entre dos personas con útero.

damental tener en cuenta las condiciones materiales de existencia de cada persona, en relación a la trayectoria individual y familiar, en tanto condiciones de opresión (¿o privilegio?) y en conjunción con otras estratificaciones que pueden intensificarse entre sí, a saber: cuestiones raciales, generacionales y territoriales, entre otras.

En términos específicos, las estrategias de intervención son heterogéneas y singulares. Pueden estar relacionadas al acompañamiento en el proceso de construcción identitaria, la organización y reorganización del proyecto de vida, al acompañamiento en situaciones de violencia por razones de género, el asesoramiento para realizar el cambio registral; a generar accesibilidad al sistema de salud, y/o a construir redes entre la población LGBTIQ+, con el objetivo de que puedan compartir sus propias experiencias, sentirse representados y libres de estigmas y/o discriminaciones y colectivizar sus luchas y procesos. En relación a niñeces y adolescencias, es importante el trabajo con sus familias o referentes afectivos, alojando inquietudes sobre los procesos identitarios y la salud integral, abordando mitos y prejuicios, la ley de identidad de género y la importancia de respetar tanto sus identidades, como la expresión de género y la orientación sexual. Ello, con el objetivo de acompañar sus procesos y deseos y favorecer el trato digno y el respeto de sus derechos, tanto desde el sistema de salud como en otras instituciones.

Las discriminaciones y violencias sufridas muchas veces también traen aparejadas padecimientos de salud mental, pero no por el hecho de ser personas trans, bisexuales u homosexuales, sino por serlo en una sociedad Cisheteropatriarcal. Desde el acompañamiento del equipo de salud, en forma individual o desde dispositivos grupales, ello puede ceder o aliviarse.

Sin embargo, no hay una relación unilineal entre la intervención del trabajo social y la garantía de derechos. Por un lado, cada situación es singular, así como el entrecruzamiento de matrices de opresión. Por el otro, la dimensión ético política desde donde nos posicionamos es constitutiva de nuestras intervenciones, así como los recursos socio institucionales con los que contamos, la disponibilidad para conformar equipos de trabajo, y las políticas y legislaciones vigentes. Todos estos aspectos pueden favorecer u obstaculizar proyectos de emancipación, e incluso, ser reproductores de violencias.

Habiendo hecho este recorrido por los tres dispositivos mencionados y retomando el título de este apartado, donde propongo hablar de especificidades y también de

puntos de encuentro, sostengo que cada dispositivo tiene sus propias características y posibilidades institucionales, al igual que nuestro ejercicio profesional en relación a la singularidad de las personas, sus demandas y sus PSE-AyC. Sin embargo, creo que en la dimensión ético política, en las luchas y organizaciones feministas y transfeministas por la transformación de las relaciones de poder y en la cristalización de estas en políticas públicas y marcos normativos, es donde esta trama se vuelve común. No sin tensiones, es allí donde pensar la salud sexual y (no) reproductiva cobra un sentido que puede ser transversal: el de la interseccionalidad, e integralidad, el cuidado de los cuerpos y de la experiencia de la corporalidad, el de las identidades y el de la apuesta por el deseo y la autonomía.

## Reflexiones finales

El trazo de las líneas del presente trabajo comenzó mucho tiempo antes de iniciar su escritura. Sin embargo, este proceso fue el motor para profundizar lecturas y reflexiones en torno a la intervención profesional del Trabajo Social desde una perspectiva feminista interseccional en Salud Sexual y (no) Reproductiva y condensarlas en estas hojas; así como para pensar los fundamentos de la implicancia y pertinencia de nuestras prácticas. En la actualidad, tanto en nuestro país como a nivel internacional, contamos con un marco normativo que protege el derecho a la salud sexual y (no) reproductiva. Sin embargo, la estructura cisheteropatriarcal, capitalista y tutelar en la que se inscribe nuestra sociedad, produce estratificadores sociales y obstáculos culturales, institucionales, económicos y simbólicos para el goce de nuestros derechos. Sortearlos requiere de un ejercicio colectivo y, en este sentido, el trabajo social adquiere —o puede adquirir— una posibilidad de emancipación en tanto podamos nominar y develar en clave interseccional las violencias y desigualdades estructurales y cotidianas, construir redes de cuidado y poner a jugar en nuestras intervenciones la categoría de deseo que los feminismos colocaron en nuestras agendas.

Las prácticas y experiencias sexuales y (no) reproductivas, atraviesan y son atravesadas por la trayectorias vitales y la vida cotidiana, ámbito de intervención profesional. El ejercicio de la escucha atenta, la mirada sobre las singularidades y un acompañamiento situado de los procesos vitales, puede resultar enriquecedor, tanto en entrevistas individuales, como en dispositivos grupales u otras actividades de prevención y promoción de la salud. Sin embargo, requiere de cierta vigilancia epis-

temológica sobre nuestros marcos teóricos, posicionamientos y prácticas, a riesgo de reproducir patrones y relaciones de opresión y desigualdad. Ello, en la búsqueda por favorecer el acceso a derechos sexuales y (no) reproductivos, a la ampliación de los mismos y al encuentro con el deseo; visibilizando las dimensiones del placer, la intimidad, el erotismo, el respeto de nuestras identidades y el cuidado de nuestros cuerpos, y a riesgo de perder la potencia transformadora que nuestro ejercicio profesional puede tener.

En este sentido, en relación al Trabajo Social y la Salud Sexual y (no) Reproductiva, sostengo la importancia de participar en instancias de formación y reflexión sobre géneros y diversidades y feminismos. A modo de continuar construyendo una dimensión ético-política profesional crítica, que pueda desaprender el cissexismo y la heteronorma, despatologizar la sexualidad, acompañar procesos de salud reproductiva y no reproductiva y habilitar formas de ser, sentir y habitar el mundo menos violentas.

## Bibliografía

- Barrancos, Dora (2014) *Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva*. Cuadernos Inter. cambio sobre Centroamérica y el Caribe.
- Brown, Josefina (2007) *Ciudadanía de mujeres en Argentina: los derechos no - reproductivos y sexuales como bisagra, lo público y lo privado puesto en cuestión*, FLACSO, Argentina.
- Brown, Josefina (2007) *El aborto en Argentina, genealogía de la demanda*, XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Crenshaw, Kimberlé (2012) *Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color*. En: Platero, Lucas (Ed) *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Ediciones Bellaterra, Barcelona.
- Federici, Silvia Beatriz (2022) *Ir más allá de la pie: repensar, rebacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*, 1a ed, Tinta Limón, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Federici, Silvia Beatriz (2015) *El Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, 2da ed, Tinta Limón, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Felitti, Karina (2010) *Sexualidad y reproducción en la agenda feminista*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6164433.pdf>
- Iacob, R. (2008). Sobre la construcción de juicios en la erótica de la vejez. *Revista Argentina de Sociología*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/269/26961012.pdf>
- Ley Nacional de Identidad de Género, N° 26.743/2012
- Millet, An (2020) *Cissexismo y Salud. Algunas ideas desde otro lado*, Colección Justicia Epistémica, Puntos suspensivos ediciones, Buenos Aires.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación (2022) *Módulo I: Perspectiva de Género y Diversidad para el abordaje integral en Dispositivos Territoriales de Protección y Módulo II: Interseccionalidad y otras formas de opresión para el abordaje integral en Dispositivos Territoriales de Protección*, Argentina.
- Ministerio de Salud de la Nación (2022) *Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción voluntaria y legal del embarazo*. Actualización 2022, Argentina.
- Morgade, Graciela (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Editorial La Crujía, Buenos Aires.
- Organización Mundial de la Salud (2006).
- Pombo, Gabriela (2019) *La interseccionalidad y el campo disciplinar del trabajo social: topografías en diálogo*, Colección Debates en Trabajo Social, Buenos Aires.
- Principios de Yogyakarta, 2006.
- Viveros Vigoya, Mara (2016) *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*, Revista Debate Feminista, Universidad Nacional de Mexico.

## Artículos seleccionados

# Cooperativa de inclusión socio laboral en el Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo.

**Nahuel Lizitza<sup>a</sup>, María Alejandra De la Fuente<sup>b</sup>  
y María José Franco<sup>c</sup>**

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2023  
Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2023  
Correspondencia a: Nahuel Lizitza  
Correo electrónico: nlizitza@hotmail.com

- a. Licenciado en Ciencias Políticas. Docente en las asignaturas Cooperativismo, experiencias asociativas y Trabajo Social, y Estado y Políticas Públicas, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Asesor del Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo.
- b. Psicóloga Social. Coordinadora del Dispositivo Sociolaboral Cultivarte de la Dirección de Rehabilitación e Inclusión Social del Hospital Nacional y Comunidad Ramón Carrillo. Coordinadora del proyecto de Cooperativa de Trabajo La Huerta Cultiva.
- c. Licenciada en Trabajo Social. Especialista en Discapacidad y Derechos. Coordinadora General Dispositivos Residenciales Territoriales de la Dirección de Rehabilitación e Inclusión Social del Hospital Nacional y Comunidad Ramón Carrillo. Miembro de la Junta Evaluadora del Certificado Único de Discapacidad.

**Resumen:**

El presente artículo explora y analiza la creación de una Cooperativa de Trabajo de Inclusión Socio- Laboral para personas con discapacidad intelectual en el Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo (ex Colonia Montes de Oca) y su articulación con las políticas públicas e instituciones involucradas. En este proyecto podemos identificar diferentes instituciones intervinientes como es el caso de: a) una institución de salud e inclusión comunitaria, representada por un Hospital, b) una institución de promoción, desarrollo y control de la acción cooperativa y mutual, representada por el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) y c) la Universidad, con su función de extensión representada por la Cátedra de Cooperativismo, experiencias asociativas y Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. El conjunto de instituciones estatales y públicas que forman parte del proyecto se articulan de manera virtuosa para dar origen al proyecto de Cooperativa de Trabajo La Huerta Cultiva.

**Palabras clave:** Cooperativa - Discapacidad Intelectual - Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo.

*Summary*

*This paper explores and analyzes the creation of a Socio-Labor Inclusion Work Cooperative for people with Intellectual Disabilities at the Dr. Ramón Carrillo National Hospital and Community (Ex Colonia Montes de Oca) and its articulation with public policies and institutions involved. In this project, we can identify different institutions involved, such as: a) a community health and inclusion institution, represented by a Hospital, b) an institution for the promotion, development and control of cooperative and mutual action, represented by the National Institute of Associativism and Social Economy (INAES) and c) the University, with its function of extension represented by the Chair of Cooperatives, associative experiences and Social Work, of the Faculty of Social Sciences of the UBA. The set of state and public institutions that are part of the project are articulated in a virtuous way to give rise to La Huerta Cultiva Work Cooperative project.*

*Key words: Cooperative; Intellectual Disability; National Hospital and Community Dr. Ramón Carrillo.*

## Introducción

La constitución de la Cooperativa de Trabajo La Huer-ta Cultiva, objeto de análisis del presente trabajo, tiene como particularidad el hecho de haber sido creada en el Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo, institución que atraviesa actualmente un proceso de transformación desde la concepción de un modelo asilar a un modelo basado en la comunidad, en la cual se brindan los apoyos necesarios a personas con problemáticas de salud mental y discapacidad intelectual. Desde este enfoque, analizaremos la articulación de las instituciones estatales y públicas involucradas en el proyecto.

Asimismo, se indagará acerca del rol que tienen las instituciones intervinientes en el desarrollo de la cooperativa de trabajo, trascendiendo sus complejidades para lograr su complementación.

Estos cambios reflejan el valor que se concede a las diversas dinámicas de inclusión en la construcción de una institución en términos de una comunidad abierta, en el marco de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental bajo el enfoque de Derechos Humanos.

La conformación de la cooperativa plantea una visión interdisciplinaria y multiactoral orientada a reforzar, res-tituir o promover los lazos sociales, que articulen políticas de inclusión laboral.

## Rol de las instituciones

Existe una extensa bibliografía sobre el rol del estado y de las instituciones. Oszlak, referente en el estudio del Estado, lo define como:

“el papel atribuido a una o más de sus instituciones en la producción de bienes, regulaciones o servicios destinados a resolver ciertas cuestiones problematizadas que plantea la organización o el funcionamiento de una sociedad, así como los impactos y consecuencias que se derivan de esas formas de intervención sobre la correlación de poder y la distribución del producto en esa sociedad” (2011, p. 1).

Es el mismo autor quien identifica esta definición como extensa o compleja para describir un concepto que el sentido común interpreta de un modo mucho más sen-

cillo. Propone, en cambio, analizarlo desde la evaluación del rol cumplido por quienes intervienen en nombre del estado, y si se satisficieron las expectativas de determinados actores sociales; en definitiva, si se alcanzaron los objetivos, metas y resultados que se aspiraba lograr (Oszlak, 2011).

Es así como mediante estrategias de intervención, diversos actores que articulan “políticas de estado” dan respuesta a una problemática social que debe ser atendida con la aplicación de instrumentos destinados a resolverla.

Por otra parte, el estudio de las instituciones ha sido un tema central en las Ciencias Sociales. Tal como explica Arias (2022), las instituciones pueden ser pensadas como sistemas de reglas, como restricciones, como anticipaciones de la acción, como maquinarias reproductoras de la desigualdad y la opresión, o como organizadoras naturales, como escenarios, como constructoras de ciudadanía (p. 53).

Klimosky (2013) se pregunta: “¿Quién no conoce las instituciones, o al menos tan sólo una de ellas? (...) Quién no sabe lo que es una escuela, un hospital, un club (...) un ministerio, una facultad, etc. etc.” (p. 29). El autor sostiene que todos conocemos una institución porque las hemos vivido, las vivimos y las viviremos, y además porque las padecemos, transitamos, aceptamos o criticamos. Todas las instituciones tienen una organización material (su edificio o edificios, mobiliarios, instrumentos que les son propios, etc.) y también una organización jurídica (leyes, reglamentos, disposiciones, etc.) (p. 30).

Las instituciones son un ámbito de intervención o el lugar desde el cual intervenir, lo cual implica una complejidad de la dimensión institucional. Esta complejidad que se traza con un trabajo interdisciplinario, superando como menciona Morin (2010) la mirada de una disciplina, tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella constituye, las técnicas que está conducida a elaborar o a utilizar (p.9). Asimismo, un abordaje interdisciplinario, tal como plantea Stolkiner (1999) implica un marco de representaciones común entre disciplinas y una adecuada coordinación programada del equipo asistencial interdisciplinario de las actividades y de los dispositivos necesarios. Para ello, se requiere discusión de casos, ateneos compartidos, reuniones de elaboración del modelo de historia clínica única, etc.

En el caso que es objeto de análisis del presente artículo, la constitución de la Cooperativa de Trabajo de Inclusión Socio-Laboral, representa un importante hecho dado que se desarrolla dentro de una institución hospitalaria pública referente en discapacidad intelectual. El Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo está atravesando un proceso de reforma para superar el modelo asilar y consolidar un modelo de comunidad, apoyado en la atención y cuidado en salud mental. Un ejemplo claro de política pública es la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Ley Nacional de Salud Mental. Estos cambios reflejan el sentido que se concede a las diversas dinámicas de inclusión en el marco de las instituciones y de los actores involucrados. Se está construyendo una institución en términos de una comunidad abierta, en la cual se brindan los apoyos necesarios a personas con problemáticas de salud mental y discapacidad intelectual.

En este sentido, tal como sostienen García y Molto (2022) existen numerosas investigaciones sobre la relación entre la necesidad de la inclusión mediante el desarrollo individual y social de todas las personas que conviven en una comunidad, dando cuenta de la importancia de fomentar entornos educativos, sociales y culturales que sean cada vez más sustentables, inclusivos y respetuosos de las necesidades que presentan los individuos.

## El Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo

El proyecto de la Cooperativa de Trabajo de Inclusión Socio Laboral La Huerta Cultiva cuenta con una particularidad: se crea en el Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo, conocido anteriormente como Colonia Montes de Oca. Este cambio de nombre remite a la transformación de la concepción desde un modelo asilar para instituir un modelo basado en la comunidad, atendiendo las necesidades de derechos, recreativas, formativas y culturales de los/as usuarios/as.

El Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo es una institución especializada en discapacidad intelectual. Se encuentra en una zona rural, a 80 kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires. Para analizar sus antecedentes, la excolonia Montes de Oca comenzó a construirse el 15 de noviembre de 1908 como Asilo Colonia Regional Mixto de Retardados. Su ubicación en una zona rural

respondía al paradigma dominante de la época, de corte rousseauiano, que promovía el aislamiento terapéutico para evitar que las personas con enfermedad o debilidad mental se vieran expuestas a las tensiones y complejas demandas que caracterizan la vida en las ciudades.

Retomando las palabras del discurso inaugural de la construcción del Asilo Regional Mixto de Retardados en 1908 del Dr. Cabred, Rossetto señala que:

“Este asilo viene a llenar una necesidad sentida, pues el país carece de establecimientos especiales para esta clase de anormales. He gestionado la creación de un asilo escuela, sistema colonia, y es fácil imaginarse ante el hecho que hoy celebramos la íntima satisfacción que experimento viendo hoy colmados mis anhelos” (2009, p. 464).

Este tipo de institución reconocía al modelo de internado a partir de una mirada absorbente o totalizadora, sin distinción entre las actividades de recreación, descanso y trabajo. Se reflejaba a su vez encierro y aislamiento con el exterior, limitando todo tipo de autonomía de las personas internadas. Estas instituciones, que habían sido pensadas para la rehabilitación de las personas con discapacidad mental, y tenían como pilares fundamentales la libertad y el trabajo, fueron configurándose como instituciones cerradas, con celdas de aislamiento, superpobladas de personas, muchas de ellas sin posibilidad de volver a su comunidad y condenadas a morir en el hospicio (Rossetto, 2009).

El Hospital se inauguró en el año 1915 con la finalidad de alojar menores de edad con diagnósticos que equivaldrían hoy en día a lo que se conoce como discapacidad intelectual y problemáticas de aprendizaje. Exponente del modelo “Puertas Abiertas”, la institución fue concebida como un asilo-escuela autosustentable; en el propio establecimiento se producía gran parte de lo imprescindible para cubrir las necesidades materiales.

Con el transcurrir de las décadas, la población objetivo fue cambiando, fundamentalmente en cuanto a su edad, para constituirse finalmente como una institución destinada a mayores de 18 años con problemáticas de salud mental y/o discapacidad intelectual. Actualmente residen allí 481 usuarios/as, alojados en pabellones, hogares y Dispositivos Residenciales Territoriales. Además, desde el Centro Interdisciplinario de Salud Mental se asiste de manera mensual a un número aproximado de 2200 consultas.

En cuanto al momento histórico en el cual se encuentra la institución, cabe resaltar que durante las últimas dos décadas está atravesando un proceso de transformación institucional con vistas al pasaje desde un modelo de atención asilar hacia un modelo de atención integral con base en la comunidad.

El cambio de paradigma del Hospital se ve plasmado en la reformulación filosófica del concepto de persona con discapacidad. Bajo esta concepción se cimienta la misión del Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo, que es una institución de referencia en la asistencia en salud integral a la comunidad, especializada en la atención de problemáticas de discapacidad intelectual desde un abordaje interdisciplinario y con base en la comunidad.

El Hospital forma parte de la Red Nacional de Hospitales, conformada por establecimientos sanitarios con dependencia directa del Gobierno nacional. Complementariamente, genera la integración en redes con otros establecimientos de salud provincial y municipal, para promover la capacitación del área de recursos humanos de dichos establecimientos en materia de discapacidad intelectual y otras problemáticas de salud mental. Este trabajo en red se alinea a las políticas del Ministerio de Salud y recomendaciones internacionales.

El abordaje institucional tiene por objetivo consolidar un modelo de atención que respete los derechos de las personas. En ese sentido, se implementan estrategias que contemplan las necesidades y posibilidades de cada uno, abordando y sosteniendo intervenciones, mejorando la calidad de vida de las personas que residen en la institución, en pos de su inserción en la comunidad. Se promueve la revalorización de las habilidades para el desarrollo de la autonomía y de actividades de la vida diaria. Estas prácticas que lleva a cabo el Hospital y Comunidad Dr. Ramón Carrillo impulsan actividades que dan un sentido y hasta una temporalidad al día a día de los/as usuarios/as de los dispositivos en los que se encuentran viviendo y su inserción en proyectos socio laborales.

La creación de la Cooperativa permitirá que los/las usuarios/as puedan vincularse con su entorno más inmediato y con diversas organizaciones sociales del territorio, en las que puedan participar activamente (familia, escuela, trabajo, talleres recreativos, instituciones intermedias, salud, entre otras).

## **El Cooperativismo como medio para la integración sociolaboral de personas con discapacidad intelectual**

A fin de adentrarnos en las características de las cooperativas, presentamos un breve recorrido histórico de sus antecedentes. Las cooperativas en Argentina tienen un extenso recorrido e historia desde hace décadas. Las primeras experiencias de trabajo asociado y solidario fueron las que tomaron como iniciativa y modelo a la Cooperativa de los Pioneros de Rochdale en 1844.

Las primeras cooperativas de nuestro país se desarrollaron a partir de las últimas décadas del siglo XIX, relacionadas principalmente con la inmigración masiva de europeos. Los Pioneros de Rochdale, considerados como los padres fundadores del Cooperativismo, forjaron las bases para el desarrollo del funcionamiento de una cooperativa. Esta experiencia fue el símbolo y base que representa el pensamiento cooperativista. Dichos principios se reflejaron en la libre elección de los representantes mediante asambleas, teniendo cada asociado/a voz y voto, pago de intereses limitados al capital, distribución por igual de las ganancias descontándose los gastos generados a la administración de la cooperativa. Asimismo, estos principios abogaban por efectuar las ventas al contado, de acuerdo a las posibilidades económicas de cada asociado, y evitar el crédito “mal social” producto de la competencia de intereses (Pinho, 1987).

El modelo de cooperativa de producción o cooperativas de trabajadores se inspiran en una suerte de síntesis del rochdaleanismo y de sistemas societarios tomados de los socialistas utópicos (Buche, Fourier Louis Blanc y otros). Este modelo persiguió el objetivo de dar a los obreros la posesión de los instrumentos de producción, el derecho de disponer del producto de su trabajo, suprimir el salario, generar una distribución equitativa de los excedentes, y sobre todo eliminar al patrón.

La Alianza Cooperativa Internacional, en su Declaración sobre Identidad y Principios Cooperativos, define a las cooperativas como “una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controladas”.

Los valores y principios cooperativos se basan en ayuda mutua, responsabilidad, democracia, igualdad, equidad

y solidaridad. Se destaca el principio de la autogestión (Arvon, 1988), que implica uno de los anhelos del ser humano: el derecho a la autonomía personal en un marco de libertad y plenitud en la convivencia. Envuelve la voluntad libre del ciudadano a participar activamente, permitiendo potenciar la democracia y la participación plena de la comunidad.

En este sentido se puede pensar en la idea de generar trabajo, que sea regulado por los componentes de la organización, los propios trabajadores, en un marco de un acuerdo dentro de la cooperativa de trabajo.

El trabajo es el articulador y el sustento de la organización y quienes participan de ella son los dueños del capital que se va formando y acumulando. Las personas que trabajan, cada una con voz y voto, son las que toman las decisiones, independientemente del aporte de capital que hagan a la entidad, de la responsabilidad que tengan en la conducción o de la antigüedad dentro de la cooperativa (Bragulat, 2010).

Las cooperativas de trabajo, tal como las define Vuotto (2011) son grupos de personas que constituyen una empresa con el objetivo de reunir los medios para ejercer en común su actividad profesional, combinarlos con sus propias fuerzas de trabajo en la unidad productiva que organizan al efecto, y orientar sus productos o servicios en condiciones que les permitan renovar sus medios de producción, y, al mismo tiempo, asegurar su subsistencia (p.14). La particularidad que distingue a las cooperativas de trabajo se basa en que su objeto social específico consiste en generar trabajo entre sus asociados/as.

En cuanto a los rasgos constitutivos y caracteres básicos de las cooperativas de trabajo se pueden destacar:

- El objetivo de crear y mantener puestos de trabajo sustentables, generar riqueza para mejorar la calidad de vida de los miembros trabajadores, dignificar el trabajo humano, permitir la autogestión democrática de los trabajadores y promover el desarrollo comunitario y local;
- La adhesión libre y voluntaria de sus miembros para aportar su trabajo personal y recursos económicos, condicionada a la existencia de puestos de trabajo;
- El trabajo a cargo de sus miembros, lo que implica que la mayoría de los trabajadores de una empresa cooperativa de trabajo son asociados trabajadores y viceversa;

➤ La consideración de la relación del miembro trabajador con su cooperativa como distinta a la del trabajo asalariado y a la del trabajo individual autónomo;

➤ Una regulación interna formal por medio de regímenes concertados democráticamente y aceptados por los miembros trabajadores;

➤ La autonomía e independencia ante el Estado y terceros, en sus relaciones de trabajo y de gestión, y en la disposición y manejo de los medios de producción. (p. 14)

Vuotto señala que las cooperativas de trabajo permiten valorizar

“el papel del trabajo como espacio de inserción y reconocimiento social y considerar el lugar central que ocupa en la existencia de las personas y la estructuración de la vida social. La cooperativa surge frente a la necesidad, por parte de sus miembros, de asegurarse una ocupación que reúna –entre otros atributos– la estabilidad y garantice la seguridad y protección social. En esta perspectiva se inscribe la sustentabilidad de la organización que se crea y el logro de una rentabilidad económica como garantía necesaria de su continuidad.” (2011, p. 16)

Esta perspectiva también es asumida en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD, 2006), en su Artículo 27° que establece lo relacionado a Trabajo y Empleo. Ello implica, como lo marca el inciso 1 del mencionado artículo, “el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad”. En el mismo artículo se establece la promoción de la constitución de cooperativas.

A nivel nacional, La Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, contempla en el artículo 11, que se implementen acciones de inclusión social, laboral y de atención en salud mental comunitaria en coordinación con las áreas de educación, desarrollo social, trabajo y otras que correspondan. Asimismo, este artículo establece la promoción del desarrollo de dispositivos, entre otros, servicios de inclusión social y laboral para usuarios/as después del

alta institucional, cooperativas de trabajo, centros de capacitación sociolaboral y emprendimientos sociales.

Cabe destacar la sanción de la Resolución N° 1366/22 del INAES que reconoce y establece la normativa para este tipo de cooperativas de integración sociolaboral. Esta resolución toma como antecedente a la Resolución N° 1/2019 en la que este Instituto declaró de interés cooperativo a las cooperativas de trabajo y de prestación de servicios que reúnen los caracteres de cooperativas sociales, tendientes a lograr la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad social, entre las que se encuentran las de salud mental.

Asimismo, como antecedente histórico se marca la importancia que ha tenido este tipo de cooperativa con un fuerte desarrollo en Italia en la década de 1970. Este ímpetu se dio a partir del proceso de desmanicomialización llevado adelante en la ciudad de Trieste. En el año 1991 se aprobó la Ley italiana de Cooperativas Sociales, en la cual se caracteriza a estas entidades como aquellas que tienen el objetivo de “perseguir el interés general de la comunidad en la promoción humana y la integración social de los ciudadanos a través de: a) La gestión de servicios socio-sanitarios y educativos; b) El desarrollo de distintas actividades (agrícolas, industriales, comerciales y de servicios), con el fin de generar la inserción laboral de personas vulnerables desfavorecidas.”

Este cambio queda reflejado en la Resolución INAES N° 1366/2022, en su Anexo – Modelos de redacción de artículos estatutarios, aprobado el 15 de marzo de 2022:

La Cooperativa tendrá por objeto la integración socio laboral de personas usuarias de servicios de salud mental a través de la creación de trabajo en un marco de cooperación y ayuda mutua con asociadas/os de apoyo, otras cooperativas que brindan servicios de cuidados y las áreas gubernamentales nacionales, provinciales y/o municipales con misiones y funciones en la materia. A los fines de cumplimentar dicho objetivo la cooperativa asumirá por cuenta propia, valiéndose del trabajo personal de sus asociados trabajadores, a) Las actividades productivas y de servicios (se pueden incluir rubros) en función de las posibilidades reales, capacidades y discapacidades de los integrantes y de los recursos con que cuentan las organizaciones de apoyo a nivel local. b) Brindar los servicios vinculados a la integración socio laboral, incluyendo la capacitación y entre-

namiento laboral. c) Organización de actividades culturales, recreativas, turísticas, deportivas y aquellas que coadyuven a la plena inserción social de las personas en situación de vulnerabilidad y la satisfacción plena de sus derechos. d) Celebrar convenios con organismos públicos, privados y comunitarios. e) Fomentar el espíritu de solidaridad y de ayuda mutua entre los asociados y las asociadas y cumplirá con el fin de crear una conciencia cooperativa.

Asimismo, se incluyen las figuras de:

- a) “Asociada/o de Apoyo” que serán personas que asumen un compromiso de acompañamiento a la Cooperativa en cumplimiento de su objeto social, pudiendo estar en las siguientes categorías:
- I) Familiares de las trabajadoras/es asociados que son usuarios del servicio asistencial pertinente de acuerdo a su vulnerabilidad;
  - II) Profesionales y técnicos independientes o vinculados a las Organizaciones públicas o privadas de apoyo;
  - III) Voluntarios que no tienen vínculo familiar alguno ni forman parte del personal de los servicios asistenciales.

Estas personas asociadas podrán renunciar a los excedentes generados a favor de la cooperativa.

b) Organización de Apoyo:

El Hospital, o área programática donde se inserta la cooperativa a los efectos de facilitar la articulación de la cooperativa con la misma.

La implementación de esta experiencia requiere capacitar y asesorar a los futuros asociados/as para la conformación de la cooperativa de trabajo para la integración sociolaboral de personas usuarias de servicios de salud mental en el Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo. Es aquí cuando entra en juego la participación de la cátedra de Cooperativismo, experiencias asociativas y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Se requiere el diseño de una estrategia de intervención y metodologías que encuadren las acciones del proyecto, a saber, entre otras: conformación y características de las cooperativas, identidad, valores y principios cooperativos, características de las cooperativas de trabajo, órganos de las cooperativas, los

libros contables, aspectos psicosociales del trabajo en equipo.

## Antecedentes del proyecto de Cooperativa de Trabajo La Huerta Cultiva

La puesta en marcha de una cooperativa de trabajo requiere procesos organizativos previos, que van desde procesos organizativos, evaluaciones psicosociales, pasando por cuestiones legales y normativas hasta asuntos contables, entre otros. En este marco, la cátedra de Cooperativismo, experiencias asociativas y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires fue convocada para el asesoramiento y conformación de la cooperativa de trabajo para la integración socio laboral para personas usuarias de servicios de salud mental y discapacidad intelectual en el Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo.

La cátedra cuenta con experiencia en el abordaje de la temática, incluyendo en su currícula, por ejemplo, el tratamiento de las principales corrientes de pensamiento sobre asociatividad y cooperación. Para ello, se toman como referencia los aportes de diferentes disciplinas y enfoques que dan cuenta de procesos y experiencias asociativas basadas en la autogestión. Se recuperan aportes de las corrientes de pensamiento autogestionario, del cooperativismo inscripto en el pensamiento del socialismo utópico, el comunitarismo ligado a los procesos nacional-populares y la cosmovisión en América Latina. Esta articulación materializada en el proyecto de extensión universitaria (PEU) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA permite generar puentes sólidos para sostener y apoyar el proyecto de cooperativa con una fuerte articulación con todos los actores intervinientes.

Los objetivos del proyecto de extensión son: a) brindar capacitación específica referida a la conformación y gestión de una cooperativa de trabajo, b) realizar talleres que permitan fortalecer los vínculos grupales de los usuarios y personal de apoyo dentro de la cooperativa de trabajo, c) acompañar el proceso de tramitación y presentación ante el INAES de la documentación requerida para la constitución de la cooperativa de trabajo, d) desarrollar un proceso de relevamiento y análisis de información sobre prácticas cooperativas de los/as usuarios/as y personal de apoyo y e) diseñar un instrumento de relevamiento de información sobre perfil y

prácticas de los asociados para sistematizar la historia del proceso de conformación de la cooperativa.

La figura de la extensión universitaria, y en este caso como actividad de cátedra, es central en este proyecto. Tal como menciona Bráncoli (2010),

“Recogiendo esta perspectiva de la “extensión” como fundamento, el programa constituye en sí mismo una instancia de intercambio, de transferencia en un doble sentido. Por un lado, a través de la vinculación de conocimientos y metodología que brindan las ciencias sociales en relación a las prácticas de las organizaciones. Por otra parte, las experiencias de estos grupos, reconstruidas en un ámbito de reflexión sistemática, enriquecen tanto a sus protagonistas como a todos los miembros de la comunidad educativa que participan. Además, el registro y la sistematización de algunos aspectos de dichas experiencias constituyen una fuente de información sumamente rica en relación a las prácticas sociales” (p. 5).

Las estrategias de intervención, metodologías y asesoramientos brindados desde la cátedra Cooperativismo, experiencias asociativas y Trabajo Social permitieron revalorizar y tomar como base las acciones que venía realizando el Hospital en el marco del proyecto socio-laboral CULTIVARTE. CULTIVARTE nació en 2021 con el fin de crear una huerta agroecológica como práctica social para fomentar la reinserción en el encuentro comunitario.

La experiencia recogida destaca el trabajo realizado por todo el equipo del Hospital, en el que se ha visualizado la implementación de técnicas participativas que promovían el sentido de pertenencia, igualdad, solidaridad, ayuda mutua, distribución de roles, facilitando de esta manera el proceso de construcción social y participación democrática e integradora.

Los antecedentes previos del dispositivo Cultivarte son un reflejo de toda la experiencia acumulada y un reconocimiento al esfuerzo de los protagonistas en pos de la igualdad y la inclusión laboral.

Bajo esta experiencia enriquecedora se decidió continuar y articular hacia la constitución de la cooperativa de trabajo para la cual se convocó a la cátedra de Cooperativismo, Experiencias Asociativas y Trabajo Social. Se coordinó el trabajo de forma conjunta entre el di-

rector de proyecto de extensión por parte de la cátedra, la Dirección de Rehabilitación e Inclusión Social del Hospital la coordinadora del Dispositivo Socio Laboral Cultivarte.

Para ello, se comenzó con la selección de los de los/as usuarios/as del Hospital y Comunidad Dr. Ramón Carrillo que participaron de CULTIVARTE. Se observó un alto grado de compromiso, reconocimiento de roles adquiridos, cooperación en las tareas y comunicación efectiva. Se inició entonces la gestión de la preparación para situar a los/as usuarios/as en su pleno derecho al trabajo mediante la constitución de una cooperativa. De esta manera, se pensó en el desarrollo de un proyecto ocupacional a través de la inclusión en actividades que les posibilitaran mejorar sus competencias, habilidades y destrezas laborales.

El proceso se llevó a cabo en diferentes etapas que fueron planificadas y consensuadas con los/as usuarios/as. Comenzó con la identificación de los futuros socios/as, sensibilización, reuniones, implementación de asambleas con el ejercicio de la votación y la participación de los/as usuarios/as, y la identificación de futuras tareas y prioridades dentro de la cooperativa.

La etapa de selección de usuarios/as consistió en identificar a aquellos futuros/as trabajadore/as de la cooperativa de trabajo que querían sumarse a la iniciativa. Fueron preseleccionados por los equipos interdisciplinarios mediante una evaluación situacional de cada persona. La coordinadora del dispositivo CULTIVARTE tuvo un rol central, sumándose al proyecto de la cooperativa y como encargada de la coordinación de esta labor.

Se tuvieron en consideración aspectos: a) conceptuales: para exponer las actividades que realizará la cooperativa, el trabajo, el ocio y tiempo libre; b) procedimentales: referidos a la organización diaria y planificación de actividades, seguimiento y evaluación, y c) actitudinales: a fin de valorar y respetar las distintas funciones que desempeña cada miembro del grupo. Para ello se trabajó sobre la participación responsable y con espíritu cooperativo, respetando las normas establecidas democráticamente.

Aquí también se puso atención en lo grupal, buscando la organización de los intercambios entre los integrantes, en su reconocimiento o desconocimiento y en los procesos identificatorios y transferenciales, los singulares anudamientos y desanudamientos que orientan al pequeño colectivo por los avatares de sus producciones,

institucionalizaciones y disoluciones, tal como plantea Fernández (1988). Es por ello que se consideró, siguiendo a la autora, el con qué, con quién, y cómo se produce un enlace identificatorio para generar redes de procesos transferenciales propios y únicos en este grupo.

En la preselección se identificó 29 potenciales usuarios/as, entre los cuales, a efectos de la constitución de la cooperativa, se seleccionó ocho futuros asociados y cuatro asociados que serán personal de apoyo de la institución, conformando un total de 12 personas. Se prevé que más adelante el resto de los/las usuarios/as sean incorporados a la cooperativa como socios. El objetivo del personal de apoyo (García y Molto, 2022) está centrado en acompañar y aumentar la calidad de vida de las personas en términos de autodeterminación y de inclusión, y por eso su evaluación tiene que ser continua por parte de todos los actores intervinientes.

Los futuros asociados cuentan con múltiples habilidades para llevar a cabo las tareas de labranza, siembra, cosecha, desmalezamiento, construcción y mantenimiento de canales de drenaje, entre otras. Además, brindarán servicios vinculados a la inclusión socio laboral a usuarios/as de servicios especializados en discapacidad intelectual y salud mental, incluyendo la capacitación, aprestamiento y entrenamiento laboral, organización de actividades culturales, recreativas, turísticas, deportivas y aquellas que coadyuven a la plena inclusión social de las personas en situación de vulnerabilidad y la satisfacción plena de sus derechos.

También se realizaron reuniones individuales y grupales para explicar en qué consistía el proyecto de la cooperativa, y si existía voluntad de sumarse como futuros asociados. En todo momento se respetó el derecho de los/as usuarios/as a la no participación en caso de que no se hubieran sentido atraídos por la propuesta del proyecto.

Con respecto a la etapa de la sensibilización, se realizaron encuentros grupales en los que se simulaban reuniones de asambleas, convocadas en determinadas fechas. Todas ellas se adecuaron a los horarios más convenientes para no alterar las actividades cotidianas de los/as usuarios/as.

En las asambleas se fijaban con antelación las temáticas a trabajar y que serían analizadas y presentadas. En aquellas en que se tomaron decisiones se respetó el voto de la mayoría. En estas asambleas también se presentaron y simulaban los roles y diferentes cargos de gestión

para cubrir el consejo de administración, presidente, tesorero/a y secretario/a, y síndico. Estas prácticas fueron de suma utilidad para llevar a cabo la cooperativa de trabajo, lo que se vio reflejado al momento de realizar la formalización del Acta Constitutiva y la designación del Consejo de Administración y distribución de cargos. Se ha visto notablemente la vocación de los/as usuarios/as por llevar a cabo sus nuevas tareas dentro de este proyecto.

Una vez aprobada la cooperativa de trabajo el "usuario/a" pasa a ser un "trabajador/a". Esta transformación de denominación referida a las personas, muchas veces estigmatizadas, refleja a su vez un cambio de paradigma en la mirada que se tiene sobre ellos. A partir de la aprobación de la cooperativa, serán trabajadores que votan, que eligen a sus compañeros como autoridades, que tienen voz para la toma de decisiones, una voz que es propia y no la de un profesional tratante.

Este nuevo escenario conlleva una resignificación de los derechos de las personas, futuros asociados de la cooperativa y trabajadores, colocándolos en igualdad de condiciones con el resto de sus compañeros y compañeras, incluido el personal de apoyo. En este sentido, tal como indican Bejarano y Pacheco (s.f.) la normativa de cooperativas de trabajo reconoce esta actividad como trabajo asociativo, y ve a sus socios y socias como trabajadores y no puramente como tarea asistencial. Conlleva también la deconstrucción de ciertas prácticas institucionales a fin de garantizar los derechos de las personas. Su voz y su voto valen lo mismo que el de cualquier otro trabajador/a, y tal como menciona la Ley de Cooperativas, no existen ventajas ni privilegio alguno. Se destaca el esfuerzo propio y la ayuda mutua para su organización.

En todos los casos, se observó un alto grado de compromiso con el proyecto de conformación de la cooperativa de trabajo, la identificación y respeto por los roles adquiridos, cooperación en las tareas, solidaridad y apoyo permanente entre ellos.

Durante todo este camino recorrido se pueden identificar tres momentos que integran el proceso de formación en espiral: experiencia, reflexión, y vuelta a la práctica, implementando las nuevas habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas para su transformación. Esta transformación que comienza en el Hospital Nacional y Comunidad Dr. Ramón Carrillo, mediante la constitución de una integración sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. Este proyecto laboral

representa espacios imprescindibles que facilitan y vehiculizan la inclusión social de los/as usuarios/as como trabajadores y al mismo tiempo garantiza la sostenibilidad de sus trabajos como verdaderos artífices de sus procesos autogestionados.

Como antecedentes, se ha considerado la experiencia y el trabajo realizado por la Cooperativa de Trabajo La Huella, que funciona en el Hospital Psiquiátrico Borda. De acuerdo a lo que menciona Mariana Pacheco, secretaria de la Cooperativa, uno de sus objetivos centrales es constituirse en una empresa social sustentable, permanente y autogestionada para esta población con dificultades de inserción laboral (Hoop, 2018).

Asimismo, como indica de la Fuente Goldman et. al (2022), desde 1980 comenzaron a desarrollarse diferentes experiencias a través de su trabajo autónomo. Se destaca que algunas de ellas lo implementaron a partir de la colaboración en dispositivos de inclusión en organizaciones públicas y privadas de bien público dirigidas a atender procesos de salud mental. Los autores citan, entre otras, a La Colifata y La Huella en el Hospital Borda en CABA (que datan de 1991 y 2008, respectivamente), procesos en el Estéves (Temperley, provincia de Buenos Aires, desde 1999), en el Hospital Alejandro Korn en La Plata y posterior creación del Centro de Salud Basaglia en 2007, Emilianas en Santa Fe (2009), Quenir e Hilando Caminos en Chubut (2010), Maquinando en Bariloche (2012) o El Entrevero en Entre Ríos (2016).

## Reflexiones que acompañan la transformación institucional

El proyecto laboral generado a partir de la cooperativa de trabajo La Huerta Cultiva se enmarca dentro del Plan Estratégico institucional del Hospital, que tiene como uno de sus objetivos centrales superar el modelo asilar para dar lugar al modelo de base comunitario, cumplimentando lo establecido en la Ley Nacional de Salud Mental. La puesta en marcha de la cooperativa se inscribe en la estrategia de protección y defensa de los derechos humanos y el cumplimiento de las normativas vigentes que rigen en la materia.

La cooperativa contribuye a instalar la perspectiva de derechos como bien lo establece la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad y la Ley de salud mental. De esta manera, permite la inclusión social efectiva de las personas con disca-

pacidad, que históricamente han sido cronificadas en dispositivos asilares, estancos de la realidad coyuntural.

El dispositivo laboral propone, desde su intervención, lineamientos clave que se relacionan con prácticas comunitarias vinculantes y con diversas instituciones en las que participan activamente (familia, escuela, trabajo, manifestaciones recreativas, deportivas, artísticas, universidad, INAES, salud, entre otras).

Uno de los fundamentos de la política de inclusión sociolaboral es apuntar a un desarrollo humano con equidad, con equiparación de oportunidades. Es necesaria la inclusión que sólo podrá derivar de la colaboración y de la labor conjunta de las instituciones públicas, la sociedad civil y las propias personas con discapacidad. La equiparación de oportunidades se basa en el respeto de los derechos humanos y la solidaridad comunitaria.

La cooperativa permite un espacio social de identificación y desarrollo de participación comunitaria. Promueve la posibilidad de vínculos con los diferentes actores

y generar proyectos y acciones asociadas relacionadas con la tarea.

Las redes existentes deben ser consolidadas junto con otros organismos públicos, universidades, sociedad, como espacios sociales donde se vive cotidianamente. La comunidad es sustancial para poder generar cambios y resolver problemas. La clave es comprender que es la comunidad la que sustenta y da proyección a las acciones que realizan.

Atravesamos un proceso constante que nos obliga a repensar las prácticas e intervenciones, a darle sentido a una inclusión efectiva con un trabajo colaborativo entre las instituciones y los diferentes actores vinculados en la búsqueda de respuesta permanente. De esta manera, se busca generar coyunturas adecuadas para una inclusión social efectiva de las personas con discapacidad intelectual, no como constructo teórico, sino a través de transformaciones sociales necesarias para modificar miradas e intentar contribuir a mejorar su calidad de vida.

## Bibliografía

- Agencia Nacional de Discapacidad (s.f.). La construcción del actor social en la base de un sistema cooperativo y solidario para la integración sociolaboral de personas con discapacidad. Autores: Federico Bejarano y Mariana Pacheco. Recuperado el 15 de julio de 2023 de <https://www.argentina.gob.ar/andis/la-construccion-del-actor-social-en-la-base-de-un-sistema-cooperativo-y-solidario-para-la>
- Arias, A. J. (2022). Trabajo Social e Instituciones: Control social, transformación y vías de escape en tiempos críticos. Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work, 2(3), 51-72. DOI: 10.5354/2735-6620.2022.61443
- Arvon H. (1980). *La autogestión*. Fondo de Cultura Económica. Edición Nuevo País. 1998. 1ra Edición en español.
- Benevides Pinho, D. (1987). Evolución del Pensamiento cooperativista. Intercoop. Editora Cooperativa Limitada.
- Bragulat, J. (2010). El trabajo y el cooperativismo. Revista Idelcoop, Volumen 37 - N° 199.
- Bráncoli, J y Vallone, M. (2010). Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas.
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD, 2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) [Archivo PDF]. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- de la Fuente Goldman, J., Burin, D., & Sans, A. I. H. M. (2022). Trabajo y salud mental. Dispositivos social solidarios y políticas públicas durante y pospandemia. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11(18), 12.
- Fernández, A. M. (1995). Campo Grupal. Nueva.
- Hopp, M. (2018). La cooperativa La Huella y su aporte a la construcción de un nuevo concepto de salud mental en Argentina Entrevista a Mariana Pacheco. Revista Idelcoop, 225, 125-135. Recuperado el 15 de julio de 2023 de <https://www.idelcoop.org.ar/revista/225/cooperativa-huella-y-su-aporte-construccion-nuevo-concepto-salud-mental-argentina>
- Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (2019). Resolución N° 1/2019 del INAES.
- Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (2020). Cooperativas de Trabajo, aspectos básicos. Buenos Aires, Ministerio de la Producción. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/trabajo\\_aspectos\\_basicos\\_2020.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/trabajo_aspectos_basicos_2020.pdf)
- Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (2022). Resolución 1366/2022. Boletín Oficial.
- Kaminsky, G. (1993). Dispositivos institucionales. Lugar.
- Molto, C., & García, G. (2022). Estrategias de apoyo en discapacidad intelectual. Recuperado en 20 de julio de 2023 de <http://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=210203>
- Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. Publicaciones Icesi.
- República Argentina. (2010). Ley Nacional No 26.657.
- Rossetto, J. (2009). Del Manicomio a la Comunidad: el proceso de reforma de la Colonia Nacional "Dr. Manuel A. Montes de Oca". *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 463-473.
- Stolkiner, A. (1999). La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *El Campo Psi*, 10(3), 25-34.
- Vuotto, M. (2011). El cooperativismo de trabajo en la Argentina: contribuciones para el diálogo social. Oficina Internacional del Trabajo. Serie Documento de Trabajo N° 217. Buenos Aires. Recuperado el 1 de julio de 2023 de [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_179395.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_179395.pdf)

## Artículos seleccionados

# Sentidos y contrasentidos de la política educativa de CABA: El caso ACAP.

**Guadalupe Lopez<sup>a</sup> y Agustín González<sup>b</sup>**

Fecha de recepción:	29 de agosto de 2023
Fecha de aceptación:	4 de octubre de 2023
Correspondencia a:	Guadalupe Lopez
Correo electrónico:	lopez.guadalupe.nsr@gmail.com

- a. Licenciada en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- b. Licenciado en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

### Resumen:

Este artículo analiza el modo en que la política educativa "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores" (ACAP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires redefine el rol de los y las estudiantes de la escuela secundaria, en un contexto de crecientes discursos neoconservadores en torno al trabajo, la educación y el Estado. El enfoque metodológico utilizado para este artículo es cualitativo y aborda el análisis de documentos legislativos, gubernamentales y entrevistas a actores involucrados a dicha política pública. El artículo sigue una estructura de lo general a lo particular, describiendo políticas educativas en Argentina, explorando el contexto histórico de las ACAP y analizando su formulación normativa y discursiva. El trabajo concluye al considerar las voces de los actores involucrados, resaltando su valor como inicio para futuras investigaciones en políticas educativas.

**Palabras clave:** Políticas educativas - Estado - Mercado.

*Summary*

*This article analyses how the educational policy "Activities for Approaching the World of Work and Higher Education" (ACAP) of the Autonomous City of Buenos Aires redefines the role of secondary school students within a context of growing neoconservative discourses concerning labour, education, and the State. The methodological approach employed for this article is qualitative and involves the analysis of legislative and governmental documents, as well as interviews with stakeholders engaged in said public policy. The report follows a structure from the general to the specific, describing educational policies in Argentina, exploring the historical context of ACAP, and analysing its normative and discursive formulation. The work concludes by considering the voices of the involved stakeholders, highlighting their value as a starting point for future research in educational policies.*

*Key words: Educational policies; State; Market*

**Introducción**

El presente artículo tiene como objetivo analizar el modo en que la política educativa "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores" (en adelante ACAP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA), reconfigura el rol de las y los estudiantes en un contexto de crecientes discursos neoconservadores en torno al trabajo, la educación y el Estado. Brevemente, las ACAP se crean en el año 2021 con la finalidad de que las y los estudiantes de quinto año de las escuelas secundarias, de gestión estatal y privada, desarrollen experiencias pedagógicas relacionadas al mundo laboral, cultural y de los estudios superiores. Este análisis forma parte de los resultados obtenidos en el trabajo de indagación final de la materia Políticas e Instituciones Educativas -Cátedra Feldfer- del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Siguiendo el eje mencionado utilizamos un enfoque metodológico cualitativo que permite, gracias a su apertura, acceder a los datos y voces de las y los sujetos. Así, recopilamos y sistematizamos documentos legislativos como resoluciones y decretos vinculados a las ACAP; y, al mismo tiempo, documentos gubernamentales de formulación, publicidad y gestión de dicha política. A

su vez, realizamos una búsqueda de notas periodísticas y entrevistas a actores sociales en distintos medios de comunicación que expresan los debates político-culturales sobre la política. En esta línea, y siguiendo el objetivo del trabajo, llevamos a cabo cuatro entrevistas virtuales a docentes o referentes de escuelas secundarias públicas de gestión privada de CABA; por lo que el análisis de la política se enfocará en dicho recorte.

En la búsqueda de analizar las narrativas de las y los actores y sujetos involucrados, así como también, la normativa vigente, en este trabajo realizamos un recorrido de lo general a lo particular. En primera instancia, describimos las políticas educativas de Argentina durante el siglo XXI para conceptualizar el marco político conceptual. Posteriormente analizamos la construcción histórica y el contexto en el que se inscriben las ACAP; dando cuenta del recorrido no lineal que esta intervención estatal traza. En el tercer apartado, realizamos una descripción y análisis de esta política en el plano normativo y discursivo. Y, finalmente, traemos las voces de actores involucrados en el desarrollo de las ACAP con el objetivo de analizar coincidencias y diferencias en sus relatos. Consideramos que este artículo es un puntapié para continuar profundizando sobre el desarrollo de políticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires que expresan los lineamientos y orientaciones de las políticas públicas que se vienen desarrollando en dicha jurisdicción.

## Las políticas educativas en Argentina durante el siglo XXI

Durante el siglo XXI las políticas públicas han experimentado transformaciones significativas en Argentina. Al comienzo de este siglo, podemos observar movimientos que buscaron alejarse de las políticas neoliberales de la década del noventa, pero que conservaron, a su vez, ciertas continuidades. En este apartado haremos una caracterización de dichas políticas, intentando dar cuenta de los lineamientos y orientaciones de cada periodo histórico. De acuerdo con la perspectiva de Thwaites Rey (2005), las políticas públicas son respuestas estatales a problemas socialmente problematizados, es decir, situaciones que adquieren relevancia política al incorporarse en la agenda de gobierno. En esta línea, las políticas educativas se consideran construcciones socio históricas que evolucionan en función de las relaciones de poder entre actores involucrados, la coyuntura socioeconómica y el proyecto político (Rovelli, 2018).

En la primera década del nuevo siglo se inaugura en la región, lo que Thwaites Rey y Ouviaña (2018) denominan como “Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina” (en adelante CINAL); surgido a partir de luchas masas que buscan tensionar la hegemonía neoliberal de los años noventa, a través de transformaciones sociales, políticas y económicas, que adquieren particularidades según el país. De este modo, los gobiernos de “nuevo signo” (Feldfeber y Gluz, 2012), que surgieron al calor de estos movimientos, posicionaron al Estado como actor protagónico y a la política pública como “forma legítima de intervención” (Saforcada, 2012, p. 18); intentando recomponer el lazo social fragmentado y lograr avances en materia de justicia e igualdad social.

En Argentina este nuevo ciclo comenzó en 2003 con la asunción de Nestor Kirchner, quien aplicó medidas que contribuyeron al crecimiento económico y a la reducción de la pobreza; principalmente, mediante la disminución del desempleo y la promoción del trabajo asociativo y auto gestionado (Danani y Hintze, 2010). Esta tendencia hacia la recuperación del mercado interno y el empleo, intenta ser profundizada en los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner entre 2007 y 2015; con el objetivo de lograr un modelo económico y de Estado que promoviera la igualdad y la inclusión social de grupos en situación de vulnerabilidad. Podemos observar esta tendencia, por ejemplo, en la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social del año 2009, en tan-

to extendió la seguridad social hacia las/os hijas/os de trabajadores informales y desocupados; y, en este sentido, reconfiguró la relación entre seguridad social y asistencia, proponiendo una racionalidad de protección y derechos sociales para sectores que eran abordados por las políticas asistenciales neoliberales como población “careciente” (Mazzola, 2012).

En el campo educativo, los gobiernos mencionados intentaron distanciarse de la política educativa neoliberal y tecnocrática de los años noventa (Correa y Giovine, 2010); buscando fortalecer una educación integral, permanente y de calidad para la toda la ciudadanía (Saforcada, 2012). Para ello, posicionaron al Estado como garante principal y responsable del financiamiento, definición y desarrollo de políticas educativas que reconstruyeran la tarea pedagógica de las escuelas (Schoo, 2013). Así, por ejemplo, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), creado en el año 2014, establece una prestación a jóvenes estudiantes desocupados u ocupados con salarios menores o iguales al salario mínimo, vital y móvil, con el objetivo de que puedan continuar y finalizar sus estudios. De este modo, en sus orígenes, dicha política busca construir un aseguramiento de ingresos para el ejercicio del derecho a la educación y al fortalecimiento de las y los jóvenes como sujetos de derecho, reconociendo la incidencia de las variables estructurales (Ayo y Jack, 2020; Lopez, 2022). En esta búsqueda, la legislación fue una herramienta clave para tensionar sentidos instaurados e incluir a las personas que se encontraban fuera del sistema escolar (Feldfeber, 2020). Así, entre 2004 y 2006, fueron aprobadas una serie de leyes para materializar dicho objetivo; entre las que se destacan, la Ley de Garantía del Salario Docente y los 180 días de clase N° 25.864; la Ley del Fondo Nacional del Incentivo Docente N° 25.919; la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058; la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075; y, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (Gluz, Karolinski y Diyarian, 2020).

El bastión normativo de este período fue la Ley Nacional de Educación N° 26.026 (en adelante LEN), sancionada en el año 2006, que establece que la educación es un bien público y un derecho social que debe ser garantizado por el Estado (Art. 2, Ley 26.026). Este posicionamiento estatal no se traduce, sin embargo, en la anulación de la participación de las familias, la iglesia y otros actores, quienes mantienen la responsabilidad de las acciones educativas, como lo estipulan los artículos cuarto y sexto de la ley (Correa y Giovine, 2010). Esto da cuenta de que la LEN conserva algunos aspectos de

la, ya derogada, Ley Federal de Educación; revelando las tensiones en el campo de la educación y, puntualmente, en la constitución de esta legislación (Feldfeber y Gluz, 2012; Saforcada, 2012). Al mismo tiempo, la LEN plantea algunas rupturas con la antigua normativa que detallaremos a continuación. En primer lugar, como forma de dar respuesta a la fragmentación del sistema, organiza el régimen académico en cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior; modificando la estructura de la Ley Federal que organizaba la educación inicial, general básica y polimodal (Schoo, 2013). En segundo lugar, extiende la obligatoriedad del sistema educativo a trece años, incluyendo a la escuela secundaria, que no era planteada en la legislación anterior. Así, se instituye que dicho nivel "tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios" (Art. 30, Ley 26.206). Esta obligatoriedad, como muestra Rinesi (2016), produjo un incremento en la cantidad de estudiantes incluidos en la escuela. De este modo, se observa un tercer punto de ruptura vinculado al enfoque pedagógico de la LEN que comienza a centrarse en la igualdad de oportunidades y en la diversidad y acompañamientos de las trayectorias educativas (Cocrea y Giovine, 2010).

Estos avances normativos y de sentidos, encuentran su quiebre con el triunfo de la alianza Cambiemos en Argentina que no constituye un hecho aislado sino que responde a los procesos latinoamericanos de restauración conservadora (Gluz y Feldfeber, 2021). En este período, desde fines de 2015 a 2019, se observa en nuestro país una transformación en las intervenciones estatales con el objetivo de desarticular el Estado social y sus políticas de redistribución del ingreso y, en paralelo, ampliar los mecanismos de mercado (Raschia y Wischnesky, 2019). Basándose en la cultura de la Nueva Gestión Pública, las políticas implementadas desplazaron el foco de la ciudadanía y los derechos hacia el individuo quien, se considera, debe transformarse en emprendedor (Feldfeber, 2016).

La política educativa tradujo estos sentidos y, siguiendo los lineamientos de otros países y las recomendaciones de organismos internacionales, adquirió una impronta tecnocrática focalizada en la calidad educativa en términos de resultados (Moyano y Diyarjan, 2020). De este modo, las acciones implementadas en materia educativa partieron de un diagnóstico que observaba a las políticas del período anterior como parte de un "fraude educativo", en tanto se consideraba que no habían garantizado ni la calidad ni la innovación y que, por ende, los resul-

tados arrojados eran deficientes (Feldfeber, 2016; Gluz y Feldfeber, 2021). Ante esto, se propuso llevar a cabo una "revolución educativa", cuyos ejes fueron trazados en la Declaración de Purmamarca firmada en febrero de 2016 en el marco de la segunda reunión del Consejo Federal de Educación. En el caso de la escuela secundaria se implementó una macro política curricular que recibió el nombre de "Secundaria Federal 2030" (Res. CFE N° 330/17) y que tuvo como objetivo la renovación integral e innovación de este nivel (Morelli y Carlachiani, 2022). Allí, la escuela adquirió un rol protagónico en la misión de formar sujetos emprendedores y líderes con competencias asociadas a la motivación por el logro, la innovación, la flexibilidad y el autoconocimiento; entre otras herramientas consideradas necesarias para el progreso personal y para manejar situaciones en el mundo social y del trabajo (Feldfeber, et al., 2018; Raschia y Wischnesky, 2019). En este sentido, la noción de igualdad del período anterior fue desplazada por la de autonomía, que se erigió como propósito fundamental de las trayectorias educativas y del mérito de las/os estudiantes (Gluz y Feldfeber, 2021).

Continuando el desarrollo histórico, a fines de 2019 asume en Argentina el gobierno del Frente de Todos, liderado por Alberto Fernández, que buscó dar respuesta a la crisis efecto de las políticas aplicadas por el gobierno anterior, mediante la recuperación de recursos tributarios, la estabilización de las condiciones sociales y la puesta en marcha del aparato productivo (Duhalde, et al., 2021). En este contexto de fragilidad social y económica, se produjo en América Latina la irrupción de la pandemia de Covid-19, que afectó todas las esferas de la vida social y llevó a los diferentes países a tomar decisiones para proteger a la ciudadanía (Benza y Kessler, 2021). En el caso de Argentina, el 19 de marzo de 2020, se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, a través del DNU N° 297, que tuvo como objetivo prevenir los contagios, estableciendo la prohibición de la circulación por el espacio público (Martínez, Seoane y Thisted, 2021). En cuanto a la educación, se estableció la suspensión de las clases presenciales a través de la resolución N° 108 del Ministerio de Educación de la Nación. Y es por ello que, durante parte de 2020 y 2021, las clases se dictaron de forma virtual; trasladándose el aula a los hogares, o lugares donde cada uno -docentes y estudiantes- pudieran conectarse. De esta forma, el contexto movilizó transformaciones en el escenario escolar forzando una "reconversión del trabajo pedagógico sin los recursos de tiempo, de acceso a tecnologías en los hogares y de experiencias previas" (Gluz, Martínez y Vecino, 2021, p. 2).

Es en este contexto de deterioro significado de los indicadores sociales y económicos y de transformación de la estructura estatal y, también, mercantil, que se inscriben las “Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores”. En los apartados siguientes analizaremos en detalle esta política educativa para la educación secundaria obligatoria. A continuación, particularmente, intentaremos caracterizar el contexto en el que emerge esta intervención, en el marco de políticas educativas -promovidas desde la alianza de Cambiemos- como la “Nueva Escuela Secundaria”, la “Secundaria Federal 2030” y la “Secundaria del Futuro”.

### Caracterización del contexto político educativo en el que se inscriben las ACAP

Las “Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores” (ACAP) se crearon en el año 2021 mediante resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta política expresa los sentidos mencionados en el apartado anterior con respecto a la gestión de Cambiemos, durante 2015-2019, tanto a nivel de política pública, como de política educativa; sin embargo, denota ciertas particularidades de acuerdo a la jurisdicción en la que se piensa y aplica. Así, intentaremos en este punto reconstruir el marco contextual, normativo y político en el que surgen las ACAP.

En clave histórica, en enero de 2015 se crea la “Nueva Escuela Secundaria” (en adelante NES), mediante la resolución N° 321 del Ministerio de Educación de CABA, que inaugura la reforma curricular, la reorganización institucional y la revisión de las estrategias pedagógicas con el objetivo de lograr la escolarización y el sostenimiento de las trayectorias escolares (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019). Con respecto a lo curricular, antes de la NES el nivel secundario de la Ciudad no contaba con un diseño específico para el ciclo básico común; así es que esta normativa aprueba el diseño vigente con el objetivo de garantizar experiencias formativas que orienten al estudiantado al logro de aprendizajes significativos e integrales. Podemos observar esta misión de la política a lo largo del documento titulado “Nueva Escuela Secundaria” (2015) del Ministerio de Educación que establece las directrices de la NES; allí, el entonces

Ministro, Esteban Bullrich, vinculaba la formación integral al aprendizaje de valores humanos y ciudadanos, considerados necesarios de enseñar a los jóvenes para “la posibilidad de acceder no solo al mundo del trabajo, sino también a la sociedad que los espera” (Ministerio de Educación, 2015, p. 13).

En este sentido, y siguiendo el análisis de Speziale (2018), podemos dar cuenta que el surgimiento de la NES expresa sentidos neoliberales en torno a la educación y al sujeto estudiante. Sobre todo porque, desde una perspectiva del capital humano, prioriza el desarrollo de habilidades que le permitan a los sujetos desarrollarse autónomamente y adaptarse a los escenarios inciertos (Bertotti, 2022). De este modo, se observa una variación de la función de la escuela que aparece ahora signada por la necesidad de colocar al estudiante y a sus “aprendizajes significativos” en el centro del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2015). La NES expresa, entonces, los ideales de la política educativa que tuvo el gobierno de Mauricio Macri como jefe de gobierno de la Ciudad y que podremos ver luego en su mandato como presidente, tal como expusimos en el apartado anterior. Así, la NES va a servir de prueba piloto para otras políticas nacionales, como la ya mencionada “Secundaria Federal 2030” que apunta, como expone Feldfeber (2016), a formar sujetos emprendedores adaptados a la lógica del mercado.

A pesar de la intención de esta política, los resultados logrados no fueron los esperados, por lo que en el año 2017 se creó la “Secundaria del Futuro” (en adelante SF) con el objetivo de profundizar la NES e introducir un modelo educativo “inclusivo” que se adapte a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos procesos de aprendizaje y enseñanza (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019). Esta propuesta comenzó a implementarse en 2018 siguiendo tres ejes. En primer lugar, se propone incorporar nuevos dispositivos tecnológicos y orientaciones para que las y los “alumnos” ganen autonomía, tengan un “plan individual de aprendizaje” y puedan desenvolverse en la “sociedad del futuro” (Secundaria del Futuro, s. f.<sup>1</sup>); en esta línea, se establece que el aprendizaje debe realizarse en “áreas de conocimiento” capaces de fomentar el trabajo en proyectos transversales (Steinberg y Tiramonti y Ziegler, 2019). En segundo lugar, se pretende modificar el rol docente y del “alumno”; el primero emerge como facilitador de la autonomía del

1. Disponible en <https://tinyurl.com/2p8t4ar9>

estudiante realizando breves intervenciones y tomando distancia para que, los segundos, puedan asumirse como "propios maestros" (D' Agostino, Gómez y Jelusic, s.f.). En relación a esto, como último eje, se plantea un programa de pasantías no rentadas para las/os estudiantes del último año con el fin de que desarrollen habilidades y proyectos relacionados con el emprendedurismo (Di Nápoli, 2018).

De este modo, podemos observar que tanto la NES como la SF dan cuenta de una transformación con respecto al proyecto pedagógico de la escuela. Como menciona Rey (2020), estas intervenciones se enfocan en la enseñanza de actitudes, valores y habilidades por sobre el conocimiento disciplinar de las asignaturas. Y en este sentido, expresan las orientaciones de las políticas educativas ejecutadas por Cambiemos que priorizan la autonomía por sobre la igualdad; con el objetivo de formar sujetos con competencias para desarrollarse en el mercado de trabajo. Las ACAP, en esta línea, van a expresar dichos intereses, sentidos y contenidos, tal como veremos en el apartado a continuación.

## **Análisis de la política educativa para la escuela secundaria "ACAP"**

En el marco de la profundización de la NES, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires sancionó en diciembre de 2021 la resolución N° 3958 que dio creación a las "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores" (ACAP). Esta política educativa se define en su normativa como una experiencia pedagógica tendiente a acercar a las y los estudiantes al mundo "laboral, cultural y de la formación superior" (Anexo I, Resol. 3958, 2021). A comienzos de 2022, las ACAP se implementaron en veintiséis escuelas de la Ciudad, para continuar con su aplicación progresiva en los demás establecimientos educativos durante el resto del ciclo lectivo (Anexo II, Resol. 3958, 2021). Según la información pública del GCBA<sup>2</sup>, para este período dicha política debería alcanzar a veintinueve mil cuatrocientos (29.400) estudiantes de quinto año del secundario de cuatrocientas cuarenta y dos escuelas (442), divididas de la siguiente forma: gestión estatal: 11.250 estudiantes en 116 escuelas; y, gestión privada: 18.150 estudiantes en 326 escuelas.

Siguiendo la normativa, esta política propone que lxs estudiantes de quinto año de las escuelas de gestión estatal y privada desarrollen experiencias pedagógicas concretas de carácter obligatorio. A fin de garantizar tal obligatoriedad, las/os estudiantes son evaluadas/os a través de un registro personal que el Ministerio de Educación de la Ciudad denomina «Agenda para Estudiantes». Se considera que dicha herramienta permite efectuar un seguimiento de las ACAP, en tanto docentes, entidades o personas involucradas y estudiantes plasman la información vinculada a las trayectorias; identificando fortalezas y aspectos a mejorar para intervenir y potenciar las oportunidades de aprendizaje. Respecto a la obligatoriedad y las asistencias, una de las entrevistadas a la que llamaremos Bárbara, refirió que "si no va al ACAP ni a la escuela, tiene ausente. Si falta al ACAP y viene a la escuela... se pone el presente" (preceptora y referente ACAP de una escuela de gestión privada del barrio de San Cristóbal, 2023).

El objetivo de esta política es que el estudiantado pueda adquirir "confianza en un nuevo entorno desplegando competencias que les permitan desarrollarse en la sociedad civil con las herramientas favorecidas por la escuela y potenciadas más allá de ella" (Anexo I, Resol. 3958, 2021). Así, las ACAP deben ser llevadas a cabo durante ciento veinte horas cátedra (ochenta horas reloj), en organizaciones de los siguientes sectores: productivo (privado o público); gestión de políticas públicas; ámbito cultural-comunitario; o, ámbito de la educación superior-científico-académico. Las "organizaciones oferentes", como se las denominan en los distintos documentos del Ministerio, deben estar inscriptas en el "sistema de entidades y personas humanas comprometidas con la educación", localizarse fuera del edificio escolar a un radio inferior a sesenta kilómetros, y brindar espacios y propuestas para que las y los estudiantes realicen experiencias vinculadas con la orientación que transitan en la escuela secundaria (Ministerio de Educación, s/f<sup>3</sup>). En el caso de las escuelas de gestión estatal, el Ministerio ofrece una serie de organizaciones en donde cada estudiante puede asistir, así como también específica qué actividades desempeñar según la orientación y el tipo de organización oferente. En el caso de gestión privada, estas directrices son, podríamos decir, más laxas en el sentido que son las escuelas las que deben contactarse con las organizaciones, establecer las acciones que

2. Disponible en <https://tinyurl.com/4ra6cvu6>

3. Disponible en <https://tinyurl.com/4ca4j39w>

consideren más adecuadas para su estudiantado y firmar actas acuerdo (Ministerio de Educación, s/f). En esta intermediación cobra protagonismo la figura del “referente ACAP”, en tanto es quien hace de puente entre la escuela y la organización oferente, con diferencias según el tipo de gestión dado lo que mencionamos. De esta manera, el rol del referente dentro de gestión privada, tal como lo plantea otro de los entrevistados que es docente y referente ACAP de una escuela confesional de gestión privada del barrio de La Boca, Marcos, es mucho más amplio en tanto cumple con tareas que van desde articular con las organizaciones y establecer las pautas legales del acuerdo, hasta hablar con lxs estudiantes y las familias. En todos los casos, según menciona Bárbara, este es un cargo de dieciocho horas cátedra. Previo a este trayecto, cada estudiante debe participar de una instancia introductoria, de treinta horas cátedra (veinte horas reloj), denominada “Taller de habilidades para el futuro”, en donde se abordan los siguientes temas: orientación vocacional; herramientas para el mundo del trabajo; habilidades blandas, financieras y digitales; y el armado de un proyecto personal a futuro (Urricelqui, 2022). Según lo mencionado por Marcos, este curso se planificó siguiendo un relevamiento del Banco Mundial que expone que lxs estudiantes egresan “sin tener información financiera general” (Marcos, 2023). En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas junto al Banco Mundial, y otros organismos internacionales, aprobaron la Agenda 2030, en donde se estableció a la inclusión financiera como un elemento clave para el desarrollo sostenible; concibiendo a esta como la capacidad de las personas y las empresas para acceder a una variedad de productos y servicios financieros, útiles y accesibles para la satisfacción de necesidades de manera responsable y sostenible. A su vez, en el informe “Ac-tuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños” del Banco Mundial (2021) se expone que tras la pandemia por Covid-19, “las pérdidas de aprendizaje estimadas... se traducirían en pérdidas de capital humano y una fuerza de trabajo menos productiva, lo que en última instancia afectaría la productividad y el desarrollo económico de los países” (Banco Mundial, 2021).

Podemos ver allí, entonces, un punto de conexión con respecto a la política educativa de Cambiemos -abordada en los apartados anteriores- que tiende a alinear sus intervenciones a las propuestas de organismos interna-

cionales. En este caso, las ACAP posicionan al Banco Mundial como “voz experta”, en términos de Gentili (1996), quien desde un enfoque sectorial considera que la educación es fundamental para formar a los sujetos en la construcción de proyectos personales asociados a la lógica del mercado (Feldfeber, et al., 2018). Esta valoración de la “opinión de los especialistas” se encuentra, también, en la normativa de las ACAP; haciendo mención a que estas voces resaltan la importancia de convocar a las/os estudiantes a “experiencias de aprendizaje variadas orientadas a acercarlos al mundo fuera del sistema educativo” (Resol. 3958, 2021). Dicha idea se retoma y profundiza en el anexo de esta resolución, cuando se postula que las ACAP permiten “beneficiarse de una experiencia concreta que trascienda las actividades escolares habituales” (Anexo I, Resol. 3958, 2021). Más allá de que esta articulación entre la educación y el trabajo se encuentra contemplada como finalidad de la educación secundaria, en la ya analizada Ley de Educación Nacional N° 26.206, consideramos que lo novedoso se da en cuanto al desplazamiento del modelo pedagógico y de la figura de la escuela que promulga esta política. La idea de “salir de la escuela” que, también es mencionada por Marcos, introduce un cambio en cuanto a la función formativa de la educación, haciendo extensiva esta responsabilidad a otras/os actores sociales. Así lo declara el documento ya mencionado del Ministerio de Educación (s/f): “los procesos educativos son mucho más amplios que lo estrictamente escolar: vivimos en una ciudad educadora. Por eso, es fundamental expandir las oportunidades de aprendizaje y formación” (p. 3).

Nos preguntamos entonces, ¿en qué lugar se posiciona a la escuela en esta política educativa? Y, ¿qué sujeto estudiante expresa? Intentaremos ahondar en estas preguntas en el próximo apartado a partir de las voces de actores involucrada/os en las ACAP, pero nos parecía interesante traer las palabras de Carina Kaplan que, en una entrevista en la TV Pública<sup>4</sup> (diciembre de 2021), plantea la figura de la escuela como espacio de valor y refugio simbólico. Si la idea es formar sujetos pasivos frente al mercado de trabajo, que se adecuen a los escenarios inciertos y puedan generar proyectos de vida autónomos, la educación debe transformar su misión de construir una cultura común, para formar liderazgos capaces de consolidar proyectos de vida emprendedores (Feldfeber, et al., 2018).

4. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bfnmwRvzS5s>

## La perspectiva de las y los actores vinculados a las ACAP

En el análisis de una política educativa, siguiendo la perspectiva de Ball (2006 en Novick de Senén González y Vilella Paz, 2009), es importante considerar las voces de los actores involucrados; porque estos construyen, a través de sus representaciones y discursos, la política. El concepto de "trayectoria educativa" de Ball nos permite comprender, entonces, el proceso no lineal que estas intervenciones trazan desde la elaboración de los textos hasta su implementación, revelando las orientaciones y contradicciones que las atraviesan, así como la apropiación y reinterpretación de los actores (Novick de Senén González y Vilella Paz, 2009).

En esta línea, en el presente apartado buscamos analizar las voces de actores vinculados con la gestión de las ACAP con el objetivo de abordar las siguientes dimensiones: el rol del estudiante que expresa esta política; la concepción alrededor del mundo del trabajo; la perspectiva sobre la educación; y, por último, la visión en cuanto al Estado. Como mencionamos previamente, para el análisis de estos ejes utilizamos fragmentos de cuatro entrevistas virtuales realizadas a docentes o referentes de escuelas secundarias públicas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Además, abordamos el contenido de notas periodísticas y entrevistas de distintos medios de comunicación, en formato digital, que expresan los debates político-culturales alrededor de las ACAP.

En cuanto al primer eje, nos interesa indagar el modo en que esta política reconstruye ciertas representaciones sobre lxs estudiantes. El concepto de representación alude, según Chaves (2005), a una forma de conocimiento de lo común que nos permite orientar nuestras miradas. Históricamente, las representaciones sociales sobre las y los adolescentes y jóvenes, que son gran parte de la población destinataria de la política que analizamos, los han definido como inseguros de sí mismos, en transición, no productivos, desviados y peligrosos (Chaves, 2005). Lo que podemos observar allí es una perspectiva «adultocéntrica» que, no sólo simplifica la realidad de estos sujetos sino que, también, produce intervenciones basadas en estigmatizaciones (Scarfó, et al., 2008). En esta línea, logramos identificar que las ACAP tienden a esta representación en tanto se refuerza la idea del estudiantado como "sujetos pasivos", "que no saben", "cumplen y se adaptan al contexto".

En líneas generales, como menciona Perrenoud (1990 en Baquero y Terigi, 1996), la constitución de un proyecto escolar no es algo que se produzca desde los estudiantes, sino que es atribuido e impuesto a ellos. De este modo, las políticas educativas refuerzan una perspectiva «adultocéntrica» al situar "lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del saber ser y de lo que debe hacerse para ser considerado sujeto activo" (Minchala, 2015, p. 2). En el caso de las ACAP observamos un desconocimiento -o anulación- de las vivencias y trayectorias de las/os estudiantes fuera de la escuela; o por fuera, mejor dicho, de los resultados obtenidos en la escuela. Esta política da por supuesto, por ejemplo, que estos sujetos no desarrollan actividades laborales y/o productivas. En este sentido, Gabriel, menciona que la política tiene como limitación no "escuchar la voz de los estudiantes... Muchos de ellos ya trabajan, por ejemplo en Mc Donalds" (Gabriel, docente y referente ACAP de una escuela del barrio de Balvanera, 2023). Esta incorporación de la participación de las y los estudiantes es traída, también, por Marcos, en cuanto a la posibilidad de que fuesen ellos quienes "elijan la propuesta". Consideramos, de este modo, que la realidad de las/os estudiantes no fue tenida en cuenta para el armado de la política. Así, solo son concebidos como adultos -y quizás con "relativa" capacidad de decisión- una vez que se egresan de la escuela secundaria. Podríamos preguntarnos, en este sentido, ¿por qué se busca construir la "Secundaria del Futuro", si las/os estudiantes son el presente y es hoy que están en la escuela?

En efecto, las ACAP circunscriben la mirada sobre los sujetos destinatarios de la política en el ámbito escolar, obviando las esferas sociales en la que estas personas participan activamente. Como mencionamos, muchas de las y los estudiantes llevan a cabo actividades en el mercado de trabajo, formal e informal; e incluso tareas productivas, pero no remuneradas, como los cuidados o las tareas domésticas (Asussa, 2020). Las ACAP, sin embargo, expresan un imaginario que tiende a situar en las/os estudiantes la "falta" de herramientas y competencias necesarias para su desempeño en el mundo laboral. Así lo plantea la Ministra de Educación de la Ciudad, Soledad Acuña, en una entrevista en "La Nación +"<sup>5</sup>: "hay que ser conscientes de la necesidad que tienen los jóvenes de poder tener experiencia... Aprender de lo que van a trabajar el día de mañana" (9 de diciembre de 2021). Podemos situar en estas palabras la vinculación entre educación y trabajo que desde una perspec-

5. Disponible en <https://youtu.be/mHHf46a2Z-Y>

tiva conservadora, como plantean Feldfeber, Caride y Duhalde (2020), naturaliza la necesidad de adaptación del sujeto a las condiciones del mercado de trabajo. ¿Cómo observan las ACAP, entonces, el mercado de trabajo actual?]

Partiendo del análisis de Spinelli (2010), quien toma a Marx, el trabajo puede considerarse como construcción del trabajador en la medida que logre transformar la realidad y a sí mismo; pero, por otro lado, puede ser motivo de alienación en donde se expresa la pérdida del «para qué» y el «por qué» del trabajo. Desde lo que pudimos recuperar de la política de las ACAP consideramos que, en algunos casos, se reproducen procesos de alienación propios del mercado laboral; a la vez que las “organizaciones oferentes” se benefician de los trabajos no remunerados realizados por estudiantes. Así lo mencionan varias de las notas periodísticas<sup>6</sup> que recuperamos para este trabajo; que se sitúan en establecimientos de gestión estatal visibilizando, por ejemplo, el caso del Instituto Lenguas Vivas donde lxs estudiantes desarrollaron prácticas en el Hotel Marriot, llevando a cabo tareas como limpieza de cuartos y de cocina.

Más allá de esto, que veremos que no se dio en los casos de las escuelas de las y los entrevistadas/os, consideramos que el proceso de alineación se visualiza, también, en lo mencionado por Rocío, otra de las entrevistadas que es preceptora y docente de la escuela de La Boca, “las ACAP tienden a formar trabajadores... (pero) no está dirigido a puestos de trabajo que tengan que ver con alcanzar otra calidad de vida, con que te guste lo que haces. O sea, siguen reproduciendo la capa más baja del ámbito laboral” (Rocío, 2023). En esta línea, Bárbara hace referencia a que las familias de las y los estudiantes de su escuela observaban a las ACAP como positivas, sobre todo, por la posibilidad de incluirlos en “la cultura del trabajo y que el día de mañana trabajen doce horas y no se quejen” (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). Esta visión de las ACAP y de algunos actores, nos permiten pensar en nuestro segundo eje de indagación. Podríamos decir, en esta línea, que las ACAP expresan -en el marco de proyectos políticos neoliberales y neoconservadores- un ideal de mercado autorregulado capaz de albergar a sujetos lo suficientemente competitivos; frente a un mercado de trabajo en constante movimiento, se considera que los sujetos deben transformarse en “emprendedores: portadores de especiales

talentos innovadores y aventureros (para) liberarse de las trabas y rigidez del mercado” (Canelo, 2019, p. 31). Desde esta perspectiva se promueve, así, una visión del mundo laboral que legitima y acepta las desigualdades sociales al atribuir el destino de los sujetos, únicamente, a su iniciativa individual. La pobreza, el desempleo, el éxito y el fracaso son considerados, de esta manera, el resultado de decisiones y acciones individuales; desconociendo los elementos políticos, sociales e históricos que condicionan dichas situaciones (López Vila, 2022).

La vinculación entre la educación y el trabajo, como ya aludimos, es clásica en las políticas educativas; en el caso de las ACAP, podemos reconstruir que este vínculo se produjo de forma heterogénea. En algunas experiencias, al estudiantado se le otorgaron tareas no enmarcadas en la política ni relacionadas con la orientación de su secundaria; no obstante, como mencionamos, no observamos que esto sucediera en las escuelas de las/os entrevistadas/os y creemos que se relaciona a la apertura que el Ministerio otorgó a los establecimientos de gestión privada para seleccionar a las organizaciones oferentes. Con respecto a esto, Gabriel menciona que en la escuela en la que trabaja, de orientación en comunicación, las y los estudiantes estuvieron contenidos por la organización oferente, aunque postula “que no en todas las escuelas se dio así” (Gabriel, docente y referente ACAP, 2023). Rocío, también, aludió que sus estudiantes de orientación en economía, hicieron las ACAP en un espacio que se buscó para “que sea algo que a los chicos y a las chicas les interese, les haga sentido; y, además, les sirva” (Rocío, preceptora y docente, 2023). Entonces, lo que podemos dar cuenta, es que el “éxito” de las trayectorias, es decir que fueran prácticas interesantes y significativas, se relaciona con los recursos materiales y simbólicos de la institución educativa.

En efecto, entendemos que la escuela, sus docentes y referentes fueron actores claves al momento de traducir y adecuar la política a los escenarios institucionales. En su marco normativo, las ACAP sustentan un modelo de «educación bancaria» que sitúa a las/os estudiantes como sujetos pasivos y a las/os educadores como poseedoras/es de conocimientos (Freire, 2002 en Robles, 2014). Sin embargo, las experiencias narradas por las/os diferentes entrevistadas/os muestran ejemplos de prácticas que tensionan este modelo pedagógico. En esta línea, Bárbara refirió que asumió el rol de referente

6. Disponible en <https://tinyurl.com/dhpppvjd>

ACAP “antes que lo agarre alguien sin corazón y haga cualquier cosa” (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). En paralelo, Freire (1985 en Robles, 2014) refiere que la «educación liberadora» es un acto de amor y de coraje que busca la transformación solidaria y fraterna a través de un optimismo crítico. De esta manera, destacamos la importancia del accionar contextualizado, singularizado y desde la pedagogía liberadora, que buscaron promover las escuelas de las y los entrevistadas/os para que la experiencia de las ACAP resulte significativa. Por otro lado, además de esta mirada sobre la educación que se expresa en lo normativo de la política, observamos, también, otro punto en cuanto a nuestro tercer eje de análisis. Las ACAP se enmarcan en la “Secundaria del Futuro”, en particular, y de la política educativa de Cambios, en general, que tendió a desplazar la noción de igualdad por la de autonomía; erigiéndose, esta última, como ya expusimos, como propósito fundamental de la educación (Gluz y Feldfeber, 2021). Así lo menciona uno de los entrevistados que considera que la potencia de las ACAP está en que “genera cierta autonomía... en ciertas cuestiones de movilizarse en espacios que son distintos a la escuela, con gente de rango etario totalmente distinto” (Marcos, docente y referente ACAP, 2023).

En este punto, es interesante reflexionar sobre nuestro último eje de análisis: las miradas sobre el Estado. Según Oszlak y O’Donnell (2007) la política pública es un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado. En el caso de las ACAP, más allá de las “acciones” concretas que intentamos mostrar a lo largo de estas páginas, también observamos una serie de “omisiones” por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad. Según refieren parte de las/os entrevistadas/os, el acompañamiento de este organismo resultó acotado; “por un lado, te habla que tenés que hacerlo... una especie de obligación; y, por el otro lado, te deja la deriva” (Rocio, preceptora y docente, 2023); “está cero regulado. No te dan ninguna herramienta” (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). En esta línea, en una entrevista en el programa de la radio “Urbana Play”<sup>7</sup>, una estudiante del Instituto Lenguas Vivas manifestó que la aplicación de la política dio cuenta de una “desorganización y mal funcionamiento” (30 de septiembre de 2022). Al igual que lo mencionado por Puiggrós, que refiere que las

ACAP forman parte de “una improvisación más” (Tv Pública, 16 diciembre de 2021<sup>8</sup>).

Esta desorganización e implementación intempestiva e inconsulta fue lo que movilizó a docentes, familias y estudiantes a organizarse y posicionarse en contra de las ACAP (Ulloa, 2022). En este escenario, desde el Gobierno de la Ciudad se planificaron dos líneas de actuación: seguir promoviendo la omisión y la falta de respuesta, por un lado; y, por el otro, perseguir mediante amenazas de denuncias penales. Ambas son medidas que nos permiten situar al Estado, materializado en el Gobierno de la Ciudad, en el Ministerio de Educación y en sus políticas, en una forma de Estado capitalista que tiende a anular las disputas en torno al orden social, en su búsqueda por reproducir las condiciones materiales de existencia (Thwaites Rey, 2005). Como intentamos mostrar, esta política educativa se basa en la “omisión” y “deriva” del Estado, por un lado; pero, por el otro, en el reforzamiento de ciertas representaciones sobre las y los estudiantes y sobre la educación y el trabajo. Lo que se discute, y discutimos de las ACAP, es la necesidad de repensar la forma en que se piensa y aborda el vínculo de las/os estudiantes con el mundo del trabajo y los estudios superiores. En esta tarea, consideramos, la escuela -crítica, contextualizada, inclusiva y de calidad- tiene un rol protagónico como espacio capaz de promover prácticas liberadoras que garanticen el derecho a la educación de las/os estudiantes en tanto sujetos críticos, plurales y libres.

## Reflexiones finales

En Argentina nos encontramos en un periodo de recomposición de posturas neoconservadoras. En el campo de la economía estas se traducen en el ideal del libre mercado, característica central del neoliberalismo; mientras que en el plano político, se sostiene que el Estado debe imponer orden y difundir los valores de disciplinamiento (Feldfeber, 1997). En este escenario de debates político-culturales, intentamos observar la trayectoria que traza la política educativa “Actividades de aproximación al mundo del trabajo y los estudios superiores” del año 2021 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En dicho análisis logramos visualizar como se reproducen -en cierta medida- los

7. Disponible en <https://tinyurl.com/23sbfvk5>

8. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bfnmwRvz55s>

fundamentos del neoconservadurismo: a través de la obligatoriedad; la falta de consulta a las/os estudiantes; la ausencia de acompañamiento por parte del Gobierno de la Ciudad; las amenazas a las familias que se posicionan en contra. Visualizamos en ella, además, una viraje en cuanto a la concepción de la educación como derecho promotor de la igualdad y a la materialización de las ACAP como prácticas que promuevan mayores grados de ciudadanía y libertad.

Sin embargo, como intentamos mostrar, esta política educativa es reinterpretada por las y los distintos actores que la aplican; tensionando, incluso, sentidos que la misma pregona en su fase normativa. En el caso de las experiencias narradas por la/os entrevistadas/os, por ejemplo, pudimos reconstruir procesos de reflexión y acción sobre las ACAP, que giraron en torno

a la posibilidad de que estas se constituyan en promotoras de prácticas integrales y significativas para los sujetos estudiantes. De este modo, consideramos fundamental la apropiación que las personas hacen de las políticas, quienes pueden adecuarlas al contexto, a la historia y a los actores en los que estas se materializan. Comprendemos, siguiendo a Sánchez Sánchez y Jara Amigo (2016), que la educación constituye una actividad compleja desarrollada en escenarios singulares, situados en contextos históricos-culturales particulares y compuestos por diversos actores sociales. En este sentido, concebimos fundamental promover prácticas educativas liberadoras, contextualizadas, no homogeneizantes y que prioricen las voces de las y los estudiantes, en tanto estrategia capaz de disputar los sentidos y contenidos que se intentan imponer en este contexto neoconservador.

## Bibliografía

- Asussa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados. En *Dossier de Publicaciones Universitarias en Derechos Humanos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ayos, E y Jack, T. (2020). Reorientaciones en las políticas asistenciales hacia a jóvenes y la cuestión del delito. En *Revista Postdata*, 25, (2). Buenos Aires.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier «Apuntes pedagógicos» de la revista Apuntes*. UTE/ CTERA.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). El impacto del Covid en América Latina". En *La znuena? Estructura social de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bertotti, C. (2022). ¿Cómo nos posicionamos frente a la implementación de las ACAP? En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 30-35. UTE.
- Canelo, P. (2019). *¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. En *Última Década*, 23, pp. 9-29. Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Correa, N. y Giovine, R. (2010). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Danani, C. y Hintze, S. (2010). Reformas y Contrarreformas de la Protección Social. En *Revista Reflexión Política*, 24, (12). Colombia.
- D'Agostino, S.; Gómez, V. y Jelusic, P. (s/f). ¿Secundaria del futuro?: un análisis sobre la última reforma educativa en CABA. En *Instituto Ideas*.
- Di Nápoli, P. N. (2018). La secundaria del futuro que hace escuela del pasado. En *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación*. FFyL- UBA.
- Duhalde, M.; Albergucci, L.; Abal Medina, M. D. y Martínez, A. G. (2021). Situación del Sistema Educativo y del Trabajo Docente en Argentina durante la Pandemia, En: Oliveira, D.A, et al. (org), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. En *Revista Espacios*, 22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación". En Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*.
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente global. En *Sisyphus Journal of Education*, 8, 1.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires.
- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación.
- Feldfeber, M.; Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América latina. En Álvarez Uría, J. (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La piqueta.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. En Gluz, N.; Rodrigues, C.; y Elías, R, *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. Buenos Aires.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Diyarjan, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del S XXI. En *Revista de la carrera de Sociología*, 10, 10.
- Gluz, N.; Martínez del Sel, V. y Vecino, L. (2021). ¿Viejos Temas, Nuevos Lentos? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. En *IRICE*, (40).
- Lopez, G. (2022). Entre el trabajo, el merecimiento y la peligrosidad: la inclusión social de jóvenes en el programa "Servicio Cívico Voluntario en Valores" (Argentina, 2019). [Tesis de grado]. Universidad de Buenos Aires.
- López Vila, V. (2022). Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: Relato de una experiencia. En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 41-43. UTE.
- Martínez del Sel, V.; Seoane, V. y Thisted, S. (2021). Relaciones de género y trabajo docente. En Andrade Oliveira, et al. *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*. Brasilia: Criatus design e editora.

- Mazzola, R. (2012). *Nuevo paradigma: La Asignación Universal por Hijo en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Minchala, C. (2015). Juventud-es, adultocentrismo y educación: hacia un nuevo territorio socioeducativo. En Minchala, C. *Culturas juveniles y educación*.
- Morelli, S. y Carlachiani, C. (2022). Los textos de la política para la educación secundaria en Argentina. En *Currículo sem Fronteiras*, 22.
- Moyano, I. y Diyarjan, M. (2020). Recentralización del poder y debilitamiento de la participación. (2015-2018). En *Revista Sociedad*, 40.
- Novick de Senén González, S. y Vilella Paz, I. (2009). Las políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball. En *II Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (2007). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Jefatura de Gabinete de Ministros, *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata. En Baquero y Terigi. (1996). En *Revista Apuntes*. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). *Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión Cambiemos*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rey, D. R. (2020). La reforma de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires durante la última década. Voces de profesores y alumnos desde el aula. En *Anuario de Investigaciones*, 27. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Robles, C. (2014). *Freire y la educación popular*. Ficha de cátedra.
- Rovelli, I. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En Suasnabar, C; Rovelli, L. I. y Di Pietro, E. (coord.), *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al post consenso de Washington. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (coord.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sánchez Sánchez, G. I. y Jara Amigo, X. E. (2016). El contexto y los actores de la práctica: Estudio sobre la representación del profesor en formación. En *Revista Páginas de Educación*, 9, 2.
- Scarfó, F.; Perafán, M. y Pérez Lalli, M. F. (2008). *Educación con jóvenes menores de 18 años privados de libertad. Una aproximación a la situación argentina*. Argentina.
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria en CABA. En *Revista Dossier*, 8, 8, pp. 198-229.
- Spinelli, H. (2010). Las dimensiones del campo de la salud en Argentina. En *Revista Salud Colectiva*, 6(3), pp. 275-293. Buenos Aires.
- Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿Qué Estado? En Thwaites Rey, M. y López, A, *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura”, en: Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (comps), *Estados en disputa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo, IEAL, CLACSO.
- Ulloa, G. (2022). ¿Qué hacemos lxs docentes, directivos y familias con las denuncias de lxs estudiantes sobre las ACAP? En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 44-48. UTE.
- Urricelqui, F. (2022). La perspectiva del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre la relación que se debe establecer entre educación y mundo del trabajo. En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 36-40. UTE.

#### Fuentes documentales

- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Grupo Banco Mundial Educación.

- Consejo Federal de Educación. *Resolución N° 330/17*. 6 de diciembre de 2017 (San Fernando, Buenos Aires).
- Honorable Consejo de la Nación Argentina. *Ley de Educación Nacional N° 26.026*. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2015). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (s/f). *Orientaciones para organizaciones oferentes*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Resolución N° 321/15. 26 de enero de 2015 (Ciudad de Buenos Aires).
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Resolución N° 3958/21. 7 de diciembre de 2021 (Ciudad de Buenos Aires).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Las políticas educativas implementadas en Argentina*. Buenos Aires, Argentina.
- Presidencia de la Nación Argentina. Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020. 19 de marzo de 2020 (Ciudad de Buenos Aires).

# Producciones de fin de grado





## Producciones de fin de grado

# Explorando las emociones en el campo de la Educación Técnico Profesional: un análisis de la experiencia escolar en la ESET-UNQ<sup>1</sup>.

**Melanie Raposo<sup>a</sup>**

Fecha de recepción:	30 de octubre de 2023
Fecha de aceptación:	1 de noviembre de 2023
Correspondencia a:	Melanie Raposo
Correo electrónico:	melanieraposo97@gmail.com

- a. Licenciada en Trabajo Social UBA-Facultad de Ciencias Sociales. Docente en la Carrera de Trabajo Social UBA y trabajadora social en la Dirección de Capacidades Productivas del Ministerio de Producción.

### Resumen:

En el presente artículo se presentarán los resultados del Trabajo de investigación Final (TIF) titulado Educación y Emociones: aportes para (re) pensar los afectos y vínculos en el campo de la Educación Técnico Profesional. El caso de la ESET-UNQ. El mismo tuvo lugar a fines del año 2021 y comienzos del 2022, y persiguió el objetivo general de indagar acerca de las modalidades de enseñanza de las Habilidades Socioemocionales en esta escuela. En ese sentido, aquí se reconstruirán los enfoques teóricos sobre los cuales directivos y docentes se posicionan para introducir el

---

1. Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. De ahora en más: ESET-UNQ.

componente emocional en la institución y también, se analizarán las formas en que estas/os sujetos significan sus prácticas en el marco del proyecto pedagógico-institucional particular que asume la escuela.

Asimismo, se dará cuenta de cómo el eje de lo emocional pasó a ser necesario pero insuficiente al momento analizar la experiencia escolar de los/as jóvenes, y por ello, resultó necesario articular el campo de las emociones con la dimensión social y académica que resulta inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, el artículo invita a reflexionar sobre formas escolares que disputan los formatos tradicionales de la escuela secundaria, poniendo énfasis en los modos particulares de habitar la institución escolar y la posibilidad que tienen las/os jóvenes de experimentar una nueva subjetividad.

**Palabras clave:** Jóvenes - Vínculos emocionales - Experiencia escolar.

### *Summary*

*This article will present the results of the Final Research Project (TIF) entitled Education and Emotions: contributions to think the affects and links in the field of Technical Professional Education. The case of ESET-UNQ. It took place at the end of 2021 and beginning of 2022, and pursued the general objective of investigating the methods of teaching Socio-Emotional Skills in this school. In that sense, here the theoretical approaches on which managers and teachers position themselves to introduce the emotional component in the institution will be reconstructed and the ways in which these subjects mean their practices within the framework of the pedagogical-institutional project will also be analyzed.*

*Likewise, the article will realize how the emotional axis became necessary but insufficient when analyzing the school experience of young people, and therefore, it was necessary to articulate the field of emotions with the social and academic dimension that results inherent to the teaching and learning processes.*

*Finally, the article invites us to reflect on school forms that challenge the traditional formats of secondary school, placing emphasis on the particular ways of inhabiting the school institution and the possibility that young people have of experiencing a new subjectivity.*

*Key words: Young people; Emotional ties; School experience.*

## Introducción

En la actualidad, autores como Ana Abramowski y Santiago Canevaro (2017) postulan que la sociedad se encuentra ante la explosión de lo afectivo. La cuestión de las emociones comienza a ser una dimensión resaltada en los ámbitos laborales, educativos, sociales y políticos. Por este motivo, hablar sobre educación y emociones, implica enunciar dos términos que conjuntamente generan adhesión. Abramowski (2017) hipotetiza que esto está fundamentado en la crítica hacia la Escuela Racional, desde la cual cobra relevancia el desarrollo de facultades mentales e intelectuales, por sobre las dimensiones de lo corporal y afectivo. Sin embargo, es menester preguntarse por los enfoques teóricos que subyacen a estos discursos, enfoques a los que las Ciencias Sociales deben una sistematización y problematización: ¿Por qué se le demanda a la escuela el abordaje de las emociones?; ¿Desde qué enfoques se las define?; ¿Qué perspectivas críticas existen sobre el tema?

En el marco de dichos interrogantes, se presentarán los resultados obtenidos en el trabajo de investigación final de grado realizado durante fines del año 2021 y comienzos del 2022 y titulado: Educación y Emociones: aportes para (re) pensar los afectos y vínculos en el campo de la Educación Técnico Profesional. El caso de la ESET-UNQ, en el cual los debates sobre las emociones en el campo educativo fueron analizados en instituciones escolares cuyo particular origen se vincula con la necesidad de acompañar trayectorias educativas heterogéneas. Así, a partir del 2014 han surgido nuevos formatos escolares motorizados por la propuesta de articular, junto con el Ministerio de Educación, la creación de nuevas escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales. Estas escuelas proponen un formato alterno, convocando a estudiantes que provengan de sectores vulnerables que hayan tenido trayectorias educativas complejas con el fin de volver a incluirlas/os en la escolaridad. Además, buscan la integración con el barrio en el que se insertan y están dotadas de características particulares como: ingreso irrestricto, cogobierno, acceso y designación por cargo de sus profesores, entre otras (Castro García, 2020)

Por este motivo, la investigación tomó como referente empírico el caso de la ESET-UNQ, creada en el año 2014 a través del convenio marco de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Esta institución, presenta como rasgo particular, el desarrollo de un proyecto pedagógico-institucional que

promueve el sostenimiento de experiencias escolares diversas en base a formatos de enseñanza innovadores, dentro de los cuales, se menciona el abordaje de habilidades socioemocionales.

En base a lo expuesto, el trabajo estuvo motorizado por el objetivo de indagar acerca de los modos en que las/os directivos y docentes de la ESET-UNQ abordan la enseñanza de las habilidades socioemocionales con estudiantes de sectores populares que asisten a tal institución y analizar el modo en que dicha enseñanza incide en sus experiencias escolares durante el período 2015-2021.

Para dar respuesta a estos interrogantes, el estudio adoptó una metodología cualitativa y para la recolección de datos se utilizó principalmente la técnica de la entrevista en profundidad, que consistió en ocho entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se llevaron a cabo con diversos actores clave en la escuela, incluyendo a dos directivos, específicamente el Vicedirector de Asuntos Académicos y la Vicedirectora de Prácticas Socioeducativas. También se entrevistó a tres docentes con diferentes trayectorias en el Ciclo Básico, Ciclo Superior y en los Espacios de Atención a las Trayectorias Diversas de la escuela.

Además, se incluyó en el estudio la voz de un coordinador de Prácticas Socioeducativas, quien proporcionó información relevante sobre las realidades socioeconómicas en las que viven las/os estudiantes que asisten a la escuela. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a dos estudiantes que actualmente están cursando el Ciclo Superior en la escuela y que brindaron los aportes necesarios para comprender cómo el pasaje por este tipo de escuelas ha incidido en su experiencia escolar y de vida.

## La escuela, el barrio y sus estudiantes

El proyecto educativo de la ESET-UNQ se origina en un contexto de apertura de oportunidades y disponibilidad de recursos que permiten abordar la educación como un derecho social en Argentina. Este contexto se ve reflejado en la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206, que establece la necesidad de no solo garantizar el acceso a la educación, sino también la permanencia y el egreso de las/os adolescentes en la escuela. En este sentido, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó en 2013 un proyecto para crear Nuevas Escuelas Secundarias en colaboración con Universida-

des Nacionales, y fue en el marco de estas iniciativas que se creó la ESET-UNQ y comenzó a desempeñar sus funciones a partir del 5 de marzo de 2014.

El desarrollo de esta escuela es resultado de la articulación de acciones y sentidos entre una variedad de actores y agencias: el Ministerio de Educación de la Nación, el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, los claustros y autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes, el equipo de docentes, las/os estudiantes, sus familias, las organizaciones comunitarias del barrio, las/os funcionarias/os del municipio de Quilmes, entre otros (Schneider, D; Pérez, E; Marzioni, C; 2016). Este hecho, ha incidido en el vínculo particular que construyó la escuela y su barrio, el cual se denomina La Resistencia y está ubicado en Ezpeleta Oeste:

“(…) es un barrio que resistió a la toma del predio donde está la escuela, de que allí se construyera una alcandía, no querían una cárcel en el barrio, querían un polo educativo deportivo, y fue esa una de las razones por las que se crea la escuela en este lugar...Y esto también formaba parte del proyecto del Ministerio, que las escuelas se emplazaran allí donde los territorios identificarán injusticia social con necesidad educativa” (Vicedirector de Asuntos Académicos de la ESET-UNQ, Provincia de Bs As, 2021)

Así, se desprende de las entrevistas que la comunidad de este barrio está formada fundamentalmente por familias de trabajadores informales (sector de la construcción, por ejemplo, en el caso de los hombres), y también trabajadores formales (operarios de fábricas). En el caso de las mujeres, muchas están insertas en el trabajo doméstico de manera formal e informal, y muchas otras participan de emprendimientos comerciales propios o cooperativos. En muchos casos, las mujeres del barrio y madres de las/os estudiantes de la Escuela se encuentran cursando la escolaridad secundaria a través del Plan FinES (Schneider, D; Pérez, E; Marzioni, C; 2016)

De este modo, las/os estudiantes que asisten a la escuela son las/os hijas/os de quienes habitan estos barrios y fueron protagonistas de su historia reciente. De las entrevistas realizadas las/os directivos, se reconoce que las/os adolescentes provienen de instituciones educativas que no han logrado acompañar sus trayectorias, y sumado a ello, se trata de jóvenes que están travesados por desigualdades socioeconómicas frente a las cuales desarrollan estrategias familiares de reproducción mate-

rial para llevar un ingreso a sus hogares, y así, transitan parte de su tiempo extraescolar insertas/os en empleos informales, muchos de los cuales tienen lugar en la franja horaria nocturna.

Además de esto, la escuela acompaña adolescentes que sufren situaciones de violencia en el seno familiar, y en muchos casos, las propias familias se acercan a la institución para conocer los mecanismos de denuncia y solicitar un acompañamiento.

### **Frente a experiencias escolares diversas, ¿Modelos institucionales y pedagógicos xustapuestos?**

El concepto de experiencia escolar permite considerar aquellas variables que enfatizan las relaciones entre estudiantes, docentes y directivos en el marco de los modelos institucionales y pedagógicos que desarrolla cada institución educativa.

Siguiendo a Terigi (2011), las realidades institucionales refieren a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar. Estas realidades, pueden estar vinculadas al funcionamiento estándar de la institución escolar, con presencia de aulas graduadas, con la agrupación de estudiantes por edad, con la cursada por bloque y con el desarrollo de una cronológica unificada de aprendizajes; o bien; pueden relacionarse con ejemplos como el aula plurigrado, el apoyo escolar, talleres, servicios de atención domiciliaria, entre otros. Estos principios, conllevan una materialidad que puede plantear habilitaciones y/o restricciones a la pedagogía, surgida y desarrollada en aquellas realidades organizacionales. Por otro lado, el modelo pedagógico es entendido como una producción específica, que inevitablemente se enmarca en aquellas restricciones, y que debe producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de estudiantes agrupadas/os de cierta manera al comando de un docente (Terigi, 2011).

A los fines analíticos, durante la producción del trabajo se intentó definir de manera aislada los conceptos mencionados. Sin embargo, al momento de contrastar la teoría con lo sucedido en el trabajo de campo, se pudo dar cuenta de cierta dificultad al momento de identificar los elementos propios del modelo institucional y pedagógico de la ESET-UNQ. Por ello, se partió de la base de que ambos modelos se encuentran yuxtapuestos, evi-

denciado la dificultad de pensar uno sin el otro, y dando cuenta de que todas/os las/os actores institucionales desarrollan sus funciones incorporando en sus prácticas elementos constitutivos de ambos modelos.

Asimismo, dichos modelos forman parte de aquellos componentes estructurales que habilitan determinadas prácticas y subjetividades en la escuela. Por ello, además de estar condicionada por situaciones de desigualdades socio-económicas que se vinculan con un modelo económico particular, la experiencia escolar de cada joven se construye en el marco de proyectos pedagógico-institucionales que operan en carácter de estructuras habilitantes.

De esta manera, durante el trabajo se comenzaron a delinear los rasgos particulares sobre el proyecto de la ESET-UNQ, cuya principal diferencia con las escuelas preuniversitarias existentes es la voluntad de evitar la exclusividad y elitismo en la admisión de sus estudiantes. Por este motivo, la escuela busca garantizar un ingreso justo a través de un proceso de inscripción abierto y por sorteo. Asimismo, incluye adolescentes hasta los 18 años, lo que da como resultado un promedio de edad más alto en comparación con otras escuelas de nivel secundario.

En relación a su estructura organizativa, la escuela cuenta con una Dirección General y dos Vicedirecciones: una dedicada a asuntos académicos y otra a prácticas socioeducativas. La primera se dedica a acompañar cercanamente a las/os docentes de la institución en las propuestas de enseñanza y aprendizaje; y la segunda posee a su cargo la gestión del equipo de coordinadores socioeducativos que se ocupan de acompañar las trayectorias escolares, sociales y familiares de cada estudiante. Otra figura educativa fundamental son las/os docentes de la institución, quienes ingresan a través de convocatorias abiertas y presentan propuestas pedagógicas que reflejan su visión de la educación. Se destacan principalmente por abonar a una educación inclusiva y traen consigo experiencias formativas y laborales en contextos que buscan articular la enseñanza con los intereses y características de las/os jóvenes.

En relación al rol docente, durante el trabajo de campo se ha evidenciado que la ESET-UNQ le otorga un peso particular al componente pedagógico de su proyecto, por ello, durante la producción del trabajo de investigación se ha tomado la decisión de utilizar el término proyecto pedagógico-institucional para dar cuenta de las ca-

racterísticas principales de la escuela. Partiendo de esta perspectiva y para asegurar el logro de los aprendizajes esperados, las/os profesionales de la escuela han definido tres niveles articulados de intervención pedagógica.

#### **Nivel de grupo ampliado:**

La ESET-UNQ se organiza en secciones graduadas, de primero a séptimo año, las cuales están formadas por tres grupos de entre veinte y veinticinco estudiantes. En este nivel de intervención, el dispositivo pedagógico privilegiado es el de la clase, organizada en relación a la especificidad del contenido disciplinar y a cargo de un/a docente especialista en determinado campo. Este nivel tiene una duración anual y allí se promueve también la experiencia de trabajo interdisciplinar a partir de la participación en proyectos y tópicos gestionados por más de un espacio curricular. Asimismo, dentro de este nivel, se desarrollan los Espacios de Convivencia a cargo de las/os coordinadores con el propósito principal de, mediante dinámicas grupales y lúdicas, trabajar la participación, convivencia y grupalidad de las/os estudiantes dentro y fuera de la institución educativa.

#### **Nivel de grupo reducido: Los espacios de Acompañamiento a las Trayectorias de Diversas (ATD):**

El desarrollo de estos espacios encuentra su origen en la necesidad de generar propuestas pedagógicas para estudiantes que; de acuerdo a sus trayectorias previas y necesidades de aprendizaje actuales; requieren de estrategias que acompañen su experiencia en el aula. Estos dispositivos presentan tres objetivos: recuperar espacios curriculares no acreditados; fortalecer aprendizajes para el caso de adolescentes que ingresan en un primer año; y dar la posibilidad de acelerar contenidos para aquellas/os estudiantes que hayan recurrido algún año en alguno de los ciclos de su escolaridad previa, y por ende, se encuentren en situación de sobre-edad respecto de la trayectoria teórica.

De acuerdo a su organización, existen dos formatos de ATD: uno para el Ciclo Básico y otro para el Ciclo Superior. En el primer caso, se trata de espacios posibles de transitar de Primero a Tercer año, con una duración cuatrimestral. A su vez, están conformados por grupos reducidos de entre diez a trece estudiantes, se incluyen de forma regular en la grilla horaria semanal y se encuentran a cargo de docentes y coordinadores, quienes llevan adelante su organización de acuerdo a cada dis-

ciplina escolar a partir de duplas pedagógicas. Para el caso del ATD Ciclo Superior, este espacio está pensado para estudiantes de los últimos años del secundario que presentan una gran cantidad de espacios curriculares adeudados, y por ello, se trabaja bajo la modalidad de proyectos integrados por diferentes espacios curriculares que se desarrollan en el transcurso de dos meses. Al finalizar cada bimestre, las/os adolescentes realizan la evaluación respectiva de tal proyecto a partir de entregas de trabajos prácticos y donde se tiene en cuenta, además, su participación en clase. En este sentido:

“Es un gran desafío de creatividad (...) pensar proyectos que convoquen a esas trayectorias diversas, porque tal vez en esa trayectoria diversa vos tenés que aprobar no sé, Biología de Cuarto, Historia de Quinto, Filosofía de Sexto, Economía de Sexto. Como que cada pibe tiene un camino distinto, entonces, hay que pensar proyectos que convoquen a esas materias y que además los convoquen a ellos” (Docente de la ESET UNQ, Provincia de Buenos Aires, 2022)

#### **Nivel individual:**

Se trata de dispositivos específicamente diseñados para atender a la diversidad de estudiantes, sus trayectorias y situaciones socioeducativas: las tutorías y las adecuaciones. La primera propuesta, está pensada con el objetivo de lograr un apoyo personalizado al estudiante mediante el trabajo articulado entre las/os coordinadores de grupo y docentes que conocen sus recorridos particulares y quienes colaboran en el desarrollo creciente de su autonomía en las prácticas académicas. Por otro lado, las adecuaciones son respuestas socio-pedagógicas que atienden las diferentes trayectorias, una vez advertidas dificultades en sus vínculos con la comunidad educativa. Son definidas por las/os profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE), y desarrolladas por coordinadores y docentes de los distintos espacios curriculares, que proponen rediseños en los horarios, contenidos y/o estrategias didácticas específicas para cada situación. Las adecuaciones permiten, por ejemplo, sostener la escolaridad de estudiantes en situación de maternidad, de quienes se encuentran bajo tratamiento médico, quienes deben viajar o no pueden asistir a la escuela temporalmente o para casos donde las/os jóvenes se encuentran atravesadas/os por el consumo problemático de sustancias o por situaciones personales y/o familiares complejas.

A modo de síntesis, se comprende que el modelo pedagógico-institucional propio de la ESET-UNQ representa la expresión de una forma escolar que se distancia significativamente de los formatos tradicionales de la escuela. Estos modelos se caracterizan por su capacidad de adaptación y flexibilidad para abordar las necesidades específicas de cada joven, dando lugar a los diversos contextos y territorios en los que opera la institución.

### **Los vínculos emocionales en la experiencia escolar: de un sujeto sujetado a un sujeto sostenido**

Al momento de indagar el eje de la emocionalidad en la ESET-UNQ, se ha destacado la importancia del concepto de habilidades socioemocionales. Esto se debe a que, durante la revisión de la literatura existente en la fase inicial de la investigación, se identificó una articulación entre la escuela y la Universidad de Quilmes (UNQ) para abordar estas habilidades. La UNQ ha llevado a cabo talleres extracurriculares dirigidos a las/os estudiantes de último año, con el propósito de proporcionar herramientas de autoconocimiento que les ayuden a reflexionar sobre sus proyectos futuros. Por ello, y tomando en consideración esta información, durante las entrevistas se utilizó el concepto de habilidades socioemocionales con el objetivo de que fuera reconocido por parte de las/os actores educativos y así, poder indagar acerca de los enfoques teóricos sobre los cuales partían para trabajar con las mismas.

Ahora bien, cuando se mencionó el término habilidades socioemocionales durante el trabajo de campo, la mayoría de las/os actores educativos se mostraron sorprendidas/os y expresaron ciertas dificultades para definir el concepto. Sin embargo, cuando se emplearon otras palabras, como ser el vínculo entre la educación y las emociones, las respuestas comenzaron a fluir más fácilmente.

Ante esto, la práctica real de las/os actores educativos ha permitido analizar que el eje de lo emocional en la escuela resulta ser inherente al proyecto pedagógico-institucional de la misma. Así como se explicaba la yuxtaposición de estos modelos previamente, es preciso hacer mención que lo emocional se piensa aquí de manera integrada a los factores socioeducativos y académicos que forman parte de las experiencias escolares de las/os adolescentes.

Tomando los relatos de las/os entrevistadas/os, se puede observar que lo socioemocional y lo socioeducativo son pensados como ejes tan articulados que muchas veces son mencionados en palabras de las/os actores institucionales como sinónimos. Este hecho, está ligado al reconocimiento de las emociones desde una perspectiva de derechos, en tanto práctica que se desarrolla gracias a la formalización del proyecto de la escuela, a la conformación de un equipo de profesionales que trabaja en pos de ello y a la creación de una vicedirección que acompaña dicho trabajo. Así, esto puede ser pensado en términos de estructuras habilitantes que marcan condiciones de posibilidad para que las emociones sean enunciadas y validadas. Pero, al mismo tiempo, es preciso dar cuenta que estas situaciones también son construidas a partir de las demandas de las/os estudiantes y los nuevos desafíos que estas/os traen a la escuela.

De esta forma, un enfoque que da lugar a lo emocional y afectivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite centrar el análisis en experiencias escolares de adolescentes en contextos de vulnerabilidad y desigualdad. Así, las experiencias vividas en los entramados relacionales de las instituciones educativas pueden ser interpretadas ya sea como experiencias en las cuales las/os sujetos se sienten reconocidas/os o, por el contrario, como experiencias de invisibilidad social (Nobile, 2013). En este sentido, a la escuela se la puede concebir como un espacio culturalmente ajeno, o, por el contrario, como una instancia que representa para las/os adolescentes de sectores populares un espacio de integración y de adquisición de bienes culturales, capaz de brindar otros recursos para desenvolverse en la vida que tal vez desde otros espacios no logran adquirir. Este último, sería el caso de la ESET-UNQ.

Tomando estos enfoques, se evidencia que el componente emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje cobra incidencia en la escuela bajo el concepto de educación para la vida. Esto, tiene sus implicancias en tres esferas:

1. La construcción de nuevas formas de ser estudiante: la escuela no solo enseña y ofrece conocimientos técnicos a sus estudiantes, sino que allí se configuran vínculos emocionales y se trabaja sobre la posibilidad del ser (Mereñuk, A; Dursi, C, 2011)

“...esta idea de poder entender una consigna, responder una consigna de manera atinada, poder armar la síntesis de un texto, la lectoescritura

obviamente (...) son pibes que están en un proceso de crecimiento muy particular y que está bueno que aprendan a ser estudiantes. Esto es trabajar la autonomía, y no les sirve sólo para ser estudiantes, es algo que les sirve para sus vidas en general. Es poder generar una reflexión propia, poder entender, digo, no es fácil...pero cuando el pibe/a las puede empezar a construir, se para de otra forma frente al curso, frente a la vida, porque entiende que tiene la “posibilidad de”: de reflexionar, de resolver” (Docente de la ESET-UNQ, Provincia de Buenos Aires, 2022)

Tanto en las aulas como en los espacios compartidos por las/os adolescentes, todas las propuestas de enseñanza se construyen en un sentido propositivo, donde cada joven puede compartir el conocimiento que trae de su experiencia de vida e introducir nuevos conceptos, debates y desafíos para la propia institución. Así, la ESET-UNQ permite recuperar sus experiencias y rescatar su lugar de agencia; esta entendida como la capacidad de obrar de las/os sujetos y de perseguir proyectos aún bajo relaciones de poder que las/os condicionan (Ortner, 2005). Este hecho, se convierte en un elemento central para entender la importancia que adquiere la relación dialógica entre las/os sujetos y la institución.

2. El reconocimiento como sujetos emocionales y de derecho, donde se reivindican otras formas de transitar la vida y las instituciones. Aquí, se visibilizan dos cuestiones a tener en cuenta. La primera de ellas, remite a una concepción particular sobre las emociones, las cuales son pensadas en relación a un contexto político, económico, cultural y familiar mayor que tiene incidencia sobre los sentires de las/os adolescentes. De esta manera, para las/os profesionales de la ESET-UNQ, las emociones no pueden ser escindidas de sus historias de vida y comienzan a ser vistas como un factor más dentro de las aulas.

“...La emoción para mí no es un desafío, digo, no es que me siento mal y me tengo que sentir bien. Pensar la educación para la vida, es pensar la educación desde el deseo, desde lo que nos gusta, y eso también lo aprendí de lxs pibxs estando en las tres orientaciones, aprendí a ver cuándo hay un deseo y cuándo hay una frustración, que también es válida. Osea, valido esas emociones. (...) A mí en esta escuela nunca se me va a ocurrir decirle eso, la típica de “ a pesar de que llueva, vos

tenés que esforzarte y ser una persona positiva porque la vida nos sonríe". Yo todo el tiempo me encuentro con el deber de hablar de sus derechos, decirles que nadie les puede decir "acá triunfa el que quiere y al que le va mal es porque quiere". (Docente de la ESET-UNQ, Provincia de Buenos Aires, 2022)

La segunda cuestión a tener en cuenta tiene que ver con la promoción del autoconocimiento, la cooperación, la resolución de conflictos y la construcción de un proyecto de vida. Se trata de una serie de herramientas, que bajo el punto de vista de las/os actores institucionales permite acompañar a las/os adolescentes para el mundo del trabajo, no solamente en términos de las competencias que se van adquiriendo en los espacios curriculares, sino en ciertas habilidades que se consideran necesarias para el pasaje del mundo de la adolescencia hacia la adultez, como ser: la autonomía y la posibilidad de construir un proyecto de vida. Así, en el egreso de la escuela aparecen sus deseos, intereses y posibilidades reales. Est eje, que parte de validar sus motivaciones, tiene mucho que ver con la idea de cómo brindar herramientas para organizar la vida por fuera de lo escolar.

"...La escuela es para la vida, entonces, ¿Qué está necesitando esta chica?, ¿Qué herramientas...¿Cómo hacer un trámite?, ¿Cómo armarse una cuenta de Gmail?, ¿Cómo buscar en Google?, ¿Cómo hacer un trámite en ANSES? Si soy papá, ¿Conozco el calendario de vacunación de mi hijo? Bueno, lo buscamos. Armar un cronograma, les entregamos un calendario y les armamos una agenda a cada pibe y les decimos bueno, ¿Qué día cobras?, ¿Qué día tenés que llevar a tu bebé al médico?, ¿Qué día es tu cumpleaños?" (Docente de la ESET-UNQ, Provincia de Buenos Aires, 2022)

3. La valoración de la afectividad en la experiencia escolar desde una perspectiva de género. Un caso a destacar de estas acciones lo constituye el eje "valorar la afectividad" incluido en la ESI (Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150), el cual pareciera ser el puntapié para trabajar las emociones y dar lugar a experiencias subjetivas en las/os estudiantes:

"... hicieron algo que tenía que ver con la Salud y la Adolescencia de los estudiantes. Hablaban sobre el VIH, sobre el embarazo, cómo cuidarse, métodos de protección, para no transmitirnos enfermedades y

eso. Pero mayormente se trata de ver las emociones de las personas cuando tienen relaciones. Cómo se sienten, o cómo se sintieron y eso. Luego te cuento, la chica ya luego no quería estar con una persona que no le prestara atención. Ósea que se dio cuenta que solo le interesaba el cuerpo de la chica y no otra cosa. (...) Para mí es pensar las emociones con los demás o hacia los demás" (Estudiante de la ESET-UNQ, Provincia de Buenos Aires, 2022)

Como se puede analizar en el relato, la ESI integra aspectos vinculados a la afectividad, pero que distan mucho de ser pensados desde un enfoque que se oriente a regular y/o controlar las emociones. Más bien, aquí se abre la posibilidad de expresar libremente la complejidad de los afectos. Según Maltz (2019), el abordaje de las emociones desde este eje debe orientarse a consolidar y fortalecer lazos comunitarios, dando lugar a las distintas emociones, puntos de vistas y sentires. Por ello, la empatía y el cuidado amoroso del/la otra/o, el reconocimiento de los miedos, y el desarrollo de estrategias colectivas de cuidado, son centrales, y la ESI aparece como un espacio fructífero para trabajar estos aspectos.

Ahora bien, este libre expresar de las emociones no solo es trabajado desde la ESI, sino que, además, en esta escuela se desarrollan una serie de actividades que se vinculan con un enfoque de género, dando lugar al acompañamiento ante situaciones de violencia de género y discriminación hacia la mujer, y al respeto y valoración por las diversidades. Esto es fomentado por un proyecto pedagógico-institucional particular, así como también es demandado por las/os estudiantes. Aquí, nuevamente se rescata la capacidad de agencia, al exigir las/os propias/os adolescentes la creación de una Comisión de Géneros, la cual, a partir de su creación, ha dado lugar a una serie de prácticas como ser: intervenciones en la escuela sobre los debates acerca del aborto, la construcción de sanitarios sin distinción de género siendo reemplazados sus carteles por los colores de la bandera del orgullo, entre otras.

## Reflexiones finales

El eje sobre lo emocional, el cual cobró primacía durante el trabajo de investigación, pasó a ser considerado como un factor necesario pero insuficiente al momento analizar la experiencia escolar de las/o adolescentes que asisten a la ESET-UNQ. En tal sentido, para profundizar en estos aspectos, fue necesario articular el campo de las emociones con la dimensión social y académi-

ca que resulta inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo observar que en este tipo de formatos escolares lo socioemocional es constantemente puesto en diálogo con lo socioeducativo.

Asimismo, el aspecto de lo emocional en el campo educativo fue un eje que resultó ser la puerta de entrada para comprender la particularidad que asume el proyecto pedagógico-institucional de la escuela. De esta forma, al describir dicho proyecto, se pudieron reconocer las condiciones estructurales que habilitan las prácticas de las/os actores en la institución, en tanto sientan las bases para que las/os docentes, coordinadoras/es y estudiantes puedan plantear sus propuestas interpelando los formatos educativos más tradicionales. En el caso de las/os docentes, estas/os gozan de cierta autonomía al momento de plantear sus planificaciones anuales y proponen libremente diferentes formas de abordar los procesos de enseñanza partiendo siempre de las particularidades que ingresan a la institución de la mano de las/os estudiantes. Para estos últimos, la institución busca recuperar sus necesidades, en tanto éstas nutren y modifican constantemente los modos de ser institucionales, volviéndose ello un desafío para las/os profesionales de la escuela.

Adicionalmente, el camino de entrada por las emociones ha llevado a la investigación a poner especial énfasis en la incidencia que tiene los sentires, percepciones y significaciones de las/os sujetos en la propia experien-

cia escolar reconociendo la interrelación existente entre los modos particulares de habitar la institución escolar y la posibilidad que tienen las/os jóvenes de experimentar una nueva subjetividad, es decir, nuevas formas de pensarse como estudiantes, sujetos de derechos, sujetos emocionales y sujetos sujetadas/os, lo cual tiene su corolario en el fortalecimiento de sus confianzas y expectativas a futuro respecto de la posibilidad de continuar sus estudios y tener las herramientas necesarias para insertarse en el mercado de trabajo.

En el marco de estas reflexiones, es interesante recuperar la forma escolar que propone la ESE-UNQ, en tanto institución que desafía los pilares que estructuran los formatos escolares tradicionales. Si bien las disputas de la escuela no son planteadas en términos de transformaciones estructurales, es importante tomar este tipo de experiencias como el comienzo de una serie de prácticas que pueden ser enriquecedoras para el desafío de toda institución que tenga como objetivo principal el acompañamiento de trayectorias escolares diversas. Así, se puede ver que la pregunta que ha guiado la presente investigación y que puso el eje en los afectos y emociones en el campo educativo, no deja de ser uno de los tantos aspectos a descubrir como elementos que resultan centrales al momento de mejorar la experiencia escolar y la trayectoria de vida las/os adolescentes. El eje de lo emocional ha permitido socializar este tipo de experiencia escolar, la cual, sin duda, todavía tiene mucho por decir y por enseñar.

## Bibliografía

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017) Introducción. En: *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ediciones UNGS.
- Abramowski, A. (2017) *Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional*. En: *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ediciones UNGS.
- García Castro, P, A (2020) *Compartiendo La Escuela: Percepciones sobre vínculos emocionales, autoridad y convivencia en una secundaria universitaria de reciente creación en la provincia de Buenos Aires*. (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Maltz, L. (2019) *Las emociones: ¿Capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?*. En: Revista Deceducando.
- Mereñuk, A; Dursi, C (2011) *Procesos de subjetivación en el pasaje por modalidades alternativas de educación para jóvenes*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Millenaar, V; Roberti, E (2019-2022). *Las Competencias Transversales y Socioemocionales (CTSE) en el Sistema Educativo. El caso de la ETP FONIETP-INET*.
- Nobile, M. (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: El caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires* (tesis de doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Nobile, M. (2014) *Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario*. En: Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. N°14.
- Schneider, D; Pérez, E.; Marzioni, C. (2016) *Experiencias y prácticas de la vida escolar. Estudio etnográfico de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes*. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina.
- Terigi, F. (2011) *Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual*. En: QueHacer Educativo, 2011.
- Terigi, F. (2013) *Exploración de una idea: En torno a los saberes sobre lo escolar*. En: *Las formas de lo escolar*. Entre Ríos, Fundación La Hendija.

# Miradas sobre la intervención





## Miradas sobre la intervención

# ¿Asistir a distancia? Saberes, prácticas y sentidos de las protecciones sociales en los procesos de monetarización de las políticas

**Eliana Lijterman<sup>a</sup>, Nadia Rizzo<sup>b</sup> y Carolina Maglioni<sup>c</sup>**

Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2023  
Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2023  
Correspondencia a: Eliana Lijterman  
Correo electrónico: eliana.lijterman@gmail.com

- a. Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Becaria post-doctoral de CONICET con asiento en el Instituto de Investigaciones "Gino Germani"
- b. Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Trabajadora social de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- c. Magíster en Intervención Social Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de José C. Paz y Centro Universitario de San Martín. Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe y Centro de Estudios de Ciudad, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

### Resumen:

Luego de más de dos décadas de intenso desarrollo, las transferencias monetarias conforman una tendencia consolidada en los esquemas regionales de protección social. En nuestro país, su consolidación asumió un sesgo singular: la expansión de estos dispositivos se yuxtapuso a la ampliación de la seguridad social, sentando un controvertido (y amenazado) horizonte de previsionalización de la asistencia. Este escrito es el registro de un conversatorio que versó sobre

las marcas de este complejo proceso de transformación del registro socio-asistencial en las instituciones y en las modalidades de intervención social. ¿Es posible "asistir a distancia"? Y si lo fuera, ¿es ello deseable? Hilamos las presentaciones de Lucía Corsiglia Mura, Judith Barchetta y Ana Arias, investigadoras, docentes y funcionarias, que dialogaron en torno a estos interrogantes, fusionándose la aproximación académica con las experiencias de gestión.

**Palabras clave:** Asistencia - Transferencias monetarias - Derechos sociales.

### Summary

*After more than two decades of intense development, monetary transfers form a consolidated trend in regional social protection schemes. In Argentina, its consolidation assumed a unique bias: the expansion of these devices was juxtaposed with the expansion of social security, establishing a controversial (and threatened) horizon of welfare provision. This writing is the record of a conversation that dealt with the marks of this complex process of transformation of the social-welfare registry in the institutions and in the modalities of social intervention. Is it possible to "attend remotely"? And if it were, is it desirable? We combined the presentations of Lucía Corsiglia Mura, Judith Barchetta and Ana Arias, researchers, teachers and officials, who discussed these questions, merging the academic approach with management experiences.*

*Key words: Social assistance; Cash transfers; Social rights.*

## Introducción

No quedan dudas de que las transferencias monetarias, luego de más de dos décadas de intenso desarrollo, conforman una tendencia consolidada en los esquemas regionales de protección social. En nuestro país, los procesos de monetarización de las protecciones asumieron (y asumen) un sesgo: los programas de transferencias de ingresos se han diversificado de manera superpuesta a la ampliación del sistema de seguridad social (de sus prestaciones, sus fundamentos y su sujeto). De allí que los saberes, los sentidos y las prácticas que rigen el compás de este proceso a nivel local se encuentran atravesados por un siempre controvertido (y también amenazado) proceso de "previsionalización de la asistencia", retomando la expresión de Ana Arias (2019).

La tensión entre asistencia y seguridad social ha sido un telón de fondo analítico en los estudios locales de política social desde inicios del nuevo siglo (Hintze y Costa, 2011; Danani y Hintze, 2011; Arcidiácono, 2012; Grassi, 2012, entre otras). El péndulo se ha activado

frente a sucesivas políticas, cuya novedad y naturaleza fueron objeto de intensos debates, de los que los casos más paradigmáticos quizás sean el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJHD), primero, y años más tarde la Asignación Universal por Hijo/a para la Protección Social (AUH). En nuestros acercamientos prevalece una tácita y colectiva valoración positiva cuando identificamos que el péndulo se mueve hacia el lado de la seguridad social, en detrimento de la asistencia y su histórica lógica "de la necesidad". Como puede observarse, las transferencias monetarias lejos están de ser, meramente, un objeto de debate técnico: constituyen una pieza hoy insustituible de la reproducción de vastos sectores de la población (Hopp y Lijterman, 2018, Rizzo 2021); y representan un elemento clave en las discusiones políticas sobre el futuro de la protección. Estos debates han cuestionado el estatuto de la asistencia y destacaron lo valioso de interrogarla como base de protección (Rizzo 2015). Probablemente, en tiempos en el que la idea misma de asistir está siendo cuestionada sea prioritario no dejar que estas discusiones pierdan vitalidad.

Desde nuestra perspectiva, resulta productivo captar las transferencias monetarias como un nudo en el que se articulan tradiciones, saberes, experiencias y prácticas heterogéneas, cuya combinación singular es preciso descifrar.<sup>1</sup> Reuniendo nuestras propias experiencias de investigación, docencia y gestión social, nos hemos interrogado sobre las marcas de los procesos de monetarización de las protecciones sociales en las instituciones y las prácticas del “asistir”. ¿Qué lógicas de intervención “a distancia” se imponen en el registro socio-asistencial? ¿Cómo se alteran, en este proceso, las instituciones paradigmáticas y sus prácticas “típicas” (y tipificadas), como la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) en el caso de la seguridad social y el Ministerio de Desarrollo Social (MDS) para la asistencia? ¿Qué formas de relación asistencial resultan de estas mutaciones? Y, finalmente, una pregunta estratégica: ¿es posible asistir “a distancia”? y, si lo fuera, ¿es deseable?

Estas preguntas impulsaron el conversatorio *¿Asistir a distancia?*, realizado el 15 de septiembre de 2023, en el marco de las Jornadas de Diálogos en el Instituto de Investigaciones “Gino Germani”, de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Considerando la intersección entre la intervención y la academia es un punto de mira privilegiado, convocamos a investigadoras y funcionarias de distintos ámbitos institucionales: Lucía Corsiglia Mura<sup>2</sup>, Directora de Promoción de Derechos de la Seguridad Social de la ANSES; Judith Barchetta, Subsecretaría de Desarrollo Social, de la Secretaría de Niñez y Desarrollo Social del municipio de Quilmes, Provincia de Buenos Aires<sup>3</sup>; y Ana Arias, docente e investigadora en temáticas de asistencia social<sup>4</sup>. El escrito repone e interpreta sus aportes, confiando en que su registro sea un medio para amplificar y colectivizar la reflexión.

## Escenas de la intervención

Del intercambio entre las expositoras se recorta una variedad de escenas de intervención. Escenas que muestran que el Estado no es, simplemente, una estructura abstracta, sino que se encarna en instituciones, vínculos, relatos y prácticas cotidianas. Y que una política social se monta y materializa en institucionalidades que, con las discrepancias que mantienen entre sí, modelan las condiciones de vida y de reproducción de la vida de quienes interactúan con ellas. La conversación dio lugar a un valioso contraste entre la generalidad e impersonalidad de la ventanilla de la ANSES y el trabajo territorial, casa por casa y cuerpo a cuerpo, en un partido de la segunda corona del conurbano bonaerense. Trasfondos escénicos variopintos que dan cuenta de diferentes registros institucionales, en los que se cristalizan distintas escalas de intervención y modalidades de gestión también diversas.

Por un lado, Lucía Corsiglia Mura nos invitó a reflexionar en torno a la “resignificación institucional” de la ANSES que, siendo paradigmática de la seguridad social, cumple en la actualidad un rol decisivo en la gestión de transferencias monetarias de distinto orden. Este proceso se inició con la primera moratoria previsional, del año 2005, que incorporó un perfil de personas destinatarias novedoso para la historia del organismo. La implementación de la AUH consagró esa tendencia, sin precedentes, hacia la ampliación de la cobertura y del sujeto destinatario, acompañada por la “jerarquización del acceso prestacional que consolidó verdaderamente la idea de acceso a un derecho”, en palabras de la expositora. En este marco, debieron reorganizarse las tareas y los recursos institucionales del organismo, alterándose también sus modalidades de intervención.

1. Esta clave de análisis guía el Proyecto de Reconocimiento Institucional que nos congrega, “Interpretaciones plurales acerca del dinero estatal. Un abordaje relacional y cualitativo sobre los programas sociales de transferencia monetaria”. Programa de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (RESCD-2022-278-E-UBA-DCT FSOC).

2. Lucía Corsiglia Mura es socióloga, especialista en Políticas Sociales (UNLP) y realiza actividades de docencia en la UNLP y en la Universidad de Madres de Plaza de Mayo.

3. Judith Barchetta previamente se desempeñó como Directora Nacional de Asistencia Crítica del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación entre los años 2011 y 2015. Es trabajadora social y docente en la UBA.

4. Ana Arias es trabajadora social, magíster en Políticas Sociales y doctora en Ciencias Sociales (UBA), siendo la actual decana de la Facultad de Ciencias Sociales.

En el devenir de la expansión de las fronteras de la protección social gestionada por ANSES, resulta sobresaliente su "enorme efectividad para poder llegar a una capilaridad social muy grande", a partir de una modalidad de diseño y de gestión que, sin intermediación ni condicionamientos, con criterios paramétricos universales y respuestas pre-establecidas, permite una intervención monetizada de enorme masividad. Estas estrategias masivas de cobertura, que constituyen un soporte fundamental para la reproducción cotidiana, dan cuenta de un "Estado super eficiente y absolutamente ciudadanizado".

En contrapunto, otra escena se perfila en el nivel municipal de gestión, en el conurbano bonaerense, donde de forma previa a la pandemia la pobreza ya rondaba el 49% de la población y la cuestión alimentaria representaba un asunto de primer orden. Según Judith Barchetta, "el tema del alimento no estaba monetarizado" por lo que la intervención se retrotraía a "la asistencia vieja del bolsón de alimentos entregado", portando una temporalidad que contrasta con la de la expansión de la seguridad social. En esas condiciones, asistir suponía el desplazamiento territorial y "mucho, mucho cuerpo" de parte de las y los agentes estatales. Ya fuera porque las transferencias monetarias no lograban satisfacer el complejo de necesidades experimentadas, o fuera porque ciertas pautas de su diseño e implementación no contemplaban las particularidades de las formas de vida de la población, generándose problemas de acceso.

Llegar al territorio no fue un punto de partida. La asistencia de nivel municipal estaba centralizada en la ciudad cabecera del partido al inicio de la gestión actual, en el año 2019. Lograrlo entrañó un trabajo fuerte, que debió desarrollarse en condiciones de aislamiento social por la pandemia de COVID-19, para conformar una "red solidaria" que contactara al Estado local con una serie creciente de organizaciones políticas, sociales, civiles y religiosas. Este fue el primer paso en la construcción, ardua, de un engranaje de distribución de alimentos que, pese a su complejidad, resultó la estrategia más viable para brindar asistencia en la particular coyuntura. Lejos queda esta experiencia de ser solamente un "caso"; antes bien, configura una escena de la asistencia posiblemente replicable en otros emplazamientos.

Las escenas de intervención recortadas de las exposiciones revelan los significados variados, ambiguos y complejos que guarda la palabra asistencia. Los contrastes entre ellas echan luz sobre las múltiples situaciones en

las que emergen tensiones, vacíos y/o desencuentros entre los distintos registros institucionales, con sus respectivas escalas de intervención y modalidades de gestión. Tensiones, vacíos y/o desencuentros que hacen parte de las condiciones en que se reproduce la vida de las personas y las familias que interactúan con estas instituciones y, por ello, desafían a pensar en una articulación posible entre la asistencia a gran escala, masiva, inmediata e inscrita en garantías de derecho, y la vinculación personal que implica acompañar a quienes, por diversas razones, presentan dificultades para acceder a políticas bancarizadas a través de mecanismos virtualizados, así como también a quienes atraviesan problemáticas complejas que no se resuelven solo con dinero. En este marco, emergen las dificultades que imprime la organización federal de nuestro país para construir vasos comunicantes entre estas escenas de intervención, en virtud de las complejidades que atraviesan la coordinación entre jurisdicciones (nación, provincias y municipios), como con la diversidad de organizaciones presentes en los territorios. Estas razones, como destacó Ana Arias, dan centralidad a la dimensión institucional en la reflexión sobre la asistencia.

### **"Llegar con un enter"**

Las tecnologías informáticas intermedian, cada vez con más fuerza, en el acceso a las políticas sociales y las presentaciones administrativas tienden a realizarse enteramente de modo virtual. En la vida de las personas y familias que son destinatarias de la acción del Estado, estas tecnologías conviven con la asistencia recibida de otro modo: desde la presencia cercana de un servicio social municipal. Volvemos a señalar que las escalas difieren y también las lógicas, los procedimientos, los actores.

Los mecanismos institucionales de la ANSES "permiten, con un *enter*, llegar en cinco minutos al diseño de la población". Las políticas del organismo "tienen cada vez mayor magnitud" y evidencian "una capilaridad social muy grande", aspectos que revelan su centralidad en el proceso de masificación de las protecciones. Dicha centralidad traspasó los límites del sistema de seguridad social para articularse, progresivamente, con el sector de las políticas asistenciales en particular, pasando a constituir un eslabón de relevancia en su gestión.

Un punto extremo de esta lógica institucional lo proporcionó la experiencia del Ingreso Familiar de Emer-

gencia (IFE), diseñado e implementado durante las primeras fases del aislamiento social en pandemia. Fue un momento de excepcionalidad y, en términos de gestión estatal, un fenómeno inédito. Dejó huellas y aprendizajes institucionales y pobló de anécdotas los relatos de las y los trabajadores estatales. Se engrosaron las memorias de las instituciones del Estado. Quizá por eso la gestión del IFE apareció como un punto de interés coincidente en las presentaciones del conversatorio. Esta coyuntura dramática supuso una exigencia enorme en términos de gestión: actuar con urgencia, actuar en función de una magnitud inédita de solicitantes y actuar desde la distancia. “Sin necesidad de recurrir a la territorialidad propia de la institución”, “en un escenario en el que ni siquiera había abiertas oficinas territoriales”, fue posible “llegar al bolsillo de millones de personas inmediatamente”, en un tiempo récord. El acuerdo en la mesa es extendido: “Jamás hubiésemos llegado como Estado a nueve millones de personas si no era a través de una política monetarizada, bancarizada y con inscripción online”. Aunque la delimitación del universo poblacional descansó en predefiniciones netamente técnicas, cuya arbitrariedad se expresó en la sorpresa generada por la magnitud de solicitantes que contrastó, por lejos, con la estimada oficialmente.

La pandemia fue el escenario en el que la organización interna del trabajo de las diferentes instituciones del Estado se modificó drásticamente, mientras que la función de brindar asistencia ocupó un lugar crucial. Desde el punto de vista de una entidad estatal local, Judith Barchetta relató que “no estaban encerradas las familias en una casa, pero estaban cerrados los barrios y los comercios de cercanía en esos barrios y no podían abastecerse”. Los desafíos en la gestión se multiplicaron; las tensiones que se debieron afrontar también. Si observamos la capilaridad de la intervención territorial, durante este periodo, es posible identificar una articulación de acciones: asistir a las familias con alimentos y artículos de primera necesidad y, a la vez, acompañar en el sentido concreto de allanar la inscripción virtual en el IFE. Se hacían necesarias acciones que indefectiblemente requerían la presencia del vínculo asistencial.

El IFE se implementó de modo centralizado. Sin embargo, para su ejecución el trabajo territorial y la presencia directa e inmediata de las instituciones de cercanía fue clave. En ese sentido, se destaca que Lucía Corsiglia Mura realizó aportes desde la perspectiva de la ANSES mientras que Judith Barchetta destacó la relevancia de la escala local. El punto de mira en que cada una se en-

contraba constituye, creemos, el aporte específico y el valor de su complementariedad. Una política diseñada en sentido impersonal y automatizado, en su implementación requirió, sin embargo, pragmatismo, la tracción del cuerpo y la construcción de un vínculo. “Si no hay una apoyatura de un cuerpo a cuerpo y una vinculación, [muchos] quedan afuera”. Contraste que invita a un ejercicio reflexivo sobre los dilemas de la cuestión asistencial y que, en efecto, va más allá de la coyuntura de pandemia.

No alcanzó el *enter*. Judith Barchetta puntualiza que “con el IFE lo que nosotros hacíamos era ir con nuestros teléfonos y ver cómo hacíamos para inscribir a la gente, porque muchos no tenían ni los dispositivos, ni la aplicación, ni entendían cómo hacerlo. Entender cómo hacer es algo que se ha ido solucionando en este tiempo, de a poco, pero no en todas las poblaciones”. Probablemente, situándonos en la escala de la gestión territorial, nunca alcance el *enter*. La funcionaria en ese sentido planteó que “lo que estamos desarrollando fuertemente en Quilmes, es hacer reuniones en los barrios con la población que podría ser aquella que lo necesite, en donde se hacen explicaciones generales y después nos sentamos a charlar con cada uno (...) para rearmar la escucha. (...) Encontrás que aquello que se explicó y que para nosotros era clarísimo, como el agua, no se entendió demasiado. Se re-trabaja eso, el ida y vuelta, en un vínculo personal: en programas que son monetarizados y en programas que son a distancia, para nosotros es esencial”.

Las expositoras dialogaron sobre las tensiones, los déficits, las fortalezas que, tanto en oficinas como en territorio, la puesta en marcha de políticas de transferencias suponen. Mostraron un acervo de saberes necesarios para lidiar con la gestión y revelaron algo del trabajo silencioso hecho, desde la función pública, para intentar que las políticas sociales efectivamente lleguen a mano de las personas destinatarias. Puede existir consenso acerca del virtuosismo de los lineamientos de una determinada política de transferencia. Pero el nivel de la operatividad siempre resulta desafiante, ambiguo y colmado de dificultades. Nos parece clave el carácter complementario de los argumentos expuestos.

### “Un eslabón que falta en la cadena...”

El trabajo asistencial a menudo tiene que ver con enlazar las normativas y los procedimientos automatizados

a las situaciones de vida concreta. Suele ser un trabajo pormenorizado: de destrabar gestiones y facilitar accesos, de conversar para conocer historias de vida y de generar atajos entre las instituciones para efectivizar la acción estatal. No es raro que haya un conjunto invisible de acciones (rara vez estandarizadas) y un proceso de acompañamiento en el tiempo que subyace en el acceso de una familia a una política social. Apoyadas en una lógica impersonal y que evita las marcaciones subjetivas, las transferencias monetarias prescinden de ese trabajo pormenorizado, ya sea por su modalidad de gestión basada en el automatismo y la distancia, a la que en ciertos casos se entrelaza una lógica de derechos que prescinde del establecimiento de condicionamientos. ¿Qué clase de vínculo se forja entre el Estado y los sujetos en el marco de interacción que generan las políticas de transferencia monetaria?

“(…) A un varón de 65 años, que pensaba que tenía todos sus aportes [jubilatorios] hechos en tiempo y forma, le dicen, en medio de su turno [en la ANSES], que en realidad había diez años que no los tenía hechos. Entonces (...) se da cuenta de que había sido tal empleador, que no le había aportado, aunque él pensaba que sí. Muy rápidamente el operador que lo atiende le pide que no se preocupe, le explica ‘esto lo vamos a resolver así’, y se va, en menos de media hora, con un problema que él no sabía que tenía, resuelto [a través de la moratoria]. Y se va enojadísimo, se va enojadísimo [con el descuento en su haber jubilatorio]. (...) El hombre llegó, se sentó, el operador muy rápidamente detectó que había un problema y muy rápidamente se lo resolvió y él ni siquiera construyó una demanda. Nunca supo que tenía un problema hasta ese momento y, para el mismo momento en que supo que tenía un problema, no tuvo necesidad de construir una demanda, porque ya estaba la respuesta preestablecida y se fue con una solución que él no terminaba de comprender. (...) Había algo ahí... en una cadena que se había resuelto tan rápido que, me ocurrió en muchos de los casos que entrevisté<sup>5</sup>, en la que faltaba un eslabón que permitiera procesar subjetivamente eso que estaba ocurriendo. Que permitiera procesar subjetivamente y construir politicidad alrededor de eso, ¿no?”

No apelamos a este relato como una forma de responder a la pregunta por los efectos de las transferencias monetarias en las interacciones y los vínculos políticos. Por el contrario, ese “eslabón que falta” da cuenta de

los desafíos que se nos presentan para lograr una mayor comprensión de estos dispositivos tan versátiles. Es interesante, primero, detenerse en las marcaciones subjetivas producidas en el marco de intervenciones regidas por la impersonalidad y el automatismo. Retomando la voz de Ana Arias, el hecho de “que una persona, en una gris fila, con un gris papel, frente a un gris empleado de la ANSES, que poniendo un gris sello, sobre un gris papel”, logre acceder de este modo a una prestación estatal preserva su intimidad, que suele exponerse de forma íntegra en procedimientos que exigen el “cara a cara”, caros al campo asistencial. Además, disuelve la persistente sospecha por la discrecionalidad en la asignación de beneficios. Sin embargo, la impersonalidad como rasgo positivamente valorado se ve tensionada por el posible enfriamiento del vínculo entre el Estado nacional y quienes reciben transferencias monetarias, como así también con las entidades intermedias. Esa presencia del Estado “con su criterio más universal”, sin tener que “demostrar merecimiento ni más credencial que cumplir con los requisitos” también “tiene una cuota de impersonalidad muy grande”. ¿Se trata de “un Estado que niega el vínculo”? ¿Las consideraciones sobre los sentidos del vínculo que las intervenciones construyen son ajenas a la evaluación de su efectividad?

De ello se desprende un segundo punto a examinar, a propósito de las formas de politicidad que se elaboran en este marco de interacción y subjetivación. El tema plantea una doble pregunta que es preciso continuar explorando: de investigación, acerca del modo en que los derechos a la protección que las transferencias monetarias vehiculizan son significados; y sobre los mecanismos a construir con miras a alentar modos de politización del acceso prestacional. Se trata de una cuestión que la literatura clásica sobre políticas sociales ha examinado. Al analizar procesos de desmercantilización, Esping Andersen (1993) destacaba dos de sus piezas clave: la inscripción de los bienes, servicios y el dinero transferidos por el Estado en el derecho; tanto como la politización de los modos de satisfacción. Estos interrogantes se vuelven más punzantes en la medida en que se perfeccionan los canales de gestión virtual de políticas sociales, que desplazan cada vez más a los presenciales.

Tal vez, para capturar ese eslabón perdido, debemos ampliar el ángulo de visión. La conversación puso sobre la mesa un posible desfase entre el complejo de ne-

5. Lucía Corsiglia Mura hace referencia, en este pasaje, a una investigación realizada a propósito de la moratoria previsional de forma previa a incorporarse a la gestión de la ANSES, cuyos resultados pueden consultarse en Corsiglia Mura (2017).

cesidades experimentadas, sobre todo en condiciones de precariedad y vulnerabilidad, y el predominio de las transferencias monetarias entre los satisfactores estatalmente dispuestos para su atención. Esa jerarquía puede rastrearse mapeando las estrategias puestas en juego en el campo de la protección social en la historia reciente, pero ciertos datos tienen mayor contundencia: según estimaciones oficiales, más del 90% del presupuesto del Ministerio de Desarrollo Social nacional se destina a transferencias monetarias directas. No hay dudas de que ellas son imprescindibles en el marco de creciente concentración del ingreso, ¿pero son suficientes? “En muchos casos sí, en muchos otros no”, sugirió Judith Barchetta.

El problema no refiere solo a si los montos alcanzan, aunque ese sea un tema crucial en el actual contexto inflacionario, porque la continua pérdida del poder adquisitivo de las transferencias puede amenazar su sentido para quienes las reciben. Pero, “aunque el monto alcanzara”, la discusión apunta a si la asistencia puede (y debe) reducirse al “recurso monetario”. La jerarquía de la transferencia de dinero puede entrañar un reduccionismo de lo que significa asistir y percibir la presencia estatal en la vida cotidiana frente a las demandas existentes. Sumado a ello, ¿otras instituciones y servicios asistenciales podrían ser portadores de una sociabilidad diferente a aquella que subyace al otorgamiento y recepción de transferencias monetarias?

## El “Estado cajero”

Es una obviedad decir que la provisión de dinero como respuesta a una demanda de orden estrictamente material es un principio que organiza a las políticas de transferencias. La intervención da respuesta a una demanda que aparece establecida *a priori* y se asume que la misma se agota en el momento de la transferencia. En su exposición, Judith Barchetta trajo la provocadora idea del Estado “cajero automático”<sup>6</sup>, en el que “se pierde vinculación, se pierde el por qué y el para qué de lo que se está trabajando”, para caracterizar cómo es la interacción con quienes son destinatarios de estas políticas.

La idea invita a problematizar el estatuto de derecho que se construye a través de las políticas sociales centradas

en las transferencias monetarias. En este punto es innegable que en la primera década del siglo, de la mano de la consolidación de los procesos de monetarización de las políticas, se produjo en nuestro país una extraordinaria recomposición y ampliación de derechos. No obstante, tal como advirtió Ana Arias, “se pudo avanzar muchísimo más en los derechos vinculados al consumo, que en los derechos vinculados a otras cuestiones que suponían otro tipo de complejidad institucional”, poniendo en el eje de la reflexión sobre la asistencia la dimensión institucional. Ya en un escrito de 2019 Ana Arias planteaba la necesidad de distinguir entre los accesos a derechos sociales de los accesos a prestaciones sociales, dado que “en muchos casos, acceder a una prestación no equivale a un derecho o, por lo menos, a lo que los sujetos entienden como derecho” (Arias, 2019: 107). En este sentido, agregaba, construir socialmente la idea de derechos supone instituciones que puedan darle soporte a esos derechos, a fin de trascender proclamas solo enunciativas sin posibilidad concreta de institucionalizar los avances sociales. Por eso, en el intercambio con las otras expositoras, retomó este planteo al afirmar que la recomposición y ampliación de derechos “no tuvo su correlato con las transformaciones institucionales que puedan darle soporte”, preguntándose “cuál es el sistema que pueda llegar a pensar la cuestión asistencial”.

Al respecto, propuso avanzar en un sistema de servicios socio-asistenciales en el que converja un nivel “de las coberturas monetarias con tendencias universalizantes, que nadie lo hace mejor que la ANSES”, con un red local de servicios, hoy caótica en su institucionalidad por las complejidades que implican la coordinación entre jurisdicciones (nación, provincias y municipios) y con la diversidad de organizaciones con presencia territorial.

## Horizontes (de pensamiento y de acción)

A partir de la pregunta por las mutaciones recientes del registro socio-asistencial, el conversatorio versó sobre una multiplicidad de escenas de intervención, con una variedad de escalas, niveles de gobierno, institucionalidades y lógicas. Los contrastes entre estas escenas echaron luz sobre las tensiones, desencuentros y vacíos entre ellas y desmitifican que la “distancia” sea una lógica im-

6. Refiere Judith que la idea del Estado “cajero automático” la tomó prestada de Laura Alonso, Subsecretaria de Inclusión Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

perante y unívoca, asociada con los procesos de monetarización de las políticas sociales. Además, abrieron la posibilidad de complejizar la cuestión de la accesibilidad de las políticas de gran escala; de interrogar los efectos de las diferentes expresiones del registro socio-asistencial en los procesos de subjetivación y politización; y de colocar en el centro de la reflexión a las instituciones, eslabón imprescindible para imaginar alternativas superadoras para una distribución más progresiva y una sociabilidad más compartida. En coyunturas de amenaza y restricción a las protecciones sociales construidas y a su condición colectiva, conviene tener presente que las instituciones son un lugar clave de la disputa por el sentido. A la vez, el blanco predilecto de los procesos de ofensiva, que toman nota de una realidad insoslayable: los derechos sociales son difíciles de construir y muy fáciles de destruir (Fleury, 2021).

Las presentaciones que hemos intentado hilar dejan en evidencia que ciertas dicotomías que atravesaron el estudio y el debate de las políticas sociales en nuestra historia reciente han dejado de ser efectivas. Previsiblemente, aquella que contrapone distancia y proximidad. Pero, también, aquella que considera que entre universalismo y focalización existe un juego de suma cero. Transitadas ya dos décadas de intensas reformulaciones de las políticas sociales (entre ellas su monetarización), podemos afirmar que los diagnósticos sociales fundamentan que el "acompañamiento asistencial de cercanía" debería complementarse y articularse con las estrategias de transferencia de ingresos. No parecen ser las intervenciones próximas aquellas que más atentan contra los procesos de ciudadanización, sino que el derecho a la protección sea objeto de controversias persistentes. Por eso resulta tan vital atender a la institucionalidad capaz de ser soporte de una noción semejante, como profundizar nuestra comprensión de los sentidos que adquieren las prestaciones monetarias en la interacción entre agentes estatales y titulares.

Poniendo en foco a las instituciones, podemos delinear (al menos) dos desafíos urgentes. Uno se centra en las necesidades e insta a que complejicemos nuestra noción

de los satisfactores y de los modos de satisfacción establecidos. Afirmar la relevancia de transferir dinero en tiempos de concentración del ingreso, no debe hacernos perder de vista que también son indispensables bienes y servicios públicos de calidad para albergar necesidades que no pueden resolverse primordialmente a través del mercado y cuyos modos de satisfacción podrían, potencialmente, portar otras sociabilidades. Avanzar en ello plantea, en segundo lugar, atender a las superposiciones y vacíos entre los niveles del Estado y las jurisdicciones. La propuesta de una ley nacional de servicios socio-asistenciales problematiza esta cuestión y plantea una estrategia para construir competencias estatales con mayor sistematicidad y organicidad.

Finalmente, el conversatorio da cuenta, una vez más, de que la dicotomía entre academia y gestión es imprecisa, aún cuando también se registren entre ellas tensiones, desencuentros y vacíos. No son ámbitos muy distantes. Con frecuencia las mismas personas que trabajan en las oficinas del Estado, también habitan las aulas. Y los pasillos de las dependencias estatales son habitualmente transitados por quienes recorren los institutos de investigación. Sin embargo, si hablamos de la diagramación y de la operatividad de la política social, es imprescindible fortalecer su vinculación. No está dado, hay que hacer un esfuerzo de vinculación. Cada vez que esos espacios se encuentran, el enriquecimiento es mutuo. El ámbito académico ata la indagación a lo singular, al nombre propio. Obtiene un anclaje, logra justeza sobre qué mirar. A la vez, revitaliza sus categorías, las pone bajo la lupa de las experiencias. El ámbito de la gestión, por su parte, se detiene para ordenar su orientación. Al detenerse, por un momento deja las urgencias, se aparta de la rutinización y se interroga a sí misma. A las acciones, les interpone categorías que dan sentido y son ordenadoras. Se nutre de interpretaciones que le permiten comprender a la protección social de modo más amplio y complejo.

La posición que aquí queremos nombrar es anfibia: habita en el medio de la academia y de la gestión para pensar los problemas, para gestar las alternativas.

## Bibliografía

- Arias, A. (2019). De aditivos a amortiguadores. Cambios en el modelo de intervención asistencial. *ConCiencia Social*, 2(4), 30-45.
- Arias, A. (2019). Construcción de accesibilidad e instituciones. En: Clemente, A. (dir.) *La accesibilidad como problema de las políticas sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones* (pp. 105-116). Espacio Editorial.
- Arcidiácono, P. (2012) *La política del «mientras tanto». Programas Sociales después de la crisis de 2001-2002*. Biblós.
- Corsiglia Mura, L. (2017) ¿La jubilación como derecho? Los debates que los Planes de Inclusión Previsional dejaron pendientes. *Cuestiones de Sociología* (17), Artículo e041.
- Danani, C. y Hintze, S. (2011) Introducción. *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010* (pp. 9- 32). Ediciones de la UNGS.
- Esping Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Alfons el Magnánim.
- Fleury, S. (2021). Derechos sociales: difíciles de construir, fáciles de destruir. *Salud Colectiva*, 17, <http://dx.doi.org/10.18294/sc.2021.3577>
- Grassi, E. (2012). La política social y el trabajo en la Argentina contemporánea. Entre la novedad y la tradición. *Revista e-latina*, 10(39), 1-28.
- Hintze, S. y Costa, M. I. (2011). La reforma de las asignaciones familiares 2009: aproximación al proceso político de la transformación de la protección. En: Danani, C. y Hintze, S. (coord.) *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010* (pp. 153- 186). Ediciones de la UNGS.
- Hopp, M. y Lijterman, E. (2018). Trabajo, políticas sociales y sujetos merecedores de la asistencia: acuerdos y debates en el nuevo contexto neoliberal en Argentina. *Perspectiva de políticas públicas*, 8(15), 139- 171.
- Rizzo, Nadia (2021) *Tener la asignación*. Teseco.
- Rizzo, Nadia (2015) La política de asistencia social contemporánea. Interrogantes sobre la asistencia como base de protección. *Revista Laboratorio*, (26), 165-195.



# Aportes a lo público desde la investigación





Aportes a lo público desde la investigación

# La soberanía alimentaria, como campo problemático del Trabajo Social.

**Geraldine Ponce**

**Código del proyecto. PIGTS 06/23**

**Directora: Geraldine Ponce**

**Equipo de investigación:** Vanina Biondo,  
Cynthia Yanina Biset, María Belen Mazzocchi  
Natalia Andrea Pattoglio y Katherine Ivana Vidal Pecho

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 2 de noviembre de 2023

Correspondencia a: Geraldine Ponce

Correo electrónico: lic.geraldineponce@yahoo.com.ar

## Introducción

A fines de los 90", el concepto de Soberanía Alimentaria comenzó a impulsarse desde las agendas de lucha de diversos movimientos sociales, al mismo tiempo que, a nivel global, el modelo de producción agraria experimentaba una profunda transformación mediante la expansión exponencial de un determinado modelo de agricultura industrializada. Esta transformación, consolidó un proceso socio- político, económico, tecnológi-

co-productivo y ambiental que pone en jaque no solo los derechos y modos de vida campesinos, sino que también afecta al conjunto de la sociedad en términos de destrucción de los bienes comunes, y la afectación a la salud colectiva y la soberanía alimentaria.

Desde entonces, la Soberanía Alimentaria se fue constituyendo en un faro para numerosas organizaciones y movimientos sociales, que problematizan el actual modelo hegemónico de producción y distribución de alimentos.

Se trata de una temática en creciente relevancia política y social que, como disciplina de Trabajo Social, nos interpela en tanto actores claves tanto en la disputa de sentidos en torno a la cuestión social, así como en la construcción de política pública. Es por ello que nos planteamos como objetivo general de nuestra investigación caracterizar el campo de la Soberanía Alimentaria en tanto Campo Problemático del Trabajo Social, mediante un estudio exploratorio, a fin de aportar herramientas de análisis e intervención situada al colectivo profesional. Considerando algunas de las dimensiones propuestas por Inés Arancibia, para la categoría de Campo Problemático (Arancibia, 2018), nos propusimos: a) Analizar el contexto socioeconómico, productivo, político y cultural en el que se compone la Soberanía Alimentaria, b) Describir los enfoques teóricos que subyacen; c) Realizar un análisis situacional de actores presentes en el campo y d) Identificar y caracterizar las políticas públicas nacionales y provinciales en torno al campo de la Soberanía Alimentaria, desde 1996 hasta la actualidad.

A continuación, compartiremos algunos de los avances en torno a los tres primeros puntos.

## Avances

El contexto social, económico, político y cultural, que estructura el campo de la Soberanía Alimentaria, se compone a partir de un proceso histórico global que garantiza la continuidad del sistema de acumulación capitalista a través de la persistencia de viejas prácticas depredadoras del capitalismo que conviven con nuevas formas de acumulación por despojo, en el marco de la División Internacional del Trabajo (Harvey, 2004).

Algunas de las prácticas de acumulación por despojo, presentes en el sistema agroalimentario argentino, son: Saqueo y extractivismo; Expansión de la frontera agrícola hacia tierras hasta el momento no cultivables, montes, bosques y asentamientos originarios y campesinos; Concentración de tierras, producción y capital en manos de grandes productores; Reconversión o desaparición de pequeños y medianos productores; Mayor participación de corporaciones internacionales del sector biotecnológico y agroquímico mediante la agricultura tecnificada; Mercantilización y privatización de la tierra (conversión de varios tipos de derechos de propiedad colectiva en derechos exclusivos de propiedad privada); Expulsión de comunidades campesinas; Pérdida de ac-

ceso a bienes comunes y Eliminación de formas de producción y consumo indígena-campesinas (Lende, 2015; Giarracca, y Teubal, 2008).

Mediante estas dinámicas políticas, sociales y ecológicas se fueron configurando algunos espacios geopolíticos como zonas sacrificables, donde los pueblos y sus territorios quedan profundamente impactados por lógicas sistémicas transterritoriales de invisibilización, negación y violencia estructural. (Svampa y Viale, 2014). Asimismo, estas zonas de sacrificio, no son estáticas, se van expandiendo territorialmente, al encontrar condiciones políticas habilitantes, muchas veces teniendo al Estado como garante y promotor de estos procesos.

Al mismo tiempo, en la producción, sostenibilidad, continuidad y ruptura de estos procesos toman parte diversos actores que mantienen entre sí relaciones de fuerza en función de su ubicación en el campo, la disposición de capitales, las percepciones que sostienen y los intereses que asumen (Bourdieu, 1988). Se trata de actores sociales, políticos y económicos a nivel local, provincial, regional y global, tanto públicos como privados, que a los fines del análisis, hemos aglutinado en dos polos contrapuestos: el modelo agroindustrial y el modelo de la Soberanía Alimentaria.

En el polo aglutinado en torno al modelo agroindustrial se observa la creciente concentración y centralización del poder económico, impulsada por las corporaciones internacionales de agroalimentos en alianzas con el capital financiero transnacional. Estos actores conducen una economía destinada a la exportación y constituyen un núcleo reducido donde los intereses están entrelazados: petroleras, cerealeras, industria de maquinarias agrícolas, producción de agroquímicos y agrocombustibles, industria farmacéutica, transporte fluvial, férreo y carretero, servicios financieros, red de comercialización y distribución (Gorban et al., 2009). Asimismo, dentro de los grupos de mayor injerencia y poder de decisión, se encuentran ciertos actores estatales o supraestatales (Gras y Hernández, 2008).

Por su parte, entre los actores vinculados al modelo de la Soberanía Alimentaria se encuentran pequeñas y pequeños productores; sujetos de la agricultura familiar, campesina e indígena; productoras y productores de la Economía Social; consumidoras y consumidores urbanos-periurbanos, Organizaciones e Instituciones de la sociedad Civil, vinculadas al tema, y algunos espacios público-estatales. Estos actores disputan el sentido res-

pecto al modelo de desarrollo actual, desplegando repertorios de resistencias y proponiendo a la soberanía alimentaria como alternativa que vela por la alimentación sana y soberana de los pueblos, la sobrevivencia de las economías locales y campesinas y el cuidado de los territorios (Moreira, et al. 2020; Castro, 2021; Paz, 2019).

Todo este mapa de actores, está sostenido y disputado por diversos enfoques en una puja de sentidos. El imaginario vinculado al modelo de desarrollo agroindustrial, se nutre de un paradigma antropocéntrico, concibe a la agricultura como fuente de materias primas para la producción industrial de bienes procesados, combustibles, plásticos y otros materiales; busca la maximización de las ganancias; considera a la tierra, el agua y las semillas como mercancías; justifica prácticas comerciales monopólicas, oligopólicas y de dumping, percibe a la ciencia y la tecnología subordinadas a los intereses del mercado y las corporaciones (Barri y Wahren, 2013).

Antagónicamente, el imaginario vinculado al modelo de la Soberanía Alimentaria, se nutre de un paradigma biocéntrico; concibe a la agricultura, ganadería y pesca como obtención y producción de alimentos sanos, seguros, sabrosos y soberanos; busca la satisfacción de

las necesidades alimentarias locales (Sarandon, et al., 2014); considera a la tierra, el agua y las semillas como bienes comunes que deben ser socialmente protegidos; promueve el comercio justo, las tecnologías apropiadas y la ciencia digna para, por, desde y junto a los pueblos.

### **A modo de conclusión inconclusa**

La Soberanía Alimentaria constituye un campo problemático emergente para el Trabajo Social. Una primera aproximación a dicho campo nos muestra que se caracteriza por componerse a partir de un proceso histórico de acumulación por despojo, que va configurando un mapa de actores aglutinados a partir de dos modelos en pugna. Estos modelos mantienen relaciones desiguales, en términos de los capitales que ostentan y antagónicas, en términos de los imaginarios que sostienen.

La presente investigación asume la tarea de aportar a construir una mirada crítica y decolonial sobre el tema, que nos permita profundizar sobre aquellos sentidos que sostienen la defensa de los territorios, los bienes comunes, y los derechos de los pueblos a decidir qué producir, cómo producir, quienes produce n y cómo distribuir con justicia el alimento.

## Bibliografía

- Arancibia, I. (2018). El Campo Problemático de la Planificación Social Territorial. Enfoques necesarios para intervenciones socioeconómicas complejas. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social-Artículos Seleccionados*, 8, 15. [en línea. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8510>] Consulta 23 agosto de 2023.
- Barri, F., & Wahren, J. (2013). El modelo del "agronegocio" en la Argentina: el paradigma cientificista-tecnológico. *Actividades extractivas en expansión: "reprimarización de la economía argentina"*. Buenos Aires: *Antropofagia*, 73-96. [en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323128>] Consulta 24 agosto de 2023.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, (81), 97-119.
- Castro, R. L. (2021). Agricultores familiares en la Economía Social y Solidaria: agentes catalizadores de la Soberanía Alimentaria. *Pampa (Santa Fe)*, (23), 33-33. [en línea. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-02082021000100033&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-02082021000100033&script=sci_arttext)] Consulta 12 de agosto de 2023.
- Giarracca, N., & Teubal, M. (2008). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del "agronegocio": el caso argentino" en Mançano, B.(org), *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual. São Paulo, Expressão Popular*.
- Gras, C., & Hernández, V. (2008). Modelo productivo y actores sociales en el agro argentino. *Revista mexicana de sociología*, 70(2), 227-259. [en línea. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032008000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000200001)] Consulta 2 de agosto de 2023.
- Gorban, M., et al. (2009). *Seguridad y soberanía alimentaria*. Cartago Ediciones.
- Harvey, D. (2004). El 'nuevo' imperialismo. Sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión. *Revista Herramienta*, 27, 17-30. [en línea. Disponible en: <https://www.herramienta.com.ar/?id=286>] Consulta 15 de septiembre de 2023.
- Lende, S. G. (2015). El modelo sojero en la Argentina (1996-2014), un caso de acumulación por desposesión. *Mercator (Fortaleza)*, 14, 07-25. [en línea. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/hRnDbLJL5fRdtVLYQV6QJgR/?lang=es>] Consulta 5 de agosto de 2023.
- Moreira, C. et al. (2020). Aportes en las áreas de economía social, soberanía alimentaria y agroecología de un proyecto de bolsón soberano de verduras del área metropolitana de Buenos Aires-Argentina. *Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação*, 2(1), 332-343. [en línea. Disponible en: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/raci/article/view/3355>] Consulta 3 de agosto de 2023.
- Paz, M. L. (2019). Cambios en el mundo rural: Estrategias defensivas y resistencia locales. *Avá*, (35), 237-260. [en línea. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16942019000200237&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16942019000200237&script=sci_arttext)] Consulta 17 de agosto de 2023.
- Sarandon, S., et al. (2014). Agroecología, un paradigma alternativo al modelo convencional de agricultura intensiva. *Melon D. La patria sojera: el modelo agrosojero en el cono sur. Venezuela: Ed. El Colectivo*.
- Svampa, M., & Viale, E. (2014). *Mal desarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz Ediciones.

**CONVOCATORIA PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS AÑO  
2024  
--Marzo 2024--**

**1. Normas de publicación**

1.1. Instrucciones generales

Los artículos deben ser originales e inéditos, debiendo informar sus autoras/es si han sido presentados previamente en congresos u otros eventos científicos similares, o si han sido enviados para consideración de otra revista. En el caso que las autoras/es quieran -a posteriori- publicar una versión del artículo ya publicado en Debate Público en otra publicación, deberán solicitar autorización a la Revista, y en caso de ser otorgado deberán indicar la referencia de publicación en esta Revista.

Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico).

**El título del artículo debe ser conciso, señalando los aspectos centrales del mismo y siendo recomendada su extensión máxima en 12 (doce) palabras incluyendo subtítulo, si correspondiera.** Todas las palabras del mismo deben estar en negrita y deben iniciar en mayúscula. Debe estar **escrito en castellano y en inglés**

Deberán ser acompañados de un **resumen del contenido**, con una extensión máxima de 1.400 caracteres, y con **tres (3) palabras clave correspondientes** luego del resumen. **El resumen y las tres palabras clave deben ser presentados en castellano e inglés.**

Los artículos deben ser de mediana extensión (de hasta 20 páginas, y dentro de lo posible de no menos de 10, incluidos los espacios y bibliografía) y presentar un desarrollo sustantivo de la temática elegida.

Deben presentarse en formato básico interlineado 1,5 espacio, letra estilo Times New Roman, tamaño 12, en hoja tamaño A4, con márgenes de 2,5 cm, con el texto con alineación izquierda, y un espacio entre párrafos. Al comienzo de cada párrafo es necesario dejar 0,5 cm. Por razones de diseño, no se debe usar negritas, subrayado, viñetas ni margen justificado; letra itálica sólo para palabras en otro idioma, entrecomillado sólo para citas textuales según normas APA 7º edición.

La revista recomienda evitar el uso de notas al pie y realizarlo sólo cuando la argumentación así lo exija, para no generar una lectura engorrosa del texto.

Las citas bibliográficas deben estar incluidas dentro del cuerpo del artículo, de acuerdo a la normativa APA consignando los datos entre paréntesis. Las citas textuales deben incluir el número de página en el siguiente orden (Autor, año, pág.)

La Revista asume el **lenguaje inclusivo**, y por ello solicita la eliminación del masculino genérico (los niños, los deportistas, etc.) y su reemplazo por el correspondiente desdoblamiento (las/los niñas/os, la/el deportista). En todos los casos se nombrará en primer lugar la forma femenina. Se podrá eximir de la duplicación del sustantivo o adjetivo que acompaña al artículo, cuando su genérico termine en A, E o L (la/el pianista, las/los asistentes, la/el profesional). En todos los casos, utilizar femenino o masculino, según corresponda, para señalar titulaciones, profesiones u oficios (la ministra, la médica, la jueza, la panadera). Se solicita evitar el uso de signos no lingüísticos (x, @, \*) y apelar a las perífrasis o giros para evitar sobrecargas (por ejemplo: las personas interesadas en lugar de las/los interesadas/os, las personas mayores; la población argentina, la ciudadanía en lugar de las/los ciudadanos).

Cualquier otra decisión no contemplada en estas directrices, queda a criterio de la/el autora/autor, siempre considerando la perspectiva de inclusión.

Asimismo, debe incluirse el artículo en el Formulario Convocatoria, donde se debe completar una carta a la Revista con los datos la/el autora/autor responsable y declaración de que todos sus autoras/es aprueban la publicación del trabajo. **Debe consignarse una única dirección de mail que figurará como contacto en el artículo.** Todo ello deberá completarse en el **formulario de presentación de artículos** disponible en Formulario Convocatoria Rev DebPub

Las/los autoras/autores (máximo 5) deben identificarse al inicio del artículo de la siguiente manera: primer nombre y apellido/s, indicar referencia institucional actual, y máximo título alcanzado o situación académica.

El contenido de los artículos es exclusivamente responsabilidad de las/los autoras/autores, la cual no será necesariamente compartida con la Revista.

## 1.2. Bibliografía

Debe ajustarse a las normas de la APA, disponibles online en [http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2020/11/LaCita4taed\\_10\\_11\\_20.pdf](http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2020/11/LaCita4taed_10_11_20.pdf) (si no se pudiese acceder al archivo desde este link copie y pegue la ruta indicada en la barra del navegador y podrá acceder sin dificultad)

Debe discriminarse la bibliografía de las fuentes documentales (leyes, documentos históricos, etc.).

Dejar un espacio separando cada texto o fuente. Consignar la bibliografía en formato de sangría francesa.

El formato requerido es el siguiente: Apellido Inicial Año entre paréntesis Título sin comillas con bastardilla, Editorial.

Ejemplo:

Kessler, G. y Benza, G. (2019). *La ¿nueva? estructura social de américa latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI.

En el caso de textos disponibles en internet debe consignarse el URL

Arias, A; García Godoy, B; Manes, R. (2011) *Producciones Docentes II. Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas. Aportes desde la intervención para repensar las instituciones*. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/trabajo-social-lecturas-teoricas-y-perspectivas>

**2. Consultas:** enviarlas por correo electrónico a [debatepublico@sociales.uba.ar](mailto:debatepublico@sociales.uba.ar)